

PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y CÁTEDRA DE LA PAZ: REFLEXIONES ENTRE EL CONSUMO DE COCAÍNA
COMO DINAMIZADOR DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

Katty Paola Lozano Ramírez



Licenciatura en Ciencias Sociales, Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2025

**Pedagogías críticas y Cátedra de la Paz: reflexiones entre el consumo de cocaína como
dinamizador del conflicto armado en Colombia**

Katty Paola Lozano Ramírez

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Licenciado en Ciencias
Sociales**

Profesor, Cesar Augusto Forero Herrera



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Licenciatura en Ciencias Sociales, Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2025

Dedicatoria

Dedico estas páginas a Angela Patricia Camargo, porque me demostraste que la labor docente va mucho más allá de cumplir con lo asignado. Gracias por tus consejos que me permitieron ver otros caminos para enfrentar las dificultades, incluso en los momentos en que me sentía perdida y sin salida. Dedico estas palabras a ti, por tu paciencia, por escucharme con genuino interés y por brindarme las herramientas necesarias para crecer tanto en lo académico como en lo personal.

Tu apoyo constante me recordó que la educación también es un acto de acompañar con el corazón, de creer en el potencial de los demás y de sembrar confianza cuando parecía que todo se derrumbaba. No solo me dejaste un aprendizaje invaluable en el ámbito académico, sino también para la vida misma, enseñándome a mirar con esperanza y fortaleza cada reto.

Con sincera gratitud y cariño, hoy estas páginas también son tuyas.

Agradecimientos

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a quienes, con su apoyo incondicional, hicieron posible la culminación de este proceso académico y personal.

A mi madre, por estar siempre a mi lado, brindándome amor, paciencia y fortaleza en cada etapa de mi vida. Gracias por su comprensión en los momentos difíciles, por sus palabras de aliento cuando sentía desfallecer y por enseñarme con su ejemplo que la constancia y el esfuerzo son los caminos para alcanzar los sueños. Este logro es tan mío como suyo, porque sin ustedes nada de esto habría sido posible.

Extiendo también mi gratitud a los profesores y profesoras que me acompañaron a lo largo de la carrera, quienes con su guía, compromiso y enseñanzas me ayudaron a construir las bases necesarias para mi formación profesional. Sus orientaciones y exigencia académica han sido fundamentales para llegar hasta aquí, y sus palabras permanecerán como referentes en mi vida.

Tabla de contenido

RESUMEN	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	9
OBJETIVOS	11
OBJETIVO GENERAL	11
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	11
CAPÍTULO I: IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	12
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO	16
CAPÍTULO II: ESTADO DEL ARTE Y MARCO REFERENCIAL.....	21
ESTADO DEL ARTE	22
MARCO REFERENCIAL.....	26
<i>Pedagogías críticas</i>	26
<i>Pensamiento crítico</i>	37
<i>Cátedra de la Paz, en el contexto colombiano</i>	40
<i>Memoria histórica</i>	43
<i>Relación entre el consumo de drogas como dinamizador del conflicto armado</i>	45
CAPÍTULO III: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	49
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	49
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	52
DISEÑO METODOLÓGICO.....	53
<i>Objetivo general de la estrategia pedagógica</i>	54
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS: MEMORIA, CONFLICTO Y CONCIENCIA	62
<i>Objetivo general</i>	63

PEDAGOGÍAS CRÍTICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ	6
<i>Contenidos conceptuales</i>	63
<i>Procedimentales</i>	63
<i>Actitudinales</i>	63
<i>Metodología</i>	64
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	71
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	71
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	82
LISTA DE REFERENCIAS	85
ANEXOS	93

Resumen

La investigación se orientó a explorar cómo, a través de las estrategias pedagógicas críticas y la memoria histórica, en el marco de la Cátedra de la Paz, es posible abrir espacios de reflexión sobre la relación entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado en Colombia. La investigación se desarrolló con estudiantes de grado décimo de una institución educativa en Soacha (Cundinamarca), bajo un enfoque cualitativo, crítico-social y con elementos de investigación-acción educativa. Se implementaron las estrategias pedagógicas críticas que buscaron desarrollar el pensamiento crítico en los y las estudiantes mediante el análisis de problemáticas sociales.

En este proceso, la reflexión en torno al consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado permitió reconocer sus implicaciones sociales, políticas y culturales, vinculadas con las experiencias y voces de las víctimas. Los resultados evidenciaron que las pedagogías críticas, fundamentadas en los planteamientos de Paulo Freire y Hugo Zemelman, contribuyen de manera significativa a la resignificación del espacio escolar como un escenario de diálogo, participación y transformación social. Este enfoque favorece la reflexión crítica sobre las realidades históricas y sociales que atraviesan las comunidades educativas.

Del mismo modo, se determinó que la Cátedra de la Paz, al articularse con las narrativas colectivas y la memoria histórica, se consolida como una herramienta pedagógica esencial para la formación de estudiantes reflexivos y críticos. En conclusión, la investigación aporta al ámbito educativo al demostrar que el abordaje crítico y participativo de problemáticas como el consumo de drogas, cuando se enmarca en la memoria histórica y la Cátedra de la Paz, desarrolla no solo el pensamiento crítico de los y las estudiantes, sino también su capacidad para abordar los procesos de transformación social.

Palabras clave: pensamiento crítico; pedagogía crítica; memoria histórica; consumo de cocaína, conflicto armado; Cátedra de la Paz.

Abstract

The research was aimed at exploring how, through critical pedagogical strategies and historical memory within the framework of the Peace Chair, it is possible to open spaces for reflection on the relationship between cocaine consumption and the armed conflict in Colombia. The study was carried out with tenth-grade students from an educational institution in Soacha (Cundinamarca), under a qualitative and critical-social approach that incorporated elements of educational action research. A critical pedagogical strategy was designed and implemented to enhance students' critical thinking through the analysis of social issues emerging from the historical memory of the conflict.

In this process, reflection on cocaine consumption as a driver of violence made it possible to recognize its social, political, and cultural implications, connecting them with the experiences and voices of the victims. The findings revealed that critical pedagogies, grounded in the ideas of Paulo Freire and Hugo Zemelman, significantly contribute to the re-signification of the school environment as a space for dialogue, participation, and social transformation. This approach promotes critical reflection on the historical and social realities that shape educational communities.

Likewise, it was determined that the Peace Chair, when articulated with collective narratives and historical memory, becomes an essential pedagogical tool for fostering reflective and critical students committed to building peace within their educational contexts. In conclusion, the research contributes to the educational field by demonstrating that a critical and participatory approach to issues such as drug consumption, when framed within historical memory and the Peace Chair, strengthens not only students' critical thinking but also their capacity for agency and social transformation.

Keywords: *critical thinking; critical pedagogy; historical memory; cocaine consumption; armed conflict; Peace Chair.*

Introducción

Según Duncan (2014), la historia reciente de Colombia ha estado marcada por violencia, el narcotráfico y los profundos impactos del conflicto armado en la sociedad. Entre estos factores, el consumo de cocaína no solo se consolidó como un dinamizador de las dinámicas económicas y de guerra, sino también como un elemento que incidió en las prácticas culturales, las relaciones sociales y las formas de imaginar la paz. Comprender esta relación se convierte en un desafío urgente para la educación, particularmente en escenarios escolares donde convergen memorias, realidades sociales y la necesidad de formar estudiantes críticos y comprometidos con la transformación de su entorno.

Desde este horizonte, la escuela ocupa un papel central como espacio de encuentro, reflexión y construcción de saberes. La implementación de la Cátedra de la Paz en el sistema educativo colombiano abre la posibilidad de generar diálogos pedagógicos que reconozcan la memoria histórica del país y que, a través de metodologías críticas, permitan a los y las estudiantes interrogar el pasado, problematizar el presente y proyectar alternativas para el futuro. Bajo este contexto, la educación no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se convierte en un proceso de concientización que busca formar sujetos capaces de interpretar y transformar la realidad.

De esta manera, la investigación no se limita a describir una problemática, sino que busca abrir caminos hacia la construcción de propuestas pedagógicas críticas orientadas a la paz y la justicia social. Al generar espacios de diálogo y reflexión, los y las estudiantes no solo reconocen los riesgos asociados al consumo de cocaína, sino que logran establecer conexiones entre su realidad cotidiana y como dinamizador que ha configurado el conflicto armado en Colombia. En este sentido, la investigación constituye un aporte significativo al campo educativo, ya que permite repensar el papel de la escuela en contextos diversos, ofreciendo herramientas para formar sujetos críticos capaces de comprender y transformar su realidad.

El aporte de este estudio se evidencia tanto en el ámbito académico como en el social. En el plano académico, dialoga con los planteamientos de Freire (1992) y Zemelman (1998), quienes conciben la educación como práctica de libertad y proceso de concientización crítica. Este enfoque trasciende la visión bancaria de la educación, centrada en la transmisión pasiva de contenidos, y promueve una pedagogía que problematiza la realidad y permite a los y las estudiantes reconocerse como sujetos históricos. En el plano social, la investigación ofrece herramientas para leer críticamente el contexto, reconocer las implicaciones sociales del consumo de cocaína. De este modo, la investigación se apunta al esfuerzo por comprender la educación como un acto político y emancipador, esencial para construir una sociedad más justa y en paz (Comisión de la Verdad, 2022).

En este contexto, la pedagogía crítica se configura como un marco teórico y metodológico idóneo para responder a los retos del contexto colombiano. Desde esta perspectiva, Freire (1992), planteó que educar es un acto político y una práctica de libertad, donde el diálogo y la problematización del mundo son pilares en la formación de sujetos críticos. De manera complementaria, Zemelman (1998), sostuvo que la tarea educativa no debe reducirse a la repetición de saberes establecidos, sino a la construcción de conciencia y a la capacidad de pensar más allá de los marcos impuestos por la sociedad. Bajo esta perspectiva, la escuela no puede limitarse a preparar personas para la adaptación al sistema, sino que debe constituirse en un espacio de encuentro y reflexión para los y las estudiantes.

Finalmente, este estudio pretende ser un aporte tanto al ámbito académico como al social. En el primero, porque dialoga con referentes como Freire (1992) y Zemelman (1998), quienes conciben la educación como práctica de libertad y concientización; en el segundo, porque ofrece a los y las estudiantes herramientas para leer críticamente la realidad y participar activamente en la transformación de su comunidad. Así, la investigación se inscribe en el esfuerzo colectivo de pensar la educación como un acto político y emancipador, indispensable para la construcción de un país en paz.

Objetivos

Objetivo General

Promover el desarrollo del pensamiento crítico en los y las estudiantes de grado décimo mediante el análisis de la memoria histórica del conflicto armado colombiano y su relación con el consumo de cocaína, en el marco de la Cátedra de la Paz, utilizando estrategias propias de las pedagogías críticas.

Objetivos Específicos

Identificar las concepciones previas de los y las estudiantes de décimo grado, sobre la relación entre el consumo de cocaína y su papel como dinamizador del conflicto armado en Colombia, mediante diagnósticos cualitativos.

Aplicar estrategias pedagógicas críticas para que los y las estudiantes analicen las implicaciones sociales, culturales y políticas del consumo de cocaína en el marco del conflicto armado colombiano, por medio de la memoria histórica.

Valorar la efectividad de las estrategias pedagógicas críticas implementadas en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, a través de círculos freireanos.

Capítulo I: Identificación del problema y justificación

El presente capítulo introduce el eje central de la investigación, en el que se aborda la problemática que sustenta la investigación y las razones que justifican su pertinencia académica y social. Desde la perspectiva de las pedagogías críticas, se reconoce la necesidad de que la escuela trascienda el papel tradicional de transmisión de contenidos para convertirse en un espacio de reflexión, diálogo y transformación social. En este sentido, la Cátedra de la Paz y el ejercicio de la memoria histórica se constituyen en escenarios clave para problematizar realidades complejas que atraviesan el país. Entre estas, resulta inevitable la relación entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado, la cual ha marcado profundamente la historia social, política y económica de Colombia.

Planteamiento del problema

El consumo de cocaína, más allá de ser un fenómeno de salud pública o un acto individualista, constituye una práctica que se encuentra históricamente entrelazada con las dinámicas del conflicto armado en Colombia. Esta sustancia, al funcionar como eslabón clave en las economías ilícitas acopladas y financiadas por grupos armados y estructuras criminales, se convierte en un dinamizador silencioso de la violencia estructural que ha afectado profundamente a comunidades vulnerables (Ciro Rodríguez, 2023). En este sentido, el consumo de cocaína no puede ser abordado únicamente desde sus implicaciones individuales, familiares o de salud, sino que debe analizarse como parte de una estructura sociopolítica que perpetúa la desigualdad, el desplazamiento y la guerra.

Este fenómeno ha atravesado incluso los espacios escolares, como se evidencia en una institución educativa del municipio de Soacha (Cundinamarca), donde se han registrado casos de estudiantes de grado décimo inmersos en el consumo de cocaína. Esta problemática adquiere mayor complejidad si se tiene en cuenta el contexto de su entorno: una zona afectada por la pobreza estructural, la presencia de redes de microtráfico y la débil intervención del Estado. La naturalización del

consumo entre adolescentes y su escasa comprensión sobre las implicaciones sociales, políticas y culturales de adquirir esta sustancia, esto refleja un vacío pedagógico profundo que limita la formación crítica y la memoria histórica en los espacios educativos.

Desde la neurociencia se reconoce que la adolescencia constituye una etapa crítica en la que el desarrollo incompleto del córtex prefrontal dificulta los procesos de autorregulación, lo que favorece conductas impulsivas como el consumo de sustancias psicoactivas (Nistal Franco & Serrano Pérez, 2022). Este comportamiento también se ve influido por factores como la presión social, el fácil acceso a las drogas y la percepción errónea de que su consumo mejora el rendimiento académico o la aceptación social (Cerón, López, & Gómez, 2010; Wong, Shapiro, & González, 2013). Comprender estos elementos resulta fundamental para diseñar estrategias pedagógicas que promuevan la autorreflexión y la toma de decisiones responsables en los adolescentes.

La actividad diagnóstica implementada en 2024 por la institución educativa evidenció que, aunque los y las estudiantes poseen nociones generales sobre los riesgos del consumo de cocaína, desconocen su papel dentro del conflicto armado colombiano. No logran establecer relaciones entre el consumo de esta sustancia y problemáticas como el desplazamiento forzado, el fortalecimiento de grupos armados ilegales, la corrupción institucional y la prolongación de la violencia económica. Esta desconexión dificulta una comprensión estructural del conflicto y limita el desarrollo de un pensamiento crítico que les permita analizar las condiciones históricas y sociales que configuran su entorno. De este modo, se evidencia la necesidad de incorporar perspectivas educativas que vinculen la memoria histórica con la reflexión crítica sobre el consumo de drogas.

En este contexto, resulta fundamental implementar propuestas pedagógicas que permitan resignificar el papel de la escuela como un escenario de reflexión, memoria y transformación. Una herramienta clave para ello es la Cátedra de la Paz, según la *Ley 1732 de 2014* (Congreso de la República de Colombia, 2014), plantea la construcción de una cultura de paz desde una mirada crítica de la

realidad. En este sentido, se propone desarrollar una estrategia educativa basada en las pedagogías críticas de Freire (1992) y Zemelman (1998), las cuales promueven una lectura crítica del mundo, la problematización del contexto y la acción transformadora desde la praxis educativa.

Asimismo, proyectos de la Corporación Acción Técnica Social (2025), como la campaña *Échele Cabeza cuando se dé en la cabeza* (2025), promueven el conocimiento informado sobre los efectos y riesgos de las sustancias psicoactivas y pueden ser articulados como insumos pedagógicos para fomentar la reflexión crítica en el aula. Según este programa, la cocaína inhalada produce efectos inmediatos como euforia, ansiedad y agresividad, síntomas observados en algunos estudiantes de la institución, los cuales inciden negativamente en el clima escolar. Integrar estos recursos en el proceso educativo permite vincular la prevención con la comprensión social del fenómeno, superando visiones reduccionistas o moralistas.

Frente a este panorama, se plantea la necesidad de implementar estrategias pedagógicas críticas en el marco de la Cátedra de la Paz, que posibiliten la comprensión de cómo el consumo de cocaína, lejos de ser un acto individual, se inserta en un sistema de violencias que reproduce la lógica del conflicto armado. A través del trabajo con fuentes de memoria histórica, recursos audiovisuales y metodologías dialógicas, se busca que los y las estudiantes reconozcan su papel como sujetos históricos capaces de transformar su realidad y aportar a la construcción de paz. Este enfoque responde a la urgencia de superar miradas sancionatorias y promover una pedagogía liberadora que dignifique la experiencia estudiantil y fomente el pensamiento crítico, esencial para reconstruir los sentidos colectivos de justicia y dignidad en una sociedad marcada por el conflicto y la desigualdad.

En este contexto, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo fomentar el pensamiento crítico en los y las estudiantes de grado décimo a partir del análisis de la implicación social entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado

colombiano, desde una perspectiva de memoria histórica y pedagogías críticas en el marco de la Cátedra de la Paz?

Esta pregunta se orienta a la implementación de estrategias educativas que no sólo informen, sino que fomenten procesos de comprensión crítica sobre fenómenos complejos que inciden en la realidad social de los y las estudiantes, en este caso el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado en Colombia. En lugar de buscar una transformación conductual directa y fomentar discursos moralizantes, la intención es abrir espacios de reflexión que permitan reconocer las implicaciones sociales de estas problemáticas, desde una mirada situada en la memoria histórica y en la construcción de una sociedad crítica y participativa.

Dado que esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, interpretativo y crítico, no pretende establecer relaciones causales estrictas, sino comprender cómo los y las estudiantes construyen su realidad frente a estos fenómenos mediante prácticas pedagógicas dialógicas y emancipadoras. Este enfoque prioriza la comprensión profunda de los significados que los y las estudiantes otorgan a sus experiencias, reconociendo la influencia del contexto social, histórico y educativo en la configuración de sus percepciones. De esta manera, la investigación busca generar conocimiento situado que aporte a la transformación de las prácticas escolares y a la consolidación de una conciencia crítica. En este sentido, se plantea la siguiente hipótesis cualitativa como respuesta esperada del proceso investigativo:

Hipótesis: El pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo puede fortalecerse mediante la implementación de pedagogías críticas en el marco de la Cátedra de la Paz, desarrollada desde el área de Ciencias Sociales como un espacio participativo que fomente la reflexión colectiva sobre las implicaciones sociales entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado colombiano, y que promueva la reconstrucción de la memoria histórica en contextos escolares.

Justificación del proyecto

En el contexto colombiano, abordar el conflicto armado exige ir más allá del análisis de los actores armados tradicionales y de las dinámicas militares y políticas. Uno de los elementos más relevantes, pero frecuentemente invisibilizados en el ámbito escolar, es el papel entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado. Para *Ciro Rodríguez (2023)* más que un problema individual o exclusivo del ámbito de la salud pública, el consumo debe entenderse como parte de un entramado social, político y económico que ha alimentado estructuras de poder ilegales, y cuya rentabilidad ha prolongado la guerra y sus impactos.

Desde esta perspectiva, el proyecto no pretende moralizar ni culpabilizar a los y las estudiantes frente al consumo de cocaína, sino generar espacios de pensamiento crítico que les permitan identificar cómo este fenómeno se relaciona con el conflicto armado, las prácticas de exclusión y las narrativas sociales construidas en torno a la ilegalidad y la estigmatización. De esta manera, se busca que la reflexión educativa trascienda los enfoques sancionatorios y se oriente hacia la comprensión crítica de las causas estructurales que sostienen dichas dinámicas. El objetivo es promover un aprendizaje emancipador que reconozca la complejidad entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado.

Como lo expone *Bagley (2000)*, el narcotráfico en Colombia no emergió de manera espontánea, sino que fue impulsado por intereses globales articulados bajo el discurso de la “guerra contra las drogas”, promovida principalmente desde Estados Unidos. Este enfoque prohibicionista, adoptado por el Estado colombiano, generó consecuencias que aún persisten: criminalización selectiva, represión y abandono estatal en zonas rurales, afectando especialmente a comunidades campesinas, indígenas y jóvenes de sectores vulnerables. El problema no se limita a la producción o el tráfico de drogas, sino que también incluye la invisibilización de las implicaciones sociales, económicas y políticas del consumo. En esta línea, iniciativas como la campaña *Échele Cabeza cuando se dé en la cabeza (2025)*, desarrollada por

la Corporación Acción Técnica Social (2025), resultan valiosas para problematizar los imaginarios de consumo y fomentar en los y las estudiantes una reflexión informada que trascienda los protocolos disciplinarios y promueva la responsabilidad crítica frente al uso de sustancias psicoactivas.

Este proyecto se plantea como una alternativa pedagógica crítica que articula tres dimensiones centrales. En primer lugar, la Cátedra de la Paz se concibe como un escenario legítimo para el ejercicio de la memoria histórica y la reflexión sobre las realidades del país. En segundo lugar, el desarrollo del pensamiento crítico se propone como un camino para la comprensión de las dinámicas sociales, donde el análisis entre el consumo de cocaína permite examinar sus implicaciones en el conflicto armado colombiano. Finalmente, en tercer lugar, desde las pedagogías críticas inspiradas en los planteamientos de Freire (1992) y Zemelman (1998), se busca que los y las estudiantes de grado décimo de una institución educativa en Soacha, Cundinamarca, resignifiquen su comprensión de estos fenómenos desde su experiencia, su voz y su contexto.

