

**En historias me quedo: narrativas familiares del conflicto armado
colombiano en el Huila**

Julián Andrés Castillo Navarro ¹

Jeferson Narváez Díaz ²

Juan Manuel Rosas Cruz ^{3***}

Asesora: Viviana Paola Pinzón Rodríguez

Universidad Santo Tomás Decanatura de División de Universidad Virtual
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa
Bogotá D.C. (Colombia), 2026

^{1*} Candidato a Magister de la Universidad Santo Tomás, Colombia, Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Surcolombiana, CVLAC:
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002004419 Correo electrónico: castillojulian437@gmail.com

^{2**} Candidato a Magister de la Universidad Santo Tomás, Colombia, Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Surcolombiana, CVLAC:
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001816491 Correo electrónico: jeferdiaz6@gmail.com

^{3***} Candidato a Magister de la Universidad Santo Tomás, Colombia, Licenciado en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana, CVLAC:
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002384524 Correo electrónico: Juanuelrosas30@gmail.com

Tabla de contenido

Introducción	6
Capítulo 1. Planteamiento del problema y marco teórico.	9
1.1 Planteamiento del Problema.....	9
1.2 Objetivos	12
1.3 Justificación.....	13
1.4 Marco Teórico	16
1.4.1. Conflicto armado, posconflicto y educación para la paz	16
1.4.2. La memoria desde la visión narrativa	20
1.4.3 La escritura como herramienta de transcripción de la memoria.....	22
1.4.4. Perspectiva epistemológica de la investigación.....	25
Capítulo 2. Diseño Metodológico.....	26
2.1 Enfoque Metodológico.....	26
2.2 Contexto y Participantes.....	29
2.3 Instrumentos de Recolección de Datos	31
2.4 Plan de Acción.....	34
Capítulo 3. Implementación y reflexión.	39
3.1. Desarrollo del plan de acción.....	39
3.1.1. Fase 1: Preparación de los estudiantes	39
3.1.2. Fase 2: Preparación de entrevistas y recolección de testimonios.....	41
3.1.3. Fase 3: Elaboración de crónicas periodísticas	43
3.1.4. Fase 4: Grupo focal, reconstrucción de la memoria	43
3.2. Observaciones y ajustes.....	44
3.3. Análisis de datos	47
Capítulo 4. Resultados y Discusión.....	50

4.1 Resultados	50
4.1.1. El reconocimiento del conflicto armado: narración y cartografía social.....	50
4.1.2. La crónica periodística: Transformación y vida familiar	53
4.2 Análisis e Interpretación	56
Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones	62
5.1 Síntesis de Hallazgos	62
5.2 Propuestas de mejora.....	64
5.3 Líneas Futuras de Investigación	66
Bibliografía.....	69

Resumen

Esta investigación aborda la reconstrucción de la memoria histórica del conflicto armado en el Huila a partir de la producción de crónicas periodísticas basadas en las narrativas familiares de estudiantes de grado décimo de un colegio privado de Neiva, con el propósito central de transformar su percepción distante y descontextualizada del conflicto en una comprensión crítica, humana y territorializada. Utilizando la Investigación-Acción Educativa (IAE), de carácter cualitativa, participativa y transformadora, los jóvenes asumieron el rol de coinvestigadores, involucrándose activamente en la realización de entrevistas a sus familiares para recuperar relatos vivenciales y convertirlos en crónicas periodísticas.

Los principales hallazgos evidencian una transición desde una “historia oficial” descontextualizada hacia una “memoria vivida” que dignifica voces históricamente silenciadas. Asimismo, el proceso permitió reactivar diálogos intergeneracionales en el entorno familiar y favorecer que los estudiantes se reconocieran como sujetos históricos atravesados por las memorias de su territorio. La participación activa de los estudiantes transformó la práctica educativa tradicional en una experiencia pedagógica sentipensante, en la que la escritura se consolidó como una herramienta para la recuperación de la memoria histórica, justicia simbólica y reconstrucción del tejido social desde el aula y las familias.

Palabras clave: Conflicto armado, Narrativas Familiares, Crónica Periodística, Educación para la paz.

Abstrac

This study examines the reconstruction of historical memory of the armed conflict in Huila through family narratives, demonstrating how engagement with lived experiences can transform students' distant perceptions of the conflict into a critical, human-centered, and territorially grounded understanding. Employing a participatory Educational Action Research (EAR) approach, tenth-grade students assumed the role of co-researchers, actively conducting interviews with older family members, and producing journalistic chronicles based on these testimonies.

The findings reveal a collective learning process characterized by a shift from a decontextualized "official history" toward a "lived memory" that restores dignity to voices historically marginalized from dominant narratives. The process reactivated intergenerational dialogue within families, enabling students to recognize themselves as historical subjects and active participants in memory construction. Their sustained involvement transformed conventional educational practices into a 'sentipensante' pedagogy that integrates critical reflection with emotional engagement using writing as a tool for symbolic justice, contributing to the reconstruction of social bonds and the strengthening of collective memory from within the classroom.

Keywords: Armed Conflict, Family Narratives, Journalistic Chronicle, Peace Education.

Introducción

La violencia que ha vivido Colombia, desde hace más de medio siglo, genera la necesidad de incluir en la educación apuestas que permitan resignificar el pasado y comprender de manera crítica las implicaciones del conflicto armado. En este sentido, el Estado colombiano ha reconocido el papel central de la escuela en la formación para la paz, como lo establece la Ley 1732 de 2014, al promover espacios de aprendizaje, reflexión y diálogo en torno a la convivencia pacífica, la participación democrática, la reconciliación y el respeto por los derechos humanos. Así mismo, estos propósitos se fortalecen con la firma de los Acuerdos de Paz entre las FARC-EP y el Estado colombiano en 2016⁴ que consolidan los principios de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición como fundamentos para la reconstrucción del tejido social.

En coherencia con estos compromisos nacionales de reconciliación, la educación adquiere un papel fundamental en la tarea de comprender el conflicto armado y sus repercusiones. Como lo señala Meza (2015), la educación para la paz, en el marco del posacuerdo, implica retos relacionados con el reconocimiento de la realidad del conflicto armado. De este modo, la construcción de memoria histórica se configura como una estrategia clave para que los estudiantes se reconozcan como sujetos próximos a estas realidades y comprendan el conflicto más allá de una visión reducida información superficial de los acontecimientos.

