

**Propuesta Curricular para la Enseñanza de la Historia Reciente desde la
Transposición didáctica en el Área de Ciencias Sociales del Colegio Bethlemitas
Medellín.**

Andrés Villada Arcila, Jenny Valencia Arango y Lina Yisela Caicedo León

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa Universidad Santo Tomás

Proyecto de Grado III

Joaquín Darío Huertas Ruiz

2026

Tabla de contenido

Introducción	5
Planteamiento del Problema.....	7
Situación Problema.....	7
Formulación del Problema	9
Estado del Arte.....	10
Justificación	17
Objetivos.....	19
Objetivo General	19
Objetivos Específicos.....	19
Marco Teórico	20
Currículo de las Ciencias Sociales: La Historia Reciente como Objeto de enseñanza.....	20
La transposición Didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales	24
La Memoria Histórica como Construcción Pedagógica y Política, para el Reconocimiento de la Otredad.	26
Marco Metodológico	29
Diseño Metodológico.....	35
Paradigma y Enfoque	35
Tipo de Investigación	36
Fase 1 Diagnóstico y Reconocimiento del Contexto.....	37
<i>Análisis Documental.....</i>	<i>37</i>
Fase 2 Planeación y Diseño Curricular.....	46
Fase 3 Implementación y Acción Transformadora.....	51
<i>Grupo Focal</i>	<i>52</i>
Fase 4 Observación y Registro Sistemático	56
Fase 5 Reflexión, Evaluación y Reconfiguración	61
<i>Triangulación Múltiple</i>	<i>62</i>
Análisis de Resultados.....	68

Fase de Diagnóstico y Reconocimiento del Contexto	68
Fase de Planeación.....	73
<i>Grado 5. ° Secuencias de transposición didáctica y memoria</i>	<i>74</i>
<i>Grado 9. ° Dictaduras, resistencia y derechos humanos</i>	<i>76</i>
<i>Grado 11. ° Leer es resistir y memoria del conflicto</i>	<i>76</i>
Fase de Implementación y Acción Transformadora.....	77
<i>La Transposición Didáctica como Puente entre el Saber y la Experiencia</i>	<i>94</i>
<i>Hallazgos Diferenciales por Grado: La Transposición Didáctica como Proceso Evolutivo.....</i>	<i>99</i>
Fase de Observación y Registro Sistemático	99
<i>Análisis de las Evidencias por Categoría.....</i>	<i>103</i>
Fase de Reflexión, Evaluación y Reconfiguración	104
Discusión de resultados	111
Conclusiones	113
Recomendaciones	115
Referencias Bibliográficas	117
Anexos	122
Unidades de Aprendizaje	122
Experiencias de Enseñanza Aprendizaje.....	122
Grupo Focal	123

Tablas y Figuras

Figura 1. Sistema didáctico de Chevallard.....	14
Figura 2. Matriz de Triangulación Múltiple (Teoría - Diseño Curricular - Experiencias).....	63
Figura 3. Proceso Metodológico.	64
Tabla 1. Profundización en las Categorías de Análisis.	38
Tabla 2. Matriz de análisis documental: Rastreo de Silencios y Tensiones.	40
Tabla 3. Propuesta de Diseño del Instrumento.	42
Tabla 4. Matriz de Reorientación Curricular.	44
Tabla 5. Matriz de Transposición Didáctica y Cartografía de Secuencias Sentipensantes.	47
Tabla 6. Rúbrica de Valoración Cualitativa ante el Pensamiento Histórico y la Sensibilidad Social.	50
Tabla 7. Guía de Grupo Focal.	53
Tabla 8. Dimensiones Grupo Focal.	56
Tabla 9. Matriz Unidad de aprendizaje Institucional.	58
Tabla 10. Matriz de Sistematización de Experiencias Pedagógicas.	59
Tabla 11. Descripción de Fases.	65
Tabla 12. Productos Fases Metodológicas.	66
Tabla 13. Análisis Documental.	68
Tabla 14. Matriz de análisis del grupo focal: dimensiones cognitiva, afectiva, ética y transformadora.....	78
Tabla 15. Registro de evidencias de observación por categoría teórica.	100

Introducción

La presente propuesta está orientada a resignificar los procesos de memoria y el reconocimiento de la otredad desde la enseñanza aprendizaje del pasado reciente en Colombia, en ejercicios de transposición didáctica en el Colegio Bethlemitas Medellín, permitiendo a los educandos acercarse a la historia desde una perspectiva sensible y crítica, promoviendo el entendimiento y reconocimiento de realidades nacionales ajenas a su cotidianidad.

Esta propuesta pretende responder al llamado urgente de transformar la enseñanza de la historia para romper con narrativas hegemónicas y humanizar el conflicto armado colombiano mediante pedagogías activas, como lo exponen López Gaviria y Villa Gómez (2024).

En esta perspectiva, la enseñanza para la comprensión enfoque pedagógico institucional, acompañado de la teoría de la transposición didáctica de Yves Chevallard, la memoria y la alteridad, aportan a los escenarios de enseñanza-aprendizaje la oportunidad de encuentro con el otro, fomentando empatía y reconocimiento de diversas perspectivas.

Por ende, se reconoce la importancia de que la enseñanza del pasado reciente guíe el diseño y propuesta de actividades educativas que permitan a los estudiantes explorar y reinterpretar eventos históricos, creando conexiones entre el arte, la música y la literatura, entre otros medios, para expresar sus propias interpretaciones y reflexiones sobre la memoria y la historia.

La presente propuesta busca más allá del reconocimiento histórico, la construcción de participación ciudadana, resaltando la importancia de recordar y reconocer las diversas realidades nacionales en el marco del pasado reciente, para que los educandos puedan construir un futuro más justo y consciente.

Este propósito pedagógico coincide con lo planteado por Valencia Castaño (2023), quien sostiene que es fundamental conectar las memorias personales y colectivas con la historia nacional para formar ciudadanos críticos capaces de convivir en paz.

Planteamiento del Problema

Situación Problema

En el proceso educativo del contexto colombiano y en particular en el Colegio Bethlemitas Medellín, la enseñanza de la historia reciente representa un gran reto tanto en lo pedagógico como en lo curricular. En el escenario latinoamericano las Ciencias Sociales han sido estructuradas a partir de realidades regionales que fueron influenciadas por acontecimientos políticos, económicos y sociales complejos durante el siglo XX y que en el presente son una realidad diversa y compleja. En Colombia, la construcción de un currículo en Ciencias Sociales es uno de los escenarios desde lo educativo que mejor permiten entender dichas transformaciones e influencias, el conflicto, la violencia, el narcotráfico y la corrupción, aspectos desde los que se constituye el pasado reciente, son un reto en la formación de una ciudadanía en pro de la paz y el desarrollo humano.

Desde inicios del presente siglo en el escenario educativo y el marco de las negociaciones y el acuerdo de paz en el año 2016, se ha dado un giro importante a la interpretación de dichas situaciones que retan a las instituciones y los educadores a una enseñanza y formación para la paz. Sin embargo, los procesos, que han sido bastantes, no han permitido generar claridad en el currículo ante lo que es la enseñanza de la historia reciente por diversos factores bien sean teóricos o prácticos.

Ejemplo de esto son los esfuerzos institucionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Colegio Bethlemitas Medellín, una institución educativa de carácter privado ubicada en Medellín, Colombia. Esta institución, históricamente orientada a una población femenina que se encuentra en un proceso de transformación hacia un modelo mixto. La comunidad educativa está compuesta por estudiantes de los diferentes niveles académicos expuestos en la Ley General de Educación 115 de 1994 “preescolar, básica (primaria y secundaria) y media”, quienes pertenecen a los estratos socioeconómicos 3 a 5, un perfil que permite abordar diversos análisis en su dinámica cultural, pedagógica y académica.

A pesar de los esfuerzos por fomentar una formación crítica y sensible frente a los conflictos sociales que han marcado la historia del país y su tejido social, en los espacios de clase de ciencias sociales de los diferentes niveles, persiste una distancia las estudiantes, en su mayoría, muestran un interés limitado hacia temáticas relacionadas con la historia y la reflexión ante eventos del pasado reciente en el país. Esta brecha se evidencia en la distancia reflexiva que muestran las estudiantes ante los procesos de memoria histórica, reflejando quizás un fenómeno generalizado de desinterés frente a estas temáticas.

La historia reciente se encuentra relacionada con la memoria de las colectividades, demanda procesos pedagógicos que trasciendan la mera transmisión de datos y fechas. En su lugar, requiere de estrategias didácticas que integren la emocionalidad, la empatía y la perspectiva del otro como elementos esenciales del aprendizaje. Sin embargo, se ha identificado que el currículo aún no ha permitido estructurar dichos enfoques en pro de la reflexión de la historia reciente.

En un esfuerzo por ampliar el horizonte pedagógico en el contexto surge la necesidad de diseñar una propuesta curricular, que desde la transposición didáctica, permita adaptar contenidos de la historia reciente al contexto escolar de manera significativa desde escenarios institucionales en el área de Ciencias Sociales para promover una reflexión profunda de la realidad nacional desde la historia reciente, mediante la resignificación de la memoria y la reflexión filosófica y social de la alteridad, como estrategia para incentivar la comprensión de sus realidades y promover una participación ciudadana significativa en la formación de dichas generaciones

Este contexto, por tanto, resalta el desafío y, a la vez, la posibilidad de fomentar la enseñanza de la historia reciente en un entorno educativo que no necesariamente parte de un interés previo, pero que a través de la transposición didáctica y la creación de espacios reflexivos y de creación permite abrir camino a la enseñanza del pasado reciente y al

fortalecimiento del pensamiento crítico ante la responsabilidad social de las nuevas generaciones.

Formulación del Problema

De acuerdo con lo expuesto anteriormente ante la descripción del contexto y las temáticas de interés que suscita el problema identificado se plantea la siguiente pregunta:

¿Cómo diseñar espacios de enseñanza aprendizaje de la historia reciente en el Colegio Bethlemitas Medellín, desde una propuesta curricular que implemente la transposición didáctica para el fomento de la memoria y el reconocimiento de la otredad?

Estado del Arte

Teniendo presente lo anteriormente expuesto en la descripción del contexto y la problemática identificada, el proceso de pesquisa bibliográfica permitió hacer un rastreo y lectura de diversas posturas ante la enseñanza de la historia reciente, la memoria histórica, la transposición didáctica; el otro, la otredad, la alteridad y la participación ciudadana a la luz de ejercicios de investigación y propuestas teóricas que enriquecen y amplían las posibilidades ante el horizonte práctico de la presente propuesta.

En un artículo reciente, Arias Gómez y Rodríguez Ávila (2024) exponen que, en Colombia, la enseñanza de la historia ha sido parte de las ciencias sociales desde los años treinta, ha cambiado de nombre y enfoque a lo largo de las décadas. En 1984, el Decreto 1002 promovió la integración curricular, y en 1989, se restableció la especificidad de historia, geografía y cívica. La Ley 1874 de 2017, restableció la obligatoriedad de enseñar historia en Colombia. Años después, una Comisión Asesora se encargó de elaborar recomendaciones curriculares, y en 2022 presentó un informe al Ministerio de Educación para fortalecer la enseñanza de la historia y fomentar una ciudadanía activa y democrática.

De tal forma, se puede evidenciar que la enseñanza de la historia y los procesos históricos recientes en el contexto nacional han cobrado relevancia desde principios del siglo XXI. Sin embargo, a diferencia de otros países de América Latina, en el país aún se encuentra en pleno desarrollo. Son principalmente las instituciones de educación superior, centros de memoria y organismos de investigación los que han comenzado a cuestionar la transformación epistemológica en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en relación con el pasado reciente, un pasado cuyas consecuencias aún están latentes, este proceso, como lo menciona Arias (2018), “Conforma un ámbito de estudio histórico complejo debido a que su conocimiento supone una relación activa entre la memoria y la historia, ambas enmarcadas en procesos políticos aun no acabados y en hechos de violación de derechos humanos” (p. 12)

En Colombia, el sistema educativo ante la propuesta curricular de enseñanza de las Ciencias Sociales y la historia muestra un proceso inacabado. No obstante, la responsabilidad de facilitar un proceso adecuado para comprender la historia como disciplina objetiva, y la memoria como proceso social fundamentado en la subjetividad, recae en los docentes. Estos, como sujetos políticos, cuestionan continuamente su labor y sus objetivos, en palabras de Arias (2018), el posicionamiento pedagógico del maestro se vuelca a lo político, en él está la meta de que la enseñanza del pasado sirva para transformar el presente de injusticias, aunque a menudo se ven limitados a la transmisión de saberes que carecen de una base adecuada; situación que puede llevar a que se impartan posturas políticas o emociones de quienes han vivido, narrado o escuchado sobre la violencia y el conflicto. El maestro es un agente transformador que asume un rol interdisciplinar en la búsqueda de estrategias para dar a conocer la realidad nacional.

En este orden, enseñar la historia reciente “en tanto concepto que nombra el conjunto de reflexiones, acontecimientos, procesos y personajes que están presentes como tema escolar y que hacen parte de la historia violenta y traumática que signó las últimas décadas del país” (Arias, 2018, p. 20). Es una labor trascendental para las generaciones actuales; que viven en una realidad conflictiva en diferentes ámbitos, enseñar y dar a conocer dichos acontecimientos, buscando la comprensión y la transformación para la no repetición.

Por otro lado, el ejercicio disciplinar de la didáctica, trabajada en el contexto latinoamericano desde la segunda mitad del siglo y analizada en autores como Paulo Freire desde una didáctica no parametral con referentes como Estela Quintar, nos muestran que los procesos de enseñanza-aprendizaje son vitales para reconfigurar praxis capaces de responder a los problemas educativos actuales.

Por consiguiente, al comprender los alcances de la didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje surgen dos caminos a analizar como lo menciona Casasola Rivera (2020) la didáctica general y la didáctica especial; donde La didáctica general ofrece una visión integral de los recursos pedagógicos para planificar la enseñanza, mientras que la didáctica especial desarrolla estrategias específicas, adaptadas a cada área de conocimiento, para optimizar el proceso de aprendizaje. En dichos caminos es fundamental reconocer los alcances de la didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje del contexto nacional y el contexto escolar en el cual se ha trabajado.

En primera instancia, desde el análisis nacional ante el estado de arte de la didáctica de la historia y las ciencias sociales en el pasado reciente, se encuentra la visión general de un proceso inacabado y afectado por dinámicas curriculares que impiden la formación de bases sólidas para su enseñanza que se reduce en la apatía para comprender la historia reciente del conflicto fundada en los intereses de las élites (Rodríguez y Sánchez, 2009, como se citó en Ramos Pérez y Gamboa Mora, 2024). Según Valencia Castaño (2023), aunque existe voluntad normativa para fortalecer la enseñanza de la historia desde un enfoque de memoria histórica, aún persiste una brecha entre la política pública y su implementación concreta en el aula.

Por consiguiente, en estos horizontes pedagógicos aún en creación, los espacios de formación que propone el docente están centrados en cinco grupos: “centrados en mantener la tradición, en guardar las normas, en cultivar los valores y la convivencia, en formar para la ciudadanía, y en educar para el debate político” (González, 2013, como se citó en Arias, 2018, p. 123) y los recursos propuestos para la enseñanza-aprendizaje de los mismos se orientan a procesos que implementan en gran medida fuentes documentadas como investigaciones y testimonios de diversas organizaciones.

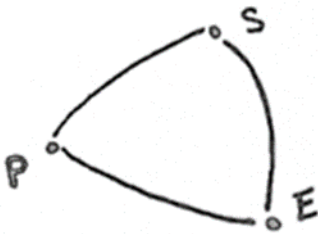
De tal forma, la didáctica especial entendida en este análisis como las estrategias, técnicas y herramientas implementadas en el contexto escolar a través de diversos escenarios educativos , encuentra en la transposición didáctica una alternativa de enseñanza del pasado reciente, con el fin de tener un espacio de formación alternativo a los espacios de clase formal con estudiantes que muestran interés ante el tema y que a su vez son voces importantes dentro de sus grupos, fortaleciendo el debate y la participación en las clases de Ciencias Sociales.

En estos procesos de enseñanza-aprendizaje Chevallard (1991) como punto de referencia de la transposición didáctica, menciona que esta supone un ejercicio en el que

Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado. El saber-tal-como-es-enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar. (p. 16)

Por ende, el saber inicial del pasado reciente en la historia y las Ciencias Sociales sufre deformaciones en sus interpretaciones, sujetas a la construcción y análisis de académicos y educadores; Estas deformaciones tienen un escenario específico en las herramientas o instrumentos que acompañan el proceso de aprendizaje.

Figura 1. Sistema didáctico de Chevallard.



En la anterior imagen se puede evidenciar el sistema didáctico que usa Chevallard en la transposición didáctica donde “P: el enseñante, E: los alumnos, S: el saber enseñado” (p. 26), en la adaptación de este esquema dentro del escenario educativo, encontramos que P: son los docentes de ciencias Sociales de la institución, en E: a las estudiantes de grado 5 a 11 y en S: la historia de la violencia y el conflicto armado en Colombia en un escenario de resignificación del otro y su realidad.

Por otro lado, autores en el contexto nacional y ante la enseñanza de las Ciencias Sociales, exponen que en la transposición didáctica el docente no es solo un transmisor de conocimiento, reproduciendo cultura, sino que es un creador de esta; y por ende, entra en papel principal su conocimiento como profesional docente, no el conocimiento meramente teórico en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje (Perafán, 2013). Esto evidencia que la transposición didáctica se incorpora a la enseñanza de la historia reciente y las Ciencias Sociales, como una estrategia en búsqueda de resignificar la labor docente promoviendo competencias de pensamiento crítico, reflexivo y sistémico.

En otra instancia, la búsqueda de referentes para una mejor comprensión ante la memoria Histórica y el tema del otro, la otredad y la alteridad en relación con el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje de la historia reciente, permite reconocer que la memoria desde sus marcos subjetivos, le permiten al educando elaborar esquemas de comprensión

necesarios para identificar su tiempo y a aquellos que hacen o fueron parte de él, como lo menciona Arias (2018) “la práctica pedagógica, debe antes, concebir el aprendizaje en la escuela como un espacio deliberativo fundado en la razón anamnética.” (p. 13), donde la memoria sea una solución eficaz contra el olvido y la no repetición.

Es conocido, que la memoria dentro de los procesos históricos ha estado en constante análisis y que muchas veces su subjetividad es cuestionada bajo los intereses personales, colectivos o gubernamentales del contexto en cuestión. La implicación entre la memoria y la historia genera tensiones epistemológicas que emergen cuando se pretende validar el recuerdo y las memorias como un objeto de conocimiento, fuente de identidad y de aprendizaje. (Jelin, 2003; Mudrovcic, 2005, como se citó en Arias, 2018, p. 13).

La validación de los recuerdos y las memorias del conflicto y la violencia están en su mayoría sujetas a orientaciones políticas, religiosas, a emocionalidades y también a los contextos sociales en los que se ha desarrollado. Sin embargo, desde el rol de sujetos políticos que buscan la comprensión y transformación de estas realidades la razón anamnética y el reconocimiento del otro en su esencia, hacen que la memoria sea un acto significativo en la enseñanza de la historia y en la comprensión del pasado reciente.

Por eso, para autores como Alvarado et al. (2008, como se citó en Arias, 2018), el despliegue de la subjetividad, la recuperación de los sujetos en su enteridad, pasan por la recuperación de sus verdaderos sentidos, no los de un sujeto abstracto, sino los de sujetos de carne y hueso, hombres y mujeres, jóvenes, que habitan momentos históricos complejos que deben saber leer, entender e intervenir. (p. 57)

Estos sujetos que se ubican en el contexto de la educación adquieren una responsabilidad compartida en cuanto a la comprensión del pasado reciente que radica en la visualización de la realidad nacional como un todo compuesto por diversos actores, actores que no pueden ser siempre ajenos del individuo que los ve.

Ahora bien, los lenguajes educativos permiten el diálogo con otros prójimos, con objetos y cosas del mundo, y con el Otro en sentido concreto y particular, “El otro como punto de partida para la relación ética se manifiesta como rostro. El otro no se manifiesta como otro yo, sabiendo que es completa alteridad, la relación entre yo y otro solo es posible desde la responsabilidad, es decir, dicha relación es una praxis de responsabilidad” (Agudelo Torres et al., 2020, párr. 30)

Una responsabilidad cargada de acontecimientos, experiencias y realidades diversas, en las que el docente y el educando deben excavar para entender lo que aún en su presente sigue generando grandes impactos sociales, donde

toda relación en la escuela puede ser enmarcada en un acto de responsabilidad. Así, la reducción de la relación que ha de tejerse e imbricarse entre el profesor y el alumno a un simple quehacer de la enseñanza y el aprendizaje de saberes, corre el peligro de desligar este acto educativo de un fundamento ético. (Agudelo Torres et al., 2020, párr. 28)

Desde un silencio que se rompe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que busca en la lectura, la escucha, el diálogo y la creación; el reconocimiento del otro y sus realidades dentro del espacio tiempo de un pasado reciente, siendo sujetos políticos y transformadores, un sujeto para el otro.

Justificación

En los procesos de enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales dentro del contexto colombiano y latinoamericano se ha llevado a cabo una tarea fundamental desde el siglo pasado; el generar conciencia social ante diferentes acontecimientos que han marcado la historia de los contextos en el sur global. En el escenario educativo formal e informal abordarlos como proceso de reflexión y reivindicación, suele ser una tarea ardua debido a las dinámicas de pensamiento actual donde todo es un panorama de interconexión en el que la información se ve permeada por la masificación de opiniones que desencadenan todo un entramado de perspectivas en su mayoría sesgadas por intereses políticos, la desinformación y la poca comprensión de los fenómenos sociales.

Situación que compromete al educador como sujeto político en el análisis, crítica y reflexión, del presente, el pasado y futuro que convergen en los mundos de cada uno de sus educandos. El fin en esta labor, para muchos es dejar un mensaje claro y perdurable de lo que fue, es y desencadenará en nuestro tejido la historia de la violencia, los conflictos y diversos fenómenos que han moldeado la historia del sur global y en un caso específico del contexto colombiano, con un conflicto avasallante que se ha encargado de protagonizar la totalidad de su pasado reciente en los últimos sesenta años de cotidianidad social. Por ende, Como lo plantean López Gaviria y Villa Gómez (2024), "se hacen necesarios unos métodos de enseñanza de la memoria histórica en Colombia, que rompan la reproducción de narrativas y representaciones hegemónicas" (p. 410).

Los objetivos, propósitos, herramientas y técnicas dentro de la enseñanza-aprendizaje, junto con el quehacer docente, son un tema de gran interés para los científicos sociales y académicos interesados por la educación; fundando debates en su mayoría interesados por comprender el sentido epistémico de la enseñanza de la historia y diversos

fenómenos sociales que hacen parte del panorama de Estados-nación que experimentaron las consecuencias de los regímenes autoritarios del siglo XX.

De tal forma, las estructuras didácticas deben estar orientadas al fortalecimiento de la comprensión y el pensamiento crítico, necesarios para la reflexión y análisis de la historia reciente.