La innovación del proyecto se radica en superar los enfoques moralizantes y sancionadores que han predominado en el ámbito escolar, proponiendo en su lugar una intervención educativa crítica orientada a la formación de memoria histórica en estudiantes de grado décimo. Se parte de la necesidad de generar espacios pedagógicos de paz donde los y las estudiantes puedan cuestionar, desde su propia realidad, las implicaciones sociales, políticas y económicas del consumo de drogas (especialmente de la cocaína) y comprender su papel dentro de dinámicas sociales más amplias. En este sentido, la propuesta educativa pretende contribuir al fortalecimiento del pensamiento crítico y a la construcción de personas conscientes y comprometidas con la transformación social.

Esta investigación responde a las necesidades identificadas en la institución educativa frente al consumo de sustancias psicoactivas. Las estrategias actuales, como las sanciones disciplinarias o discursos moralistas, han resultado insuficientes para abordar las causas estructurales de esta problemática. Por ello, la propuesta va más allá de la corrección de conductas individuales y se centra en

el análisis crítico del entorno desde la experiencia de los y las estudiantes. Se promueven procesos reflexivos que permitan resignificar el consumo a partir de sus implicaciones sociales, políticas y económicas. Es importante precisar que el propósito no es atribuir responsabilidad directa a los y las estudiantes sobre las dinámicas que relacionan el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado, sino fomentar el pensamiento crítico mediante las pedagogías críticas. De esta manera, se favorece la comprensión del conflicto armado desde la Cátedra de la Paz.

Desde la perspectiva de Freire (1992), la educación debe entenderse como una práctica de libertad, en la que los sujetos reconozcan su lugar en la historia y su capacidad para transformarla. Este proyecto se sitúa precisamente en esa orientación, al proponer herramientas de análisis crítico que posibiliten a los y las estudiantes comprender su realidad social y actuar de manera consciente frente a ella. En este marco, la reflexión educativa se convierte en un proceso emancipador que fortalece la autonomía y la memoria histórica de los y las estudiantes. Asimismo, se retoma la mirada de Ortiz (2000), quien sostiene que la vinculación del narcotráfico con actores armados refleja la ausencia de alternativas legítimas por parte del Estado hacia poblaciones históricamente excluidas. Esta lectura permite reconocer cómo la educación crítica puede contribuir a visibilizar dichas exclusiones y a construir narrativas de resistencia y transformación social.

Por lo tanto, el presente proyecto responde a una problemática educativa y social concreta, relacionada con el desconocimiento por parte de los y las estudiantes de las causas estructurales entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado en Colombia. Esta falta de comprensión no es un hecho aislado, sino que refleja la reproducción de formas de violencia estructural y simbólica dentro del entorno escolar, donde el consumo de sustancias psicoactivas aparece como síntoma de una realidad social más profunda, marcada por la exclusión, la pobreza, la desigualdad y la fragmentación del tejido comunitario.

Desde esta perspectiva, se vuelve urgente que la institución educativa asuma el reto de abordar estas problemáticas desde un enfoque crítico y transformador. En este orden de ideas, se plantea que el pensamiento crítico debe entenderse como una herramienta formativa que permita a los y las estudiantes comprender la complejidad de su entorno y actuar sobre él. Como lo plantea Freire (1997), educar implica crear las condiciones para que los sujetos se reconozcan como seres históricos y capaces de intervenir en su realidad; en este sentido, la educación no debe limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe ser un acto político de concientización.

Zemelman (2012), plantea la necesidad de formar sujetos capaces no solo de comprender el mundo, sino también de transformarlo desde una lectura situada de la historia, reconociendo sus condiciones materiales y simbólicas. Desde esta perspectiva, la educación debe promover una conciencia crítica que permita a los individuos interpretar su realidad y asumir un papel activo en su transformación. En este sentido, el pensamiento crítico se convierte en una herramienta de emancipación frente a las estructuras sociales que reproducen la desigualdad. La formación escolar, entonces, no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe propiciar procesos de reflexión, diálogo y construcción colectiva de sentido. Así, se concibe a los y las estudiantes como protagonista de su historia y como agente de cambio social.

En coherencia con esta visión, la investigación propone una educación para la paz con enfoque crítico mediante la implementación de la Cátedra de la Paz como espacio pedagógico para el análisis del conflicto armado y como se refleja en la vida de los y las estudiantes. En este marco, el consumo de drogas (particularmente la cocaína) se aborda no como un fenómeno individual o moral, sino como una manifestación de problemáticas históricas y sociales arraigadas, como el narcotráfico, la desigualdad y la exclusión. Reconocer estas dinámicas estructurales permite avanzar hacia una comprensión integral de la violencia y construir respuestas educativas que trasciendan la lógica sancionatoria, fomentando la reflexión, el diálogo y el compromiso social desde el aula.

De este modo, el proyecto busca fomentar el desarrollo del pensamiento crítico a través de la memoria histórica, formando sujetos capaces de cuestionar y transformar su realidad desde una perspectiva de justicia social. Esta propuesta pedagógica se articula con los principios de la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014), entendida como un espacio para la formación de personas activas, reflexivas y comprometidas con la construcción de un país en paz. Asimismo, reconoce que la violencia no se manifiesta únicamente de manera física, sino también a través del lenguaje, la cultura, las representaciones sociales y las omisiones institucionales. En consecuencia, el aula debe configurarse como un escenario para desnaturalizar las violencias simbólicas y estructurales, promover la reflexión crítica y fortalecer los procesos de transformación colectiva orientados a la convivencia y la equidad social.

En síntesis, este trabajo constituye una propuesta pedagógica pertinente y necesaria para el contexto educativo de Soacha, Cundinamarca. Su innovación radica en la aplicación de estrategias pedagógicas críticas como herramientas para analizar la relación entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado en Colombia, promoviendo en el estudiantado la reflexión y la acción frente a las condiciones sociales que los afectan. De este modo, la investigación contribuye a la construcción de una escuela como territorio de paz mediante la formación de sujetos activos, críticos y comprometidos con la transformación social. Asimismo, reconoce que la violencia no se expresa únicamente de forma física, sino también a través del lenguaje, la cultura, las representaciones sociales y las omisiones institucionales. Por ello, el aula se concibe como un espacio de resignificación y diálogo, orientado a desnaturalizar las violencias simbólicas y a fortalecer los procesos colectivos de cambio y convivencia.

Capítulo II: Estado del arte y marco referencial

El presente capítulo aborda los antecedentes investigativos y conceptuales que sustentan esta investigación, permitiendo comprender el contexto académico y social en el que se inscribe. En primer lugar, se revisan estudios previos relacionados con programas dirigidos a jóvenes estudiantes, enfocados en visibilizar el consumo de drogas y analizar sus dinámicas en contextos escolares, familiares y comunitarios. Estas investigaciones han explorado no solo los riesgos y consecuencias del consumo, sino también las estrategias pedagógicas y preventivas implementadas para su abordaje. Del mismo modo, se destacan aquellas experiencias que promueven el acompañamiento docente, el papel activo de las familias y el fortalecimiento de los vínculos comunitarios como factores de protección y transformación educativa.

En segundo lugar, se presenta el marco conceptual que ofrece las bases teóricas necesarias para el desarrollo de la investigación y la comprensión del fenómeno estudiado. En este apartado se abordan de manera articulada cuatro ejes fundamentales: las pedagogías críticas, el pensamiento crítico, la Cátedra de la Paz y la memoria histórica. Cada uno de estos componentes permite interpretar la realidad educativa desde una mirada reflexiva y transformadora. Estos elementos constituyen los pilares conceptuales desde los cuales se analiza la problemática entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado en Colombia y se sustenta la propuesta pedagógica crítica implementada con los y las estudiantes. Asimismo, el marco conceptual orienta la reflexión sobre la función social de la escuela en la construcción de paz.

Aunque algunas de las obras retomadas superan los cinco años de publicación, su vigencia radica en el aporte de autores latinoamericanos como Paulo Freire y Hugo Zemelman, cuyas reflexiones sobre la educación, la crítica y la transformación social continúan siendo fundamentales para comprender los desafíos contemporáneos de la realidad educativa. La pertinencia de estos referentes teóricos se encuentra en su capacidad para resignificar el papel de la escuela en América Latina como un

espacio de reflexión, diálogo y construcción de sentido frente a problemáticas sociales, políticas y culturales. Además, su pensamiento ofrece herramientas conceptuales para promover una educación crítica orientada a la emancipación, la memoria histórica y la visibilización de las condiciones de desigualdad que atraviesan a las comunidades educativas.

Estado del arte

En un estudio realizado por De Vincenzi et al., (2002), se diseñó e implementó un programa de prevención del consumo de drogas mediante una modalidad pedagógica de aprendizaje-servicio, dirigido a niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad social. Esta iniciativa articula la promoción de la salud con la prevención primaria del consumo, integrando dimensiones cognitivas, emocionales y actitudinales, y plantea una formación integral que fortalece la autoestima, las habilidades sociales y el conocimiento del entorno. El programa se implementa desde un enfoque de intervención comunitaria sensible al contexto y a las necesidades sociales, en consonancia con los principios de la investigación-acción participativa. Su pertinencia para la presente investigación radica en que evidencia la efectividad de estrategias educativas integrales y contextualizadas para la prevención del consumo de drogas, especialmente en poblaciones expuestas a condiciones de riesgo estructural.

Sin embargo, este enfoque no aborda directamente la dimensión política e histórica del conflicto armado, ni se orienta explícitamente desde la pedagogía crítica. Esta limitación resalta la necesidad de avanzar hacia propuestas educativas que integren la memoria histórica, el pensamiento crítico y la transformación social en escenarios escolares de secundaria. Incorporar estos elementos permitiría fortalecer la prevención del consumo de drogas desde una perspectiva que no solo busque la protección individual, sino también la formación de sujetos críticos capaces de comprender y transformar su contexto social. En consecuencia, los hallazgos del estudio de Vincenzi et al., (2002)

aportan evidencia sobre estrategias educativas efectivas, pero subrayan la importancia de un enfoque más holístico y contextualizado en la educación secundaria.

En el contexto chileno, se ha desarrollado y evaluado el programa preventivo Salgado, Gana, Valenzuela, Ramírez y Gaete (2021), desarrollaron y evaluaron el programa preventivo *Yo Sé Lo Que Quiero (YSLQQ)*, una adaptación local del programa internacional *Desconectados*, orientado a la reducción del consumo de alcohol, tabaco y marihuana en adolescentes escolares. Esta estrategia, basada en un enfoque integral de influencia social, se aplicó en escuelas públicas mediante un currículo de 12 sesiones y fue evaluada en términos de aceptabilidad, viabilidad y eficacia (Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia, 2021). Los resultados muestran una disminución significativa en la embriaguez y el consumo de cannabis en estudiantes del grupo de intervención, así como una valoración positiva del programa por parte de estudiantes y facilitadores.

Aunque la propuesta se enmarca en un enfoque preventivo tradicional y se centra en la modificación de factores de riesgo individuales, aporta elementos valiosos para la presente investigación, particularmente en relación con el diseño, implementación y evaluación de intervenciones escolares. Sin embargo, a diferencia de YSLQQ, la presente estrategia pedagógica crítica no se limita a prevenir el consumo, sino que lo problematiza en relación con estructuras de violencia, exclusión y conflicto armado, mediante el desarrollo del pensamiento crítico y el uso de la memoria histórica. En este sentido, se identifica un vacío en la literatura sobre enfoques escolares latinoamericanos que vinculan el consumo de drogas con dinámicas estructurales e históricas, más allá de los factores individuales de riesgo.

Otra experiencia relevante en el contexto latinoamericano es el *Manual N-117 de Promoción y Prevención de las Conductas de Riesgo en Adolescentes* (Ministerio de Salud de Nicaragua, 2013), implementado en la población escolar de Nicaragua. Esta propuesta se fundamenta en la necesidad de fortalecer las capacidades familiares y comunitarias para prevenir conductas de riesgo en adolescentes,

mediante estrategias de promoción de la salud, comunicación educativa y acompañamiento psicosocial. Los lineamientos del manual destacan la importancia del trabajo con pares y del fortalecimiento de la autoeficacia en los jóvenes para rechazar el consumo de sustancias, así como la generación de entornos protectores que disminuyan la exposición a factores de riesgo.

Aunque este manual no se enmarca directamente en un enfoque pedagógico crítico, sus aportes resultan pertinentes para la presente investigación, puesto que evidencian el valor de la educación situada, la prevención comunitaria y el rol activo de la escuela en la formación de adolescentes resilientes frente al consumo de drogas. La obra resalta la importancia de generar espacios educativos que consideren el contexto social y cultural de los y las estudiantes, promoviendo la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento. Además, respalda la incorporación de expresiones narrativas y colectivas en estrategias escolares de carácter preventivo, lo que permite fortalecer la identidad, la autonomía y la capacidad de los jóvenes para enfrentar situaciones de riesgo de manera crítica y reflexiva. De esta manera, se destacan elementos educativos que trascienden la simple transmisión de información sobre riesgos, promoviendo aprendizajes significativos y contextualizados.

Por otra parte, aunque el programa analizado tampoco se enmarca explícitamente en la pedagogía crítica, sus hallazgos resultan igualmente relevantes para la investigación. Los resultados demuestran el potencial educativo de la narración situada y del trabajo entre pares como agentes sociales de cambio, especialmente en contextos culturales específicos. Esta evidencia respalda la utilización de expresiones narrativas y colectivas en estrategias escolares que trasciendan la prevención conductual, fomentando procesos de toma de decisiones informadas y críticas. Así, los hallazgos del programa refuerzan la pertinencia de diseñar estrategias pedagógicas integrales, como las propuestas en esta tesis, que articulen prevención, participación estudiantil y formación de sujetos capaces de transformar su entorno social.

Además, esta experiencia evidencia la importancia de que las intervenciones escolares no se limiten a estrategias genéricas de prevención, sino que consideren los contextos históricos, sociales y culturales específicos en los que se encuentran los y las estudiantes. Al incorporar estos elementos, se reconoce la complejidad de los factores que influyen en las conductas de riesgo y se promueve una educación más significativa y contextualizada. De esta manera, las estrategias preventivas pueden trascender la atención meramente individual o conductual, fomentando la comprensión crítica de las realidades sociales que rodean a los y las adolescentes. Este enfoque contribuye a fortalecer la autonomía, la reflexión y la capacidad de los y las estudiantes para interpretar y actuar frente a su entorno de manera consciente y responsable.

En el contexto colombiano, el municipio de Soacha ha puesto en marcha diversas iniciativas para abordar el consumo de sustancias psicoactivas desde una perspectiva de prevención escolar. Una de las más recientes es la implementación del *Decreto 001 de 2024* de la alcaldía de Soacha (2024), promovido por la Alcaldía Municipal, que prohíbe el consumo de drogas en los entornos escolares y articula el trabajo institucional con la Policía Metropolitana a través de la estrategia PAÍS (Patrulla de Atención para la Infancia Segura). Esta medida ha sido presentada como un ejemplo pionero en el país, replicado posteriormente por otras ciudades como Bucaramanga (Policía Nacional de Colombia, 2024).

Esta estrategia local reconoce la importancia del entorno en la construcción del proyecto de vida de los y las estudiantes y promueve un enfoque preventivo integral que involucra a docentes, orientadores y familias. A través de actividades de capacitación sobre los riesgos asociados al consumo de sustancias, se busca sensibilizar a los distintos actores educativos respecto a su rol en la prevención y en la formación de hábitos saludables. Esta participación activa permite que la prevención no se limite a intervenciones aisladas, sino que se integre de manera sistémica en la vida escolar, favoreciendo la reflexión y el desarrollo integral de los jóvenes (Secretaría de Educación de Soacha, 2024).

Marco referencial

Pedagogías críticas

Las pedagogías críticas en América Latina han desempeñado un papel fundamental en la construcción de propuestas educativas orientadas a la transformación social, cuestionando las prácticas tradicionales de enseñanza y promoviendo enfoques basados en la problematización, el diálogo y la emancipación de los sujetos. Entre sus principales referentes se destacan Paulo Freire (1992) y Hugo Zemelman (1998) , quienes han sostenido que la educación debe concebirse como un proceso consciente, liberador y participativo, capaz de resignificar la experiencia de los y las estudiantes en relación con su contexto histórico, social y cultural. Estos enfoques destacan la importancia de formar sujetos críticos, capaces de interpretar su realidad, cuestionar las estructuras de poder y contribuir activamente a la transformación de su entorno, consolidando la educación como un instrumento de justicia social y cambio colectivo.

En este sentido, la obra *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* constituye un aporte fundamental. Freire (1992), reafirma la importancia de la educación como herramienta para la humanización de los oprimidos, entendidos como aquellas personas que, debido a condiciones estructurales, han sido históricamente marginadas del acceso a una formación que les permita comprender y transformar su realidad. Esta perspectiva concibe la educación no como un proceso neutro, sino como un acto político y ético, orientado a la formación de sujetos críticos, capaces de interpretar la realidad y proyectarse hacia alternativas de cambio social. De este modo, la educación crítica adquiere un papel activo en la visibilización de las múltiples dimensiones de la realidad, incluyendo los efectos de la colonización, las desigualdades laborales, las relaciones de género y otras formas de opresión.

Frente a estos contextos, la educación no puede limitarse a la transmisión de conocimientos fragmentados; por el contrario, debe propiciar un acercamiento integral que responda a las necesidades sociales y abra posibilidades para la emancipación y la humanización de las clases populares. Esta perspectiva busca generar aprendizajes significativos y transformadores, que fortalezcan la capacidad de los y las estudiantes para actuar críticamente en su entorno y contribuyan a la construcción de sociedades más justas y equitativas. En consecuencia, el enfoque de Freire (1992), subraya la necesidad de diseñar propuestas educativas contextualizadas, inclusivas y orientadas hacia la transformación social.

La pedagogía de la esperanza, reivindica el reencuentro de la pedagogía del oprimido, la esperanza es un término que se acoge como derecho que las clases populares deben tener, la cual, forma parte de estas verdades ocultas, es decir, pertenece a esta estructura de verdades absolutas que impide el cuestionamiento de su realidad, al descubrirse como personas con esperanza de ser libres de soñar con la libertad, de poder tomar acciones sobre su propia visión de su mundo y el mundo que los rodea, la pedagogía de la esperanza, establece la importancia de una clase trabajadora con anhelo de transformar su entorno con base en su experiencia con el conocimiento de la verdad y como desde la experiencia llega a tener una conciencia como un ser humanizado.

En *Pedagogía de la esperanza*, Freire (1992), retoma y amplía su crítica a lo que denomina la educación bancaria, aquella que reduce al estudiante a un mero receptor de información, estructurada por las élites bajo una lógica de memorización, recompensa y castigo. Este tipo de educación, al estar desconectada de los sueños, esperanzas y anhelos de los y las estudiantes, niega la posibilidad de una praxis transformadora que reconozca sus diferencias socioeconómicas, culturales, políticas, religiosas y étnicas. Frente a ello, Freire (1992), plantea que la esperanza es un derecho fundamental de las clases populares, pues permite a los oprimidos reconocerse como sujetos capaces de soñar con la libertad y de transformar su realidad mediante la acción crítica sobre su propio mundo.

En *Pedagogía de la esperanza*, Freire (1992), enfatiza en la necesidad de transformar la realidad de los cuerpos oprimidos, quienes, sin haber sido consultados, han debido hospedar a los opresores bajo la imposición de verdades absolutas y radicales de los hechos. En este marco, Freire (1992), no se presenta únicamente como un pedagogo comprometido, sino también como un educador que asume una responsabilidad ética, política y humana con sus estudiantes. El educador, lejos de ser un transmisor neutral de saber, se reconoce como un sujeto histórico y reflexivo, consciente de que su labor se enmarca en procesos sociales, culturales y políticos. Por ello, debe concebirse como mediador del conocimiento y, sobre todo, como provocador del pensamiento crítico. Su misión no consiste en ofrecer respuestas definitivas, sino en estimular la memoria, el diálogo y la reflexión como herramientas esenciales para la comprensión y la transformación de la realidad.

El educador, según Freire (1992), también aprende en el acto de enseñar, pues el proceso educativo es un intercambio continuo de saberes que transforma tanto al educador como al estudiante. Su coherencia entre lo que piensa, dice y hace es fundamental para la formación ética y crítica de los y las estudiantes. Enseñar, desde esta perspectiva, es un acto político guiado por la esperanza, la humildad y la búsqueda constante de un ser humano pensante y reflexivo. En consecuencia, el educador se reconoce como un sujeto en permanente formación y transformación sobre sus propias prácticas. Su quehacer debe estar nutrido por la autocrítica, la revisión de su lenguaje y la reflexión constante sobre los prejuicios que puedan limitar su acción pedagógica. Además, Freire (1992), resalta la importancia de mantener una actitud abierta al cambio y al aprendizaje compartido con los otros, comprendiendo que la enseñanza es, ante todo, una práctica de libertad y compromiso con la transformación social.