⁴ El Acuerdo Final de Paz de 2016 fue finalmente firmado por las Fuerzas Armadas revolucionarias de Colombia, ejército del pueblo -FARC EP- y el Estado colombiano. No obstante, este no fue el único intento de una salida negociada con diferentes grupos armados no estatales. Una serie de intentos previos de negociación en Colombia, entre ellos el proceso de La Uribe con las FARC (1982–1986), los acuerdos de paz con el M-19, EPL, PRT y MAQL en los años 90, y el fallido diálogo del Caguán (1999–2002). Aunque parciales, estos procesos marcaron antecedentes importantes en la búsqueda de la paz.

No obstante, en el contexto escolar del colegio privado Claretiano de Neiva, los estudiantes suelen percibir el conflicto armado como un relato distante, reducido a fechas, actores y acontecimientos vinculados a la violencia política del siglo XX y al periodo del Frente Nacional⁵. Por ejemplo, los estudiantes participantes de la investigación son de grado décimo; tienen edades entre los 14 y 16 años; pertenecen a familias ubicadas en los estratos socioeconómicos 3, 4 y 5; y, desconocen que sus propias historias familiares han estado atravesadas, directa o indirectamente, por experiencias asociadas al conflicto armado en diferentes territorios, principalmente en el Huila.

Las dinámicas de violencia, vividas a causa del conflicto armado, también han impactado al departamento del Huila. Según la Comisión de la Verdad (2019), este territorio ha sido considerado una ubicación estratégica para varios actores armados. El Huila conecta el centro con el sur del país y es el cruce obligatorio de distintos corredores viales, por eso, se han presentado luchas por el dominio del territorio. Enfrentamientos que han dejado como saldo 192.000 hechos victimizantes, de acuerdo con el Registro Único de Víctimas en junio de 2019.

Ante este panorama, es pertinente el postulado de que no son posibles los procesos de reconciliación, si se pasan por alto las voces de las víctimas (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2009). No es posible la formación para la paz, si se ignoran las memorias de las víctimas, como si ellas nunca hubiesen existido. Osorio (2016), lo plantea:

La escuela tiene un papel transcendental en el posconflicto colombiano, el resarcir simbólicamente a las víctimas a partir de la construcción de memorias para aportar en la construcción de una cultura de paz. Construir desde la escuela una pedagogía para el posconflicto

⁵ El Frente Nacional (1958–1974), creado para detener la violencia bipartidista, estableció un sistema excluyente que marginó a amplios sectores sociales; esta exclusión política, sumada a tensiones rurales históricas, es reconocida como uno de los detonantes del conflicto armado contemporáneo

es imprescindible, ya que este es un elemento fundamental para la construcción de un futuro libre de deudas con el pasado.

Así que, el presente proyecto propone reconstruir la memoria histórica a través de la práctica pedagógica. Las áreas de Ciencias Sociales y Literatura se articulan para contribuir a la reconstrucción de memorias del conflicto armado en el Huila, mediante la producción de crónicas periodísticas elaboradas por los estudiantes a partir de las narrativas de sus familiares. Esta experiencia investigativa exige la participación de los estudiantes como coinvestigadores, por lo que es necesario organizar una intervención pedagógica rigurosa que articule la preparación de los estudiantes (en habilidades comunicativas, narrativas y éticas), la recolección de testimonios mediante entrevistas (con un abordaje respetuoso y crítico de memorias sensibles), la elaboración de crónicas (con criterios éticos y narrativos), y su posterior socialización, para propiciar la reconstrucción colectiva de la memoria en el contexto escolar.

En este sentido, el proyecto se adscribe a la línea de investigación Memoria y Territorio de la Maestría en Pedagogías Críticas de la Universidad Santo Tomás, porque se distancia de enfoques pedagógicos tradicionales al problematizar las narrativas oficiales del conflicto armado y dar lugar a voces familiares y territoriales que han sido históricamente silenciadas. A la vez que permite comprender la memoria como una construcción situada, anclada en experiencias concretas del departamento del Huila, donde las narrativas familiares permiten reconocer cómo el conflicto ha configurado identidades, prácticas y formas de habitar el espacio.

El presente documento se divide en cinco capítulos, de los cuales harán un recorrido de los diversos elementos que se presentan para el desarrollo del proceso investigativo: en el primer capítulo se realiza el planteamiento del problema y se presenta el marco teórico; en el segundo, se

establece el diseño metodológico; en el tercero, la implementación y reflexión del ejercicio; en el cuarto, los resultados y elementos que contribuyen a la discusión; y en el quinto, las conclusiones y recomendaciones. Finalmente se encontrará la bibliografía y los anexos.

Capítulo 1. Planteamiento del problema y marco teórico.

1.1 Planteamiento del Problema

La memoria histórica tiene sus raíces en los procesos de posguerra del siglo XX, particularmente tras el Holocausto. Este acontecimiento permitió reconocer la figura de la víctima como sujeto central de la comprensión de la violencia. La naturaleza subjetiva de las experiencias vividas por las víctimas hizo posible reconocer la profundidad de los escenarios de violencia. A partir de allí, surgieron múltiples reflexiones teóricas sobre la memoria, mismas reflexiones que hoy sirven para analizar situaciones similares. Estas reflexiones también posibilitan procesos de reconstrucción del tejido social, basados en el establecimiento de responsabilidades judiciales, comunitarias y éticas.

En ese sentido, la reconstrucción del tejido social se fundamenta en las memorias, las experiencias y los relatos de quienes han vivido la violencia, en tanto estos permiten resignificar y comprender el pasado. En el contexto colombiano, las narrativas vivenciales se constituyen como un recurso fundamental en la reconstrucción de la memoria histórica porque permiten reconocer las experiencias de quienes han vivido el conflicto armado desde sus territorios y, consecuentemente, consolidar procesos de reconciliación afines a los principios de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición, (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Ahora bien, para respaldar el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015) creó la Cátedra de la Paz como un espacio de aprendizaje, reflexión y diálogo sobre la memoria histórica, la resolución pacífica

de conflictos y la participación ciudadana. La Cátedra de la Paz es un espacio académico obligatorio en todas las instituciones educativas, establecido por la Ley 1732 de 2014 y reglamentado por el Decreto 1038 de 2015. Sin embargo, en la actualidad, la Cátedra de la Paz presenta una desconexión importante entre el relato oficial y la visión de los sujetos vivenciales.

