

**La incidencia de la memoria histórica en el pensamiento crítico de los estudiantes del Colegio
Fervan Campestre**



Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá

2025

**La incidencia de la memoria histórica en el pensamiento crítico de los estudiantes del Colegio
Fervan Campestre**

Autoras:

Laura María Fernández Torres

Derlyn Johana Granados

Gaudy Yesenia Roncancio Sáenz

Docente: Mg. Joaquín Dario Huertas Ruiz.

Universidad Santo Tomas

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá

2025

Resumen

Esta investigación aborda el papel de la memoria histórica como herramienta pedagógica para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de grado undécimo del Colegio Fervan Campestre ubicado en Facatativá, Cundinamarca. Por medio de un enfoque cualitativo de tipo estudio de caso, se buscó comprender cómo los jóvenes construyen significados en torno a la memoria histórica, el pensamiento crítico y el capital simbólico, categorías que guiaron el análisis. Para la recolección de información se emplearon dos instrumentos de investigación: una entrevista semiestructurada y un grupo focal, los cuales garantizaron los principios éticos de confidencialidad. Los resultados arrojaron que los estudiantes perciben la memoria histórica como un proceso social y colectivo que va más allá de la mera transmisión de datos, permitiéndoles conocer las voces de quienes han sido silenciados. Se comprobó que, al abordar la historia desde una perspectiva crítica, logran establecer relaciones entre los fenómenos del pasado con problemáticas actuales, comprendiendo el impacto de estos con la inequidad y la polarización del país. En cuanto al pensamiento crítico, los participantes demostraron un gran interés en las dinámicas políticas y sociales, reconociendo la importancia de cuestionar discursos oficiales. A través de actividades propuestas como el seminario sobre participación estudiantil, cartografías de cuerpo, y una producción audiovisual, favoreció el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico tales como el análisis y la argumentación, contribuyendo a una comprensión más profunda de la realidad. La última categoría, el capital simbólico, se convirtió en una conexión clave para cuestionar las estructuras dominantes y resignificar el valor de la memoria histórica. Con el desarrollo de dicha categoría los estudiantes asumieron una postura crítica y fueron capaces de proponer transformaciones sociales y políticas. Como conclusión, al articular estas tres categorías se configura una estrategia pedagógica que potencia la formación de sujetos más conscientes y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Por lo tanto, promover el pensamiento crítico en el aula se convierte, por lo tanto, en una apuesta formativa y transformadora que busca empoderar a los estudiantes como protagonistas en la construcción de ciudadanía y en los procesos de transformación social.

Palabras clave: pensamiento crítico, memoria histórica, pedagogía crítica, ciudadanía activa, transformación social.

Abstract

This research addresses the role of historical memory as a pedagogical tool to strengthen critical thinking of eleventh-grade students at Colegio Fervan Campestre in Facatativá, Cundinamarca. Through a qualitative case study approach, the study sought to understand how young people construct new knowledge in historical memory, critical thinking, and symbolic capital, which constitute the categories of our research. Data was collected using two instruments: a semi-structured interview and a focus group, in which ethical principles of confidentiality were guaranteed. The results indicated that students understand historical memory as a social and collective process that goes beyond the mere transmission of data, allowing them to learn from the voices of those who have been silenced. It was also found that when discussing history from a critical perspective, past situations can be related to current problems, thus revealing their link to the country's inequality and polarization. Regarding critical thinking, participants demonstrated a strong interest in political and social dynamics, mentioning in their discourse the importance of questioning official narratives. Through proposed activities such as a seminar on student participation, body mapping, and an audiovisual production, the development of critical thinking skills like analysis and argumentation was fostered, thereby enhancing a deeper understanding of reality. The final category, symbolic capital, enabled students to question dominant structures and assign value to historical memory. With this category, students adopted a critical stance and were able to propose social transformations from their own perspectives. In conclusion, the articulation of these three categories resulted in a pedagogical strategy that promotes the formation of more conscious and committed individuals dedicated to building a more just and inclusive society. Thus, promoting critical thinking in the classroom becomes a formative and transformative endeavor that seeks to empower students as protagonists in the construction of citizenship and social transformation processes.

Keywords: critical thinking, historical memory, critical pedagogy, active citizenship, social transformation.

Keywords: critical thinking, historical memory, critical pedagogy, active citizenship, social transformation.

Lista de Anexos

Anexo A. Consentimientos informados

Anexo B. Transcripción grupo focal

Anexo C. Entrevista semiestructurada

Anexo D. Matriz comparativa grupo focal

Anexo E. Matriz comparative entrevista semiestructurada

Anexo F. Cartografía del cuerpo

Anexo H. Diario de campo seminario “formación de estudiantes líderes en la construcción crítica de la memoria histórica”.

Tabla de Contenido

1. Introducción	7
2. Justificación	9
3. Objetivos	11
3.1 Objetivo General	11
3.2 Objetivos Específicos	11
4. Planteamiento y formulación del problema	12
5. Denominaciones preliminares	15
6. Antecedentes de la investigación.....	16
6.1 Memoria histórica en Colombia	16
7. Marco Teórico	20
7.1 Memoria como herramienta pedagógica	23
7.2 Memoria del conflicto armado.....	24
7.3 Pensamiento crítico y memoria histórica	25
7.4 crítico como competencia formativa en la escuela.....	26
7.5 Cuestionamiento de las narrativas hegemónicas	28
7.6 Reconocimiento de la pluralidad y el diálogo.....	28
7.7 Formación de sujetos históricos y ciudadanos activos.....	29
8. Perspectiva Epistemológica.....	29
9. Diseño Metodológico	31
9.1. Enfoque del estudio	31
9.2 Tipo del estudio.....	33
9.3 Sujetos y contexto	34
10. Consideraciones éticas y validación de instrumentos.....	41
10.1 Validación de instrumentos	42
10.2 Método de análisis de la información	43
10.3 Resultados y análisis	46
11. Conclusiones y recomendaciones.....	51
12. Referencias	54

1. Introducción

El presente trabajo de investigación se enfoca en la dinámica educativa del Colegio Fervan Campestre, en donde se evidencia la necesidad urgente de formar ciudadanos críticos, conscientes y empáticos (UNESCO, 2015, p. 9). En particular, se busca fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 11, quienes provienen de contextos socioeconómicos alejados del conflicto interno que ha golpeado a Colombia a lo largo de los años. En esta línea Ramos- Pérez et al. (2024) expone que aquellos grupos de estudiantes con un conocimiento histórico limitado muestra dificultades en el manejo adecuado de la información, así como, el distanciamiento crítico frente a hechos históricos.

Esta iniciativa parte de la convicción de que una comprensión crítica y profunda de la historia del país, no solo enriquece su formación académica, sino que también les permite reconocer su rol como sujetos activos dentro de la sociedad (Rodríguez et al., 2023). A través de este proceso, se pretende que los estudiantes cuestionen las narrativas históricamente preestablecidas y reflexionen sobre las implicaciones sociales y políticas del pasado, en relación directa con su presente y sus realidades cotidianas.

Asimismo, esta investigación surge de la necesidad pedagógica de fortalecer el pensamiento crítico mediante el análisis reflexivo de los hechos históricos; más allá de una simple memorización de fechas o acontecimientos (Reyes Parra et al., 2023). Se busca que los estudiantes enfrenten la complejidad de la historia nacional desde una postura activa y crítica. Esto implica propiciar escenarios donde puedan interpelar las estructuras sociales que han marcado la configuración del país y asumir una responsabilidad crítica frente a las problemáticas que aún persisten. Por lo que comprender la memoria histórica, de manera significativa y

contextualizada, se convierte en un camino para formar sujetos capaces de interpretar críticamente su entorno y actuar frente a las injusticias sociales. (Corredor, et al., 2018)

En el contexto colombiano, donde los acontecimientos históricos han dejado profundas huellas en la memoria colectiva (Moreno Báez, 2024) se hace imprescindible impulsar una educación que fortalezca la conciencia histórica de los estudiantes. Para ello, se hace necesario fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes, así como señala Dewey (1952), el pensamiento crítico es un proceso activo y reflexivo que permite a los estudiantes resolver problemas y tomar decisiones informadas. Este pensamiento se encuentra íntimamente ligado al aprendizaje, en tanto que investigar, cuestionar y participar activamente en el aula son condiciones esenciales para una comprensión profunda y transformadora de la realidad.

En ese sentido, el proyecto propone la creación de espacios pedagógicos de diálogo, escucha activa y reflexión colectiva. Estos escenarios permitirán a los estudiantes compartir sus posturas, emociones, interpretaciones y experiencias en torno a hechos históricos relevantes y significativos. (Domínguez-Acevedo, 2019). Para el desarrollo adecuado del proyecto, se emplean herramientas metodológicas como grupos focales y conversatorios facilitarán el contraste de miradas diversas, favoreciendo la construcción de una visión crítica del pasado y su vinculación con los desafíos actuales.

Este proyecto se articula con los principios de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa, cuyo propósito es formar educadores capaces de problematizar la realidad y generar intervenciones educativas significativas. Al vincular la historia con el presente, se espera que los estudiantes no solo amplíen su conocimiento académico, sino que también desarrollen una sensibilidad crítica frente a las múltiples realidades sociales de su país.

Así, la educación se convierte en una herramienta de transformación que busca promover una cultura de paz, contribuyendo a la reconstrucción del vínculo social (Rojas Díaz, 2023) que permite a los jóvenes construir ciudadanía desde la conciencia crítica, el compromiso social y la memoria colectiva.

2. Justificación

Desde la experiencia docente se ha evidenciado que la enseñanza de la historia en Colombia se ha convertido en un proceso memorístico, que se centra en la acumulación de fechas, eventos o personajes históricos relevantes para el país, dejando a un lado la creación de espacios de diálogo que permitan a los estudiantes generar reflexiones profundas sobre cómo estos hechos históricos tienen relación con su cotidianidad. Esto se concibe como una limitación pedagógica que impide a los estudiantes comprender la importancia del pasado y su configuración con el presente.

Teniendo en cuenta la Ley 1874 de 2017, se establece que la enseñanza de la historia debe fortalecer la identidad nacional, el pensamiento crítico y la memoria histórica para contribuir a la paz y reconciliación de la sociedad en Colombia (República de Colombia, 2017). Por tanto, se hace necesario reformular estas prácticas dentro de las aulas. En consecuencia, la presente investigación busca transformar dicho enfoque, proponiendo una herramienta pedagógica donde la historia no se limite a narrar lo que ocurrió, sino que promueva preguntas reflexivas entorno a hechos históricos que forjan la participación crítica de los estudiantes en diversos escenarios y, así mismo, logren responder a preguntas relacionadas con las causas, consecuencias e impactos para la sociedad actual que se puedan derivar de los hechos históricos analizados.