El estudiante, según Freire (1992), no es un receptor pasivo, sino un sujeto activo, crítico y transformador de su realidad, rechazando la visión "bancaria" de la educación, donde el estudiante solo recibe contenidos depositados por el maestro. Por el contrario, el estudiante debe participar del proceso educativo como alguien que problematiza el mundo, lo cuestiona y lo transforma, por lo tanto,

el estudiante es coprotagonista del conocimiento, pues aprende desde su historia, desde su memoria, desde su contexto. Por eso, la educación debe partir de su experiencia y generar un diálogo de saberes, también, el estudiante tiene derecho a equivocarse, a cuestionar, a debatir. Es en ese diálogo activo y emancipador con el educador donde emerge el verdadero aprendizaje.

La evaluación, según Freire (1992), no es una medición cuantitativa, homogénea o estandarizada del saber, sino un proceso dialógico que debe servir para valorar los avances en la comprensión crítica de la realidad y la transformación de la conciencia, evaluando el proceso, no solo los resultados porque es ahí donde se percibe el aprendizaje para un conocimiento de vida, sin embargo, esto no quiere decir que no se evalúe la coherencia, la cual efectivamente se evalúa entre el decir y las acciones del estudiante, su capacidad de problematizar el mundo, de construir sentido y de actuar en consecuencia con una participación activa de reflexión y de compromiso con la transformación social, no solo el conocimiento memorístico y sin reflexión.

Freire (1992), propone una evaluación coherente con su pedagogía, entendida como un proceso dialógico y reflexivo, en el que la escucha, el acompañamiento cercano y la interacción constante con el estudiante son fundamentales. No se trata de aplicar “pruebas” como forma excluyente de evaluación, sino de valorar conversaciones, trabajos reflexivos, experiencias prácticas y proyectos colectivos, orientados a evidenciar el desarrollo del pensamiento crítico y del proceso transformador del estudiante. En este marco, la evaluación no se impone desde arriba, sino que se construye de manera conjunta, en un contexto de respeto, confianza y compromiso mutuo. El error se reconoce como parte del aprendizaje, y se promueve una evaluación motivadora que dignifica al estudiante, fortalece su autonomía y fomenta la responsabilidad ética en su formación.

Para Freire (1992), tanto el educador como el estudiante son sujetos históricos en diálogo, comprometidos con la comprensión crítica del mundo y su transformación. La enseñanza se concibe como un acto de amor, esperanza y coherencia ética, y la evaluación deja de ser un mecanismo de

control para convertirse en una herramienta liberadora que valora los procesos y reconoce los avances individuales y colectivos. En este sentido, Freire no plantea un método técnico rígido, sino una ética y una política educativa basada en el respeto, la transformación y el diálogo, cuya vigencia se mantiene profundamente necesaria en las prácticas educativas contemporáneas.

Los círculos Freireanos, conocidos en la obra de Freire (1992), como círculos de cultura, constituyen una estrategia pedagógica fundamental en el marco de las pedagogías críticas. Más que simples espacios de alfabetización, estos círculos se configuraron como escenarios colectivos de diálogo, reflexión y construcción de conciencia política. En ellos, los y las participantes, a partir de su experiencia cotidiana, compartían y problematizaban su realidad, superando lo que Freire (1992), denominó la *“cultura del silencio”*. De este modo, la educación dejaba de ser un proceso vertical y transmisivo para convertirse en una práctica horizontal, participativa y liberadora.

En Pedagogía de la esperanza, Freire (1992), recuerda cómo los campesinos y trabajadores, al participar en estos círculos, descubrían que podían pronunciar críticamente su mundo y anticipar con su imaginación un horizonte distinto al de la opresión. Este proceso no surgió de manera improvisada, sino como resultado de un trabajo pedagógico consciente que partía del reconocimiento de la palabra como un acto político y transformador. Al problematizar los *“temas generadores”* vinculados a su vida cotidiana (como la tierra, el trabajo o la injusticia) los participantes empezaban a leer no solo las letras, sino también la realidad que los oprimía. En este descubrimiento, el acto de aprender a leer y escribir se entrelazaba con la toma de conciencia, posibilitando que hombres y mujeres se reconocieran como sujetos históricos capaces de cuestionar la realidad impuesta y de proyectar alternativas colectivas para transformarla.

En complemento con la propuesta de Freire (1992), que resalta el poder del diálogo y de la conciencia crítica en los procesos educativos, resulta fundamental incorporar el pensamiento de Zemelman (1998), otro referente central de las pedagogías críticas en América Latina. Sus

planteamientos amplían la reflexión sobre el papel de la educación al situar en el centro la necesidad de repensar las categorías con las que comprendemos la realidad y de construir un conocimiento que no sea neutral ni desligado del contexto social. La obra *El conocimiento como desafío posible* constituye un aporte clave en este sentido, al plantear que el conocimiento debe ser comprendido críticamente, valorando la conciencia de los sujetos y su capacidad para interpretar, cuestionar y transformar el mundo que los rodea.

En esta obra, Zemelman (1998), introduce dos advertencias fundamentales respecto al conocimiento, estrechamente ligadas a la crítica de las formas contemporáneas de percibir la realidad. La primera, influida por Lyotard, señala que no se debe reducir el conocimiento al “lenguaje de las máquinas”, especialmente en las ciencias sociales. La segunda, basada en una lectura crítica de Baudrillard, afirma que vivimos una situación en la que lo simulado sustituye a lo verdadero, en lo que denomina “el crimen perfecto”, donde los medios masivos construyen una realidad ficticia que permea la conciencia social. No obstante, Zemelman (1998), destaca la posibilidad de resistencia a través de la conciencia de la propia realidad, lo que convierte a la pedagogía crítica en un acto de resistencia frente a la enajenación y al poder simbólico dominante.

Zemelman (1998), plantea una serie de preguntas fundamentales que articulan su propuesta crítica: ¿Tenemos conciencia de nuestra realidad? ¿Podemos tenerla? ¿Cómo obtenerla si no la tenemos? ¿Cuáles son los obstáculos para desarrollarla? En este punto, el autor identifica que los mayores obstáculos no son evidentes ni brutales, sino que se manifiestan como una lógica de poder que permea cotidianamente todos los poros sociales, con base, en esta lógica es eficaz precisamente porque no se presenta de manera coercitiva, sino como una normalización del pensamiento, especialmente a través de los medios de comunicación.

La pedagogía crítica, según Zemelman (1998), se constituye como una pedagogía del pensamiento lúcido y del rescate de la conciencia individual y colectiva, orientada a la transformación de

la realidad. No se trata de un proyecto abstracto o vago, sino situado en la vida cotidiana de los sujetos, entendiendo que los espacios de conciencia no son lugares privilegiados, sino todos aquellos donde el individuo vive, piensa y actúa. En este sentido, la formación crítica no es una prerrogativa de la academia ni del discurso pedagógico institucional, sino que puede y debe desarrollarse en los contextos cotidianos, fortaleciendo la capacidad de reflexión, interpretación y acción de los sujetos frente a su entorno. Este enfoque destaca la importancia de valorar la experiencia cotidiana como eje de aprendizaje crítico, subrayando que la transformación social se construye a partir de lo inmediato y concreto.

Zemelman (1998), critica con dureza la renuncia que muchas personas hacen a su capacidad crítica al considerar que sus espacios no son suficientemente influyentes frente al poder, fenómeno que denomina “automutilación” de la conciencia. Esta actitud implica negar la posibilidad de transformación por no sentirse parte de los espacios “grandes” del poder. Para contrarrestarla, el autor sostiene que la historia no está predeterminada ni obedece a leyes fijas, sino que constituye un campo abierto, una “zona indeterminada” donde los sujetos pueden actuar y transformarla. Por ello, la pedagogía crítica se convierte en una práctica de rescate del sujeto, de su conciencia y de su capacidad de pensar, resistir y construir. La historia, desde esta perspectiva, no es solo la de los héroes, sino la de la cotidianidad; los procesos históricos se construyen día a día, y la conciencia de lo cotidiano se vuelve fundamental, proyectándose hacia la transformación sin caer en idealizaciones místicas o abstractas.

La pedagogía crítica, según Zemelman (1998), constituye una invitación a construir espacios de conciencia desde la vida concreta, la experiencia vivida y una lectura crítica de la realidad, reconociendo que el conocimiento no reside únicamente en los grandes discursos, sino en la capacidad del sujeto para apropiarse de su presente histórico. Desde esta perspectiva, el acto educativo no puede separarse de la formación de una conciencia crítica, cotidiana, lúcida y comprometida. Este enfoque enfatiza la relevancia de situar la educación en la experiencia del estudiante, promoviendo la reflexión y la

interpretación activa de su entorno, con el propósito de fortalecer la autonomía, la creatividad y la capacidad de los sujetos para intervenir en la transformación de su realidad social y cultural.

Zemelman (1998), concibe al educador no como un transmisor de contenidos acabados, sino como un facilitador de experiencias de interpretación, un mediador que acompaña al estudiante a enfrentarse con las incógnitas de su propio mundo. La tarea del educador consiste en propiciar preguntas auténticas y generar condiciones para que el estudiante interprete su realidad más allá de los códigos teóricos establecidos. En este sentido, el educador debe romper con la conciencia ortodoxa que reproduce discursos preestablecidos y asumir un rol ético y político, promoviendo la subjetividad del aprendizaje y el cuestionamiento crítico. Esto implica reconocer su propio proceso de formación, con ajustes y desajustes internos, en constante reconstrucción de su estilo de vida y de su práctica educativa.

El estudiante, según Zemelman (1998), no es concebido como un receptor pasivo de información, sino como un sujeto activo, capaz de construir su relación con el mundo a través del lenguaje, la experiencia y la interpretación. La relación de conocimiento no se limita a la acumulación de saberes, sino que implica una colocación subjetiva en su mundo, una actitud interpretativa más que explicativa, por lo tanto, el estudiante se enfrenta a sus propios temores, inhibiciones e inseguridades como parte del proceso de subjetivación, de encuentro consigo mismo y con lo social, esta percepción, implica que el estudiante no es medido por la cantidad de datos almacenados, sino por su capacidad de elaborar sentidos, de construir mundos posibles y de desafiar los discursos preestablecidos, que conciba el conocimiento, entonces, es una forma de existencia, no solo una herramienta cognitiva.

Siguiendo la misma línea, para Zemelman (1998), lo que se evalúa no puede reducirse a la verificación de contenidos, debe problematizar la idea de que manejar múltiples códigos disciplinares garantice una relación compleja y significativa con el mundo, en ese orden de ideas, sostiene que es posible estar teóricamente informado y profundamente desadaptado, especialmente si el conocimiento

que se maneja responde a un mundo ficticio, construido sin romper los parámetros del poder, por tanto, lo que debe evaluarse es la autenticidad de la relación de conocimiento que el estudiante construye: ¿es capaz de interpretar su mundo?, ¿de cuestionar lo establecido?, ¿de reconocer la historicidad de su subjetividad y su inserción en lo colectivo? La evaluación, así entendida, debe dirigirse a procesos más que productos, a la emergencia de sentidos más que a la memorización de respuestas correctas.

Zemelman (1998), indaga desde esta lógica, el proceso de evaluación, este se configura como un proceso continuo, reflexivo e interpretativo, implica observar cómo el estudiante se posiciona frente a las incógnitas de su tiempo, cómo articula saberes y experiencias en la construcción de su subjetividad, y cómo logra generar nuevas preguntas, no solo, se trata de medir el ajuste a parámetros rígidos, sino de reconocer la potencia de los desajustes internos como oportunidades para el aprendizaje, esto requiere y se logra con dispositivos de evaluación que incluyan la escritura reflexiva, el análisis crítico, el diálogo filosófico y la interpretación situada. El juicio evaluativo, más que cuantificar, debe cualificar los procesos de subjetivación, los modos en que el estudiante construye su mundo de vida y cómo esto se vincula con los procesos colectivos.

El marco propuesto por Zemelman (1998), desafía las concepciones tradicionales de la educación centradas en la reproducción y plantea una pedagogía del sentido, del misterio y de la subjetividad. En este enfoque, el educador y el estudiante son constructores de mundos posibles, y el conocimiento no es un objeto a poseer, sino un proceso ético, político y subjetivo. La pedagogía crítica fomenta la reflexión, la interpretación y la acción consciente sobre la realidad, situando al sujeto en el centro de su aprendizaje. Se promueven experiencias educativas significativas que desarrollan autonomía, creatividad y responsabilidad. Zemelman (1998), enfatiza la importancia de espacios donde los sujetos enfrenten los desafíos de su tiempo y desarrollen conciencia crítica lúcida. Este enfoque replantea la función del educador como mediador y facilitador del conocimiento.

La pedagogía crítica latinoamericana ha sido profundamente nutrida por pensadores como Paulo Freire y Hugo Zemelman, quienes comparten la preocupación por la transformación de la realidad mediante procesos educativos que promuevan la conciencia crítica. Tanto Freire (1992) como Zemelman (1998), conciben al educador como sujeto histórico, ético y político, cuya función trasciende la simple transmisión de contenidos. En ambos casos, el maestro actúa como mediador y provocador del pensamiento crítico, rechazando la autoridad vertical. Freire (1992), resalta al educador como “sujeto del amor, la esperanza y la coherencia ética”, comprometido con la responsabilidad política hacia los oprimidos. Zemelman (1998), subraya que el educador debe guiar al estudiante para enfrentar los “misterios” de su tiempo y romper con discursos establecidos. Ambos promueven una educación dialógica, horizontal y comprometida con la transformación social.

Freire (1992) y Zemelman (1998), Estos autores, coinciden en rechazar la figura del estudiante pasivo, el educador es considerado un sujeto activo, capaz de interpretar críticamente su mundo y de convertirse en agente de transformación social. En las propuestas de Freire (1992) y Zemelman (1998), el conocimiento no es algo que se recibe, sino que se construye colectivamente, para Freire (1992), el estudiante es un coprotagonista del diálogo, con derecho a soñar, equivocarse y cuestionar desde su historia y experiencia, su papel es problematizar la realidad y construir sentido desde su contexto. Zemelman (1998), por su parte, ve al estudiante como un sujeto que se posiciona en el mundo mediante procesos de subjetivación, su capacidad de construir significados es más importante que la adquisición de datos, el estudiante se enfrenta a sus propios temores e inseguridades como parte de su construcción crítica.

Freire (1992) y Zemelman (1998), coinciden en cuestionar la evaluación tradicional centrada en la memorización, los resultados cuantificables y la homogeneización del saber. Para ambos, lo que debe evaluarse es el proceso de formación crítica, la construcción de sentido y la capacidad del sujeto para transformar su realidad. En el caso de Freire (1992), la evaluación debe atender a la coherencia entre el

decir y el hacer del estudiante, su capacidad de diálogo y su compromiso ético y político; en otras palabras, se enfoca en cómo el estudiante problematiza el mundo y asume una praxis transformadora. Zemelman (1998), por su parte, subraya que lo esencial es valorar la autenticidad de la relación del estudiante con el conocimiento, particularmente su capacidad para formular preguntas, situarse críticamente frente a su presente histórico y resistir a las formas de poder simbólico.

En este horizonte, ambos sostienen que la evaluación debe ser un proceso dialógico, reflexivo y no disciplinario, de manera que se convierta en una herramienta liberadora más que en un instrumento de control, plenamente integrada al proceso educativo. Así, Freire (1992), propone prácticas como las conversaciones, los trabajos reflexivos y los proyectos colectivos, que reconozcan el error como parte del aprendizaje y dignifiquen al estudiante. Zemelman (1998), en cambio, plantea dispositivos como la escritura reflexiva, el análisis crítico y el diálogo filosófico, orientados a cualificar los modos en que el sujeto construye sentido y se posiciona históricamente. En esta perspectiva, la evaluación no se limita a medir saberes acumulados, sino que valora las tensiones, cuestionamientos y aperturas que surgen en el proceso educativo, entendidas como oportunidades formativas que impulsan la creatividad y el pensamiento crítico.

La pedagogía crítica de Freire (1992) y Zemelman (1998), ofrece herramientas complementarias para pensar una educación liberadora y transformadora, mientras Freire (1992), articula su propuesta desde la esperanza, el amor y la ética del oprimido, Zemelman (1998), introduce una lectura desde la lucidez crítica y la memoria histórica situada, ambos coinciden en el rechazo de la educación bancaria y en la centralidad del diálogo, la subjetividad y el compromiso ético, aunque divergen en sus énfasis epistemológicos: Freire (1992), parte de una pedagogía de la esperanza, mientras Zemelman (1998), propone una pedagogía de la conciencia crítica, desde la historicidad vivida, por lo tanto, sus visiones constituyen pilares fundamentales para repensar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en América Latina.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico constituye uno de los ejes centrales de las pedagogías críticas, en tanto se orienta a formar sujetos capaces de cuestionar la realidad que habitan y de proyectar alternativas de transformación social. Más que una habilidad intelectual aislada, se entiende como un proceso de concienciación que articula la reflexión con la acción, permitiendo a los individuos comprender las estructuras que configuran su existencia y reconocer su capacidad de intervenir en ellas. En esta perspectiva, Freire (1965), ofrece aportes fundamentales que vinculan el desarrollo del pensamiento crítico con la emancipación de los oprimidos y la construcción de prácticas educativas liberadoras.

En *Educación como práctica de la libertad*, Freire (1965), desarrolla una noción profunda del pensamiento crítico como capacidad fundamental del ser humano para problematizar su realidad, superando la aceptación pasiva de lo dado. Este autor concibe el pensamiento crítico como una actividad dialógica en la que el sujeto toma conciencia de su situación en el mundo, reflexiona sobre las relaciones de poder y reconoce las posibilidades de cambio. A partir de esta conciencia crítica, el individuo se convierte en agente de transformación de su propia realidad y de la sociedad que lo rodea, integrando conocimiento, acción y ética en un proceso continuo de liberación.

Este tipo de pensamiento no se limita a la acumulación de saberes, sino que implica una reflexión activa y situada que demanda un compromiso ético y político frente a la realidad. En este sentido, Freire (1965), plantea que el pensamiento crítico es inseparable del proceso de concienciación, entendido como el reconocimiento de los sujetos como seres inacabados, históricos y capaces de intervenir en la transformación del mundo. Desde esta perspectiva, la educación adquiere un carácter problematizador, en tanto promueve la toma de conciencia sobre las condiciones sociales que configuran la existencia humana. A través de este enfoque, el estudiante desarrolla su capacidad crítica al cuestionar las visiones fatalistas o mecanicistas de la realidad, construyendo una comprensión más profunda y transformadora de su contexto.

Freire (1965), diferencia entre una educación bancaria, en la que el pensamiento crítico es inhibido y el estudiante se reduce a un receptor pasivo, y una educación liberadora, donde el pensamiento se vuelve dialógico, creativo y comprometido con la transformación social. Esta última reconoce la historicidad del conocimiento y la necesidad de que el sujeto sea crítico, capaz de cuestionar, interpretar y actuar sobre su realidad. En este sentido, el pensamiento crítico constituye el núcleo de una pedagogía orientada a la libertad, al posibilitar que el individuo se reconozca como sujeto de su propia historia y se comprometa con la transformación del mundo mediante prácticas conscientes, reflexivas y éticamente responsables, integrando acción y reflexión en un proceso educativo liberador.

Así mismo, en la obra *Necesidad de conciencia*, de Zemelman (2002), transforma la concepción del estudiante, pasando de un receptor pasivo de discursos lineales a un sujeto analítico, reflexivo y transformador, capaz de construir conocimiento a partir de su realidad y de interpretar las estructuras sociales en las que participa. Este enfoque entiende el pensamiento crítico como un ejercicio reflexivo mediante el cual los sujetos se apropian de su experiencia vital, problematizan la información y desarrollan un análisis consciente de su entorno. El conocimiento deja de ser acumulado pasivamente y se convierte en herramienta emancipadora que permite al individuo interrogar, resignificar y transformar la realidad, favoreciendo procesos de cambio orientados al beneficio colectivo y a la construcción de saberes significativos.

Por lo tanto, Zemelman (2002), concibe la construcción del pensamiento crítico, en la fundamentación de la voluntad y la conciencia del sujeto que analiza las problemáticas sociales en las que está inmerso. Este enfoque favorece al individuo para trascender la percepción pasiva de su entorno, asumiendo un rol protagónico desde el cual es capaz de cuestionar la estructura de la realidad que lo rodea. En consecuencia, el cuestionamiento constante del sujeto hacia su entorno se constituye en un eje fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, entendido no sólo como un ejercicio

de comprensión de la realidad inmediata, sino también como una capacidad para analizar las dinámicas del presente, sus transformaciones y las múltiples dimensiones que intervienen en dichos procesos.

Desde esta perspectiva, para Zemelman (2002), el pensamiento crítico no se limita al aprendizaje de conceptos teóricos desvinculados de la cotidianidad, sino que se alimenta de la historicidad del sujeto y de su capacidad para comprender los hechos pasados, analizar su realidad presente y proyectar transformaciones posibles desde su contexto. Este proceso supone una lectura activa del mundo que combina reflexión, acción y sensibilidad social. Asimismo, implica reconocer que todo conocimiento se construye en relación con la experiencia y las condiciones históricas que lo sustentan. En este sentido, el pensamiento crítico se fortalece al entrelazar la capacidad de asombro, el cuestionamiento permanente y, sobre todo, el reconocimiento de sí mismo como sujeto consciente de su responsabilidad social y comunitaria.