Los principios establecidos de manera oficial para el sector educativo se plantean desde la implementación de un enfoque centrado en hitos históricos y actores armados, pero los escenarios vivenciales de las narrativas de las víctimas se contraponen a esta visión establecida. Como lo concluye Lorenz (2004), “las divergencias entre ‘historia oficial’ y ‘las versiones no oficiales’ son una realidad que enfrenta y reproduce cualquier docente enfrentado a la tarea de enseñar ciencias sociales o historia” (p. 3).

En el Colegio Claretiano de Neiva, a partir de observaciones sistemáticas realizadas en las clases de Ciencias Sociales y de diálogos pedagógicos con los estudiantes, se ha evidenciado que la enseñanza del conflicto armado colombiano⁶ se aborda, en el marco de la Cátedra de la Paz, predominantemente desde un enfoque descriptivo y cronológico. Este tratamiento prioriza la exposición de actores, hechos y periodos históricos, lo que limita la comprensión crítica del conflicto, el análisis de sus impactos en las comunidades locales y la reflexión sobre las experiencias de las víctimas en el contexto cercano de los estudiantes.

Esta forma de enseñanza genera una comprensión distante y descontextualizada del conflicto, en la que los estudiantes no logran establecer vínculos significativos entre los contenidos abordados en el aula y las historias de vida de sus propias familias. Como resultado, una percepción generalizada de ajenidad frente a una violencia que, aunque ha marcado

⁶ Especialmente en el departamento del Huila, territorio históricamente afectado por múltiples expresiones de violencia asociadas a la presencia de grupos armados al margen de la ley.

profundamente al territorio huilense, no es reconocida por los estudiantes como parte constitutiva de su historia personal y colectiva y, en consecuencia, de su identidad nacional y regional.

Lo anterior coincide con lo señalado por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), que plantea que la desconexión limita el desarrollo de una comprensión crítica, empática y reflexiva del conflicto armado, y reduce las posibilidades de que la educación contribuya efectivamente a la reconstrucción de la memoria histórica y al fortalecimiento de una cultura de paz desde el contexto escolar.

En este orden de ideas, atendiendo a la premisa freireana de que la educación constituye un espacio determinante en la configuración de sujetos críticos, se reconoce la necesidad de propiciar, en el contexto escolar, el reconocimiento de las diversas voces que emergen del conflicto armado colombiano. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia reciente de Colombia no puede limitarse a la transmisión de hechos o acontecimientos, sino que debe favorecer una comprensión histórica situada, capaz de integrar las experiencias, memorias y subjetividades de quienes han vivido la violencia de manera directa o indirecta. Tal como lo plantea Jelin (2002), la memoria constituye un proceso social dinámico en el que se disputan sentidos sobre el pasado, y su incorporación en escenarios educativos permite resignificar la experiencia histórica desde una dimensión humana, ética y política.

Es desde este marco que surge la presente investigación titulada: *En historias me quedo: Narrativas familiares del conflicto armado en el Huila*, concebida como un ejercicio pedagógico orientado a la reconstrucción de la memoria histórica del conflicto armado a partir de las narrativas familiares de los estudiantes. Esta propuesta busca generar espacios de diálogo entre generaciones, en los que los relatos de los adultos se constituyan en fuentes vivas de memoria, permitiendo a los estudiantes reconocerse como sujetos históricos atravesados por el conflicto y

comprender cómo estas experiencias han contribuido a la configuración de la identidad colectiva en el territorio del Huila.

En coherencia con este propósito, la investigación se orienta a comprender cómo estos procesos pedagógicos, basados en la recuperación de memorias familiares, inciden en la construcción de sentidos sobre el conflicto armado en el contexto escolar. De este modo, se hace necesario indagar por la manera en que la producción de crónicas periodísticas posibilita no solo la reconstrucción de estas memorias, sino también la comprensión crítica de las experiencias vividas y su resignificación en los estudiantes. A partir de esta perspectiva, se formula la siguiente pregunta de investigación y objetivos:

¿De qué manera la memoria histórica del conflicto armado huilense se construye mediante la producción de crónicas periodísticas basadas en narrativas familiares de estudiantes de educación media en el colegio Claretiano de Neiva (Huila)?

1.2 Objetivos

Objetivo general:

Contribuir a la reconstrucción de memorias del conflicto armado en el Huila, desde la década de los cincuenta en adelante, a partir de las narrativas familiares de los estudiantes de educación media del Colegio Claretiano de Neiva, mediante la producción de crónicas periodísticas.

Objetivos específicos:

- Desarrollar procesos formativos con los estudiantes orientados a propiciar la escucha sensible del conflicto armado, el reconocimiento ético de las memorias familiares y la

apropiación de los elementos comunicativos propios de la entrevista narrativa y la crónica periodística.

- Propiciar la recuperación de narrativas familiares sobre el conflicto armado en el departamento del Huila y otros territorios, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a adultos mayores y familiares de los estudiantes participantes, identificando dimensiones históricas, emocionales y territoriales.
- Acompañar la construcción y socialización de crónicas periodísticas a partir de los testimonios recolectados en el entorno familiar, promoviendo en los estudiantes un proceso de creación textual que articule memoria, sensibilidad social, interpretación histórica y expresión narrativa en el contexto escolar.

1.3 Justificación

Las ciencias sociales se encuentran en una tensión constante entre la transmisión de los hechos históricos desde narrativas generalizantes y cronológicas, y la construcción de sentidos del pasado a partir de las experiencias particulares de los sujetos. Carretero (2011) señala que el predominio de enfoques escolares centrados en relatos oficiales y descontextualizados tiende a producir procesos de desarraigo histórico y una débil vinculación con la memoria, en la medida en que los estudiantes no logran establecer relaciones significativas entre los acontecimientos históricos y sus propias trayectorias de vida.

En contextos atravesados por conflictos armados, esta situación se profundiza, pues los sujetos en formación difícilmente se reconocen como actores históricos, ni identifican la incidencia de dicho conflicto en sus experiencias familiares y sociales, lo que limita la construcción de memorias sociales críticas y situadas (Jelin, 2002; Halbwachs, 2004). En el contexto colombiano, marcado por más de seis décadas de conflicto armado interno, esta

problemática adquiere mayor relevancia si se considera que la consolidación de una paz estable y duradera exige procesos educativos orientados a la comprensión crítica del pasado, la resignificación de la memoria histórica y la formación de ciudadanía.