Particularmente en el caso de los estudiantes de grado 11 del Colegio Fervan Campestre, provenientes en su mayoría de contextos socioeconómicos alejados del conflicto armado que ha prevalecido en Colombia, resulta fundamental generar oportunidades para ampliar su mirada sobre la realidad nacional; se busca que reconozcan la existencia de múltiples narrativas históricas, desde las voces de las víctimas hasta los relatos oficiales. El contacto con otras experiencias históricas y sociales puede favorecer el desarrollo de una conciencia crítica, empática y comprometida con la transformación de su entorno.

Desde una perspectiva sociológica, Bourdieu (1960) expone cómo las clases dominantes ejercen poder simbólico mediante mecanismos como el prestigio, el control de medios de comunicación y la influencia educativa, logrando imponer una visión hegemónica de la historia. Esta visión responde a sus propios intereses y naturaliza estructuras de poder y desigualdad.

Dado lo anterior, la memoria histórica se convierte en un terreno de disputa, donde actores como historiadores, gobiernos, medios y movimientos sociales pugnan por la legitimación de sus interpretaciones del pasado. En palabras de Bourdieu (1959), el “habitus” entendido como el conjunto de disposiciones adquiridas a través de la experiencia social condiciona lo que se recuerda y cómo se recuerda.

En este sentido, se debe repensar la historia como una herramienta activa para comprender el presente, y no como un contenido ajeno o distante. Promover el análisis histórico desde una mirada crítica implica reconocer que los hechos del pasado se encuentran activos aún en las estructuras sociales, y que su comprensión puede generar procesos de conciencia, empatía y acción ciudadana (Seixas, 2006). En esta línea, el trabajo propone la implementación de grupos focales y conversatorios como metodologías que permiten a los estudiantes compartir

interpretaciones, emociones y posturas frente a acontecimientos significativos de la historia nacional, construyendo de manera colectiva una memoria más plural e incluyente.

Este trabajo se enmarca en la línea de investigación de Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa, al proponer estrategias que permitan a los estudiantes interrogar las estructuras sociales, políticas y económicas que han moldeado la historia del país. Al acercarse de forma crítica a temas como el conflicto armado, la exclusión social, la resistencia de comunidades marginadas y las violaciones a los derechos humanos, los estudiantes pueden reconocer que su realidad no es la única, ni necesariamente la más representativa de la nación. Esta comprensión abre la puerta a una formación más humana y solidaria, donde se asuma el compromiso de contribuir a la construcción de una sociedad más justa, incluyente y democrática, esta es la razón por la que se desarrolla este proyecto de investigación y busca responder a la pregunta: ¿Cómo puede la memoria histórica contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes?

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes a través del análisis y la reflexión sobre los hechos históricos, con el fin de promover una comprensión profunda y contextualizada de la memoria histórica.

3.2 Objetivos Específicos

1. Propiciar espacios de reflexión, diálogo y escucha activa que permitan a los participantes expresar sus perspectivas y vivencias en torno a hechos históricos.

2. Incentivar el pensamiento crítico a través de grupos focales y conversatorios promoviendo una comprensión crítica del presente a partir de las lecciones del pasado.
3. Proponer una herramienta pedagógica que promueva habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes articulado con la memoria histórica.

4. Planteamiento y formulación del problema

A través de actividades propuestas desde las áreas de: español, economía y ciencias políticas, y mediante la observación directa del comportamiento e intervenciones académicas de los estudiantes de grado undécimo del Colegio Fervan Campestre, se ha identificado una marcada desconexión entre el conocimiento de la memoria histórica del país y la comprensión de las problemáticas sociales actuales. Esta desconexión se evidencia en las limitaciones para establecer relaciones críticas entre los acontecimientos del pasado y los desafíos que enfrenta hoy la sociedad colombiana. Según Arreola et al. (2023) dentro del contexto de enseñanza tradicional y memorística de la historia, existe una desconexión evidente, lo cual establece una dificultad para articular relaciones entre el pasado y presente.

Asimismo, son claras las dificultades por parte de los estudiantes para construir posturas críticas frente a temas históricos, debido a un conocimiento superficial o ausente sobre hechos clave de la historia nacional. Aunque el colegio cuenta con recursos físicos, tecnológicos y pedagógicos suficientes, no se han consolidado espacios de aprendizaje que estimulen de forma sistemática el desarrollo del pensamiento crítico. En línea con esto, Arreola et al. (2023) describe que, las instituciones educativas deben incorporar prácticas que promuevan posiciones críticas en los estudiantes.

De acuerdo con Ennis (1996), esta capacidad implica analizar, interpretar y cuestionar ideas desde diversas perspectivas, lo cual es esencial para comprender la historia no solo como una secuencia de acontecimientos, sino como un campo de disputa simbólica y política. En ausencia de estas habilidades, los estudiantes tienden a reproducir narrativas históricas dominantes sin problematizarlas, lo que impide el desarrollo de una memoria histórica plural, contextualizada y socialmente comprometida.

Este fenómeno resulta especialmente preocupante en el contexto colombiano, un país cuya historia reciente ha estado marcada por profundas desigualdades, violencia estructural, conflicto armado, desplazamiento forzado y múltiples violaciones a los derechos humanos. La memoria histórica, entendida como una construcción social colectiva sobre el pasado, constituye una herramienta fundamental para comprender el presente y transformar el futuro. (Halbwachs, 2024). Sin embargo, los estudiantes que están próximos a egresar del sistema escolar, y a asumir un rol más activo en la vida social y política, manifiestan un conocimiento limitado sobre temas esenciales como el conflicto armado colombiano, la violencia bipartidista, el surgimiento de grupos armados ilegales o las causas del desplazamiento forzado.

En consecuencia, esta falta de conocimiento histórico, sumada a la escasa formación crítica, puede perpetuar visiones indiferentes, naturalizar la exclusión social e impedir la empatía hacia las víctimas del conflicto. Como advierte la Comisión de la Verdad (2022), sin una comprensión profunda de las raíces del conflicto y sin el reconocimiento de las múltiples voces que componen nuestra historia, es difícil construir caminos sólidos hacia la reconciliación. Además, según datos de la Unidad para las Víctimas (2023), el conflicto armado colombiano ha dejado más de ocho

millones de víctimas, muchas de las cuales siguen siendo invisibilizadas por narrativas oficiales que omiten o minimizan su experiencia.

En esta línea, Paulo Freire (1970) señala que una educación verdaderamente transformadora debe fundamentarse en la reflexión crítica, el diálogo horizontal y la problematización del contexto. Solo así los estudiantes pueden tomar conciencia de su realidad y convertirse en sujetos activos de transformación social. Desde esta perspectiva, la escuela se configura como un espacio privilegiado para disputar el sentido del pasado, promover la verdad, la justicia y la reparación, y contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa y consciente.

Por lo tanto, esta investigación busca implementar y analizar estrategias pedagógicas como grupos focales, conversatorios y actividades dialógicas, que permitan a los estudiantes de grado undécimo desarrollar una comprensión crítica de hechos históricos significativos en Colombia. Se abordarán temas como el conflicto armado, las raíces estructurales de la desigualdad, las resistencias sociales y los derechos humanos, con el objetivo de promover una reflexión profunda sobre las causas y consecuencias de la violencia en el país. Se pretende, además, indagar sobre la manera en que los jóvenes interpretan estas realidades, cómo las vinculan con su entorno y qué posturas adoptan frente a los desafíos actuales de la sociedad.

A partir de lo ya expuesto y teniendo en cuenta la importancia de desarrollar habilidades de pensamiento crítico, articulado con los hechos históricos que han afligido a Colombia, en los estudiantes, el presente estudio busca dar respuesta a: ¿Cómo puede la memoria histórica contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes?

5. Denominaciones preliminares

Memoria histórica:

En el presente estudio se entiende como un proceso colectivo de reconstrucción, interpretación y resignificación del pasado, específicamente en los eventos que se relacionan con el conflicto armado. Esto implica el reconocimiento de diversas voces y visibilizar aquellas experiencias silenciadas a lo largo de la historia, sin olvidar la comprensión crítica de cada uno de ellos. (Jelin, 2002).

Pensamiento crítico.

Se establece como la capacidad de analizar, argumentar, cuestionar y tener una postura crítica y activa frente a las problemáticas sociales, históricas y políticas. Desde la postura de Freire, implica que los estudiantes logren comprender su realidad y examinen las estructuras de poder que se han configurado con el pasar del tiempo. Al mismo tiempo, logren actuar de manera activa y transformadora. (Freire, 1970).

Relación entre memoria histórica y pensamiento crítico.

Al relacionar estos conceptos se logra una comprensión de las causas y consecuencias de los hechos del pasado por parte de los estudiantes, así mismo, que identifiquen su entorno con las problemáticas actuales. Esta articulación es clave para construir una ciudadanía sensible y dispuesta a el cambio social. Así como lo sustentan Tudela Sancho & Alegre Benítez (2022, p 21) “La pedagogía de la memoria propone resignificar socialmente el pasado para generar

ciudadanía crítica, capaz de asumir la responsabilidad colectiva en la transformación social.”

Educación y conciencia histórica.

Las instituciones se asumen como escenarios fundamentales para generar un análisis del pasado y articulación con el presente. Diversos estudios han mostrado que la enseñanza tradicional de la historia tiende a sesgarse y limita la comprensión crítica de los procesos sociales, esto limita a los estudiantes a participar activamente en la transformación de su entorno (Rojas, s. f.; Sáiz, Gómez & López, 2018)

Finalidad pedagógica.

Por tanto, el presente estudio hace una propuesta para el desarrollo de estrategias pedagógicas que fortalezcan el diálogo, la reflexión crítica y la construcción de memorias colectivas que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico y la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación social.

6. Antecedentes de la investigación

6.1 Memoria histórica en Colombia

La incorporación de la memoria histórica en el ámbito educativo colombiano ha sido un proceso gradual y, en muchos casos, fragmentado. Esta construcción ha estado condicionada por décadas de conflicto armado, así como por la persistencia de estructuras de desigualdad que han permeado todos los niveles de la vida social. Solo recientemente, con el avance de los procesos de paz y la visibilización de las víctimas, ha comenzado a reconocerse la importancia de incluir este

componente en los espacios pedagógicos formales. En particular, el Ministerio de Educación Nacional ha impulsado la integración de contenidos relacionados con el conflicto armado, los derechos humanos y la reconciliación dentro de áreas como Ciencias Sociales y Ética, con el objetivo de fomentar una mirada crítica, empática y transformadora entre los estudiantes. (Ministerio de Educación, 2017)

Uno de los hitos clave en este proceso fue la promulgación de la Ley 1448 de 2011, conocida como la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, esta normativa reconoce el derecho de las víctimas a la verdad y la memoria, y convoca al sector educativo a contribuir activamente en su dignificación. (Congreso de la República de Colombia, 2011, art. 143). A partir de esta ley, se fortaleció el papel de la escuela como escenario para el reconocimiento de las memorias silenciadas y la construcción de narrativas plurales sobre el pasado reciente. Como parte de este compromiso, se creó el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), una entidad encargada de recolectar testimonios, desarrollar investigaciones, diseñar recursos pedagógicos y proponer guías didácticas que permitieran abordar la memoria histórica de manera adecuada y sensible en las aulas escolares.