Para implementar estrategias ante la historia reciente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se considera fundamental explorar alternativas que faciliten la comprensión del tema por parte de los estudiantes, con el propósito de resignificar la subjetividad de la memoria y la objetividad de la historia. Como lo mencionan López Gaviria y Villa Gómez (2024), “la escuela debe ser un espacio de diálogo, resistencia narrativa y formación para la paz, superando los límites del currículo que se nos ha impuesto” (p. 417). Todo esto orientado hacia una búsqueda del otro y su comprensión.

Ante dicho panorama educativo, el generar espacios de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente en contextos educativos es una labor fundamental en los docentes de Ciencias Sociales desde la identificación de problemas y la misma investigación que busca brindar soluciones a estos.

En ese orden de ideas, la presente propuesta surge de la identificación de necesidades en la población educativa del Colegio Bethlemitas Medellín relacionadas con el desconocimiento, la poca reflexión e interés ante temas de la historia reciente del país; antecedentes, causas y consecuencias de acontecimientos que han moldeado la historia de poblaciones invisibilizadas o ajenas a su realidad y condición social “privilegiada”.

Objetivos

Objetivo General

Diseñar espacios de enseñanza-aprendizaje de historia reciente en el Colegio Bethlemitas Medellín, con una propuesta curricular que implemente la transposición didáctica para el fomento de la memoria y el reconocimiento de la otredad.

Objetivos Específicos

Reconocer las posibilidades del currículo en Ciencias Sociales del Colegio Bethlemitas Medellín para fomentar la enseñanza de la Historia Reciente como objeto de enseñanza, identificando sus implicaciones pedagógicas y formativas.

Aplicar las estrategias diseñadas en escenarios pedagógicos, con el propósito de fomentar la memoria y el reconocimiento de la otredad en el marco de la historia reciente.

Evaluar el impacto de la propuesta en la comprensión de la historia reciente, el fortalecimiento de la memoria y la consolidación del reconocimiento de la otredad en los estudiantes para el diseño curricular del área de Ciencias Sociales a nivel institucional.

Marco Teórico

En escenarios marcados por la fragmentación de la memoria histórica y la despolitización de los ciudadanos ante su pasado, el currículo tiene la responsabilidad de construir puentes entre la academia, la experiencia y los procesos sociales actuales. En ese sentido, se hace necesario comprender el papel del currículo en Ciencias Sociales no solo como una estructura normativa, sino como un campo de posibilidades para integrar la historia reciente desde una perspectiva ética y transformadora.

En ese sentido, el presente marco teórico se estructura a partir de tres categorías fundamentales: En primer lugar, se aborda la historia reciente como objeto de enseñanza dentro del currículo en Ciencias Sociales, entendiendo a esta no solo como un espacio de aprendizaje ante una temporalidad, sino como un campo en el que convergen las memorias sociales y las prácticas educativas. En segundo lugar, se expone los aportes de la transposición didáctica como una estrategia de enseñanza en las Ciencias Sociales y la Historia, en tanto que es una herramienta que permite facilitar la apropiación crítica de los educandos desde procesos significativos.

Por último, la categoría de memoria histórica y otredad como ejes que se articulan a la construcción pedagógica, ética y política de la enseñanza del pasado reciente, favoreciendo el compromiso ciudadano y la participación de los educandos en su entorno, reconociendo la otredad como dimensión que pone en el centro del proceso la empatía y la alteridad valorando las diferencias como fundamentos para la construcción de paz.

Currículo de las Ciencias Sociales: La Historia Reciente como Objeto de enseñanza.

En la compleja interpretación que suscita el campo teórico del currículo, las Ciencias Sociales son un campo de vital importancia, donde los contextos políticos y culturales

influyen de manera significativa en su propuesta, diseño y aplicabilidad de este como plan de formación social en el escenario escolar. De acuerdo con Díaz-Barriga (2021), su origen se puede explicar desde tres elementos claves que se presentan en el siglo XIX y XX

En primer término la conformación de los incipientes sistemas educativos a cargo del estado nacional, como consecuencia de la revolución francesa; en segundo lugar, el tránsito de una sociedad agraria a una sociedad industrial, donde quedó más clara la necesidad de formar para una ciudadanía, de cara a las necesidades del empleo y potenció el pensamiento eficientista educativo que Hamilton reconoce que existía previamente en el Calvinismo; y, finalmente el desarrollo de teorías administrativas (la administración científica del trabajo) y de la psicología experimental a partir de las cuáles se empezaron a realizar los estudios sobre la eficacia escolar (P. 13)

De tal forma, se reconoce que, desde la perspectiva epistémica, el currículo se ha constituido como un elemento clave en la formación social, donde conectan diversas teorías del conocimiento presentes en el contexto educativo. Desde finales del siglo XIX, exponen diversos autores que el currículo comienza a estructurarse en los ámbitos escolares, transformando su percepción de ser solo un conjunto de instrucciones a ser un proceso de planeación y vinculación de los procesos teóricos a la práctica del docente en el aula. (Díaz-Barriga, 2021).

En ese orden de ideas, el currículo adquiere una estructura formal a finales del siglo XIX durante dichas épocas debido a la influencia innegable de los sistemas económicos y políticos sobre el sistema educativo desde una perspectiva de transmisión ordenada que prioriza el contenido. Durante el siglo XX hay una consolidación más profunda de este hacia un enfoque pedagógico. Sin embargo, aún muy limitante.

En este sentido, el currículo en Ciencias Sociales en América Latina y en Colombia, es resultado de la interpretación, análisis, práctica, diálogo de saberes, trabajo académico y pedagógico en diversos momentos de la historia, donde el acontecer político se encarga de

moldear contenidos y perspectivas educativas. Como lo mencionan Giroux (1999, 2003) y Collins y Evans (2017, como se citó en Candela, 2024) “El currículo no es neutral a alguna ideología política, al contrario, es inherentemente politizado. De hecho, puede funcionar como un instrumento que apoya la sostenibilidad de las prácticas, instituciones y valores sociales que subyacen a la sociedad hegemónica”. (p. 163)

Ante el escenario histórico del siglo XX, la construcción de lo curricular no es ajena a los cambios y tensiones globales de la época. Surgiendo cuestionamientos relacionados a su responsabilidad en el adoctrinamiento y la influencia del desarrollo económico de la época

Por lo tanto, se consideró que la principal preocupación del currículo se convirtió en cómo enseñar más conocimiento de manera más efectiva y eficiente (Sacristán, 1995). En cierto sentido, las preocupaciones de las políticas curriculares están centradas en “¿cuáles son los conocimientos socialmente valiosos?” se transformaron en preocupaciones sobre “¿cuáles son las estrategias pedagógicas y modelos de enseñanza más efectivos y eficientes para enseñar las diferentes disciplinas? (Candela, 2024, p. 165).

En el contexto latinoamericano las realidades sociales que tuvieron lugar en la época son evidencia de procesos políticos y sociales a gran escala que se encargaron de legitimar pensamientos relacionados con el enfoque ideológico de la época desde la experiencia de las dictaduras y el escenario de conflictos alrededor de todo el territorio que provocaron las constantes represiones sociales, ya lo mencionaba Arias (2022)

La preocupación de las elites, con mayor énfasis en unos países que en otros, hizo de la configuración de sistemas educativos nacionales parte de las grandes políticas trazadas para unificar a una población diversa y fragmentada. Así, la enseñanza de las ciencias sociales fue un instrumento privilegiado para dotar a los nuevos

ciudadanos, no sin conflictos, de los conocimientos y las actitudes propias de la supuesta cultura moderna que se pretendía instalar. (p. 36)

Para el caso colombiano, se puede evidenciar que la construcción del sistema curricular y la propuesta de enseñanza en las Ciencias Sociales ha experimentado transformaciones significativas durante el siglo XX y en los últimos años del siglo XXI, esto demuestra que la realidad regional se ha experimentado en el contexto nacional en procesos políticos y sociales que van desde el escenario político del conflicto armado, la desigualdad social y la crisis económica. Muestra fiel de las tensiones del estado y la sociedad que confluyen en el entorno educativo y demandan así una transformación del contexto iniciando por los espacios de reflexión y pensamiento crítico que inician en la formación de ciudadanías conscientes en el contexto educativo de las escuelas.

De acuerdo con Cramer (2024), la enseñanza de la historia en el contexto colombiano ha estado dentro del área de Ciencias Sociales desde el decreto 1002 de 1984, lo cual la relegó como una asignatura más, esto ha provocado que tanto en el ámbito curricular como en el de los sistemas de evaluación nacional, la historia tenga baja relevancia. La Ley General de Educación de 1994 permitió que su enseñanza no fuera obligatoria, lo que acentuó aún más su fragilidad. Sin embargo, en 2017 la Ley 1874 de 2017 buscó restituir el carácter obligatorio.

No obstante, la implementación de esta ley ha sido lenta y limitada, la comisión asesora que debía orientar de forma curricular el proceso se vio afectada por todo el escenario de la pandemia, produciendo hasta el 2022 únicamente un documento de recomendaciones sin obligatoriedad.

El estado aún no ha expedido nuevos lineamientos, lo que deja las orientaciones de la ley y de la comisión como guías voluntarias. Esta situación abre un debate entre lo que establece la ley y lo que realmente se ejecuta.

De tal forma, la enseñanza de la historia reciente ante este escenario normativo e institucional adquiere infinidad de escenarios donde en su mayoría los procesos no cuentan con una estructura clave haciendo que en los procesos de enseñanza-aprendizaje se haga vital reinventar y proponer estrategias para la formación integral de las generaciones venideras, luchando contra el escenario hegemónico del currículo.

La transposición Didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales

En la educación, uno de los retos más grandes que enfrentan los docentes es lograr que aquellos saberes académicos, elaborados, teóricos, a menudo complejos y alejados de la vida cotidiana de los estudiantes, puedan ser comprendidos y al mismo tiempo tengan sentido para ellos. Es así como en la búsqueda de traducir ese conocimiento en algo que conecte propiamente con la realidad y que al mismo tiempo despierte interés y pueda ser aplicado, encontramos la categoría de transposición didáctica como estrategia que permite ser puente para llevar el conocimiento al aula.

De acuerdo con esto, la transposición didáctica termina siendo un aporte importante a la enseñanza. Esta se refiere al camino que recorre el conocimiento científico hasta convertirse en algo que pueda ser enseñado en el aula. No se trata solo de simplificar lo complejo, sino también de adaptar ese conocimiento a la realidad del entorno educativo y a las necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta cómo aprenden y quiénes son, su contexto, las emociones que los atraviesan y las problemáticas actuales que complican en ocasiones el entendimiento de las temáticas abordadas.

Desde la postura de Chevallard (1991), la transposición didáctica se presenta como un proceso por el cual un saber científico o saber sabio es transformado en saber enseñable, es decir, en conocimiento apto de ser enseñado en un contexto educativo. Este proceso implica una adaptación del conocimiento, a fin de hacerlo accesible, comprensible y pedagógicamente adecuado para los estudiantes. “Un saber no puede ser enseñado tal

como se produce en el mundo científico; necesita sufrir una serie de transformaciones para convertirse en objeto de enseñanza” (Chevallard, 1991, p. 39).

Para otros autores, la transposición didáctica no solo implica un cambio en el contenido, sino también en el estatus epistemológico del conocimiento. Es decir, el saber escolar no solo es diferente al saber científico, sino que cumple funciones distintas: no busca producir conocimiento nuevo, sino formar sujetos capaces de comprender y aplicar ciertos conceptos (Astolfi, 1993).

Así también, la transposición didáctica está estrechamente vinculada al currículo, ya que las decisiones curriculares implican seleccionar y transformar ciertos contenidos culturales en saberes escolares. En este proceso, intervienen múltiples factores: intereses políticos, ideológicos, pedagógicos y sociales (Sacristán, 2005).

De esta manera, no es posible ver la transposición didáctica como una simple tarea rutinaria, tampoco debe ser un procedimiento técnico que se aplica sin más. Al contrario, representa un desafío profesional complejo que implica que el docente no solo conozca bien el contenido que va a enseñar, sino que también comprenda su lógica interna y cómo puede ser mejor aprendido por sus estudiantes.

En la misma línea, este concepto cumple una función clave en la labor docente, ya que posibilita transformar el conocimiento técnico y académico, en una forma accesible y que al mismo tiempo sea significativo para el estudiante. En este proceso el profesor asume un rol de mediador de conocimiento teniendo en cuenta la realidad del contexto escolar, como lo expresa Gimeno Sacristán (1988), “la tarea del profesorado no es trasladar el conocimiento tal cual, sino reconstruirlo pedagógicamente para hacerlo posible y relevante en un contexto educativo concreto” (p. 58). De esta manera, el aprendizaje termina siendo una experiencia compartida donde tanto quienes aprenden como el docente aportan y participan, siendo este un proceso de doble vía y no algo instaurado que se dedica solo a transmitir.

Desde lo anterior, se considera importante indagar en esta categoría de transposición didáctica, con el interés de que en las aulas se reconozca una historia en ocasiones invisibilizada, en este caso de un país como Colombia que ha estado marcado por el conflicto. En la necesidad de una verdadera apropiación y de captar el interés en pro de la formación ciudadana y del reconocimiento al otro, se busca con esta categoría su capacidad para dar vida al conocimiento, transformándolo en experiencias de aprendizaje significativas. Como plantea Camilloni (2007), “la transposición didáctica implica una reelaboración profunda del conocimiento, que requiere del docente un trabajo intelectual, ético y creativo orientado a hacerlo enseñable” (p. 66). Desde esta perspectiva, la enseñanza se entiende como una acción reflexiva cuyo propósito busca también fomentar el pensamiento, la sensibilidad y el desarrollo de una conciencia crítica en quienes aprenden

La Memoria Histórica como Construcción Pedagógica y Política, para el Reconocimiento de la Otridad.

La historia de la paz, en esencia, es la historia de cómo construimos memoria desde la empatía, sin embargo, también es una historia atravesada por momentos de ingenuidad, en donde se ha tenido que reconocer que se ha pasado por momentos dolorosos y se necesita hacer ese duelo colectivo para poder avanzar.

En este sentido la memoria y la paz están estrechamente vinculadas, apostar a la paz, implica apostar a un proceso de llevar el diálogo a las escuelas, universidades, al espacio público, no basta con narrar historias, es necesario multiplicar las voces para reconstruir.

La enseñanza de la memoria histórica y reciente no es un simple concepto en donde se evocan recuerdos, sino una forma de resistencia frente al olvido de narrativas y vivencias de poblaciones históricamente invisibilizadas; este olvido impuesto por discursos hegemónicos. En contextos educativos esta memoria debe tomar una dimensión pedagógica

crítica, permitiendo formar sujetos capaces de leer el pasado con una mirada ético-política. Tal como lo plantea Amador-Baquiro (2023)

la pedagogía de la memoria del pasado reciente en su campo epistémico y de reflexión que promueve la construcción de subjetividades políticas, como contribución a la valoración del otro en su diferencia, en su diversidad y en su capacidad de agencia. (p. 3)

Esta mirada invita a trabajar la historia no solo como parte de un contenido académico superficial, sino desde una pregunta por el sentido de la historia, las voces invisibilizadas, y la relación entre memoria, ciudadanía y justicia.

El abordaje de la memoria histórica como la reciente en los procesos pedagógicos, no debe reducirse solo a actividades folclóricas, homenajes y conmemoraciones simbólicas. Para transformar las interacciones entre educandos y la memoria reciente hay que resignificar y conectar los sucesos del pasado y las realidades recientes (conflicto armado colombiano, las violencias estructurales, etc.) que han configurado nuestra identidad, con el presente de quienes se están formando, como Jelin (2013) afirma que todo suceso pasado proyecta un horizonte futuro, lo cual se nos presenta como una herramienta de reflexión crítica. Por tanto, trae consigo una intención formativa que invita a no caer en la repetición y aportar a la construcción de una verdadera democracia.

La escuela que asume un posicionamiento ético y político no solo se apoya en relatos, crónicas y versiones oficiales del pasado que invisibilizan y silencian a otros actores y/o víctimas, quienes fueron excluidos de una participación. Según López Gaviria Y Villa Gómez (2024) los diferentes procesos formativos sobre la memoria aún se encuentran en la marginalidad, pero han ido sentando las bases de la resistencia ante el olvido institucional y las narrativas influenciadas por estructuras de poder que “justifican” el conflicto armado. La memoria histórica y reciente en este contexto debe servir de herramienta pedagógica y evolución colectiva, conectando historia reciente, subjetividades políticas y justicia narrativa.

Igualmente, en estos entornos formativos, el reconocimiento de la otredad implica generar espacios a las narrativas y memorias que han sido históricamente invisibilizadas y silenciadas. Las narraciones oficiales, aisladas, estáticas, repetitivas y hegemónicas según López Gaviria y Villa Gómez (2024) immortalizan una versión única del conflicto que estigmatiza a los disidentes y revictimiza a las víctimas. Por eso, enseñar la historia reciente desde varias realidades y perspectivas es, por tanto, una apuesta ética, permitiendo reconstruir un tejido social más plural y democrático. Y como advierte también Rubio (2016), la historia reciente es un campo de disputa política y ética, cuyo abordaje social debe ser analizado desde una mirada crítica, desde una pedagogía que articule derechos humanos, realidades diversas y ciudadanía crítica capaz de construir futuros participativos.

Si bien la memoria reciente e histórica no debe ser asumida como una narrativa fija, cerrada o institucionalizada, sino como antes lo mencionamos, como una construcción política que actualmente se encuentra en escenarios de disputa, empezando a comprender la historia de manera gradual, como una red que conecta los diversos sucesos que están interconectados. Como lo menciona Pineda-Rodríguez (2023), en Colombia se han desarrollado diversas estrategias para el conocimiento y análisis de la memoria desde diversos escenarios y realidades silenciadas: las víctimas, la academia y las entidades oficiales.

Desde este contexto la educación se nos presenta como la estrategia para democratizar la participación y la memoria, reconociendo sus tensiones y apostando por una pedagogía que promueva el pensamiento crítico, reconociendo otras voces y otras formas de narrar el pasado, para así construir ese tejido social.

Marco Metodológico

La presente estructura metodológica se propone a partir de las relaciones y procesos que la Investigación acción Educativa y pedagógica han permitido en el campo de la práctica docente y el rol de este como sujeto crítico y político en la formación de ciudadanía, recopilando argumentos teóricos y prácticos esenciales para la enseñanza de la historia reciente en Colombia en el contexto y realidades escolares del Colegio Bethlemitas Medellín, que demandan trascender de la mera descripción de los fenómenos y antecedentes de los hechos políticos, sociales y culturales del país a finales del siglo XX e inicios de siglo XXI en el marco del conflicto armado y la violencia. Como lo menciona Perines (2025)

“a la investigación educativa le corresponde producir nuevos saberes, lo que falta a esa expresión es el para qué se deben producir esos nuevos conocimientos. Tal vez, podemos modificar ese objetivo original y reescribirlo como 'el objetivo de la investigación educativa es la producción de nuevos saberes que posibiliten avances y cambios en materia educativa” (p. 55).

En este orden de ideas, el diseño metodológico permite una articulación significativa con las categorías de historia reciente, transposición didáctica, memoria y alteridad en los espacios de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, desde las realidades educativas con relación al saber enseñado, el rol del educador y el proceso del educando el paradigma sociocrítico abarca el reconocimiento del acto político y ético de la educación. Por ende, abordar la enseñanza de la historia reciente no representa solo un reto pedagógico, sino un campo donde los aspectos políticos, éticos y culturales se conectan configurando la posibilidad de formar ciudadanías críticas capaces de reconocer la otredad y comprometerse con la construcción de paz (Orrego Noreña y Jaramillo Ocampo, 2019).

En este sentido, la problemática identificada que radica en el desinterés de los educandos y la ausencia de estructuras curriculares que vinculen efectivamente la memoria

histórica y el reconocimiento de la otredad, exige una metodología que no solo lleve a comprender la situación, sino que permita diseñar, implementar y evaluar propuestas concretas.

Cabe aclarar que, si bien este proyecto plantea la transformación de prácticas en el aula mediante un ejercicio de diseño e implementación curricular que integra la transposición didáctica, lo que corresponde a un ejercicio de Investigación Acción Pedagógica acorde con lo que menciona Rosales (2016) “La investigación acción pedagógica, (...) investigación en el aula consiste en capacitar a los docentes en las metodologías que los habilite para investigar su práctica pedagógica, que les permita transformarla permanentemente y construir un saber pedagógico pertinente según el contexto” (p.9). Sin embargo, esta investigación no se limita a dicha transformación de prácticas en el aula, sino que aborda dimensiones más amplias que lo sumergen en el proceso de la IAE Investigación Acción Educativa.

Desde esta perspectiva de investigación, de acuerdo con Perines (2025) La investigación educativa debe aportar a la mejora de los procesos escolares y generar efectos reales en la labor docente y en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el concepto de impacto debe manejarse con cuidado, ya que los resultados de esta pueden servir para que una escuela ajuste prácticas, fortalezca la formación docente, influya en mejoras de política institucional o que suceda lo opuesto.

Por lo tanto, la IAE permite concebir este proceso de investigación desde una mirada integral donde los docentes no solo reconocen su práctica, sino que también buscan la transformación del proceso de enseñanza del área de Ciencias Sociales partiendo de una reflexión que va más allá de la autoevaluación pedagógica.

En primera instancia el reconocer las posibilidades currículo en Ciencias Sociales del Colegio Bethlemitas Medellín para fomentar la enseñanza de la historia reciente, implica revisar documentos institucionales (PEI, mallas curriculares, planes de estudio) y proponer ajustes a nivel de la estructura curricular del área. Por otro lado, La investigación involucra a

los tres docentes que conforman el área de Ciencias Sociales de la institución, directivos y estudiantes de diversos grados (5° a 11°), lo que supera el carácter individual o de pequeño grupo propio de la IAP.

De tal forma, se busca que la propuesta curricular diseñada no quede como experiencia aislada de tres docentes, sino que se institucionalice como parte de la oferta formativa de la institución, como plantea Chevallard (1991) el sistema didáctico está inmerso en un ambiente que lo interpela y lo condiciona, conformado por la comunidad científica, la sociedad y las políticas públicas, en este orden la investigación busca que se creen puentes coherentes con las políticas que rodean el proceso de enseñanza de la historia y la producción académica que gira en torno a la temática en el contexto nacional del posacuerdo.

En este sentido, la presente investigación se configura como Investigación Acción Educativa ya que no se limita al espacio del aula, sino que abarca el propio proceso de enseñanza del área en la institución en diferentes niveles.

No obstante, es fundamental reconocer que la IAE contiene un fuerte componente de la investigación acción pedagógica en su diseño e implementación, donde los docentes transforman su práctica de enseñanza mediante ciclos de acción, reflexión y acción, algo esencial para los procesos de enseñanza puesto que como señala Perines (2025) El profesorado se siente agotado de participar en investigaciones sin recibir retroalimentación, pues suele ser usado solo para fines de publicación. Por ende, es necesario fortalecer un diálogo constante entre la universidad y la escuela.

En este proceso de investigación los docentes no son solo objeto de estudio sino sujetos activos de la investigación garantizando que los cambios propuestos sigan inmersos en el ciclo de acción, reflexión y acción.