En este sentido, la escuela constituye un escenario clave para promover una reflexión crítica sobre la memoria y el pasado reciente del conflicto armado colombiano, en la medida en que posibilita la construcción de experiencias colectivas orientadas a la comprensión de dicho pasado desde múltiples voces. Sin embargo, en muchos contextos educativos persiste un distanciamiento vivencial de los estudiantes frente al conflicto armado lo que se traduce en un desconocimiento de sus impactos humanos, sociales y territoriales, especialmente cuando este es abordado como un contenido histórico lejano y desvinculado de sus experiencias familiares y comunitarias (Halbwachs, 2004), de esa manera se fundamenta que la memoria solo se construye cuando existen marcos sociales compartidos.

En el caso del Colegio Claretiano de Neiva, se evidencia un desconocimiento de las historias familiares relacionadas con el conflicto armado en el departamento del Huila, lo que limita la comprensión de la violencia desde una perspectiva contextualizada e impide que los estudiantes reconozcan cómo el conflicto armado ha configurado el devenir histórico de sus familias y comunidades.

Este panorama se explica por la desconexión entre los lineamientos normativos que establecen la Cátedra de la Paz, de acuerdo con la Ley 1732 de 2014 (Congreso de la República de Colombia, 2014), y su implementación efectiva en el currículo escolar. Desconexión que se evidencia, entre otros aspectos, por la predominancia de una historia oficial que invisibiliza narrativas alternas del conflicto; por la escasa articulación curricular entre las ciencias sociales y

los procesos de memoria histórica; y, por prácticas pedagógicas que abordan el conflicto armado de manera descontextualizada y poco sensible.

Ante esta realidad, la presente investigación plantea la necesidad de propiciar procesos pedagógicos que posibiliten el reconocimiento personal, familiar y social del conflicto armado, a fin de resignificar la historia desde la palabra como elemento central de construcción de sentidos.

De este modo, se propone un trabajo articulado entre las Ciencias Sociales y la Literatura para la producción escrita de crónicas a partir de las narrativas familiares de los estudiantes, entendiendo la crónica periodística como una herramienta didáctica que permite recuperar voces silenciadas, dotar de humanidad los relatos del conflicto y favorecer el diálogo intergeneracional. Como señalan Añón y Battcock (2013), la crónica puede ser caracterizada, en buena medida, como “una narración que fija y preserva en papel los hechos históricos que la memoria humana no podría guardar” (p. 153), lo que la convierte en un dispositivo pedagógico pertinente para articular memoria, historia y escritura.

Desde esta perspectiva, el proyecto aporta al campo académico al problematizar la enseñanza del conflicto armado colombiano desde las narrativas vivenciales y la memoria histórica, cuestionando la hegemonía de la historia oficial e incorporando la escritura narrativa como estrategia didáctica para la formación crítica y reflexiva de los estudiantes. Asimismo, la propuesta adquiere relevancia institucional al fortalecer la implementación de la Cátedra de la Paz y al aportar a la reflexión curricular y pedagógica del área de ciencias sociales en el Colegio Claretiano de Neiva, promoviendo prácticas educativas coherentes con la formación integral, la construcción de ciudadanía y la educación para la paz desde un enfoque sensible, contextualizado y humanizante.

1.4 Marco Teórico

En este proyecto, nociones como posconflicto, educación para la paz, memoria narrativa, memoria intergeneracional y cronotopo polifónico operan como ejes que ayudan a comprender cómo los estudiantes reconocen, reconstruyen y resignifican las memorias de sus familias en relación con el conflicto armado.

A partir de esta base, el apartado se estructura en tres secciones conectadas entre sí. Primero, se presenta una mirada al conflicto armado colombiano y se contextualiza en el departamento del Huila en el escenario del posconflicto. Luego, se desarrolla la memoria narrativa como perspectiva que explica cómo se configuran y transmiten estos recuerdos. Después, se aborda la escritura como herramienta para transformar esas vivencias en relatos que favorezcan la reflexión y el reconocimiento de la experiencia histórica. Finalmente, se desarrolla la perspectiva epistemológica que orienta el camino con el que se desarrolla el proceso investigativo.

1.4.1. Conflicto armado, posconflicto y educación para la paz

En Colombia, después de décadas de vivir violencia de múltiples formas y a través de diferentes actores, las negociaciones entre las FARC-EP y el Estado colombiano abrieron la posibilidad de transitar hacia un escenario de construcción de paz. La firma del acuerdo de paz en La Habana en 2016 fue la consolidación de una aparente solución a un conflicto que entrelaza numerosas adversidades que sufre el pueblo colombiano. Asuntos estructurales como la estrechez de nuestra cultura política, la institucionalidad rentística y burocrática imperante, la relación inherente entre política y violencia, y las tensiones entre el centro político y las regiones, son entramados del conflicto armado, según Meza (2015).

Ahora bien, se reconoce que el acuerdo fue un respiro de esperanza ante el conflicto armado que siempre se ha presentado como un “obstáculo para el desarrollo”; sin embargo, es imperante reconocer que esta percepción del conflicto ha facilitado la intervención internacional bajo lógicas contrainsurgentes y modelos de modernización impuestos, los cuales tienden a desconocer las condiciones históricas y sociales del país, según González (2014).

Esta mirada superficial del conflicto omite que este tiene raíces estructurales asociadas a la desigualdad social, la concentración de la tierra y la exclusión política, profundizadas durante el Frente Nacional, periodo que restringió la participación democrática y contribuyó a la configuración de organizaciones armadas en distintas regiones. Como señala González (2014), la persistencia del conflicto en Colombia no puede entenderse sin analizar la relación entre Estado, territorio, sociedad y democracia.

En el caso del Huila, este ha sido un territorio supeditado a las decisiones del estado pero que ha vivido un abandono histórico en inversión social e infraestructura rural, según Meza (2015). Esto se sustenta con las cifras de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) que, para el 2015, en las zonas urbanas alcanzaba 21%; en zonas rurales, hasta un 48%; y en municipios como Colombia y Algeciras (golpeados profundamente por el conflicto armado), la cifra alcanzaba topes alarmantes entre 60 y 70%. Esto evidencia que la presencia del estado en zonas rurales del departamento ha sido mínima, lo que ha provocado la situación de vulnerabilidad de los huilenses, especialmente los que habitan la ruralidad.

