

**Propuesta pedagógica: “MemorizArte: Conflicto y Paz” con estudiantes de 10° del
Colegio Monseñor Alberto Reyes Fonseca del municipio de Guayabetal, Cundinamarca**

Emely Valentina Ramírez Heredia



Licenciatura en Ciencias Sociales
Facultad de Ciencias de la Educación

Bogotá D.C

2023

**Propuesta pedagógica: “MemorizArte: Conflicto y Paz” con estudiantes de 10° del
Colegio Monseñor Alberto Reyes Fonseca del municipio de Guayabetal, Cundinamarca**

Emely Valentina Ramírez Heredia

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Licenciada en Ciencias
Sociales

Asesor: Jhon Alejandro Vargas Giraldo



Licenciatura en Ciencias Sociales
Facultad de Ciencias de la Educación
Bogotá D.C
2023

Dedicatoria

Este trabajo de grado va dedicado especialmente a las personas que estuvieron fielmente conmigo en el último año ya que con su compañía comprendí lo valioso que es seguir luchando por mis sueños a pesar de las dificultades que pueden surgir en mi vida.

Con mucho amor para mi hermana que has sido mi confidente a lo largo de mi vida y especialmente en esta etapa, agradeciendo principalmente por el amor con el que me acompañas día a día diciéndome todas las cosas que podemos lograr juntas, sé que este es el primero de muchos logros que compartiremos.

Para mi mamá, porque estuviste ahí cuando todo parecía oscuro y solo, teniendo paciencia ante todas las dificultades que se presentaron y me hicieron pensar que no podía lograrlo. Me doy cuenta que dedicarte esto es solo una pequeña muestra de agradecimiento por darme todo lo que me tiene hoy en día acá.

Para mi papá, tu amor y apoyo me han permitido ver lo capaz que soy para alcanzar mis metas, especialmente por tu compañía durante este trabajo, ya que fue eso lo que me permitió ver que todo lo que parecía oscurecerse, tendría luz y esa luz me la darías tú con tanta alegría y apoyo en cada día que me acompañaste.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mis padres por brindarme a lo largo de todos estos años el apoyo que necesitaba, especialmente por estar ahí cuando sentía que no podía seguir; por otro lado a mi hermana que estuvo a mi lado días, noches y madrugadas enteras mostrándome que este proyecto en mi vida iba a ser alcanzado, siempre y cuando creyera en mí misma.

A los docentes que me acompañaron de cerca a lo largo de toda mi carrera, especialmente a la docente Marcela Riveros que significó un apoyo inmenso e incondicional en los momentos más difíciles de este proceso.

A mis compañeros de estudio que siguieron conmigo y creyeron fuertemente en la elaboración de este trabajo, con mucha estima principalmente a Juan José Nieto, Leidi Algarra y Juliana Tapiero; su compañía en medio de esto me permitió sacar lo mejor de mí y ver todas las cosas buenas que puedo hacer con mis ideas.

Finalmente, a la institución educativa de Guayabetal, el colegio Monseñor Alberto Reyes Fonseca que me abrieron las puertas de sus aulas para aplicar este proyecto que he estimado tanto desde el momento en que lo elaboré.

Tabla de contenido

Planteamiento del problema	12
Justificación	15
Objetivo General	18
Objetivos Específicos	18
1. Capítulo 1	
1.1 Educación para la construcción de memoria en el conflicto armado	21
1.2 Aprendizaje significativo para la construcción de saberes	25
1.3 Las pedagogías activas dentro del aula colaborativa	29
2. Capítulo 2	
2.1 El papel del conflicto armado en Guayabetal	31
2.2 Contexto institucional	36
2.2.1 Colegio Monseñor Alberto Reyes Fonseca	36
2.2.2 Grado 10º	38
2.3 La reconstrucción colaborativa de la memoria histórica del conflicto armado	41
3. Capítulo 3	
3.1 Diseño metodológico	44
3.2 Fase inicial: Diagnóstico	50
3.3 El mural: Diseño	58
3.4 Resultados de la propuesta	64
Conclusiones	68
Referencias bibliográficas	71

Índice de figuras

Figura 1. Tipos de aprendizaje según David Ausubel.....	26
Figura 2. Subsunoeres en la estructura cognitiva	27
Figura 3. Ubicación de la guerrilla FARC-EP en el municipio de Cundinamarca.....	33
Figura 4. Edad Estudiantes 10-02.....	39
Figura 5. Veredas habitadas por los estudiantes de 10-02.....	41
Figura 6. Reconstrucción colaborativa de memoria dentro del aula.....	43
Figura 7. Septenios Método Waldorf.....	46
Figura 8. Fases de aplicación.....	50

Índice de fotografías

Fotografía 1. Desarrollo de cartografía social.....	51
Fotografía 2. <i>Problemáticas del municipio bajo la perspectiva de los estudiantes</i>	53
Fotografía 3. Presencia de grupos armados y actos violentos en el municipio de Guayabetal.....	54
Fotografía 4. Entrevista realizada por estudiante 1.....	57
Fotografía 5. Entrevista realizada por estudiante 2.....	57
Fotografía 6. Entrevista realizada por estudiante 3.....	58
Fotografía 7. Biografía de estudiante 1.....	60
Fotografía 8. Biografía de estudiante 2.....	60
Fotografía 9. Relato grupo 3.....	61
Fotografía 10. Mensaje 1.....	62
Fotografía 11. Elaboración del mural.....	63
Fotografía 12. Elaboración del mural.....	64
Fotografía 13. Elaboración del mural.....	64
Fotografía 14. Mural finalizado.....	65

Resumen:

El presente trabajo de grado se enfoca en la creación y aplicación de la propuesta pedagógica ‘MemorizArte’ dentro del aula de clase del Colegio Monseñor Alberto Reyes Fonseca con estudiantes de grado 10º del municipio de Guayabetal, que tiene como propósito fortalecer el análisis crítico los procesos de enseñanza-aprendizaje del conflicto armado en Colombia durante la década de los años 90’s y principios de los años 2000, a partir del uso de metodologías basadas en el aprendizaje significativo y las pedagogías activas. Para la realización de este proyecto, se identificaron las principales necesidades que se tienen dentro de espacios de enseñanza al momento de enseñar la temática para que de esta manera fuera más preciso el enfoque pedagógico que tendría la propuesta.

En primer lugar, se identifica que a partir de las normativas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional se posiciona el conflicto armado como un eje temático dentro del contexto educativo nacional para el grado 10º, teniendo en cuenta ello, es necesario incorporar diversas herramientas didácticas que garanticen el proceso de aprendizaje en los estudiantes. En la propuesta pedagógica ‘MemorizArte’ se considera pertinente la selección de los postulados de la teoría del aprendizaje significativo para que las actividades realizadas dentro del aula tengan una mayor repercusión en los estudiantes, a partir de usos adecuados de las pedagogías activas en las que la participación de estos esté ligada al pensamiento crítico y estimulación de habilidades meta cognitivas.

En segundo lugar, se establecen las fases de aplicación que propone la propuesta pedagógica basándose en el método Waldorf, el cual, se basa principalmente en la participación activa del estudiante dentro de la construcción del conocimiento desde el uso de herramientas que se le proporcionan dentro del aula. Con ello se le permite a cada estudiante que genere o intensifique el uso de habilidades como la creatividad, pensamiento crítico y razonamiento dentro de la temática, facilitando que a su vez se identifique el papel de las emociones para la construcción de argumentos y memoria histórica (a nivel individual y/o colectivo) respecto a las vivencias propias o ajenas de las circunstancias del conflicto armado interno.

Por último, el presente proyecto propone una evaluación objetiva respecto a la aplicación y uso de herramientas en la propuesta pedagógica ‘MemorizArte’, donde se

argumente si el uso de esta y las acciones propuestas permiten que la enseñanza del conflicto armado se vea en mejora o si puede ser construida a partir de más postulados de las teorías de aprendizaje propuestas; adicionalmente, se espera concluir respecto a los procesos de aprendizaje de la población seleccionada para identificar las fortalezas y debilidades que se presentan con el propósito de nuevas propuestas.

Palabras claves: *Memoria histórica, memoria colectiva, aprendizaje significativo, pedagogías activas, método Waldorf y educación para la paz.*

Abstract:

The present research work focuses on the creation and application of the pedagogical proposal 'MemorizArte' within the classroom of the Monseñor Alberto Reyes Fonseca School with 10th grade students, from Guayabetal, which aims to strengthen the critical analysis of the processes of teaching-learning of the armed Colombian conflict during the decade of the 90's and early 2000's, based on the use of methodologies using meaningful learning and active pedagogies. To carry out this project, the main needs that exist within teaching spaces when teaching the subject were identified so that the pedagogical approach that the proposal would have would be more precise.

Firstly, it is identified that based on the regulations proposed by the Ministry of National Education, the armed conflict is positioned as a thematic axis within the national educational context for grade 10, taking this into account, it is necessary to incorporate various didactic tools that guarantee the learning process in students. In the pedagogical proposal 'MemorizArte', the selection of the postulates of the theory of meaningful learning is considered pertinent so that the activities carried out within the classroom have a greater impact on the students, based on appropriate uses of active pedagogies in which their participation is linked to critical thinking and stimulation of meta-cognitive skills.

Secondly, the application phases proposed by the pedagogical proposal are established based on the Waldorf method, which is based mainly on the active participation of the students within the construction of their own knowledge from the use of tools that are provided within the classroom. This allows each student to generate or intensify the use of skills such as creativity, critical thinking and reasoning within the topic, facilitating the identification of the role of emotions for the construction of arguments and historical memory (at an individual and/or collective level) regarding one's own or others' experiences of the circumstances of the internal armed conflict.

Finally, this project proposes an objective evaluation regarding the application and use of tools in the pedagogical proposal 'MemorizArte', where it is argued whether the use of this and the proposed actions allow the teaching of Colombian conflict to be improved or if

it can be built from more postulates of the proposed learning theories; Additionally, it is expected to conclude regarding the learning processes of the selected population to identify the strengths and weaknesses that are presented for the purpose of new proposals.

Key words: *Historical memory, collective memory, meaningful learning, active pedagogies, Waldorf method and peace education.*

Planteamiento del problema:

El conflicto armado colombiano como hecho presente en la sociedad nacional ha repercutido en sectores específicos del país a nivel económico, político, social, cultural, ambiental y educativo (Rodríguez; De La Torre & Miranda, 2002), situación que ha incentivado unas aproximaciones académicas, teóricas, metodológicas y reflexivas sobre las acciones violentas que se presentan en el territorio. En el contexto educativo el abordaje de este tema ha incentivado el desarrollo de competencias críticas que surgen del reconocimiento de perspectivas analíticas externas, principalmente desde académicos que han posicionado la investigación sobre este campo, pero también desde la posición de las víctimas. La integración de estas visiones ha posibilitado la identificación de las raíces estructurales del conflicto y el diseño de estrategias para el abordaje del este en contextos de educación formal y no formal.

Para el Ministerio de Educación Nacional (2008) abordar el tema del conflicto armado en contextos escolares es importante ya que permite que se cree un hilo conductor de la caracterización histórica del conflicto en el aula de clase con apoyo en materiales didácticos, para que de esta manera se vea reflejada una interpretación de los hechos y los actores por parte del estudiante con el fin de tener aproximaciones a conocimientos contrastados con la realidad en la que Colombia ha estado sumergida. Ahora bien, es importante señalar que la educación en medio de escenarios de conflicto permite que se desarrollen algunas mejoras culturales como el fortalecimiento de la memoria donde se facilita la reparación de hechos que dejó como víctima a la comunidad (Pérez, 2014).

En los territorios donde la población ha sido víctima de las dinámicas que conlleva el conflicto armado, la educación determina un factor importante a nivel social, por lo que el abordaje del conflicto como temática dentro del aula de clase posibilita una interpretación distinta por parte de los estudiantes; este argumento se respalda con lo que señala Pérez (2014) proponiendo contemplar la enseñanza de este como una herramienta de aprendizaje que plantee el desarrollo del pensamiento crítico frente a la no repetición en escenarios del proceso de posconflicto, facilitando la interpretación de algunas acciones dadas por los grupos armados y el impacto de estos dentro del entorno del estudiante.

En el marco de las estrategias postuladas por el Ministerio de Educación para la articulación del tema en los procesos educativos del país, estos se desarrollan en los Lineamientos Curriculares y en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de Ciencias Sociales. En los lineamientos se propone, por ejemplo, una estructuración de competencias del grado 10° que le permitan al estudiante: “Reconocer y explicar los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad” e “Identificar causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconocer los derechos que protegen a estas personas” (p.131). En los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), para este mismo grado, se espera que el estudiante esté en capacidad de: “Explicar las características de la violencia ejercida en el contexto del conflicto armado en Colombia y cómo afecta la vida social y cultural” (p.46), por consiguiente, para grado décimo se proyecta que el estudiante pueda reconocer las relaciones que surgen a partir de fenómenos sociales concretando los conflictos que pueden aparecer desde allí, generando así, una postura crítica a partir del análisis de actores y circunstancias.

La educación sobre el conflicto armado también se vio fortalecida con los acuerdos de paz en Colombia (2016), entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo (FARC-EP), que tenía como finalidad que en las instituciones educativas se incentive una cultura de paz. Al respecto, Bautista y González (2019) argumentan que educar para la paz implica que tanto estudiantes como docentes tengan diálogos directos sobre la construcción de su propia historia, para ello es necesario que se considere el contexto en el que se está enseñando e implementando las propuestas pedagógicas sobre el tema. Un contexto particular se encuentra en el municipio de Guayabetal, Cundinamarca donde se presentaron, especialmente en la década de los 90, agresiones contra la población por violencia política que se manifestaron en ataques, extorsiones, secuestros, amenazas a líderes y bloqueos viales por control territorial entre la fuerza pública, grupos paramilitares y el grupo FARC-EP con sus frentes 53 y 54 principalmente (Giraldo, Losada & Muñoz, 2001).

En primer lugar, es importante abordar el aspecto educativo a nivel rural en algunas zonas del país, donde la educación suele ser de difícil acceso debido a que muchas poblaciones son parte de territorios con lejanía considerable a las escuelas del municipio en el que habitan. De acuerdo a González (2016) la educación rural cuenta con varias

problemáticas donde la desescolarización es una de las principales, comprendiendo que es la realidad de muchos habitantes debido a aspectos como infraestructuras inadecuadas, falta de documentación, economía a nivel familiar, falta de contrataciones de docentes, la tercerización y finalmente la presencia de grupos armados en cercanías al plantel educativo.

Algunos contextos rurales del territorio nacional, se presentan algunos límites para alcanzar el cumplimiento de los lineamientos dados por el Ministerio Nacional de Educación, dado que existe una diferencia sobre las formas de enseñanza que tienen los docentes y las imposiciones que generan los grupos armados en las instituciones educativas, generando acciones que limitan con la estructura educativa que se ven reflejadas según Cháves & Ortiz (2017) en: amenazas a los docentes que impiden que se desarrollen clases de manera autónoma; involucramiento del docente directamente en el conflicto presentado en la zona en que ejerce; y por último, con mucha gravedad en esta situación, la suspensión parcial o definitiva de las actividades escolares.

Sin embargo, particularmente en el municipio de Guayabetal un docente del Colegio Monseñor Alberto Reyes Fonseca (que prefirió mantener su identidad en anonimato) argumenta que estas dinámicas podrían verse reflejadas en algunos casos dentro de este territorio: “En primer lugar, refleja un peligro para el estudiante que esté sobre la edad para ser reclutado por los grupos del conflicto... haciendo que el alumno deserte de los planteles educativos por el miedo de que en camino a la institución sea obligado a hacer parte de estos grupos, e incluso se empieza a ver que el rendimiento académico baja por esas ausencias que se pueden presentar”. Teniendo en cuenta esta postura del docente, se reconoce la dinámica de violencia que puede presentarse en caso de que los grupos armados volvieran a tener asentamientos dentro del municipio.

Dando continuidad al testimonio presentado previamente, existe por parte de algunos docentes la percepción de una realidad frente a la posible presencia de grupos armados dentro del municipio, argumentando los peligros que pueden existir frente a la comunidad de estudiantes. Conforme a ello, el docente entrevistado brinda su respuesta desde la experiencia que ha manifestado en años anteriores a la última década, reconociendo que la existencia del conflicto en la actualidad no es nula; pero está con mayor lejanía a la realidad de los habitantes de Guayabetal y podría afectar la participación de los estudiantes dentro de escenarios académicos en su escuela.

Comprendiendo el reconocimiento del conflicto armado que alguna vez estuvo presente en Guayabetal, los docentes del plantel educativo municipal implementan los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (de aquí en adelante MEN) para la enseñanza de hechos que fortalezcan la memoria histórica dentro del aula de clase; a pesar de ello, es posible distinguir que existe una problemática respecto a la enseñanza de esta en la institución educativa basándose en los testimonios brindados por algunos docentes en los que afirman que los espacios de enseñanza de estos son reducidos por actividades, en su mayoría teóricas, que no permiten a los estudiantes interiorizar y adquirir una postura crítica respecto a la historia que en algún momento impactó en la comunidad guayabetaluna.

Partiendo de la problemática expuesta anteriormente en su relación con el contexto educativo, se plantea la necesidad de proponer estrategias pedagógicas que vinculen de manera significativa al estudiante, su aprendizaje y medios como el arte para plasmar su postura al respecto, por medio de estas se sigue el modelo pedagógico constructivista del Aprendizaje Significativo que permite que crear conocimiento con mayormente eficiencia con el uso de habilidades artísticas con el uso de herramientas brindadas por las Pedagogías Activas.

Por lo tanto, implementando herramientas que afiancen la construcción de conocimientos significativos en los estudiantes y de reconocimiento frente a los actores involucrados en el marco del conflicto armado, es posible fortalecer los procesos de aprendizaje de las Ciencias Sociales trabajando al mismo tiempo en el alcance de metas pedagógicas y habilidades artísticas que complementan los conocimientos brindados en un aula de clase (Pérez, 2001). Teniendo en cuenta los puntos mencionados anteriormente, surge la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo la propuesta pedagógica 'MemorizArte: Conflicto y paz' posibilita el análisis crítico del conflicto armado en Colombia comprendido en la década de los 90's (siglo XX) a partir del aprendizaje significativo con los estudiantes de 10° grado del Colegio Monseñor Alberto Reyes Fonseca del municipio de Guayabetal, Cundinamarca?*

Justificación:

Para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia se requiere pensar en abordar el conflicto armado en el que ha estado sumergido el país teniendo en consideración los lineamientos expuestos por el MEN y por la trascendencia del mismo en la historia socio-política del país, para ello es necesario que se lleven a cabo algunas aproximaciones a partir de competencias como la memoria histórica y la construcción de cultura de paz que fortalezcan algunas competencias en el aula como la creación de narrativas en las que se indague más allá de lo teórico, para que en su lugar, se logre comprender la subjetividad existente en cada hecho que ha marcado la guerra desarrollando la empatía hacia el sentir y pensar de cada actor que fue partícipe (Betancur, et. al. 2021).