En este contexto, en 2016 se lanzó el proyecto *Memoria Histórica en la Escuela*, una alianza entre el Ministerio de Educación Nacional, el CNMH y, posteriormente, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (Pérez Arjona, 2016). Esta iniciativa buscaba generar prácticas pedagógicas que propiciaran el análisis crítico del conflicto armado, el reconocimiento de las víctimas y la construcción de una cultura de paz. Sin embargo, su implementación ha enfrentado múltiples obstáculos: desde la falta de formación docente hasta el temor institucional frente al abordaje de temáticas consideradas sensibles o potencialmente polémicas.

Esto ha derivado en una aplicación desigual, donde muchas instituciones educativas aún optan por evitar el tratamiento de estos temas, lo que perpetúa el desconocimiento y la indiferencia de los estudiantes frente a realidades que configuran profundamente la historia nacional. “La escuela en muchos casos evita abordar el conflicto armado y sus implicaciones, lo cual contribuye a mantener el desconocimiento y la indiferencia de los estudiantes frente a las dinámicas sociales y políticas que han marcado la historia reciente del país” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, p. 36).

La memoria histórica, lejos de ser un simple ejercicio conmemorativo, se constituye como un recurso pedagógico esencial para el desarrollo de la conciencia crítica. Como señala Jelin (2002), recordar es un acto político, atravesado por disputas sobre qué memorias se preservan y cuáles se excluyen. En Colombia, este debate se vuelve particularmente relevante frente al silenciamiento sistemático de las experiencias vividas por comunidades indígenas, afrocolombianas y campesinas, cuyas voces han sido históricamente marginadas. Reconocer y recuperar estas memorias no solo fortalece la identidad nacional, sino que también posibilita la construcción de una ciudadanía solidaria y comprometida con la justicia social.

Investigaciones recientes confirman esta necesidad. Por ejemplo, Quintero (2024), en un estudio con 51 docentes de Bogotá, evidencia cómo los encuentros pedagógicos centrados en la memoria pueden convertirse en espacios de sanación, diálogo y reconstrucción simbólica. A través de ejercicios narrativos y visuales como el uso de fotografías de la infancia, adolescencia y adultez de los docentes se articuló la historia personal con la historia del país, revelando los impactos emocionales, sociales y políticos del conflicto armado en las trayectorias vitales de educadores y sus comunidades. Este tipo de prácticas pedagógicas permiten que la memoria no

sea una categoría abstracta, sino una vivencia encarnada en los sujetos, que promueve procesos de empatía, conciencia y compromiso.

Así mismo, Rojas (2018) investigó el proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios en un curso sobre memoria histórica del conflicto armado colombiano. Su estudio reveló que, a pesar de contar con abundante información, los estudiantes enfrentaban dificultades para conectar los contenidos con sus propias realidades, debido a la desarticulación entre el currículo y las experiencias vitales del conflicto. Sin embargo, cuando se introdujeron metodologías centradas en la reconstrucción de narrativas de vida de las víctimas, surgieron procesos significativos de reflexión, empatía y comprensión crítica. Esto sugiere que no se trata de abordar grandes cantidades de información, sino de diseñar experiencias formativas que generen impacto y permitan resignificar el pasado.

De igual forma, García Restrepo (2016) plantea que el pasado no es una carga estática, sino una potencia movilizadora que permite proyectar horizontes de transformación. En su visión, el reconocimiento de las vivencias dolorosas del conflicto en especial, de los sectores más vulnerables constituye un acto necesario para la construcción de un futuro común, sustentado en la justicia, la verdad y el diálogo colectivo. La memoria histórica, en este sentido, es una práctica de resistencia frente al olvido y un camino para sanar las heridas de una sociedad profundamente fragmentada.

Es necesario señalar que el conflicto armado ha afectado directamente al sistema educativo colombiano. Como lo documenta la Fundación Dos Mundos (2009), las escuelas, el profesorado y los estudiantes han sido blanco de la violencia, lo cual ha generado cierres de instituciones, desplazamientos masivos y rupturas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De

este mismo modo, Amnistía Internacional (2009) advierte que el conflicto ha vulnerado los derechos de los niños, niñas y adolescentes, deteriorando las condiciones que garantizan una educación segura y constante en los territorios más vulnerables.

Estas afectaciones no solo son materiales, sino también simbólicas, pues han sembrado el miedo, la desconfianza y la pérdida de sentido en los territorios más golpeados por la guerra. Frente a esta realidad, la escuela está llamada a convertirse en un espacio seguro para reconstruir el tejido social, fortalecer el pensamiento crítico y promover el respeto por los derechos humanos.

En conclusión, los antecedentes sobre la enseñanza de la memoria histórica en Colombia revelan avances importantes, pero también múltiples desafíos. La escuela no puede ser ajena al conflicto que ha marcado el devenir del país. Al contrario, debe asumir su papel como agente de transformación, formando estudiantes que comprendan las causas y consecuencias de la violencia, reconozcan la diversidad de memorias y participen activamente en la construcción de una sociedad más empática, solidaria y democrática.

7. Marco Teórico

El fundamento teórico de esta investigación se orienta a analizar cómo la memoria histórica puede constituirse en una herramienta pedagógica eficaz para el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de grado undécimo del Colegio Fervan Campestre. Para ello, se integran perspectivas sociológicas y pedagógicas que conciben la memoria como una construcción colectiva influida por contextos culturales, dinámicas sociales y relaciones de poder. Desde este enfoque, el trabajo con la memoria en el ámbito escolar busca que los

estudiantes no solo reconozcan los hechos del pasado, sino que los interpreten de manera crítica, reflexiva y situada en su realidad actual.

Un punto de partida esencial proviene de la teoría de la memoria colectiva desarrollada por Maurice Halbwachs (1950), quien sostiene que los recuerdos individuales se configuran dentro de los grupos sociales a los que pertenece cada persona. El autor explica que la memoria no es un proceso aislado, sino una construcción social mediada por narrativas, prácticas simbólicas y marcos culturales que orientan las interpretaciones del pasado. Este planteamiento permite comprender la memoria histórica como un espacio plural en el que convergen distintas voces, incluidas aquellas que han sido marginadas o silenciadas en los relatos oficiales, como las víctimas del conflicto armado colombiano. En el contexto escolar, esta perspectiva posibilita la reconstrucción crítica del pasado, la ampliación de las versiones históricas disponibles y la dignificación de los sujetos que han sido históricamente excluidos.

En consonancia con lo anterior, Paulo Freire (1997) propone una pedagogía crítica desde la cual la educación se entiende como un acto político orientado a la transformación social. Según el autor, enseñar implica permitir que los estudiantes “lean el mundo”, identifiquen las estructuras de opresión presentes en su realidad y actúen conscientemente para transformarla. Desde esta mirada, la memoria histórica adquiere un carácter emancipador, pues facilita el análisis de las causas y consecuencias de los hechos históricos, al tiempo que favorece la problematización de las desigualdades que persisten en la sociedad. De esta forma, el aula se convierte en un escenario donde los estudiantes pueden fortalecer su capacidad argumentativa y adoptar posturas críticas frente a situaciones de violencia, exclusión y vulneración de derechos.

Por su parte, Henry Giroux (1988) concibe la escuela como una esfera pública democrática, es decir, un espacio de construcción ciudadana donde se promueve el debate crítico, el diálogo horizontal y la participación de los estudiantes. En este marco, la memoria histórica debe formar parte del currículo escolar como un eje que permite comprender la sociedad desde múltiples voces y perspectivas. Giroux resalta además la importancia de articular la labor de la escuela con la familia y la comunidad, de modo que los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados a la memoria histórica no se limiten al ámbito académico, sino que dialoguen con las experiencias vitales de los estudiantes y contribuyan a la construcción de una identidad colectiva.

Asimismo, desde la sociología crítica, Pierre Bourdieu (1986) aporta herramientas para analizar cómo el poder opera en el campo educativo mediante el control del capital simbólico, entendido como el reconocimiento y la legitimidad que ciertos discursos adquieren en la sociedad. El autor sostiene que los grupos con mayor capital económico, social y cultural tienden a imponer sus visiones del pasado como universales, invisibilizando otras narrativas. Su concepto de “habitus” permite comprender además por qué los estudiantes reproducen, a menudo sin cuestionar, versiones históricas dominantes que responden a su contexto social. En instituciones educativas privilegiadas, como el Colegio Fervan Campestre, estas dinámicas pueden generar distancia frente a las realidades de exclusión o violencia que han afectado a otros sectores del país. De ahí la importancia de abordar la memoria histórica desde una perspectiva crítica que permita cuestionar esas estructuras simbólicas y abrir espacio a interpretaciones alternativas del pasado.

La articulación de estos enfoques permite sustentar de manera sólida la propuesta de investigación. Halbwachs aporta la comprensión de la memoria como una construcción

colectiva; Freire, la visión de la educación como práctica política transformadora; Giroux, la concepción de la escuela como un espacio para la formación ciudadana crítica; y Bourdieu, el análisis de las relaciones de poder implicadas en la producción del conocimiento histórico. En conjunto, estos aportes muestran que la memoria histórica no es neutral ni ajena a las disputas sociales, sino una práctica pedagógica que moviliza, cuestiona y contribuye a la formación de sujetos capaces de analizar críticamente su entorno y participar activamente en la construcción de una sociedad más justa.

7.1 Memoria como herramienta pedagógica

Hablar de memoria histórica constituye un recurso pedagógico que permite a los estudiantes comprender el pasado de manera crítica y plural, incorporando voces habitualmente marginadas y cuestionando narrativas dominantes (Jelin, 2002). Desde la pedagogía crítica, Freire (1970) enfatiza que el aprendizaje debe partir de la experiencia y fomentar la reflexión sobre la realidad, conectando los acontecimientos históricos con los problemas contemporáneos y promoviendo la acción transformadora.