En este sentido, Zemelman (2002), redefine el papel del estudiante, desdibujando su rol como receptor pasivo de discursos lineales, para situarlo como un sujeto analítico, reflexivo y transformador, capaz de construir conocimiento en relación con su entorno. El sujeto, desde esta perspectiva, desarrolla una conciencia crítica que le permite interpretar las estructuras sociales de las que forma parte y proyectar transformaciones orientadas al beneficio colectivo. En este sentido, la educación deja de ser un proceso de transmisión de saberes preestablecidos para convertirse en un espacio de problematización, donde el sujeto se apropia de su historicidad y despliega su potencial como agente de cambio.

En esta misma línea, Freire (1965), propone los denominados círculos de cultura, también reconocidos como círculos freireanos, como una estrategia pedagógica crítica que busca romper con la educación bancaria y promover el pensamiento crítico a través del diálogo y la reflexión colectiva. Estos círculos, concebidos como espacios horizontales de encuentro, permiten que los participantes analicen su realidad, cuestionen las estructuras de poder que la configuran y elaboren nuevas formas de

comprender el mundo desde su experiencia cotidiana. En lugar de memorizar contenidos impuestos, los y las estudiantes participan en la construcción colectiva del conocimiento, lo que les otorga herramientas para reconocer las raíces estructurales de la opresión y plantear alternativas de transformación social.

De este modo, los círculos freireanos se constituyen en un mecanismo privilegiado para el desarrollo del pensamiento crítico, al articular el diálogo horizontal, la problematización de la realidad y la integración de la memoria histórica en el proceso educativo. Estas características los consolidan como una práctica pedagógica que no solo fomenta la reflexión individual, sino que también impulsa la construcción de una conciencia colectiva orientada hacia la emancipación y la transformación social. En este sentido, los círculos freireanos facilitan la participación activa de los y las estudiantes, promueven el intercambio de experiencias significativas y fortalecen la capacidad crítica de los sujetos para comprender, cuestionar y actuar sobre su contexto social (Freire, 1965; Zemelman, 2002).

Cátedra de la Paz, en el contexto colombiano

La Cátedra de la Paz nace en Colombia como una respuesta formativa a un contexto histórico marcado por décadas de conflicto armado, narcotráfico, desigualdad y crisis humanitaria. No se limita a ser una asignatura, sino que debe entenderse como un espacio pedagógico transversal, orientado a promover la reflexión, el diálogo, el pensamiento crítico y la construcción de una cultura de paz en los y las estudiantes (Congreso de la República de Colombia, 2014, Ley 1732 de 2014). Este enfoque reconoce la necesidad de una educación que trascienda los contenidos académicos y articule procesos de aprendizaje con la formación ética, ciudadana y social de los jóvenes, preparando a los y las estudiantes para actuar de manera crítica y responsable frente a su entorno.

La Ley 1732 de 2014 (Congreso de la República de Colombia, 2014), que estableció la obligatoriedad de la Cátedra de la Paz en todos los niveles escolares, formalizó un camino que la escuela

ya venía recorriendo mediante áreas como ética y valores, convivencia ciudadana y derechos humanos. No obstante, la intensificación del conflicto armado, el desplazamiento forzado y la violencia asociada al narcotráfico impulsaron su creación como un acto político y pedagógico que reconoce el rol transformador de la educación. En esta perspectiva, la Cátedra de la Paz no se limita a un listado de contenidos, sino que constituye un proceso pedagógico para construir pensamiento crítico frente al contexto social, político, cultural y económico, y para comprender que el conflicto no es solo pasado, sino una estructura que aún se reproduce en diversos espacios, incluso en los colegios (Chaux & Velásquez, 2015).

La Cátedra de la Paz se consolida en Colombia como una propuesta educativa orientada a articular la memoria histórica con la formación ciudadana y la construcción de paz. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015), plantea que la Cátedra de la Paz constituye un escenario pedagógico donde los y las estudiantes pueden reconocer el impacto del conflicto armado, reflexionar sobre las causas estructurales de la violencia y fortalecer su pensamiento crítico frente a las narrativas históricas que han marginado a las víctimas. En este marco, la memoria se entiende no solo como evocación del pasado, sino como una herramienta transformadora que permite analizar las raíces del conflicto, promover la empatía y proyectar alternativas colectivas para la reconciliación y la convivencia pacífica.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015), enfatiza que estas cátedras deben promover prácticas escolares que trasciendan la transmisión de contenidos, favoreciendo el diálogo, la participación y el análisis crítico. Así, se plantean estrategias como la recuperación de historias de vida de víctimas y líderes sociales, el análisis de medios de comunicación, el trabajo de campo con comunidades afectadas por la violencia y la participación estudiantil en la toma de decisiones dentro de la escuela. Estas acciones no solo fortalecen la construcción de ciudadanía democrática, sino que también posicionan a la escuela como un espacio de práctica cotidiana de la paz. En este sentido, la

Cátedra de la Paz se entiende como un proceso político y pedagógico que reconoce la centralidad de la memoria en la formación de sujetos críticos, conscientes y comprometidos con la transformación de su realidad.

De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional (2015), promueve un manual de convivencia que trascienda su carácter sancionador para convertirse en un instrumento pedagógico orientado a la construcción de una ciudadanía democrática, a la resolución dialógica de los conflictos y al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos. Desde esta perspectiva, dicho manual se concibe como una herramienta formativa que posibilita la reflexión ética y la corresponsabilidad en la vida escolar. En esa dirección, los espacios de gobierno escolar y los comités de convivencia se configuran como escenarios idóneos para el ejercicio de la participación, la toma de decisiones colectivas y la rendición de cuentas. Así, se fomenta en los y las estudiantes una ciudadanía activa, consciente y comprometida con la transformación pacífica de los conflictos.

En un país donde los discursos sobre la paz han sido en ocasiones reducidos a consignas políticas y donde la violencia aún deja huellas en la vida cotidiana, la escuela enfrenta el desafío de formar estudiantes capaces de interpretar críticamente su entorno, cuestionar los relatos dominantes y comprometerse con la construcción de una sociedad más justa, incluyente y pacífica. Por ello, la Cátedra de la Paz debe articularse con los proyectos pedagógicos transversales y con las realidades inmediatas del estudiantado; no se trata de aplicar un modelo único, sino de construir de manera autónoma y creativa procesos que permitan a los jóvenes reconocerse como sujetos históricos, capaces de transformar sus comunidades desde el respeto, la solidaridad, la tolerancia y el diálogo (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015).

En este orden de ideas, según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015), la Cátedra de la Paz se constituye también en una respuesta pedagógica frente a la necesidad de consolidar escenarios de paz duradera, vinculados a procesos de memoria histórica y de ciudadanía

democrática. Su implementación no puede limitarse a un listado de contenidos, sino que debe asumirse como una práctica pedagógica viva, que reconozca la centralidad de la memoria, la voz de las víctimas y el papel activo de los y las estudiantes como protagonistas en la construcción de paz, promoviendo su participación crítica y consciente en la transformación de la sociedad.

Memoria histórica

La memoria histórica constituye un eje fundamental en la Cátedra de la Paz, pues permite comprender el pasado reciente del país y su impacto en la vida social, cultural y política de las comunidades. No se trata únicamente de rememorar hechos del conflicto armado, sino de reconocer las voces, experiencias y resistencias de las víctimas como parte esencial del proceso educativo. Al integrar la memoria histórica en la escuela, se busca que los y las estudiantes comprendan que el conflicto no es un episodio aislado del pasado, sino una realidad con efectos que aún persisten en el presente y que interpelan su propio contexto. De esta manera, la Cátedra de la Paz se convierte en un espacio pedagógico donde la memoria se transforma en una herramienta crítica para reflexionar sobre la violencia, resignificarla desde el aprendizaje y construir proyectos colectivos orientados a la no repetición y a la consolidación de una cultura de paz.

En este sentido, la Ley 975 de 2005, conocida como Ley de Justicia y Paz, promulgada por el Congreso de la República de Colombia (2005), junto con los análisis desarrollados por Orozco Abad, Uribe, Cabarcas y Sánchez Díaz (2012), en *Justicia y paz: ¿Verdad judicial o verdad histórica?*, han aportado elementos centrales para comprender los alcances y limitaciones de este proceso. Asimismo, el estudio realizado por el Centro de Memoria Histórica, la Fundación Social, la OIM, la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas y la Universidad de los Andes (2012), titulado *Encuesta nacional: ¿Qué piensan los colombianos después de siete años de Justicia y Paz?*, evidenció que, aunque

la sociedad colombiana reconocía avances en la visibilización de las víctimas, persistían críticas relacionadas con la lentitud judicial, la impunidad y las deficiencias en la reparación integral.

A su vez, informes como *Justicia y paz: Tierras y territorios en las versiones de los paramilitares* (Salinas Abdala & Zarama Santacruz, 2012) revelan el despojo sistemático de millones de hectáreas pertenecientes a comunidades indígenas y afrodescendientes, lo que evidencia que la violencia paramilitar no fue únicamente una estrategia militar, sino también un proyecto económico y territorial vinculado a intereses de élites políticas y empresariales. Estos hallazgos ponen de manifiesto que la memoria histórica no puede desligarse de la justicia social ni de la restitución de tierras como condición esencial para la construcción de una paz duradera.

Otros documentos, como *Justicia y paz: los silencios y los olvidos de la verdad* (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2012), advierten que gran parte de la verdad sobre el paramilitarismo quedó fragmentada por omisiones, vacíos jurídicos y silencios institucionales. Esto plantea un reto pedagógico: enseñar la memoria histórica en la escuela implica abrir espacios de diálogo donde se reconozcan tanto las verdades reveladas como los silencios que persisten, los espacios de dialogo deben construir un lenguaje de respeto y escucha profunda, invitando a los y las estudiantes a problematizar críticamente cómo se narra y se interpreta el conflicto.

En esa misma línea, el informe *Justicia y paz: ¿Verdad judicial o verdad histórica?* elaborado por Orozco Abad, Uribe, Cabarcas y Sánchez Díaz (2012), señala que, aunque la justicia transicional fue limitada en sus resultados judiciales (con pocas sentencias frente al volumen de casos), permitió la construcción de una verdad histórica invaluable que, de otro modo, habría permanecido oculta. Esta tensión entre lo judicial y lo histórico evidencia que la memoria no puede entenderse únicamente como producto de los procesos legales, sino como una construcción social, política y cultural. En consecuencia, su integración a los procesos educativos resulta esencial para fortalecer la formación ciudadana crítica y promover una comprensión más profunda del pasado nacional.

Por lo tanto, trabajar la memoria histórica dentro de la Cátedra de la Paz significa no solo narrar los hechos del conflicto armado, sino también formar en la comprensión de las injusticias estructurales, la dignificación de las víctimas y la responsabilidad ética de construir un futuro distinto. Este enfoque implica que los y las estudiantes desarrollen habilidades de análisis crítico, reflexión profunda y toma de decisiones conscientes frente a los problemas sociales y políticos que los rodean. Así, los aportes del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) resultan esenciales como insumos pedagógicos que fortalecen la comprensión de los procesos históricos, promueven la participación activa y responsable de los y las estudiantes, y los posicionan como sujetos históricos capaces de interpretar, cuestionar y transformar su realidad, contribuyendo a la construcción de una cultura de paz sostenida y comprometida con la justicia social.

Relación entre el consumo de drogas como dinamizador del conflicto armado

La comprensión del vínculo entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado colombiano exige superar las explicaciones centradas únicamente en la exclusión social, política y económica. Si bien estos factores resultan fundamentales para entender el origen de la confrontación, Duncan (2014), advierte que no son suficientes para explicar su prolongación y complejidad histórica. La irrupción del narcotráfico, y en particular del comercio de la cocaína, introdujo un elemento decisivo que reconfiguró las dinámicas insurgentes y contrainsurgentes, convirtiéndose en un auténtico dinamizador de la violencia. Este fenómeno no solo fortaleció la capacidad financiera de los actores armados, sino que también profundizó las tensiones sociales, políticas y territoriales, marcando un punto de inflexión en la configuración y persistencia del conflicto colombiano.

Según Duncan (2014), el narcotráfico se consolidó como el eje que permitió a guerrillas, paramilitares y élites locales acceder a recursos financieros y materiales que prolongaron el conflicto armado colombiano. La cocaína proporcionó la capacidad de financiar ejércitos privados y de sostener

proyectos políticos y militares de largo alcance. En este sentido, el control territorial dejó de responder únicamente a motivaciones ideológicas o políticas, y pasó a estar orientado por la producción y el tráfico de cocaína, lo que garantizaba capacidad militar, poder de restricción e influencia social sobre las comunidades.

Duncan (2014), plantea que, a diferencia de las guerrillas, las organizaciones narcotraficantes ofrecieron oportunidades de ascenso y liderazgo a individuos provenientes de sectores históricamente excluidos, siempre que demostraran capacidad para ejercer y organizar la violencia. En este contexto, no se exigían credenciales académicas ni preparación ideológica; bastaba la experiencia adquirida en la práctica delictiva para acceder a posiciones de mando. Así, el narcotráfico no solo regulaba el negocio ilícito de la droga, sino que también configuraba un orden social propio en los territorios bajo su dominio. Esta dinámica explica cómo una confrontación inicialmente centrada en la disputa por mercados ilegales terminó transformándose en una guerra orientada al control político, económico y social de comunidades enteras.

Duncan (2014) explica que la dinámica del conflicto armado colombiano se complejizó cuando el narcotráfico se consolidó como eje articulador de intereses económicos, militares y sociales, transformando los objetivos de guerrillas, paramilitares y élites locales, que pasaron de la confrontación ideológica a la disputa por el control territorial y los recursos derivados de la cocaína. En este contexto, la participación de sectores históricamente excluidos adquirió un nuevo significado. Hasta principios de la década de 1980, su presencia en estos grupos era limitada; sin embargo, con la expansión del conflicto hacia zonas más integradas, amplios sectores de jóvenes y comunidades marginadas se involucraron, motivados no principalmente por convicciones ideológicas, sino por necesidades económicas, búsqueda de seguridad, deseos de venganza, promesas de estatus o reclutamiento forzado.

Duncan (2014), señala que menos del ocho por ciento de los combatientes mencionaba razones ideológicas, predominando motivaciones individuales vinculadas a la supervivencia y la falta de

oportunidades. Esta tendencia se profundizó debido al papel determinante del narcotráfico, que no solo proporcionaba financiamiento, sino que articulaba el valor agregado de la cocaína con la gestión del riesgo. Enfrentar la persecución estatal, la competencia de organizaciones rivales y las presiones de las guerrillas exigía la conformación de estructuras armadas y redes de protección. En este contexto, los narcotraficantes consolidaron ejércitos privados, obtuvieron respaldo político e incluso asumieron funciones propias del Estado en territorios periféricos donde la institucionalidad era débil o inexistente, transformando así de manera profunda la estructura social, política y económica de las regiones afectadas por el conflicto.

Duncan (2014), explica que este proceso permitió a los narcotraficantes adquirir un rol político, aunque carente de un discurso ideológico estructurado. A través de alianzas con élites regionales y sectores de la clase política, el narcotráfico se consolidó como un actor capaz de financiar campañas electorales, fortalecer estructuras paramilitares y ejercer control sobre comunidades rurales. Lo que inicialmente surgió como una actividad ilícita destinada a sostener a los grupos armados terminó convirtiéndose en un proyecto autónomo de dominación social y política. El autor sostiene que el paramilitarismo, especialmente con la creación de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) en 1996, ejemplifica cómo los ejércitos privados vinculados al narcotráfico lograron controlar amplios territorios, desplazar a las guerrillas, someter comunidades y cometer graves violaciones de derechos humanos. De este modo, la cocaína no solo alimentó la confrontación armada, sino que también transformó las dinámicas de poder, consolidándose como un elemento central para comprender la configuración del conflicto colombiano.

En este sentido, Duncan (2014), enfatiza que el conflicto colombiano no puede entenderse únicamente como un enfrentamiento entre insurgencias de corte marxista y élites estatales. Más allá de esa narrativa, el escenario estuvo atravesado por motivaciones económicas y de seguridad que superaron los proyectos ideológicos. Ni los sectores excluidos se identificaron plenamente con las

guerrillas, ni las élites conformaron un bloque homogéneo frente a ellas. En la práctica, la cocaína se consolidó como el motor estructural del conflicto armado, al redefinir los equilibrios de poder, las relaciones entre Estado y periferia y las dinámicas de inclusión y exclusión social.

Finalmente, el análisis de Duncan (2014), demuestra que el narcotráfico, en especial mediante el comercio de la cocaína, transformó las dinámicas de poder en los territorios. A diferencia de los movimientos insurgentes, las organizaciones narcotraficantes ofrecieron espacios de liderazgo a individuos de sectores históricamente marginados, sin exigir formación ideológica o académica, sino la capacidad de ejercer y organizar la violencia. De esta forma, estos grupos no solo controlaron la producción y tráfico de drogas, sino que además impusieron órdenes sociales locales, convirtiendo disputas inicialmente ligadas al mercado ilícito en guerras por el dominio de comunidades enteras.

Capítulo III: Aspectos metodológicos y análisis de resultados

El presente capítulo expone el camino metodológico seguido para el desarrollo de la investigación y la manera en que se construyeron y analizaron los resultados obtenidos. En primera instancia, se detallan el enfoque, el diseño y las técnicas empleadas, así como los criterios que sustentaron la elección de un paradigma cualitativo y crítico-social con elementos de investigación-acción educativa. Posteriormente, se presentan los procesos de recolección y análisis de la información, orientados a comprender la experiencia pedagógica desarrollada con estudiantes de grado décimo. Finalmente, se socializan los hallazgos derivados de la implementación de la estrategia, los cuales permiten valorar la aplicabilidad de las estrategias pedagogías críticas en la Cátedra de la Paz, para el desarrollo del pensamiento crítico de los y las estudiantes.

Aspectos metodológicos

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo con orientación epistemológica crítico-social, dado que no se limita a describir fenómenos, sino que busca comprender y problematizar las percepciones, experiencias y representaciones sociales de los y las estudiantes de grado décimo de una institución educativa en Soacha, Cundinamarca. El estudio se centra en analizar cómo los jóvenes interpretan y se relacionan con el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado, considerando los contextos históricos, sociales y culturales que configuran sus experiencias. De esta manera, la investigación procura generar conocimiento que contribuya a la transformación educativa y social desde una perspectiva crítica, reflexiva y contextualizada.

El enfoque cualitativo, según Sampieri et al., (2014), surge como una alternativa frente al paradigma positivista, el cual privilegió durante décadas la explicación causal y la medición empírica. A diferencia de este, la investigación cualitativa se centra en la comprensión profunda de los significados, las experiencias subjetivas y los contextos sociales, históricos y culturales en los que se desarrollan los

fenómenos. En este sentido, el objeto y el método son interdependientes: las realidades sociales no pueden ser reducidas a variables aisladas, sino que requieren un abordaje flexible, abierto y contextualizado que permita captar la complejidad de la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, según Sampieri et al., (2014), la investigación cualitativa privilegia la interpretación de los significados sociales y la interacción dialógica como vía de acceso al conocimiento. Las técnicas de recolección de información, tales como entrevistas semiestructuradas, grupos focales y la observación participante, permiten acceder a las voces de los sujetos, sus memorias y sus interpretaciones del mundo. La riqueza de este enfoque radica en que los datos no son simples respuestas, sino narrativas que revelan estructuras de poder, procesos históricos y dinámicas sociales. Por ello, esta investigación busca recuperar las voces de los y las estudiantes no solo como fuentes de información, sino como actores históricos que interpretan y resignifican su realidad.

Según Sampieri et al., (2014), por esta razón, la investigación se orienta hacia la investigación-acción educativa, inscrita en el paradigma interpretativo-crítico. Esta metodología no se limita a la producción de conocimiento académico, sino que busca transformar las prácticas pedagógicas a través de la problematización colectiva y la reflexión sobre la experiencia. El enfoque cualitativo parte de la comprensión de los significados que los sujetos atribuyen a sus prácticas, lo que implica privilegiar técnicas de recolección como entrevistas, observación participante y grupos focales, que permiten captar las narrativas y representaciones sociales desde la voz de los propios actores.

En esta misma línea, Restrepo Gómez (2004), plantea que la investigación-acción educativa constituye un proceso cíclico en el que el docente-investigador diagnostica, analiza, deconstruye y reconstruye su práctica en diálogo con los y las estudiantes. Así, el aula se convierte en un espacio metodológico en el que la investigación no solo describe fenómenos, sino que también impulsa la transformación de la realidad escolar. El conocimiento, en consecuencia, se construye en interacción

con los sujetos y con su historia, asumiendo una dimensión ética y política que vincula directamente la práctica pedagógica con la construcción de saber social.