Entendiendo que existe una evidente necesidad de enseñar el conflicto armado en contextos educativos de cualquier índole en los que se reconozcan los hechos violentos y la no repetición de estos; es importante que se plantee el rol que cumple la comunidad, el Estado, el sector público, el sector privado y la escuela teniendo en cuenta los logros que pueden empezar a adquirir estos actores dentro de todo este escenario (Orjuela, 2000). Bajo esta percepción Rincón (2021) propone un orden que dé con la comprensión de la dimensión de los actores dentro de los hechos desde dos puntos: El primero con el fin de crear espacios de reconciliación que permiten que la comunidad tenga encuentros reflexivos generando saberes fundamentales como la comprensión del devenir histórico. En segundo lugar, se piensa la inclusión escolar a actores sociales que han estado presentes en los hechos y que poseen dificultades para el acceso a instituciones educativas y, por último, la acción de convivir en comunidad como el factor más importante para la reconciliación.

Respecto a lo mencionado anteriormente, en el contexto de Guayabetal Cundinamarca es pertinente incorporar factores como los que se ha hecho medición a lo largo del documento, debido a la presencia que existió de grupos armados y sus acciones frente a la comunidad, especialmente adherir el concepto de memoria colectiva frente a los hechos violentos de los que fueron centro, ya que por medio de esta se puede resignificar a través del reconocimiento social, las reparaciones correspondientes a cada proceso por el que tuvieron que pasar; permitiendo así conocer el sentido que se le asigna a cada hecho y la forma en la que se dio una fragmentación de la vida de los habitantes (Romero, 2015).

Para que se pueda lograr el desarrollo de memoria colectiva a partir del reconocimiento de los hechos desde la enseñanza del conflicto armado en aulas de clase, se

propone que se sigan los lineamientos que propone el MEN y que se ven reflejados en el P.E.I. de la institución educativa del municipio Monseñor Alberto Reyes Fonseca (2013) donde plantea que la formación de los estudiantes espera cumplir con el objetivo de: “El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social”.

Por consiguiente el abordaje del conflicto armado en un aula de clase del municipio de Guayabetal es pertinente debido a que en medio de este espacio se pueden lograr reflexiones y aproximaciones con el fin de fortalecer una construcción colectiva de memoria respecto a los hechos, para que a través de ello se logre motivar el desarrollo de sujetos activos de la sociedad partiendo del continuo proceso de elaboración de saberes en el tejido social donde se refleje el reconocimiento de comunidades que han sido víctimas de la guerra en Colombia y la forma en que se han configurado los vínculos de estas con la educación como garante de no repetición y especialmente de la visibilidad de las dinámicas a las que se están sumergidos en medio de la guerra. Por lo tanto, se espera que en la propuesta pedagógica ‘*MemorizArte*’ se logre mediante la incorporación de estrategias artísticas, posicionar técnicas como la elaboración de un mural, por el cual los estudiantes darán evidencia de los conocimientos que tienen frente al conflicto armado a través de la producción gráfica de su interpretación frente a la temática de manera reflexiva (Galvis, 2021).

Teniendo en cuenta los aportes que da esta investigación a la elaboración de una propuesta pedagógica cuya innovación radica en la utilización del arte en un aula de clase para abordar el conflicto armado colombiano, es oportuno que los datos recogidos a partir de ello nutran a la línea investigativa de Educación y Pedagogía de la Universidad La Gran Colombia debido a que proporciona una planificación innovadora de clase frente a la forma en la que se enseñan los hechos y repercusiones de la violencia en Colombia en los sectores rurales, teniendo en cuenta los sucesos que existen o existieron allí y que se ven reflejados en los procesos de aprendizaje y enseñanza de las escuelas presentes. Además, propone una forma de evaluar la metodología de las clases resaltando la importancia del rol como docente frente a los lineamientos que propone el Ministerio de Educación Nacional frente a la temática del conflicto armado colombiano, alcanzando la meta de que los estudiantes logren argumentar y reflexionar los hechos que impactaron y afectaron a un alto número de comunidades a nivel nacional.

Objetivo general:

Analizar cómo la propuesta pedagógica '*MemorizArte: Conflicto y paz*' fundamentada en el Aprendizaje significativo y en las Pedagogías Activas, posibilita el análisis crítico de los efectos del conflicto armado colombiano en los estudiantes de 10° grado del Colegio Monseñor Alberto Reyes Fonseca del municipio de Guayabetal, Cundinamarca.

Objetivos específicos:

Identificar la forma en que los postulados del Aprendizaje significativo y las Pedagogías Activas aportan a la consolidación de una propuesta pedagógica que fortalezca los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre el conflicto armado en Colombia.

Aplicar la propuesta pedagógica '*MemorizArte: Conflicto y paz*' con los estudiantes de 10° grado del Colegio Monseñor Alberto Reyes Fonseca.

Analizar los resultados de la propuesta didáctica '*MemorizArte: Conflicto y paz*' para proponer acciones de mejora sobre procesos de enseñanza-aprendizaje sobre el conflicto armado en Colombia.

Estructura:

Para elaborar la presente monografía se dividió el proceso de investigación y aplicación en tres capítulos, en los que se busca exponer el desarrollo teórico y metodológico de la propuesta pedagógica, allí se abordan aspectos que dan respuesta al uso del arte como estrategia dentro del aula posibilitando la construcción de un aprendizaje significativo relacionado al conflicto armado nacional y evidenciado en el municipio de Guayabetal.

Capítulo 1:

En este apartado se presentan tres categorías que abarcan los conceptos a nivel teórico de las herramientas que se utilizaron para la estructuración de la propuesta pedagógica; en esta se reconoce en primer lugar, la construcción de memoria histórica dentro del contexto educativo teniendo en cuenta que su principal objetivo es el reconocimiento de hechos que marcaron al territorio nacional y el análisis de estos para estructurar la verdad utilizando la educación para la paz, siguiendo lo propuesto por el Ministerio de Educación a través de los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016).

En segundo lugar se reconoce la memoria histórica como competencia dentro del aula que debe ser trabajada por los docentes para que los estudiantes le den el significado pertinente a esta, ante ello, se propone la revisión de la teoría de aprendizaje: ‘Aprendizaje Significativo’ que a través de las herramientas que brinda para incorporar el concepto que se enseña dentro del entorno educativo, posibilita elaborar espacios en los que el estudiante interprete la temática enseñada a partir del uso de conceptos previos dentro de su estructura cognitiva (Ausubel, 1983).

En tercer y último lugar, se presenta el uso y la conexión de las Pedagogías Activas al Aprendizaje Significativo indicando la pertinencia de métodos como el método Waldorf (que será profundizado en el apartado del capítulo tres) para la construcción de conocimientos en los que se dé uso de habilidades cognitivas como la creatividad, análisis y uso de recursos dentro del aula de clase y del entorno del aprendiz (Steiner, 1991). A su vez, también se propone la incorporación de estas teorías del aprendizaje como herramientas de trabajo a nivel colectivo dentro del aula de clase, permitiendo que los estudiantes se faciliten su proceso de aprendizaje entre ellos mismos (Collazos & Mendoza, 2006).

Capítulo 2:

Para este apartado se presenta una contextualización de forma detallada del municipio de Guayabetal y la presencia del conflicto armado dentro de este en la década de los 90 's. Entendiendo esta caracterización, posteriormente se realiza el acercamiento hacia la institución seleccionada para la aplicación de la propuesta donde se explican las dinámicas sociales y culturales en las que se encuentra inmersa la población estudiantil, así como los planteamientos educativos del colegio referentes a las políticas educativas de Colombia.

Por último, este apartado reflexiona acerca de la pertinencia de la reconstrucción de memoria histórica dentro del contexto educativo del Colegio Monseñor Alberto Reyes Fonseca para que a través de ello sea posible aplicar la propuesta pedagógica conociendo las dinámicas educativas que existen dentro de la institución y las teorías revisadas en el capítulo anterior. Dentro de este mismo, se abarca el proceso que propone el Centro de Memoria Histórica (2015) para que el aprendizaje y enseñanza de memoria histórica sea pertinente para la construcción de esta como competencia.

Capítulo 3:

En este último capítulo, se señalan cuatro aspectos importantes para la consolidación y aplicación de la propuesta pedagógica 'MemorizArte', en la que, en primer lugar explica el diseño metodológico teniendo en cuenta el método Waldorf (previamente mencionado en el capítulo uno) donde se incorpora la reconstrucción de memoria y la herramientas que brinda este para la construcción del concepto de memoria a nivel colectivo e individual permitiendo que el estudiante desarrolle y perfeccione sus habilidades a nivel artístico.

Posteriormente se da la explicación de las fases de aplicación de la propuesta pedagógica y la forma en que estas se dividieron en sesiones pertinentemente estructuradas, para que de forma gradual los estudiantes identificaran y propusieran conceptos que se dan en medio del escenario de enseñanza del conflicto armado. Finalmente, se propone la revisión de los resultados teniendo en cuenta el orden en el que se dieron las actividades propuestas y los objetivos propuestos inicialmente.

Capítulo 1

1.1 Educación para la construcción de memoria en el conflicto armado

En Colombia, el MEN (2008) a partir de los lineamientos de enseñanza para las Ciencias Sociales, posicionó la importancia de la enseñanza del conflicto armado interno en el grado 10° de las instituciones educativas en todo el territorio nacional, esto debido al valor histórico que tiene en el contexto social y educativo ya que permite la creación de espacios de reflexión crítica y con el fin de entender cómo a partir del conflicto armado interno se expanden algunas repercusiones en las dinámicas sociales, políticas durante el tiempo presente (Sierra, 2016).

Con el abordaje de este tema se proyecta desde los Estándares y Lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación que desde el contexto escolar se aborden aspectos como el surgimiento de grupos armados, las consecuencias de las acciones de estos y la forma en que el territorio y, las poblaciones fueron afectadas por el conflicto armado. Por ese motivo esta propuesta se respalda con los Derechos Básicos de Aprendizaje- DBA (2016) en los que se proponen temáticas como: violencia en Colombia en la segunda mitad del siglo XX, tipos de violencia ejercida dentro del país y estrategias de diálogo para mediar conflictos. A partir del posicionamiento de estos temas según los DBA, se espera que con estas temáticas se evidencien aprendizajes que permitan que los estudiantes identifiquen relaciones sociopolíticas.

Además, la enseñanza de esta temática se consolidó con la firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) en el año 2016, donde se planteó dar una perspectiva de educación para la paz en Colombia situándose como un proceso dentro del posconflicto en el que se posicione la reparación de las víctimas y el papel de los derechos humanos que fueron vulnerados a través de los años que se vivió por la violencia. También, se proyectó la creación de espacios de reflexión y significación de los hechos dentro del aula de clase mediante estrategias pedagógicas que impulsara acciones de paz (Alto Comisionado para la Paz Colombia, 2016), y por último la recuperación de la memoria en torno al conflicto armado, comprendiendo que según Escobar (2017) esta es parte de un proceso de aprendizaje en el que es posible rescatar algunos aspectos del pasado que

lleven a la reflexión crítica de los hechos y la consciencia de las problemáticas existentes dentro de estos.

Para alcanzar los saberes que se postula a partir de los lineamientos del MEN, se debe tener en cuenta el uso de herramientas dentro del aula que desarrollen y fortalezcan en los estudiantes, la memoria histórica como competencia. De acuerdo al Centro de Memoria Histórica (2021), esta proporciona gran diversidad de narrativas respecto a hechos de violencia dentro del marco del conflicto permitiendo que se construyan espacios analíticos y reflexivos que validen y reconozcan las vivencias de cada uno de los actores involucrados para que de esta manera se comprenda la forma en que puede darse la reparación de víctimas.

Por consiguiente, la memoria histórica dentro del aula, es la categoría de análisis central para el desarrollo de esta investigación¹, se posibilita en una construcción de la historia que brinde herramientas de consciencia evidenciándose en la forma en que el estudiante percibe el pasado desde las realidades de su presente (Rojas, 2018). En este sentido, también se evidencia la participación colectiva frente a la reflexión de hechos de su entorno y a partir de ello la elaboración de la memoria histórica con diferentes perspectivas que construyen un pasado partiendo de vivencias diversas (Pinilla, 2013).

Considerando la importancia de estas definiciones, para el desarrollo de este trabajo de grado tiene vital importancia el concepto de memoria histórica y principalmente el uso de esta de forma colectiva, ya que de acuerdo a lo propuesto por Jelin (2001) los hechos ocurridos marcan de forma directa a las víctimas, pero el papel de la memoria principalmente se centra en la forma en la que esta se posiciona a nivel generacional, a través de los testimonios que se brindan haciendo que cada experiencia sea conocida por las personas que a pesar no haberla vivido, se familiarizan con el contexto y la dinámica en la que se dió. Por otra parte también se señala por parte de Todorov (1996) la forma en que la memoria colectiva permite que sean reconocidos aspectos como la identidad y la verdad haciendo que se den perspectivas diversas a las que generalmente se les determina como historia oficial.

¹ No se desconocen los aportes e interpretaciones que se han hecho en torno a la memoria histórica desde autores como Escobar (2017), Rojas (2018) y Sierra (2016); sin embargo, el objetivo de este apartado teórico no centra su discusión en torno a diversas perspectivas sobre la memoria, en su lugar, posiciona diferentes autores que han centrado el concepto dentro del aula de clase por lo que esto permitió que se seleccionará como categoría de análisis en el presente trabajo de investigación.

Siguiendo con la línea argumentativa presentada previamente, la memoria colectiva hace parte de la construcción de identidades, que si bien son reconocidas a nivel individual, favorecen a la idea de esta a nivel colectivo; por lo que presentar y reconocer hechos del pasado a partir de las vivencias del grupo de personas que fue afectado o que se vio involucrado dentro de este, posiciona una competencia que dentro del aula de clase posibilita el desarrollo de un pensamiento crítico, que se construye en relación a lo enseñado dentro del aula y lo adquirido a lo largo de su experiencia de vida a través de su entorno (Todorov, 1996).

Entendiendo que la memoria tiene un papel importante dentro de las demás competencias para la enseñanza del conflicto armado², señalando que esta se desarrolla de manera óptima reconociendo acciones que proyectan su viabilidad, entre las que se encuentran: la práctica docente, la vinculación pedagógica y reflexiva de la memoria histórica dentro del aula, el reconocimiento de la memoria histórica desde víctimas y victimarios del conflicto armado, la identificación de las verdades sobre los diversos acontecimientos en el marco de las acciones violentas y el reconocimiento de comunidades y sectores de la sociedad que se vieron afectados de manera directa o indirecta por la violencia en el país (Aponte, 2017).

Primeramente, se reconoce la práctica docente como factor de posicionamiento de memoria dentro del aula, para respaldar esa afirmación Ramos (2017) justifica explicando que el docente tiene la capacidad de contrastar los lineamientos institucionales con la realidad escolar y del contexto en el que se está enseñando para que a partir de eso sea posible alcanzar en los estudiantes el desarrollo y fortalecimiento de conceptos como la verdad y la reparación que están relacionados con la memoria teniendo en cuenta el papel que esta tiene dentro del ambiente escolar y social.

En segundo lugar, se proyecta la vinculación pedagógica y reflexiva de la memoria histórica dentro del aula, según Charria (2016) esta acción tendría como fin que los estudiantes alcancen habilidades y competencias para el desarrollo del pensamiento crítico y una autopercepción de sujetos históricos en medio de la construcción de saberes que estén basados en hechos relacionados al conflicto armado en Colombia. De esta forma, se espera

² Algunas competencias que se pueden mencionar al respecto son: reconocimiento de actores históricos, la empatía histórica, pensamiento y análisis crítico de los hechos. (MEN, 2008).

que la memoria histórica sirva como un espacio de análisis y reflexión de hechos que se evidencian en diferentes narrativas, posibilitando una construcción de acciones que reparen a las víctimas a partir de factores como la verdad y el reconocimiento en medio de situaciones que afectaron a la población (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2021).

Teniendo en cuenta la relevancia que posee la memoria histórica, es pertinente abordar el tercer aspecto, donde este se proyecta desde víctimas y victimarios, que como señala Ríos (2017) hace parte del reconocimiento de hechos que vulneraron a poblaciones, comprendiendo que es un aspecto de gran relevancia debido al impacto social que surgió a partir de los acontecimientos, testimonios y vivencias de los actores involucrados. Conforme a ello, se espera que en el aula de clase se brinden principalmente espacios de sensibilización frente a la población que fue vulnerada, comprendiendo las dinámicas que se presentaron y reconociendo las causas de las acciones que se llevaron a cabo, para que de esta forma se posicionen espacios de empatía histórica que permite la comprensión y reconocimiento del otro dándole un significado que contribuye a la construcción de paz.

Siguiendo esta línea argumentativa, se encuentra en cuarto lugar la identificación de la verdad sobre los diversos acontecimientos del conflicto armado. Sobre este punto, se tiene como objetivo que, hechos como el desplazamiento forzado, secuestros, violencias sexuales, desapariciones forzadas, entre otros con una gran connotación en la integridad de las víctimas, sea comprendida desde la transparencia (Moncayo, 2015). Para que se logre este objetivo el Centro Nacional de Memoria Histórica (2021) propone que se utilicen métodos participativos dentro del aula que permitan que los estudiantes tengan acercamientos a los hechos desde el pensamiento crítico partiendo de la forma en que se puede pensar el sentir de los acontecimientos violentos que se vivieron desde un acercamiento académico por medio de ejercicios introspectivos que faciliten el entendimiento de la forma en que se caracteriza el conflicto con el territorio nacional y las diversas maneras en que puede afectar a la población.

Por último, se encuentra el quinto aspecto, el reconocimiento de comunidades y sectores de la sociedad que se vieron afectados de manera directa o indirecta por la violencia en el país. En este se realiza un abordaje puntualizado sobre el reconocimiento y verdad de las víctimas a partir de pedagogías que profundicen sobre la forma en que algunas poblaciones del país han sido propensas a encuentros violentos, teniendo en cuenta ello, se propone el uso de recursos pedagógicos que posicionen la importancia de conocer estos hechos dentro de la

historia colombiana para que de esta manera se puedan llevar a cabo acciones de reconstrucción de memoria desde el entorno de los estudiantes a partir de los aprendizajes construidos dentro del aula (CNMH, 2021).

Desde estos apartados, es apropiado considerar una estrategia para lograr articular los procesos educativos con del conflicto armado; por ello esto requiere afiliarse a modelos pedagógicos que motiven la reflexión y no la memorización. Una forma de hacer un abordaje de la temática es a partir de las perspectivas constructivistas, específicamente a formas de aprendizaje que promuevan las habilidades de pensamiento crítico, la argumentación y la identificación de hechos históricos. Esto se puede lograr según Reyes y Valenzuela (2019) desde el Aprendizaje Significativo, el cual asociado con la enseñanza de la temática de la enseñanza del conflicto armado posibilita reconocer las experiencias, actores y acontecimientos; permitiendo al estudiante pensar históricamente y comprender los procesos que se llevaron a cabo.