Esta ausencia del estado ha permitido que grupos ilegales como las FARC asuman el dominio del territorio. De acuerdo con el estudio de Meza, el Huila es una zona de influencia histórica de las FARC y un corredor estratégico para diversas actividades ilegales. Las FARC, a través de diferentes frentes, lideraron acciones ligadas sobre todo al tráfico y la extorsión. Por el

territorio se trafican estupefacientes que vienen del sur del país, por lo que, en diferentes escenarios, transportadores, viajeros y campesinos, han experimentado encuentros con el grupo armado.

Por otro lado, la extorsión es una de las problemáticas más graves. De acuerdo con el mismo estudio, las FARC extorsionan a políticos, transportadores y comerciantes. Incluso en algunos municipios, se utilizan artefactos explosivos de bajo poder para amedrentar a empresarios que se niegan a pagar o contratan bandas delincuenciales comunes y pandillas para realizar actividades de apoyo a sus fines.

Asimismo, la región ha experimentado enfrentamientos entre las guerrillas de las FARC y las Fuerzas Armadas, que han causado bajas civiles y desplazamiento forzado. Un ejemplo crítico ocurrió en 1984 en el municipio de Colombia, donde los choques armados provocaron desplazamientos masivos que convirtieron varias veredas en "territorios fantasmas". El conflicto también ha dejado un estigma de "municipio guerrillero" sobre poblaciones como Algeciras, lo que en el pasado facilitó abusos como capturas masivas y ejecuciones extrajudiciales por parte de fuerzas estatales.

En síntesis, el conflicto en el Huila debe entenderse como el resultado de un entramado histórico de abandono estatal, desigualdad territorial y exclusión social que facilitó el control insurgente en amplias zonas rurales. Este complejo contexto plantea, en primer lugar, la necesidad de comprenderlo para resignificarlo, lo que implica emprender iniciativas de memoria, en los términos propuestos por Riaño (2025): ejercicios orientados a la reconstrucción del tejido social mediante la apertura de espacios de diálogo, reconocimiento y elaboración colectiva del pasado.

En segundo lugar, y de manera consecuente, esta realidad exige proyectar el presente hacia la construcción de una cultura de paz, entendida no como la mera ausencia de violencia, sino como

la consolidación de una paz positiva, en el sentido planteado por Galtung (1996), basada en el respeto por la vida, la justicia social y la transformación de los conflictos a través de la educación, el diálogo y la cooperación (ONU, 1999).

En esta línea, el estudio de Meza concluye que el posconflicto es un proceso profundamente social y por lo tanto es un cometido de naturaleza territorial. De tal modo que, para encaminar las comunidades huilenses a escenarios de reconciliación, deben reconocerse y fortalecerse de manera sistemática las capacidades locales para participar activamente en la construcción de paz. Sin embargo, esto primero exige reconocer las realidades locales y situar a las comunidades como protagonistas de una nueva ciudadanía. Más allá de los acuerdos nacionales, en el posconflicto es vital fortalecer la gestión local y promover una cultura de paz que reemplace la violencia como forma de resolución de conflictos, según Meza (2015).

En este escenario, la escuela emerge como un actor fundamental en la construcción del posconflicto en el Huila. Los gobiernos locales y departamentales deben aprovechar el deseo comunitario de una transformación cultural basada en la democracia para impulsar procesos educativos en la región.

Las instituciones educativas, desde su función formativa, están llamada a fortalecer las capacidades locales, promover una cultura de paz y propiciar el pensamiento crítico en las nuevas generaciones. Como sostiene Freire (1997), la educación debe ser un ejercicio que invite a la reflexión y acción. En este sentido, los proyectos educativos que se desarrollen no solo deben analizar el pasado, sino, en palabras de Jelin (2002), utilizar la memoria para abrir interrogantes que permitan a los estudiantes reconocerse como sujetos históricos capaces de transformar su entorno local.

1.4.2. La memoria desde la visión narrativa

La forma que tienen los recuerdos es narrativa. Narrar es contar algo, informar acerca de algo a la vez que se le otorga sentido (Gómez de Silva, 1985). Cuando se recuerda y relata algo, ese algo se carga de significado tanto para el emisor como para el receptor. La forma en la que los recuerdos se expresan denota la cualidad esencial de la memoria: su tendencia a conservar aquellas vivencias con un valor simbólico o emocional para quien los vivió (Bruner, 1991; Ricoeur, 2004). Cada recuerdo narrado es una prueba de que la memoria no almacena todo lo vivido, sino solo aquello que ha dejado una huella profunda.

El presente proyecto se fundamenta en esta concepción de la memoria. La memoria como una construcción narrativa y social, en tanto que los recuerdos significativos se articulan en relatos para dotar de sentido a las experiencias vividas. Autores como M. Halbwachs (1925), P. Ricoeur (1999) y J. Bruner (2002), desarrollan ampliamente esta idea y sus contribuciones son claves para comprender la memoria desde una dimensión subjetiva, simbólica y cultural.

Desde la perspectiva de Halbwachs (1925) (citado por Mendoza, 2004), la memoria no es un fenómeno estrictamente individual, sino colectivo. En este sentido, las personas recuerdan en función de los marcos sociales que les proporcionan significados a los recuerdos de las vivencias. Para Halbwachs (1925), la memoria colectiva es un proceso social de reconstrucción del pasado vivido y/o significado por un grupo o sociedad que se contiene en marcos sociales, como el tiempo y el espacio, y como el lenguaje; pero también se sostiene por significados, y estos se encuentran en la cultura, como la religión, el grupo familiar o la pertenencia territorial. Todas estas son condiciones que estructuran el contenido y la forma de los recuerdos, lo que implica que la memoria individual está siempre mediada por la experiencia social y que, por ejemplo, los relatos familiares son una forma de transmisión intergeneracional de la memoria colectiva.

Actualmente, en Colombia, para la reconstrucción de la memoria del conflicto armado, toma fuerza la necesidad de la transmisión intergeneracional, de modo que se logren salvaguardar los testimonios para favorecer la reconstrucción del tejido social.

Ricoeur (1999) (citado por Mendoza, 2004) sostiene que el testimonio constituye una forma fundamental de la memoria, en tanto se expresa a través de la narrativa y vincula al sujeto que recuerda con quien recibe el relato. Recordar, desde esta perspectiva, no implica únicamente recuperar el pasado, sino un acto de reconocimiento y confianza que otorga verosimilitud al recuerdo dentro de marcos sociales compartidos. En este sentido, la reconstrucción de la memoria del conflicto armado con las nuevas generaciones se configura como un ejercicio intergeneracional en el que los relatos familiares, cargados de referencias sociales, culturales y emocionales, favorecen una comprensión sensible, empática y humana de la violencia que ha marcado la historia del país.