En este sentido, la presente investigación busca generar un proceso dialógico y participativo que sitúe a los y las estudiantes como sujetos de saber y memoria, capaces de reconocer críticamente su realidad y proponer alternativas de transformación desde su propio contexto. En ese orden de ideas la propuesta metodológica y epistemológica crítico-social, se estructura en cuatro momentos que responden a las pedagogías críticas de Freire (1992) y Zemelman (1998), los cuales permiten combinar la reflexión, la acción y la construcción colectiva del conocimiento. De esta manera, cada fase se orienta a fomentar la conciencia crítica y la participación activa, estos son:

1. **Identificación de concepciones previas:** conversatorios por medio de círculos freireanos.
2. **Aplicación de herramientas de lectura crítica:** lecturas y escucha de testimonios para el análisis de los casos.
3. **Expresión escrita mediante cartas reflexivas:** donde se reconozca la opinión, ideas y la voz de los y las estudiantes.
4. **Valoración colectiva:** mesas de diálogo, debates y productos simbólicos en las que se resignifique lo narrado en un espacio para el desarrollo del pensamiento crítico.

Cada uno de estos momentos se inscribe dentro de la praxis transformadora, en coherencia con los principios de las estrategias pedagógicas críticas de Freire (1992) y Zemelman (1998).

La población objeto de estudio corresponde a los y las estudiantes de grado décimo de la institución educativa, cuyas edades oscilan entre los 15 y 17 años. Dentro de este grupo, se trabajará con una muestra intencional, conformada por aproximadamente ocho a diez estudiantes. La selección se realizará con el acompañamiento del equipo docente y del área de orientación escolar, privilegiando a aquellos que hayan estado directa o indirectamente vinculados con situaciones relacionadas con el

consumo de cocaína o que presenten experiencias significativas para la reflexión sobre dicha problemática.

Según Sampieri et al., (2014), este tipo de muestreo se ajusta al carácter cualitativo y crítico-social de la investigación, ya que no persigue la representatividad estadística, sino la profundización en las experiencias, significados y percepciones de los participantes. El interés central radica en comprender sus vivencias como sujetos históricos capaces de aportar lecturas situadas sobre la relación entre el consumo de cocaína, como dinamizador del conflicto armado por medio de la memoria histórica, en el contexto escolar. En este sentido, el muestreo cualitativo privilegia la riqueza de la información frente a la cantidad de casos, lo cual resulta coherente con la orientación interpretativa de esta investigación.

Según Restrepo Gómez (2004), la investigación se desarrollará bajo los principios éticos propios de la investigación-acción educativa. Se garantizará el consentimiento informado de los y las estudiantes participantes, junto con la autorización de la institución educativa, preservando la confidencialidad de las identidades. Los datos recolectados se emplearán exclusivamente con fines académicos y se resguardará la integridad de los menores de edad. Además, se contará con el acompañamiento del equipo docente y del área de orientación escolar, de manera que, si durante el proceso emergen afectaciones emocionales, se pueda brindar un apoyo adecuado. En esta perspectiva, la investigación-acción se convierte no solo en un proceso de generación de conocimiento, sino también en un ejercicio ético y pedagógico de cuidado y transformación.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Según Sampieri et al., (2014), en el marco de la investigación cualitativa, las técnicas e instrumentos de recolección de información cumplen un papel fundamental, ya que posibilitan acceder a las percepciones, significados y experiencias de los participantes desde su propio contexto. La

investigación cualitativa requiere métodos flexibles y abiertos que permitan profundizar en la interpretación de las realidades sociales, recurriendo a entrevistas, observación o grupos de discusión para captar la complejidad de los fenómenos estudiados. En esta misma línea, Restrepo Gómez (2004), resalta que en la investigación-acción educativa los instrumentos de recolección no solo aportan datos, sino que también funcionan como espacios de diálogo y reflexión pedagógica, en los que los participantes pueden problematizar su experiencia y construir colectivamente conocimiento, entre estos:

Círculos freireanos: Los cuales son espacios de diálogo horizontal, diseñados para promover la reflexión crítica colectiva en torno a temas generadores desde Cátedra de la Paz, la memoria histórica y la relación entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado.

Entrevistas semiestructuradas: orientadas a profundizar en las percepciones de los y las estudiantes sobre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado, analizando las condiciones sociales, familiares, políticas y culturales que esto implica en el contexto colombiano.

Análisis de relatos: herramientas que permitirán a los y las estudiantes representar por medio de un escrito sus vivencias y del escuchar a los y las que los rodean, identificando relaciones espaciales y simbólicas, relatando experiencias personales relacionadas con el consumo y su entorno social.

Escritos reflexivos: Expresión escrita dirigida simbólicamente a un actor del conflicto armado colombiano, como forma de autorreflexión crítica.

Productos simbólicos y mesa de diálogo: Representaciones colectivas (Grafiti, canciones, murales) y diálogo valorativo entre los y las estudiantes.

Diseño metodológico

En el marco del diseño metodológico, la investigación incorpora estrategias pedagógicas críticas fundamentadas en *Pedagogía de la esperanza* de Freire (1992) y *El conocimiento como desafío posible*

de Zemelman (1998). Estos enfoques proporcionan el soporte teórico para situar el pensamiento crítico como eje central del proceso educativo, concibiendo la educación no solo como transmisión de saberes, sino como una práctica que permite cuestionar la realidad y generar memoria histórica. En este sentido, las estrategias pedagógicas críticas se estructuran sobre tres pilares: diálogo colectivo, reflexión crítica y acción transformadora, concebidos como prácticas emancipadoras que habilitan a los y las estudiantes para problematizar su entorno y proyectarse como agentes de cambio. La estrategia, titulada Verdad, memoria y crítica: una pedagogía para pensar en el aula, está dirigida a estudiantes de grado décimo en el área de Ciencias Sociales, especialmente en la Cátedra de la Paz, con el propósito de abordar de manera crítica la relación entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado colombiano.

Objetivo general de la estrategia pedagógica

Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los y las estudiantes de grado décimo frente a la relación entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado, mediante el trabajo con la memoria histórica en el marco de la Cátedra de la Paz.

Según Freire (1992), desde la pedagogía crítica la propuesta metodológica debe propiciar que los y las estudiantes reconozcan y analicen su realidad social a partir de sus experiencias y contextos, favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento mediante el diálogo y la reflexión compartida. En esta perspectiva, el educador se concibe como mediador y acompañante del aprendizaje, más que como transmisor de saberes, promoviendo espacios horizontales donde los y las estudiantes participan activamente en la problematización de su entorno. De esta manera, se fortalece el pensamiento crítico y la capacidad de los sujetos para interpretar, cuestionar y transformar su realidad social, consolidando un aprendizaje significativo, emancipador y contextualizado.

Las estrategias pedagógicas críticas no se limitan a un momento aislado del proceso educativo, sino que constituye un ejercicio constante de praxis, entendida como la articulación entre la reflexión crítica y la acción transformadora (Freire, 1992). Esta concepción implica que educadores y estudiantes se comprometan con la comprensión de su realidad y con la transformación de las condiciones sociales que los rodean. En esta misma línea, Zemelman (2002), sostiene que pensar críticamente significa situarse frente a la complejidad histórica y estructural de los fenómenos, cuestionando lo que se presenta como evidente o natural, y explorando alternativas que abran horizontes de posibilidad.

De este modo, según Zemelman (2002), el rol del educador en esta propuesta se orienta a facilitar un proceso de construcción cultural y crítica del conocimiento, propiciando un ambiente participativo y respetuoso en el que el lenguaje, incluidas las expresiones juveniles, sea validado como vehículo legítimo de saberes e identidades. La centralidad del pensamiento crítico en este enfoque metodológico permite que los y las estudiantes no solo comprendan las dinámicas sociales que los atraviesan, sino que también perciban y analicen la realidad de su comunidad y se proyecten como sujetos históricos capaces de participar y transformar su realidad inmediata.

Desde esta perspectiva, los instrumentos seleccionados responden a la necesidad de comprender cómo los y las estudiantes de grado décimo construyen pensamiento crítico a través de la memoria histórica en torno al consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado colombiano. Se opta por técnicas cualitativas, dado que estas permiten captar la subjetividad, la experiencia vivida y la reflexión colectiva, aspectos imposibles de reducir a datos numéricos sin perder su sentido pedagógico y social. En coherencia con el enfoque crítico-social, los instrumentos aplicados buscan promover el diálogo, la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento, elementos esenciales para el desarrollo, estos son:

- Grabaciones de audio o video de las sesiones, así como fotografías de los productos realizados por los y las estudiantes, como evidencias del desarrollo de la propuesta.

Según Sampieri et al., (2014), en coherencia con el enfoque cualitativo y crítico-social, los instrumentos seleccionados no se limitan a registrar evidencias, sino que buscan captar las formas en que los y las estudiantes construyen y expresan pensamiento crítico a lo largo de la propuesta pedagógica. Para tal fin, se utilizarán grabaciones de audio y video de las sesiones, así como fotografías de los productos elaborados por los y las estudiantes. Estos registros constituyen insumos esenciales para la sistematización de la experiencia, permitiendo analizar no solo los resultados visibles, sino también los procesos de diálogo, interacción y construcción colectiva.

Según Freire (1974), desde la pedagogía crítica valorar el desarrollo del pensamiento crítico implica observar cómo los y las estudiantes perciben su realidad, es decir, cómo problematizan su entorno a partir del diálogo y la reflexión. En esta línea, los registros audiovisuales se constituyen en herramientas que permiten identificar los momentos en los que los participantes expresan ideas y comprensiones críticas sobre su contexto. Por su parte, Zemelman (2002), sostiene que el pensamiento crítico no puede evaluarse mediante parámetros rígidos, sino que debe comprenderse en las posibilidades que los sujetos despliegan para analizar, interpretar y resignificar su experiencia histórica. En coherencia con ello, los productos elaborados por los y las estudiantes (dibujos, cuentos y narraciones colectivas) se analizarán en función de cuatro categorías emergentes:

1. **Identificar:** se indagará en las concepciones previas de los y las estudiantes sobre la relación entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado en Colombia, mediante conversatorios guiados. El propósito de esta fase no es calificar respuestas, sino reconocer experiencias, percepciones y vivencias como punto de partida para la problematización. De esta manera, se estimula la participación activa y se promueve un ambiente de confianza en el que cada estudiante pueda expresar sus ideas, emociones y reflexiones.

2. **Aplicar:** se fomentará la reflexión colectiva mediante dinámicas como la lluvia de ideas y debates, que permitirán identificar conceptos clave y analizarlos desde la perspectiva de la violencia estructural. En esta fase, el énfasis estará en cómo los y las estudiantes conectan sus contextos cotidianos con una visión de su realidad desde la memoria histórica. Estas actividades propician que los y las participantes desarrollen su pensamiento crítico y ejerciten habilidades argumentativas. Además, se busca que los y las estudiantes construyan interpretaciones propias, valoren la variedad de perspectivas y fortalezcan su capacidad de análisis colectivo.

3. **Valorar:** finalmente, se analizará cómo los y las estudiantes, a través del diálogo el debate y la producción colectiva, logran avanzar en la construcción de interpretaciones críticas sobre los análisis que se realizaron alrededor de las implicaciones sociales, políticas y económicas del consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado. La valoración no se orientará a la medición de logros individuales, sino al reconocimiento de los avances en el proceso colectivo de memoria, reflexión crítica e iniciativa para tomar acciones para construcción de la paz.

Según Freire (1974) y Zemelman (2002), los instrumentos empleados cumplen una doble función: registrar y comprender. Por un lado, documentan la experiencia pedagógica; por otro, posibilitan el análisis de cómo, a través de la praxis dialógica y la problematización del presente histórico, los y las estudiantes desarrollan las bases de un pensamiento crítico. En este proceso, el educador no solo orienta, sino que también escucha activamente las ideas y propuestas de los participantes, promoviendo un ambiente de diálogo horizontal. Así, se fortalece la memoria colectiva entendida como construcción conjunta del conocimiento y fundamento para el pensamiento crítico, en ese orden de ideas se emplearán cuatro momentos fundamentales:

Como primer momento: se desarrollará una lectura de la realidad a partir de preguntas generadoras, tanto previamente establecidas como emergentes. Algunas preguntas que servirán como detonantes para la reflexión son:

1. ¿Qué es para mí el consumo de cocaína y cuales creo que son sus implicaciones sociales, políticas y económicas?
2. ¿Cómo se habla o no se habla del consumo de cocaína en mi barrio, colegio y familiares?
3. ¿Qué relación crees que hay entre el consumo de drogas y la violencia en Colombia?

Estas preguntas no solo abren el diálogo, sino que propician la problematización de la realidad, en coherencia con los principios de la pedagogía crítica. A partir de este ejercicio también pueden surgir nuevas preguntas formuladas por los y las estudiantes, las cuales serán valoradas como expresión auténtica de un pensamiento crítico emergente.

En este sentido, se motivará a los y las estudiantes a formular interrogantes personales, como:

1. ¿Qué quisieras saber sobre esta problemática?
2. ¿Qué te genera dudas o inquietudes?
3. ¿Qué es lo que más te impacta o preocupa?

Estas preguntas tienen un carácter reflexivo y no culpabilizante, pues buscan fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, sobre las responsabilidades individuales y colectivas en contextos de conflicto. En este orden de ideas se orienta al análisis crítico de fuentes y experiencias de memoria en relación con el segundo objetivo específico de la investigación, que consiste en aplicar la estrategia desde una lectura crítica de la realidad. En esta fase se trabajará con situaciones reales del contexto

colombiano, integrando un enfoque de memoria histórica, para que los y las estudiantes comprendan sobre los hechos que articulan las dinámicas de violencia del conflicto armado.

Para ello, se presentarán noticias relacionadas con hechos de violencia cometidos por actores armados vinculados al narcotráfico. A partir de estas fuentes, los y las estudiantes identificarán las causas, consecuencias y repercusiones sociales de dichos acontecimientos, reconociendo patrones y relaciones entre los distintos actores. En este ejercicio, el educador asumirá un rol de mediador, brindando herramientas de análisis crítico y facilitando la reflexión colectiva, de manera que los y las estudiantes reconozcan que la violencia no constituye un hecho aislado, sino un fenómeno estructural y persistente en la sociedad colombiana.

Como parte del proceso, se ofrecerá material de escucha seleccionado de la Comisión de la Verdad (2021), en el que las experiencias de las víctimas del conflicto armado ocupan un lugar central. La intención es que los y las estudiantes puedan ponerse en el lugar del otro, reconociendo que, aunque esas historias no les hayan ocurrido de manera directa, forman parte de una memoria colectiva que los atraviesa como miembros del tejido social. Este ejercicio permite reflexionar sobre las injusticias sufridas, comprender la dimensión histórica y estructural del conflicto y valorar la importancia de la reparación simbólica y social.

Como segundo momento: se presentarán audios testimoniales de víctimas y comunidades afectadas por el conflicto y el narcotráfico. El uso del audio como recurso pedagógico responde a la idea de que la escucha activa favorece un proceso de interiorización profunda que despierta cuestionamientos internos y una disposición a la acción crítica y transformadora. En este sentido, Zemelman (2002), resalta la necesidad de generar espacios que potencien la capacidad de los sujetos para pensar desde la complejidad histórica de su tiempo, mientras que Freire (1974), enfatiza que el diálogo y la problematización constituyen la base de una educación crítica que articula la memoria, la reflexión y la acción.

Como tercer momento: se espera que el educador no solo facilite contenidos, sino que genere condiciones para que los y las estudiantes se conviertan en sujetos de pensamiento, capaces de confrontar críticamente la realidad y buscar formas de transformación desde su rol como jóvenes estudiantes. En consecuencia, como parte del tercer momento de las estrategias pedagógicas críticas, los y las estudiantes elaborarán una carta reflexiva en la que expresen, desde su propia perspectiva, la relación entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado. Esta carta estará dirigida simbólicamente a una persona o actor implicado en esta dinámica: una víctima, un victimario, un consumidor, un familiar, un líder social, un excombatiente, entre otros, ya sea del pasado o del presente.

El propósito de este ejercicio es que los y las estudiantes conecten su realidad con los conceptos trabajados a lo largo del proceso y logren articular una comprensión crítica de las consecuencias sociales, culturales y políticas del conflicto armado. La carta se concibe como un medio para que los y las estudiantes comunique cómo percibe, interpreta y resignifica estos fenómenos desde su contexto local y subjetivo, promoviendo la reflexión personal y la expresión de experiencias vividas. Además, permite que los y las estudiantes proyecten sus aprendizajes hacia la construcción de posibles soluciones, valorando la dimensión ética y social de sus decisiones. Este ejercicio fortalece la capacidad de análisis crítico, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico y la participación activa.

Como cuarto momento: la valoración colectiva y la creación de productos simbólicos, se propone una instancia de reflexión participativa en la que los y las estudiantes socializarán las ideas centrales construidas a lo largo del proceso. Aunque la noción de *evaluación* suele asociarse a criterios de calificación, desde la perspectiva de Freire (1974) y Zemelman (2002), se entiende como un ejercicio dialógico de reflexión crítica, en el que tanto educador como estudiantes se reconocen como sujetos activos de pensamiento y acción. En este sentido, la valoración no se limita a medir resultados, sino que busca evidenciar procesos de transformación, expresados en la producción de materiales simbólicos

(narrativas colectivas, representaciones gráficas o audiovisuales) que permitan visibilizar la comprensión crítica de los y las estudiantes frente a la relación entre el consumo de cocaína, memoria histórica y conflicto armado.

En esta misma línea, para valorar el desarrollo del pensamiento crítico en los y las estudiantes, se emplearán criterios cualitativos que trascienden la simple calificación de productos terminados y privilegian la comprensión reflexiva del proceso. Estos criterios incluyen la capacidad de argumentar posturas fundamentadas, la articulación entre contenidos y su contexto social, la creatividad en la producción simbólica y la participación activa en espacios de diálogo. En esta perspectiva, la evaluación se entiende como un proceso formativo y dialógico en el que los y las estudiantes se reconocen como sujetos históricos capaces de interpretar y transformar su realidad (Freire, 1965). Para ello, se implementará una mesa de diálogo colectivo en la que cada estudiante expondrá los aprendizajes alcanzados, los desafíos identificados y la manera en que resignifica su experiencia en torno al consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado.

Posteriormente, los y las estudiantes elaborarán productos simbólicos, como carteles, dibujos o escritos, que den cuenta de su comprensión crítica. Estos trabajos no buscan únicamente representar contenidos, sino evidenciar la capacidad de los y las estudiantes para problematizar la realidad y generar propuestas de cambio, en coherencia con la concepción de Zemelman (2002), para quien el pensamiento crítico implica exponer la propia comprensión del mundo con el fin de interpelar a otros y promover una reflexión colectiva. Así, la evaluación se concibe como un proceso activo, participativo y transformador, que integra el análisis, la creatividad y la praxis social en la formación de los y las estudiantes.

La socialización final se desarrollará mediante un debate académico en el que los y las estudiantes de grado décimo expondrán sus aprendizajes y reflexiones frente a sus compañeros y compañeras de grado octavo, además de docentes y directivos de la institución educativa. Este espacio

se constituirá en un ejercicio colectivo de diálogo, en el que los y las participantes no solo compartirán conocimientos, sino que confrontarán posturas y construcciones críticas, fortaleciendo el desarrollo del pensamiento crítico. La actividad permitirá valorar cómo los y las estudiantes han desarrollado su pensamiento crítico, evidenciado en su capacidad de argumentar, contrastar ideas y relacionar el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado.

En esta línea, la evaluación no se concibe como una calificación numérica, sino como un proceso de reflexión conjunta, donde, siguiendo a Freire (1965), el diálogo se convierte en praxis transformadora y en coherencia con Zemelman (2002), el pensamiento crítico se expresa como la posibilidad de interpelar la realidad desde su complejidad histórica. Así, el debate cumple con el tercer objetivo específico de la investigación, al propiciar que los y las estudiantes expresen y defiendan ideas frente a problemas sociales, reconociéndose como sujetos históricos capaces de aportar a la construcción de paz y fortalecer su rol como agentes de cambio en la comunidad.

Estrategias pedagógicas críticas: memoria, conflicto y conciencia

Estas estrategias pedagógicas críticas están fundamentadas en la reflexión crítica, la memoria histórica y el análisis del conflicto armado colombiano, con un enfoque en el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado colombiano. Se desarrolla en el marco de la Cátedra de la Paz, desde una perspectiva crítica que busca que el educador sea un mediador para fomentar uno de los pilares fundamentales de las pedagogías críticas: el pensamiento crítico. A partir del análisis de su realidad, los y las estudiantes tendrán la posibilidad de resignificar sus experiencias y construir una postura crítica frente a los conflictos sociales que los atraviesan. Esta propuesta se vincula con el enfoque cualitativo y crítico-social de la investigación, así como con los principios de la investigación-acción educativa.

Objetivo general

Fomentar en los y las estudiantes de grado décimo el pensamiento crítico mediante el análisis de relatos de memoria histórica que evidencien la relación entre el consumo de cocaína y el conflicto armado en Colombia, promoviendo la construcción colectiva de propuestas educativas de paz desde su propia reflexión y experiencia.

Contenidos conceptuales

Memoria histórica y Cátedra de la Paz en Colombia.

Consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado.

Educación para la paz y desarrollo del pensamiento crítico.

Pedagogías críticas: Freire (1992) y Zemelman (1998).

Procedimentales

Análisis crítico de documentos, videos y relatos.

Conversatorios y círculos de palabra.

Construcción colectiva de líneas de tiempo y cartografías de la memoria.