1.2 Aprendizaje significativo para la construcción de saberes

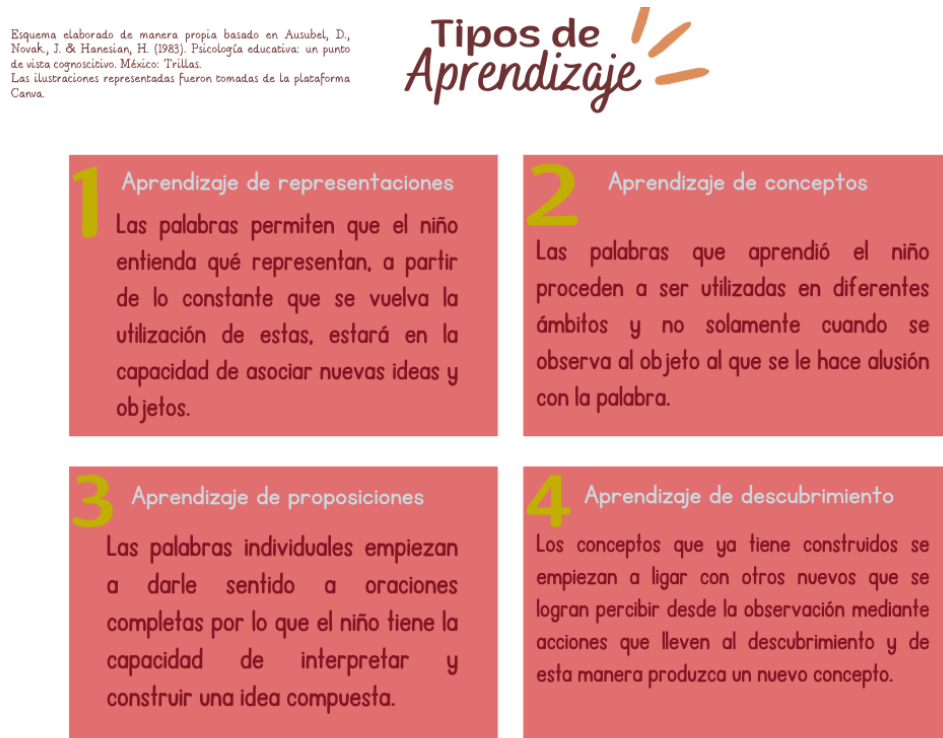
La teoría del Aprendizaje Significativo (de aquí en adelante AS) es propuesta en la década de los 80's por David Ausubel como una forma de aprendizaje en la que se entiende al estudiante como un individuo capaz de apropiarse los conocimientos que se le brindan mediante la organización de ideas previas con relación a una nueva temática. Para el logro de este objetivo el AS, se caracteriza por tres aspectos esenciales: en primer lugar, la significación entendida como la representación de ideas dentro de su estructura cognitiva, seguido por la disposición, siendo parte importante de la forma en la que el aprendiz recibe el nuevo conocimiento y, por último, la conexión de las ideas que está recibiendo con las ya existentes para que se estructuren en sí mismo dentro de su concepto.

Para el desarrollo del primer aspecto, es decir para que sea más fructífera la significación que se le da a los conocimientos, se requieren secuencias conectoras entre la Motivación Intrínseca (que se obtiene desde la búsqueda de satisfacción a nivel interno con el uso del aprendizaje más intensivo) y la Motivación Extrínseca (que se obtiene desde la forma en que se reciba o se evita algo a través de la construcción del aprendizaje) permitiendo que se genere una atracción al generar cierto tipo de actividades que le contribuyen a su conocimiento (Hernández, Lugo & Merchán, 2011). Por dicha razón,

Ausubel (1983) propone cuatro categorías (figura 1) las cuales especifican la forma en la que aprende cada estudiante y la capacidad de relacionar los nuevos conocimientos en su estructura.

Figura 1

Tipos de aprendizaje según David Ausubel



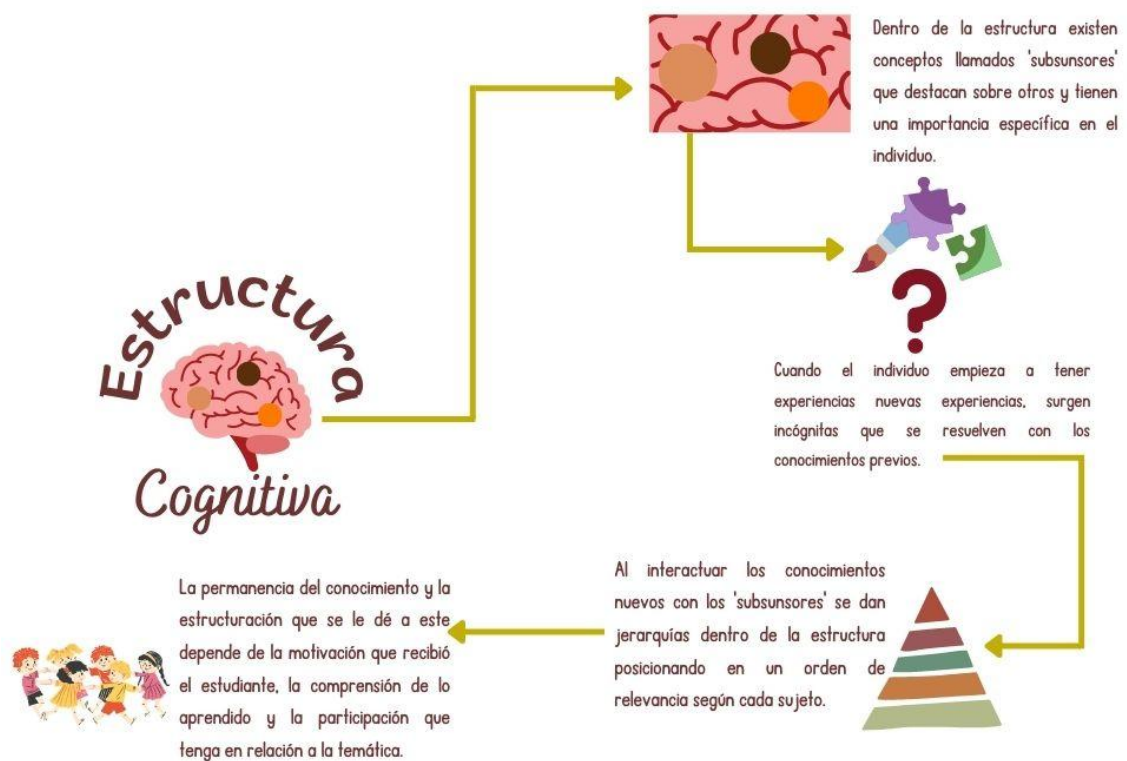
Nota: La figura representa la explicación de los tipos de aprendizaje identificados por Ausubel (1983) por los que pasa un estudiante para el logro del aprendizaje. Elaboración propia tomada de: Garcés, L.; Montaluís, Á. & Salas, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. In *Revista Anales* (Vol. 1, No. 376, pp. 231-248).

Teniendo en cuenta los aportes dados por David Ausubel, Moreira (2012) complementa al autor con la identificación de la categoría de los ‘*subsunores*’ en la que se enfatiza la importancia que tienen los conceptos generados por medio de nuevas prácticas y que a su vez retroalimentan conocimientos previamente adquiridos en la estructura cognitiva (figura 2). La construcción de conocimientos dentro de la estructura cognitiva se da por la interrelación que existe entre los ‘*subsunores*’ y la jerarquía en la que este está presente y organizado, lo que quiere decir que el estudiante tiene la capacidad de diferenciar y relacionar todos los conceptos que va adquiriendo en su proceso de aprendizaje para

posteriormente darles un orden e interpretación según la importancia que considere que tienen dentro de su estructura (Moreira, 2012).

Figura 2

Subsunsores en la estructura cognitiva



Nota: Esta figura explica de manera secuencial la interacción entre los conocimientos que llegan a la estructura cognitiva teniendo en cuenta la pertinencia de los 'subsunsosres' dentro de esta. Elaboración propia tomada de: Moreira, M. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? Instituto de Física-UFRGS. Revista Currículum, (29-56); ISSN 1130-5371. Los gráficos presentados fueron tomados de la plataforma canva.com

Los 'subsunsosres' se categorizan a partir de cuatro dimensiones: motivación, comprensión, funcionalidad y la participación activa; estas permiten la estructuración de los 'subsunsosres' de manera óptima con una profundización que contraste con el saber que se espera alcanzar (Caldera & Carranza, 2018). Estas definiciones hacen parte de la toma de un papel por parte del estudiante en espacios de enseñanza-aprendizaje permitiendo que las temáticas posibiliten una interacción y relación de los alumnos con los conocimientos que están construyendo a lo largo de la enseñanza que se les está dando.

Aparte de la significación, el segundo aspecto esencial para lograr el AS es la disposición, ya que para el desarrollo del aprendizaje se requiere que se fortalezcan los conocimientos, de la misma forma las habilidades, teniendo en cuenta que el alumno encuentra un sentido a lo que está aprendiendo y la relación con los '*subsuno*s' que existen en su estructura cognitiva según sus aptitudes frente al aprendizaje que está por alcanzar (Múñoz, 2014). A partir del momento en que el estudiante vincula sus conocimientos al proceso para aprender, surgen conductas que responden a la interacción entre los conceptos adquiridos y construidos que permiten que habilidades como la creatividad y el razonamiento evidencien la disposición de este para estructurar el conocimiento que está recibiendo con el que ya existe. Desde este punto de vista, las habilidades se dan a través de procesos metacognitivos que posicionan un hilo conector entre lo que se está aprendiendo y la motivación acompañada de la comprensión (Chrobak, 2017).

Teniendo en cuenta que el proceso de aprendizaje tiene relación con el '*subsuno*s' se evidencia que este puede ser fortalecido y estructurado de formas diversas en un aula de clase, para que los estudiantes les sea posible ubicar los conceptos aprendidos en contextos reales permitiendo tener un seguimiento preciso del aprendizaje obtenido, desde el interés que se refleje. Para ello Medina y Urazán (2014) afirman que el '*subsuno*s' puede tener un papel importante en medio de un escenario educativo en el que los estudiantes se muestren motivados o interesados a lo que se les está enseñando, debido a que a través de este puede conectar el conocimiento junto a sus realidades apoyado por el docente, cuyas herramientas permitirán que se estructure adecuadamente el conocimiento (Villarruel, 2009).

Por otro lado, un tercer aspecto que posee una gran importancia dentro del AS es la conexión donde se da un papel de vinculación entre los conocimientos que el estudiante genera y aprende a través de su trabajo. Desde esta perspectiva, para que se logre la conexión, el docente debe realizar procesos abiertos con el fin de relacionar las temáticas con contextos de la realidad en la que los estudiantes están inmersos y adquieran una mayor precisión de lo que están aprendiendo y un significado pertinente dentro de la estructura cognitiva del estudiante, como por ejemplo el orden del '*subsuno*s' dentro de los nuevos conocimientos adquiridos (Vallori, 2014). La relevancia que se establezca a partir de la conexión entre la temática y la estructura cognitiva permitirá que a corto y largo plazo se

posicione en diferentes ámbitos de su vida académica de manera particular, teniendo en cuenta especialmente el dominio y manejo de conceptos (Mystakidis, 2021).

Comprendiendo los aportes teóricos del AS se da una articulación entre los tres aspectos abordados a lo largo del texto (significación, disposición y conexión) con la práctica pedagógica basada en la interacción cercana del estudiante, con la temática y con la forma en la que esta repercute dentro de la estructura cognitiva del aprendiz. De esta forma se construye un proceso que se puede visualizar en aulas de clase a partir del uso de material didáctico de forma participativa junto a los estudiantes, donde específicamente se logre vincular con el arte para que sea posible involucrar la relevancia de las temáticas por enseñar, junto a la creatividad del estudiante a partir de su proceso de aprendizaje y la forma en que pueden plasmar conceptos de forma gráfica (Gallego & Manrique, 2013).

Frente al trabajo de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula de clase basado en el AS, es necesario complementarlo con un componente pedagógico práctico en el que se estipulen de manera clara algunas estrategias innovadoras, reflexivas e investigativas sobre el estudiante y el trabajo que este vaya desarrollando con las temáticas que está aprendiendo, por ello es importante abordar las pedagogías activas como uno de los componentes clave para que un aprendizaje se desarrolle de manera significativa con los estudiantes y las habilidades que estos pueden desarrollar a partir del interés que genera para ellos la enseñanza evidenciándose en la forma en que se plasma en su vida cotidiana (Díaz, 2022).

1.3 Las pedagogías activas dentro del aula colaborativa

Dentro del aula de clase se necesitan nuevos métodos de enseñanza en los que se le garantice al estudiante una forma de aprendizaje que tenga una construcción significativa frente al proceso de orientación y acompañamiento de un aprendizaje determinado. Por ello, se postulan estrategias pedagógicas que incentivan a una participación activa donde sea posible que el estudiante relacione y vincule los conocimientos de forma particular con lo que se le brinda con el contexto educativo del que se hace parte (López, 2007). Por las razones mencionadas, se postulan las pedagogías activas como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que relacionen al estudiante con el conocimiento que le brinda el maestro.

Para Dewey (1998) el estudiante es un sujeto activo dentro del aula de clase, por lo que los conocimientos que se dan en esta pueden ser complementados con las experiencias que ha tenido el alumno, permitiendo que se le dé una mayor participación y de la misma forma un reconocimiento de que el aprendizaje que está tomando permitirá que se desenvuelva en otros ámbitos con sus pares. Parte de la pedagogía activa que propone el autor, incentiva a que el estudiante tenga un interés sobre lo que va aprendiendo junto al resto de sus compañeros debido a que con este apoyo se complementarán los conocimientos y serán fructíferos los resultados.

Por la misma línea argumentativa, Dewey (1998) propone diferentes herramientas para que el estudiante sea sujeto activo de la construcción del conocimiento que está dándose en el aula, para ello se le denomina a las actividades que lo permiten como '*ocupaciones activas*' las cuales consisten en la unión entre el trabajo y el juego permitiendo que lo que se está enseñando logre ser aprendido por los estudiantes a través del hacer y la interacción directa con herramientas que vinculan dicho conocimiento. A este concepto de '*ocupaciones activas*' es importante incorporar el arte debido a que por medio de esta la estructura cognitiva del aprendiz trabaja constantemente a partir del interés que éste vincula con el conocimiento que está adquiriendo.

Las '*ocupaciones activas*' posibilitan que el interés de los estudiantes se vea reflejado en la participación que tienen sobre trabajos académicos activos con actividades como juegos, manualidades, creaciones cooperativas, entre otras que facilitan la interacción de los conocimientos previos con los nuevos que se están enseñando; por medio de esto, el docente tiene la capacidad de hacer observaciones detalladas sobre la forma en que los estudiantes interactúan con las actividades y el conocimiento mismo (Dewey, 1998).

Dicha noción de '*ocupaciones activas*' se entiende como un complemento de las pedagogías activas que como define Gil (2007) son un conjunto de estrategias cuyo método se centra en lo activo que puede llegar a ser el estudiante en medio de su proceso de aprendizaje, comprendiendo que esto permite que la forma en que el niño centre su interés a través de la experimentación que le ofrecen las '*ocupaciones activas*' permitiendo que le sea posible encontrar una fortaleza en la construcción del aprendizaje por medio de las interacciones que tenga con la herramientas que se le está dando dentro del aula y la forma en que se relaciona con su entorno.

Adicionalmente, parte importante de las pedagogías activas se basan en el pragmatismo que permiten que el aprendizaje que se está desarrollando en el estudiante sea utilizado de manera práctica con la exposición directa a la temática, esto por medio de actividades que estimulen su pensamiento para generar nuevas ideas dentro del aula junto a sus pares (González, et al., 2014). De esta manera la construcción del aprendizaje se ve complementada por la cooperación entre los estudiantes permitiendo que la educación recibida sea un complemento para el factor social al momento de desenvolverse en los estudiantes, facilitando que en el aula de clase se trabaje desde las conductas de estos y la forma en que los vinculan con el conocimiento (Londoño, 2002).

Por otro lado, la conformación de actividades que vinculen el interés y participación de los estudiantes desde la teoría de las pedagogías activas, se complementa de forma significativa con el aula colaborativa ya que a través de esta es posible que a nivel cognitivo los estudiantes vinculen los saberes previos que tienen, con las herramientas que encuentran en su entorno; tales como las que brinda el maestro y las que sus iguales pueden brindar en medio de la realización de actividades en el salón de clase. Los sistemas cognitivos de los estudiantes se pueden vincular con mecanismos de aprendizaje que favorecen al resultado final de un conocimiento debidamente estructurado (Collazos & Mendoza, 2006).

Para el alcance de los propósitos mencionados a lo largo de este apartado, deben implementarse métodos en los que se les permita a los estudiantes orientar su conocimiento y proceso de aprendizaje a través de herramientas que fomenten sus habilidades de forma activa. Por este motivo, se sugiere el uso del método Waldorf el cual permite que los aprendices construyan su conocimiento a partir del uso de la actividad artística orientándolos al desarrollo del sentir, pensar y el hacer donde se familiarice con la temática y la forma en que esta puede ser trabajada de forma activa (Rodríguez, 2012).

Capítulo 2

2.1 El papel del conflicto armado en Guayabetal

Según la Gobernación de Cundinamarca (2016), el departamento de Cundinamarca y sus habitantes empezaron a evidenciar de manera directa acciones relacionadas con el

conflicto armado por dos factores importantes, los cuales son el desplazamiento forzado de personas aledañas a otros departamentos y la presencia estratégica de grupos armados como la guerrilla FARC-EP para facilitar sus planes de acción en relación a enfrentamientos con el ejército, actividades con cercanía a la ciudad de Bogotá D.C. y algunas actividades ilícitas dentro del territorio.

A este punto, es relevante señalar que la presencia de la guerrilla FARC-EP en Colombia se fue expandiendo significativamente durante los años 80 en todo el territorio nacional, permitiendo que sus actividades impactaran a más poblaciones y los enfrentamientos con otros grupos armados o con el ejército, se dieran en más partes de las que se solían presentar; sin embargo, para el año de 1982 este grupo decide fortalecer sus bloques y frentes a través de la denominada '*Séptima conferencia*', facilitando herramientas como el fortalecimiento de sus filas para los enfrentamientos, la educación y propaganda de acuerdo a sus ideas y, la financiación de sus acciones (Dávila, 2013). Gracias a estas decisiones, el grupo armado decide extenderse por la parte oriental del país argumentando que a través de esta expansión se lograría un control efectivo para sus bloques y asentamiento de sus fuerzas principales (Aguilera, 2012).