Por otro lado, la transposición didáctica, entendida como "el proceso mediante el cual un saber científico o saber sabio es transformado en saber enseñable" (Chevallard,

1991, p. 39), constituye una propuesta fundamental para el proceso metodológico. Como plantean Guzmán Valeta et al. (2021) La transposición didáctica es el proceso mediante el cual los saberes se ajustan para pasar de conocimiento científico a conocimiento enseñado. En otras palabras, transforma una disciplina en un objeto de enseñanza, permitiendo que los saberes académicos se conviertan en contenidos que puedan ser enseñados y aprendidos.

Para el caso específico de la enseñanza de la historia reciente, la complejidad emerge porque, la transposición didáctica juega un papel muy importante para la enseñanza de las Ciencias Sociales al brindar una serie de acciones que diseña el docente para facilitar la comprensión y el aprendizaje (Viana Sosa y García Ortiz, 2022) En las Ciencias Sociales y en disciplinas como la historia los contenidos son sensibles, políticamente disputados y emocionalmente cargados que requieren tratamiento pedagógico especial según las edades de las estudiantes.

Por ende, la transposición didáctica no ocurre en el vacío, sino que está mediada por lo que Chevallard (1991) denomina la "noosfera", ese espacio de mediación entre el sistema de enseñanza y el entorno social. En esta investigación, la transformación del (saber sabio) (informes del CNMH, investigaciones sobre el conflicto armado, teorías sobre memoria histórica) en (saber a enseñar) (integrado en el currículo institucional) y finalmente en (saber enseñado) (mediante secuencias didácticas en el aula) requiere intervenir en múltiples niveles del sistema educativo institucional. De acuerdo con Guzmán Valeta et al. (2021) Estos procesos permiten que la transposición didáctica convierta el saber académico en conocimiento más claro para el estudiante. Para ello, el docente no solo requiere dominio de su disciplina, sino también estrategias que simplifiquen los contenidos y tengan en cuenta las características de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje contextualizado.

En este sentido, la enseñanza de la historia reciente exige una transposición didáctica que no solo traduzca el saber disciplinar, sino que también integre una mirada

crítica, ética y contextualizada del pasado, convirtiéndose el docente en un mediador de la memoria y la experiencia estudiantil capaz de transformar el conocimiento en comprensión y reflexión, donde se busque comprender la complejidad del conflicto, reconocer al otro y participar activamente en la construcción de una sociedad más justa.

El interrogante que se plantea en la investigación propone diseñar espacios de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente en el Colegio Bethlemitas Medellín, desde una propuesta curricular que implemente la transposición didáctica para el fomento de la memoria y el reconocimiento de la otredad reconoce en la Investigación Acción Educativa su respuesta metodológica ya que permite adaptar en sus objetivos las diferentes fases características de la investigación.

Ante esta estructura metodológica se responde también a los planteamientos de Perines (2025) sobre la necesidad de establecer puentes efectivos entre la investigación educativa y la práctica docente

La colaboración entre personas investigadoras del ámbito de la educación y profesionales del sistema escolar puede contribuir a mejorar la conexión entre la investigación y la práctica docente. Esta relación históricamente ha sido difusa y ha estado determinada por la voluntad de las personas. (p. 60)

En este proyecto, al ser los propios docentes quienes investigan, diseñan e implementan, se supera esta brecha estructural. destacando que la elección de la IAE como diseño metodológico no responde únicamente a criterios de pertinencia técnica, sino también a una postura ética y política coherente con los fundamentos de las pedagogías críticas que sustentan este programa de maestría y con la naturaleza del objeto de estudio: la historia reciente del conflicto armado. Orrego Noreña y Jaramillo Ocampo (2019) profundizan en esta dimensión al afirmar que

La educación, al igual que una práctica de transmisión de conocimiento (es también transmisión de cultura, lenguajes, modos y formas de ser y de estar, de nombrar y ser nombrado), pero, sobre todo, es un escenario de encuentro con el Otro, el cual dependerá de la concepción de sujeto y de mundo que se tenga. (p. 89)

Una investigación sobre la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado colombiano no puede pretender una objetividad distante o neutral, sino que debe asumirse explícitamente como parte de un proyecto de transformación social orientado hacia la construcción de paz, la justicia social, el reconocimiento de las víctimas del conflicto y la formación de ciudadanas críticas capaces de cuestionar narrativas hegemónicas y comprometerse con la no repetición.

Diseño Metodológico

Paradigma y Enfoque

Esta investigación se fundamenta en el paradigma sociocrítico, donde se reconoce que el conocimiento no es neutral, sino que se construye con intencionalidad transformadora. La educación constituye un acto político y ético dirigido hacia la emancipación de los sujetos. Álvarez Giraldo et al. (2023) definen este paradigma reconociendo que pretende, desde la teoría crítica, la liberación del pensamiento y emancipación, todo a través de la razón comunicativa y la argumentación de las posturas que conlleven a la transformación social mediante la reestructuración del entorno educativo.

Este paradigma resulta especialmente pertinente para abordar la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado colombiano, pues permite cuestionar las narrativas hegemónicas y propiciar transformaciones concretas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como mencionan Álvarez Giraldo et al. (2023), "Dentro de este paradigma se espera que las prácticas de los gestores educativos estén en condiciones de asegurar las siguientes funciones: Analizar, Sintetizar, Anticipar, Proyectar, Concertar, Asociar Decidir, Desarrollar Comunicar, Coordinar Liderar, Animar Evaluar Reenfocar" (p.128).

Los fundamentos teóricos del paradigma sociocrítico referentes de la Escuela de Frankfurt, y sus principales representantes como Horkheimer (2003) planteaba que "la naturaleza y la educación son semejantes, pues la educación transforma al hombre y crea de tal modo una segunda naturaleza" (citado en Álvarez Giraldo et al., 2023, p. 121). Reconociendo que la educación como un proceso capaz de transformar al ser humano y no desde una simple transmisión de conocimientos, sino como un proceso que incide en la comprensión del mundo.

En la misma Marcuse (1969) sostiene que "la lucha por una educación libre y crítica se vuelve una parte vital dentro de la más amplia lucha por el cambio" (citado en Álvarez Giraldo et al., 2023, p. 122). De esta forma, la educación no puede entenderse de forma

aislada, sino como un proyecto político donde la formación de sujetos críticos es un aspecto necesario para la transformación de las estructuras de dominación.

Por otro lado, Adorno (1963), "la figura en la que hoy se concreta la emancipación...consiste...en que las personas que creen necesario caminar en ese sentido influyan del modo más enérgico para que la educación sea una educación para la contradicción y la resistencia" (citado en Álvarez Giraldo et al., 2023, p. 122). El autor sitúa de esta manera la emancipación como fin último del acto educativo, subrayando la necesidad de formar sujetos capaces de cuestionar y asumir una postura crítica frente a las desigualdades.

La investigación adopta el enfoque cualitativo, que busca desde el diseño curricular comprender las experiencias, percepciones y ejercicios de reflexión de educandos y educadores. Como menciona Coello (2022), la investigación cualitativa incluye diversos métodos que emergen de distintas disciplinas aplicados significativamente en la educación, permitiendo que los docentes investiguen desde su práctica para mejorar su formación, su labor educativa y contribuir a transformaciones socioculturales.

El enfoque cualitativo permite un ejercicio de comprensión, construcción, reflexión, crítica y reestructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente, convirtiéndose en un proceso ético y político orientado a la formación de ciudadanía crítica, sensible y comprometida con la transformación de su realidad.

Tipo de Investigación

La Investigación Acción Educativa (IAE) constituye un proceso sistemático, reflexivo y participativo orientado a la transformación de la práctica docente y la comprensión crítica de la realidad educativa. Su carácter cíclico integra la acción pedagógica con la investigación, permitiendo que los sujetos implicados —docentes, estudiantes y comunidad educativa se reconozcan como productores de conocimiento.

De acuerdo con Huaranga y Mateo (2025), la investigación acción educativa se desarrolla en ciclos sucesivos que comprenden la observación, la planificación, la acción y la reflexión, donde cada fase retroalimenta a la siguiente (p.2894). Siguiendo los aportes de Elliott (2001), Carr y Kemmis (1988) y Latorre (2003), este proceso se concreta en cinco fases interconectadas que se describen a continuación.

Fase 1 Diagnóstico y Reconocimiento del Contexto

Esta fase consiste en identificar la problemática educativa que motiva la investigación, comprendiendo cómo se enseña actualmente la historia reciente en el Colegio Bethlemitas Medellín y qué tensiones, silencios, vacíos o desafíos emergen en la práctica docente.

Como señala Huaranga y Mateo (2025), esta fase consiste en recopilar información sobre un problema o situación a investigar, para comprenderlo y establecer un punto de partida reflexivo (p. 2894). El propósito es construir una comprensión situada de la realidad educativa, reconociendo tanto las limitaciones como las posibilidades del contexto.

Análisis Documental

El análisis documental de este proyecto se concibe no como una simple revisión burocrática de archivos, sino como un ejercicio de búsqueda pedagógica destinado a escuchar los silencios y desenterrar el rostro humano que la burocracia educativa suele invisibilizar. Este proceso comienza con un arqueológico, revisión y cotejo normativo de los documentos institucionales del Colegio Bethlemitas tales como el PEI, las mallas curriculares y el Plan de Área de Ciencias Sociales para contrastarlos con el "saber sabio" y el marco legal de la Ley 1874 de 2017, la cual exige una memoria histórica que aporte efectivamente a la reconciliación nacional.

Al problematizar estas estructuras, buscamos identificar los puntos de ruptura donde el relato histórico se ha presentado como un "dato muerto" o inerte, cerrando el paso a

versiones alternativas y voces desde otras perspectivas y posiciones que son esenciales para comprender nuestra realidad social.

Para que esta reorientación sea significativa, el análisis se sumerge en la "noosfera", ese espacio de mediación donde se decide qué es enseñable, permitiéndonos verificar si los contenidos actuales capturan las realidades del posacuerdo o si mantienen una distancia que genera el desinterés identificado en las estudiantes.

Bajo la perspectiva de la transposición didáctica, el docente deja de ser un simple transmisor para convertirse en un creador de cultura, transformando informes de verdad e investigaciones en un "saber enseñado" donde se integra la emocionalidad y la empatía como motores del aprendizaje.

Esta intervención se lleva a cabo específicamente en la reestructuración de las unidades de aprendizaje de los grados 5°, 9° y 11°, donde los hilos conductores y las metas de comprensión se alejan de la mera cronología para centrarse en la historia reciente como un campo de disputa ética.

Finalmente, este análisis documental adquiere un sentido profundamente humano al resignificar la razón anamnética y la otredad en el currículo, asegurando que temas como el conflicto armado dejen de ser listas de fechas y pasen a ser encuentros con sujetos de carne y hueso. Al revisar las metas de comprensión bajo este enfoque, no buscamos que la estudiante solo identifique etapas, sino que reconozca que la historia del otro es también su historia, asumiendo un compromiso ético con la justicia narrativa y la no repetición. Así, esta fase de investigación acción no pretende simplemente corregir documentos, sino realizar una reparación simbólica del tejido social desde la escuela, convirtiendo cada palabra escrita en el plan de área de 2026 en un gesto pedagógico de respeto, memoria y vida.

Tabla 1. *Profundización en las Categorías de Análisis.*

Categoría	Argumento de Transformación Pedagógica	Dimensión de Alteridad y Ética de la Memoria (El Rostro Humano)
La Historia Reciente como Objeto de Enseñanza	Se busca trascender la historia como un "dato muerto" o una cronología inerte. El currículo debe dejar de ser una estructura neutral y hegemónica para convertirse en un campo vivo de memorias en disputa.	Permite que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos activos, capaces de leer el pasado no como ajeno, sino como una realidad que habita sus propios contextos y luchas.
Transposición Didáctica Crítica	El docente deja de ser un simple transmisor de saberes para convertirse en un creador de cultura. Según Chevallard, el saber sabio sufre deformaciones positivas para ser enseñable y relevante en el aula	Humaniza el aula al adaptar temas sensibles del conflicto armado mediante lenguajes y narrativas de la experiencia (arte, literatura), facilitando que el conocimiento sea un puente de empatía y reconocimiento del sufrimiento del otro.
Razón Anamnética y Memoria Histórica	La memoria se ve como una herramienta pedagógica contra el olvido institucional.	Fomenta el encuentro cara a cara con el "rostro del otro". Al valorar la diferencia

	Se busca dar voz a las narrativas y a los actores y víctimas históricamente invisibilizadas en el relato oficial.	y la diversidad, la enseñanza de la historia se convierte en un acto de responsabilidad ética y reparación simbólica
--	---	--

Tabla 2. *Matriz de análisis documental: Rastreo de Silencios y Tensiones.*

Componente	Marco teórico y Marco Legal	Propuesta de Intervención (Grados 5°, 9°, 11°)
Horizonte del proyecto	El propósito fundamental es resignificar los procesos de memoria y el reconocimiento de la otredad desde la enseñanza del pasado reciente en Colombia. Busca transformar la enseñanza de la historia para romper narrativas hegemónicas y humanizar el conflicto armado mediante pedagogías activas	Transformar el aula en un espacio de reconocimiento donde la historia reciente no sea solo un dato para memorizar, sino una lección de resistencia y aprendizaje para construir paz.

Marco Legal	Se fundamenta en la Constitución Política de 1991 (Art. 41 y 67) sobre el respeto a los derechos humanos y la paz. La Ley 115 de 1994 establece la formación integral de la persona. La Ley 1874 de 2017 establece la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia de Colombia para promover la memoria histórica y la reconciliación.	Nuestra propuesta reorienta la aplicación de la ley hacia una dimensión humana, donde el cumplimiento de los lineamientos de la Cátedra de la Paz y de Estudios Afrocolombianos se asume como una apuesta por el reconocimiento a la diversidad. Más que fortalecer una identidad nacional estática, buscamos honrar el compromiso ético de garantizar que los estudiantes accedan a una memoria viva, donde la diversidad cultural sea el cimiento de una ciudadanía que reconozca su cultura e historia.
Fundamentos Epistemológicos	Basados en cuatro ámbitos: Tiempo Histórico, Espacio y Territorio, Sujeto y Sociedad, y Conocimiento Científico	Se transita de una historia lineal a una historia con pluralidad de perspectivas donde el "Sujeto y Sociedad" se enfoca en la formación de identidades capaces de

		mediar conflictos y valorar la diversidad cultural.
Transposición Didáctica.	Según Chevallard, la transposición es el proceso de transformar el "saber sabio" (investigaciones, informes de verdad) en "saber enseñado" apto para el aula. La memoria reciente se aborda como una "razón anamnética" para evitar el olvido y la repetición.	El docente actúa como creador de cultura y mediador, adaptando contenidos sensibles del conflicto armado según la etapa evolutiva de las estudiantes para generar empatía y pensamiento sistémico.

Tabla 3. *Propuesta de Diseño del Instrumento.*

Componente	Contenido	Silencios	Narrativa	Voces	Tensiones
Analizado	Explícito	Detectados	predominante	ausentes	Identificadas
PEI - Horizonte institucional					
Mallas curriculares					
Ciencias					
Sociales					

Planes de área (grados 5°, 9°, 11°)					
Objetivos de aprendizaje					
Recursos pedagógicos utilizados					

Por ende, se hará una revisión profunda de los planes de área de Ciencias Sociales para verificar si existen menciones explícitas a memorias locales, voces de las víctimas o grupos subalternos, o si el currículo se limita a la transmisión de fechas y datos oficiales.

Reestructuración de Objetivos e Hilos Conductores.

El proceso busca que los hilos conductores dejen de ser preguntas concretas para convertirse en retos éticos que conectan el pasado con la realidad actual de las estudiantes. Se trata de un proceso pedagógico que desentierra el rostro humano invisibilizado en los documentos oficiales, permitiendo que la historia reciente deje de ser un dato para transformarse en un campo de disputa ética.

Horizonte ético Objetivo General del Área.

El nuevo objetivo general se enmarca en el paradigma sociocrítico, donde la educación es un acto político orientado a la emancipación y la transformación social.

Objetivo general. Promover aprendizajes que permitan a los estudiantes mirar la realidad social desde la reflexión y la crítica, para que, al reconocer el dolor y la resistencia de los otros y sus diversas perspectivas y narrativas, aporten soluciones y construyan presente y futuro para nuestro país

Matriz de Reorientación Curricular (Grados 5°, 9° y 11°)

Esta matriz detalla cómo se operacionaliza el cambio en los hilos conductores y los objetivos de unidad, asegurando que la estudiante deje de ser un "espectador lejano" y se convierta en un sujeto histórico activo

Tabla 4. *Matriz de Reorientación Curricular.*

Grado	Hilo conductor	Objetivo de la unidad de aprendizaje
5°	¿Cómo las luchas del pasado y la historia de nuestra gente han moldeado quiénes somos hoy los colombianos?	Resignificar la historia nacional a través del encuentro con las memorias de las luchas sociales y la diversidad étnica, logrando que el estudiante se reconozca en la diferencia del otro y asuma una postura ética de respeto frente a las realidades que han configurado nuestra identidad.
9°	¿Cómo las crisis políticas, la desigualdad social y la concentración del poder, dieron origen a las dictaduras en América e impactaron en gran medida a la vulneración de derechos en los pueblos latinoamericanos y de qué manera las luchas sociales y ciudadanas contribuyeron a la defensa de los derechos	Profundizar en el periodo de dictaduras en América Latina a finales del siglo XX para comprender los cambios políticos que llevaron a la represión de los pueblos, la censura, el exilio, y la vulneración de los derechos humanos en gran medida, para luego reconocer las realidades sociales y las múltiples acciones sociales y ciudadanas para defender la dignidad, la memoria y la justicia de las comunidades y sus territorio, provocando así la recuperación de la democracia y la construcción de sociedades participantes y conscientes.

	humanos y la recuperación de la democracia?	
	Ciencias Políticas y Económicas ¿Cómo se ha configurado la historia reciente de Latinoamérica, y de qué manera estas experiencias históricas permiten comprender el conflicto armado colombiano, sus desafíos actuales frente a la sostenibilidad, la justicia social y la construcción de una paz duradera en nuestro territorio?	Promover el análisis crítico de la historia reciente de América Latina y Colombia, para que los estudiantes reconozcan cómo el conflicto armado y los procesos de paz han configurado las decisiones sobre la sostenibilidad y desarrollo en la región, generando compromiso en los estudiantes como ciudadanos activos en la construcción de paz y búsqueda de soluciones a los desafíos ambientales y sociales del país.
11°	Ciencias Sociales: ¿Cómo el conflicto armado en Colombia ha marcado nuestro territorio y nuestra identidad, y qué papel juegan la memoria, la justicia y el reconocimiento de las víctimas en la construcción de un futuro de paz y sostenibilidad para todos?	Comprender la historia reciente de Colombia y sus impactos en el territorio, la cultura, la política y las relaciones sociales de la sociedad colombiana actual.

--	--	--

Metas de Comprensión e Indicadores de Desempeño

Para que esta reestructuración sea efectiva, el diseño debe integrar la transposición didáctica, permitiendo que las estudiantes asuman posiciones críticas frente a los hechos sociales.

Saber (Dimensión Cognitiva). Identifica y contrasta diversas fuentes de información, reconociendo que la memoria es un objeto de conocimiento y una fuente de identidad.

Hacer (Dimensión Procedimental). Construye narrativas propias (arte, literatura, testimonio) que expresen su interpretación sobre la memoria y la historia reciente.

Ser (Dimensión Ética-Actitudinal). Manifiesta empatía y responsabilidad frente al sufrimiento ajeno, reconociendo la dignidad de todos los actores en la construcción de paz

Fase 2 Planeación y Diseño Curricular

Diseñar una propuesta curricular de enseñanza de la historia reciente, centrada en el uso de la transposición didáctica como estrategia de mediación entre el saber académico y el saber escolar.

Elliott (2001, como se citó en Huaranga y Mateo (2025), sostiene que esta etapa es el momento de proyectar la acción deliberadamente, con base en el análisis de la realidad, lo cual asegura la coherencia entre teoría, práctica y cambio educativo. El diseño parte de que investigar también implica indagar y reconfigurar la práctica.

Desde lo académico, la planeación se aleja de ser un simple formato administrativo para convertirse en un acto reflexivo y deliberado que asegura la coherencia entre la teoría y el cambio educativo. Se fundamenta en la Transposición Didáctica de Chevallard como un proceso de vigilancia epistemológica necesario para que el saber sabio no se degrade, sino que se transforme en un saber enseñado potente, accesible y con estatus pedagógico.

Desde lo humano, se asume la planeación como un ejercicio ético de justicia curricular. El docente actúa como mediador transformativo y creador de cultura, diseñando puentes sensibles entre la dureza del conflicto armado y la realidad de las estudiantes.

Tabla 5. *Matriz de Transposición Didáctica y Cartografía de Secuencias Sentipensantes.*

Saber Sabio (Investigaciones históricas, informes de verdad)	Mediación Didáctica (Estrategia/Recurso)	Saber enseñado (Contenido adaptado al aula)	Grado	Justificación pedagógica
Teoría de la "Razón Anamnética" y la memoria como solución contra el olvido	Voces de mi familia en la Historia Entrevista grabada a abuelos o padres sobre cómo vivieron un evento de la violencia reciente (ej. La Violencia bipartidista o el narcoterrorismo), y socialización de la observado.	La historia del conflicto colombiano como una realidad habitada y sentida por la propia familia	5°	Permite que el estudiante reconozca en el "rostro del otro" (su abuelo o padre) una fuente legítima de saber, fomentando la empatía y la responsabilidad ética.
Conexión del pasado y presente y el valor pedagógico de la memoria histórica para la reivindicación	Canciones, poemas, literatura, fotografías, en base a las dictaduras en América, sus causas y consecuencias y la	Causas y consecuencias de los golpes de estado y dictaduras en América Latina	9°	Profundizar sobre la historia reciente resulta fundamental para la

de los derechos humanos de las personas, a raíz del resultado de los procesos de dictaduras en América latina.	transformación social en la lucha por reivindicar sus derechos.	durante el siglo XX y XXI	formación histórica, ciudadana y ética de los estudiantes. Por ello, en lo que concierne a América Latina es vital comprender las causas y consecuencias de las dictaduras a finales del siglo XX, ya que a consecuencia de esto surgen problemáticas de violencia y conflicto que hacen parte de la historia reciente. Se proponen estrategias y
--	---	---------------------------	---

				recursos desde el arte y la literatura que permitan visualizar lo acontecido desde otras perspectivas que permitan comprender de mejor manera lo acontecido.
Proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente. La otredad en el análisis del contexto del conflicto y la violencia en Colombia.	Lectura del libro de Mario Mendoza “Leer es Resistir” y análisis de contenido del Centro Nacional de Memoria Histórica (relatos, canciones y fotografías)	Historia del Conflicto armado en Colombia	11°	La lectura del libro "Leer es Resistir" de Mario Mendoza, junto con el análisis de contenido del Centro Nacional de Memoria Histórica, ofrece a los estudiantes un acercamiento sensible y humanizado a las vivencias de

				las víctimas del conflicto. Estos recursos pedagógicos trascienden el dato histórico para generar empatía, reconocimiento y comprensión profunda de cómo la violencia ha afectado a comunidades, familias e individuos muchas veces olvidados o silenciados.
--	--	--	--	---

Tabla 6. Rúbrica de Valoración Cualitativa ante el Pensamiento Histórico y la Sensibilidad Social.