Elaboración de productos pedagógicos: murales, dibujos, escritos o grafitis.

Actitudinales

Empatía frente al sufrimiento del otro.

Valoración de la paz desde la memoria y la justicia.

Postura crítica frente a narrativas hegemónicas.

Compromiso con la transformación social desde lo educativo y respeto hacia los demás.

Metodología

La propuesta metodológica se desarrolla desde un enfoque cualitativo y crítico-social, sustentado en los principios de la investigación-acción educativa. En este marco, se privilegia la participación activa de los y las estudiantes y la construcción colectiva del conocimiento, entendida como un proceso dinámico de reflexión y acción sobre la realidad (Sampieri et al., 2014). Para valorar el desarrollo del pensamiento crítico, se implementará un debate en el que los y las estudiantes de grado décimo expondrán sus aprendizajes frente a estudiantes de grado octavo, docentes y directivos de la institución. Este espacio permitirá observar la capacidad argumentativa de los participantes, la forma en que conectan los contenidos con su contexto social y cómo ejercen la escucha activa y el respeto por la diferencia.

Desde la perspectiva de Freire (1965), este tipo de ejercicio pedagógico materializa el diálogo y la problematización como prácticas centrales de la educación liberadora, donde la palabra se convierte en praxis transformadora. De igual modo, en concordancia con Zemelman (2002), el debate posibilita que los y las estudiantes reconozcan lo “inédito viable”, es decir, la capacidad de proyectar alternativas críticas y transformadoras frente a su realidad social. De esta forma, el debate no se reduce a una evaluación formal, sino que se constituye en un proceso pedagógico que visibiliza cómo los y las estudiantes construyen conocimiento, ejercen la crítica y asumen un papel activo como sujetos históricos.

Trabajo colaborativo: desarrollo de procesos grupales de análisis, creación y reflexión.

Estrategias pedagógicas críticas y actividades basadas en las pedagogías críticas:

Sesión 1. ¿Qué sabemos de la cocaína y el conflicto armado?

Lluvia de ideas inicial:

¿Qué es para mí el consumo de cocaína y cuáles son sus implicaciones sociales, políticas y económicas?

Construcción colectiva de una red de conceptos en el tablero, a partir de los saberes previos de los y las estudiantes sobre el consumo de cocaína como fenómeno social y de las preguntas diagnósticas:

¿Cómo se habla o no se habla del consumo de cocaína, en tu barrio, colegio o familiares?

¿Qué relación crees que hay entre el consumo de cocaína y la violencia en Colombia?

Propósito: Diagnosticar saberes previos y generar conexión emocional con la temática. Se inicia la problematización como punto de partida para el pensamiento crítico, abordando el contenido desde la experiencia del estudiante. La actividad se alinea con el principio freireanos de construir el conocimiento desde la realidad concreta del sujeto.

Recursos: Tablero, marcadores, hojas blancas, material de escritura, esferos.

Valoración: Observación participativa, análisis de mapa mental, intervención en lluvia de ideas.

Criterios: Participación activa, pertinencia en las ideas, conexión con su contexto.

Sesión 2. Título: Escuchar para comprender: voces del conflicto

Actividades basadas en las pedagogías críticas Visualización del documental *No hubo tiempo para la tristeza* (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2017), la memoria de las víctimas del conflicto refleja resiliencia y resistencia frente a la violencia.

Reflexión en círculo de palabra al finalizar el documental.

Producción de un escrito breve a partir de las preguntas.

¿Qué emociones y pensamientos me deja este relato colectivo?

¿Quiénes se beneficiaron de los actos de violencia del conflicto armado?

Propósito: Fomentar la empatía y el diálogo reflexivo a partir de la memoria histórica. Se busca que los y las estudiantes comprendan las consecuencias humanas del conflicto armado y se posicionen críticamente frente a las violencias narradas.

Recursos: Proyector, parlantes, acceso a internet o descarga previa del documental (*No hubo tiempo para la tristeza*, CNMH, 2017).

Valoración: Participación en el círculo de palabra, reflexión escrita individual.

Criterios: Empatía, capacidad crítica frente al conflicto, coherencia argumentativa.

Sesión 3. Voces de resistencia: otras formas de memoria

Escucha de testimonios radiales o audios de lideresas y líderes sociales que han resistido en territorios marcados por el narcotráfico. Posteriormente, los y las estudiantes escriben una historia que les ocurrió y quieren contársela a alguna de las víctimas, palabras clave e imágenes.

Fundamentación pedagógica: La escucha activa permite activar la conciencia desde lo emocional y lo cognitivo, como plantea Zemelman (2005), conectando la memoria con procesos de empoderamiento.

Recursos: Sillas en círculo, celular para registrar audio, guía de preguntas.

En esta sesión se proyectarán fragmentos de los documentales *Mi niñez fue un fusil AK-47* (Comisión de la Verdad, 2021), *Uno se acostumbra a la violencia* (Comisión de la Verdad, 2021), *Volví a nacer* (Comisión de la Verdad, 2021) y *Un arma no lo hace hombre a uno* (Comisión de la Verdad, 2021). Estos materiales servirán como detonantes para el diálogo colectivo y la reflexión crítica en torno a la memoria histórica del conflicto armado, el reclutamiento forzado y las formas en que la violencia transforma la vida de niños, niñas y adolescentes. La actividad busca que los y las estudiantes reconozcan las voces de las víctimas como fuentes legítimas de saber, desarrollando empatía y pensamiento crítico a través de la problematización de las narrativas expuestas.

Valoración: Participación en el círculo, análisis las condiciones de las otras personas.

Criterios: Escucha activa, capacidad de formular preguntas y proponer soluciones.

Sesión 4. Análisis crítico de los medios: narcotráfico y conflicto armado

En esta sesión se realizará la lectura colectiva y el análisis crítico de la noticia *El Catatumbo: huyendo del trueno de la violencia* (Naciones Unidas, 2025). A partir de este texto periodístico, los y las estudiantes identificarán los impactos sociales y humanos del conflicto armado en la región del Catatumbo, reflexionando sobre las condiciones de desplazamiento forzado y las dinámicas de violencia aún presentes. Posteriormente, se desarrollará un conversatorio guiado con preguntas generadoras, orientado a que los y las estudiantes relacionen estas realidades con sus propios contextos y construyan propuestas de transformación desde la Cátedra de la Paz. Cada grupo responderá: “¿Quiénes se beneficiaron de los actos de violencia del conflicto armado?”.

Fundamentación pedagógica: Esta actividad fomenta la escucha crítica de los medios como forma de desnaturalizar discursos hegemónicos, en línea con Freire (1992) y Zemelman (1998).

Recursos: *El Catatumbo: huyendo del trueno de la violencia* (Naciones Unidas, 2025).

Valoración: Escucha activa, lectura crítica y escritura crítica.

Criterios: Participación, relacionar ideas, escucha colectiva.

Sesión 5. Escuchar una forma de resistencia

Con base en la información recopilada en la sesión cuatro, de las respuestas recolectadas de la pregunta: ¿Quiénes se beneficiaron de los actos de violencia del conflicto armado?, se realizará una intervención por parte del estudiante sobre dudas de la ruta que relaciona el conflicto armado con el consumo de drogas y cómo se va relacionando la sociedad como secuelas de estos hechos, por medio de un mapa mental en el tablero.

Fundamentación pedagógica: La escucha activa permite realizar conexiones desde lo emocional y lo cognitivo, como plantea Zemelman (2002), conectando la memoria y su realidad.

Recursos: Sillas en círculo, tablero, marcadores, celular.

Valoración: Participación en el círculo, notas.

Criterios: Escucha activa, capacidad de formular preguntas y proponer soluciones.

Sesión 6. El arte como resistencia frente a la violencia

A partir de representaciones artísticas como el dibujo y la escritura, los y las estudiantes plasmaron sus pensamientos, sentimientos y opiniones sobre la relación entre el consumo de cocaína y el conflicto armado en Colombia. La producción debe responder de manera reflexiva a la pregunta orientadora:

¿Cómo puedo contribuir al cambio de esta realidad de violencia en nuestro país por medio del arte?

Fundamentación pedagógica: La actividad se sustenta en los principios de la pedagogía crítica, al reconocer el arte como un medio para promover la reflexión, la construcción de conciencia histórica y el ejercicio de la voz propia de los y las estudiantes frente a una problemática social. El uso del dibujo y la escritura no se limita a la expresión estética, sino que posibilita el análisis crítico de la realidad, la generación de alternativas de transformación y la apropiación de la memoria colectiva en torno al conflicto armado y el narcotráfico. De acuerdo con Freire (1965), el acto de educar implica problematizar la realidad y comprometerse con su transformación, por lo que el arte se convierte en un espacio dialógico que conecta lo personal con lo social.

Recursos: Hojas blancas o cartulinas, colores, lápices y marcadores, cuaderno personal de reflexión, espacio de socialización en el aula.

Valoración: La valoración será formativa, centrada en el proceso de reflexión y la capacidad de los y las estudiantes para vincular su producción artística con los contenidos trabajados en sesiones anteriores. Se tendrá en cuenta la argumentación oral o escrita al momento de socializar sus producciones, más allá de las destrezas técnicas en dibujo o redacción.

Criterios: Comprensión crítica de la relación entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado.

Expresión personal y colectiva mediante el arte, reflejando sentimientos, percepciones y propuestas.

Pertinencia en la respuesta a la pregunta orientadora.

Participación activa en la socialización y diálogo con sus compañeros.

Actitud reflexiva y propositiva, evidenciando disposición hacia el cambio y la construcción de paz.

Sesión 7. Círculo de diálogo: valorando aprendizajes y construyendo memoria colectiva

Se ejecutará un círculo freireano como estrategia de cierre, en el cual los y las estudiantes de grado décimo recopilarán y exteriorizan lo trabajado durante las sesiones anteriores sobre la relación entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado en Colombia. En la dinámica deben contextualizar a sus compañeros y compañeras de grado octavo y a la rectora de la institución, generando un espacio de debate y reflexión colectiva. A partir de las opiniones compartidas se formularán conclusiones conjuntas que permitan valorar la comprensión crítica y su pertinencia en la construcción de alternativas frente a la problemática.

Fundamentación pedagógica: El círculo freireano, como estrategia inspirada en la pedagogía crítica de Freire (1992), promueve la horizontalidad, el diálogo y la construcción colectiva del

conocimiento. En este contexto, los y las estudiantes no solo recuperan los aprendizajes previos, sino que se convierten en mediadores y multiplicadores de saberes, al transmitir y debatir con otros cursos y autoridades escolares. Este proceso fomenta la valoración del conocimiento construido, afianza la conciencia histórica y potencia la corresponsabilidad frente a la transformación social, vinculando la escuela con la comunidad educativa más amplia.

Recursos: Aula amplia o salón múltiple para el círculo freireano, grabadora o cuaderno de relatoría para registrar conclusiones, material de apoyo visual (carteles, notas o dibujos de sesiones anteriores), micrófono (opcional) para facilitar la participación.

Valoración: La valoración se centra en el proceso de diálogo, la capacidad de los y las estudiantes para comunicar lo aprendido y su disposición a debatir con respeto y apertura. Se valorará el nivel de conciencia crítica reflejado en sus intervenciones y la pertinencia de las conclusiones colectivas como cierre del ciclo pedagógico.

Criterios: Síntesis crítica de los aprendizajes construidos en las sesiones previas.

Capacidad comunicativa al contextualizar a estudiantes de otro grado y a la rectora.

Participación activa y respetuosa en el debate.

Formulación de conclusiones colectivas pertinentes frente a la problemática analizada.

Valoración del conocimiento como herramienta para la transformación social y educativa

Valoración de las opiniones de sus compañeros y compañeras.

Observación: La evaluación se toma de forma valorativa para la formación, procesual, reflexiva y centrada en el desarrollo del pensamiento crítico, la memoria histórica y la participación activa, de acuerdo con los principios de las pedagogías críticas.

Capítulo IV: Análisis y discusión de resultados

El presente capítulo expone los resultados obtenidos a partir de la implementación de estrategias pedagógicas críticas en el marco de la Cátedra de la Paz. En esta sección se analizan los hallazgos más significativos que emergieron del proceso formativo, evidenciados en las experiencias, discursos e interacciones de los y las estudiantes. Más que una descripción de las sesiones, se busca interpretar las transformaciones pedagógicas y subjetivas que surgieron durante el desarrollo de la investigación, destacando cómo las prácticas educativas promovieron espacios de diálogo, reflexión y cuidado colectivo. Dichos resultados permiten comprender la manera en que los procesos pedagógicos facilitaron la construcción de sentidos compartidos sobre el conflicto armado y su impacto en la vida cotidiana escolar y social.

Análisis y Discusión de Resultados

Desde la perspectiva de Freire (1965), los procesos educativos deben propiciar que los sujetos se reconozcan en su historicidad y ejerzan su capacidad de problematizar la realidad; en la misma línea, Zemelman (1998), plantea que el pensamiento crítico se fortalece cuando el sujeto logra situarse en su momento histórico y cuestionar las lógicas que naturalizan la exclusión o la violencia. Por ello, este capítulo evidencia no solo aprendizajes académicos, sino también la manera en que los y las estudiantes asumieron un papel activo en la construcción de sentido entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado colombiano.

En esta primera parte se presenta el análisis del primer objetivo de la investigación: Identificar las concepciones previas de los y las estudiantes de décimo grado, sobre la relación entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado en Colombia, mediante diagnósticos cualitativos. Esta fase diagnóstica, desarrollada en las dos primeras sesiones, se centró en indagar los saberes previos de los y las estudiantes en torno a las implicaciones sociales, políticas y económicas del consumo de

cocaína. Para ello, se emplearon estrategias propias de las pedagogías críticas, como la lluvia de ideas y los círculos freireanos, que favorecieron el diálogo horizontal y la problematización colectiva de saberes. Estas dinámicas se sustentan en la perspectiva de Freire (1992), quien plantea que “la lectura del mundo que vienen haciendo los grupos populares y que, en su discurso, en su sintaxis, en su semántica, expresa sueños y deseos” (p. 36), y en Zemelman (1998), para quien el conocimiento crítico debe construirse desde la experiencia histórica y situada de los sujetos.

Los hallazgos evidenciaron percepciones diversas entre los y las estudiantes. Mientras algunos se limitaron a descripciones básicas de la sustancia, reflejando un conocimiento fragmentado, otros asociaron la cocaína con dimensiones económicas, sociales y de salud. En este sentido, emergieron interpretaciones que la vincularon tanto al ocio y al estatus social como a consecuencias visibles en el comportamiento de los consumidores. Asimismo, surgieron lecturas más complejas que reconocieron la cocaína como un motor económico a nivel nacional e internacional, y que señalaron la relación entre actores armados y el control del narcotráfico como fuente directa de violencia (Véase Anexo 1).

La conexión entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado colombiano aparece de manera superficial en los testimonios estudiantiles, especialmente cuando se hace referencia a la participación de guerrillas, militares o “mulas” dentro de las dinámicas del narcotráfico. Si bien estas aproximaciones resultan fragmentadas, constituyen un primer acercamiento al análisis crítico de los vínculos entre consumo de drogas y violencia armada. Este nivel inicial de comprensión revela cómo el conocimiento previo de los y las estudiantes se configura a partir de narrativas mediáticas o experiencias indirectas, lo que limita la profundización en las causas estructurales del fenómeno. Sin embargo, este punto de partida es valioso, pues permite identificar los imaginarios que asocian el narcotráfico únicamente con el delito y no con las desigualdades sociales o la economía política del conflicto. En este sentido, la literatura especializada ofrece claves fundamentales para profundizar dicha reflexión y avanzar hacia una comprensión más compleja y crítica de la problemática (véase Anexo 1).

Duncan (2014), sostiene que la cocaína fue un elemento central en la configuración del conflicto colombiano, no solo porque permitió la financiación de actores armados ilegales, sino porque se convirtió en un mecanismo de legitimación política y social. Esto transformó la violencia en una disputa por el control territorial y económico, dando lugar a lo que el autor denomina un motor estructural del conflicto. Duncan (2024), señala:

el narcotráfico permitió que una situación de guerra permanente, en vez de destruir la economía, dada la frecuencia del secuestro, la extorsión y los atentados contra la infraestructura productiva, se convirtiera en un medio de acceso a los mercados, sobre todo para comunidades periféricas donde la disponibilidad de capital era bastante limitada (p. 2).

Estos hallazgos permiten vincular los testimonios estudiantiles con los fundamentos de las pedagogías críticas. Freire (1992), sostiene que la educación debe partir de la “lectura del mundo” (p. 57), entendida como la interpretación que los sujetos hacen de su realidad cotidiana a partir de sus saberes previos, incluso cuando estos se presentan de manera parcial o fragmentada. De forma complementaria, Zemelman (2002), plantea que el pensamiento crítico exige trascender lo aparente y cuestionar las estructuras históricas que naturalizan la violencia y la exclusión. En consecuencia, aunque las percepciones de los y las estudiantes no establecen de manera explícita la relación entre el consumo de cocaína y el conflicto armado, sí revelan representaciones iniciales que constituyen un punto de partida para la problematización crítica y la construcción de memoria histórica (véase Anexo 1).

En síntesis, la diversidad de concepciones expresadas por los y las estudiantes constituye un insumo pedagógico fundamental, pues posibilita el tránsito de interpretaciones fragmentadas hacia comprensiones más integrales del fenómeno social analizado. Dicho proceso es esencial para el fortalecimiento del pensamiento crítico, en coherencia con las perspectivas de Freire (1965) y Zemelman (2002), quienes conciben la educación como un espacio de reflexión y transformación de la realidad. Así, el cumplimiento del primer objetivo específico de la investigación se evidencia en la identificación de

concepciones previas que sirven como punto de partida para la construcción colectiva del conocimiento y la formación de sujetos críticos frente a la memoria histórica del conflicto armado. Los resultados detallados se presentan en el Anexo 1.

En esta segunda parte se presenta el análisis correspondiente al segundo objetivo de la investigación: Aplicar estrategias pedagógicas críticas para que los y las estudiantes analicen las implicaciones sociales, culturales y políticas del consumo de cocaína en el marco del conflicto armado colombiano, por medio de la memoria histórica. Este objetivo se desarrolló en las sesiones tres, cuatro y cinco, mediante la implementación de actividades inspiradas en *Pedagogía de la esperanza* de Freire (1992) y *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento* de Zemelman (2002). Ambas propuestas metodológicas desempeñaron un papel decisivo en la creación de espacios de diálogo y reflexión, donde los y las estudiantes lograron establecer conexiones entre el consumo de cocaína, las dinámicas estructurales de violencia y los procesos de memoria histórica. De esta manera, se promovió una comprensión crítica de los factores sociales que perpetúan el conflicto y se fortaleció la capacidad analítica de los participantes frente a su propia realidad.

En la sesión tres, por ejemplo, se utilizaron relatos de niños y niñas afectados por el conflicto armado, ya fuera por el reclutamiento forzado o por la violencia vivida en sus comunidades. Esta experiencia se relaciona con lo planteado por Freire (1992), quien sostiene que el educador debe propiciar escenarios de diálogo en los que los y las estudiantes cuestionen su realidad y asuman un papel activo frente a las experiencias de otros. Aunque los recursos pedagógicos empleados fueron sencillos, la escucha de testimonios favoreció la reflexión crítica, permitiendo que los participantes problematizaran las responsabilidades de los actores armados y del Estado en la prolongación de la violencia.

En coherencia con esta perspectiva, el ejercicio también se vincula con la propuesta teórica de Zemelman (2002), que se comprende el proceso de *desajenación del pensamiento* como una forma de

superar la *enajenación* producida por las estructuras históricas que limitan la conciencia crítica. En este contexto, se adapta el término *desajenación* para describir el modo en que los y las estudiantes comienzan a romper con visiones fragmentadas o naturalizadas de la realidad, abriéndose a la comprensión de múltiples experiencias históricas y sociales. Así, el aula se configuró como un espacio para el desarrollo del pensamiento crítico y reconocimiento del otro, donde la memoria y la empatía se integraron al proceso formativo como herramientas para interpretar el conflicto y contribuir a la construcción de paz.

En la sesión cuatro, la estrategia pedagógica se centró en la escucha activa y el diálogo en círculos freireanos, lo que permitió un tránsito de respuestas simplificadas hacia análisis más profundos y contextualizados. A través de la lectura crítica de noticias y del trabajo colectivo con la pregunta generadora *¿Quiénes se beneficiaron de los actos de violencia del conflicto armado?*, los y las estudiantes identificaron no solo a actores estatales o grupos armados, sino también dinámicas económicas y territoriales vinculadas al control del mercado de la cocaína. Este avance evidencia un proceso de apropiación crítica del conocimiento que, en términos de Freire (1965), puede interpretarse como *praxis*, entendida como la articulación entre reflexión y acción transformadora. De manera complementaria, Zemelman (1998), plantea que la comprensión crítica de la realidad requiere situar el pensamiento en su contexto histórico, de modo que los sujetos sean capaces de generar alternativas frente a las estructuras que perpetúan la exclusión o la violencia.