Además, la memoria histórica favorece el diálogo y el reconocimiento de la diversidad de perspectivas, constituyéndose en un instrumento de justicia simbólica y participación democrática (Fraser, 2006). El análisis de fuentes variadas, como documentos, testimonios y expresiones artísticas, desarrolla habilidades propias del pensamiento histórico, tales como la contextualización, la comparación de interpretaciones y la construcción de juicios fundamentados (Wineburg, 2001).

Finalmente, interpretar el pasado desde la experiencia presente convierte la memoria en un proceso formativo activo. Gadamer (2002) sostiene que toda comprensión histórica es

interpretativa, lo que permite a los estudiantes reflexionar sobre su rol en la sociedad y asumir compromisos éticos y cívicos. En contextos de violencia y exclusión, este enfoque contribuye a la construcción de una cultura de paz y a la consolidación de ciudadanos críticos, responsables y participativos (Comisión de la Verdad, 2022).

7.2 Memoria del conflicto armado

La memoria histórica se concibe como una construcción colectiva profundamente ligada a los vínculos sociales, culturales y políticos que configuran la identidad de los grupos humanos. Esta no se limita a la evocación de recuerdos individuales, sino que se articula como una práctica social que permite interpretar el pasado desde el presente. Halbwachs (1950) afirma que “es en el seno de la sociedad donde el hombre adquiere su memoria” (p. 38), estableciendo que los recuerdos individuales están modelados por los grupos de pertenencia, sus tradiciones y sus narrativas compartidas.

Desde esta perspectiva, la memoria del conflicto armado colombiano se convierte en una herramienta clave no solo para proteger los testimonios de las víctimas, sino para propiciar procesos de verdad, justicia y reparación. En este sentido, Jelin (2002) sostiene que la memoria es una práctica social cargada de significados, disputas y emociones que permite a los sujetos construir sentidos del pasado en función de los desafíos del presente. Su valor radica en visibilizar las múltiples voces históricas, especialmente aquellas que han sido históricamente silenciadas por discursos oficiales, como las de las comunidades rurales, indígenas, afrocolombianas y de víctimas del conflicto.

Hablar de memoria histórica en el aula permite, entonces, cuestionar las estructuras sociales que han perpetuado la violencia y la exclusión, al tiempo que se fortalece la participación de los

estudiantes en los procesos de construcción de paz, reconciliación y justicia social. El papel de la escuela como espacio de reflexión y diálogo se convierte en un medio fundamental para recuperar la memoria de las víctimas y para educar en los principios de no repetición.

7.3 Pensamiento crítico y memoria histórica

El pensamiento crítico es una competencia esencial para la formación ciudadana, pues permite a los estudiantes analizar su realidad, evaluar información y construir juicios fundamentados. Ennis (1996) lo define como un pensamiento reflexivo y razonado orientado a decidir qué creer o cómo actuar, lo que implica identificar supuestos, argumentar y tomar decisiones informadas. Esta capacidad se fortalece cuando se articula con la memoria histórica, ya que el estudio contextualizado del pasado contribuye a comprender los procesos sociales, políticos y culturales que dan forma al presente.

Desde el ámbito educativo, Paul y Elder (2002) sostienen que el pensamiento crítico consiste en analizar y evaluar el propio pensamiento para mejorarlo, perspectiva que en el contexto colombiano exige revisar fuentes diversas, comparar interpretaciones e interrogar narrativas oficiales sobre la violencia y el conflicto armado. Freire (1970) complementa esta visión al defender que la educación debe promover la conciencia histórica y la lectura crítica del mundo, de manera que los estudiantes se reconozcan como sujetos capaces de transformar su realidad.

El pensamiento reflexivo planteado por Dewey (1910) también aporta a esta construcción, al proponer que los estudiantes aprendan a cuestionar sus creencias a partir de experiencias significativas. En la misma línea, Giroux (1988) entiende la escuela como un espacio democrático donde se fomenta la deliberación crítica y el compromiso social, condiciones necesarias para integrar la memoria histórica como herramienta de formación ciudadana.

Bourdieu (1986) advierte que las instituciones educativas pueden reproducir desigualdades mediante el capital cultural, por lo que el pensamiento crítico permite cuestionar relatos hegemónicos y abrir paso a interpretaciones diversas del pasado.

Así, vincular memoria histórica y pensamiento crítico favorece una educación que no solo transmite información, sino que invita a problematizar los hechos, contrastar fuentes y debatir colectivamente. En esta perspectiva, la memoria se reconoce como una construcción social atravesada por disputas, silencios e ideologías (Jelin, 2002), lo que demanda una lectura crítica capaz de distinguir hechos, interpretaciones y relaciones de poder. Este proceso también fortalece la reflexión ética sobre temas como la justicia, la paz y los derechos humanos, al tiempo que promueve el diálogo y la comprensión mutua. De acuerdo con Freire (1970), el diálogo es fundamental en la construcción del pensamiento crítico, ya que posibilita la problematización del mundo en colectivo.

Finalmente, incorporar la memoria histórica en el currículo implica apostar por una pedagogía crítica orientada a la comprensión profunda de los procesos históricos y sus implicaciones sociales. Como señalan Bartlett y Burton (2016), esta formación prepara a los jóvenes para participar activamente en la transformación de su entorno. En este sentido, la memoria histórica se convierte en un puente entre el conocimiento escolar, la reflexión ética y el compromiso ciudadano.

7.4 crítico como competencia formativa en la escuela

El pensamiento crítico se ha convertido en un propósito central de la educación contemporánea, entendido no solo como dominio de contenidos, sino como la capacidad de analizar, cuestionar y argumentar frente a los desafíos del mundo actual (Facione, 2007). Desde

una perspectiva emancipadora, Freire (1970) plantea que la educación debe crear condiciones para que los estudiantes produzcan conocimiento mediante el diálogo y la reflexión sobre la realidad, lo cual les permite identificar desigualdades y asumir un papel activo en su transformación.

En contextos donde prevalecen discursos dominantes, el pensamiento crítico adquiere también una dimensión de resistencia. Giroux (1988) afirma que la escuela debe promover la lectura crítica del mundo y el cuestionamiento de formas de opresión simbólica y cultural, alentando el análisis de diversas perspectivas y la reinterpretación de la experiencia propia. Para Brookfield (2012), este proceso implica que los estudiantes aprendan a examinar lo que se da por sentado, contrasten interpretaciones y asuman posturas fundamentadas.

Su desarrollo requiere prácticas pedagógicas que favorezcan la deliberación y la construcción colectiva del conocimiento. Metodologías como el debate, el aprendizaje basado en problemas o la escritura reflexiva estimulan la argumentación, el análisis y el razonamiento complejo (Lipman, 2003). En este marco, el docente actúa como mediador, orientando a los estudiantes en la elaboración de juicios y en la toma de decisiones fundamentadas. Ennis (1996) señala que el pensamiento crítico integra tanto habilidades cognitivas —como interpretar o evaluar— como disposiciones actitudinales, entre ellas la apertura y la búsqueda rigurosa de la verdad.

En conjunto, fomentar el pensamiento crítico implica formar ciudadanos capaces de comprender la complejidad social, dialogar con otros y participar activamente en la construcción de sociedades más justas, democráticas e incluyentes.

7.5 Cuestionamiento de las narrativas hegemónicas

La memoria histórica ofrece a la escuela la posibilidad de cuestionar los relatos hegemónicos que suelen privilegiar versiones oficiales y excluir las voces de grupos marginados. Jelin (2002) señala que estos relatos suelen dejar de lado experiencias de víctimas y sectores populares, por lo que su análisis crítico permite ampliar la comprensión del pasado y reconocer su carácter plural. Al incorporar esta perspectiva, la escuela se convierte en un espacio donde es posible dismantelar estereotipos y abrir camino a interpretaciones diversas.

Desde la pedagogía crítica, Freire (1970) sostiene que la educación debe partir de la experiencia vivida, lo que convierte a la memoria histórica en un recurso para relacionar lo personal con lo colectivo y vincular los acontecimientos del pasado con los desafíos del presente. Al estudiar episodios como el conflicto armado colombiano, los estudiantes desarrollan una conciencia crítica sobre las dinámicas de poder, las desigualdades históricas y las formas de resistencia que han marcado la vida social.

7.6 Reconocimiento de la pluralidad y el diálogo

La memoria histórica contribuye a consolidar espacios educativos donde el diálogo y el reconocimiento de la pluralidad adquieren un papel central, el ejercicio de la memoria no solo tiene un componente moral, sino también político: permitir que los excluidos hablen y sean escuchados es una forma de justicia. Así, los espacios educativos que trabajan la memoria histórica favorecen la empatía, el respeto por la diferencia, la construcción colectiva del conocimiento y la reconstrucción simbólica del tejido social.

Cuando se promueve el análisis de diversas fuentes (testimonios, documentos, arte, literatura, entre otros), los estudiantes no solo aprenden historia, sino que aprenden a pensar históricamente, lo cual implica desarrollar habilidades como la contextualización, la comparación, la interpretación crítica y la toma de postura fundamentada (Wineburg, 2001).

7.7 Formación de sujetos históricos y ciudadanos activos

La memoria histórica funciona como un recurso pedagógico que contribuye a formar sujetos capaces de comprender los procesos que han configurado su realidad y de asumir un papel activo en su transformación. Desde la hermenéutica, Gadamer (2002) plantea que la comprensión del pasado es siempre interpretativa y se construye desde la experiencia presente, lo que resalta el carácter dinámico y contextual del aprendizaje que se deriva del trabajo con la memoria.

En sociedades atravesadas por la violencia, como la colombiana, este enfoque favorece la construcción de una cultura de paz. La memoria permite reconocer los daños colectivos, comprender sus causas y comprometerse con la no repetición. Por ello, la pedagogía de la memoria también se orienta a promover valores como la justicia, la dignidad y la equidad (Comisión de la Verdad, 2022).

8. Perspectiva Epistemológica

La presente investigación se enmarca en la perspectiva epistemológica interpretativa se basa en la comprensión de que el conocimiento es un proceso dinámico y subjetivo que se construye a partir de la interpretación de las experiencias de los individuos. (Denzin & Lincoln, 2011; Creswell, 2014) Esta perspectiva se aleja de enfoques objetivistas que buscan una verdad

absoluta y fija, en cambio esta perspectiva nos permite comprender como la realidad es percibida, interpretada y entendida de manera diversa según los contextos culturales, sociales e individuales.