Criterio	Inicial	En Desarrollo	Satisfactorio	Avanzado
Reconocimiento de múltiples perspectivas	Identifica una sola versión de los hechos	Reconoce que existen otras	Identifica y compara diferentes	Analiza críticamente por qué existen

		versiones, pero no las explora	perspectivas sobre un mismo hecho	diferentes narrativas y valora su legitimidad
Empatía histórica	No establece conexiones emocionales con las experiencias del pasado	Muestra interés pero sin profundizar en las vivencias de los sujetos	Se identifica emocionalmente con las experiencias de personas del pasado	Comprende el contexto de los sujetos y reflexiona sobre cómo actuaría en circunstancias similares
Pensamiento crítico	Reproduce información sin cuestionarla	Hace preguntas básicas sobre lo estudiado	Cuestiona la información y busca evidencias	Formula preguntas complejas y plantea hipótesis alternativas
Reconocimiento de la otredad	No identifica la diversidad de actores	Reconoce que hay diferentes actores pero no los diferencia	Identifica diversos actores y comprende sus roles	Valora la dignidad de todos los actores y reconoce sus aportes a la construcción de paz

Fase 3 Implementación y Acción Transformadora

El propósito de esta fase consiste en ejecutar la propuesta de intervención con los grupos de grado quinto, noveno y undécimo, desarrollando secuencias didácticas, talleres y

experiencias pedagógicas que promuevan la reflexión de la historia reciente, la memoria y el reconocimiento del otro.

De acuerdo con Dahal et al. (2022, como se citó en Huaranga y Mateo, 2025), esta fase representa la aplicación práctica del diseño de mejora y la recolección de evidencias del proceso educativo, permitiendo observar transformaciones reales en la dinámica del aprendizaje (p. 2894).

Durante la acción, el docente investigador se asume como mediador y observador, integrando su práctica con el análisis sistemático de lo que ocurre en el aula. En coherencia con el enfoque sociocrítico y con el propósito de fomentar aprendizajes significativos, esta fase contempla acciones de participación, diálogo y construcción colectiva del conocimiento, entre ellas:

Grupo Focal

Los grupos focales promueven la reflexión colectiva y permiten identificar las formas en que los educandos comprenden los hechos del pasado y su relación con el presente. Como afirma Flick (2015), los grupos focales son una forma de "acceder a las construcciones colectivas de significado que las personas elaboran mediante la interacción y el diálogo" (p. 151).

Esta técnica trasciende la simple recolección de información al permitir espacios de encuentro donde estudiantes y docentes comparten experiencias desde la realidad escolar. Una vez implementadas las actividades desde la transposición didáctica en cada uno de los grupos, se da paso a la realización del grupo focal como un espacio de diálogo y reflexión colectiva. Este encuentro tiene como finalidad reunir las diversas perspectivas, aprendizajes, emociones y transformaciones que han emergido durante las clases. Por ende, no se trata de una evaluación de contenidos, sino de construir colectivamente una comprensión profunda de cómo los estudiantes han vivido el proceso de acercamiento a la historia reciente del país.

El grupo focal se ve de esta manera, como una técnica que permite identificar el impacto real de las estrategias de transposición didáctica implementadas, reconociendo las voces de los estudiantes como fuentes legítimas de saber. Se pretende a través del intercambio dialógico, comprender las mediaciones diseñadas desde la literatura, el arte y otros recursos que pretenden ser puente del saber sabio y el saber enseñado significativo y sensible y crítico.

Por ende, este momento investigativo se convierte en un acto de reconocimiento mutuo donde los estudiantes no son objetos de estudio, sino sujetos activos que construyen sentido sobre su propio aprendizaje, permitiendo además al grupo de docentes identificar fortalezas, tensiones, vacíos y posibilidades de mejora en la propuesta curricular implementada.

Tabla 7. *Guía de Grupo Focal.*

<i>Tema</i>	Memorias y narrativas sobre la historia reciente en Colombia
<i>Participantes</i>	8-10 estudiantes por grado (5°, 9°, 11°)
<i>Duración</i>	60-90 minutos
<i>Moderador/observador/relator</i>	Docentes área de Ciencias Sociales

Encuadre	Desarrollo temático	Cierre
Explicación del propósito	Preguntas orientadoras por dimensión Dimensión cognitiva	Síntesis colectiva

	¿Qué saben sobre el conflicto armado en Colombia? ¿Dónde han aprendido sobre este tema? (familia, escuela, medios, otros.) ¿Qué historias les han contado sus familias sobre este pasado?	
Acuerdo de confidencialidad y respeto	Dimensión afectiva ¿Cómo se sienten cuando escuchan hablar del conflicto armado? ¿Alguna vez se han sentido conectados emocionalmente con alguna historia de violencia o resistencia?	Agradecimiento
Consentimiento verbal	Dimensión ética ¿Por qué creen que es importante conocer esta historia?	Espacio para comentarios finales

	¿Qué responsabilidad tenemos con las víctimas del conflicto? ¿Qué voces creen que faltan en los relatos que conocen?	
Presentación creativa: Mi nombre y una palabra que asocio con la paz	Dimensión transformadora ¿Cómo podemos contribuir desde nuestro lugar a la construcción de paz? Si pudieran cambiar algo en la forma como se enseña historia, ¿qué sería?	

Las cuatro dimensiones que conforman el desarrollo temático del grupo focal responden a un proceso integral del aprendizaje que trasciende la mera acumulación de la información, buscando la perspectiva de aprendizaje de sujetos críticos, sensibles y éticamente comprometidos, es decir, que se busca que las estudiantes se reconozcan como sujetos históricos capaces de proyectar acciones concretas hacia la construcción de paz y asumir compromisos personales que traduzcan lo aprendido en prácticas cotidianas de reconocimiento del otro.

Desde esta perspectiva integral, estas dimensiones permiten valorar el impacto de las estrategias de transposición didáctica implementadas, evidenciando si lograron su

propósito fundamental: resignificar los procesos de memoria y fomentar el reconocimiento de la otredad desde una pedagogía humanizadora que forma para la transformación social.

A continuación, el formato de recolección de datos para cada una de las dimensiones.

Tabla 8. *Dimensiones Grupo Focal.*

Dimensión	Respuestas textuales	Patrones Identificados	Emociones identificadas	Observaciones
Cognitiva				
Afectiva				
Ética				
Transformadora				

Fase 4 Observación y Registro Sistemático

Durante la implementación se realiza una observación sistemática que permite documentar, analizar y comprender los efectos de la acción educativa en los diferentes actores del proceso. Esta observación no se limita a registrar hechos, sino que busca dar sentido a las interacciones, los aprendizajes y las transformaciones que emergen en el aula y en los espacios de formación.

La información se recopila mediante diarios de campo, registros fotográficos, grabaciones de sesiones, entrevistas, creaciones de los estudiantes y relatorías de los grupos focales y conversatorios. Estos insumos constituyen la base para la implementación de la sistematización de experiencias como técnica de investigación en el proceso, pues reflejan tanto las experiencias individuales como las colectivas.

En esta línea, Huaranga y Mateo (2025) señalan que esta fase implica la interpretación de la información obtenida para valorar el desarrollo del proceso y orientar decisiones futuras (p. 2894), destacando que el análisis de los datos es inseparable del

propósito transformador de la investigación. De igual manera, Díaz Barriga y Luna (2014) subrayan que observar y registrar no es un acto técnico, sino una práctica reflexiva y ética, donde el docente se reconoce a sí mismo como parte del proceso investigativo y, por tanto, asume la responsabilidad de interpretar su propia práctica desde una mirada crítica.

Unos de los instrumentos que complementan dicha técnica son los diarios de campo, una herramienta esencial en la práctica pedagógica puesto que ayuda a registrar aquellas experiencias, emociones, problemáticas que surgen en el contexto educativo. Estas anotaciones terminan siendo significativas cuando el docente investigador pone en juego una mirada reflexiva y crítica sobre la práctica educativa ejercida, lo que contribuye a construir conocimiento pedagógico en cuanto a los aspectos de mejora, otras estrategias de enseñanza en el aula y la articulación de lo que se pretende enseñar con lo que realmente surge en el aula. Tal como afirman Hernández y Ramírez (2019), “el diario de campo constituye un recurso que humaniza la investigación, porque recupera la voz, la emoción y la subjetividad del investigador en el proceso de construcción del conocimiento” (p. 88).

En este orden de ideas, este instrumento luego de ser aplicado impulsa en análisis crítico y reflexivo y una mejora constante del ejercicio educativo, dejando así de ser una herramienta que únicamente registra información.

De la misma manera, se propone la sistematización de experiencias como una forma de aprender desde lo vivido, ligado esto a lo anteriormente mencionado desde la Investigación Acción Educativa, ya que cada situación que ocurre en los salones de clase deja huellas, impresiones, enseñanzas que, al ser observadas con atención, se convierten en una fuente valiosa de conocimiento. Más que registrar lo que se hizo, sistematizar significa mirar atrás con intención, reconocer los aciertos, los tropiezos y los aprendizajes que surgen en la práctica diaria.

Según Barragán-Giraldo et al. (2020), la sistematización de experiencias “no se limita a registrar una práctica, sino que implica comprenderla, interpretarla y resignificarla colectivamente para mejorar los procesos educativos” (p. 247). Este proceso se hace

significativo en tanto su amplia relación profunda con el sentido humano, porque nos invita a darle voz a la propia experiencia.

Permite detenerse un momento para pensar en lo que ha pasado, en cómo nos hemos sentido y en lo que hemos aprendido junto a otros. De esta manera cuando el docente reflexiona y comparte esas vivencias, no solo comprende mejor su labor, sino que también reconstruye el sentido de su enseñanza, apareciendo formas más empáticas, precisas y significativas desde lo crítico.

Tabla 9. *Matriz Unidad de aprendizaje Institucional.*

 COLEGIO BETHLENITAS MEDELLÍN	DISEÑO DEL SERVICIO	Código: M2-FOR06
	UNIDAD DE APRENDIZAJE	Versión: 02 Fecha: 01/01/2022
		Página 1 de 2

1. IDENTIFICACIÓN DE LA UNIDAD

ÁREA: ASIGNATURA: GRADO: PERIODO: 1 AÑO: 2026

RESPONSABLE: DIEGO ALEXANDER ZAPATA VILLEGAS

TÓPICO GENERATIVO: "Es un tema general, una cuestión, idea, etc. que ofrece conexiones y una variedad de perspectivas para conseguir la comprensión de los alumnos. Tema principal de la red de ideas - **Por periodo**. Debe ser Llamativo

HILO CONDUCTOR: son las grandes preguntas que dan respuesta a los objetivos que se desea lograr.

INDICADOR DE DESEMPEÑO: Descriptor que permite medir características, variables y comprensiones a lo largo del proceso de aprendizaje. Se desarrolla por periodo

2. ESTÁNDARES O LINEAMIENTO DEL MEN ASOCIADOS AL GRADO:

3. COMPETENCIAS (DBA) U ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS QUE DESARROLLARÁN LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE LA UNIDAD:

 COLEGIO BETILEMITAS MEDELLÍN	DISEÑO DEL SERVICIO	Código: M2-FOR06 Versión: 02 Fecha: 01/01/2022
	UNIDAD DE APRENDIZAJE	Página 1 de 2

4. METAS DE COMPRENSIÓN Y RED DE IDEAS DE LA UNIDAD

METAS DE COMPRENSIÓN		RED DE IDEAS
CONOCIMIENTO	El ¿qué?	
MÉTODO	El ¿cómo?	
PROPÓSITO	El ¿para qué?	

 COLEGIO BETILEMITAS MEDELLÍN	DISEÑO DEL SERVICIO	Código: M2-FOR06 Versión: 02 Fecha: 01/01/2022
	UNIDAD DE APRENDIZAJE	Página 1 de 2

5. DESARROLLO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN				CRITERIO DE VALORACIÓN CONTÍNUA	HORAS DE CLASES	SEMANA/ FECHA	OBSERVACIONES
Exploración	Investigación guiada	PFS	Actividades para la comprensión				
Actividades para averiguar los saberes previos X	Actividades para comprender los aspectos teóricos X	X	Tema: Actividad propuesta para el desarrollo de competencias y habilidades. Rutinas de pensamiento	Formal: Actividad evaluativa que genera una nota Informal: actividad valorativa que comprueba el saber		Semana #_ Fecha:	Orientada a la disposición, apropiación o eventos presentados durante el desarrollo de la clase; igualmente documentar si la clase de pudo ser desarrollada y que actividades se proponen.

Tabla 10. Matriz de Sistematización de Experiencias Pedagógicas.

Columna	Objetivo	Función en la investigación
Semana	Ubicar temporalmente cada evidencia dentro del ciclo de	Permite rastrear la progresión del proceso pedagógico y la evolución de las

	implementación del primer periodo 2026.	categorías a lo largo del tiempo: cómo la transposición didáctica se profundiza, cómo la conexión emocional de las estudiantes se consolida y cómo los aprendizajes se transfieren entre semanas.
Grado y Asignatura	Identificar el contexto curricular específico de cada evidencia: el grado escolar y la asignatura en la que se registra.	Facilita la comparación horizontal (cómo opera una misma categoría en distintos grados) y la identificación de hallazgos emergentes como la integración curricular entre Ciencias Sociales y Ciencias Políticas y Económicas en grado 11.º.
Evidencia observada	Recopilación de la voz del docente investigador tal como la registró en la unidad de aprendizaje, constituyendo el saber empírico primario.	Las citas textuales de las observaciones son el insumo para la triangulación (Fase 5). No son interpretaciones posteriores sino registros in situ de lo que el docente percibió durante la implementación, lo que les confiere validez como dato cualitativo dentro del paradigma sociocrítico.
Categoría teórica	Conectar cada evidencia empírica con las categorías del marco teórico: transposición didáctica, memoria histórica,	Permite verificar si las categorías teóricas se materializan en la práctica y con qué frecuencia y profundidad lo hacen.

	reconocimiento de la otredad e integración curricular.	
--	---	--

Fase 5 Reflexión, Evaluación y Reconfiguración

La fase de reflexión constituye el núcleo ético y epistemológico de la investigación-acción educativa. En este momento, se realiza una evaluación crítica y participativa de todo el proceso desarrollado, contrastando los resultados obtenidos con los objetivos y propósitos iniciales. La reflexión no se limita a valorar los logros o las dificultades, sino que busca comprender qué transformaciones se produjeron en los sujetos, en las prácticas pedagógicas y en la conciencia histórica de las estudiantes.

En el marco de este proyecto, la reflexión adquiere un sentido profundamente humano y político. Al trabajar con la memoria, se ha evidenciado que recordar no es simplemente rememorar hechos, sino resignificar lo vivido para comprender quiénes somos y hacia dónde queremos ir como sociedad. La memoria, en un acto pedagógico se convierte en un medio para reconocer a los otros, dar sentido a las fechas, a los silencios, y a las voces que durante mucho tiempo fueron ignoradas.

En esta fase, el equipo docente investigador, junto con los estudiantes, analiza los aprendizajes emergentes, las tensiones, las narrativas y los sentidos que se construyeron durante el proceso. La reflexión incluye la revisión de los registros, la voz de los participantes y la interpretación crítica de los hallazgos. A partir de este análisis se elaboran nuevas preguntas, se redefinen estrategias y se proyectan acciones futuras, reafirmando el carácter cíclico y transformador de la Investigación Acción Educativa.

Como plantea Jelin (2002), discutir las memorias y cuestionar su sentido permite repensar el pasado para transformar el futuro, lo cual implica que el conocimiento que surge

de la experiencia no debe quedarse en el aula, sino extenderse hacia la escuela y la comunidad como posibilidad de cambio social.

Esta fase, por tanto, no cierra el proceso, sino que abre un nuevo ciclo de indagación, planeación y acción, en el que las experiencias de memoria, resistencia y reconocimiento se consolidan como aprendizajes colectivos. Reflexionar es, aquí, un acto de resistencia frente al olvido, una forma de darle sentido a la vida y de proyectar futuros más justos, conscientes y solidarios.

Triangulación Múltiple

La triangulación múltiple se ha convertido en una herramienta importante en la investigación puesto que va más allá de comprobar resultados. Esta técnica dentro del ámbito cualitativo brinda la posibilidad de comprender mejor la realidad que se estudia integrando diferentes miradas, datos y las distintas formas de interpretar un mismo fenómeno.

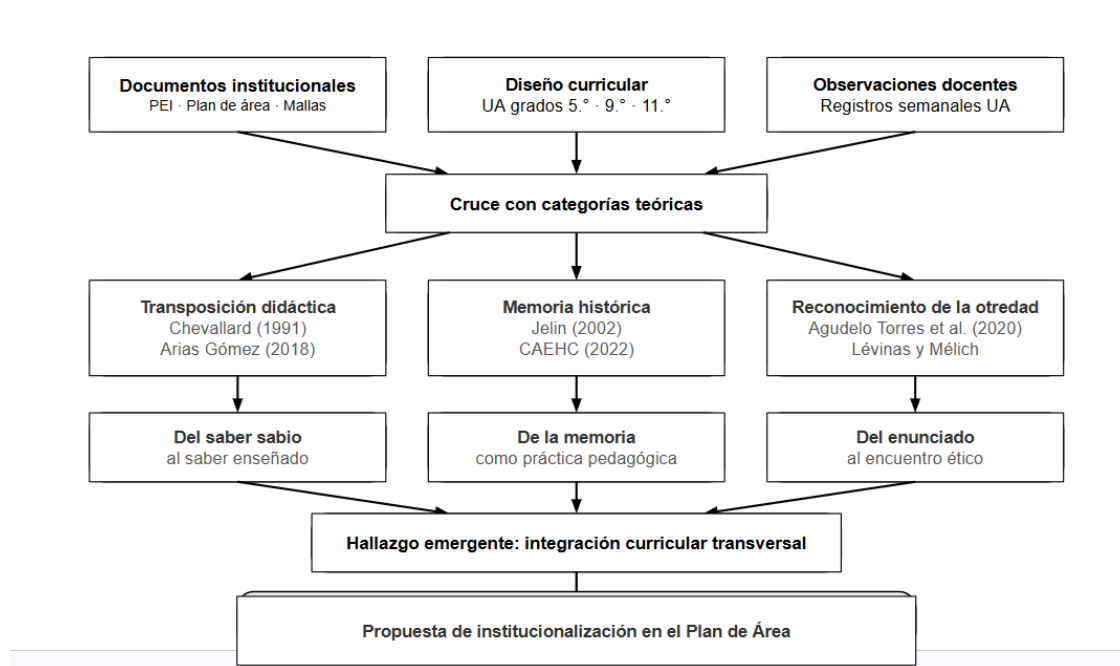
Asimismo, la triangulación como estrategia de investigación no está meramente orientada a la validación, sino que persigue una amplitud de comprensión de la realidad estudiada. Según Olsen (2004, como se citó en Villas et al., 2013), se genera un diálogo que prospera con el contraste entre aquello que parece evidente y los descubrimientos con las interpretaciones oficiales sobre un determinado objeto de estudio (p. 7).

Denzin (1970) establece diferentes formas de triangulación: de datos, de investigadores, de métodos, de teorías y triangulación múltiple, que propone la utilización simultánea de al menos dos de los procedimientos anteriores (p. 7). De esta manera, esta técnica en lugar de buscar una sola verdad abre un espacio de diálogo entre diferentes perspectivas, permitiendo así un análisis reflexivo, más rico y amplio, cercano a la complejidad real que nos atraviesa.

De este modo, se propone en primer momento la Matriz de Triangulación Múltiple para la implementación, diseñada para el análisis desde 3 ejes centrales (teoría, diseño

curricular, experiencias) que se consideran vitales analizar en esta fase dentro la investigación. En segunda instancia se presenta la Matriz de Evaluación Participativa que involucra a los diferentes participantes de la investigación como docentes investigadores, estudiantes representantes, directivos.

Figura 2. Matriz de Triangulación Múltiple (Teoría - Diseño Curricular - Experiencias)



El análisis se realiza de manera paralela a las fases de la investigación, permitiendo que la interpretación de los datos oriente constantemente las decisiones pedagógicas. Se concibe como un proceso vivo que acompaña cada momento de la investigación. En coherencia con el enfoque cualitativo y sociocrítico, se seguirán tres movimientos complementarios, siguiendo a Huaranga y Mateo (2025)

Categorización: A partir de la lectura atenta de diarios de campo, grupos focales y producciones estudiantiles, se identificarán categorías teóricas (memoria, transposición didáctica, reconocimiento del otro, resistencia, historia reciente) y emergentes (silencios, emociones, vínculos, aprendizajes significativos).

Codificación: son los fragmentos más representativos que serán organizados para rastrear patrones, voces y sentidos comunes. Esta codificación esta información estará abierta a los matices de la experiencia.

Triangulación: Contraste de las fuentes teóricas, el diseño curricular y las experiencias vividas para validar los hallazgos y construir interpretaciones situadas y complejas.

Consideraciones Éticas: Reconocimiento de las fuentes de información, como portadora de sentidos, experiencia y vida.

La participación será siempre voluntaria y consciente. Se garantizará el derecho a la información, a la confidencialidad y al retiro libre del proceso en cualquier momento mediante consentimiento informado, explicando con transparencia el propósito del proyecto, el uso de los datos.

Esta estructura metodológica garantiza la coherencia entre los objetivos de la investigación y las acciones pedagógicas que surgen ante el reconocimiento del problema investigativo, asegurando que cada fase aporte elementos significativos para la transformación de la enseñanza de la historia reciente en el colegio Bethlemitas Medellín.

Figura 3. Proceso Metodológico.

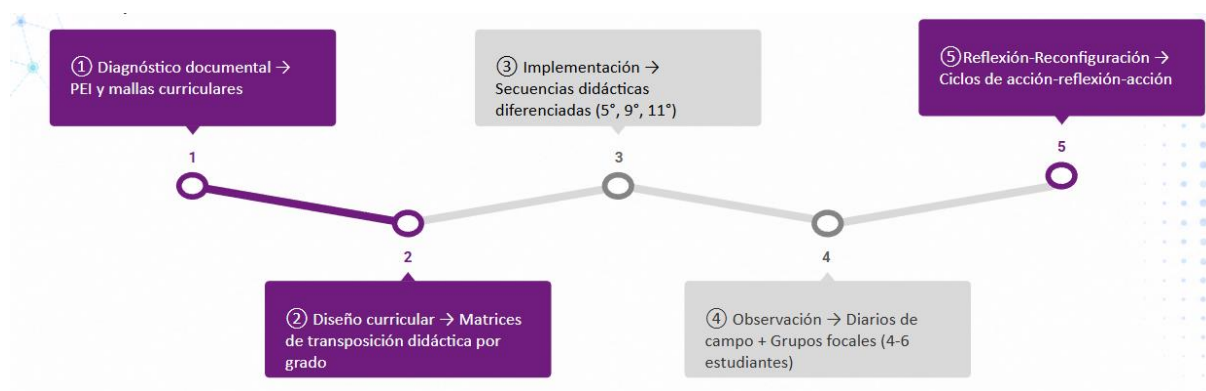


Tabla 11. Descripción de Fases.