En esta misma línea, Bruner (2002) (citado por Mendoza, 2004) sostiene que la memoria adopta una forma narrativa porque el relato es la manera en que los seres humanos organizan y entienden su experiencia en el tiempo. Bruner considera que recordar es construir una historia con sentido, donde lo relevante no es únicamente lo que se cuenta, sino cómo se cuenta. Las formas de narrar representan una manera de enmarcar la experiencia. Así, la memoria narrativa del conflicto armado colombiano permite dotar de coherencia al pasado, y tiene una función simbólica: la narración de las vivencias no es únicamente una recuperación de hechos, sino que implica la resignificación del conflicto armado.

La convergencia de estos enfoques conceptuales de la memoria permite comprender que los testimonios familiares relacionados con el conflicto armado (base de este proyecto) se convierten en relatos íntimos que activan memorias colectivas silenciadas. Asimismo, la

reconstrucción de la memoria narrativa de los familiares de los estudiantes pretende esencialmente generar espacios de sentido, interpretación y reconocimiento, en los que el conflicto armado colombiano pueda ser comprendido en su complejidad social y humana.

1.4.3 La escritura como herramienta de transcripción de la memoria

La memoria, en tanto construcción social e histórica, no se sostiene únicamente en la experiencia vivida, sino en los mecanismos que permiten su preservación, transmisión y resignificación a lo largo del tiempo. Lo que Nora (1984) denomina “lugares de memoria”, es decir, dispositivos materiales y simbólicos que permiten fijar y transmitir el pasado. En este sentido, la escritura se configura como un dispositivo fundamental para la fijación de las memorias, al posibilitar su inscripción en soportes que trascienden la inmediatez de la oralidad y permiten su circulación en distintos contextos y generaciones.

Así, escribir no implica simplemente registrar hechos, sino organizar, interpretar y dotar de sentido las experiencias, convirtiendo la memoria en un relato susceptible de ser comprendido, cuestionado y reconfigurado. En este sentido, Ricoeur (2004) plantea que la memoria alcanza su forma más elaborada cuando se configura narrativamente, pues es a través del relato que el pasado adquiere coherencia y sentido.

En el contexto colombiano, Alfredo Molano constituye un referente clave al entender la escritura como una herramienta para visibilizar las voces históricamente marginadas. A través de sus crónicas y testimonios, Molano (2010) plantea que narrar las experiencias de campesinos, víctimas y actores del conflicto no sólo permite documentar la violencia, sino también dignificar la palabra de quienes han sido excluidos de los relatos oficiales. En este sentido, la escritura se convierte en un acto de resistencia frente al olvido y en una forma de reconstrucción del tejido social.

En diálogo con esta mirada, la literatura también ha explorado la relación entre escritura y memoria como un proceso de desciframiento y comprensión de la experiencia humana. En *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, la imagen de los pergaminos de Melquíades puede leerse como una metáfora de la memoria codificada, aquella que requiere de procesos de interpretación para revelar los sentidos profundos de la historia. Así, se asume la escritura de las memorias como un ejercicio que articula vivencia, lenguaje y construcción social de los sujetos.

En el contexto latinoamericano, estas reflexiones encuentran un anclaje particular en los planteamientos de Orlando Fals Borda, quien, desde la investigación-acción participativa, reconoce el valor del conocimiento producido por las comunidades. Para Fals Borda (1987), la recuperación de la memoria colectiva no puede desligarse de los saberes populares ni de las experiencias históricas de los sujetos, por lo que la escritura se convierte en una herramienta para sistematizar, validar y proyectar estas memorias en escenarios académicos y sociales. En este sentido, escribir la memoria implica también un acto político de reconocimiento y legitimación de las voces subalternas. En palabras de Galeano (1998), la escritura permite “recordar lo que el poder quiere hacer olvidar”, convirtiéndose en un ejercicio de resistencia frente al silenciamiento histórico.

A partir de esta comprensión de la escritura como dispositivo de memoria, resulta fundamental profundizar en la manera en que los sujetos configuran y enuncian sus experiencias a través del lenguaje. En este sentido, la escritura no solo preserva la memoria, sino que también da cuenta de los procesos mediante los cuales el sujeto se constituye en relación con otros y con su contexto histórico.

Desde esta perspectiva, Morado (2008) señala que la conciencia no se limita a registrar lo externo, sino que se configura a partir de la experiencia vivida del yo en el espacio y el tiempo,

la cual se construye en interdependencia con la experiencia del otro. En este sentido, las narrativas de memoria posibilitan procesos de reconocimiento mutuo que favorecen la construcción del tejido social.

Ante esto, la comprensión de la vivencia se relaciona con lo que Patiño (2007) construye en la visión del sujeto histórico cultural. Según su planteamiento,

El enfoque histórico cultural plantea el desarrollo individual, como sujeto de la historia (...) este enfoque enfatiza principalmente el desarrollo de la personalidad. En él, el sujeto se concibe como un ser social con acciones más complejas, producto de la interacción y de la capacidad de pensar sobre la acción. El desarrollo de la personalidad está mediado por la relación con otros. (pp. 53-54)

En diálogo con lo anterior, el enfoque histórico-cultural desarrollado por Lev Vygotski y retomado por Patiño (2007) permite comprender que el sujeto es, ante todo, un ser social cuya conciencia y desarrollo están mediados por el lenguaje. En este marco, la escritura se constituye como una herramienta de mediación simbólica que posibilita al sujeto organizar su experiencia, reflexionar sobre ella y situarse como actor de su propia historia.

Asimismo, Morado (2018), a través del concepto de cronotopo polifónico, propone una vía para comprender cómo estas experiencias se configuran en relatos situados, en los que tiempo y espacio adquieren una dimensión significativa. En este concepto se puede reconocer la articulación teórica de Bajtín y Vygotski quienes otorgan un carácter dialógico de la conciencia y de la memoria, en tanto cada narración articula múltiples voces, experiencias y contextos.