En este estudio, la epistemología interpretativa se centra en cómo los estudiantes del grado undécimo del Colegio Fervan Campestre comprenden, significan y reaccionan ante la memoria histórica y el pensamiento crítico, a través de sus propias experiencias y visiones del conflicto armado colombiano. Este enfoque reconoce que cada individuo tiene una visión única del mundo, influenciada por su contexto personal, familiar y social, y que el conocimiento se construye a partir de esa interacción con el entorno. (Denzin & Lincoln, 2011, p. 45)

Según Guba y Lincoln (1994), la epistemología interpretativa sostiene que el investigador no es un observador neutral, sino un participante activo que interactúa con los sujetos de estudio. En este sentido, el conocimiento no es una simple acumulación de datos objetivos, sino una interpretación de las experiencias, emociones y significados que los individuos atribuyen a esos datos. Este enfoque permite profundizar en las subjetividades de los participantes, entendiendo que sus percepciones sobre la memoria histórica no solo son respuestas cognitivas, sino también emocionales y culturales.

Este tipo de enfoque metodológico se aleja de las generalizaciones y busca comprender los fenómenos en su contexto específico. Como señala Denzin (1989), los investigadores cualitativos dentro de una epistemología interpretativa se interesan por los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias, lo que les permite interpretar de manera rica y detallada las complejidades del mundo social.

El conocimiento generado a través de este enfoque es múltiple y contextual, reflejando las diferentes perspectivas de los participantes. Por ello, se reconoce que el conocimiento está en constante construcción y evolución, influenciado por el diálogo continuo entre los participantes y los investigadores. Además, el proceso interpretativo se da en un marco de interacción recíproca, donde las experiencias de los estudiantes son interpretadas y reinterpretadas en función del contexto educativo, social y cultural en el que se desarrollan. (Guba & Lincoln, 1994).

En resumen, la perspectiva epistemológica interpretativa que guía este estudio sostiene que el conocimiento es una construcción subjetiva y contextual, en la que los significados emergen a través de las interacciones de los sujetos con su entorno. El investigador no solo recoge datos, sino que los interpreta, colaborando en la co-creación del conocimiento junto con los participantes. Esto permite que la investigación sea un proceso reflexivo y empático, en el que se privilegia la comprensión profunda de las experiencias de los individuos, más que la búsqueda de una verdad objetiva y universal.

9. Diseño Metodológico

9.1. Enfoque del estudio

El enfoque metodológico que orienta esta investigación es cualitativo, dado que se propone comprender en profundidad las representaciones, significados y experiencias que los estudiantes del grado undécimo del Colegio Fervan Campestre construyen en torno a la memoria histórica y el pensamiento crítico. La investigación cualitativa, tal como señala Patton (2002), se centra en "la comprensión de fenómenos complejos desde la perspectiva de los participantes",

priorizando el estudio de la realidad en su contexto natural mediante métodos flexibles y adaptativos. Este enfoque resulta particularmente adecuado para explorar temas sociales y educativos que requieren interpretación más allá de lo medible o cuantificable.

El paradigma cualitativo permite a las investigadoras adentrarse en la complejidad del mundo vivido por los sujetos, observando cómo interactúan, se expresan, construyen sentido y se posicionan frente a determinadas realidades, en este caso, frente a los relatos del conflicto armado colombiano y sus implicaciones ciudadanas. Este tipo de investigación no busca generalizar resultados, sino profundizar en la comprensión de los significados subjetivos, emocionales y culturales que configuran las experiencias de los participantes.

De acuerdo con Creswell (2014), la investigación cualitativa permite "empoderar a las personas, dar voz a los grupos marginados y descubrir los significados ocultos detrás de las experiencias humanas" (p. 186). Esta afirmación refuerza la pertinencia del enfoque para abordar procesos sensibles como la memoria histórica, los cuales están atravesados por emociones, silencios, disputas simbólicas y diferentes formas de representación de la violencia. En este marco, las voces de los estudiantes no solo son escuchadas, sino interpretadas dentro de sus contextos escolares, familiares y socioculturales, permitiendo construir conocimiento desde una perspectiva empática, situada y crítica.

La metodología cualitativa también nos ofrece herramientas para analizar las dinámicas sociales en el aula, permitiéndonos captar no solo lo que los estudiantes dicen, sino cómo lo dicen, qué emociones se activan, qué tensiones emergen y cómo se posicionan frente a los relatos históricos. Este enfoque contempla la subjetividad como una fuente valiosa de información,

reconociendo que las realidades sociales no son objetivas ni únicas, sino múltiples, relacionales y en constante construcción. (Denzin & Lincoln, 2011; Creswell, 2014; Patton, 2002)

Además, esta investigación adopta un diseño no experimental, en la medida en que no se pretende manipular ni controlar las variables del entorno educativo, sino observarlas e interpretarlas tal como ocurren en su contexto natural. La relación entre investigadoras y participantes será horizontal, colaborativa y reflexiva, favoreciendo el diálogo, el reconocimiento mutuo y la construcción conjunta de sentidos.

El carácter cualitativo de esta propuesta también permitirá generar insumos para futuras intervenciones pedagógicas y sugerencias para el fortalecimiento del currículo, especialmente en lo que concierne a la enseñanza de la memoria histórica desde una perspectiva crítica, participativa e incluyente. Asimismo, los hallazgos podrían contribuir a la formulación de propuestas educativas que promuevan una ciudadanía activa y comprometida, así como al diseño de políticas públicas sensibles a las realidades sociales y culturales de los estudiantes.

9.2 Tipo del estudio

El tipo de estudio que orienta esta investigación es un estudio de caso, el cual se enfoca en un análisis detallado y contextualizado en un entorno educativo real. El caso se centra en 18 estudiantes de grado 11 del Colegio Fervan Campestre, con el objetivo de analizar la incidencia de la memoria histórica en la construcción del pensamiento crítico. A través de este enfoque, se busca comprender de manera profunda la complejidad y el contexto específico de la situación estudiada, sin pretender generalizar los resultados. El estudio explora la problemática en su totalidad, abordando sus diversas dimensiones y las relaciones entre ellas.

Para Sharan B. Merriam (1998) en la aplicación del estudio de caso en el campo de la educación lo define como una forma de investigación intensiva y holística de un fenómeno en su contexto natural, destaca la importancia del investigador como instrumento principal de recolección e interpretación de datos. Robert E. Stake (1995) “Un estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, buscando entender su actividad dentro de circunstancias importantes.”

Stake (1995) aborda el estudio de caso desde una perspectiva interpretativa, relacionando que el conocimiento se construye a través de la experiencia del participante y del investigador. Es así como el rol del participante y el investigador son cruciales pues a través del desarrollo de la investigación donde el investigador también se encuentra inmerso se generan resultados desde su propia experiencia para generar nuevos conocimientos.

9.3 Sujetos y contexto

La población objeto de esta investigación está conformada por 18 estudiantes del grado undécimo del Colegio Fervan Campestre, una institución educativa de carácter privado ubicada en el municipio de Facatativá, Cundinamarca. Estos estudiantes, con edades entre los 15 y 17 años, se encuentran en una etapa de desarrollo clave en la que consolidan no solo su proyecto de vida, sino también sus estructuras políticas y cognitivas, lo que los convierte en sujetos especialmente relevantes para estudiar procesos de construcción de memoria histórica y pensamiento crítico.

La muestra será seleccionada de manera intencionada y participativa, es decir, se incluirán únicamente aquellos estudiantes que expresen su consentimiento voluntario y manifiesten

disposición para involucrarse activamente en las dinámicas del estudio, que incluyen entrevistas, grupos focales y actividades de diálogo reflexivo. Los formatos de consentimiento informado firmados por los participantes se encuentran incluidos en los anexos A y B.

Esta forma de muestreo, coherente con el enfoque cualitativo, permite profundizar en la interpretación de los significados que los estudiantes atribuyen a sus vivencias escolares y a su relación con la historia y la ciudadanía.

Los estudiantes pertenecen en su mayoría a contextos socioeconómicos altos, estratos 5 y 6, lo que les brinda acceso a recursos tecnológicos, educativos y culturales que favorecen el desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas. Según Bourdieu (1986), este tipo de capital económico y cultural influye directamente en la disposición de los sujetos para interpretar el mundo, posicionarse críticamente y participar activamente en el espacio escolar. Estas condiciones se reflejan en la capacidad argumentativa de los estudiantes, su interés por temas de actualidad, y su participación en debates escolares, proyectos interdisciplinarios y actividades extracurriculares, lo que les otorga un perfil favorable para reflexionar sobre problemáticas sociales e históricas desde una postura crítica.

El contexto institucional también resulta clave para esta investigación. El Colegio Fervan Campestre, ubicado en la vereda Tierra Morada del municipio de Facatativá, se caracteriza por un modelo pedagógico centrado en el desarrollo integral, el aprendizaje significativo y la pedagogía conceptual. De acuerdo con la Gobernación de Cundinamarca (2022) y el DANE (2023), Facatativá es un municipio con una economía diversificada agroindustrial, comercial y de servicios y con una densidad poblacional creciente debido a su cercanía con la capital. En este entorno, el colegio se diferencia por su enfoque educativo que prioriza la formación en valores

ciudadanos, la autonomía, el pensamiento crítico y la conciencia ambiental, integrando naturaleza, tecnología y formación ética en su propuesta curricular.

En términos pedagógicos, la institución promueve espacios de participación estudiantil y metodologías que favorecen la reflexión crítica, el trabajo colaborativo y el diálogo como práctica educativa. En consonancia con Gadamer (2002), el conocimiento no es resultado de una transmisión unidireccional, sino de una construcción dialógica, donde tanto estudiantes como docentes se transforman en el proceso de interpretación conjunta del mundo. En este contexto, las actividades que se desarrollarán dentro del proyecto, como los grupos focales o las entrevistas, serán entendidas como actos de producción compartida de sentido, no solo como recolección de información.

Freire (1970) también sustenta esta visión, al concebir al estudiante como sujeto activo y consciente, capaz de interpretar críticamente su realidad e intervenir en ella. En la medida en que los estudiantes del Colegio Fervan Campestre están inmersos en prácticas escolares que favorecen el análisis, el debate y la expresión argumentativa, se configuran como actores idóneos para explorar cómo los jóvenes con acceso a ciertos privilegios resignifican la historia nacional y su rol como ciudadanos. Esto es crucial en tanto la memoria histórica no debe ser una responsabilidad exclusiva de quienes han sido víctimas directas del conflicto, sino también de aquellos que, desde posiciones de mayor bienestar, deben reconocer su papel en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y empática.

Por tanto, esta investigación no solo busca recuperar las memorias de los territorios afectados por la violencia, sino también promover la reflexión crítica en contextos donde, a pesar de no haber sido víctimas directas, se configuran subjetividades capaces de cuestionar, transformar y

reconstruir narrativas históricas. Como señala Jelin (2002), la memoria es una práctica social que implica posicionamientos, disputas y resignificaciones constantes. En este proyecto, se busca precisamente abrir espacios de diálogo donde los estudiantes confronten sus preconcepciones, reconozcan las múltiples versiones de la historia y desarrollen una postura crítica frente a la memoria colectiva y la participación social.