La quinta sesión retomó los hallazgos de la fase diagnóstica y permitió a los y las estudiantes profundizar en la relación entre el consumo de cocaína, el conflicto armado y la memoria histórica. A través de la elaboración de mapas mentales guiados por la educadora y de la socialización de experiencias, los participantes lograron vincular sus percepciones iniciales con reflexiones más integrales y críticas. Durante el proceso, un testimonio destacó la manera en que las mujeres han sido particularmente vulneradas en el contexto del conflicto, mientras que otro estudiante evidenció la

dimensión internacional del narcotráfico, al cuestionar las contradicciones entre el estigma hacia Colombia y los patrones de consumo en países como Estados Unidos. Estos aportes revelan el avance del pensamiento crítico en los y las estudiantes, en coherencia con lo planteado por Zemelman (2002), quien sostiene que el conocimiento implica reconocer los entramados estructurales que sustentan la violencia y vincularlos con las experiencias históricas de los sujetos (véase Anexo 2).

En este proceso, la Cátedra de la Paz se consolidó como un espacio pedagógico sustentado en la memoria histórica, donde los y las estudiantes no solo lograron comprender los efectos sociales del consumo de cocaína y del conflicto armado, sino que también reconocieron la relevancia de escuchar a las víctimas y de construir una conciencia colectiva frente al pasado. En coherencia con lo planteado por Freire (1992) y Zemelman (1998), la evaluación en este tipo de experiencias trasciende la simple acumulación de información y se concibe como un proceso dialógico que valora la capacidad del estudiantado para problematizar, interpretar y transformar su comprensión de la realidad desde una perspectiva crítica y emancipadora.

En síntesis, las sesiones tres, cuatro y cinco evidencian que la aplicación de la pedagogía crítica en el marco de la Cátedra de la Paz favoreció el desarrollo del pensamiento crítico de los y las estudiantes, al permitirle superar explicaciones lineales y comprender el carácter estructural, histórico y cultural del consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado en Colombia. En esta perspectiva, la memoria histórica se consolidó como una herramienta pedagógica fundamental para visibilizar experiencias silenciadas, promover la conciencia crítica y proyectar alternativas de transformación social. Estos resultados se desarrollan con mayor detalle en el Anexo 2.

En esta tercera parte se desarrolla el análisis del tercer objetivo de la investigación: Valorar la efectividad de las estrategias pedagógicas críticas implementadas en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, a través de círculos freireanos. Este objetivo se articula con lo trabajado en las fases anteriores, ya que las respuestas de los y las estudiantes se entrelazaron en un tejido coherente de

conceptos centrales, evidenciando avances significativos en la comprensión de la relación entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado, la Cátedra de la Paz y la memoria histórica, todo ello mediado por la pedagogía crítica como eje articulador. Los resultados de las sesiones seis y siete permiten valorar con mayor claridad la efectividad de las estrategias aplicadas, pues evidencian cómo los y las estudiantes lograron desarrollar y expresar habilidades de pensamiento crítico en el marco de las actividades propuestas.

En la sexta sesión, los y las estudiantes elaboraron frases inspiradas en su propia realidad, las cuales posteriormente plasmaron en grafitis con mensajes orientados a generar reflexión y dejar un legado para la comunidad educativa. Este ejercicio se relaciona con lo planteado por Freire (1965), quien afirma que la evaluación debe concebirse no como una medición estandarizada, sino como un proceso que valore la transformación de la conciencia y el compromiso con la acción. A partir de la pregunta generadora *¿Cómo puedo contribuir al cambio de esta realidad de violencia en nuestro país por medio del arte?*, surgieron representaciones simbólicas cargadas de sentido crítico, social y emancipador.

Un ejemplo de ello fue la frase elaborada por un estudiante: *“El arte colombiano se disfraza de violencia”*. Al profundizar en su explicación, señaló que muchas expresiones artísticas en el país no siempre reflejan de manera directa la realidad, sino que, en ocasiones, silencian voces, lo que constituye una forma de violencia simbólica (véase Anexo 3). Esta interpretación se relaciona con lo planteado por Duncan (2014), quien sostiene que el conflicto colombiano, dinamizado por la economía de la cocaína, no se limitó al enfrentamiento entre insurgencias y élites estatales, sino que también implicó la consolidación de motivaciones económicas, territoriales y de seguridad, transformando las dinámicas de inclusión y exclusión social. En este sentido, el silencio de las voces que deberían ser visibles, tanto en el arte como en la memoria, se configura como una prolongación de la violencia estructural que atraviesa la sociedad colombiana (véase Anexo 4).

Si bien todas las intervenciones y percepciones de los y las estudiantes resultaron fundamentales en el proceso pedagógico, algunas tuvieron un impacto particular en las actividades realizadas, destacándose por la profundidad de sus reflexiones y su capacidad para generar resonancia colectiva. Por ejemplo, un estudiante escribió la frase *“La verdad siempre sale”*, la cual se relaciona con lo planteado por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2012), que subraya la necesidad de visibilizar a las víctimas como elemento central en la construcción de memoria y en la promoción de la democracia y la paz. Este tipo de aportes evidenció que los procesos de memoria histórica no solo fortalecen la comprensión del pasado, sino que también promueven una conciencia ética frente a la verdad y la justicia. Así, las expresiones estudiantiles se convirtieron en herramientas de resistencia simbólica, en las que el arte y la palabra funcionaron como medios para resignificar la historia y reafirmar el valor de la memoria colectiva (véase Anexo 5).

Otro caso significativo fue el de un estudiante que retomó una frase histórica y la resignificó como expresión de pensamiento crítico: *“Si ustedes los jóvenes no asumen la dirección de su propio país, nadie va a venir a salvarse”*. Esta expresión, atribuida a figuras emblemáticas de la lucha social y política en Colombia, fue recordada por los y las estudiantes como un símbolo de resistencia y compromiso con la transformación del país. Tal apropiación demuestra cómo los referentes históricos continúan inspirando a las nuevas generaciones, quienes los reconocen como ejemplo de lucha y dignidad. En este caso, se retoma el concepto de “enajenación” planteado por Zemelman (1998), que se comprende en la investigación como “desajenación”, desde el proceso de toma de conciencia que permite al sujeto liberarse de visiones impuestas y reconstruir su mirada crítica sobre la realidad. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico exige cuestionar las estructuras establecidas y asumir un papel activo frente a la transformación social. Así, el estudiante articuló un llamado a la juventud como agente de cambio, reconociéndose a sí mismo y a sus pares como protagonistas de la transformación social (véase Anexo 6).

Un tercer caso destacado fue el de un estudiante que elaboró un rap acompañado de una portada titulada *"Paz para guerra"*. En su contenido, expresó inconformidad frente a las desigualdades persistentes y denunció la distancia entre los discursos oficiales de paz y la realidad configurada por las dinámicas de violencia estructural ejercidas por los actores armados en torno al control de la economía de la cocaína. El estudiante manifestó que Colombia no puede seguir siendo vista únicamente como un país exportador de drogas, cuestionando la ausencia de referentes políticos cercanos a su realidad y resaltando, en cambio, la normalización del consumo de cocaína en su entorno. Estas reflexiones muestran, en línea con Freire (1992), la capacidad de la pedagogía crítica para promover la expresión auténtica del sujeto y su transformación en agente activo de conciencia y cambio (Véase Anexo 8).

La séptima sesión culminó con un ejercicio de socialización y debate en el que los y las estudiantes de grado décimo compartieron sus aprendizajes con estudiantes de grado octavo y con la rectora de la institución. Este espacio no solo tuvo como propósito validar los avances alcanzados, sino también ampliar el alcance de las reflexiones construidas colectivamente. Como plantean Freire (1965) y Zemelman (2002), la educación problematizadora no se orienta a la transmisión de respuestas cerradas, sino a la construcción de conciencia crítica mediante el diálogo y la confrontación de perspectivas (véase Anexo 9). En esta línea, los y las estudiantes analizaron cómo el consumo de cocaína incide tanto en las dinámicas del conflicto armado como en la imagen internacional de Colombia, al tiempo que cuestionaron las responsabilidades de diversos actores sociales y políticos (véase Anexo 10).

La intervención de la rectora, quien vinculó la discusión con el panorama político actual, permitió ampliar la mirada hacia la relación entre el narcotráfico, el conflicto armado colombiano y las decisiones gubernamentales (véase en Anexo 11). Aunque esta perspectiva generó tensiones, los y las estudiantes respondieron con argumentos históricos, señalando que el consumo de cocaína y la violencia tienen raíces estructurales desde la década de 1980. Esto coincide con lo planteado por

Duncan (2014), quien afirma que la cocaína configuró nuevas formas de poder y exclusión social en Colombia, consolidando la violencia como un fenómeno estructural.

En coherencia con lo propuesto por Freire (1992), el proceso educativo no depende únicamente del aprendizaje de los y las estudiantes, sino también del compromiso ético y coherente del educador, quien debe reflejar congruencia entre lo que piensa, dice y hace. Este principio resulta esencial para fomentar ambientes respetuosos, empáticos y libres de prejuicios. Durante la intervención, fue posible evidenciar una actitud de la educadora investigadora basada en la escucha activa y en el reconocimiento de las voces estudiantiles, a través de gestos de aprobación e incentivos a la participación. Sin embargo, en los momentos de intervención de la rectora, dichos enfoques pedagógicos no se evidenciaron con la misma claridad. La interrupción de la rectora hacia las expresiones estudiantiles generó incomodidad y una sensación de pérdida de pertenencia en el espacio de diálogo. En este contexto, el silencio también adquiere un valor pedagógico, pues permite que los y las estudiantes reflexionen sobre la forma en que pueden hacer escuchar su voz y sus ideales en una sociedad donde frecuentemente son silenciados por las estructuras y agentes administrativos de poder.

Finalmente, el debate mostró la riqueza del pensamiento crítico en construcción, pues los y las estudiantes no se limitaron a repetir discursos, sino que problematizaron la realidad, cuestionaron la polarización política y propusieron la unidad como alternativa para transformar el país. Como enfatiza Zemelman (2002), el pensamiento crítico se nutre de la historicidad del sujeto y de su capacidad para interpretar y transformar su contexto. En este ejercicio, los jóvenes no solo expusieron sus ideas, sino que asumieron el desafío de construir propuestas colectivas, demostrando que la pedagogía crítica puede convertirse en un camino efectivo para la formación de personas conscientes, reflexivas y comprometidas con la paz (Véase Anexo 12).

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la aplicación de estrategias pedagógicas críticas en el marco de la Cátedra de la Paz generó procesos de aprendizaje significativos orientados a la

transformación social. Esta experiencia demuestra que, cuando el aula se convierte en un espacio dialógico y participativo, los y las estudiantes asumen un rol protagónico en la construcción del conocimiento y en la reinterpretación de su realidad. Tales hallazgos se articulan con lo expuesto por Freire (1992), quien plantea que la educación liberadora se fundamenta en la capacidad del sujeto para leer críticamente el mundo y actuar en consecuencia. Asimismo, coinciden con Zemelman (2002), al evidenciar que la conciencia crítica se fortalece cuando los individuos logran comprender las estructuras históricas que sostienen la desigualdad y la violencia.

De esta manera, los y las estudiantes lograron comprender que la relación entre el consumo de cocaína trasciende el ámbito individual, al estar vinculado con dinámicas económicas, políticas y culturales que sostienen y reproducen el conflicto armado en Colombia. Esta comprensión se evidenció en los resultados obtenidos durante las sesiones, donde las intervenciones superaron las orientaciones iniciales propuestas por la educadora. Entre líneas, se hizo visible que esta lectura crítica del fenómeno generó en los y las estudiantes nuevos cuestionamientos sobre otras problemáticas sociales relacionadas con su realidad cotidiana. A partir de este proceso reflexivo, emergió una comprensión crítica colectiva que les permitió reconocer la complejidad del conflicto y la necesidad de cuestionarlo. En este contexto, el aprendizaje no se limitó a la comprensión del tema, sino que impulsó una actitud emancipadora y un deseo de cambio coherente con los principios de la Cátedra de la Paz y las pedagogías críticas.

Conclusiones y Recomendaciones

La investigación evidenció que el desarrollo del pensamiento crítico en los y las estudiantes de grado décimo se fortaleció mediante el análisis de la memoria histórica del conflicto armado colombiano y su relación entre el consumo de cocaína como dinamizador del conflicto, en el marco de la Cátedra de la Paz. Este proceso, sustentado en las pedagogías críticas de Freire (1992) y Zemelman (1998), trascendió la transmisión de contenidos al promover la reflexión, el diálogo y la desajenación. Los y las estudiantes adicional de comprender la dinámica del consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado, lograron cuestionar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad, reconocer los diferentes actores del conflicto y comprender la violencia como un fenómeno estructural vinculado al control de la economía de la cocaína, tal como lo plantea Duncan (2014).

En este sentido, la Cátedra de la Paz se consolidó como un espacio pedagógico de emancipación, donde la memoria histórica y el pensamiento crítico se articularon para fomentar la desajenación del sujeto y la comprensión de su papel transformador en la sociedad. La experiencia demostró que la educación, cuando se orienta desde la praxis crítica, permite formar ciudadanos conscientes, capaces de analizar su realidad y proyectarse como agentes de cambio social. Así, la escuela se reafirma como un escenario de construcción de paz, memoria y justicia, en el que el conocimiento y la reflexión se convierten en herramientas para transformar las estructuras que sostienen la violencia y la exclusión en Colombia.

Este proceso se sustentó en los aportes de la pedagogía crítica, particularmente en Freire (1992) y Zemelman (1998), quienes plantean que la educación debe promover la emancipación del individuo y su capacidad de pensar desde su realidad. En coherencia con ello, se evidenció que, al abrir espacios de diálogo donde las voces estudiantiles fueron reconocidas sin invalidar su lenguaje ni sus formas de expresión, se fortaleció la capacidad de análisis y cuestionamiento frente a fenómenos estructurales como la violencia, el narcotráfico, las desigualdades de género y los efectos de la globalización.

Los y las estudiantes no solo reconocieron las dinámicas de poder y los intereses políticos asociados a la economía ilícita, sino que también se posicionaron como sujetos críticos capaces de proponer transformaciones en su contexto inmediato. Este resultado evidencia que la Cátedra de la Paz se consolida como un espacio pedagógico esencial para articular la memoria histórica con la construcción de paz, siempre que se oriente desde metodologías participativas y dialógicas, en este orden de ideas, el desarrollo del pensamiento crítico se hizo evidente cuando los y las estudiantes, al cuestionar su realidad, expresaron artísticamente su inconformidad y la necesidad de cambio, buscando que su voz fuera escuchada y reconocida en el ámbito escolar y con esto poder llegar a la sociedad.

Si bien la investigación enfrentó limitaciones relacionadas con el tiempo de implementación de la Cátedra de la Paz, la experiencia permitió constatar que las pedagogías críticas mantienen plena vigencia frente a las tendencias educativas actuales centradas en la innovación tecnológica y la competitividad. Retomar estos enfoques en el contexto escolar no solo humaniza el aprendizaje, sino que promueve la formación de sujetos conscientes, transmisores de paz y con disposición al cambio social. Aunque el tiempo destinado al desarrollo de la propuesta fue limitado, resultó suficiente para generar aprendizajes significativos en la educadora investigadora, quien comprendió que, más allá de dirigir o controlar el proceso, el acto más emancipador fue aprender a guardar silencio. Escuchar a los y las estudiantes permitió que se apropiaran de los espacios, expresaran sus ideas libremente y construyeran colectivamente una comprensión crítica de su realidad, reafirmando así que la transformación educativa nace del diálogo y la confianza en la voz del otro y la otra.

Por lo tanto, esta investigación cobra especial relevancia en el contexto de Soacha, un territorio afectado por dinámicas de violencia, desigualdad y vulnerabilidad social. Al desarrollar el pensamiento crítico a través de la memoria histórica y la Cátedra de la Paz, se ofrece a los y las estudiantes una herramienta formativa que trasciende el aula y los prepara para reconocer, comprender y transformar su entorno. En términos académicos, la investigación reafirma la vigencia de las pedagogías críticas

como marcos que articulan teoría y práctica en función de la emancipación, la justicia social y la construcción de paz, aportando así al debate sobre la necesidad de una educación pertinente, inclusiva y transformadora en Colombia.

Finalmente, se plantea como proyección la necesidad de consolidar propuestas pedagógicas sostenidas que den continuidad a este tipo de experiencias, extendiendo su impacto a otros grados y contextos educativos. De este modo, se fortalecería el pensamiento crítico de los y las estudiantes frente a problemáticas como el narcotráfico, la violencia y las desigualdades sociales, promoviendo una educación con sentido ético, político y humano orientada a la construcción de paz. En este proceso, el papel del educador resulta fundamental, pues de su compromiso, escucha y acompañamiento depende que los y las estudiantes se sientan motivados a reflexionar sobre su realidad y a reconocerse como agentes activos de transformación social. Así, la labor del educador trasciende la transmisión de conocimiento para convertirse en una praxis que impulsa el cambio y fomenta la esperanza en contextos marcados por el conflicto.

Lista de Referencias

- Alcaldía de Soacha. (2024). *Decreto 0001 de 2024: Por el cual se regulan comportamientos que afectan la convivencia en los establecimientos educativos*.
<https://www.soachaeducativa.edu.co/wp-content/uploads/2024/01/DECRETO-0001-DE-2024.pdf>
- Bagley, B. M. (2000). Narcotráfico, violencia política y política exterior de Estados Unidos hacia Colombia en los noventa. *Colombia Internacional*, (49-50), 5–42.
<https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/colombia-int/article/view/2471>
- Carranza Espinoza, J. (2009). Pedagogía y didáctica crítica: Bases teóricas y metodológicas para una alternativa educativa transformadora. *Integra Educativa*, 4(1), 75–82.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432009000100005&script=sci_abstract
- Castro Lee, C. (2005). *En torno a la violencia en Colombia* (1.ª ed.). Siglo XXI.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=qTPoeZ2lcX4C>
- Cea D’Ancona, M. Á. (2001). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social* (3.ª imp.). Editorial Síntesis.
<https://drive.google.com/file/d/1Q0gsMzMb4By68PF8nVxpndnHBqZ-TkC-/view>
- Centro de Memoria Histórica, Fundación Social, Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas & Universidad de los Andes. (2012). *Encuesta nacional: ¿Qué piensan los colombianos después de siete años de Justicia y Paz?*
<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2012/encuesta.pdf>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2012). *Justicia y paz: Los silencios y los olvidos de la verdad*. CNMH.

https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2012/silencios_justicia.pdf

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2012). *Justicia y paz: Tierras y territorios en las versiones de los paramilitares*. CNMH.

https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2012/justicia_tierras.pdf

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). *Recursos y contenidos digitales en memoria histórica: Cátedra de memorias y paz universidades*. CNMH.

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *No hubo tiempo para la tristeza* [Documental]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=H6ZEGnVnmws>

Cerón, J. R., López, M. U., & Gómez, P. F. (2010). Consumo de drogas en los jóvenes de la ciudad de Guayaquil. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(3).

<https://www.scielo.br/j/rlae/a/QPYYpKpqbm7fsGQV6LVfxxs/>

Chapela, L. M. (2013). *Caja de herramientas en educación para la paz*. UNESCO, Oficina en México.

Chaux, E. (2016). *Educación para la ciudadanía y la paz en Colombia*. Universidad de los Andes.

Chaux, E., & Velásquez, A. M. (2015). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

<https://drive.google.com/file/d/1dI2q9gAfQCpi2x8vcMApeZutao4wNIww/view>

Ciro Rodríguez, E. (2023). *Regulación del mercado de cocaína para la política de paz total*. Instituto Colombo-Alemán para la Paz (CAPAZ). <https://drive.google.com/file/d/15NVMJ-iBjvlvIDAgeFL0SChNRAmfP562/view>

Colombia. Asamblea Nacional. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Diario Oficial No. 47.013.

Colombia. Congreso de la República. (1986). *Ley 30 de 1986: Estatuto Nacional de Estupefacientes*. Ministerio de Justicia y del Derecho de Colombia.

Colombia. Congreso de la República. (2005, julio 25). *Ley 975 de 2005: Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley...* Diario Oficial No. 45.980.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=17161>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. MEN.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014, septiembre 1). *Ley 1732 de 2014: Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. MEN.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381604:Ley-1732-de-septiembre-01-de-2014>

Comisión de la Verdad. (2017). *Esclarecimiento*. Comisión de la Verdad.

<https://www.comisiondelaverdad.co/etiquetas/esclarecimiento>

Comisión de la Verdad. (2021, febrero 12). *Mi niñez fue un fusil AK-47* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=yhDUrD2OmM0>

Comisión de la Verdad. (2021, febrero 12). *Uno se acostumbra a la violencia* [Video].

YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=CQcBsGz8FoU>

Comisión de la Verdad. (2021, febrero 12). *Un arma no lo hace hombre a uno* [Video].

YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Y_6Evpv6DPs

Comisión de la Verdad. (2021, febrero 12). *Volví a nacer* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=U86yCWhHcmg>

Comisión de la Verdad. (2022). *El papel del narcotráfico en el conflicto armado. Rutas del Conflicto*. <https://rutasdelconflicto.com/notas/comision-la-verdad-el-papel-del-narcotrafico-el-conflicto-armado>

Comisión de la Verdad. (2022). *Guía para la pedagogía del volumen sobre los hallazgos y las recomendaciones para la no repetición*. Legado.