El fortalecimiento de sus filas y la financiación de sus acciones son dos puntos importantes que deben ser tenidos en cuenta para comprender la llegada de la guerrilla FARC-EP a Cundinamarca. A través de la '*Séptima conferencia*', el grupo dictó a sus bloques la necesidad de establecerse como fuerza principal en la cordillera oriental; debido a ello se establecieron en los municipios aledaños al territorio que se seleccionó como objetivo y se dio inicio a las actividades de narcotráfico para obtener recursos durante su lucha por obtener el poder como lo proponía su Plan Estratégico (Aguilera, 2012).

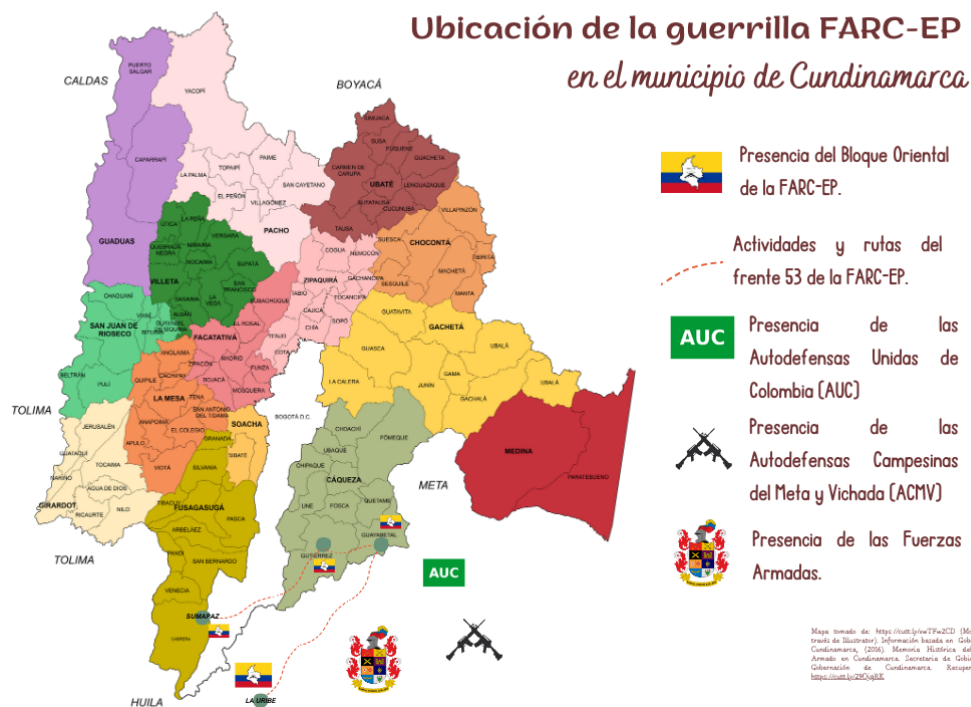
La razón principal por la que el grupo armado se estableció dentro de la zona oriental del país, fue por el corredor estratégico que representaba el transporte de mercancía ilícita, dirigiéndose a Sumapaz para llegar al centro del país (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2020). Para los siguientes años a 1982 la FARC-EP continuó con sus actividades dentro del territorio, fortaleciéndose a través de la estructuración de frentes de combate; sin embargo, la llegada de las Autodefensas Campesinas del Meta y Vichada (ACMV), así como las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y las Fuerzas Armadas, provocó que los

enfrentamientos se intensificaran entre los bandos por lo que la población de los municipios en los que se ubicaban, se veía afectada (Medina, 2011).

Durante la década de los años 90, las dinámicas de enfrentamientos dentro del departamento del Meta entre la FARC-EP, Fuerzas Armadas y autodefensas, generaron nuevos desplazamientos y asentamientos de los frentes guerrilleros hacia municipios cundinamarqueses (figura 3), permitiendo que se diera la consolidación del Frente 53 del Bloque Oriental (Medina, 2011). De este modo la FARC-EP intensifica las estrategias en municipios de Cundinamarca con cercanía al departamento del Meta, movilizándose a estos y estableciendo diversas actividades ilícitas como la denominada *pesca milagrosa* y secuestros extorsivos, que hicieron que surgieran nuevas dinámicas de violencia en lugares en los que no se presenciaban con tanta frecuencia (Romero, 2015).

Figura 3

Ubicación de la guerrilla FARC-EP en el municipio de Cundinamarca



Nota: La figura representa los asentamientos de la guerrilla FARC-EP dentro de los municipios con mayor cercanía al departamento del Meta, donde adicionalmente se señala la presencia de las Fuerzas Armadas y grupos armados como las AUC y ACMV. Posteriormente se señalan los recorridos que se realizaban por parte de la guerrilla previamente mencionada, abarcando especialmente las actividades como rutas de narcotráfico, secuestros y *‘pesca milagrosas’*. Elaboración propia, mapa modificado a través de Illustrator basado en:

<https://cutt.ly/vwTFw2CD> e imágenes añadidas a través de Canva. La información plasmada en la figura se basó en lo brindado por Gobernación de Cundinamarca, (2016). Memoria Histórica del Conflicto Armado en Cundinamarca. Secretaria de Gobierno de la Gobernación de Cundinamarca. Recuperado de: <https://cutt.ly/29QiqRK>.

Para el municipio de Guayabetal (ubicado en la parte oriental del departamento de Cundinamarca) se identifica que la presencia de grupos armados estaba desde la década de los años 80; sin embargo las acciones violentas contra la población se empiezan a evidenciar y reconocer por parte de la población desde el año 1990 debido a la Operación Casa Verde que se realizó en el municipio Uribe, Meta; que como señalan Escobar & Torres (1995) fue la intervención directa del Ejército Nacional de Colombia y la Fuerza Aérea Colombiana en uno de los puntos estratégicos de la guerrilla FARC-EP para distribuir su influencia en los departamentos de Huila, Meta y Cundinamarca. Teniendo en cuenta este golpe que recibió el bloque oriental de dicha guerrilla, se empezaron a tomar acciones por parte de esta en los municipios aledaños de Cundinamarca, entre estos, Guayabetal.

Para el año 1995 los hostigamientos contra la población civil de Guayabetal se empezaron a intensificar por medio de actos violentos y tomas al pueblo, de esta misma manera para quienes transitaban por el municipio ya que los viajeros hacia la ciudad de Villavicencio que tomaban como ruta la vía ‘Bogotá-V/cio’ eran víctimas de los retenes ilegales denominados ‘*pescas milagrosas*’ donde de manera aleatoria tomaban vehículos y ejercían diferentes tipos de violencia contra quienes los ocupaban (Gobernación de Cundinamarca, 2016). Estas dinámicas permitieron que la presencia de la guerrilla FARC-EP atrajera consigo enfrentamientos con el Ejército Nacional y grupos armados de otras índoles como los paramilitares, dejando a la población en medio.

Junto a las acciones que han sido abordadas a lo largo de este apartado, se conoce que Guayabetal era empleado como un corredor de bienes específicos que eran utilizados por el frente 53 del bloque oriental de la guerrilla FARC-EP, este se situaba específicamente entre el territorio que conectaba a Sumapaz junto a los municipios de Gutiérrez y Guayabetal por lo que estos dos últimos eran parte importante de las acciones que se lideraban allí (Pérez & Torres, 2007). Siguiendo esta misma línea argumentativa, de acuerdo con los informes del momento, en el periódico El Tiempo (2000) se informó que había cierta incertidumbre y preocupación por parte de los habitantes en relación con el reclutamiento forzado de

menores de edad a las líneas de la guerrilla FARC-EP como una nueva forma de intimidar a la comunidad del municipio y fortalecer sus tropas.

Según el testimonio de una habitante del municipio a la que se le realizó una entrevista para la presente investigación, indicó que en varias ocasiones desde su casa en la vereda de Monterredondo se podía ver el cruce de fuego durante la noche entre la guerrilla (FARC-EP) y el ejército, afirmaba que: “Uno desde aquí (señalando su habitación) veía cómo pasaban las balas entre el monte, mi mamá me avisaba para que me metiera con los ‘chiquitos’ (sus hermanos menores) para que no salieran para la escuela y nos guardáramos hasta que no viéramos nada”. Entendiendo la diversidad en la que se establecían los habitantes en sus viviendas dentro del municipio, muchos de los enfrentamientos entre los grupos armados y las autoridades dejaban consecuencias en la infraestructura de estas, en animales y en ocasiones lesiones de alta y media gravedad hacia los habitantes.

Teniendo en cuenta lo mencionado previamente, es pertinente abordar los enfrentamientos entre la guerrilla FARC-EP y la fuerza pública (Policía Nacional y Ejército Nacional) desde la perspectiva de la población civil quienes eran testigos directos y en su mayoría eran víctimas de constantes hostigamientos. Respecto a ello, se consultó con una de las habitantes entrevistadas que manifestaba que los enfrentamientos y presencia de grupos armados influyeron en las actividades que se realizaban en el municipio, como la movilización dentro y fuera del casco urbano, actividades económicas y de comercio dadas en las carreteras y algunos casos de desplazamiento forzado.

En consecuencia, a las vivencias de los habitantes de Guayabetal, la mayoría de personas entrevistadas para esta investigación (docentes, habitantes, estudiantes y trabajadores) concluyen que el conflicto armado es un proceso que permeó en el municipio; sin embargo aseguran que hoy en día no es una problemática que se siga evidenciando por lo que solo hace parte de la historia local que se considera pertinente transmitir de forma oral y/o escrita por quienes poseen testimonios sobre los hechos atravesados.

Particularmente, una de las docentes del área de matemáticas de la Institución Educativa Departamental Monseñor Alberto Reyes Fonseca manifestó que la violencia que ella vivió como habitante de Guayabetal y como docente, son hechos que deberían transmitirse en espacios académicos debido a las repercusiones que dejó dentro del contexto

del lugar: “A los muchachos ahorita no se les está enseñando eso, cuando yo llegué acá hubo una vez que se tomaron el pueblo y nosotros desde Cáqueza no podíamos coger el bus para acá... Eso los muchachos no lo saben porque acá no se preocupan por enseñarles. Yo les muestro, pero esos son muy poquitos los que ponen cuidado, toca seguir mostrándoles para que entiendan cómo era la ‘cosa’.” Siguiendo con el argumento previamente abordado, se espera que a partir de ello las generaciones venideras se les posibilite la enseñanza de estos hechos para garantizar la no repetición.

2.2 Contexto Institucional

2.2.1 Colegio Monseñor Alberto Reyes Fonseca

El Colegio Monseñor Alberto Reyes Fonseca está ubicado en el casco urbano del municipio de Guayabetal, cuenta con dos sedes dentro del mismo sector, distribuidas para primaria y bachillerato. Así mismo, es importante señalar que cuentan con otras sedes que están distribuidas de forma específica en las zonas rurales del municipio, estos planteles cuentan únicamente con la educación básica donde posteriormente los estudiantes son remitidos a la sede principal ubicada en el casco urbano, para que puedan finalizar su formación académica (I.E.D Monseñor Alberto Reyes Fonseca, 2014).

Teniendo en cuenta la forma en que el Colegio Monseñor Alberto Reyes Fonseca emplea su ocupación en el municipio y se encarga de una gran parte de la población estudiantil de Guayabetal, es importante abordar su P.E.I (Proyecto Educativo Institucional) para que a partir de este se precise qué aspectos considera la institución como parte importante de la formación de sus estudiantes y sea posible realizar un contraste de este con la aplicación del proyecto sustentado en el presente texto.

En primer lugar, es pertinente entender que en el P.E.I de la institución se aborda la fundamentación pedagógica de la institución cuyo enfoque es específicamente de la Escuela Moderna, centrándose de forma concreta en la pedagogía activa y la participación dinámica de los estudiantes para que así se les permita generar diversas estrategias que fortalezcan sus conocimientos desde el aprendizaje que abordan de manera significativa. Posteriormente, se señala como uno de los objetivos principales, que los conocimientos brindados tengan una

relación con la construcción de su proyecto de vida y sean proyectados por cada estudiante de manera diferente (I.E.D Monseñor Alberto Reyes Fonseca, 2013).

Al ser una institución fundamentada en la pedagogía activa, se tienen como base seis principios fundamentales en los cuales se busca implementar en los estudiantes de manera continua según los niveles educativos: Principio de la individualización, principio de la socialización, principio de la actividad, principio de la intuición, principio del juego y principio de la creatividad (I.E.D Monseñor Alberto Reyes Fonseca, 2013). No obstante, estos principios son complementados junto a los objetivos que se tiene para cada nivel educativo de acuerdo a la ley 115, para que de esta manera se evidencie un vínculo entre los principios de la institución y lo estipulado por el Ministerio de Educación.

En segundo lugar, es necesario señalar que la elaboración del currículo del colegio Monseñor Alberto Reyes Fonseca está estructurado según las características sociales y económicas de la comunidad de Guayabetal, por lo que se adapta de manera adecuada a las dinámicas dadas en el municipio. Considerando este aporte, la institución cuenta con fortalezas para la comunidad educativa como la participación en espacios que se complementan a nivel social dentro de Guayabetal, algunos de ellos son la alcaldía, la parroquia municipal y Coviandes S.A. Posteriormente, se puntualiza en la articulación con el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) en el programa de gestión empresarial; puesto a ello, para el año 2014 se consideraba una nueva ruta para pasantías estudiantiles con diversas entidades de educación superior (I.E.D Monseñor Alberto Reyes Fonseca, 2013).

Como tercer aspecto del P.E.I de la institución educativa, se establecen algunos medios por los cuales se espera alcanzar un desarrollo óptimo en cada área del conocimiento en la que se desenvuelven los estudiantes, donde se tienen en cuenta cinco de estas (Científico, artístico, tecnológico y de humanidades) proponiendo formas de relacionarse a nivel social, ético e investigativo en el municipio con herramientas que fortalezcan sus destrezas desde diversos enfoques. Por otro lado, un componente por el cual se destacan los objetivos del P.E.I relacionándose considerablemente al área de tecnología y humanidades, es la vinculación de nuevas formas de comunicación a partir de la tecnología y el desarrollo comunicativo en una segunda lengua como lo es el inglés (I.E.D Monseñor Alberto Reyes Fonseca, 2013).

En cuarto y último lugar, el P.E.I se centra a su vez en la gestión que se da dentro de la institución teniendo en cuenta el rol que cumplen cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, por lo tanto, se presentan las diversas funciones que posee cada uno de ellos con objetivos de mejora a nivel convivencial y académico. Por este medio se hacen partícipes las personas que ocupan diferentes papeles y funciones dentro del colegio para que estos mismos sean quienes den perspectivas específicas acerca de las necesidades o mejoras que deben ser incorporadas a la institución.

La forma en que se dividen dichos grupos se relacionan directamente con sus funciones dentro del colegio; iniciando desde el Consejo directivo, quienes se encargan de establecer y manejar la institución a nivel convivencial y administrativo, posteriormente vinculado y relacionado el Consejo académico cuya función se da a partir de los docentes y las directivas en relación al mejoramiento del plan de estudios; por último se encuentran las organizaciones vinculadas directamente con el estudiantado como lo es el Consejo estudiantil, Consejo de padres de familia, Consejo de docentes y la Asociación de exalumnos (I.E.D Monseñor Alberto Reyes Fonseca, 2013).

Finalmente, se puede concluir que el contexto en el que se encuentra el Colegio Monseñor Alberto Reyes Fonseca dentro del municipio de Guayabetal, permite que la presente investigación se realice, enfocándose específicamente en la población estudiantil del grado 10° teniendo en cuenta que en este grado el Ministerio de Educación (2008) posiciona la temática relacionada a fenómenos sociales a partir del surgimiento de grupos armados en determinadas zonas del país.

Con el propósito de abordar los conocimientos que implica el tema, se sigue la línea argumentativa explicada a lo largo del texto en el que se abordan temáticas relacionadas con la memoria histórica a partir de los sucesos en el marco del conflicto armado que tuvieron lugar en el municipio en la década de los 90 's. Al mismo tiempo, reiterando la importancia del componente pedagógico que implementa la institución uniéndose con la metodología que se plantea en la propuesta pedagógica '*MemorizArte: Conflicto y paz*'.

2.2.2 Grado 10°

Durante la aplicación del proyecto investigativo, la población estudiantil del Colegio Monseñor Alberto Reyes Fonseca del grado 10° estaba compuesta por dos cursos, en los cuales se encuentran aproximadamente 24 estudiantes por aula, así mismo estos provienen de diferentes veredas del municipio y algunos de ellos del casco urbano. Particularmente se encuentran diversas dinámicas en cada curso por lo que fue asignada para la presente investigación el curso de 10-02 donde se realizó la caracterización correspondiente.

El curso 10-02 tenía un total de 24 estudiantes con un promedio de edad entre los 14 a 18 años de mujeres y hombres (figura 4), de igual manera se manifestaba por parte de los estudiantes el alto ingreso de alumnos nuevos a la institución durante el año 2022 haciendo que la población dentro del aula fuera mayor y las dinámicas entre éstos fueran diversas. Los estudiantes argumentaban que esto se debía al crecimiento de Guayabetal a nivel económico que llamaba la atención de habitantes de pueblos cercanos al municipio.

Figura 4

Edad estudiantes 10-02



Nota: En la figura se muestra el número de estudiantes con edades comprendidas entre los 14 y 18 años dividida entre hombres y mujeres.

Este grupo es caracterizado por la población estudiantil del mismo, por destacar a nivel académico en comparación al otro curso (10-01), esto permitía que fueran asignadas actividades curriculares y extracurriculares diferentes para ellos, asimismo se vinculaban estudiantes en específico para el desarrollo de estas. La población de 10-02 contaba con estudiantes entre los 14 a los 18 años, permitiendo que se dieran dinámicas diversas entre los grupos que se conforman dentro de este.

Los 24 estudiantes de este grupo vivían en distintas veredas del municipio o en el casco urbano, por lo que la comunidad educativa brindaba el servicio de transporte de manera voluntaria para la movilización de quienes vivían con más lejanía a la institución. En total, cinco estudiantes vivían en el casco urbano y el restante vivían en veredas de Guayabetal donde se reconocían características sociales y geográficas de cada una de estas determinando la movilización del estudiantado que las habitaba (figura 5).

Figura 5

Veredas habitadas por los estudiantes de 10-02

VEREDAS HABITADAS POR ESTUDIANTES DE 10-02	
VEREDA	NO. ESTUDIANTES
CASCO URBANO	5
LAS MESAS	1
MONTERREDONDO	2
PRIMAVERA	1
LIMONCITOS	7
SAN ANTONIO	4
SAN ROQUE	2
TUNQUE	2

Nota: En la figura se evidencian las veredas que están habitadas por los estudiantes; a pesar de que el municipio cuenta con 25, en esta solo se muestran 7 (sin tener en cuenta el casco urbano). Los estudiantes y docentes compartieron que en las otras veredas, muchos habitantes no completaron su escolaridad debido a que solo podían acceder a las escuelas con cercanía a sus viviendas.