Sin embargo, la palabra, desde los planteamientos ya establecidos, no responde únicamente al lenguaje hablado, sino también a la conversión de lo tangible, pues en la literatura se encuentra la herramienta contrahegemónica para reconocer al sujeto senti-pensante.⁷

Este reconocimiento lleva a entender que el ejercicio de reconstrucción de la memoria desde los relatos permite abordar diversas dimensiones analíticas porque la manera en que el sujeto enuncia sus vivencias propicia una tensión dialógica de la vivencia *per se* y el impacto socioemocional que causa en el sujeto. De tal modo, reconocer al otro desde su cronotopo⁸ facilita reconstruir la memoria en su complejidad.

La escritura de relatos de vida se convierte, entonces, en un ejercicio que no solo recupera la experiencia vivida, sino que permite reconstruir la memoria en su complejidad, configurándola como un proceso relacional que posibilita la resignificación de la experiencia y la construcción de sentidos sociales, culturales y comunitarios compartidos.

1.4.4. Perspectiva epistemológica de la investigación

La presente investigación se inscribe en una perspectiva epistemológica crítica e interventiva, desde la cual el conocimiento se comprende como una construcción social situada, producida en la interacción entre los sujetos y su contexto histórico, cultural y social. En este marco, los estudiantes y sus familias son reconocidos como constructores activos de conocimiento, en tanto sus vivencias, emociones y memorias constituyen saberes legítimos para la comprensión del conflicto armado colombiano. Esta postura se sustenta en los aportes de Vygotsky (1996), quien concibe la vivencia como una unidad inseparable entre el entorno y la forma particular en que el sujeto lo experimenta, mediada por sus características personales. Así, las memorias familiares, especialmente en territorios como el Huila, atravesados por el conflicto armado, se configuran como escenarios de producción de sentido y conocimiento, donde las narrativas permiten comprender la realidad desde una perspectiva situada y humanizada.

En coherencia con esta perspectiva epistemológica, la investigación se articula con el enfoque de Investigación-Acción Educativa (IAE), el cual asume un carácter cualitativo,

participativo y transformador. Este modelo no solo busca comprender la realidad, sino incidir en ella mediante un proceso cíclico de observación, acción y reflexión, en el que los estudiantes participan activamente como coinvestigadores.

En este sentido, las narrativas familiares, construidas a partir de la crónica, se consolidan como una herramienta epistemológica y pedagógica que posibilita la articulación entre teoría y práctica, así como el tránsito de lo individual a lo colectivo; y, por otro lado, la escritura de crónicas se convierte en un medio para la construcción de memoria histórica, favoreciendo un conocimiento crítico, contextualizado y comprometido con la transformación de las realidades sociales.

Capítulo 2. Diseño Metodológico

2.1 Enfoque Metodológico

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, en tanto busca comprender e interpretar las memorias familiares del conflicto armado colombiano en el departamento del Huila, a partir de las experiencias, significados y narrativas construidas por los sujetos en contextos históricos y territoriales específicos. Este enfoque resulta pertinente porque privilegia la comprensión profunda de los fenómenos sociales y educativos, atendiendo a la dimensión subjetiva, simbólica y relacional de la experiencia humana (Flick, 2015).

Desde esta perspectiva, la realidad social no se concibe como un hecho objetivo y estático, sino como una construcción simbólica que se configura a través del lenguaje, la memoria y la interacción social. En coherencia con ello, el enfoque cualitativo permite acceder a las interpretaciones que los participantes elaboran sobre el conflicto armado, reconociendo que la memoria no constituye un simple registro del pasado, sino una construcción activa que se

produce desde el presente y que está atravesada por emociones, silencios y procesos de transmisión intergeneracional (Jelin, 2002).

El proyecto asume, además, un posicionamiento interpretativo que reconoce el valor de las narrativas como elemento fundamental para comprender la experiencia vivida. En este sentido, las memorias familiares del conflicto armado son abordadas a través de relatos situados que permiten reconstruir sentidos sobre los acontecimientos, más allá de explicaciones causales o mediciones cuantificables. Este enfoque posibilita comprender cómo los sujetos otorgan significado a sus vivencias y cómo dichas memorias se resignifican en el contexto escolar.

Asimismo, el enfoque cualitativo resulta pertinente para analizar los efectos pedagógicos que emergen del trabajo con narrativas en el aula. A lo largo del proceso investigativo, se busca comprender cómo los estudiantes, en su rol de coinvestigadores, transforman su comprensión del conflicto armado a partir del diálogo intergeneracional con sus familias y de la elaboración de crónicas periodísticas, reconociendo la investigación como una experiencia formativa y reflexiva.

En consecuencia, el enfoque cualitativo se consolida como la vía metodológica más adecuada para el desarrollo del proyecto, en tanto permite comprender la complejidad de las memorias familiares, reconocer la dimensión humana del conflicto armado y analizar los procesos de interpretación, reflexión y resignificación que emergen en el espacio escolar.

Por otra parte, el método que orienta el presente proyecto es la Investigación-Acción Educativa (IAE), entendida como una estrategia metodológica que permite reflexionar, intervenir y transformar la práctica pedagógica desde el aula. Esta elección responde a la necesidad de articular el proceso investigativo con la acción educativa, reconociendo la escuela como un

escenario privilegiado para la comprensión y resignificación de problemáticas sociales como la memoria del conflicto armado.

Desde la IAE, el docente asume simultáneamente los roles de investigador y educador, lo que posibilita la sistematización crítica de su práctica a partir de procesos continuos de observación, análisis y reflexión. En este marco, la experiencia pedagógica se convierte en objeto de investigación, permitiendo ajustar las estrategias didácticas a las necesidades del contexto, a las dinámicas del aula y a los procesos formativos de los estudiantes (Restrepo, 2004).

Bajo estas perspectivas, la investigación se desarrolla siguiendo las fases propias de la Investigación-Acción Educativa propuestas por Restrepo (2004): la identificación de la situación problemática, la planeación de la acción pedagógica, la implementación de la acción, el proceso de observación y registro, y la reflexión y sistematización.

En primer lugar, se realizó la identificación de la situación problemática, a partir del reconocimiento, desde la práctica docente, de la limitada presencia de las memorias familiares del conflicto armado en el espacio escolar y de la necesidad de generar propuestas pedagógicas que permitan abordarlas de manera crítica y contextualizada.

En segundo lugar, se llevó a cabo la planeación de la acción pedagógica, mediante el diseño de una propuesta didáctica centrada en la elaboración de crónicas periodísticas, como estrategia para que los estudiantes de grado décimo del Colegio Claretiano de Neiva articulen las memorias familiares con su comprensión histórica del territorio huilense.