Fase	Descripción
1. Fase de Diagnóstico y Reconocimiento del Contexto	Identificar la problemática mediante la revisión del PEI, mallas curriculares.
2. Fase de Planeación	Diseño de la propuesta curricular basada en transposición didáctica, formulación de objetivos, selección de contenidos y estrategias
3. Fase de Implementación y Acción Transformadora	Ejecución de actividades y evaluación con grupos focales
4. Fase de Observación y Registro Sistemático	Documentación mediante diarios de campo, registros fotográficos, entrevistas, sistematización de experiencias
5. Fase de Reflexión, Evaluación y Reconfiguración	Análisis crítico mediante categorización, codificación y triangulación (teoría, diseño curricular y experiencias)

En este orden de ideas, se evidencia que la coherencia interna del diseño metodológico permite que dichas fases se conecten mediante procesos concretos que se estructuran a través de técnicas e instrumentos encaminados a fortalecer el proceso de la Investigación Acción Educativa. Los instrumentos seleccionados responden a la naturaleza cualitativa del enfoque y al compromiso ético-político de reconocer todas las voces de quienes participan en la construcción de conocimiento.

Es importante destacar que, si bien las fases se presentan de manera secuencial el carácter cíclico de la IAE implica que pueden existir momentos de retroalimentación y ajuste entre ellas. Como lo señala Huaranga y Mateo (2025), este proceso investigativo permite

que la información que se obtiene sea un insumo significativo y constante para las acciones de mejora que se proponen. Garantizando la flexibilidad y pertinencia del proceso investigativo ante las realidades dinámicas del contexto escolar.

Tabla 12. *Productos Fases Metodológicas.*

Fase	Objetivo	Técnicas	Instrumentos	Producto
1. Diagnóstico	Reconocer posibilidades del currículo	Análisis documental.	Matriz análisis curricular.	Diagnóstico situacional
2. Planeación	Diseñar propuesta curricular	Diseño documental	Secuencias didácticas, unidades de aprendizaje y Rúbrica valoración	Propuesta curricular validada
3. Implementación	Aplicar estrategias pedagógicas	Grupos focales y Observación participante.	Guía grupos focales, Diario de campo, Registros	Actividades didácticas Experiencias pedagógicas documentadas
4. Observación	Sistematizar experiencias	Sistematización, Análisis contenido	Matrices sistematización, Categorización	Narrativas del proceso

Esta articulación evidencia que el diseño metodológico no es arbitrario, sino que constituye un andamiaje coherente que permite responder de manera sistemática a la

pregunta de investigación: ¿Cómo diseñar espacios de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente en el Colegio Bethlemitas Medellín, desde una propuesta curricular que implemente la transposición didáctica para el fomento de la memoria y el reconocimiento de la otredad?

Análisis de Resultados

Fase de Diagnóstico y Reconocimiento del Contexto

A continuación, se presenta la matriz de análisis documental diligenciada a partir del rastreo realizado sobre los documentos institucionales del Colegio Bethlemitas Medellín: Proyecto Educativo Institucional (PEI, versión 2024), Plan Integral de Área de Ciencias Sociales (versiones 2025 y 2026, mallas curriculares vigentes para los grados 1.º a 11.º, y las unidades de aprendizaje del primer periodo 2026 para los grados 5.º, 9.º y 11.º.

Tabla 13. *Análisis Documental.*

Componente analizado	Contenido explícito	Silencios detectados	Narrativa predominante	Voces ausentes	Tensiones identificadas
PEI: Horizonte institucional	Modelo Enseñanza para la Comprensión desde tópicos generativos, hilos conductores, metas y desempeños de comprensión. Misión: ciencia, cultura y evangelio. Perfil del estudiante con dimensión sociopolítica: «persona sensible frente a la realidad social, comprometida con el bien	No se menciona la historia reciente del conflicto armado como eje transversal. La memoria histórica no aparece en el horizonte institucional. La otredad y la alteridad no se articulan como categorías formativas dentro de la EpC. Ausencia del reconocimiento del pasado violento como elemento	Discurso orientado a la formación cristiana integral, articulado con la legislación educativa. Énfasis en competencias cognitivas y valores humano cristianos. La dimensión sociopolítica se enuncia desde el deber ser ciudadano sin vincularla con la historia de violencia y resistencia del país.	Víctimas del conflicto armado. Comunidades desplazadas. Narrativas del posacuerdo. Experiencias locales de violencia y resistencia. Memorias familiares de los estudiantes.	El PEI declara formar personas sensibles frente a la realidad social y constructoras de paz, pero no operacionaliza cómo esa sensibilidad se construye desde el reconocimiento del pasado reciente. Tensión entre el mandato de la Ley 1874 de 2017 y la ausencia de su implementación explícita en el horizonte.

	común». Valores de solidaridad, misericordia, justicia, paz, dignidad. Formación integral en ocho dimensiones.	constitutivo de la formación ciudadana.			
Mallas curriculares Ciencias Sociales	5.º: Colonia, independencia, frente nacional, guerrillas, narcotráfico, Constitución 1991. 9.º: Derechos humanos, DIH, guerras mundiales, guerra fría, dictaduras, conflicto armado, geografía económica. 11.º: Desarrollo sostenible, conflicto armado y procesos de paz, guerra fría, conflictos contemporáneos, globalización. Las mallas 2025 y 2026 son idénticas en su estructura formal.	Las mallas no cambiaron formalmente entre 2025 y 2026. La historia reciente se estructura como secuencia cronológica sin incorporar memoria familiar ni ejercicios de empatía. Las dictaduras se trabajan como contenido informativo sin fuentes testimoniales. Los procesos de paz se abordan sin testimonios del CNMH ni literatura del conflicto.	Narrativa disciplinar cronológica centrada en causas y consecuencias políticas y económicas. La dimensión humana del conflicto queda subordinada al dato histórico. Predomina la transmisión de saberes factuales sobre la construcción de comprensión ética.	Memorias locales y familiares. Comunidades afrodescendientes e indígenas afectadas. Perspectiva de género en la violencia. Narrativas artísticas de resistencia (música, literatura, fotografía). Mujeres como Betsabé Espinal.	Las mallas cumplen con estándares y DBA del MEN, pero la transformación real ocurre en las unidades de aprendizaje (UA), no en el documento formal. El saber sabio (Chevallard) no llega al saber enseñado a través de la malla sino a través de las secuencias didácticas diseñadas por los docentes.
Planes de área (grados 5.º, 9.º y 11.º)	El plan de área 2026 mantiene la misma estructura, objetivo	El plan formal no incorpora la memoria, la otredad ni el reconocimiento	Discurso académico-institucional que prioriza la cobertura curricular.	Los docentes como sujetos de saber pedagógico (Perafán). Las reflexiones de	El plan de área 2026 no registra cambios formales respecto al

	general, hilos conductores y mallas que el 2025. Los hilos conductores formales no cambiaron. Sin embargo, las UA 2026 incorporan tópicos generativos transformados: en 11.º “Raíces del conflicto y memoria viva”, en 9º la historia reciente en los 70 y 80 en Latinoamérica y en 5.º actividades explícitas de transposición didáctica con memoria reciente y otredad.	nto de las víctimas. La transformación pedagógica se produce en la práctica docente (UA) sin estar aún formalizada en el plan institucional. Esto evidencia que la intervención investigativa actúa primero en la práctica y después se institucionaliza.	Los planes se construyen desde referentes del MEN sin integrar la pedagogía de la memoria ni la transposición didáctica como estrategia explícita. La brecha entre plan formal y práctica real es el espacio donde opera la IAE.	los investigadores sobre su práctica. Las voces de los estudiantes y familias como portadores de memoria.	2025, pero las UA muestran una transformación profunda en la práctica. Esta tensión es coherente con la IAE: los cambios se implementan primero en el aula y luego se formalizan institucionalmente.
Objetivos de aprendizaje	Objetivo general 2025-2026 (sin cambios): Promover aprendizajes significativos para la comprensión de la realidad y el contexto social desde el ámbito reflexivo y crítico, para que aporten soluciones desde una participación ciudadana	No se explicita la otredad ni las memorias subjetivas. Los objetivos de primaria y secundaria no mencionan la historia reciente ni la memoria como categorías formativas. No hay objetivos que apunten a la	Los objetivos se formulan en clave de comprensión cognitiva y participación ciudadana. La memoria aparece como enunciado en media, pero no como eje articulador. Predomina el lenguaje de competencias sobre el del reconocimiento y la	La dimensión emocional y corporal de la memoria. Las experiencias de comunidades que han vivido el conflicto. El saber pedagógico acumulado por los docentes.	El objetivo menciona «sujetos políticos y sociales» pero no explicita la ruta pedagógica desde la historia reciente. La reformulación propuesta por esta investigación incorporar “el dolor y la resistencia de los otros” busca resolver esta tensión como

	que fomente la construcción de sujetos políticos y sociales en Colombia Objetivos de media incluyen memoria histórica y conciencia crítica.	dimensión afectiva y ética del encuentro con el dolor del otro. La propuesta de reformulación emerge desde la investigación, no desde el plan.	responsabilidad ética.		recomendación para la institucionalización.
Recursos pedagógicos utilizados	Plan formal: clases expositivas, métodos interactivos ABP, simulaciones, investigaciones, PFS, rutinas de pensamiento EpC, rúbricas, pruebas Milton Ochoa. En las UA 2026: “Kits de Memoria” con testimonios de obreras de 1920, “El objeto de la memoria” (tambores, semillas, tejidos como resistencia), libro Leer es resistir de Mario Mendoza, canciones de protesta, poesía	En el plan formal no se mencionan recursos específicos para historia reciente. Los recursos transformados aparecen exclusivamente en las UA 2026 como resultado de la intervención investigativa. El contraste entre la genericidad del plan y la especificidad de las UA evidencia el proceso de transposición didáctica.	En el plan predominan recursos genéricos aplicables a cualquier contenido. En las UA 2026 los recursos se seleccionan intencionalmente para provocar el encuentro ético y afectivo con la historia reciente: la literatura como puerta de entrada, la música como memoria, el objeto sensorial como vínculo corporal con el pasado, la simulación como experiencia de exclusión.	Recursos producidos por las comunidades: informes CNMH, relatos de víctimas, expresiones artísticas, archivos fotográficos familiares, oralidad de los abuelos.	La transformación de recursos entre plan formal y UA constituye evidencia central de la transposición didáctica:

	Neruda, documentales El Salado, Bojayá, La casa de los libros perdidos, simulación El Club de los Excluidos, entrevistas familiares Voces de mi Sangre en la Historia.				
--	--	--	--	--	--

La matriz anterior es un ejercicio de elaboración a partir del análisis de los documentos institucionales del Colegio Bethlemitas Medellín. Un hallazgo fundamental del diagnóstico es que el Plan de Área 2026 mantiene formalmente la misma estructura, objetivos e hilos conductores que la versión 2025. Las transformaciones pedagógicas se producen exclusivamente en las unidades de aprendizaje (UA), lo que es coherente con la lógica de la IAE: los cambios se implementan primero en la práctica y luego se formalizan institucionalmente.

De tal forma, el análisis documental revela que el Colegio Bethlemitas Medellín cuenta con una estructura curricular sólida, alineada con los marcos legales nacionales y con un modelo pedagógico (EpC) Enseñanza para la comprensión, que ofrece herramientas para una enseñanza significativa. Sin embargo, se identifican tres vacíos fundamentales y un hallazgo metodológico central.

En primer lugar, la historia reciente del conflicto armado colombiano se aborda como contenido temático, pero no como campo de disputa ética y memoria viva. Los documentos institucionales cumplen formalmente con la inclusión de temas del conflicto, pero la dimensión humana las voces de las víctimas, las memorias locales, el dolor y la resistencia permanece ausente del diseño curricular formal.

En segundo lugar, la otredad y la alteridad no se articulan como categorías formativas dentro del modelo pedagógico. Aunque el PEI declara formar personas sensibles frente a la realidad social y los objetivos de media incluyen a la memoria histórica, no existen estrategias pedagógicas explícitas en el plan de área que pongan al estudiante en relación ética con el rostro del otro (Agudelo et al., 2020; Orrego Noreña y Jaramillo Ocampo, 2019).

En tercer lugar, existe una brecha entre el mandato normativo (Ley 1874 de 2017, Cátedra de la Paz) y su implementación pedagógica. Como señala Cramer (2024), la implementación de la Ley 1874 ha sido lenta y el Estado no ha expedido nuevos lineamientos obligatorios, lo que deja en manos de los docentes como sujetos políticos y creadores de cultura escolar (Perafán, 2013) la responsabilidad de transformar el saber sabio en saber enseñado.

El hallazgo metodológico central es que en el Plan de Área de Ciencias Sociales 2026 no se registra cambios formales respecto al 2025, manteniendo los mismos objetivos, hilos conductores y mallas curriculares. De tal forma, las transformaciones reales se producen exclusivamente en las unidades de aprendizaje diseñadas por los docentes investigadores. Esta situación es coherente con la lógica de la Investigación Acción Educativa: los cambios se implementan primero en la práctica pedagógica y, una vez validados, se formalizan en los documentos institucionales. La presente investigación constituye precisamente ese proceso de validación que fundamentará la futura institucionalización de las transformaciones.

Fase de Planeación

A partir del diagnóstico realizado, el equipo diseñó unidades de aprendizaje que transforman la práctica pedagógica sin alterar aún la estructura formal del plan de área. Esta decisión metodológica responde a la lógica de la IAE: implementar, observar, reflexionar y, con los resultados, proponer la institucionalización. Las transformaciones se

sustentan en los referentes teóricos del proyecto: la transposición didáctica (Chevallard, 1991), el saber pedagógico del docente (Perafán, 2013), la memoria histórica (Jelin, 2002; Arias Gómez, 2018) y el reconocimiento de la otredad (Orrego Noreña y Jaramillo Ocampo, 2019).

Grado 5. ° Secuencias de transposición didáctica y memoria

La docente de grado quinto de básica primaria diseñó una unidad de aprendizaje que constituye el ejemplo más elaborado de transposición didáctica en el proyecto. La Unidad de aprendizaje del primer periodo 2026 incorpora tres secuencias articuladas que transforman el saber académico sobre historia reciente en experiencias significativas para estudiantes de 10-11 años.

Esta secuencia parte de la consigna de si fueras una líder indígena o una mujer afrodescendiente de la colonia, ¿qué objeto esconderías de los españoles para que tu cultura no fuera olvidada? Los estudiantes analizan objetos reales de resistencia tambores, semillas de maíz, telares, cadenas rotas y crean su propio objeto de resistencia con un superpoder que describe su función emancipadora. La secuencia incorpora el caso real de las trenzas de Palenque: Las mujeres afrodescendientes en Colombia utilizaron su propio cabello como objeto de resistencia. En sus trenzas tejían mapas que guiaban a los esclavizados hacia la libertad. Escondían semillas de oro y maíz entre sus rizos. Este recurso transforma el saber historiográfico en una experiencia sensorial y ética.

Kits de Memoria: Cronistas del Tiempo (1920). En esta secuencia se representa un ejercicio paradigmático de transposición didáctica. Los estudiantes reciben sobres de manila que contienen: una fotografía de archivo de la huelga de Betsabé Espinal (1920), un testimonio escrito adaptado de una obrera de 16 años (Son las 5:00 de la mañana. El pito de la fábrica suena como un monstruo que nos traga. Entramos. El suelo de cemento está helado y mis pies ya tienen grietas), y un objeto sensorial (tela de fique, un botón, granos de

maíz o una moneda de 50 pesos representando el salario miserable). La misión de los educandos es producir un Reportaje de Radio o una Primera Plana de Periódico para contar la historia de las obreras. Los criterios de evaluación incluyen explícitamente el «nivel de empatía histórica evidenciado en la caracterización de los personajes (reconocimiento de la otredad).

Voces de mi Sangre en la Historia es una de las secuencias más ambiciosas en términos de transposición didáctica, se estructura en fases desde un marco ético explícito. La Fase I, Encuadre Ético y Sensibilización (El Rostro del Otro), incluye un taller de alteridad donde se discute la importancia ética de escuchar el relato de dolor o valentía de los mayores no como una tarea técnica, sino como un acto de cuidado y justicia narrativa. La consigna establece: Escuchar la historia de tu abuelo o padre es una forma de reparar el silencio donde la misión es ser guardiana de esa memoria.

La Fase II, desde una Investigación en Casa, se constituye desde o la entrevista familiar con criterios que buscan priorizar la resistencia sobre el trauma, capturar la subjetividad (oralidad, acento, pausas), y reconocer la emoción como parte fundamental del saber histórico. Por último, la Fase III conecta los relatos familiares con las versiones oficiales de los libros de texto donde el proceso de cierre es para grado 5. ° un Símbolo de Resistencia físico basado en el relato escuchado.

En última instancia se encuentra, el Club de los Excluidos una Simulación vivencial del Frente Nacional donde el grupo se divide en Rojos (liberales), Azules (conservadores) y Naranjas (excluidos). Los Naranjas deben realizar una tarea difícil en silencio mientras los otros dos grupos negocian Bonos de Poder sin consultarles. En esta actividad la reflexión conecta la experiencia emocional con la historia, la frustración que sintieron las Naranjas fue la que sintieron muchos colombianos que no eran ni liberales ni conservadores. Esto explica por qué, aunque el Frente Nacional trajo paz entre partidos, el país siguió en conflicto porque no todos fueron incluidos.

Grado 9. ° Dictaduras, resistencia y derechos humanos

En básica secundaria el docente diseñó una secuencia que parte de los derechos humanos como marco ético para comprender las dictaduras latinoamericanas. Esta secuencia incorpora el poema Los derechos del hombre de Pablo Neruda como activación cognitiva y emocional, juegos de roles sobre vulneración de derechos en distintas épocas históricas, el documental La casa de los libros perdidos sobre censura y resistencia cultural, y el análisis de canciones de protesta de Chile, Argentina, Uruguay, Brasil y Colombia. A partir de ello los estudiantes producen escritos reflexivos sobre lo que sintió, atravesó, o lo que se cuestiona luego de escuchar estas canciones, articulando la dimensión cognitiva con la afectiva.

Grado 11. ° Leer es resistir y memoria del conflicto

La secuencia que se implementa utiliza el libro Leer es resistir de Mario Mendoza como hilo conductor literario. Las observaciones de la Unidad de Aprendizaje documentan que al iniciar el periodo con historia reciente, el tema generó curiosidad inmediata (semana 1). La secuencia integra líneas de tiempo colaborativas, análisis de videos documentales sobre masacres (El Salado, Bojayá), trabajo por roles en casos de DIH, círculos de punto de vista sobre actores del conflicto, y mesas de diálogo hipotéticas entre actores del posacuerdo.

Las observaciones registran evidencias significativas donde las estudiantes mostraron lectura crítica frente a fuentes, identificando silencios. El libro de Mendoza seguía presente como referente emocional que les permite no quedarse solo en datos (semana 4). La secuencia incorpora un currículo integrado con Humanismo y Cultura Ciudadana, conectando lecturas sobre dignidad humana y tolerancia con preguntas como: ¿Cómo puede la tolerancia ser el fundamento de la negociación entre antiguos enemigos? ¿Qué implica tolerar a quien fue victimario?

Las secuencias didácticas descritas anteriormente constituyen la propuesta curricular que esta investigación recomienda institucionalizar en el Plan de Área de Ciencias Sociales. Siguiendo la lógica de la IAE, la Fase 5 evalúa los resultados de su implementación y formula las recomendaciones para su incorporación formal en el plan de área, incluyendo la reformulación del objetivo general del área para incluir el dolor y la resistencia de los otros, la transformación de los hilos conductores de los grados intervenidos, y la inclusión de los recursos de transposición didáctica (Kits de Memoria, entrevistas familiares, literatura del conflicto) como parte del repertorio pedagógico institucional.

Fase de Implementación y Acción Transformadora

El grupo focal constituye uno de los instrumentos centrales de la Fase 3; Implementación y Acción Transformadora del diseño metodológico de esta investigación. Su aplicación se realizó una vez finalizadas las secuencias didácticas diseñadas bajo el enfoque de la transposición didáctica en los grados 5°, 9° y 11° del Colegio Bethlemitas Medellín, con el propósito de reunir, desde la voz de los propios educandos, las perspectivas, aprendizajes, emociones y transformaciones que emergieron durante el proceso pedagógico.

De acuerdo con Flick (2015), “los grupos focales son una forma de acceder a las construcciones colectivas de significado que las personas elaboran mediante la interacción y el diálogo” (p. 151). En coherencia con este planteamiento, el grupo focal implementado en esta investigación no se concibió como una evaluación de contenidos, sino como un espacio de diálogo y reflexión colectiva orientado a comprender cómo los estudiantes de cada grado vivieron el acercamiento a la historia reciente de Colombia, y qué sentidos construyeron en torno a la memoria, la otredad y la responsabilidad ciudadana.

En el espacio participaron grupos de 4-6 estudiantes por cada nivel educativo de los grados 5°, grado 9° y grado 11°. La sesión tuvo una duración aproximada de 90 minutos y fue moderada por los docentes del área de Ciencias Sociales de la institución, quienes asumen simultáneamente los roles de moderadores, observadores y relatores. Se garantiza el consentimiento verbal de las participantes, así como el acuerdo de confidencialidad y respeto como condición previa al desarrollo de cada sesión.

El grupo focal se organizó en torno a cuatro dimensiones de análisis cognitiva, afectiva, ética y transformadora las cuales se articulan con las categorías teóricas que fundamentan la propuesta curricular; la historia reciente como objeto de enseñanza, la transposición didáctica, la memoria histórica y el reconocimiento de la otredad. Cada dimensión estuvo orientada por preguntas generadoras diseñadas para promover la reflexión crítica, el diálogo entre pares y la conexión entre los aprendizajes escolares y las realidades cotidianas de las estudiantes.

En este orden de ideas, la dimensión cognitiva exploró los saberes previos y los aprendizajes construidos sobre el conflicto armado colombiano, las fuentes de información utilizadas y la capacidad de las estudiantes para analizar y cuestionar narrativas históricas. La dimensión afectiva indagó por las emociones que suscita el tema, la conexión emocional con relatos de violencia o resistencia y la capacidad de empatía hacia realidades ajenas a su cotidianidad. La dimensión ética convocó a las participantes a reflexionar sobre la importancia de conocer la historia reciente, la responsabilidad frente a las víctimas y las voces ausentes en los relatos que circulan. Finalmente, la dimensión transformadora buscó identificar propuestas, compromisos y visiones de futuro que las estudiantes proyectan como ciudadanas activas en la construcción de paz.