Finalmente, el análisis del discurso y las interacciones que se desarrollen en este entorno escolar permitirán observar cómo los relatos familiares, las trayectorias personales y los valores institucionales influyen en la forma en que los estudiantes se posicionan frente al pasado, el presente y su rol como ciudadanos. Así, la categoría de *sujetos y su contexto* en esta investigación articula lo individual con lo colectivo, lo pedagógico con lo político, y lo institucional con lo cultural.

9.4 Técnicas e instrumentos

En coherencia con el enfoque cualitativo y la perspectiva epistemológica interpretativa de esta investigación, se emplearán técnicas que permitan una aproximación interpretativa, reflexiva y profunda a las experiencias, discursos y significados construidos por los estudiantes de grado undécimo del Colegio Fervan Campestre en relación con la memoria histórica y el pensamiento crítico. Estas técnicas están diseñadas para facilitar el acceso a los sentidos subjetivos, narrativas personales, valores y creencias, reconociendo que los significados culturales no son estáticos, sino que se configuran en contextos específicos, como lo afirman Gadamer (2002) y Jelin (2002).

El grupo focal será clave en este proceso investigativo. Esta herramienta consiste en la realización de una conversación estructurada o semiestructurada con un grupo pequeño de

participantes en este caso, siete estudiantes voluntarios, guiada por una moderadora-investigadora. El grupo focal permitirá generar un espacio de diálogo colectivo para explorar las experiencias, percepciones, significados y valores que los estudiantes asignan a la memoria histórica, la participación social y la influencia familiar. Como señalan Krueger y Casey (2015), los grupos focales son especialmente útiles para identificar significados compartidos, contrastes de perspectiva y patrones culturales, ya que posibilitan la interacción entre los participantes y estimulan la construcción conjunta de sentido. En esta investigación, se utilizará para indagar, por ejemplo: ¿cómo entienden los estudiantes la memoria histórica? ¿Qué influencias familiares perciben en sus posturas sociales y políticas? ¿Cómo viven la experiencia educativa cuando se abordan temas sensibles del pasado nacional?

La técnica del grupo focal será facilitadora para observar la construcción del sentido en tiempo real, en coherencia con el círculo hermenéutico de Gadamer (2002), en donde el diálogo se convierte en el espacio fundamental de interpretación, transformación de preconceptos y ampliación de horizontes.

La entrevista semiestructurada constituye otra técnica esencial en esta investigación cualitativa. Su finalidad es propiciar un espacio de diálogo individual que permita profundizar en las vivencias, emociones, posturas y reflexiones personales de los estudiantes, especialmente en aspectos que podrían no emerger en espacios grupales debido a la presión social, la timidez o la necesidad de mayor intimidad. Según Kvale (2011), la entrevista cualitativa es una herramienta poderosa para acceder a los significados subjetivos de los participantes, a través de un lenguaje conversacional orientado a explorar la experiencia humana. En este caso, se buscará conocer cómo los estudiantes comprenden la memoria histórica desde sus trayectorias familiares, cómo la

conectan con su participación ciudadana, y qué sentido le atribuyen al pasado en la construcción de su identidad como jóvenes.

Las entrevistas permitirán entrar en el mundo simbólico de cada estudiante, promoviendo la reflexión personal y la narración desde su propia voz, sin interrupciones. Esta técnica es coherente con el objetivo interpretativo del estudio, ya que posibilita interpretar los relatos como expresiones culturales individuales influenciadas por contextos sociales e históricos.

Como herramienta de organización y sistematización de la información, se empleará una matriz comparativa, que permitirá contrastar y categorizar los datos obtenidos a través de las entrevistas, los grupos focales y el análisis documental. Este instrumento servirá para observar similitudes, diferencias, patrones y relaciones entre categorías como memoria histórica, influencia familiar y participación social. La matriz facilitará la triangulación de la información, técnica recomendada por Denzin y Lincoln (2011) en estudios cualitativos, para garantizar una interpretación rigurosa y coherente de los datos. A partir de esta organización, se podrán identificar conexiones entre discursos individuales, colectivos e institucionales.

La guía de grupo focal es un instrumento cualitativo que estructura los ejes temáticos y las preguntas orientadoras del diálogo grupal. Consiste en una lista flexible de temas que el moderador utilizará para mantener el enfoque de la conversación y estimular la participación de todos los integrantes del grupo. Su propósito es garantizar que se aborden los temas centrales de la investigación sin imponer una estructura rígida, permitiendo que surjan ideas nuevas, emociones y debates significativos. El formato guía se encuentra en el anexo C y está alineado con los objetivos del estudio y con la lógica hermenéutica, en tanto promueve el diálogo como forma de construcción de sentido.

La guía de entrevista semiestructurada será el instrumento que organizará las preguntas clave a desarrollar durante los encuentros individuales con los estudiantes. Esta guía está diseñada para orientar la conversación sin limitar la espontaneidad del entrevistado, permitiendo profundizar en los aspectos personales y reflexivos vinculados con su experiencia escolar, familiar y social. Esta herramienta garantizará la coherencia en la recolección de datos y permitirá abordar todos los temas relevantes para la investigación. Asimismo, servirá como base para posteriores procesos de análisis comparativo e interpretación hermenéutica de los relatos.

Tabla 1.				
<i>Técnicas e instrumentos que se utilizaran en la investigación</i>				
Categoría	Subcategorías e indicadores	Fuente o población	Técnica	Instrumento
Memoria Histórica	Construcción de memoria – Conocimientos de hechos históricos	Estudiantes grado 11° colegio Fervan	Entrevista	Guía de Entrevista
Pensamiento Critico	Fomentar pensamiento crítico- Hechos históricos	Estudiantes grado 11° colegio Fervan	Grupo focal	Guía de grupo focal
Capital Simbólico	Reconocimiento social	Estudiantes grado 11° colegio Fervan	Análisis de discurso	Matriz Comparativa

10. Consideraciones éticas y validación de instrumentos

La presente investigación se realizó siguiendo los principios éticos fundamentales que regulan el trabajo con seres humanos en contextos escolares. En primer lugar, se obtuvo el consentimiento informado por escrito del rector de la institución y los estudiantes, quienes fueron informados sobre los objetivos de la investigación. La forma en que se utilizarían los datos recolectados, y su derecho a participar es de forma voluntaria, también pueden retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. Se garantizará en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los estudiantes. Para proteger su identidad. Toda la información recopilada se almacenará de manera segura y será utilizada únicamente con fines académicos. La entrevista, el grupo focal y las observaciones que se realizarán, son previamente autorizadas por el rector y los estudiantes.

En cuanto a la validación de los instrumentos, fueron revisados y aprobados por un docente asesor el cual aportara las sugerencias para mejorar la claridad y pertinencia de las preguntas. Se diseñó guía de la entrevista, del grupo focal y de la matriz comparativa, acordes a los objetivos de la nuestra investigación. Como investigadoras se mantendrá siempre un enfoque reflexivo y crítico a lo largo de todo el proceso, reconociendo sus propios supuestos y limitaciones personales para minimizar cualquier tipo de sesgo durante la recolección y análisis de la información. Los datos obtenidos fueron tratados con estricta reserva y utilizados únicamente con fines académicos y científicos. En los resultados y productos derivados de la investigación, se evitará cualquier forma de exposición que comprometa la identidad o privacidad de los estudiantes.

Dado que el tema de la memoria histórica puede abordar experiencias dolorosas relacionadas con el conflicto armado colombiano, se promoverá un entorno de diálogo respetuoso y contención emocional. Las actividades se desarrollarán bajo un enfoque pedagógico sensible, que fomente la expresión libre, la escucha activa y el reconocimiento de múltiples perspectivas, sin imponer narrativas o juicios sobre las opiniones de los estudiantes. La participación de los estudiantes será completamente voluntaria, y en ningún momento se ejercerá presión directa o indirecta para condicionar sus respuestas o actitudes. Las sesiones de trabajo se llevarán a cabo en espacios previamente acordados con la institución, de manera que no interfieran negativamente con sus responsabilidades académicas ni afecten la dinámica escolar.

Este proyecto se desarrollará en conformidad con las orientaciones éticas nacionales para la investigación en educación, las cuales subrayan el principio de no maleficencia, la justicia investigativa y la equidad en la relación entre investigador y participantes. Además, se respetarán plenamente los lineamientos institucionales del Colegio Fervan Campestre y se informará oportunamente a las directivas y al comité correspondiente sobre el alcance de la investigación.

10.1 Validación de instrumentos

Para esta investigación cualitativa con enfoque interpretativo, con la validación de instrumentos no se busca estandarizar estadísticamente los resultados, si no la coherencia epistemológica, la pertenencia contextual y la capacidad interpretativa de los instrumentos empleados para la recolección de información (Lincoln & Guba, 1985) Este proceso permite garantizar que los instrumentos utilizados accedan a las subjetividad y significados construidos por los estudiantes de grado 11 del colegio Fervan Campestre en relación con el pensamiento crítico.

Para esta investigación se diseñaron dos instrumentos principales: encuesta con preguntas abiertas y un grupo focal semiestructurado, los dos instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación de juicio por expertos , por dos docentes especializados en investigación en la línea de memoria y territorio tal como lo sugieren Hernández Fernández y Baptista (2014) , esto para asegurar la claridad de la preguntas , la pertinencia de los contenidos respecto a los objetivos de la investigación y su adecuación a nivel cognitivo y lingüístico de los estudiantes de once. La validación fue realizada por dos especialistas en el campo de investigación cualitativa, memorias y territorio y pensamiento crítico, la evaluación la coherencia con el enfoque interpretativo, la claridad semántica, la relevancia de la temática y el potenciar para generar información muy relevante en posturas críticas. En este proceso se realizaron ajustes a la redacción de algunas preguntas y la secuencia semántica del guion del grupo focal, esto con el objetivo de facilitar la participación crítica, fluida y reflexiva por parte de los estudiantes.

Este proceso de validación responde a lo que Taylor y Bogdán (1992) menciona como una característica fundamental del enfoque cualitativo, donde los instrumentos van relacionados con el contexto de los participantes y que estos sean totalmente flexibles para captar los fenómenos educativos. También se buscó fortalecer los criterios de credibilidad y conformabilidad del estudio (Guba & Lincoln, 1989), al garantizar que los instrumentos fueran revisados críticamente antes de su aplicación. La encuesta se realizó a 7 estudiantes del grado 11 del colegio Fervan Campestre, mientras que el grupo focal se desarrolló con los 17 esto para poder tener una rica recolección de la información reforzando la interpretación de los resultados.