2.3 La reconstrucción colaborativa de la memoria histórica del conflicto armado

A lo largo del desarrollo y explicación del proyecto investigativo y la temática central de la propuesta pedagógica '*MemorizArte*', se ha evidenciado la importancia que se le ha dado en los últimos años a la memoria histórica dentro del contexto educativo por parte del Estado, entidades de este, comisiones y espacios que brindan diferentes herramientas para que esta se logre fortalecer. Ante ello se han propuesto materiales didácticos con herramientas que permiten que se desarrollen actividades dentro del aula y el currículo de cada institución siguiendo la normatividad del Ministerio de Educación Nacional, tomando en cuenta ello, se considera pertinente abordar a continuación algunos en la presente investigación.

A fin de utilizar instrumentos que brinden un aporte significativo a la reconstrucción de la memoria histórica en Colombia, la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (de aquí en adelante CNRR) (2009) propone evaluar e implementar herramientas conceptuales y metodológicas dentro del aula de clase en las que se aborden los aspectos: sociales, políticos e históricos que faciliten el trabajo docente para introducir a los estudiantes en estas temáticas, desarrollando a su vez el aprendizaje en ellos, según la población en la que se encuentran.

Por lo expuesto anteriormente, los tres aspectos fundamentales para el abordaje de la memoria histórica en el aula de clase, idealmente funcionan de manera conjunta de acuerdo con la herramienta incorporada. Teniendo en cuenta la relevancia de estos, se propone que paralelamente los estudiantes logren relacionar las características según: la población y grupos que estuvieron involucrados en el hecho abordado (aspecto social); los antecedentes de estos y del territorio caracterizándolo en aspectos sociales, geográficos, políticos y ambientales; y finalmente con las acciones del Estado y sus entidades en el territorio, así como la corrientes políticas en la zona de la que se está indagando (aspecto político) (CNRR, 2009).

Por otro lado, para que el posicionamiento de espacios en los que se permita construir memoria histórica en el aula de clase se exprese, es necesario partir del uso de diferentes fuentes que brindan diversas perspectivas de hechos violentos dados en el país. Teniendo en

cuenta ello, el CNRR (2009) afirma que para dar con una reconstrucción de memoria donde se especifique las vivencias de los actores involucrados, se debe considerar principalmente la participación de víctimas de los hechos que con diferencias políticas, de género y etnicidad brinden finalmente una narrativa que dé un entendimiento abiertamente diverso, de acuerdo al contexto en el que se está enseñando.

De acuerdo con lo anterior, según los testimonios dados por las víctimas que brindan su perspectiva en relación con hechos específicos de violencia, se recomienda el acercamiento y reflexión sobre la memoria desde la perspectiva personal, desarrollándose en la memoria colectiva. Partiendo de varios panoramas de las personas involucradas en los hechos, se construye memoria desde aspectos políticos y sociales debido a las dinámicas vivenciadas por cada actor, entendiendo especialmente la participación de mediadores (entendidos como las instituciones) quienes se encargan de establecer un marco interpretativo sobre los hechos para englobar las vivencias de los actores involucrados (CNRR, 2009)

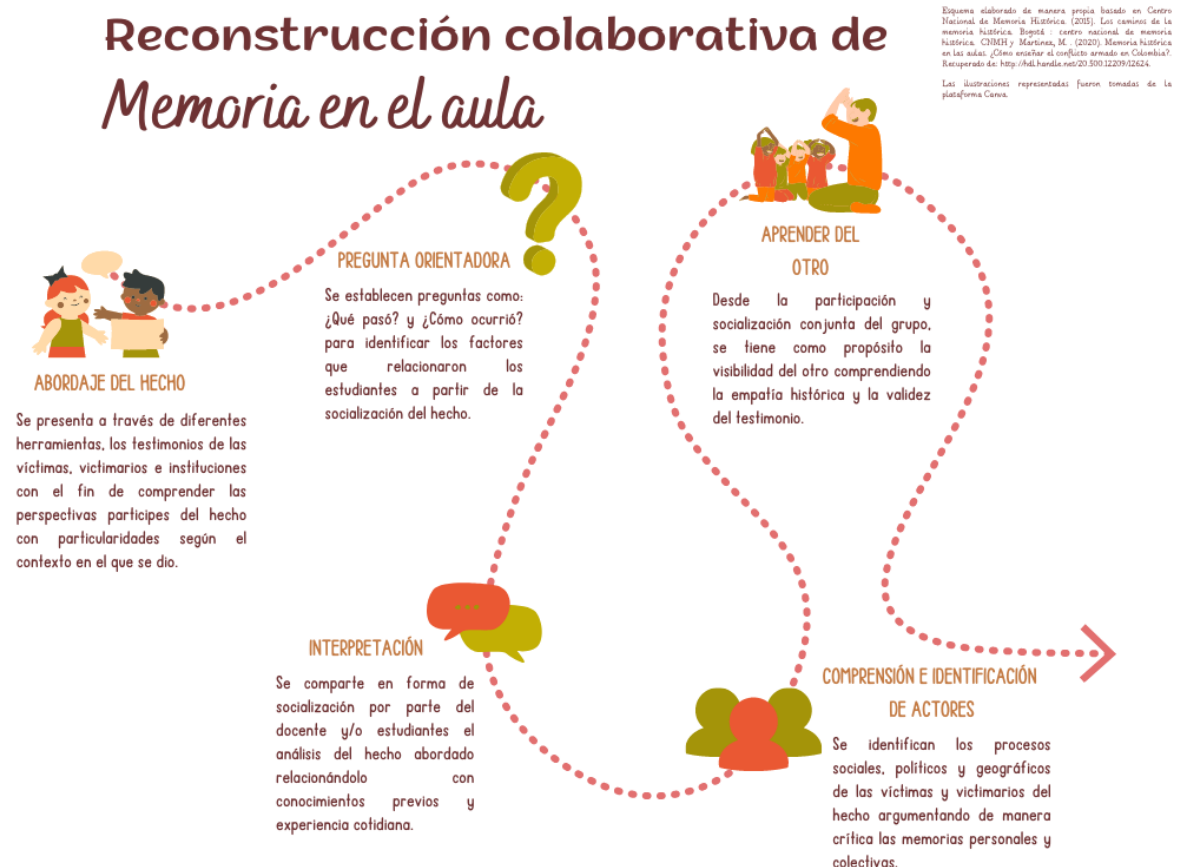
Complementando los argumentos proporcionados por el CNRR (2009) a nivel conceptual, autores como Martínez (2020) fortalecen las propuestas de reconstruir la memoria histórica, a través de herramientas metodológicas que se encuentren directamente vinculadas con los hechos de violencia en el país. Algunos de esos aspectos pueden ser extraídos y detallados a partir de los relatos permitiendo que en el aula de clase se comprendan las vivencias de los actores involucrados relacionándolos particularmente con conocimientos que previamente se tengan construidos acerca de la temática abordada de acuerdo.

Desarrollando el uso de herramientas como los relatos para la reconstrucción de los hechos, se facilita una colaboración conjunta dentro del aula de clase que permite que a partir de la interpretación de los sucesos abordados, se establezcan conclusiones críticas respecto a estos de manera colectiva. A su vez, es necesario vincular perspectivas institucionales que complementen los testimonios brindados, siguiendo la línea argumentativa donde sea posible establecer una postura crítica y objetiva sobre la vivencia dentro de las acciones por parte de víctimas y/o victimarios, junto al contraste con el abordaje institucional que se le da.

Con intención de que se estructuren los hechos dentro del aula, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015) propone establecer preguntas orientadoras en relación con estos para que con esta herramienta se logre identificar los antecedentes, el hecho en sí mismo y las repercusiones que dejó en la sociedad colombiana. Considerando el planteamiento de dichas preguntas, se establece como eje central abordar particularmente lo que sucedió y el por qué sucedió, desarrollándose de manera conjunta y secuencial (figura 6) entre el alumnado y el docente a cargo para establecer respuestas significativas.

Figura 6

Reconstrucción colaborativa de memoria dentro del aula



Nota: La figura No. 3 explica en forma de secuencia una interpretación global de la reconstrucción de memoria histórica a partir de herramientas que faciliten el entendimiento de hechos de violencia dentro del marco del conflicto armado en Colombia, basándose en: Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). Los caminos de la memoria histórica. Bogotá: centro nacional de memoria histórica. CNMH y Martínez, M. (2020). Memoria histórica en las aulas. ¿Cómo enseñar el conflicto armado en Colombia? Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12624>. Elaboración propia. Los gráficos presentados fueron tomados de la plataforma canva.com

Basándose en el abordaje de los hechos que se sustentan a través de diferentes herramientas cuya función se centra en extender la memoria histórica, se posibilita la interpretación de estos desde el trabajo conjunto de los estudiantes con sus pares, en el que se compartan posturas frente a las circunstancias en las que se dio el hecho; teniendo en cuenta la respuesta que se dio desde la pregunta orientadora a fin de reconocer y entender a cada actor involucrado y el contraste que se puede realizar desde las diversas vivencias de los estudiantes.

De acuerdo con la importancia sobre el reconocimiento de las víctimas y victimarios, se establecen escenarios dentro del aula en los que se le dé la visibilidad correspondiente a las acciones y repercusiones del hecho, específicamente de dichas personas involucradas para que se facilite la construcción de empatía histórica y se comprenda el posicionamiento social y/o político de estas dentro del contexto nacional. Entendiendo la empatía histórica como competencia central del conflicto armado en Colombia, Nussbaum (2017) señala que, a través de esta capacidad de situarse en la posición del otro, se propicia una comprensión abiertamente detallada de la perspectiva que se tenía dentro del marco histórico del que se está hablando.

Recopilando algunas de las competencias y habilidades mencionadas previamente, se tiene como finalidad resignificar desde la postura de los estudiantes los actos de violencia que marcaron la historia nacional y/o local, siguiendo su propia percepción e interpretación con la finalidad de estudiar la pluralidad de actores dentro de las herramientas utilizadas. Heiss (2018) propone desde su enfoque investigativo, una reconstrucción de historia en forma colaborativa reconociendo a cada grupo de personas involucradas, argumentando las acciones realizadas desde los antecedentes que estos poseían, para que finalmente se entiendan los hechos de una forma general teniendo en cuenta cada perspectiva.

Capítulo 3

3.1 Diseño metodológico

Para aplicar los saberes propuestos a lo largo de la presente investigación, se realizó una revisión bibliográfica relacionada a la metodología apropiada para realizar las actividades pertinentes, en las que se desarrollen las competencias y habilidades brindadas a

partir de los objetivos planteados inicialmente. Teniendo en cuenta dicha observación, es importante resaltar que la metodología seleccionada debe compartir algunos aspectos con el Aprendizaje significativo, ya que a partir de este se posibilita el desarrollo óptimo de la propuesta pedagógica, guiada en el acercamiento del arte y la memoria.

De acuerdo con Zambrano (2018) la utilización de herramientas acordes a la enseñanza y aprendizaje de memoria histórica es parte fundamental del desarrollo metodológico de la investigación que la vincula, ya que partiendo de ello se permite alcanzar diversos entendimientos por parte de los estudiantes en los que se tengan mayor trascendencia a lo que conocen a lo largo de su desarrollo académico referente a la temática. Se entiende así, que la comprensión frente a la realidad inmersa en el conflicto armado desde la perspectiva estudiantil debe estar ligada a conocimientos previos que posean y que les permitan construir con las herramientas brindadas en las actividades, una perspectiva crítica y objetiva.

Como se hizo mención previamente en el primer capítulo sobre los postulados de Ausubel (1983) respecto al aprendizaje significativo ligado a la forma en que este repercute en el desarrollo cognitivo del estudiante y la temática que este está abordando dentro del aula, el acompañamiento apoyado por el maestro debe estar directamente relacionado con herramientas metodológicas³ que faciliten el desarrollo de actividades fundamentadas en habilidades cognitivas⁴ que se incentivan desde los diferentes tipos de aprendizajes. Sintetizando los medios teóricos que brinda el AS respecto a la forma en que se adquieren conocimientos basados en la practicidad, se liga el aprendizaje por proposiciones y el aprendizaje por descubrimiento con la propuesta pedagógica '*MemorizArte*' para que a través de estos se alcancen las competencias esperadas.

En este punto es pertinente añadir métodos altamente relacionados con el AS debido a que estos podrían posicionar resultados característicos a los objetivos que se plantearon inicialmente en la investigación. Por dicho motivo se aborda el método Waldorf, el cual se ha hecho mención en los anteriores capítulos, cuyo enfoque se relaciona al desarrollo de habilidades que directamente posicionan etapas diferentes en el estudiante para comprender

³ Para hacer mención de algunas herramientas metodológicas mencionadas por Chrobak (2017) se sugiere el uso de diagramas que capten visualmente al estudiante y de esta forma pueda estructurar su proceso metacognitivo.

⁴ Las habilidades cognitivas propuestas por Ausubel (1983) se evidencian en la estructuración de conceptos a partir de la creación de este dentro de su estructura cognitiva.

la forma en que éste desarrolla su aprendizaje y conocimiento de forma crítica y lúdica con herramientas particularmente diseñadas para los ejes temáticos por implementar en el aula (Steiner, 1991).

En primer lugar, se debe definir el método Waldorf en relación a lo abordado a lo largo del texto, que parte desde el planteamiento que dan diferentes autores de acuerdo a los postulados de Steiner (1991) en los que se entiende el método teniendo en cuenta la división de etapas específicas denominadas ‘*septenios*’ (figura 7) en los cuales el aprendiz desarrolla habilidades según la etapa en la que se encuentre y las herramientas de las que pueda hacer uso; a través de estas se le permite que desde su posición tenga la libertad de escoger aspectos importantes de las temáticas que esté aprendiendo y reconociendo, adaptándolas desde su propio criterio.

Figura 7

Septenios Método Waldorf



Nota: La figura explica las etapas propuestas por Rudolf Steiner respecto a las etapas de conocimiento del aprendiz de acuerdo con el Método Waldorf. Elaboración propia basada en: Steiner, R. (1991). LA

Comprendiendo los '*septenios*' que explica Steiner (1991) se generan nuevas perspectivas en las que estas etapas son contrastadas con la práctica y la forma en que estas actúan de acuerdo con el contexto en el que se encuentra el aprendiz y las herramientas que se le brindan en el aula o espacio de enseñanza en el que está adquiriendo ese conocimiento. Debido a ello, Arcila, et. al. (2018) afirman que la construcción significativa de conocimientos parte desde las relaciones que se establecen dentro del espacio de aprendizaje permitiendo que se desenvuelven de diversas maneras que den como resultado un conocimiento general que particularmente tiene un entendimiento diferente de acuerdo con cada estudiante.

La caracterización de los '*septenios*' propuestos anteriormente mediante el método Waldorf, se centra ahora en la población de estudiantes seleccionada para la propuesta pedagógica en la que se posiciona para su elaboración, las herramientas brindadas a través de las características del '*tercer septenio*'. A partir de este, se dan espacios de construcción de saberes por parte de los estudiantes basados en la experiencia adquirida a lo largo del proceso de aprendizaje (habilidades, conceptos y realidades aprendidas), así como las diversas formas en que éstos organizan sus conocimientos dentro de su estructura cognitiva para proponer una respuesta basada en el pensamiento crítico y uso de habilidades que plasmen su posición (Díaz, et. al., 2018).

Por otro lado, a través del trabajo que se realiza conjuntamente entre los estudiantes y el maestro, se brindan espacios de enseñanza-aprendizaje respecto a temáticas específicas, con el objetivo de tener un impacto significativo en cada estudiante. Con la ayuda del método Waldorf, se adquiere particularmente al desarrollo de la presente investigación el uso de algunos medios holísticos⁵ en los que no se destaque plenamente un conocimiento unilateral; para que en su lugar, se incorpore con aspectos emocionales y físicos de quienes aprenden para que de esta forma se le dé una interpretación que trascienda en cada uno de ellos de forma diferente (Steiner, 1924).

⁵ Algunos medios holísticos pertinentes para la investigación son: la integración de herramientas de varias disciplinas que posibilitan la construcción de un concepto en sí y el análisis de las temáticas a partir de varias disciplinas que se complementan.

Hasta lo mencionado a lo largo del presente capítulo se reconoce el abordaje metodológico de la propuesta pedagógica, interpretando las herramientas que se implementaran, teniendo en cuenta el método Waldorf; sin embargo, a este punto es necesario entender y abordar las categorías que se utilizaran para la aplicación de la propuesta. Al ser una investigación con enfoque cualitativo, se espera comprender las necesidades y aportes que se pueden tener dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la memoria histórica a partir del aprendizaje significativo y las pedagogías activas, posicionando una respuesta a la pertinencia del uso de herramientas como el arte dentro del aula colaborativa.

Primeramente, se abordan las categorías teóricas para lograr establecer las necesidades que poseen los estudiantes de esta población; para ello, se realiza el análisis descriptivo cuyo propósito dentro de la propuesta pedagógica radica principalmente en reconocer las herramientas y conceptos de las categorías de: memoria histórica, enseñanza del conflicto armado colombiano, aprendizaje significativo, pedagogías activas y método Waldorf, que pueden ser pertinentes para la aplicación de esta dentro del contexto de Guayabetal; logrando este alcance teórico es posible organizar y determinar los usos de las categorías con instrumentos adecuados para estas (Armas, et. al.; 2023).

En segundo lugar, es importante señalar que la recolección de información de esta propuesta se basa en el uso de herramientas a nivel de la creatividad, la interiorización de la temática y la forma en que la población interactúa con los contenidos de forma gráfica a nivel grupal, por este motivo es pertinente afirmar que las herramientas de recolección de datos se basan en el material utilizado y plasmado por los estudiantes. Adicionalmente, se categorizan dentro de las herramientas, el uso de instrumentos de investigación como las entrevistas realizadas por la investigadora, la toma de notas del proceso llevado a cabo y la toma de fotografías de cada fase aplicada.

Por medio del material utilizado y plasmado en medios físicos por parte de los estudiantes, se espera comprender la forma en que éstos perciben la realidad de su entorno y la forma en que ligan los conceptos y saberes identificados dentro de las actividades realizadas; por otra parte, se especifica que a través de las respuestas dadas a nivel escrito por los estudiantes de forma voluntaria (entrevistas hacia las personas con las que conviven,

reflexiones sobre el abordaje de memoria histórica y dibujos de la misma) se interpreten los resultados obtenidos.

Continuando con el marco de los instrumentos por utilizar, se categorizan las entrevistas realizadas por la investigadora que permitirán que se abra un espacio de diálogo cercano con los habitantes del municipio acerca de temáticas específicas que han sido abordadas a lo largo del documento; por medio de estas preguntas abiertas se espera recoger e interpretar la percepción de conflicto por parte de los participantes. Para esta sección, es necesario aclarar que las entrevistas directas realizadas son únicamente para personas adultas que han sido testigo del conflicto en Guayabetal o municipios aledaños.