Tabla 14. *Matriz de análisis del grupo focal: dimensiones cognitiva, afectiva, ética y transformadora.*

Dimensión	Respuestas textuales	Patrones identificados	Emociones identificadas	Observaciones
COGNITIVA				
Grado Quinto	"Quiero entender por qué pasan estas cosas en mi país, para que no vuelvan a ocurrir" "La forma de pensar de algunas personas no debe significar violencia, ¿Por qué debo pensar igual que otros? Todos somos libres." "La violencia todavía existe hasta en las generaciones nuevas, pero ni siquiera sabemos que la hacemos."	El interés por informarse convierte el pasado violento en un saber necesario para comprender su presente. Historia reciente como objeto de enseñanza Las estudiantes reflexionan sobre cómo la violencia no es solo un hecho del pasado armado, sino algo que permea la cotidianidad y la política actual. Capacidad de reflexión Se evidencia un profundo interés por comprender las raíces de la intolerancia.	Expresan verbalmente el deseo de informarse para actuar con justicia. Se observan posturas de atención profunda en unas y de distanciamiento en otras. Manifiestan dudas auténticas sobre la normalización de la violencia.	Se perciben dos grupos: uno con alta capacidad de reflexión que conecta el pasado con la ética, y otro con desinterés marcado. El ejercicio de plasmar sus ideas por escrito demuestra que tomaron apuntes e intentaron dar respuesta estructural a lo debatido por sus compañeras.
Grado Noveno	Sesión de preguntas ¿Por qué los grupos armados quieren permanecer en guerra? Por la desigualdad de Colombia se siguen construyendo guerras, ¿qué está pasando en el país?	Se hace referencia a grupos armados y su relación con el conflicto en Colombia, relacionado con la historia reciente desde la participación de actores armados en la defensa de intereses individuales. El cuestionamiento	Confusión al momento de explicar las acciones de los grupos armados dentro del conflicto colombiano, sin embargo, hay una seguridad en señalar que la guerrilla es responsable de muchos de los problemas del país.	Los discursos se evidenciaron diferentes desde los mismos niveles de los estudiantes. En grado noveno hubo cuestionamientos a la historia de los grupos armados en el país, buscando entender el porqué de sus acciones.

	¿Cómo podemos acabar con la guerrilla? Respuestas "Los grupos armados quieren generar violencia donde sea sin importar si el país quiere justicia" "Muchas veces pensamos que los guerrilleros tienen la culpa de todo, pero no tenemos en cuenta que otros grupos armados (como los paramilitares) participaron en el problema de los falsos positivos" "La violencia no ha desaparecido todavía, sigue siendo una herida abierta que tratamos de esconder o negar" "Menospreciamos la verdad de las minorías de Colombia" "Seguimos repitiendo acciones que ya pasaron y no aprendemos" "Somos ignorantes y poco empáticos frente al conflicto"	o por las acciones de grupos armados a través de la historia lleva a una reflexión crítica, promoviendo así un pensamiento crítico en el estudiante. Desarrollo del pensamiento crítico a través de los diferentes cuestionamientos por la historia reciente, en la búsqueda de comprender el presente del país y muchas situaciones de las personas. Apropiación del tema mencionando la participación de diferentes grupos armados dentro del conflicto colombiano. También se articula con la historia reciente, desde la puesta de una enseñanza desde los diferentes relatos y perspectivas. Conexión de experiencias propias, en este caso desde situaciones cotidianas del	Se evidencia curiosidad del grupo por conocer las causas y consecuencias del conflicto en el país, si bien se pueden ver muchas situaciones a raíz de esto, se desconoce en gran medida a las víctimas y otras cuestiones importantes. Surge confusión puesto que no todos tienen claridad en la existencia de diferentes grupos armados, especialmente en las guerrillas. Existe confusión al momento de manifestar si el país hoy ha mejorado respecto a la seguridad y la tolerancia. Hubo sorpresa entre el grupo por el hecho de que no siempre se tiene en cuenta otros grupos sociales del país como afrodescendientes, indígenas. El aporte se hizo con seguridad, se podría analizar desde la comprensión de hechos del pasado y en la necesidad de	Se manifiestan diferencias entre los discursos según el grado de profundización de los temas de estudio. Se evidencian también otros aspectos como la influencia de medios de comunicación y redes sociales en la realidad del país.
--	--	---	---	---

	armado, no nos preocupamos"	país que afectan los entornos y territorios a raíz de la violencia y su consecuencia. Hay un nivel de análisis que va más allá de lo evidente, evidenciando conciencia sobre desigualdad y silenciamiento. Hay una fuerte apropiación del tema, con reconocimiento del papel propio en la problemática.	aprender de esto para construir paz y para la no repetición. Existe confusión sobre las consecuencias del conflicto y sobre las acciones que podemos hacer para cambiar la realidad, crear ciudadanía y vivir en comunidad.	
Grado Undécimo	Pregunta ¿Qué saben sobre el conflicto armado en Colombia? "No se trata simplemente de recordar hechos, sino de comprender cómo todos estos acontecimientos de violencia han influido nuestra forma de pensar y vivir." María Clara V. "Siento que esa violencia que ahora vivimos es como consecuencia de cosas que ocurrieron en el pasado... ni siquiera	Historia reciente como objeto crítico de enseñanza: Las estudiantes reflexionan sobre cómo la violencia permea la cotidianidad y la política actual. Pensamiento crítico y cuestionamiento del discurso oficial Reconocen que los medios oficiales tienden a diluir o minimizar la historia reciente. Apropiación del tema con uso de conceptos clave:	Curiosidad genuina y deseo de informarse para comprender el presente. Confusión e incertidumbre ante la complejidad del conflicto y sus múltiples actores. Sorpresa al descubrir que la historia reciente les es más cercana de lo que creían. Orgullo intelectual al conectar conceptos con la vida cotidiana.	Vocabulario diferenciado y elaborado: uso de conceptos académicos articulados con experiencias cotidianas. Las estudiantes tomaron apuntes de las intervenciones de sus compañeras para integrarlos en sus propias reflexiones escritas. Se observan esquemas y mapas conceptuales en los escritos (María Clara E., Luciana G., Fátima M.). Se perciben dos grupos:

	sabemos qué es, ni siquiera sabemos por qué estamos peleando." María Clara E. "El discurso siempre ha estado muy en las manos de los buenos y los malos... para simplificar algo tan importante como lo fue el conflicto armado colombiano." Luciana G. Pregunta: ¿Dónde han aprendido sobre este tema? "Pues como que ya uno siempre ha escuchado tanto, pero en verdad uno no sabe por qué está hablando... hay cosas que uno no se da cuenta que está aprendiendo. "María Paulina y María del Mar "No sabemos de qué estamos hablando, pero tomamos un bando. La historia permea nuestra sociedad, pero intentamos negando." — María Paulina M.	Vocabulario específico: alteridad, memoria histórica, falsos positivos, acuerdos de paz 2016, polarización, paramilitarismo. Autocrítica generacional Reconocen la ignorancia y poca empatía de su generación frente al conflicto. Hay una fuerte apropiación del tema, con reconocimiento del papel propio en la problemática.		uno con alta capacidad de reflexión crítica y otro con menor elaboración inicial.
APECTIVA				

Grado Quinto	"Debemos ponernos en los zapatos de los demás para entender su dolor" "Escuchar a las otras me hace ver cosas que yo no sabía" "El conflicto se resuelve cuando aceptamos al otro tal como es." "no hay porque tener miedo a pensar diferente, respetar las ideas de la gente."	Construcción de empatía El diálogo grupal funciona como puente para el reconocimiento del 'otro' y sus vivencias. Debate proactivo Utilizan la información nueva para debatir en favor del bienestar colectivo y el respeto. Reconocimiento de la Otridad Aceptación total de la diversidad (orientación sexual, política o pensamiento) como base para la resolución de conflictos. Empatía: A través del ejercicio, utilizan el grupo para validar que la paz no es la ausencia de diferencias, sino el respeto por el otro.	Empatía Verbalización de la necesidad de comprender realidades ajenas a su cotidianidad. Solidaridad Gestos de apoyo y validación hacia los argumentos de sus compañeras.	El ejercicio permitió que las voces más reflexivas lideraran el debate, buscando respuestas colectivas a las problemáticas planteadas y fomentando un clima de tolerancia. A través del debate, se evidenció el querer conocer la realidad de su país.
Grado Noveno	Empatía social y narrativa emocional. "La empatía empieza desde intentar entender el conflicto y sus víctimas" "Para la construcción de	Empatía y reconocimiento del otro. Empatía y reconocimiento del otro. Resistencia social a través del arte.	Alta empatía y sensibilidad por lo que sienten las víctimas desde las consecuencias del conflicto. Alta empatía desde la esperanza en la construcción de paz desde las	Los integrantes del grupo focal se identificaron con este aporte. Hubo silencio por el hecho de incluir en el relato al agresor. Es común hablar de este y

	paz, es necesario tener empatía con todos (incluidos los agresores)" "Muchas veces pensamos que no podemos hacer nada, pero nuestra indiferencia aporta al conflicto" "La música ayuda a manifestar las problemáticas sociales y políticas" "Es difícil reconocer el dolor del otro sin vivirlo" "Tratar a todos con empatía es el principio de evitar los conflictos"	Identificación con relatos de dolor / empatía. Empatía y reconocimiento del otro.	diferentes posturas, víctimas y victimarios. Ambivalencia emocional, alta sensibilidad, reconocimiento tanto del conflicto como de sus consecuencias. Alto nivel de tristeza, impotencia al no poder entender al otro, sus problemas y su sufrimiento. Reivindicación y empeño por el cambio. Alta.	señalarlo, pero en esta ocasión el agresor es reconocido como persona que siente y con derechos. Hubo emoción al involucrar arte como herramienta de resistencia, de lucha y protesta. Hubo aceptación de este aporte puesto que es una generalidad pensar que desde la distancia o desde la individualidad no se puede aportar a la paz. Hubo emoción al involucrar arte como herramienta de resistencia, de lucha y protesta. Esto provocó emoción entre varios integrantes, ya que pocas veces realmente nos centramos en reconocer aquellas problemáticas ajenas. (Individualismo) Hubo aceptación por varios integrantes en
--	---	---	---	---

				el hecho de reconocer a los demás, a las diferentes comunidades; esto puede ser un principio de cambio hacia la paz.
Grado Undécimo	Pregunta ¿Cómo se sienten cuando escuchan hablar del conflicto armado? "Yo creo que nos faltaba mucha empatía, pensar y respetar las visiones que tengan los demás... esa generación podría plantear unas soluciones o por lo menos ayudar a la gente a pensar en las consecuencias que eso trae." Emiliana S. "Este es un tema que nos afecta a todos, pero hemos sido ignorantes y poco empáticos con la situación." María Paulina y María del Mar Pregunta ¿Alguna vez se han sentido conectados emocionalmen	Construcción de empatía El diálogo grupal funciona como puente para el reconocimiento del 'otro' y sus vivencias. Reconocimiento de la otredad Aceptación de la diversidad como base para la resolución de conflictos. Reconocimiento del privilegio propio frente al dolor ajeno. Autocrítica generacional frente a la indiferencia Reconocen abiertamente que su generación ha sido indiferente y poco empática frente al conflicto. Empatía y reconocimiento del otro. Identificación con relatos de dolor y empatía.	Alta empatía y sensibilidad por las víctimas Alta empatía desde la esperanza en la construcción de paz desde las diferentes posturas, víctimas y victimarios. Solidaridad grupal Gestos de apoyo y validación hacia los argumentos de sus compañeras. Tristeza e impotencia Alto nivel de tristeza al no poder entender plenamente el dolor del otro. Ambivalencia emocional, alta sensibilidad, reconocimiento tanto del conflicto como de sus consecuencias.	Las voces más reflexivas lideraron el debate, fomentando un clima de tolerancia y búsqueda colectiva. Hubo silencio cargado de emoción al incluir en el relato al agresor como persona con derechos, algo inusual en el discurso habitual. El ejercicio permitió tomar apuntes de lo que hablaban las compañeras para integrarlos en las reflexiones escritas propias. Hubo emoción al involucrar el arte (música) como herramienta de resistencia y protesta.

	te con alguna historia? "Lo que más nos debería caracterizar en ese tipo de situaciones es la humanidad, y eso es lo que más nos ha faltado. Por algo nos llamamos humanos." Fátima M. "Respetar las ideas sin agredir al otro, ponerse en los zapatos del otro, y reconocerlo como alguien igual a mí." María Clara V. "No somos parte de su realidad, pero sí podemos reconocerla y no ignorarla." María Paulina M.			
ÉTICA				
Grado Quinto	Nociones de justo/injusto, bien/mal. "No me parece justo que unas personas sufran tanto por la guerra mientras otros no hacemos nada. Eso está mal" "Si yo veo que tratan mal a alguien por ser diferente, yo tengo que	Sensibilidad frente a la injusticia Las estudiantes trasladan el análisis de la historia reciente a un juicio de valor sobre lo correcto e incorrecto en la sociedad. Memoria Histórica y juicios de valor Las niñas	Sensibilidad frente a la injusticia Las estudiantes logran trasladar el análisis de la historia reciente a un juicio de valor sobre lo correcto y lo incorrecto en la sociedad. Responsabilidad compartida Comienzan a reconocer que el bienestar del	Indignación compasiva: Rechazo verbal ante los relatos de injusticia o dolor del pasado. Respeto profundo: Silencios reflexivos en el grupo después de escuchar testimonios o intervenciones fuertes de sus compañeras.

	defenderlo, así sea en el colegio" "Si pensamos algo diferente que los demás en Política soy un criminal... No soy el títere de la humanidad." "la violencia, aunque sea por una buena causa solo va a generar más conflicto." Evidencia gráfica: El nombre de URIBE aparece explícitamente resaltado/tachado en sus escritos junto a reflexiones sobre política y violencia.	hacen juicios críticos sobre el uso de la violencia y la intolerancia política en Colombia, determinando éticamente que ninguna causa justifica vulnerar al otro. Autonomía moral Reclaman su derecho a la individualidad sin ser estigmatizadas. Identificación de actores políticos La estudiante logra materializar la idea abstracta del conflicto en figuras políticas reales de la historia reciente. Sentido de justicia. Responsabilidad colectiva e individual. Dilemas morales frente a la memoria.	'otro' también es responsabilidad propia. Indignación Rechazo a que a las personas diferentes se les trate como malas o criminales. Firmeza Trazos fuertes y palabras subrayadas en sus escritos (ej. TODOS SOMOS HUMANOS, URIBE tachado) evidencian posturas éticas marcadas. Tensión Postura Crítica El acto de resaltar a un expresidente con trazos fuertes manifiesta una carga emocional y política adquirida de su entorno. Conflicto interno por las acciones colectivas a favor del conflicto. Compromiso y solidaridad.	Hubo una transposición didáctica muy exitosa: conceptos complejos de violencia y polarización política se aterrizaron al lenguaje escolar y ético de las niñas. El resaltado de 'Uribe' manifiesta que la transposición didáctica choca o dialoga con las narrativas (memorias históricas) que las niñas ya traen de sus casas. Aceptación del grupo en el hecho de que la violencia no genera nada, sólo más problemas.
Grado Noveno	Responsabilidad colectiva y ciudadana. "La violencia no construye nada, solo genera conflicto" "Debemos luchar por un país en libertad, pero la libertad	Responsabilidad colectiva e individual. Dilemas morales frente a la memoria. Responsabilidad individual. Responsabilidad individual.	Compromiso individual desde la necesidad de formarnos políticamente para entender los problemas actuales. Indignación sobre las consecuencias	Este aporte fue sensible y provocó sensaciones contrarias puesto que no hay claridad en los límites respecto a los derechos y deberes.

	se acaba cuando agredo a los demás" "Hay cosas que las personas hacen pasar como 'violencia buena o mala', pero toda violencia es mala" "Cada quien debería poder decidir y tener libertad sin problemas" "Es necesaria una conciencia política y el reconocimiento del otro, ya que ninguna forma de violencia puede justificarse" "Los guerrilleros piensan que todo lo que hacen es bueno, pero no, solo dejan caer al país" "Nadie puede pensar igual que el otro y todos tenemos que respetar las opiniones"	Dilemas morales frente a la memoria. Responsabilidad individual, colectiva.	del conflicto, en este caso por la guerrilla. Solidaridad con las opiniones de la minoría que en ocasiones no son escuchadas. Conflicto interno al opinar. Valentía moral por luchar contra el colectivo. Es necesario los cambios desde lo individual para luego conseguirlo de forma colectiva.	Hubo un acuerdo grupal con este aporte, puesto que siempre se busca justificar la violencia, desde el lado que se provoca, pero pocas veces se reflexiona sobre las consecuencias. Hubo inquietud por comprender el concepto de libertad y por qué se suprime tanto. Lo mencionado generó apertura al diálogo ya que la formación individual, especialmente en cuestiones como la política, permite una concepción de la realidad. Hubo un debate por cómo se conciben los diferentes grupos que participan en el conflicto, manifestando que no solo hay culpabilidad de la guerrilla, existen otros grupos armados que han provocado guerra, muerte
--	---	---	---	---

				y consecuencias graves en el país.
Grado Undécimo	Posiciones éticas fundamentadas y crítica social. Pregunta ¿Por qué creen que es importante conocer esta historia? "Es una herida que sigue abierta y que la siguen tratando como si no fueran mayor cosa... si no la niegan, la diluyen." Luciana G. "Tener referencias y tener un pensamiento crítico y alzar la voz. Porque después de todo, siempre nos han enseñado a competir, siempre nos han enseñado a ser el enemigo del otro." María del Mar Pregunta ¿Qué responsabilidades tenemos con las víctimas del conflicto? "Somos libres de pensar lo que queramos, el problema llega cuando lo que yo pienso agrede al otro."	Sensibilidad frente a la injusticia Las estudiantes trasladan el análisis de la historia reciente a un juicio de valor sobre lo correcto e incorrecto en la sociedad. Autonomía moral Reclaman su derecho a la individualidad sin ser estigmatizadas. La libertad termina donde empieza la del otro. Responsabilidad colectiva e individual Reconocen que la indiferencia también aporta al conflicto. El bienestar del 'otro' también es responsabilidad propia. Dilemas morales frente a la normalización de la violencia: Cuestionamiento de que se haya normalizado	Indignación compasiva Rechazo verbal ante los relatos de injusticia. Rechazo explícito al racismo, xenofobia, homofobia y machismo. Compromiso y solidaridad Responsabilidad compartida: el bienestar del otro como deber propio. Valentía moral Disposición a alzar la voz y al cambio individual como inicio del cambio colectivo. Conflicto interno por las acciones colectivas a favor del conflicto. Indignación sobre las consecuencias del conflicto. Solidaridad con las opiniones de la minoría que en ocasiones no son escuchadas.	Hubo un debate sobre cómo se conciben los diferentes grupos del conflicto; no solo culpabilidad de la guerrilla, también paramilitares y Estado. Tensión e inquietud por comprender el concepto de libertad y por qué se suprime tanto. Conceptos complejos de violencia y polarización política se aterrizaron al lenguaje escolar y ético de las estudiantes. Hubo acuerdo grupal en que la violencia no genera nada, solo más problemas. Este aporte fue sensible y provocó sensaciones contrarias puesto que no hay claridad en los límites respecto a los derechos y deberes.

	Esa es la lógica." Manuela Ragua "Nos engrandecemos solo por ideales, pensamientos y perspectivas; creemos que somos dueños de la libertad del otro." María Paulina Muñoz "No hay forma de justificar la violencia." Pregunta ¿Qué voces creen que faltan en los relatos que conocen? "Lo que más nos debería caracterizar ese tipo de situaciones es la humanidad... tomar más conciencia y siempre teniendo respeto sobre el otro." Fátima Moreno	convivir en guerra. Sentido de justicia. Responsabilidad colectiva e individual. Dilemas morales frente a la memoria.		
Transformado ra				
Grado Quinto	Sueños, deseos de cambio concretos. "En Colombia todo no se tiene que resolver con violencia sino hay que aceptarnos tal y como soy... Superemos el miedo." "1. Que para la paz en el país	Pasan de la queja a la solución listando pasos concretos para construir paz (confianza, empatía, aceptar al otro, analizar el contexto). Reconocen que, aunque la violencia se ha	Determinación desde propuestas culturales que permiten orientar lo positivo de las personas para transformar. Motivación para el cambio desde la necesidad de actuar a partir del respeto y la tolerancia.	Se evidencia claramente cómo el diálogo y el registro escrito les permitió canalizar su interés en acciones afirmativas. Es notable cómo pasaron de escuchar a proponer un

	hay que respetar al otro. 2. Que antes de hacer algo o elegir algo hay que ver primero el contexto." "Yo quiero llegar al salón a contarle esto a mis compañeros para que todos seamos más empáticos"	normalizado, se puede parar y 'superar el miedo'. El arte, en este caso la música, como propuesta de acción para expresar lo que en ocasiones es prohibido o censurado. Visión de un futuro esperanzador donde es posible pensar en la paz para todos desde el respeto y el diálogo. Apertura hacia la otredad ya que si nos ponemos en los zapatos del otro podemos evidenciar que hay acciones que afectan y comprometen.	La reflexión individual permite comprender y pensar luego en el bienestar colectivo, de esto la motivación para un cambio en las acciones humanas. Entusiasmo y motivación para el cambio en la búsqueda de construir paz de forma colectiva.	'paso a paso' para la paz cotidiana, demostrando que la empatía sí es una herramienta transformadora en sus vidas. Surgieron compromisos como buscar siempre la manera de expresar lo que se siente, desde el respeto por el otro y los espacios, buscando el bienestar de la mayoría. Hubo aceptación de este comentario ya que en realidad todo empieza por las decisiones individuales, en este caso generadas desde el respeto hacia el otro.
Grado Noveno	Proyectos o acciones comunitarias. "El arte es una manera de transformar" "La paz empieza desde el mínimo acto de respetar y no agredir" "Reflexionar cómo nuestro comportamiento	Visión esperanzadora y apertura a la otredad en la búsqueda de tolerancia y empatía, permitiendo que se viva desde pilares como la tranquilidad y la paz para las comunidades.	Motivación para el cambio desde la necesidad de actuar a partir del respeto y la tolerancia. La reflexión individual permite comprender y pensar luego en el bienestar colectivo.	Se notó un cambio de actitud en el grupo, principalmente en la postura de dejar los pensamientos y deseos individuales para pensar también en el colectivo. Emergieron liderazgos

	s afectan la convivencia" "La construcción de paz se logra siendo conscientes, empáticos y respetuosos"		Entusiasmo y motivación para el cambio en la búsqueda de construir paz de forma colectiva, iniciando desde la empatía individual y el respeto por el otro.	espontáneos, en este caso se mencionó la necesidad de que la educación escolar esté enfocada en la formación política y al mismo tiempo en promover empatía y tolerancia.
Grado Undécimo	¿Cómo podemos contribuir desde nuestro lugar a la construcción de paz? "La paz se construye en comunidad, pero el trabajo en equipo requiere un trabajo individual. La paz se logra construir a medida que cada uno trabaje en romper el círculo de continuar una historia marcada por una violencia que nace de la diferencia." María Clara E. "Tener conciencia y criterio propio... estamos abriendo este tipo de espacios que incentivan la empatía, el	Agencia individual hacia lo colectivo Pasan de la queja a la solución, listando pasos concretos: respeto, empatía, aceptar al otro, actuar desde la humanidad. El diálogo y el discurso como herramientas de paz Proponen específicamente e seguir creando espacios de diálogo y de pensamiento crítico. El arte y la música como propuesta de acción: Para expresar lo que en ocasiones es prohibido o censurado. Herramienta de resistencia y	Determinación Desde propuestas culturales y pedagógicas que permiten orientar lo positivo de las personas para transformar la realidad. Motivación para el cambio Desde la necesidad de actuar a partir del respeto y la tolerancia. Entusiasmo colectivo Para construir paz de forma colectiva, iniciando desde la empatía individual. Motivación para el cambio desde la necesidad de actuar a partir del respeto y la tolerancia. La reflexión individual permite comprender y pensar luego en	Se evidencia claramente cómo el diálogo y el registro escrito les permitió canalizar su interés en acciones afirmativas concretas. Pasaron de escuchar a proponer un paso a paso para la paz cotidiana. Surgieron liderazgos espontáneos: necesidad de educación escolar enfocada en formación política y en promover empatía y tolerancia. Se notó un cambio de actitud: dejar los pensamientos individuales para pensar

	criterio, tomar más conciencia." Fátima M. "Si podemos ayudar, por qué no lo hacemos, si podemos ser amables y comprensivos, qué nos frena." María Paulina M. Pregunta Si pudieran cambiar algo en la forma como se enseña historia, ¿qué sería? "Tener referencias y tener un pensamiento crítico y alzar la voz. Porque siempre nos han enseñado a competir, siempre nos han enseñado a ser el enemigo del otro." María del Mar "Siento que un paso muy importante es seguir hablando del tema, sacándolo a la mesa. Hablar con calma, escuchar y tratar de comprender las realidades. El respeto desde el discurso me parece un gran	protesta colectiva. Visión de futuro esperanzador: Donde es posible la paz para todos desde el respeto y el diálogo. Propuesta de reforma educativa: enseñanza de la historia desde múltiples perspectivas y formación política. Apertura hacia la otredad ya que ponerse en los zapatos del otro permite evidenciar acciones que afectan y comprometen.	el bienestar colectivo.	también en el colectivo. Surgieron compromisos como buscar siempre la manera de expresar lo que se siente desde el respeto por el otro. Hubo aceptación de que todo empieza por las decisiones individuales, generadas desde el respeto hacia el otro.
--	---	---	--------------------------------	--

	paso." Luciana G.			
--	-------------------	--	--	--

Los resultados del grupo focal se presentan en la Tabla 15, organizada en cinco columnas: Dimensión, Respuestas Textuales, Patrones Identificados, Emociones Identificadas y Observaciones. Las respuestas textuales recogen las citas directas de las participantes, identificadas por grado: grado quinto, grado noveno y grado undécimo. Los patrones que se han identificado sintetizan las tendencias, ideas recurrentes y categorías emergentes que se repitieron en las intervenciones. Las emociones identificadas registran las expresiones afectivas observadas durante la sesión. La columna de Observaciones consigna el contexto de la interacción grupal, incluyendo silencios significativos, reacciones colectivas, liderazgos espontáneos y anotaciones del moderador.