10.2 Método de análisis de la información

En concordancia con el enfoque cualitativo e interpretativo de esta investigación, se empleó el análisis de contenido temático como método para interpretar la información recolectada a través de entrevista semiestructurada y grupo focal. Esta técnica permitió identificar, organizar y describir en profundidad los patrones significativos que emergen del discurso de los participantes (Braun & Clarke, 2006).

El análisis de contenido temático resulta especialmente pertinente para este estudio, ya que busca comprender cómo los estudiantes de grado undécimo del Colegio Fervan Campestre construyen sentidos en torno a la memoria histórica y su relación con la participación social. Este método facilita examinar tanto el contenido explícito como las dimensiones simbólicas y emocionales que atraviesan las narrativas estudiantiles, en función del contexto social, familiar y educativo en el que se encuentran.

El proceso analítico se desarrolló en 5 etapas:

1. Transcripción y lectura comprensiva de las entrevistas y sesiones del grupo focal.
2. Codificación inicial en categorías, prestando atención a palabras clave, expresiones recurrentes y temas emergentes.
3. Agrupación de temas y subtemas en categorías temáticas que den cuenta de aspectos centrales del fenómeno de estudio, tales como: representaciones del conflicto armado, rol de la familia en la formación de conciencia social, experiencias de participación y percepción sobre la enseñanza de la memoria histórica.
4. Interpretación analítica, articulando los hallazgos con el marco teórico y los objetivos de la investigación.

5. La codificación se hizo de forma manual, este procedimiento se encuentra más detallado en el anexo D. Para garantizar la credibilidad y transparencia del análisis se aplicarán estrategias como la triangulación de fuentes (comparando entrevistas y grupos focales) y la revisión conjunta de categorías con otro investigador del equipo.

Este enfoque de análisis cualitativo se fundamenta en la idea de que el lenguaje no solo comunica hechos, sino que también construye significados sociales. Por tanto, resulta idóneo para profundizar en cómo los jóvenes elaboran sus percepciones sobre el pasado nacional, el papel de sus familias en dicho proceso y las motivaciones que influyen en su participación o distanciamiento de los asuntos públicos (Flick, 2015; Gibbs, 2012).

Para llevar a cabo la recolección de información en este estudio, se utilizarán dos instrumentos cualitativos principales: la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Ambos han sido diseñados en coherencia con los objetivos de la investigación y permiten acceder de manera profunda y contextualizada a las percepciones, experiencias y discursos de los estudiantes de grado undécimo del Colegio Fervan Campestre en relación con la memoria histórica y la participación social.

La entrevista semiestructurada permitirá explorar, desde la perspectiva individual, las comprensiones, actitudes y narrativas personales sobre el conflicto armado, la influencia familiar y las formas de participación. Por su parte, el grupo focal ofrecerá un espacio para la interacción colectiva, donde se podrá observar la construcción compartida de significados, la argumentación entre pares y los consensos o disensos frente a las temáticas abordadas.

Ambos instrumentos han sido validados mediante juicio de expertos y prueba piloto, asegurando su pertinencia, claridad y coherencia con el enfoque etnográfico que orienta el estudio (Taylor & Bogdan, 2013)

Para realizar la recolección de la información encontrada utilizaremos los siguientes instrumentos:

Matriz comparativa: En esta matriz se pondrán las experiencias cualitativas recogidas en el desarrollo de las entrevistas, donde se pondrán las diferentes perspectivas de los estudiantes.

Análisis del discurso: en este proceso de sistematización se analiza cómo el lenguaje refleja las realidades sociales, identificando significados implícitos (indirectos) o implícitos (directos), se emplea para analizar los discursos o conversaciones destacando el sentido en este caso de nuestra pregunta de investigación.

10.3 Resultados y análisis

Para el análisis de los resultados se empleó el análisis de discurso, esta metodología permitió comprender más allá del contenido puntual dado en las intervenciones de los estudiantes, así como la manera en que estas fueron dichas y desde qué contextos escolares emergieron. Esta perspectiva resultó ser efectiva para la investigación dado que, los estudiantes expresaron sus posturas e ideas por medio de palabras, silencios, miradas y hasta recursos corporales que revelaron matices de su subjetividad.

Desde un enfoque cualitativo interpretativo, y bajo el diseño de estudio de caso, el análisis de discurso dio la posibilidad de comprender como los estudiantes crean sus comprensiones sobre la violencia, la memoria histórica, polarización y el capital simbólico. Por

lo tanto, el discurso no se concibe únicamente como comunicación y se convierte en una práctica social que puede transformar realidades. (Fairclough, 1992, p. 64)

El análisis presenta un sustento teórico desde una concepción Foucaultiana del discurso como un dispositivo del poder-saber (Foucault, 1971), esto implica reconocer como las ideas principales producen verdades y, así mismo, configuran normas que generan exclusiones. Desde esta idea, las intervenciones de los estudiantes dieron paso a un espacio de construcción a través de la interacción y el diálogo, dando lugar a comprender desde una postura crítica su contexto sociopolítico.

Al mismo tiempo, desde la perspectiva Freireana; y aunque Freire no sustenta un método formal sobre el análisis del discurso, desde la pedagogía crítica se hace la propuesta de leer el lenguaje como un acto de problematización y comprensión de la realidad. De este modo, los espacios de reflexión como el grupo focal y la entrevista semiestructurada se convirtieron en espacios de diálogo que facilitaron la construcción de una postura crítica sobre la violencia presente en Colombia. (Freire, 1970)

Adicionalmente, Halliday (1978) considera que es muy útil para el análisis del discurso en investigación cualitativa la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), ya que logra entender el lenguaje más allá de un sistema gramatical, y lo trabaja como un instrumento social que permite comprender no solo lo que el estudiante dice, sino cómo su lenguaje refleja conocimiento, emociones y posiciones, generando así en caso una posición crítica. Es así como el análisis de discurso en esta investigación permitió comprender el lenguaje como un recurso social, que brinda significados más allá de lo gramatical convirtiéndose en vehículo para la construcción del pensamiento crítico.

estudiantil (ver anexo D), representa una normalización de la violencia en Colombia y llega a conectar la memoria colectiva con la experiencia propia de cada estudiante.

En línea con lo anterior, y por medio de las intervenciones de los estudiantes, se evidencia como se ha dado una romantización del narcotráfico y la violencia, al señalar como “inhumano” que jóvenes y niños aspiren a ser parte de un grupo al margen de la ley. Esta postura se alinea con Freire (1970) sobre la necesidad de desnaturalizar aquellas ideologías que perpetúan y justifican la opresión. Ahora, desde el pensamiento crítico, Brookfield (1987) lo sustenta como la habilidad de cuestionar supuestos, desde un nivel individual y colectivo. La observación estudiantil (ver anexo D.) representa estas posturas ya que, cuestionan las narrativas hegemónicas que han normalizado la violencia como parte de la identidad latinoamericana.

Las reflexiones de los estudiantes muestran una lectura compleja frente a la polarización política que se vive en Colombia al sustentar que las posiciones conservadoras y liberales tienen, tanto aspectos positivos como negativos. Esto se alinea con la idea de Lipman (1991) donde el pensamiento crítico nace a partir del diálogo entre comunidades. De igual manera, evidencia la apropiación del capital cultural, pues implica cuestionar unas narrativas preestablecidas y comprender como las ideologías políticas se convierten en reproducción simbólica. (Bourdieu 1986).

En este mismo sentido, otros estudiantes mencionan como los actores políticos, sociales y los propios medios de comunicación manipulan la información, esto coincide con la postura de Giroux (1988) sobre las narrativas dominantes que perpetúan relaciones de poder a través de verdades hegemónicas. Esta postura se articula también con la categoría de capital simbólico de Bourdieu ya que, hace referencia a las habilidades de algunos grupos para determinar qué

discursos son considerados legítimos (Bourdieu, 1986). El hecho de que “cada actor acomoda la información” (ver Anexo D) resalta la interpretación de las disputas simbólicas que recorren el campo social. La normalización de la violencia aparece cuando un estudiante afirma que en Colombia esta “ya es algo normal”, lo cual se relaciona con la noción de opresión internalizada propuesta por Freire (1970). Más que un señalamiento descriptivo, la reflexión evidencia conciencia respecto al desinterés social por transformar dicha normalidad y a los límites estructurales para la acción colectiva (ver Anexo D).

Finalmente, otra de las intervenciones aborda la vulnerabilidad de la ciudadanía frente a la violencia y el silenciamiento por parte de las instituciones encargadas de guardar por la seguridad. Esto es expresado de manera irónica al mencionar como aquellas personas que toman la decisión de denunciar “casualmente se suicidan al día siguiente”. Este comentario muestra la indignación y refleja lo que Giroux (1988) describe como las dinámicas de coerción que son características de sociedades marcadas por relaciones de poder desiguales. Desde la postura de Freire (1970), dicha interpretación reconoce a la violencia estructural que logra limitar las acciones de las personas; el sarcasmo actúa como una forma de resistencia simbólica y como una marca de pensamiento críticos más profundo (ver anexo D.)

Finalmente, estas intervenciones demuestran como los estudiantes, a pesar de estar en contextos socioeconómicos alejados de la realidad, logran utilizar formas de pensamiento críticos que, según los autores expuestos anteriormente, permiten problematizar y realizar una lectura estructural de la realidad. Adicionalmente, desde la visión de Bourdieu (1986), se evidencian procesos de reconfiguración del capital cultural crítico al desafiar discursos hegemónicos y reconocer las dinámicas del capital simbólico en la creación de verdades. Todo esto confirma

que el aula se convierte en un espacio de disputa discursiva y construcción de nuevas comprensiones sobre lo político, lo social y lo histórico.

11. Conclusiones y recomendaciones

Los resultados de la investigación arrojaron bases importantes que dieron pie a la construcción de una herramienta pedagógica que trata de dar cumplimiento al objetivo principal del estudio. Al analizar la información recolectada de los dos instrumentos se clasificaron las respuestas en tres grandes categorías: Memoria histórica, Pensamiento Crítico y Capital Simbólico. En la primera categoría se encontró que los estudiantes entienden la memoria histórica como el conjunto de recuerdos y aprendizajes del pasado nacional, vinculados a hechos, tradiciones y narrativas colectivas. Mencionan la transmisión intergeneracional y el papel de los ancestros. De igual forma, consideran que es importante aprender de errores y preservar la identidad.