Es importante destacar que el reconocimiento de instrumentos como la toma de notas del proceso y de fotografías, comprenden el orden cronológico de las actividades junto a lo evidenciado a través de la observación y la observación-acción participante, esto debido a que por medio de las notas obtenidas se comprenden los aspectos con mayor relevancia dados a lo largo de las sesiones y las circunstancias en las que se da cada sesión, así como las ideas relevantes para la mejora de estas; por otro lado, con la fotografía se evidencia gradualmente el desarrollo de las actividades y la participación de la población frente a las actividades y el uso de herramientas brindadas dentro del aula.

Avanzando en el tema, en tercer lugar, se delimitan las categorías de análisis que se utilizarán para comprender la elaboración y la aplicación de la propuesta pedagógica centrándose en tres: el análisis diagnóstico que se da al comienzo de la propuesta y la forma en que los estudiantes se desenvuelven con las actividades; el análisis descriptivo que se da en medio de la revisión teórica de categorías y el análisis inductivo que se da a lo largo de la aplicación, permitiendo que los resultados sean evaluados en base a lo evidenciado en el aula (Armas, et. al.; 2023).

Por último, entendiendo lo explicado y abordado a lo largo de este apartado, uno de los objetivos principales de la propuesta pedagógica presentada es la creación de medios visuales en el que los estudiantes del Colegio Monseñor Alberto Reyes Fonseca puedan representar a partir de sus vivencias y posiciones el conflicto armado colombiano específicamente en el municipio de Guayabetal. Ante eso se proponen fases de desarrollo del proyecto en el que sea posible desarrollar conocimientos ligados a la memoria y a su

vez, plasmar por medios creativos y conscientes los aprendizajes que los estudiantes elaboren a lo largo de su aplicación.

Para el desarrollo ‘*MemorizArte*’ en la población de estudiantes de grado 10° en el Colegio Monseñor Alberto Reyes Fonseca se establecen dos fases de aplicación (figura 8) en las que cada una está compuesta por dos sesiones de aplicación directamente en el aula de clases. En primer lugar, se posiciona la Fase Diagnóstica en la que se evidencien las competencias y conocimientos existentes en los estudiantes para el desarrollo de la propuesta y de ahí aplicar la segunda fase en la que se diseñe de manera colaborativa el mural que plasme gráficamente los resultados del proyecto.

Figura 8

Fases de aplicación

FASES DE APLICACIÓN

DIAGNOSTICA	DIAGNOSTICA	DISEÑO	DISEÑO
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Objetivo: Desarrollar de forma colaborativa una cartografía social del municipio de Guayabetal entre los estudiantes donde se evidencien aspectos físicos, sociales y culturales dentro del municipio que se consideren relevantes, agradables, desagradables y peligrosos. Instrumento: Observación	Objetivo: Establecer un espacio de socialización por parte de los estudiantes donde se comparta de manera personal fotografías de familiares u objetos con valor personal (preferiblemente de segunda generación) que permitan la identificación del vínculo emocional y con el contexto en el que se encuentra. Instrumento: Observación	Objetivo: Orientar espacios de enseñanza y aprendizaje sobre la memoria histórica, siguiendo las metodologías propuestas por la pedagogía activa y el método Waldorf; permitiendo que se den participaciones entre los estudiantes al hacer una retroalimentación de las temáticas que se abordaron en sesiones pasadas. Instrumento: Observación acción participante	Objetivo: Estructurar y diseñar de forma participativa con los estudiantes un mural representativo sobre la percepción del conflicto armado colombiano partiendo de la importancia del fortalecimiento de la memoria histórica. Instrumento: Observación

Nota: En la presente figura se explica el proceso de las fases de aplicación de la propuesta pedagógica ‘*MemorizArte: Conflicto y paz*’ que se estimó dentro de cuatro sesiones que comprenden dos de estas por semana cada una con dos bloques de clase (2 horas). Elaboración propia.

3.2 Fase inicial: Diagnóstico

Para comenzar con la aplicación directa de la propuesta pedagógica, se hizo un acercamiento al curso 10-02 del Colegio Monseñor Alberto Reyes Fonseca donde se

vincularon inicialmente 28 estudiantes como participantes de las actividades por realizar en las sesiones próximas de aplicación; de esta misma manera se permitió un acercamiento con docentes que acompañaron la realización del proyecto comprendiendo los materiales y aproximaciones académicas que influyeran en los resultados de la propuesta. Comprendiendo ello, en la primera fase de aplicación se espera desarrollar competencias relacionadas al conflicto armado interno a partir de las emociones, reconocimiento geográfico, memoria histórica y análisis históricos de su entorno (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

En la primera sesión se tenía como objetivo la elaboración colaborativa de una cartografía social del municipio (fotografía 1) en la que se establecieran por los estudiantes lugares que reconocieran por aspectos físicos, sociales, geográficos y/o culturales que les gustara y les disgustara acompañado de las razones por las que establecen dicho vínculo con las zonas identificadas. El desarrollo de esta sesión se dio dentro del aula de clase con participación activa entre los estudiantes, docente encargado y la investigadora.

En primer lugar, se realizó una actividad rompe hielo a modo de conversatorio basándose en los postulados de Betancurt, et. al. (2021) para el reconocimiento de la escuela dentro de la ruralidad. En esta, se esperaba que los estudiantes comprendieran las temáticas por tratar a lo largo de la aplicación de la propuesta pedagógica y a su vez se compartieran conocimientos previos que tenían sobre la memoria histórica y el conflicto armado dentro de sus realidades; en lo que ellos manifestaron saberes adquiridos a través de tradición oral dentro de su entorno familiar e incluyeron actividades extracurriculares que se habían realizado junto a la Comisión de la Verdad en meses previos.

Fotografía 1

Desarrollo de cartografía social



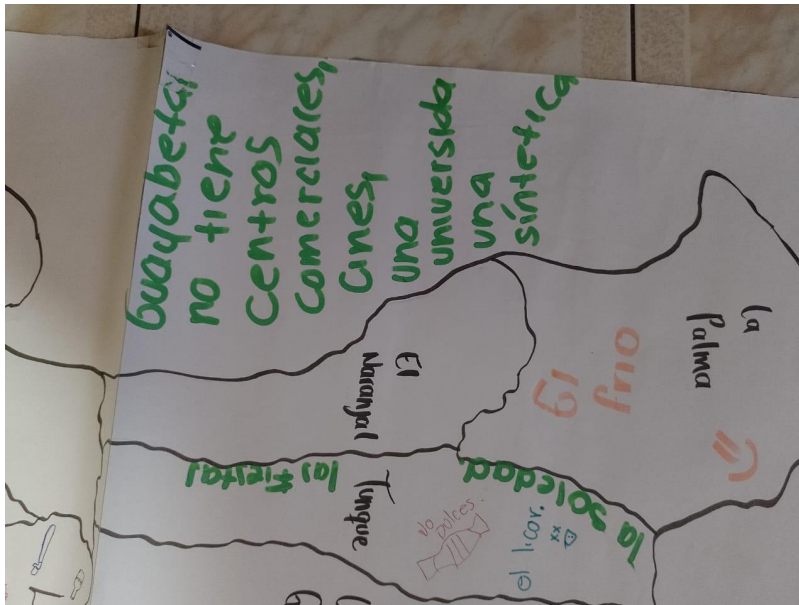
Nota: La fotografía enseñada muestra la realización de la cartografía social donde los estudiantes de manera colectiva escribieron sobre el nombre de las veredas que identificaron, aspectos sociales, políticos, económicos y ambientales.

En el transcurso de la participación de los estudiantes dentro del conversatorio, se establecieron palabras claves que ellos mismos reconocieron como parte de la construcción de paz que propone la Comisión de la verdad, donde esta plantea el reconocimiento de los hechos violentos que han marcado al país a lo largo de su historia y la forma en la que la comunidad puede aproximarse por medio de reflexiones a la verdad (Acevedo, et. al.; 2022). Dándole continuidad a la actividad propuesta a través de la cartografía social, se les solicitó a los estudiantes reunirse de manera conjunta alrededor del mapa brindado para la investigación.

El mapa de Guayabetal presentado a los estudiantes reflejaba a cada una de las veredas que conforman al municipio, a partir de la lectura de estas, los estudiantes identificaron particularmente algunas zonas con cierta afinidad respecto a su historia de vida allí, adicionalmente escribieron las estructuras y organismos que consideraban que Guayabetal necesitaba para tener un avance significativo para su construcción de proyecto de vida (fotografía 2). La mayoría de los estudiantes señalaron con molestia la falta de oportunidades que creen que pueden tener si permanecen en el territorio, por lo que afirmaban la necesidad de desplazarse de este cuando finalicen sus estudios.

Fotografía 2

Problemáticas del municipio bajo la perspectiva de los estudiantes



Nota: En la fotografía se muestran aspectos que los estudiantes identifican como parte de las dinámicas dentro de la vereda de Tunque a nivel social; por otro lado, en la vereda de La Palma, señalan dinámicas ambientales que permiten diferentes actividades a nivel agrícola en los habitantes que se encuentran allí. Por otro lado, apuntan fuera del mapa que Guayabetal posee algunos factores que no permiten el desarrollo de actividades a nivel académico, social y de recreación.

Posteriormente algunos estudiantes compartieron al grupo experiencias de violencia que reconocían por testimonios de personas allegadas a su círculo familiar o académico, incluyendo presencia de algunas disidencias de grupos armados que identificaron con acciones violentas a baja escala (fotografía 3) en la vereda de Las Mesas. Muchos de los estudiantes que desconocían estos hechos debatían acerca de las vivencias que habían escuchado sobre otros municipios aledaños argumentando que la violencia dentro de Guayabetal no tiene la misma intensidad que en otras zonas del departamento de Cundinamarca y Meta.

Fotografía 3

Presencia de grupos armados y actos violentos en el municipio de Guayabetal

Para finalizar la primera sesión de aplicación se les compartió a los estudiantes la metodología que sería utilizada para las sesiones restantes señalando la libertad de compartir sus conocimientos y vivencias dentro del aula en relación con el conflicto armado colombiano, permitiendo así que se dieran las instrucciones para la segunda sesión. En esta última se les solicitó a los estudiantes aproximarse a la construcción de memoria histórica a partir del uso de fotografías de su familia (con preferencia de segunda generación) ya que como señala Amador (2005), a partir del significado que cada individuo le dé a una fotografía familiar puede crear un análisis del contexto en el que fue tomada, la presencia de las personas que se encuentran allí y expresar con su debida asertividad las emociones encontradas dentro de esta.

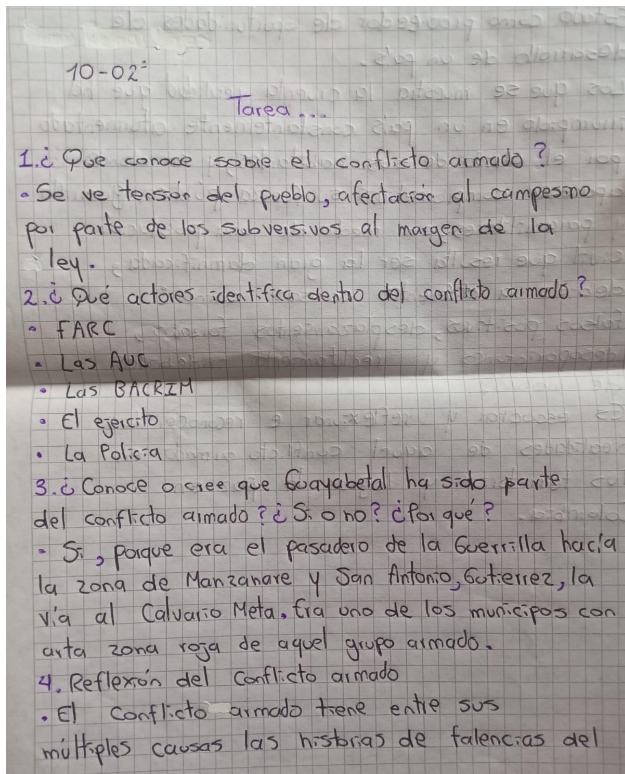
El resultado reflejado al compartir sus fotografías demostró que los estudiantes poseen un vínculo sentimental con las personas que se encuentran dentro de estas, por lo que al momento de describir lo que ocurría dentro de la fotografía y la razón por la que fue tomada, se evidenciaba emotividad detallando quiénes estaban dentro de esta, cuándo fue tomada y el significado que tiene dentro de su vida y de quienes lo rodean a nivel familiar. Algunos estudiantes compartían fotografías de sus abuelos, afirmando que a través del desplazamiento que han tenido dentro del municipio, se han alejado de estos haciendo que su relación tuviese un significado diferente.

Continuando con dicha línea argumentativa, se reconoce como una necesidad incorporar a los estudiantes dentro del concepto de memoria histórica bajo sus realidades para el desarrollo de las actividades; por ese motivo, se les solicitó realizar una entrevista hacia personas mayores que ellos que habitaran en su misma vivienda para que así fuera posible enriquecer sus conocimientos previos al conflicto armado a partir de las experiencias de personas que lo reconocen con mayor claridad desde sus propias realidades y posturas frente a los sucesos.

Las preguntas establecidas comprenden: el reconocimiento del conflicto armado a nivel nacional, actores identificados dentro del contexto de violencia en Colombia, a Guayabetal como municipio que se vio afectado por el conflicto y una reflexión crítica respecto a los hechos de violencia (fotografía 4, 5 y 6). Con las respuestas que se brindaran por medio de esta entrevista, los estudiantes concluyen de forma participativa dentro del aula, los aspectos más relevantes que identifican por medio de su trabajo.

Fotografía 4

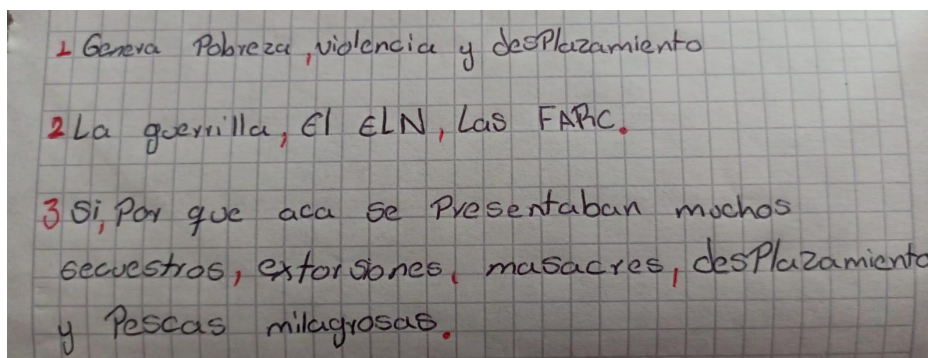
Entrevista realizada por estudiante 1



Nota: La fotografía muestra cada una de las preguntas establecidas para la realización de la entrevista solicitada a los estudiantes para la segunda sesión, acompañada de su debida respuesta. En esta entrevista realizada, la persona entrevistada dio testimonios y percepciones a partir de sus vivencias dentro del municipio, reconociéndolo como una zona donde la presencia de grupos armados era constante, especialmente poniendo en riesgo la integridad de la población de Guayabetal y municipios aledaños.

Fotografía 5

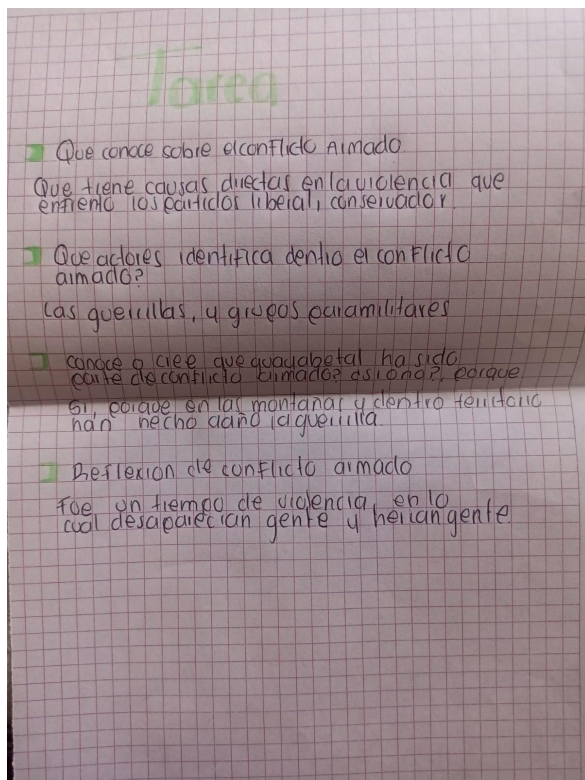
Entrevista realizada por estudiante 2



Nota: Dentro de la fotografía se ve la respuesta a tres de las preguntas solicitadas donde se identifica nuevamente el reconocimiento del conflicto dentro de Guayabetal y las actividades ilegales que se presentaban a raíz de la presencia de grupos armados.

Fotografía 6

Entrevista realizada por estudiante 3



Nota: En la fotografía se muestran las respuestas a cada una de las preguntas mediante las cuales se puede evidenciar el reconocimiento de grupos armados dentro del municipio, donde se afectaba directamente a la población rural de Guayabetal.

Teniendo en cuenta la socialización voluntaria de las entrevistas que realizaron los estudiantes, se compartieron reflexiones y posturas críticas a nivel individual y grupal dentro del aula de clase donde cada estudiante señalaba aspectos que consideraba importantes para la construcción de paz dentro del país, particularmente señalando las vivencias de algunos de ellos en municipios con distancia considerable a Guayabetal, en los que se experimentaron hechos de violencia que afirmaban tendían a repetirse con cierta frecuencia.

Como se mencionó previamente, cada estudiante compartió la fotografía escogida para socializar dentro del aula; sin embargo el propósito de dicha actividad se centraba en

comprender la memoria colectiva que existe dentro de su círculo familiar y sus generaciones, por lo que no se logró establecer de manera clara la relación entre estos dos y fue necesario abordar una explicación de manera conjunta entre los estudiantes y la investigadora, desarrollando la definición de memoria colectiva desglosando cada aspecto que los estudiantes identificaron.

Con el propósito de elaborar un significado propio de memoria histórica, se solicitó para la tercera sesión que los estudiantes realizaran su biografía, resaltando aspectos que consideraran importantes para que los demás supieran y señalando hitos que tuviesen un impacto significativo para ellos mismos. Considerando su construcción de memoria a partir de su realidad, se tenía como objetivo que se identificaran puntos relevantes para compartir su historia de vida con sus compañeros.