<https://www.comisiondelaverdad.co/pedagogia/guia-para-la-pedagogia-del-volumen-sobre-los-hallazgos-y-las-recomendaciones-para-la-no>

Corporación Acción Técnica Social. (2025). *Échele cabeza cuando se dé en la cabeza*.

<https://www.echelecabeza.com/cocaina/>

De Vincenzi, A., Álvarez, S., Doman, A., Segovia, S., Lovazzano, M., Sebastianelli, A., Spretz, G., & Bergia, S. (2002). *Programa para la promoción de estilos de vida saludables y sostenibles y la prevención del consumo de drogas*. Universidad Abierta Interamericana.

<https://noticias.uai.edu.ar/extensi%C3%B3n/universidad-saludable/2015/...>

Del Bosque, J., Fuentes Mairena, A., Bruno Díaz, D., Espínola, M., González García, N., Loredo Abdalá, A., Medina-Mora, M. E., Nanni Alvarado, R., Natera, G., Próspero García, O., Sánchez Huesca, R., Sansores, R., Real, T., Zinser, J., & Vázquez, L. (2014). *La cocaína: Consumo y*

consecuencias. *Salud Mental*, 37(5), 387–394. <https://drive.google.com/file/d/18--4wU2AFrm5bG5aZqcXYP4iBBMNY-MH/view>

Delgado Algarra, E. J. (2015). Educación ciudadana y memoria histórica en la enseñanza de las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 14, 69–77.

<https://doi.org/10.1344/Eccss2015.14.9>

Díaz Barriga Arceo, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia: La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas. *Perfiles Educativos*, 82, 28–45.

Duncan, G. (2014). *Exclusión, insurrección y crimen*. Universidad EAFIT; Universidad de los Andes.

El País. (2022, 18 de noviembre). Colombia firma la declaración de escuelas seguras. *El País*. <https://elpais.com/america-colombia/2022-11-18/colombia-firma-la-declaracion-de-escuelas-seguras.html>

Flores, E., Montoya, J., & Suárez, D. H. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana: Un mapa de otra parte del mundo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 289–308. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004013>

Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (11.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Gadamer, H.-G. (1993). *El problema de la conciencia histórica* (A. Domingo Moratalla, Trad. e introd.). Tebhos. <https://archive.org/details/gadamer-hans-georg.-el-problema-de-la-conciencia-historica-ocr-1993/page/n1/mode/1up>

Gadamer, H.-G. (2004). *Verdad y método* (J. Grondin & H. Taminiaux, Eds.; J. Gaos, Trad.). Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1960).

Henaó, S. (2011). Representaciones sociales del consumo de drogas en un contexto universitario en Medellín, Colombia, 2000. *Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia*.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. [https://www.esup.edu.pe/...](https://www.esup.edu.pe/)

Marcuse, H. (1994). *El hombre unidimensional: Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada* (3.ª ed.). Ariel. (Obra original publicada en 1964).

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Cátedras de memoria y paz*. MEN. https://drive.google.com/file/d/1gJ9pbgNu_4pDsFD8L35DLy6TCxKXUzgC/view

Ministerio de Salud de Nicaragua. (2013). *N-117 Manual de promoción y prevención de las conductas de riesgo en adolescentes para fortalecer familias*. [https://www.minsa.gob.ni/...](https://www.minsa.gob.ni/)

Naciones Unidas. (2025, 19 de febrero). El Catatumbo: huyendo del trueno de la violencia. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2025/02/1536581>

- Nistal Franco, I., & Serrano Pérez, P. (2022). Consumo de drogas en la adolescencia. *Pediatría Integral*, XXVI(5), 306–315. <https://www.pediatriaintegral.es/...>
- Ortiz, R. D. (2000). Guerrilla y narcotráfico en Colombia. *Cuadernos de la Guardia Civil: Revista de Seguridad Pública*, 22, 15–30.
- Policía Nacional de Colombia. (2024, abril 19). Anexo 5. *Patrulla de Atención para la Infancia (PAIS), Versión 2*. <https://www.policia.gov.co/...>
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45–55. Universidad de La Sabana. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Rivas Góngora, A., Véliz Rodríguez, M., & Pérez Gómez, N. (2019). La cátedra de Paz y educación para la paz: De la institucionalidad al aula de clase. *Conrado*, 15(69), 214–220. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1196>
- Salgado, G., Gana, S., Valenzuela, D., Ramírez, S., & Gaete, J. (2021). Aceptabilidad y factibilidad del programa “Yo Sé Lo Que Quiero (YSLQQ)”: Una intervención para prevenir el uso de sustancias en adolescentes. *XXXVIII Congreso Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, Santiago, Chile.
- Salinas Abdala, Y., & Zarama Santacruz, J. M. (2012). *Justicia y paz: Tierras y territorios en las versiones de los paramilitares*. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://indepaz.org.co/tierras-y-territorios-en-las-versiones-de-los-paramilitares/>
- Santana, A. (2004). *El narcotráfico en América Latina*. Siglo XXI.

Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia. (2021). XXXVIII Congreso Anual de la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia “#Re-encontrémonos”. <https://www.sopnia.com/...>

Tipsord, J. M. (2011). Contagio entre iguales en el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes. *Annual Review of Psychology*, 62, 189–214.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100412>

Vargas, A. (1997). *El conflicto armado colombiano y sus perspectivas*. Universidad Nacional de Colombia.

Vargas Meza, R. (2004). Drogas, conflicto armado y seguridad global en Colombia. *Nueva Sociedad*, 192, 70–87. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3212_1.pdf

Wong, W. C., Ford, K. A., Pagels, N. E., McCutcheon, J. E., & Marinelli, M. (2013). Adolescents are more vulnerable to cocaine addiction: Behavioral and electrophysiological evidence. *The Journal of Neuroscience*, 33(11), 4913–4922.
<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1371-12.2013>

Zemelman, H. (1998). *Los horizontes de la razón: Uso crítico del conocimiento y sentido histórico*. Siglo XXI Editores.

Zemelman, H. (2002). *Pensar teóricamente: Los retos del pensamiento crítico*. Siglo XXI Editores.

Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder: Razonar y gramática del pensar histórico* (1.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Anexos

Anexo 1.

Matriz de análisis identificar.

Fragmento textual. (cita directa)	Percepción del consumo de cocaína como dinamizador del conflicto armado.	Objetivo específico relacionado.	Interpretación/análisis.
<p>“Para mí la cocaína es un polvo que se inhala por la nariz y tiene efectos diferentes.” (1s Esta. 4, 21/07/2025)</p>	<p>Representación de conocimiento básico, que evidencia desde su realidad/Dimensión de salud.</p>	<p>Identificar percepciones iniciales de los y las estudiantes sobre el consumo de cocaína.</p>	<p>El estudiante presenta una definición simple, centrada en el aspecto físico y sensorial, sin un análisis social o histórico. Esto evidencia un punto de partida descriptivo antes si desarrollo de pensamiento crítico.</p>
<p>“Siempre he escuchado que el consumo de cocaína en Colombia no solo es un mal interno, sino también un problema de exportación en el</p>	<p>Memoria histórica / Dimensión económica.</p>	<p>Analizar la relación entre el consumo de cocaína y dinámicas socioeconómicas y políticas en Colombia.</p>	<p>Aquí el estudiante conecta el fenómeno con el contexto internacional y reconoce su impacto económico, lo que indica un nivel más avanzado de comprensión crítica.</p>

<p>mundo. Para mí es la parte económica más potente del país.” (Esta. 2, 21/07/2025)</p>			
<p>“La sociedad puede llegar a ver raro o incluso agresivo a quien consume. Depende de la situación... si una persona llega a un colegio bajo efectos de cocaína, se nota: suda, se pone pálida.” (Esta. 7, 21/07/2025)</p>	<p>Dimensiones sociales / Dimensión de salud / Pensamiento crítico.</p>	<p>Examinar las implicaciones sociales y de salud percibidas por los y las estudiantes.</p>	<p>El estudiante identifica estigma social y efectos físicos visibles, mostrando una mirada que integra de percepción social y lo físico.</p>
<p>“Para mí la cocaína es para las fiestas.” (Esta. 6, 21/07/2025)</p>	<p>Sin representaciones previas</p>	<p>Identificar percepciones iniciales de los y las estudiantes sobre</p>	<p>La respuesta muestra una asociación del consumo con ocio y recreación, sin considerar impactos más amplios; útil para evidenciar</p>

		el consumo de cocaína.	conceptos relacionados con la violencia dentro de la sociedad.
“Es ilegal, mueve la economía y hace que usen el dinero para fines ilícitos.” (Esta. 5, 21/07/2025)	Dimensiones sociales / Dimensión económica / Memoria histórica.	Analizar la relación entre el consumo de cocaína y dinámicas socioeconómicas y políticas en Colombia.	El estudiante reconoce la ilegalidad y sus impactos económicos y sociales, mostrando un pensamiento más estructurado.
“Todos los políticos lo hacen, creo yo.” (Esta. 3, 21/07/2025)	Dimensión política / Representaciones previas	Analizar imaginarios sociales y políticos asociados al consumo de cocaína.	Generalización que refleja desconfianza hacia la clase política; aunque no es un análisis profundo, sí muestra un imaginario presente en el grupo.
“Piensan que la cocaína es menos dañina que la marihuana, pero es más perjudicial.” (Esta. 4, 21/07/2025)	Pensamiento crítico / Dimensión de salud	Examinar el desarrollo del pensamiento crítico en torno al consumo de sustancias.	El estudiante corrige una creencia común, evidenciando un proceso de análisis comparativo y desmontaje de mitos.

<p>“En mi familia se dice que no es lo mejor. Que no es bueno para el cuerpo.” (Esta. 2, 21/07/2025)</p>	<p>Dimensiones sociales / Representaciones previas</p>	<p>Identificar percepciones iniciales de los y las estudiantes sobre el consumo de cocaína.</p>	<p>La opinión se construye desde la influencia familiar y moral, sin profundizar en causas estructurales.</p>
<p>“En mi barrio hay una ‘olla’, siempre hay alguien en otro plano.” (Esta. 5, 21/07/2025)</p>	<p>Dimensiones sociales / Identifica su realidad</p>	<p>Analizar el impacto del consumo de cocaína en contextos comunitarios.</p>	<p>El estudiante vincula la problemática con un contexto espacial y social cercano, lo que muestra un reconocimiento del fenómeno en su territorio.</p>
<p>“En el colegio no se habla de eso, a menos que piensen que eres consumidor.” (Esta. 6, 21/07/2025)</p>	<p>Dimensiones sociales / Pensamiento crítico</p>	<p>Analizar el impacto del consumo de cocaína en contextos comunitarios y escolares.</p>	<p>Evidencia un tabú escolar que dificulta la discusión abierta sobre el tema, lo que refuerza la necesidad de aplicar las pedagogías críticas.</p>
<p>“El consumo de cocaína mueve el mundo, no importa el</p>	<p>Memoria histórica / Dimensión social</p>	<p>Analizar cómo los y las estudiantes comprenden el</p>	<p>Reconoce la universalidad del fenómeno y su influencia social global.</p>

<p>estrato social.” (Esta. 4, 21/07/2025)</p>		<p>alcance del consumo.</p>	
<p>“Las mulas transportan droga por plata y necesidad; eso es un tipo de violencia.” (Esta. 5, 21/07/2025)</p>	<p>Dimensiones sociales / Memoria histórica / Pensamiento crítico</p>	<p>Identificar condiciones sociales que favorecen el narcotráfico.</p>	<p>Relaciona transporte de drogas con pobreza, falta de oportunidades y violencia estructural.</p>
<p>“Las personas más vulnerables también están en el campo, donde hay presencia de grupos armados.” (Esta. 7, 21/07/2025)</p>	<p>Memoria histórica / Dimensiones sociales</p>	<p>Analizar el vínculo entre narcotráfico y conflicto armado.</p>	<p>Reconoce relación entre economía ilícita, vulnerabilidad rural y presencia armada.</p>
<p>“La guerrilla pelea por la cocaína, el militar por el Estado.”</p>	<p>Memoria histórica / Dimensión política</p>	<p>Identificar conexiones entre el estado y actores armados.</p>	<p>Comparación directa entre motivaciones de actores armados, vinculando economía ilícita.</p>

(Esta. 3, 21/07/2025)			
“El campo colombiano es primordial para el cultivo de coca por su extensión y mano de obra campesina.” (Esta. 6, 21/07/2025)	Memoria histórica / Dimensión económica	Analizar la importancia del territorio rural en la cadena del narcotráfico	Reconoce factores geográficos, productivos y económicos que favorecen cultivos ilícitos.
“Entre más venda, más dinero ganó; necesito consumidores.” (Esta. 2, 21/07/2025)	Dimensión económica / Pensamiento crítico	Analizar la lógica económica del narcotráfico.	Reconoce relación directa entre demanda y beneficios económicos ilícitos.

Anexo 2.

Evidencias de las estrategias pedagógicas críticas.

Categorías	Fragmentos de los y las estudiantes (transcripción)	Análisis e interpretación crítica	Relación con el objetivo específico
-------------------	--	--	--

<p>Causas sociales de la inversión de las comunidades a la economía ilegal de la cocaína</p>	<p>“Los niños... piensan que eso es mejor que la escuela porque da plata fácil... son comunidades que sufren de hambre, violencia, viviendas no dignas...” (Esta. 7, 23/07/2025)</p>	<p>Se evidencia cómo los y las estudiantes relacionan que la falta de oportunidades educativas y las condiciones de pobreza estructural se convierten en factores que facilitan la vinculación a grupos que conforman el conflicto armado. Desde la pedagogía crítica, esta comprensión permite a los y las estudiantes reconocer que el consumo y la producción de cocaína no son decisiones aisladas, sino el resultado de</p>	<p>Favorece el análisis de las implicaciones sociales del consumo de cocaína, vinculándolo con la exclusión, la pobreza y la falta de acceso a derechos básicos.</p>
---	--	--	--

		desigualdades históricas.	
Violencia de género y conflicto armado	<p>“Las niñas somos las que más sufrimos en los conflictos... porque nos ven indefensas... somos un material para ser violado... abortos no consensuados...” (Esta. 2, 23/07/2025)</p>	<p>Los relatos resaltan las violencias sexuales en el conflicto, que afectan a mujeres y hombres. La discusión en la quinta sesión posibilita que los y las estudiantes identifiquen cómo el narcotráfico y la guerra incrementan estas violencias, articulando memoria histórica y conciencia crítica.</p>	<p>Permite analizar las implicaciones culturales y sociales, visibilizando la violencia de género como secuela del conflicto ligado al narcotráfico.</p>
Dimensión política y territorial	<p>“acá la procesamos y la exportamos...” (Esta. 4, 23/07/2025)</p>	<p>Los y las estudiantes reconocen la existencia de corredores del narcotráfico y su relación con el control territorial de actores</p>	<p>Refuerza la comprensión de las implicaciones políticas del narcotráfico en el conflicto armado, vinculando memoria</p>

		armados. Esta percepción es clave para comprender las dinámicas del conflicto armado y el papel central de la cocaína como recurso de financiación y poder.	histórica con análisis territorial y de poder.
Estigmatización y percepción internacional	“Miren la percepción que tenemos a nivel global... pero no somos los únicos implicados... como que nos segregan...” (Esta. 7, 23/07/2025)	Surge la reflexión sobre cómo el estigma internacional hacia Colombia refuerza identidades negativas. El espacio pedagógico abre la posibilidad de cuestionar estas narrativas y construir una visión más crítica del problema.	Contribuye a problematizar las implicaciones culturales y sociales del narcotráfico, a partir de la memoria y la reflexión colectiva.

Anexo 3.

El arte colombiano se disfraza de violencia.

EL ARTE
COLOMBIANO
SE DISFRAZA
DE VIOLENCIA

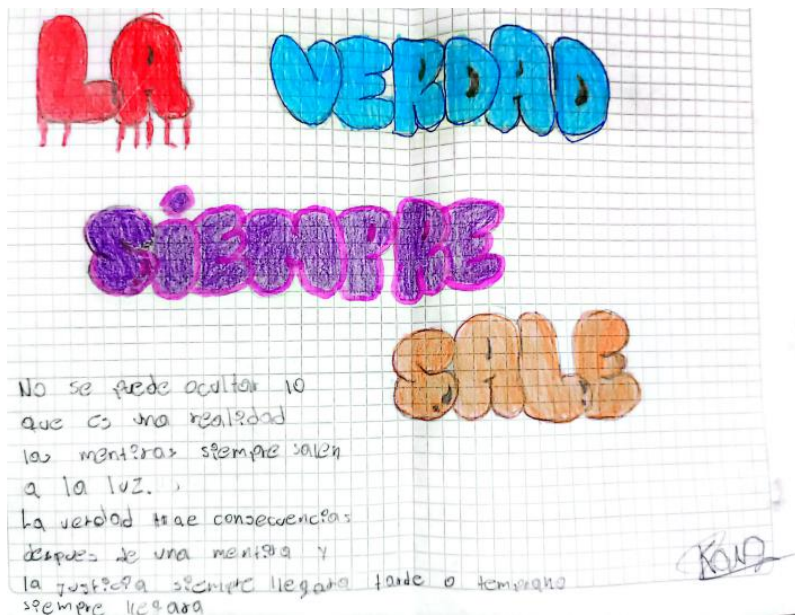
Anexo 4.

Explica su grafiti.

mostrar a la comunidad lo que de verdad quieren decir sus grafitis o murales, sus mensajes cobian que tienen un significado mas profundo.
¿De quien me inspire para hacer esta frase?
Ultimamente he visto que en muchas de las lugares alrededor de Colombia esta escrita la frase "Las cuevas tienen razon".
No niego que antes ya pensaba que era un solo mural con sola letras y ya, hasta que lei un significado mas oscuro detras de esta frase, representando muchas de los conflictos armados contra las madres de hijos asesinados por la guerrilla y

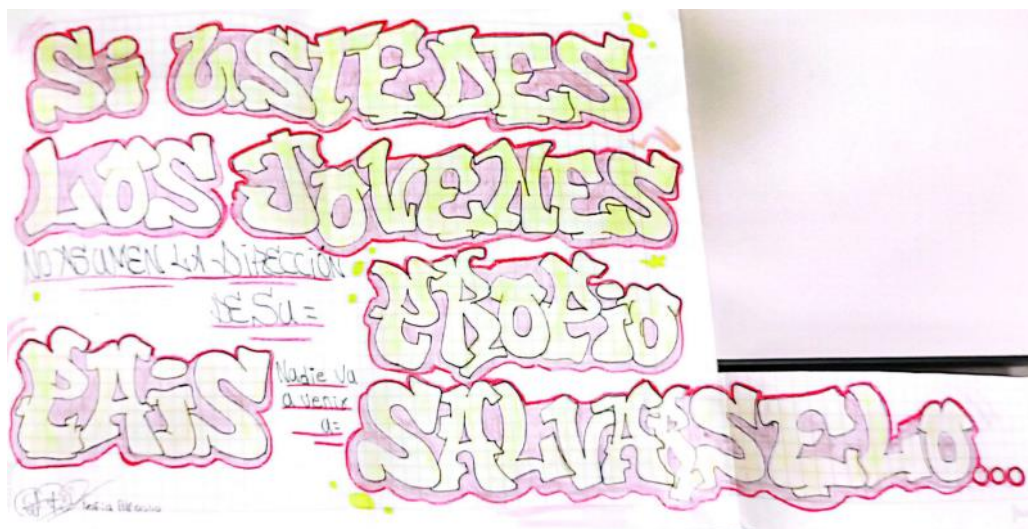
Anexo 5.

La verdad siempre sale.



Anexo 6.

Si ustedes los jóvenes, no asumen la dirección de su propio país, nadie va a venir a salvárselo.



Anexo 7.

Paz para la guerra.



Anexo 8.

Rap: paz para la guerra.

RAP Chari
 Esto es paz para la guerra
 vivimos comprimidos en un
 mundo que asecha donde comen
 perfectos los que estan en la
 realeza y haci mismos los pobres
 se sudren en la mierda esto es
 relativo instantando ras desde lo
 vivido y haci mismo digo que para
 que alla paz har que dejar de inventar
 un bien comun y ver mas alla de donde
 no llega la luz y que la escoria no
 se pierda venimos del pais de la areta
 colombia tambien es rap no solo exporta-
 dores y bazuca niños que no disfrutan
 que hacen en la loma donde es difícil ver
 a un politico pero es facil ver pasiecos
 de petica en el piso y a lo que quiero
 llegar es que para que haya paz la
 derecha y la izquierda se tienen que
 evagorar y así mismo crecera la humedad
 la union es fuerza y eso radica lo
 destrucira.

Anexo 9.

Video de la sesión 7 – Circulo Freireano (15 de agosto del 2025).

https://youtu.be/iYO9WDstg_4

Anexo 10.

Video de la sesión 7 – Circulo Freireano explicación del tema (15 de agosto del 2025).

<https://youtu.be/8dzgAtqZkfU>

Anexo 11.

Video de la sesión 7 – Circulo Freireano debate (15 de agosto del 2025).

<https://youtu.be/Y-fSGXKFUh0>

Anexo 12.

Video de la sesión 7 – Circulo Freireano conclusión (15 de agosto del 2025).

<https://youtu.be/2RKCIXbsPws>