Para la segunda categoría de pensamiento crítico, la mayoría de los participantes manifestó interés por los temas sociales, especialmente en cómo las decisiones políticas afectan la vida del país. Algunos han participado en campañas y actividades comunitarias, reconociendo aprendizajes sobre organización y objetivos comunes. Otros no lo han hecho. El interés por las decisiones gubernamentales muestra que algunos estudiantes desarrollan conciencia histórica y social.

En cuanto a la última categoría, el capital simbólico, algunos estudiantes afirman que el colegio les ha ayudado a reflexionar críticamente sobre las causas de los conflictos y a cuestionar

“quién escribe la historia”. Identifican la influencia del narrador en la construcción del pasado y reconocen que las clases han cambiado su forma de pensar generando empatía.

Con base en estos resultados, se propuso el seminario *“Formación de Estudiantes Líderes en la Construcción Crítica de la Memoria Histórica”*, el objetivo de esta actividad buscaba fortalecer en los estudiantes de grado 11° habilidades críticas a partir del análisis y reconocimiento de la memoria histórica; dentro de la ejecución del seminario se evidenció un avance significativo en la comprensión de la memoria histórica como proceso colectivo y crítico. El seminario consistió en identificar las voces que históricamente han sido silenciadas y establecer vínculos entre el pasado y problemáticas actuales como la gentrificación, esto se logró por medio de una guía de lectura crítica que buscó potenciar sus habilidades en pensamiento crítico como la observación, el análisis y la resolución de conflictos.

Asimismo, los estudiantes hicieron aportes relevantes en cuanto al cuerpo y territorio, ya que a través de la cartografía reconocieron la influencia de privilegios, límites y oportunidades en su identidad personal y social. En el marco del proyecto, este ejercicio se convirtió en una herramienta pedagógica de memoria y autoconocimiento que conecta la experiencia individual con la memoria colectiva, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía y la conciencia histórica desde la propia biografía. Con dicha actividad se potenció la habilidad de análisis crítico de la realidad, al permitirles contextualizar sus experiencias individuales dentro de unas dinámicas sociales más amplias y problematizar las desigualdades históricas que han atravesado otros sectores de la población

La actividad propuesta como cierre, que consistió en la elaboración de una producción audiovisual difundida en sus redes sociales, permitió a los estudiantes ahondar en temas de

interés personal y, al mismo tiempo, recopilar de manera creativa los aprendizajes adquiridos durante el seminario. Con este ejercicio se pudieron integrar reflexiones previas en un producto comunicativo, así como la argumentación crítica al construir narrativas audiovisuales orientadas a sensibilizar y proponer acciones hacia una sociedad más justa.

En consecuencia, la educación crítica se presenta como un camino esencial para enfrentar las heridas del pasado y proyectar una sociedad más consciente, reflexiva y comprometida con la paz. Promover el pensamiento crítico en el aula se convierte, por lo tanto, en una apuesta formativa y transformadora que busca empoderar a los estudiantes como protagonistas en la construcción de ciudadanía y en los procesos de transformación social.

Finalmente, y de cara a futuras investigaciones, se sugiere: diversificar la población estudiantil, incluir estudiantes de diferentes grados y contextos escolares (públicos, privados, rurales y urbanos) para enriquecer la comprensión de cómo influyen los factores socioculturales y familiares en la construcción del pensamiento crítico. También, explorar el rol de los medios digitales y redes sociales, investigar cómo los estudiantes construyen memoria y pensamiento crítico a través de las narrativas mediáticas, y de qué manera estas influyen en su percepción del conflicto y la violencia. Adicionalmente, involucrar a docentes y familias en el proceso investigativo, para comprender cómo diferentes actores educativos participan en la formación crítica de los jóvenes.

12. Referencias

- Amnistía Internacional. (2009). *Informe anual 2009: Colombia*. https://www.amnesty.org/es/wp-content/uploads/sites/4/2021/06/pol100012009spa.pdf?utm_source
- Arreola Rico, R. L., Gómez Espinoza, L. M., & Jiménez Arreola, K. I. (2023). Aprender Historia con sentido: La perspectiva de jóvenes de bachillerato. *UCMaule*, 65, 78-101. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.65.78>
- Abad Peña, G., & Fernández Rodríguez, K. L. (2021). *La investigación educativa: teoría y práctica*. Editorial Tecnocientífica Americana.
- Bartlett, S., & Burton, D. (2016). *Introduction to education studies* (4th ed.). SAGE Publications.
- Barón, M., & Cañón, L. (2018). Investigar: una experiencia para cuestionarnos. *Pedagogía y Saberes*, (49), 115-125. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8174>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Cardona, A. (2016). *Los usos políticos de la memoria en el movimiento estudiantil de la Universidad de Antioquia y la construcción de la memoria histórica en Colombia*.
- Ceballos, R., & González, G. (2017). *La memoria histórica en la enseñanza del conflicto armado en Colombia* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital Universidad de

Antioquia.

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/23521/1/CeballosJuan_2017_HistoricaArmadadoEscuela.pdf

Colegio Fervan. (s.f.). *Página principal del Colegio Fervan*. <https://colegiofervan.edu.co>

Corredor, J., Wills-Obregon, M. E., & Asensio-Brouard, M. (2018). Historical memory education for peace and justice: definition of a field. *Journal of Peace Education*, 15(2), 169–190. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1463208>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Escuelas transformadoras: Apuestas por la memoria histórica desde la educación*. CNMH. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/>

Comisión de la Verdad. (2022). *Informe Final: Hallazgos y recomendaciones*. <https://comisiondelaverdad.co>

Creswell, J. W. (2014). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: Elegir entre cinco tradiciones* [Versión traducida en proceso]. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>

DANE. (2023). *Proyecciones y cifras poblacionales de municipios colombianos*. <https://www.dane.gov.co/>

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Paidós.

Denzin, N. K. (1989). *Investigación interpretativa en la ciencia social*. Paidós.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *Manual de investigación cualitativa* (4.^a ed.) SAGE

Domínguez-Acevedo, J. D. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1), 253–278. <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>

Ennis, R. H. (2002). *Pensamiento crítico*. Paidós

- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment. Traducción: Eduteka
- Fairclough, N. (1995). *Discurso y cambio social*. Editorial Gedisa.
- Fraser, N. (2006). *Reconocimiento y redistribución: Dos caras de la justicia social*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Fuentes, C. (2015). Investigación en educación: de la práctica docente a los aspectos epistemológicos, éticos y sociales. *Praxis y Saber*, 6(11), 235-244.
<https://doi.org/10.19053/22160159.3581>
- Fundación Dos Mundos. (2009). *Escuela y conflicto armado: De bien protegido a espacio protector. Aportes psicosociales para enfrentar las violaciones de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario*. Espacio Creativo Impresores.
https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2502_d_escuela_conflicto.pdf?utm_source
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.ª ed.). Morata.
- Foucault, M. (1971). *El orden del discurso*
- Gadamer, H.-G. (2002). *Verdad y método* (J. Monzó, Trad.)
- García-Vera, N. O. (2020). Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 135-170.
<https://doi.org/10.17227/rce.num79-8918>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos*. Morata.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.

- Gobernación de Cundinamarca. (2022). *Plan de desarrollo departamental 2020-2024*.
<https://www.cundinamarca.gov.co>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Ed. Anthropos.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2005). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.).
Routledge.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Lengyel, Z. M. (2020). Círculo hermenéutico en comprensión: Sobre un vínculo original entre hermenéutica y lógica en el diálogo Heidegger-Gadamer. *Revista de Investigación Social Andamios, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632020000200117
- Merriam, S. B. (1998). *Introducción a la investigación cualitativa: El estudio de caso en educación*. Paidós.
- Moreno Báez, N. Z. (2021). *Importancia de la enseñanza de la memoria histórica en el contexto colombiano*. *Boletín Redipe*, 10(1), 185-194. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i1.1172>
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *El pensamiento crítico: Herramientas para tomar buenas decisiones*. Gestión 2000.
- Pérez Arjona, C. X. (2016). *Aprendizajes y retos en la construcción de memoria...* [Trabajo de grado, Especialización en Acción sin daño y Construcción de Paz, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio de la Secretaría de Educación de Bogotá.
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/7a00f6e8-da04-4f96-8e20-8317b1ff1542/content>
- Quintero, M. (2024). *Pedagogías de la memoria y el pasado reciente y la reparación simbólica*. Editorial Ciudadanía y Democracia, Universidad Distrital.

- Ramos-Pérez, J. C., & 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>
- República de Colombia. (2017, 27 de diciembre). *Ley 1874 de 2017: Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial n.º 50.459. Función Pública.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=100186>
- República de Colombia. (2011). *Ley 1448 de 2011: Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones* (Diario Oficial No. 48096, 10 de junio de 2011).
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43043>
- Reyes Parra, P. A., Navarro Roldán, C. P., & Santisteban Fernández, A. (2024). Pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo: una revisión sistemática. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, 269–291.
<https://doi.org/10.6018/pantarei.611711>
- Rodríguez, S., Aponte, J., & Acosta, W. (2023). *Historia con memoria como escuela de ciudadanía democrática*. En *Historia con memoria en la educación* (pp. 60-...). Congreso Historia con Memoria en la Educación.
https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org/wp-content/uploads/2023/08/libro-digital-historia-con-memoria-en-la-educacion.pdf?utm_source
- Rojas, A. D. (s. f.). *La historia y las finalidades de su enseñanza*. FLACSO.
- Rojas Díaz, J. (2023). *La pedagogía de la memoria como proyecto de formación para la transformación social en contextos educativos de Colombia*. IDEP
- Rojas, T. (2018). *Memoria histórica en la universidad: Usos pedagógicos y aprendizajes*. Universidad Nacional de Colombia.

- Sáiz, P., Gómez, M., & López, J. (2018). Enseñanza de la historia y pensamiento histórico: análisis de la investigación publicada en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 24(1), 443-459
- Patton, M. Q. (2005, octubre). *Enciclopedia de estadísticas en la ciencia del comportamiento*. https://www.researchgate.net/publication/229709211_Qualitative_Research
- Stake, R. E. (1995). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Paidós
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.
(Original: *Les abus de la mémoire*, 1995).
- Tudela Sancho, A. y Alegre Benítez, C. (2022). *Educación hoy en la memoria histórica y democrática: aportes pedagógicos para una ciudadanía crítica*. Granada: Avicam/UGR
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Unidad para las Víctimas. (2016). *Orientaciones generales para proyectos de memoria histórica en el marco de medidas de satisfacción*. Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas.
https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/lineamientospara_proyectosdememoriahistorica.pdf
- Useche, M., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, É. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Universidad de La Guajira.
<https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/handle/uniguajira/467>