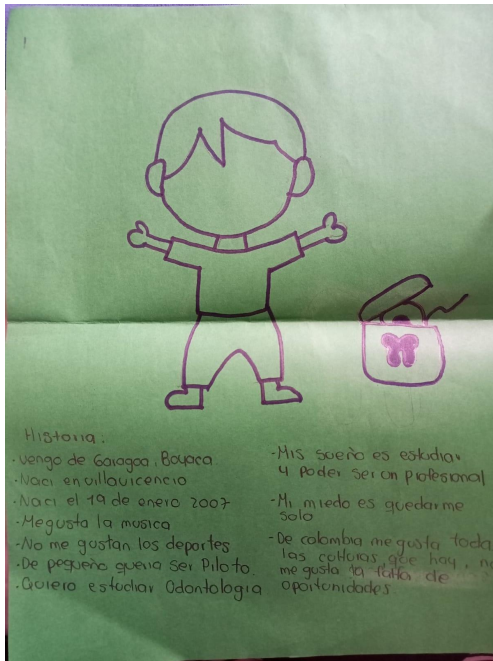
3.3 El mural: Diseño

Para la tercera y cuarta sesión de aplicación se tenía como objetivo la realización del mural en el que se compartieran ideas visualmente llamativas a partir de la construcción colectiva del concepto de memoria, paz y verdad; con este punto se abrieron espacios dentro del aula que facilitaron la confianza de los estudiantes con las temáticas y con sus propios talentos, que señalados a partir del Método Waldorf garantizan una estructuración de conceptos más completa y significativa basándose en las habilidades del tercer septenio específicamente (Steiner, 1924).

Primeramente, en la tercera sesión se da continuidad con la elaboración de las biografías de los estudiantes donde estos compartieron de forma más abierta cada una de ellas y especificaron su pasado como parte importante de su crecimiento, así como su futuro como factor de relevancia para la construcción de su proyecto de vida y por último señalando aspectos que podrían aportarles a su vida a nivel nacional (fotografía 7 y 8). A partir del espacio en el que se compartieron sus historias a nivel grupal, varios estudiantes encontraban puntos en común en referencia a lo que ellos esperaban para su realización personal cuando eran niños; de esta misma manera se compartían lugares de nacimiento y los motivos por los que se desplazaron de estos permitiendo así que se construyeran hechos a partir de sus experiencias.

Fotografía 7

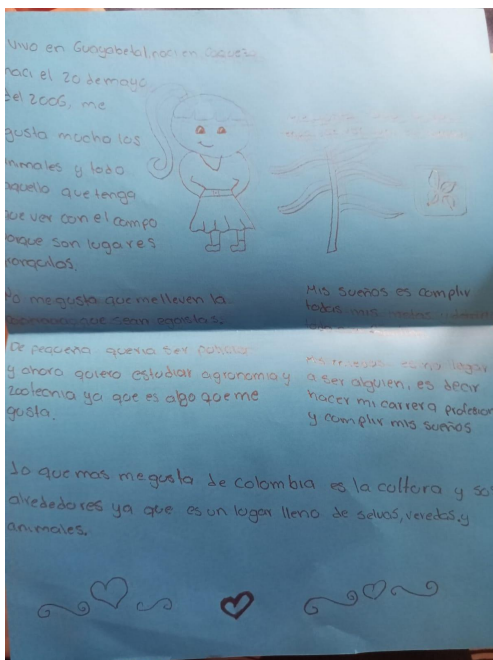
Biografía de estudiante 1



Nota: En la fotografía de la sesión tres, se evidencia el ejercicio de elaborar una biografía en la que se destaquen aspectos de su pasado (su nacimiento, de dónde viene y qué quería ser cuando era pequeño), presente (gustos, disgustos y miedos) y futuro (aspiraciones). Dentro de las biografías se estructuraron respuestas a la pregunta: “¿Qué es lo que le gusta y no le gusta de Colombia?”.

Fotografía 8

Biografía de estudiante 2

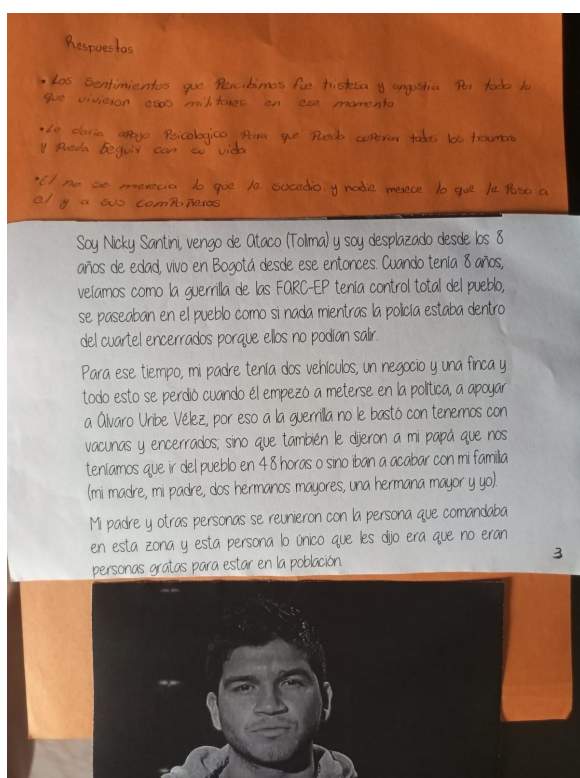


Nota: Dentro de esta fotografía se muestra una de las biografías de las estudiantes identificando de forma más específica las etapas en las que vivió, vive y espera vivir a lo largo de su vida. En esta particularmente se señala el pasado y el futuro.

Entendiendo la elaboración de historia como lo señala Zambrano (2018), se dividió el aula en tres grupos donde cada uno de ellos tenía un relato (auditivo y visual) de diferentes víctimas del conflicto armado en Colombia (Verdades del conflicto armado colombiano, 2016). A partir de estos se les plantearon las siguientes preguntas con el propósito de identificar memoria y empatía histórica: ¿Qué emociones/sentimientos logra identificar en el relato?, ¿Que podría decirle a la persona del relato y su vivencia? y ¿Cuál es su opinión al respecto? Las respuestas a estas preguntas se elaboraron de manera grupal entre los estudiantes donde posteriormente socialización con el resto del grupo (fotografía 9).

Fotografía 9

Relato grupo 3

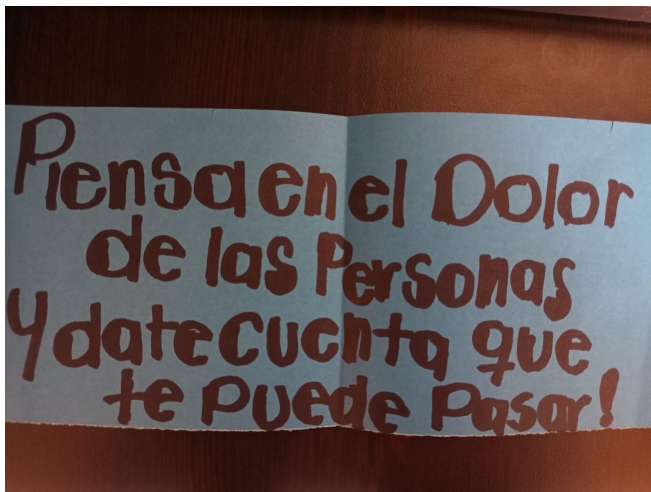


Nota: En la fotografía se evidencia el relato escuchado por el grupo de estudiantes y la fotografía de la persona que declaró su experiencia, de igual manera se evidencian las respuestas a las preguntas previamente explicadas. Relato tomado de: <https://cutt.ly/UwvTUAqg>

Al finalizar la socialización de estos relatos se abrió el espacio para el diseño del mural donde cada estudiante aportara sus ideas referentes a la realización de este en la siguiente sesión. Continuando con dicha socialización, se dio la última indicación en relación con el reconocimiento de víctimas y victimarios donde se sugirió realizar de forma grupal, mensajes para concientizar a los victimarios de los hechos violentos en el conflicto armado interno (fotografía 10) para posteriormente ser repartidos dentro del aula permitiendo que se dieran espacios de conversación a fin de la construcción de pensamiento crítico a nivel colectivo e individual.

Fotografía 10

Mensaje 1



Nota: Mensaje elaborado por el grupo de estudiantes #3 basado en el relato escuchado y las experiencias, debates y conversaciones compartidos en clase junto a sus compañeros.

Para la elaboración del mural, tres estudiantes se encargaron previamente de realizar un borrador adjuntando todas las ideas que proponían sus compañeros y subrayando el mensaje principal que buscaban dar. A este punto de la aplicación de la propuesta pedagógica, el grupo de 10-02 identificaba la diferencia entre memoria individual y colectiva, así mismo se les permitió posicionar a través de sus conocimientos y saberes la definición de paz y verdad dentro del contexto de violencia en Colombia; es importante señalar ello, ya que esto marcó significativamente la elaboración del mural y el mensaje principal de este, confirmando los señalamientos del CNMH (2021) respecto a la forma en que se vincula el trabajo colaborativo y activo con la construcción de memoria histórica.

En un metro de tela blanca se les brindó a los estudiantes diferentes recursos para dibujar y pintar el mural deseado, de igual manera se abrieron espacios de diálogo para especificar las ideas que se esperaban plasmar dentro de este y las características de cada objeto que se ubicara allí. El conocimiento del nombre de la propuesta estaba planteado desde el principio hacia el grupo por lo que el título del mural se optó por denominar “MemorizArte”, las principales ideas que rescataron los estudiantes fue reflejar el impacto de la violencia dentro de contextos de ruralidad, así como los procesos de reconciliación podrían influir en este (fotografía 11, 12 y 13).

Fotografía 11

Elaboración del mural



Nota: Dentro de la fotografía se identifica el inicio de la cuarta y última sesión donde los estudiantes participaron de manera activa y voluntaria a la creación de los dibujos del mural, de igual manera se elaboraron espacios de organización en las que se repartían tareas para escribir, dibujar y pintar.

Fotografía 12

Elaboración del mural



Nota: En la fotografía se observa una estructuración más completa del mural por parte de los estudiantes, así como el trabajo conjunto para la terminación de cada dibujo y el mensaje que se esperaba brindar.

Fotografía 13

Elaboración del mural



Nota: Los estudiantes en esta fotografía señalaban la importancia de especificar el grupo armado al que pertenecería la persona dibujada, así mismo la caracterización de las víctimas que serían plasmadas en el mural.

Mediante el proceso, el grupo identificó actores que han sido reconocidos por sus familias y por ellos mismos dentro del municipio y en algunos territorios con cercanía a este, por lo que se plasmaron a estos mismos dentro del mural con el propósito de que se diera un lugar dentro de la memoria que conjuntamente construyeron a través del recurso. Finalmente se llevó a cabo la presentación del mural frente a todo el grupo para representar el resultado de las sesiones previas dentro de este (fotografía 14).

Fotografía 14

Mural finalizado



Nota: En la fotografía se evidencia la finalización del mural en la que participaron la mayoría de los estudiantes del grupo, posteriormente el mural fue enseñado a otros miembros de la comunidad educativa.

3.4 Resultados de la propuesta

A lo largo de la aplicación de la propuesta se mantuvo cada uno de los objetivos planteados desde el principio dentro de las actividades realizadas por lo que los resultados variaron de acuerdo con lo que se esperaba debido a la diversidad encontrada dentro de la población escogida. En primer lugar, se esperaba encontrar dentro del aula una relación entre el conflicto armado dentro de Guayabetal y el conocimiento histórico de los estudiantes de este mismo; sin embargo, se evidenció que muchos de ellos no poseían información suficiente de ello debido a factores personales, sociales y de desplazamiento.

Los estudiantes reconocieron el conflicto armado a nivel nacional por tradición oral y entendían la importancia de este de acuerdo con el impacto que tuvo en su vida personal o con quienes lo rodean; de esta forma, el grupo identificaba con mayor claridad la violencia por hurto y por situaciones de orden público en Guayabetal que la que se dio durante la década de los 90's y principios de la década de los 2000 en este. Frente a ello, solo algunos docentes del plantel educativo y algunos estudiantes percibieron la violencia por los asentamientos de diferentes grupos armados en Guayabetal y principalmente el reclutamiento de menores para las filas de estos (El Tiempo, 2000).

El desconocimiento de los hechos de violencia influyó en la aplicación de la primera y segunda sesión. En la primera sesión se evidencia debido a que la desconexión de algunos estudiantes con el territorio no reflejó una respuesta estructurada sobre las dinámicas existentes dentro de dichos lugares y no permitió que se estructurara críticamente las realidades en las que se vive en Guayabetal; por otro lado, algunos estudiantes sí identificaban de forma parcial las veredas y las vivencias existentes dentro de ellas, por lo que el resultado de esta fue pequeño, pero significativo en relación a la construcción de conceptos a nivel territorial.

En la segunda sesión se continuó teniendo algunas falencias en relación con la construcción del concepto de memoria histórica, pues se esperaba que con la socialización de la entrevista y de la fotografía se estructurara de manera grupal esta definición a partir de lo identificado en estos dos recursos; a pesar de ello, se continuó de forma participativa con aportes mayores por parte de la investigadora. Al finalizar esta sesión se dio un resultado mayor que en la anterior, ya que, con algunas falencias, los estudiantes comprendieron parte del concepto de memoria histórica en la que lograban identificar y analizar la relevancia de los eventos pasados que encontraban en su entorno, con el impacto de estos en su presente.

Para la tercera y cuarta sesión se notó una mejoría muy significativa, la confianza de los estudiantes con las temáticas era mayor y su participación frente a las actividades creció para la estructuración de resultados; por otro lado, la construcción de saberes se reflejó en la relación que estos tenían con conocimientos previos y las emociones que conectaban con temáticas específicas. Posicionar el arte dentro de la elaboración de conocimientos como la

memoria y paz abrieron espacios en los que se compartieron posturas críticas, ideas, vivencias y acercamientos dentro del aula.

Durante la tercera sesión se logró que los estudiantes dieran una definición estructurada y crítica sobre la memoria histórica, individual y colectiva para que de esta manera se reconocieran actores dentro de hechos históricos de violencia dentro del país; así mismo se diferenció la posición de las víctimas y victimarios dentro del marco del conflicto armado entendiendo las causas y consecuencias de la estructuración de grupos armados y la distribución territorial de estos alrededor de Colombia. Es importante señalar que el reconocimiento de los victimarios dentro de los relatos brindados permitió que los estudiantes no tuvieran una visión unilateral de los hechos y así poder estructurar argumentos más sólidos y críticos.

Uno de los estudiantes durante esta sesión manifestó con algunos de sus compañeros la violencia que sigue vigente en algunos sectores del país donde él fue testigo de abusos frente a la población: “Yo no soy de aquí, yo llegué hace poquito... Cuando yo era ‘chiquito’ nos tuvimos que ir con mi papá de la finca donde vivíamos en Santander porque decían que mi papá era guerrillero... Mataron a mi perrito, era cachorrito, chiquito y yo me puse triste, nos tocó salir porque nos daba miedo que le pasara algo a mi papá.” Tras el testimonio dentro del grupo del estudiante, varios de ellos compartían entre sí experiencias que habían escuchado por parte de sus padres o familiares, concluyendo que se debe acabar con los grupos armados para que no se sigan repitiendo las experiencias contadas.

Al tener resultados exitosos en la tercera sesión, fue posible desarrollar con mayor facilidad la cuarta sesión donde la elaboración del mural sería mayormente participativa por parte de los estudiantes y reflejaría con mayor claridad la definición de conceptos por parte de ellos. El grupo se desenvolvió de mejor manera a través del arte con la pintura y los dibujos que se necesitaba plasmar en el mural, su trabajo conjunto permitió definir la idea central de este a través de la postura crítica frente a la violencia que han generado los actores armados dentro de la sociedad colombiana.

Hasta este punto, se ha comprendido y abordado las cuatro sesiones aplicadas y la forma en la que los estudiantes se desarrollaron en estas; sin embargo, para analizar las propuestas que se dieron y los resultados obtenidos de estas, es necesario posicionarse desde

los objetivos propuestos al comienzo de la investigación y su contraste con lo evidenciado. Por lo tanto, se espera analizar la pertinencia de la propuesta en la construcción del pensamiento crítico de la población y las evidencias de los aspectos positivos y negativos de la aplicación.

Partiendo de el objetivo principal de la investigación centrado en la construcción de pensamiento crítico con las herramientas utilizadas en las cuatro sesiones, se evidencia que a partir de la primera sesión los estudiantes consideraron importante reconocer su entorno dentro de la geografía del municipio, ya que afirmaban que desconocían una parte de este plasmada en el mapa; con este proceso cada estudiante socializó junto a sus compañeros las veredas habitadas y las realidades de estas, donde específicamente posicionaron a ‘La Mesa’ como un lugar que posee dinámicas de violencia que construyeron como concepto dentro del territorio.

Al finalizar con la primera sesión y comenzar con la segunda, los estudiantes cada vez se acercaban más al concepto de memoria histórica y colectiva, especialmente algunos de ellos tomaban posturas críticas frente a las representaciones de violencia que se vivió en el municipio o fuera de este y, que han sido abordadas por sus docentes y familiares. Una de las estudiantes señaló que debido a dinámicas de desplazamiento, tuvo que viajar desde la parte sur del país al municipio de Guayabetal con su madre para continuar con su escolaridad, esto debido a que, por señalamientos hacia su familia de presunta participación en grupos paramilitares estuvieron durante varios meses tratando de establecerse dentro de un municipio; la postura de esta estudiante es crítica frente a las acusaciones entre grupos armados que perjudican el desarrollo económico, social y personal de la vida de las personas que habitan en la ruralidad.

Con la propuesta expuesta anteriormente a partir del testimonio de una estudiante, más de sus compañeros compartían sus perspectivas al respecto; a pesar de que con la actividad de las fotografías (sesión 2) no se alcanzaron los saberes esperados, fue a partir del espacio de socialización que se generaron postulados críticos referentes al conflicto armado. Para la tercera y cuarta sesión, el concepto de memoria histórica estaba estructurado con bases sólidas por parte de los estudiantes, permitiéndoles expresar su pensamiento, emociones y sentimientos al respecto; sin embargo, para ligar este concepto a la memoria colectiva, los estudiantes compartieron experiencias en común de sus infancias a partir de la creación de

su biografía, con este logro cada estudiante comunicaba entre su grupo las realidades de cada uno para finalmente estructurar un concepto del pasado que compartían, dándose así la construcción de memoria a nivel colectivo con la participación colaborativa.

Por otro lado, la posición del arte dentro de la propuesta se reflejó en la elaboración del mural, posibilitó que cada participante desarrollara y mejorara sus habilidades a nivel creativo; a su vez se utilizaron los medios holísticos propuestos por Steiner (1924) de forma asertiva haciendo que se construyeran con conocimientos adquiridos a lo largo de la propuesta pedagógica y antes de esta, así afirmando la efectividad del arte dentro del aula, específicamente de forma colaborativa ya que a través de esta los estudiantes compartían posturas que hacen que se construya el pensamiento crítico de cada uno.