Es importante señalar que las citas en comillas corresponden a fragmentos de la transcripción de audios del grupo focal y de la evidencia escrita producida por las estudiantes durante la sesión, incluyendo el análisis de los docentes ante la participación de cada grupo de manera oral o escrita. Esta distinción busca preservar la riqueza multimodal de la información recolectada, en coherencia con el enfoque cualitativo de la investigación.

La Transposición Didáctica como Puente entre el Saber y la Experiencia

Los resultados del grupo focal constituyen una evidencia significativa del alcance de la transposición didáctica como estrategia pedagógica para la enseñanza de la historia reciente. Tal como plantea Chevallard (1991), la transposición didáctica implica transformar el saber sabio en este caso, los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica, las investigaciones sobre el conflicto armado colombiano y los debates académicos sobre memoria y otredad en un saber enseñado que sea accesible, comprensible y significativo para las estudiantes. Los hallazgos evidencian que dicha transformación fue efectiva en la

mayoría de los grupos participantes, aunque con niveles de apropiación diferenciados según el grado escolar.

En grado 11°, se observa con claridad lo que Perafán (2013) denomina la dimensión creativa del docente en la transposición: el saber no fue simplemente transmitido, sino reelaborado pedagógicamente para generar encuentros genuinos con la historia. Las estudiantes de undécimo no solo reprodujeron información, sino que construyeron argumentos conceptuales complejos, utilizaron vocabulario específico del campo disciplinar alteridad, polarización, falsos positivos, acuerdos de paz de 2016 y establecieron conexiones entre el pasado violento del país y su cotidianidad presente, lo cual evidencia una apropiación crítica del saber enseñado. Como señala Camilloni (2007), la transposición didáctica implica una reelaboración profunda del conocimiento, que requiere del docente un trabajo intelectual, ético y creativo orientado a hacerlo enseñable.

En grado 9°, la transposición fue exitosa en términos de sensibilización y cuestionamiento, aunque con mayor heterogeneidad en los niveles de profundización. Se evidencia la tensión que describe Viana Sosa y García Ortiz (2022) respecto a los contenidos sensibles, políticamente disputados y emocionalmente cargados que caracterizan la enseñanza de las Ciencias Sociales: algunas estudiantes mostraron confusión respecto a los actores del conflicto armado, mientras que otras lograron desarrollar pensamiento crítico genuino sobre las causas estructurales de la violencia. En grado 5°, la transposición fue notablemente exitosa en lo emocional, evidenciando que la mediación literaria y artística permitiendo aproximar la complejidad histórica de manera significativa incluso en etapas tempranas del desarrollo escolar.

Dimensión Cognitiva. Los hallazgos de la dimensión cognitiva confirman lo que Arias (2018) denomina la necesidad de concebir la enseñanza del pasado reciente como un espacio deliberativo fundado en la razón anamnética, donde la memoria sea una solución eficaz contra el olvido y la no repetición. Las tres cohortes participantes manifestaron, con

distintos niveles de elaboración, la conciencia de que Colombia ha sido históricamente marcada por la violencia y que los discursos hegemónicos han operado para diluir, negar o simplificar esta realidad. Esta constatación es especialmente visible en las intervenciones, donde las estudiantes cuestionaron explícitamente la narrativa de 'los buenos y los malos' como forma de simplificación del conflicto armado colombiano.

Al mismo tiempo, se constató lo que Valencia Castaño (2023) señala como la brecha entre la voluntad normativa de fortalecer la enseñanza de la historia desde un enfoque de memoria histórica y su implementación en el aula. Las estudiantes de los tres grados manifestaron haber aprendido sobre el conflicto principalmente a través de medios de comunicación y redes sociales, con escasa referencia a fuentes académicas o institucionales especializadas. Esta situación muestra la urgencia de la propuesta curricular, en tanto posibilidad para que el aula se convierta en el espacio donde el saber sabio producido por la academia y los centros de memoria llegue de manera crítica y contextualizada a las nuevas generaciones.

Dimensión Afectiva. Los resultados de la dimensión afectiva revelan que el diálogo grupal funcionó como puente para el reconocimiento del otro en el sentido que le atribuyen Agudelo et al, (2020). a la relación ética con la alteridad donde el otro como punto de partida para la relación ética se manifiesta como rostro, y dicha relación es una praxis de responsabilidad. A lo largo de los tres grupos, se identificaron expresiones de empatía hacia las víctimas del conflicto, reconocimiento del privilegio propio frente al dolor ajeno y disposición genuina a ponerse en el lugar del otro.

Particularmente significativa fue la reacción de los tres grupos ante la inclusión del agresor como sujeto con derechos y humanidad propia. Los silencios reflexivos, la incomodidad inicial y la posterior aceptación de este aporte constituyen evidencia de una transposición didáctica exitosa en la dimensión afectiva: el saber disciplinar sobre la complejidad del conflicto que incluye la humanización de todos los actores logró

transformarse en una experiencia de aprendizaje emocionalmente significativa. De tal forma, fortalecer los ejercicios educativos en la enseñanza del pasado reciente promueve la construcción de subjetividades políticas como contribución a la valoración del otro en su diferencia, en su diversidad y en su capacidad de agencia

El arte y la música emergieron en los tres grupos como mediadores fundamentales en la construcción de empatía, confirmando la pertinencia de la propuesta pedagógica diseñada en la Fase 2 de esta investigación. La mención explícita de la música como herramienta para manifestar problemáticas sociales y políticas presente especialmente en grado 9° y el entusiasmo con que fue recibida la propuesta en grado 11° evidencian que los lenguajes artísticos operan como lo que López Gaviria y Villa Gómez (2024) denominan resistencia narrativa frente al olvido institucional.

Dimensión Ética. La dimensión ética produjo hallazgos de particular relevancia para los objetivos de la propuesta curricular. En los tres grados se evidenció la capacidad de las estudiantes para trasladar el análisis de la historia reciente a juicios de valor sobre lo correcto e incorrecto en la sociedad, así como para reconocer su propia responsabilidad frente al conflicto y a sus víctimas. Esta disposición confirma lo que Arias (2018) plantea respecto al posicionamiento pedagógico del maestro como sujeto político, cuya meta es que la enseñanza del pasado sirva para la transformación de las injusticias del presente.

Se ha logrado destacar especialmente la capacidad de las estudiantes de los tres niveles para identificar lo que Rubio (2016) denomina la historia reciente como un campo de disputa política y ética donde reconocieron la existencia de narrativas sesgadas, cuestionaron la normalización de la violencia y reclamaron su derecho a la autonomía moral sin ser señaladas por pensar diferente. En grado 5°, la evidencia gráfica del nombre URIBE resaltado y tachado en los escritos de las estudiantes constituye lo que la propuesta teórica identifica como una transposición didáctica que dialoga con las memorias históricas que las

estudiantes ya traen de sus hogares, los estudiantes no son pizarras en blanco, sino sujetos políticos en formación.

La presencia de dilemas morales genuinos sobre la responsabilidad colectiva frente al conflicto, sobre si la indiferencia también aporta a la violencia, sobre los límites de la libertad individual evidencia que el grupo focal logró lo que Orrego Noreña y Jaramillo Ocampo (2019) describen como el escenario de encuentro con el Otro en el que la educación se convierte en una praxis ética y política orientada a la emancipación de los sujetos.

Dimensión Transformadora. Los hallazgos más alentadores de esta investigación se encuentran en la dimensión transformadora. Los tres grupos evidenciaron un proceso que Jelin (2002) describe como el discutir las memorias y cuestionar su sentido para repensar el pasado y transformar el futuro: pasaron de la indignación pasiva ante la injusticia histórica a la formulación de propuestas concretas de acción, compromisos personales y visiones esperanzadoras del futuro. Este confirma que la propuesta curricular diseñada logró su propósito fundamental para resignificar los procesos de memoria y fomentar el reconocimiento de la otredad desde una pedagogía humanizadora que forma para la transformación social.

En grado 11° emergieron de manera espontánea liderazgos pedagógicos que plantearon la necesidad de reformar la educación escolar para incorporar la formación política y la empatía como ejes estructurantes. En grado 9° surgieron propuestas de acción comunitaria y artística como formas de transformar la realidad. En grado 5° se formularon compromisos cotidianos de respeto y empatía, articulados con una visión de paz que trasciende la ausencia de conflicto para abarcar el reconocimiento activo del otro. Todos estos hallazgos se articulan con lo que López Gaviria y Villa Gómez (2024) identifican como “la necesidad de que la escuela sea un espacio de diálogo, resistencia narrativa y formación para la paz, superando los límites del currículo que se nos ha impuesto” (p. 417).

Hallazgos Diferenciales por Grado: La Transposición Didáctica como Proceso Evolutivo.

Un hallazgo transversal de especial relevancia es la diferenciación en los niveles de reflexión y apropiación crítica según el grado escolar. Esta diferenciación no solo es esperada desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, sino que constituye evidencia del funcionamiento del sistema didáctico descrito por Chevallard (1991): las deformaciones positivas que el saber sabio debe sufrir para convertirse en saber enseñado son necesariamente distintas en función de las características, los saberes previos y el contexto emocional de cada grupo de estudiantes.

Mientras que grado 5° articula la historia reciente con nociones de justicia e injusticia desde una perspectiva moral concreta y cercana a la experiencia cotidiana, grado 9° la conecta con procesos sociales y políticos más amplios desde una mirada crítica en construcción, y grado 11° la analiza desde conceptos académicos elaborados y propuestas pedagógicas y sociales estructuradas para el liderazgo y la vida en colectivo. Esta gradualidad contempla secuencias didácticas diferenciadas para cada nivel educativo articuladas por el hilo conductor de la memoria y la otredad.

Fase de Observación y Registro Sistemático

Las observaciones registradas por los docentes investigadores en las unidades de aprendizaje constituyen el corpus empírico principal de esta fase. A diferencia de los diarios de campo tradicionales, las observaciones están integradas en el instrumento de planeación institucional (la UA), lo que les confiere una doble función: registro de la práctica pedagógica y evidencia de la reflexión docente in situ.

A continuación, se presenta la tabla de evidencias organizadas por categoría teórica.

Tabla 15. Registro de evidencias de observación por categoría teórica.

Semana	Grado / Asignatura	Evidencia observada	Categoría teórica
1	11.º Sociales	La noticia de que comenzamos con historia reciente generó curiosidad inmediata. Las estudiantes se conectaron desde el primer momento con el libro de Mario Mendoza y esa puerta abierta se convirtió en el punto de partida perfecto para el bloque	Transposición didáctica: la literatura como mediador entre el saber sabio y el saber enseñado.
1	11.º Económicas	Van en la parte dos de Leer es resistir y eso abrió conversaciones inmediatas sobre el Estado, el poder y el conflicto. Alta disposición.	Integración curricular: el mismo recurso literario articula dos asignaturas.
2	11.º Sociales	Ubicaron eventos que ya conocían del libro y otros que descubrieron en clase. La línea de tiempo mostró que podían conectar la ficción con la historia verificable.	Transposición didáctica: del relato literario a la temporalidad histórica.
2	11.º Económicas	Conectaron los personajes de la segunda parte de Leer es resistir con los actores reales del conflicto colombiano. La pregunta orientadora generó un debate genuino sobre el papel del Estado.	Otredad: las estudiantes reconocen actores del conflicto como sujetos con perspectivas.
3	11.º Sociales	Debates genuinos sobre la ética en el conflicto. Varias retomaron pasajes de Leer es resistir para argumentar sus posiciones.	Memoria y otredad: el juego de roles facilita la empatía con civiles y combatientes.
3	11.º Económicas	Traen espontáneamente referencias del libro de Mendoza para argumentar sobre la responsabilidad estatal. Discusión crítica y sin necesidad de moderar.	Transposición didáctica: el saber literario se transfiere espontáneamente al análisis político.
4	11.º Sociales	Las estudiantes mostraron lectura crítica: cuestionaron fuentes, identificaron silencios. El libro de	Memoria histórica: las estudiantes identifican

		Mendoza seguía presente como referente emocional que les permite no quedarse solo en datos.	silencios en las fuentes oficiales.
4	11.º Económicas	Compararon distintos enfoques del Estado ante el conflicto libro de Mendoza como hilo conductor emocional.	Transposición didáctica: la emoción como dimensión legítima del saber.
5	11.º Sociales	Mención de fragmentos del libro que conectan con las organizaciones de víctimas. La mesa de diálogo hipotética funcionó como espacio de negociación real entre perspectivas.	Otredad: reconocimiento del otro como interlocutor legítimo en el posconflicto.
5	11.º Económicas	La segunda parte de Leer es resistir siguió nutriendo las discusiones con perspectivas sobre resistencia y cotidianidad.	Memoria: la resistencia cotidiana como categoría de comprensión económica.
6	11.º Sociales	Llegaron con lecturas previas y preguntas propias. La segunda parte de Leer es resistir nutrió la discusión sobre verdad, justicia y reparación temas que el libro trata desde adentro, no desde el simple dato.	Transposición didáctica: las estudiantes producen saber, no solo lo reciben.
6	11.º Económicas	Cerraron el bloque de Historia Reciente con reflexiones sobre cómo la paz afecta la vida económica cotidiana. El libro de Mendoza fue referente clave	Integración curricular: la historia reciente como eje transversal.
8	5.º Sociales	Implementación de Kits de Memoria con testimonios de obreras de 1920 (Betsabé Espinal), objetos sensoriales y misión Cronistas del Tiempo. Criterio de evaluación: nivel de empatía histórica (reconocimiento de la otredad).	Transposición didáctica y otredad: el saber académico se transforma en experiencia sensorial y ética.
11	5.º Sociales	Secuencia Voces de mi Sangre en la Historia: encuadre ético sobre el rostro del otro, entrevista familiar con vigilancia epistemológica,	Memoria y otredad: el saber familiar como fuente legítima de conocimiento histórico.

		prioridad a la resistencia sobre el trauma.	
12	5.º Sociales	Simulación El Club de los Excluidos (Frente Nacional): Esa frustración que sintieron las Naranjas fue la que sintieron muchos colombianos que no eran ni liberales ni conservadores.	Otredad y memoria: la exclusión política experimentada corporalmente.
4	9.º Sociales	A través del juego de roles, las estudiantes demostraron creatividad, análisis crítico y trabajo colaborativo al representar contextos históricos y las formas en que se vulneraban los derechos en cada época. El espacio de socialización favoreció la reflexión colectiva.	Otredad: el juego de roles permite asumir la perspectiva de sujetos vulnerados en diferentes épocas históricas.
5	9.º Sociales	Se identifica un desconocimiento sobre la historia del pueblo latinoamericano y las luchas constantes por las diferentes libertades. Muchos estudiantes no conocían la realidad latinoamericana de finales del siglo XX; esto generó inquietudes por situaciones de violencia y censura con lo cual manifestaron no estar de acuerdo.	Memoria histórica: el encuentro con el pasado reciente latinoamericano revela silencios formativos previos.
6	9.º Sociales	Durante el documental La casa de los libros perdidos, situaciones como las desapariciones forzadas, la censura y el terror inquietaron a los grupos. Se evidenció en expresiones como es doloroso e injusto lo que vivieron y la afirmación de que un país no puede ser gobernado así porque atenta contra la dignidad humana.	Memoria y otredad: el documental genera empatía con las víctimas de las dictaduras y una posición ética frente a la dignidad.
7	9.º Sociales	Tras las canciones de protesta, el grupo 9B construyó colectivamente: La música de protesta se convirtió	Transposición didáctica y memoria: la música como recurso de transposición

		en una forma de resistencia, denuncia y memoria frente a la represión y las violaciones de los derechos humanos. Estas canciones fortalecieron la identidad colectiva y la esperanza de los pueblos.	que transforma el análisis político en experiencia afectiva y estética.
--	--	--	---

Análisis de las Evidencias por Categoría

En la transposición didáctica, las evidencias documentan un proceso consistente de transformación del saber sabio en saber enseñado. En grado 11. °, el libro Leer es resistir opera como mediador entre el conocimiento académico sobre el conflicto armado y la comprensión estudiantil: las estudiantes pasan de recibir información sobre el conflicto a cuestionar fuentes, identificar silencios e integrar la emoción como dimensión legítima del saber. En grado 5. °, los Kits de Memoria transforman la investigación historiográfica sobre movimientos obreros en una experiencia sensorial donde los estudiantes tocan, leen y narran. Para grado 9. °, las canciones de protesta y el documental La casa de los libros perdidos convirtieron el análisis político de las dictaduras en una experiencia que articula lo cognitivo con lo afectivo.

Un hallazgo significativo es que la transposición no se limita a una asignatura, por ejemplo, en grado 11. °, el mismo recurso literario (Mendoza) articula Ciencias Sociales y Ciencias Políticas y Económicas aquí las estudiantes traen referencias del libro para argumentar sobre la responsabilidad estatal (observación semana 3, unidad de aprendizaje Económicas), lo que indica que la transposición generó transferencia autónoma entre contextos disciplinares.

Por otro lado, la memoria aparece en las observaciones como una categoría que trasciende lo informativo para constituirse en práctica ética. En grado 11. °, las estudiantes identifican silencios en las fuentes oficiales (semana 4), lo que evidencia el desarrollo de una conciencia sobre la naturaleza disputada de la memoria. En grado 5.°, la secuencia

Voces de mi Sangre en la Historia posiciona la memoria familiar como fuente legítima de conocimiento histórico, con un encuadre ético que prioriza la resistencia sobre el trauma. En grado 9.º, las canciones de protesta funcionan como archivos de memoria colectiva que provocan resonancias emocionales y reflexiones escritas.

Por último, las evidencias muestran que el reconocimiento del otro se produce a través de estrategias pedagógicas específicas. En grado 11.º, los juegos de roles en casos de DIH, donde las estudiantes asumen perspectivas de combatientes, civiles y personal médico generaron debates sobre la ética en el conflicto (semana 3). En grado 5.º, El Club de los Excluidos permitió que las estudiantes experimentaran corporalmente la exclusión política, conectando esa frustración con la de millones de colombianos excluidos del Frente Nacional. Los Kits de Memoria incluyen explícitamente el reconocimiento de la otredad como criterio de evaluación.

Fase de Reflexión, Evaluación y Reconfiguración

Okuda Benavides y Gómez-Restrepo (2005) definen la triangulación como el uso de varios métodos, fuentes de datos, teorías o investigadores en el estudio de un mismo fenómeno, con el propósito de buscar patrones de convergencia que permitan desarrollar o corroborar una interpretación global del objeto de investigación. Según estos autores, la triangulación no pretende obtener resultados idénticos desde distintas estrategias lo cual, además de imposible, no sería deseable, sino visualizar el fenómeno desde diferentes ángulos para aumentar la validez y consistencia de los hallazgos. Cuando las estrategias arrojan resultados similares, se corroboran mutuamente; cuando difieren, pueden señalar la complejidad del fenómeno y enriquece la comprensión.

En esta investigación se implementó una triangulación múltiple que combinó dos de los tipos descritos por Denzin (como se citó en Okuda Benavides y Gómez-Restrepo, 2005) la triangulación de datos, entendida como la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos y mediante diferentes fuentes; y la triangulación de

teorías, que consiste en establecer diferentes marcos conceptuales para observar un mismo fenómeno y confrontar las interpretaciones que cada uno produce. Las fuentes de datos trianguladas fueron tres: los documentos institucionales analizados en la Fase 1 PEI, plan de área, mallas curriculares, las unidades de aprendizaje diseñadas e implementadas en las Fases 2 y 3, y las observaciones docentes registradas semanalmente en las unidades de aprendizaje durante la Fase 4. Las teorías empleadas para interpretar los hallazgos corresponden a las tres categorías del marco conceptual; la transposición didáctica (Chevallard, 1991), la memoria histórica (Jelin, 2002; Arias Gómez, 2018) y el reconocimiento de la otredad (Agudelo Torres et al., 2020). Álvarez Álvarez (2013) respalda esta estrategia al señalar que la investigación acción requiere registrar el máximo caudal de información y triangular los datos obtenidos en diferentes soportes para garantizar el rigor del proceso.

Para Chevallard (1991), la transposición didáctica designa el proceso mediante el cual un contenido de saber designado como saber a enseñar sufre transformaciones que lo hacen adecuado en los procesos de enseñanza. Estas transformaciones no son neutras ya que implican decisiones epistémicas y pedagógicas que el docente asume como parte de su trabajo profesional. El cruce de las tres fuentes con esta categoría arroja resultados consistentes. En los documentos institucionales, los contenidos de historia reciente aparecen como listados temáticos en las mallas curriculares guerrillas, narcotráfico, procesos de paz sin indicaciones sobre cómo convertirlos en experiencias formativas. El saber sabio producido por la historiografía y los centros de memoria no tiene una ruta explícita hacia el aula.