Como se logró evidenciar, la participación de los estudiantes y las '*ocupaciones activas*' estuvieron ligadas significativamente permitiendo que se creen ambientes de construcción de aprendizaje desde los conceptos adquiridos, los resultados de la propuesta evidencian la efectividad de esto dentro del aula de clase en contexto de ruralidad; sin embargo se presentan algunas falencias como una ejecución con mayor profundidad para la sesión 2, en la que se esperaba participación más activa de los estudiantes a partir de los conceptos que tenían. En este aspecto, se sugiere que se dé un espacio retroalimentación participativa que permita a los estudiantes familiarizarse con la memoria histórica en su entorno.

Conclusiones

El principal objetivo del presente trabajo se centró en la elaboración de una propuesta pedagógica que brinda herramientas de mejora para la enseñanza-aprendizaje del conflicto armado colombiano en contextos de ruralidad. Ante ello, se evidenció a través de revisiones bibliográficas las falencias que posee este proceso de aprendizaje dentro de la educación colombiana, tomando en cuenta ello, se establecieron como puntos más relevantes a trabajar: incorporación del aprendizaje significativo y pedagogías activas como fortalecimiento del conocimiento de memoria histórica, la memoria histórica y colectiva dentro del contexto educativo en el municipio de Guayabetal y la incorporación del arte para la construcción de saberes como memoria y paz.

En primer lugar, se debe señalar que la pertinencia de la selección del aprendizaje significativo y las pedagogías activas como eje pedagógico de la propuesta, se evidenció a través de la estructuración de conocimientos que como señala Chrobak (2017) se da con la conexión de saberes previos que estructuran una idea sobre la temática enseñada que, en este caso, es la memoria histórica y la construcción de paz en el marco del conflicto. A su vez, las pedagogías activas tienen una relación directa con el AS debido a que se utilizan metodologías que incentiven a la participación constante del estudiante con sus conocimientos y las herramientas que encuentra en su entorno (Gil, 2007).

Siguiendo la línea de enseñanza-aprendizaje a través de estos dos pilares, se puede concluir que la pertinencia de estos dos dentro del contexto del grupo seleccionado para la propuesta, es adecuada debido a la conexión entre saberes que en algún momento fueron abordados y en el momento de la aplicación fueron estructurados por el grupo de estudiantes y las herramientas que se brindaron, adicionalmente, es importante señalar que mediante el proceso de enlazar conocimientos de manera activa y participativa, se tardó más de lo esperado el resultado de los estudiantes; sin embargo fue posible posicionarlo como parte exitosa de la propuesta.

En segundo lugar, se abordó la memoria histórica dentro del contexto educativo de Guayabetal y a este punto es importante considerar que, debido a las falencias del conocimiento de los estudiantes respecto a esta temática, influyó que el resultado no fuera estructurado de forma más compleja como se esperaba. Entendiendo que el MEN (2008) establece la enseñanza del conflicto armado dentro del aula de clase en los grados 10º, se reflejó que dentro de este contexto especialmente no existían las bases suficientemente sólidas para establecerse dentro de una línea argumentativa específica; por lo que el trabajo de consolidar el concepto de memoria histórica, conllevó mayor tiempo y uso de herramientas más específicas.

Debido a las dificultades que se presentaron en relación con la memoria histórica y su papel como saber dentro del aula, se puede concluir que el tiempo de abordaje de este tema pudo haber sido elaborado de mejor manera, así mismo pudo haberse utilizado herramientas que emplearan en los estudiantes mayor atención debido al desconocimiento que poseían al respecto. El trabajo de enseñar la construcción de memoria y paz que se propuso a través de los diálogos entre el Gobierno de Colombia y la guerrilla FARC-EP (2016) fue ejecutado en

la aplicación de la propuesta por los medios y el tiempo que estaba al alcance; sin embargo, la estructuración compleja que se esperaba no alcanzó en su totalidad lo esperado por lo que esta fue más sencilla acorde a los conocimientos de los estudiantes.

Por último, se incorporó el arte a través del componente pedagógico previamente mencionado, con este se esperaba que los conocimientos construidos a lo largo de la aplicación se reflejaran de forma visual y gráfica en el mural para que fuera exhibido dentro de la institución. Teniendo en cuenta el uso de herramientas que incentivan la creatividad dentro del aula y la relación con sus emociones, se aplicó las propuestas que por medio del método Waldorf eran pertinentes a la población que se buscaba aplicar permitiendo así un desarrollo colectivo e individual de conceptos plasmados en el arte y la pintura (Díaz, et. al., 2018).

Entendiendo el uso de herramientas de creatividad dentro de la elaboración del mural, se evidenció en los estudiantes que el concepto de memoria histórica a nivel individual y colectivo ya se encontraba con bases más fuertes debido a la participación junto a sus compañeros y las ideas que surgían a través de este, por medio del mural se puede concluir que los estudiantes representaron una mejora significativa de conocimientos para señalar debidamente el mensaje que buscaban dar a entender con el mural. Este recurso permitió que el grupo se desarrollara con mayor facilidad y compartieran lo aprendido a lo largo de la aplicación de la propuesta.

A manera de conclusión general, se señala la pertinencia de la propuesta pedagógica '*MemorizArte*' para la enseñanza del conflicto armado nacional con el uso adecuado de herramientas que reflejen el significado del conocimiento que se construye en los estudiantes; no obstante, es importante tener en cuenta que existen recomendaciones, limitaciones y aproximaciones particularmente encontradas a través de la aplicación que permiten que el resultado final tenga la eficiencia de la propuesta dentro del aula.

Primeramente señalando las recomendaciones, se sugiere que los espacios de socialización frente a la memoria histórica y colectiva sean más amplios con mayor rigurosidad al momento de abordarlo por parte del docente encargado para que de esta forma se refleje el conocimiento de los estudiantes; posteriormente, acercándose a las limitaciones se logra reconocer que a pesar de los lineamientos que propone el Ministerio de Educación

Nacional, algunas instituciones no profundizan las temáticas frente al aprendizaje del conflicto armado haciendo que se desconozcan competencias y saberes por parte de los estudiantes.

Finalmente, a lo largo de la aplicación se reconocieron que aspectos como la creación de espacios de diálogo y el fortalecimiento de habilidades creativas, permitan que el entendimiento de la temática se construyera de forma colectiva; sin embargo, es necesario señalar que se dieron aproximaciones que a futuro pueden ser fortalecidas como la implementación más amplia de herramientas relacionadas a las pedagogías activas y el contexto educativo, para que de esta manera se les permita a los estudiantes reconocer y estructurar conocimientos a partir de los saberes previos y su uso dentro del aula. Debido a los aspectos abordados, es pertinente indicar que los espacios de enseñanza-aprendizaje del conflicto armado deben ser ampliados para posteriormente brindar en los estudiantes un acercamiento a la temática donde se posibilite un concepto sencillo que sea más fuerte a través de las actividades que se realicen.

Referencias bibliográficas:

Acevedo, F.; Bello, M.; Cepeda, B.; Guzmán, W.; Mendoza, J.; Mora, N.; Moreno, R.; Peña, W.; Ramírez, J.; Soto, M. & Téllez, M. (2022). Diez propuestas para el estudio de la historia reciente de Colombia con énfasis en el conflicto armado. Comisión de la verdad. Recuperado de: <https://cutt.ly/pwvTwvUW>

Aguilera, M. (2012). Las FARC: auge y quiebre de su modelo de guerra. *Análisis político*, 26(77), 85-111.

Alto Comisionado para la Paz Colombia. (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Junio de 2016*, 26 Junio 2016, disponible en esta dirección: <https://cutt.ly/491vlir> [Acceso el 2 Febrero 2023]

Amador, P. (2005). Fotografía y memoria histórica. Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de: <https://cutt.ly/Xwgk6Fyl>

Aponte, C. (2017). Memoria Histórica y Conflicto armado: Elementos para la construcción de una educación para la paz en la escuela colombiana.

Arcila, M.; Gallego, N. & Henao M. (2018). La Pedagogía Waldorf como mediadora de aprendizajes significativos en niños y niñas entre los 5 y los 7 años. Universidad de San Buenaventura.

Armas, W.; Rueda, M. & Sigala, L. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad*, 48(2), 83-96.

Ausubel, D., Novak., J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas

Bautista, M., & González, G. (2019). Docencia rural en Colombia. Educar para la paz en medio del conflicto armado. *Fundación Compartir*.

Betancur, H., Monroy, J., Olivera, D. & Pineda, J. (2021). Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano. *Encuentros*, 19(02).

Caldera, J. & Carranza, M. (2018). Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learning. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2018, 16(1), 73-88

Centro Nacional de Memoria Histórica (2020), *Autodefensas de Cundinamarca. Olvido estatal y violencia paramilitar en las provincias de Rionegro y Bajo Magdalena*, Bogotá, CNMH.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Los caminos de la memoria histórica*. Bogotá : centro nacional de memoria histórica. CNMH

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2021). *Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano*. CNMH.

Collazos, C., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el " aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.

Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR). (2009). Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir la memoria histórica. Bogotá: Grupo de Memoria Histórica.

Charria, C. (2016). La memoria histórica en el aula de clase: una estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la paz en el posconflicto. Premio Compartir, Área: Ciencias Sociales. Bogotá D.C.

Cháves, J., & Ortiz, G. (2017). Docentes amenazados en el marco del conflicto armado en una zona rural del departamento de Nariño.

Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12).

Dávila, C. (2013). Las FARC-EP, una lectura desde la operación comunicación. *Dossier: Comunicación, memoria y conflicto: hablar sobre las realidades*, 59. Recuperado de: <https://cutt.ly/kwREzzLs>

Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales (2016). Ministerio de Educación Nacional. *Bogotá, Colombia*.

Dewey, J. (1998). Democracia y educación. Ediciones Morata. Recuperado de: <https://cutt.ly/m2ncznK>

Díaz, J., (2022). Aprendizaje significativo y pedagogía activa en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la asignatura de filosofía de los estudiantes del grado 6B en el colegio Domingo Savio, de Valledupar, Cesar. Universidad Santo Tomás.

Díaz, D. & Vera, J. (2018). Utilización del arte en la Pedagogía Waldorf en niños y niñas de edad preescolar: Estudio de caso en un colegio de la región metropolitana. Universidad Gabriela Mistral. Recuperado de: <https://cutt.ly/xwgoyByl>

El Tiempo (19 de febrero de 2000). Cuatro menores ya fueron reclutados por la guerrilla: El miedo se apodera de Guayabetal. *El Tiempo*. Recuperado de: <https://cutt.ly/bwvTLCxO>

Escobar, A. & Torres, E. (21 de mayo de 1995). LA OPERACIÓN CASA VERDE. *El Tiempo*. Recuperado de: <https://cutt.ly/z9Qpxe5>

Escobar, N. (2017). Representaciones sociales sobre la memoria histórica que construye al profesorado de Ciencias Sociales y Filosofía de la educación básica y media obligatoria. [Trabajo de grado Maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: <https://cutt.ly/591Qz99>

Gallego, A. & Manrique, A. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108.

Galvis, I. (2021). Incidencia del conflicto armado en la educación rural en Colombia. *Conocimiento Semilla*, (6), 60–78. Recuperado a partir de: <https://cutt.ly/VwipBSgL>

Garcés, L.; Montaluisa, Á. & Salas, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. In *Revista Anales* (Vol. 1, No. 376, pp. 231-248).

Gil, M. (2007). Aportes de la pedagogía activa en la educación. *Plumilla educativa*, 4(1), 33-42. Recuperado de: <https://cutt.ly/m91AWoV>

Giraldo, F.; Losada, R. & Muñoz, P. (2001). Municipios que experimentaron hechos de violencia política. *Colombia: elecciones 2000*, 45.

Gobernación de Cundinamarca, (2016). Memoria Histórica del Conflicto Armado en Cundinamarca. Secretaria de Gobierno de la Gobernación de Cundinamarca. Recuperado de: <https://cutt.ly/29QiqRK>

González, A.; Jiménez, A. & Regalado M. (2014). La pedagogía activa con metodología escuela nueva en Boyacá: El caso de dos municipios. *Quaestiones Disputatae: Temas En Debate*, 8(16). Recuperado de: <https://cutt.ly/q91LOF8>

González, M. (2016). El verdadero fin del conflicto armado: Jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia. *Norwegian Centre for Conflict Resolution, Norwegian Refugee Council*. Recuperado de: <https://cutt.ly/UwReiCIY>

Heiss, S. (2018). Memoria y paz. Perspectivas decoloniales en la construcción de la memoria colectiva. Recuperado de: <https://cutt.ly/qwofM9Zq>

Hernández, L.; Lugo, E. & Merchán, E. (2011). Aprendizaje significativo apoyado en la creatividad e innovación. *Metodología de la Ciencia*, 3(1), 47-61.

I.E.D Monseñor Alberto Reyes Fonseca (2013). *P.E.I Componente Pedagógico*. Institución Educativa Departamental Monseñor Alberto Reyes Fonseca. Recuperado el 28 de marzo del 2022 de: <https://bit.ly/36EZFz3>

I.E.D Monseñor Alberto Reyes Fonseca (2013). *P.E.I Componente administrativo y de gestión*. Institución Educativa Departamental Monseñor Alberto Reyes Fonseca. Recuperado el 29 de mayo del 2023 de: <https://cutt.ly/6wqKMoh4>

Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores. Madrid, España. Recuperado de: <https://cutt.ly/YwRnBmao>

Londoño, C. (2002). El pragmatismo de Dewey y la escuela nueva en Colombia. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 5(5), 143 - 169. Recuperado a partir de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1146>

López, M. (2007). Aportes de la pedagogía activa a la educación. *Plumilla educativa*, 4(1), 33-42.

Martinez, M. . (2020). *Memoria histórica en las aulas. ¿Cómo enseñar el conflicto armado en Colombia?*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12624>.

Medina, N., & Urazán, R. (2014). “Ideas Para Mi Mundo”, Un espacio de reflexión y socialización de experiencias en la enseñanza de la biología encaminado al Aprendizaje Significativo crítico. Un abordaje desde la Investigación-acción. *Biografía*, 987.995. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.0num.0bio-grafia987.995>

Ministerio De Educación (2008). Estándares básicos de aprendizaje. Ministerio de educación nacional. *Bogotá, Colombia*.

Mystakidis, S. (2021). Deep Meaningful Learning. *Encyclopedia*; 1(3):988-997. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia1030075>

Moncayo, V. (2015). Hacia la verdad del conflicto: insurgencia guerrillera y orden social vigente. *Bogotá: Espacio Crítico*.

Moreira, M. (2012). ¿ Al final, qué es aprendizaje significativo?. Instituto de Física-UFRGS. *Revista Qurrriculum*, (29-56); ISSN 1130-5371.

Muñoz, J. (2014). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Investigación educativa*, 8(14), 47-52.

Nussbaum, M. (2017). Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia? Colombia: Paidós. Recuperado de: <https://cutt.ly/FwipBlSa>

Orjuela, L. (2000). La debilidad del Estado colombiano en tiempos del neoliberalismo y el conflicto armado. *Colombia Internacional*, (49-50), 103-116.

Pérez, B. & Torres, I. (2007). Los grupos paramilitares en Cundinamarca y Bogotá. *Bogotá: Corporación Nuevo Arcoíris*.

Pérez, M. (2001). Educación a través del arte: del cine a la pintura. *Anales de la pedagogía*. (157-170). N° 19.

Pérez, T. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación, educación y pedagogía*, 7(2).

Pinilla, A. (2013). La memoria como escenario pedagógico para la enseñanza de la historia. *Revista de Educación y Pensamiento*, volumen 20; Santiago de Cali, Colombia.

Ramos, J. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia: prácticas docentes y conocimiento escolar*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Reyes, J. & Valenzuela, S. , (2019). El aprendizaje significativo y la caricatura: una propuesta para comprender el conflicto armado colombiano. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D.C.

Rodríguez, J., De La Torre, A., & Miranda, C. (2002). La salud mental en situaciones de conflicto armado. *Biomédica*, 22(Su2), 337-346.

Rodríguez, M. (2012). *Pedagogía Waldorf: un enfoque en educación* (Bachelor's thesis). Recuperado de: <https://cutt.ly/awRj3jKB>

Rojas, T. (2018). Memoria histórica en la universidad: usos pedagógicos y aprendizajes. [Trabajo de grado Maestría]. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://cutt.ly/c91T6W5>

Romero, Á. (2015). *La memoria de los olvidados : conflicto armado en el municipio de Gutiérrez-Cundinamarca (1990-2001)*. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/19019>.

Rincón, F. (2021). Educación: medio reparador de víctimas y victimarios del conflicto armado colombiano. *Educación y Educadores*, 24(1), 91-109.

Ríos, S. (2017). *Imagen artística en la enseñanza de las víctimas del conflicto armado en Colombia*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Sierra, C. (2016). Enseñanza del conflicto armado en la escuela: entre la memoria y el abandono. [Trabajo de grado Maestría]. Universidad del Rosario. Recuperado de: <https://cutt.ly/z91kX7G>

Steiner, R. (1991). LA EDUCACIÓN DEL NIÑO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA ANTROPOSOFÍA. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA Y LAS CONDICIONES VITALES DE LA EDUCACIÓN. Editorial Rudolf Steiner.

Steiner, R. (1924). Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación. Ciclo de cinco conferencias pronunciadas en Stuttgart. In *Primera conferencia, en R. Steiner (1997), La educación del niño*. Metodología de enseñanza. Madrid: Editorial (pp. 51-67).

Todorov, T. (1996). *Los abusos de la memoria*. Paidós Ibérica.

Vallori, A. (2014). Meaningful learning in practice. *Journal of education and human development*, 3(4), 199-209.

Verdades del Conflicto Armado Colombiano. [Verdades del Conflicto Armado Colombiano] (21 de noviembre del 2016). *Alix Carvajal Víctima del Conflicto Armado en Colombia*. [Vídeo]. YouTube: <https://cutt.ly/xwvTUX99>

Verdades del Conflicto Armado Colombiano. [Verdades del Conflicto Armado Colombiano] (20 de noviembre del 2016). *Jorge Sanchez Víctimas del Conflicto Armado en Colombia*. [Vídeo]. YouTube: <https://cutt.ly/qwvTU6OA>

Verdades del Conflicto Armado Colombiano. [Verdades del Conflicto Armado Colombiano] (20 de noviembre del 2016). *Nicky Santini Víctimas del Conflicto Armado en Colombia*. [Vídeo]. YouTube: <https://cutt.ly/UwvTUAqg>

Villarruel, M., (2009). La práctica educativa del maestro mediador. *Revista Iberoamericana de educación*, 50 (3), 2.

Zambrano, E. (2018). La memoria histórica como herramienta pedagógica para generar aprendizajes significativos sobre la violencia causada por el conflicto armado en Orito - Putumayo. Años 2000 - 2010. [Trabajo de grado Maestría]. Universidad del Cauca. Recuperado de: <https://cutt.ly/ewsmYhtT>