En las unidades de aprendizaje, en cambio, se evidencia un proceso deliberado de transformación. Los testimonios de obreras de 1920 se convierten en Kits de Memoria con objetos sensoriales que las estudiantes tocan, leen y narran; la poesía de Pablo Neruda y las canciones de protesta latinoamericanas transforman el análisis político de las dictaduras

en una experiencia que articula lo cognitivo con lo afectivo. Por último, el libro Leer es resistir de Mario Mendoza opera como mediador entre el conocimiento académico sobre el conflicto armado y la comprensión de las estudiantes.

Por ende, se observa lo que Arias Gómez (2018) menciona como fundamental para enseñanza del pasado reciente en Colombia ya que se requiere algo más que la incorporación de nuevos contenidos pues es vital la transformación de las prácticas pedagógicas, las fuentes utilizadas y los propósitos formativos. Los registros de observación de las UA confirman precisamente eso las estudiantes pasaron de recibir información sobre el conflicto a cuestionar fuentes e identificar silencios, lo que evidencia que la transposición no solo modificó el contenido sino la relación epistémica de las estudiantes con el saber histórico.

Un hallazgo particularmente significativo es la transferencia espontánea entre asignaturas. En Ciencias Políticas y Económicas, las estudiantes integraron autónomamente el libro de Mendoza como argumento para analizar la responsabilidad estatal en el conflicto. Este fenómeno sugiere que cuando la transposición didáctica logra conectar el saber con la experiencia emocional del estudiante, el saber enseñado adquiere, en términos de Chevallard (1991), una vida propia en el universo cognitivo del estudiante que trasciende los límites de la asignatura donde fue introducido.

Arias Gómez (2018) advierte que la literatura sobre la enseñanza de la historia reciente en Colombia está atravesada por una tensión entre la memoria como objeto de estudio y la memoria como práctica social y política. Esta tensión se ha reproducido en el espacio escolar. Los documentos institucionales del Colegio Bethlemitas incluyen la memoria histórica como objetivo formativo en los grados de media, pero la abordan desde una lógica disciplinar que la reduce a contenido evaluable. La triangulación, por tanto, revela que las secuencias didácticas diseñadas por los docentes investigadores resuelven parcialmente esta tensión al convertir la memoria en práctica pedagógica.

En la secuencia Voces de mi Sangre en la Historia de grado 5.º, la memoria no se enseña como concepto, sino que se practica: las estudiantes entrevistan a sus abuelos, preservan la oralidad y el acento, y reconocen la emoción como parte del saber histórico. La consigna de la docente Escuchar la historia de tu abuelo es una forma de reparar el silencio. Tu misión es ser la guardiana de esa memoria viva traduce al lenguaje pedagógico lo que Jelin (2002) denomina el trabajo de la memoria como un proceso activo de construcción de sentido que articula pasado, presente y futuro. La Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEHC, 2022) ha recomendado que la enseñanza de la historia en Colombia incorpore la memoria como eje articulador y no solo como tema, reconociendo las múltiples narrativas y la pluralidad de voces que constituyen el pasado reciente y los resultados de esta investigación muestran que esta acción es viable cuando los docentes asumen la responsabilidad de diseñar secuencias donde la memoria sea tema principal.

Las canciones de protesta latinoamericana en grado 9.º funcionan como lo que Arias Gómez (2018) denomina fuentes testimoniales no convencionales para la enseñanza del pasado reciente, estos recursos permiten al estudiante acceder a la dimensión afectiva y estética de la memoria. Los escritos reflexivos que los estudiantes produjeron después de escuchar las canciones articulan lo cognitivo con lo afectivo, lo que indica que la memoria opera simultáneamente como objeto de conocimiento y como experiencia ética.

En este orden de ideas Agudelo Torres et al. (2020) sostienen que la otredad en la escuela contemporánea demanda un ejercicio de valoración y reconocimiento que trascienda el discurso sobre el respeto para crear las condiciones pedagógicas que posibiliten el encuentro ético con el otro. Desde la perspectiva levinasiana que estos autores desarrollan, el rostro del otro constituye la antesala del reconocimiento donde la interpelación ética precede a toda decisión racional y que funda la responsabilidad como principio educativo. Los mismos autores advierten que reducir la relación profesor alumno a

un acto de enseñanza-aprendizaje de saberes disciplinares limita la comunicación y no establece prácticas para acercarse al otro como ser humano que exige respuestas éticas.

El diagnóstico documental reveló que el PEI del Colegio Bethlemitas declara formar personas sensibles frente a la realidad social, comprometidas con el bien común y constructoras de paz, pero esta declaración no se operacionaliza en estrategias concretas que pongan al estudiante en relación ética con el rostro del otro. Por su parte, las secuencias didácticas implementadas muestran cómo el equipo docente busca resolver esta tensión. En grado 5.º, El Club de los Excluidos permite que las estudiantes experimenten corporalmente la exclusión política del Frente Nacional: no se les explica qué sintieron los excluidos, sino que lo experimentan en su propia frustración al ser ignoradas mientras otros deciden. Mélich (1995, como se citó en Agudelo Torres et al., 2020) afirma que sin ética no puede darse ninguna acción educativa en sentido estricto, pues la educación es esencialmente responsabilidad. La simulación traduce este principio en práctica, aquí las estudiantes no aprenden sobre la exclusión, la viven y reflexionan sobre ella.

En grado 11.º, los juegos de roles en casos de DIH colocan a las estudiantes en la perspectiva de combatientes, civiles y personal médico, generando lo que las observaciones describen como debates genuinos sobre la ética en el conflicto. Las mesas de diálogo hipotéticas conectan la lectura sobre tolerancia con preguntas como ¿Qué implica tolerar a quien fue victimario? Este tipo de actividades encarna lo que Agudelo Torres et al. (2020) denominan la postura logomítica en el aula la convergencia entre el concepto lo que el profesor enseña sobre el conflicto y el símbolo lo que el maestro evoca sobre el dolor, la resistencia y la dignidad del otro. Desde la perspectiva de Lévinas (como se citó en Agudelo Torres et al., 2020), el rostro del otro es aquello de lo que no puedo escaparme; la responsabilidad para con el otro no comienza en mi decisión sino en su llamado. Las observaciones muestran estudiantes que llegaron con lecturas previas y preguntas propias

sobre verdad, justicia y reparación, lo que sugiere que el encuentro con las víctimas mediado por la literatura generó una responsabilidad que trascendió el horario de clase.

Okuda Benavides y Gómez-Restrepo (2005) señalan que cuando dos estrategias arrojan resultados diferentes, la triangulación ofrece una oportunidad para elaborar una perspectiva más amplia sobre el fenómeno, porque señala su complejidad y enriquece el estudio. En esta investigación, la divergencia entre las fuentes resultó ser el hallazgo más revelador, mientras los documentos institucionales guardan silencio sobre la memoria y la otredad, las UA y las observaciones muestran una práctica pedagógica profundamente comprometida con ambas categorías. Esta brecha no invalida ninguna de las fuentes; por el contrario, revela la dinámica propia de la IAE, donde las transformaciones se gestan en la práctica antes de formalizarse en los documentos.

La triangulación reveló un hallazgo no previsto en el diseño inicial donde la integración curricular espontánea entre Ciencias Sociales y Ciencias Políticas y Económicas en grado 11.º. Aquí el libro *Leer es resistir* funcionó como eje articulador de dos asignaturas durante las primeras seis semanas del periodo, generando lo que las observaciones describen como un hilo conductor emocional que las estudiantes transfirieron autónomamente entre estos contextos disciplinares. Desde la transposición didáctica, esto sugiere que una transformación del saber que conecta con la experiencia emocional no se confina a una asignatura, sino que se expande transversalmente. Desde la memoria, muestra que cuando el recurso pedagógico es una obra literaria que narra el conflicto desde adentro, la memoria se convierte en un lente que el estudiante aplica a múltiples objetos de análisis. Desde la otredad, la integración evidencia que el encuentro ético con las víctimas transforma la disposición general del estudiante hacia el saber.

La CAEHC (2022) recomienda una enseñanza de la historia que dialogue con otras áreas del conocimiento y que supere la fragmentación curricular. Este hallazgo demuestra que dicha integración puede emerger orgánicamente cuando la transposición didáctica se

logra plenamente, sin necesidad de una directriz institucional previa. Álvarez Álvarez (2013) señala que la investigación acción busca mejorar la práctica y favorecer el desarrollo profesional docente; la emergencia de la integración curricular constituye precisamente una contribución al conocimiento pedagógico producida desde la práctica y no desde la prescripción.

Discusión de resultados

Los resultados de esta investigación se inscriben en un campo que Arias Gómez (2018) caracteriza como atravesado por tensiones epistemológicas, políticas y pedagógicas. La enseñanza de la historia reciente en Colombia no es una cuestión meramente curricular, es un acto político que implica decisiones sobre qué memorias se legitiman, qué voces se incluyen y qué relaciones éticas se construyen en el aula. Los tres ejes de análisis transposición, memoria y otredad convergen en un hallazgo central, en el que los docentes investigadores actuaron como lo que Perafán (2013) denomina sujetos de saber pedagógico, produciendo cultura escolar legítima al transformar el silencio curricular en práctica significativa sin esperar la formalización institucional.

Chevallard (1991) concibe la transposición didáctica como un proceso inherente al sistema de enseñanza. Sin embargo, los resultados sugieren que, en el contexto de la historia reciente colombiana, la transposición adquiere una dimensión política que el marco original no contemplaba. Cuando la docente Jenny Valencia transforma testimonios de obreras de 1920 en kits sensoriales con tela de fique y monedas de 50 pesos, no solo adapta un contenido a la edad de sus estudiantes: decide qué memorias merecen ser enseñadas y cómo deben ser encontradas por los cuerpos y las emociones de las niñas. Arias Gómez (2018) documenta que los docentes colombianos oscilan entre la comodidad de los contenidos oficiales y el riesgo de abordar temas que generan controversia. En la investigación se elige el riesgo, diseñando secuencias con testimonios, objetos sensoriales, literatura del conflicto y simulaciones vivenciales, todo ello sin respaldo explícito del plan de área.

En cuanto a la memoria, los resultados muestran que la transición de contenido a práctica es posible, pero exige un reposicionamiento ético del docente. La secuencia Voces de mi Sangre en la Historia no solo incorpora la memoria como tema, sino que posiciona a las estudiantes como guardianas de los relatos familiares, con un encuadre que prioriza la

resistencia sobre el trauma y la emoción como saber legítimo. Esto dialoga con la CAEHC (2022), que recomienda integrar la memoria social como eje articulador de la enseñanza de la historia.

Respecto a la otredad, Agudelo Torres et al. (2020) argumentan que la escuela debe resignificar las figuras de otredad que habitan en ella, exhortando al maestro a deconstruir su quehacer cotidiano y al estudiante a saberse como un sujeto otro. Los resultados muestran que las secuencias crearon condiciones para ese encuentro. En El Club de los Excluidos, las estudiantes no aprenden sobre la exclusión política como dato histórico, la experimentan en su propio cuerpo. En los juegos de roles sobre DIH, descubren que el otro no es un concepto abstracto sino un rostro con historia, dolor y dignidad. Estos hallazgos confirman que el reconocimiento de la otredad en el contexto educativo requiere, como advierten los mismos autores, ir más allá del discurso sobre el respeto para crear situaciones donde la otredad se experimente.

Conclusiones

En relación con el diagnóstico de silencios curriculares, el análisis documental reveló que el Colegio Bethlemitas Medellín posee una estructura curricular alineada con los marcos legales, pero con silencios significativos en torno a la historia reciente como eje formativo. La memoria, la otredad y la transposición didáctica no se articulan explícitamente en el PEI ni en el plan de área. El hallazgo de que el plan 2026 no registra cambios respecto al 2025 confirma que las transformaciones pedagógicas pueden surgir de la práctica docente antes de formalizarse institucionalmente, lo que valida la pertinencia de la IAE como enfoque metodológico.

En relación con el diseño e implementación de la propuesta curricular, las secuencias didácticas demuestran que es posible transformar el saber sabio sobre la historia reciente en saber enseñado significativo para distintas edades. Los Kits de Memoria y Voces de mi Sangre en la Historia de grado 5.º, las canciones de protesta y la poesía de Neruda en grado 9.º, y Leer es resistir articulado con Ciencias Políticas y Económicas en grado 11.º constituyen evidencias de una transposición que opera en los niveles de contenido, metodología y evaluación. La propuesta no se limita a cambiar temas, sino que transforma la relación pedagógica con el saber histórico, respondiendo a lo que Arias Gómez (2018) identifica como la necesidad de ir más allá de la incorporación temática.

En relación con la triangulación, el cruce múltiple de fuentes y categorías permitió verificar que las tres categorías teóricas se materializan en la práctica con frecuencia y profundidad consistentes. Como señalan Okuda Benavides y Gómez-Restrepo (2005), la triangulación es una herramienta que confiere rigor, profundidad y complejidad al estudio, y permite dar grados variables de consistencia a los hallazgos. El hallazgo emergente de la integración curricular entre Ciencias Sociales y Ciencias Políticas y Económicas constituye

una contribución al conocimiento pedagógico: demuestra que una transposición didáctica lograda rompe las fronteras disciplinares y genera comprensión genuina que los estudiantes transfieren autónomamente.

Como conclusión general, la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado colombiano, mediada por la transposición didáctica y orientada al reconocimiento de la otredad, constituye una práctica pedagógica viable, necesaria y transformadora. Se demuestra que es posible pasar del silencio curricular a la práctica significativa asumiendo la responsabilidad ética que la Ley 1874 de 2017 deposita en la escuela pero que, como advierte la CAEHC (2022), aún carece de lineamientos curriculares actualizados. La propuesta resultante está lista para ser institucionalizada en el Plan de Área de Ciencias Sociales del Colegio Bethlemitas Medellín.

Recomendaciones

Para la institución educativa se recomienda institucionalizar la propuesta curricular en el plan de área, incorporando formalmente la historia reciente como eje transversal desde grado 1.º hasta grado 11.º, la reformulación del objetivo general del área, los recursos de transposición didáctica (Kits de Memoria, entrevistas familiares, literatura del conflicto, simulaciones) y la integración curricular entre Ciencias Sociales y Ciencias Políticas y Económicas. Se sugiere incluir en el PEI una mención explícita de la memoria histórica y el reconocimiento de la otredad como ejes de formación ciudadana, articulándolos con los valores institucionales de justicia, paz y dignidad.

Para futuras investigaciones se recomienda ampliar el estudio a un segundo ciclo de IAE que incluya la formalización institucional de los cambios y la evaluación de su sostenibilidad en el tiempo. Se sugiere incorporar la voz de las estudiantes como coinvestigadoras, particularmente las narrativas producidas en las entrevistas familiares y los reportajes, que constituyen un archivo de memoria escolar de alto valor pedagógico. Asimismo, se recomienda explorar la replicabilidad de la propuesta en contextos institucionales diversos, incluyendo instituciones públicas y rurales donde la historia reciente tiene resonancias directas en las comunidades educativas.

Para la política educativa se recomienda avanzar en la actualización de los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales conforme a las recomendaciones de la CAEHC (2022), proporcionando orientaciones específicas para la enseñanza de la historia reciente. Se sugiere reconocer y sistematizar experiencias docentes como la documentada en esta investigación, que demuestran que los docentes colombianos producen saber pedagógico valioso aun en ausencia de orientaciones estatales. Finalmente, se recomienda incorporar la transposición didáctica como categoría explícita en los programas de formación docente, reconociendo que la enseñanza de la historia reciente requiere

competencias pedagógicas específicas para transformar un saber sensible en experiencia formativa.

Referencias Bibliográficas

- Amador-Baquiro, J. C. (2023). Memoria del pasado reciente en la escuela: una perspectiva desde las alfabetizaciones múltiples. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 14(1), 318-344. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.3968>
- Álvarez Álvarez, C. (2013). El desarrollo de un proceso de investigación-acción para el desarrollo profesional docente. Algunas reflexiones sobre una experiencia de animación a la lectura en Primaria. *Investigación en la Escuela*, (79), 67-78. <https://doi.org/10.12795/IE.2013.i79.06>
- Álvarez Giraldo, N. B., Cardozo Cruz, J. J., y Mejía Guarín, S. M. (2023). Posturas del paradigma socio crítico como aportes a la educación y gestión educativa en Colombia. *Revista Dialogus*, (10), 119–133. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i10.678>
- Astolfi, J. P. (1993). *El saber escolar: Formas y razones*. Barcelona: Paidós.
- Arias Gómez, D. H. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7752696>
- Arias Gómez, D. y Rodríguez Ávila, S. (19 de septiembre de 2024). Sin interdisciplinariedad no es posible enseñar historia en las aulas. *La Silla Vacía*. <https://www.lasillavacia.com/red-de-expertos/red-de-la-educacion/sin-interdisciplinariedad-no-es-posible-ensenar-historia-en-las-aulas/>

- Arias Gómez, D. H. (2022). Enseñanza de las ciencias sociales en América Latina. Políticas públicas y emergencia de la memoria. *Plumilla Educativa*, 30(2), 33-51.
<https://doi.org/10.30554/pe.2.4627.2022>
- Agudelo Torres, J. F., Rojas Restrepo, F. S., y Ocampo Ruiz, E. (2020). Sobre el reconocimiento y la otredad en la escuela: una lectura desde Lévinas y Mélich. *Perseitas*, 8. pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.21501/23461780.3502>
- Barragán-Giraldo, D. F., Ibarra-Mogollón, M. L. C. y Pérez-Pérez, T. H. (2020). Itinerario formativo e investigativo en sistematización de experiencias (IFISE). *Revista Colombiana de Educación*, (79), 243-272. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-6349>
- Casasola Rivera, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*, 41(1), enero-junio. Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. La Pensée Sauvage Éditions.
- Candela-Rodríguez, B. F. (2024). El currículo de ciencias: un instrumento educativo de carácter político. *Pedagogía y Saberes*, (60), 160–174.
<https://doi.org/10.17227/pys.num60-18865>
- Cramer Aguiar, G. (2024). ¿La historia vuelve a la escuela en Colombia? Currículo y enseñanza de la historia en el posacuerdo (2016–2022) [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/20116/La%20historia%20vuelve%20a%20la%20escuela%20en%20Colombia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia [CAEHC]. (2022). La enseñanza de la historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz: recomendaciones para el diseño y actualización de los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. Ministerio de Educación Nacional.
- De Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). El saber didáctico (pp. 23-39). Buenos Aires: Paidós.
- Flick, U. (2015). Introducción a la investigación cualitativa (5.^a ed.). Ediciones Morata
- Guzmán Valeta, A. M., Torres Díaz, G. A., Ferrer Mendoza, Y., & De la Hoz Escorcía, S. M. (2021). *Transposición didáctica y la perspectiva crítica de Pablo Freire. Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 13, 168–176.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.4395248>
- Díaz-Barriga, A. (2021). Relaciones entre currículo y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflictos. *Roteiro*, 46, e26597. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.26597>
- Hernández, L. y Ramírez, P. (2019). El diario de campo en la investigación educativa: reflexiones desde la práctica docente. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Huaranga Charapaqui, J. R., & Mateo Jesús, E. E. (2025). La investigación acción en el sector educativo: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(39), 2892–2908.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1093>
- López Gaviria, C. I. y Villa Gómez, J. D. (2024). La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión. *El Ágora USB*. 24(2), 404-431. <https://doi.org/10.21500/16578031.7045>

- Okuda Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Orrego Noreña, J. F., & Jaramillo Ocampo, D. A. (2019). *Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del otro*. *Alteridad*, 14(1), 89–97.
<https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.07>
- Perafán Echeverri, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Folios*, (37), 83-93.
<https://doi.org/10.17227/01234870.37folios83.93>
- Perines, H. (2025). La investigación educativa en el aula: antecedentes, reflexiones y sugerencias. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 53–68. <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.18963>
- Ramos-Pérez, J. C. y Gamboa-Mora, M. C. (2024). Didáctica del conflicto armado en Colombia. Estado de la cuestión investigativa. *Pedagogía y Saberes*, (61), 163–178.
<https://doi.org/10.17227/pys.num61-19977>
- Rubio, G. A. (2016). *Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile*. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 109–135. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413646667004>
- Sacristán, J. G. (2005). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sacristán, J. G. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Madrid: Morata.
- Viana Sosa, P. A., & García Ortiz, D. L. (2022). Importancia de la transposición didáctica en la enseñanza de la historia. *Revista Facultad de Sociedad, Cultura y Creatividad, (Escuela de Educación e Innovación, Licenciatura en Ciencias Sociales)*, 1-24

Valencia Castaño, I. (2023). *La enseñanza de la historia de Colombia: un enfoque en memoria histórica y memoria colectiva, en el marco de las políticas públicas de educación*. Universidad Nacional de Colombia.

Jelin, E. (2013). Memoria y democracia. Una relación incierta. *Política*, 51(2), 129-144.

Seminario memoria (2021, enero 31). Seminario de Memoria y Cultura: Conferencia de la Dra. Elizabeth Jelin [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=ZvxGm55EF6E>

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.

Pineda-Rodríguez, Sonia-Milena. "Perspectivas de análisis de las memorias del conflicto armado en Colombia (2005-2022)". *Historia y Sociedad*, no. 45 (2023): 107-127.

<https://doi.org/10.15446/hys.n45.100389>

Díaz, A. & Luna, A. (coord.) (2014). Metodología de la investigación educativa. Díaz de Santos. <https://www.editdiazdesantos.com/wwwdat/pdf/9788499696980.pdf>

Elliott, J. (2001). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.

Villas, E. B., Gispert, N. G., Merino, N. G., Monclús, G. J. y García, M. M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Reice. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(4), 5-24.

Anexos

Unidades de Aprendizaje

Básica Primaria 5° Ciencias Sociales

https://docs.google.com/document/d/1j1rEDVyViZJM0QrpYDPKQS3z5_vzjdgg/edit?usp=sharing&oid=116458878845093154530&rtpof=true&sd=true

Básica Secundaria 9° Ciencias Sociales

<https://docs.google.com/document/d/1P-Rw93veoP6jkamR5OSQyLVqCWzP2u2/edit?usp=sharing&oid=116458878845093154530&rtpof=true&sd=true>

Media 11° Ciencias Sociales y Ciencias Políticas

<https://docs.google.com/document/d/1N4EyiJaXHHOlbgF-8EWcXcFAjEOUhlG/edit?usp=sharing&oid=116458878845093154530&rtpof=true&sd=true>

https://docs.google.com/document/d/1_f1aSAYscZTT8tFSO61LyVOPNKQH4LEL/edit?usp=sharing&oid=116458878845093154530&rtpof=true&sd=true

Experiencias de Enseñanza Aprendizaje

https://drive.google.com/drive/folders/1O_RLn7ibn3LfyxxS2jaO9A8YJecwoKpe?usp=sharing

Grupo Focal

https://drive.google.com/drive/folders/12cPUY3UX2-5gxRqapM96j1FqgK2yXdt2?usp=drive_link