La implementación de la acción se desarrolla durante aproximadamente un mes, periodo en el cual los estudiantes recuperan relatos familiares, los analizan y los transforman en textos narrativos que reconstruyen episodios del conflicto armado desde una perspectiva situada. De manera paralela, se realiza la observación y el registro sistemático de las dinámicas de aula y de

las transformaciones evidenciadas en la participación y comprensión de los estudiantes, principalmente a través del uso del diario de campo.

Finalmente, el proceso culmina con una fase de reflexión y sistematización, orientada al análisis de los aprendizajes, las tensiones y las preguntas emergentes del proceso, con el propósito de comprender cómo se configuran las memorias del conflicto armado en el aula y de qué manera la experiencia pedagógica contribuye a la resignificación individual y colectiva de dicho fenómeno.

Desde esta perspectiva, la Investigación-Acción Educativa no solo permite producir conocimiento situado sobre el conflicto armado desde la escuela, sino que convierte la práctica pedagógica en un espacio de reflexión crítica, fortaleciendo una educación comprometida con la memoria histórica y la formación para la paz.

2.2 Contexto y Participantes

El Colegio Claretiano de Neiva es una institución educativa de carácter privado que ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica, conforme a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. Su proyecto educativo institucional se fundamenta en el pensamiento humanista cristiano de San Antonio María Claret, desde una base antropológica que concibe la formación integral del ser humano como un sujeto autónomo, reflexivo y con capacidad de pensar, decidir y amar (Colegio Claretiano de Neiva, s.f.)

La institución cuenta con una matrícula aproximada de 440 estudiantes (proyección 2026). En el marco del presente proyecto, los estudiantes del grado décimo del Colegio Claretiano de Neiva participan como coinvestigadores, en coherencia con el enfoque de Investigación-Acción Educativa, el cual reconoce a los sujetos participantes como actores activos en los procesos de

construcción de conocimiento y transformación de las prácticas educativas. Esta selección responde a criterios pedagógicos, contextuales y metodológicos asociados a los objetivos de las Ciencias Sociales y a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), que sitúan la enseñanza del conflicto armado y la memoria histórica como ejes formativos fundamentales en este nivel escolar.

Los coinvestigadores tienen edades entre los 14 y 16 años y pertenecen a familias nucleares, monoparentales y extensas, ubicadas en los estratos socioeconómicos 3, 4 y 5. A partir de ejercicios exploratorios realizados durante el año académico 2025, se identificó que una parte significativa de sus familias ha habitado municipios del departamento del Huila (lugares que los estudiantes habitan en el municipio de Neiva, y otros aledaños como Rivera, Tello, Baraya, Yaguará y Aipe) marcados por procesos de desplazamiento forzado o por movilidades voluntarias asociadas a oportunidades educativas y laborales.

En este contexto, aunque los estudiantes no se reconocen como víctimas directas del conflicto armado, evidencian una cercanía significativa con las memorias del conflicto a partir de los relatos familiares, los cuales configuran experiencias intergeneracionales que permiten situar el fenómeno como parte de su historia social y territorial. Su formación en Ciencias Sociales y los abordajes desarrollados desde la asignatura de Cátedra de la Paz les brindan herramientas conceptuales, éticas y narrativas para comprender, analizar y resignificar dichas memorias desde una perspectiva sensible, humana y crítica.

La participación de los estudiantes se desarrolla en un marco académico y ético que promueve la horizontalidad, el acompañamiento pedagógico y el cuidado emocional, en articulación con las familias. Este enfoque garantiza el consentimiento informado, la

confidencialidad de los relatos y el respeto por las experiencias y emociones de los participantes, condiciones indispensables para el trabajo con memorias sensibles en contextos educativos.

2.3 Instrumentos de Recolección de Datos

La recolección de datos se orienta desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, en coherencia con el enfoque de Investigación-Acción Educativa y con el interés por comprender las relaciones entre memoria, territorio y conflicto armado en el contexto escolar. En este sentido, los instrumentos seleccionados no solo permiten obtener información, sino también reconocer las experiencias, emociones y significados construidos por los estudiantes y sus familias en torno a las memorias del conflicto armado en el departamento del Huila. Así, la producción de datos se entiende como un proceso dialógico y reflexivo en el que los participantes se configuran como sujetos activos en la construcción de conocimiento.

De esta manera, la estrategia de recolección de datos articula diversos instrumentos que posibilitan el acercamiento a las experiencias narradas y vividas desde diferentes dimensiones del proceso investigativo. El diario de campo permite registrar y analizar las dinámicas pedagógicas desarrolladas en el aula; las entrevistas narrativas favorecen la recuperación y resignificación de las memorias familiares; y los grupos focales posibilitan la construcción colectiva de sentidos a partir del diálogo y la reflexión compartida, de igual manera la construcción y modificación del mapa del departamento del Huila a través del trabajo de la cartografía social permite visualizar la forma en como los estudiantes entienden el departamento desde la mirada del conflicto. De esta manera, la complementariedad de los instrumentos fortalece la comprensión integral de las características propias de lo estudiado y contribuye a la sistematización crítica de la experiencia educativa e investigativa.

2.3.2.1. Diario de campo

El diario de campo se constituye como un instrumento central para el registro situado y reflexivo del proceso investigativo, en tanto permite documentar el trabajo cotidiano desarrollado

en el aula y someterlo a procesos constantes de análisis e interpretación (Restrepo, 2004). Tal como lo señala Rockwell (2009), este instrumento no se limita a registrar lo observable, sino que incorpora interpretaciones, hipótesis en campo y reacciones emocionales, favoreciendo la conciencia posicional del investigador y la triangulación analítica.

En el marco del proyecto, el diario de campo posibilita el seguimiento de las interacciones pedagógicas, las prácticas orientadas al trabajo de memoria, las reacciones de los estudiantes frente a los relatos familiares y las transformaciones en su comprensión del conflicto armado, consolidándose como un instrumento analítico para la sistematización de la experiencia de Investigación-Acción Educativa.

2.3.2.2. Entrevistas narrativas

La entrevista narrativa con fundamento semiestructurado, en el presente proyecto, se concibe como un espacio dialógico que permite al entrevistado organizar su memoria, reelaborar su experiencia y otorgar significado a los acontecimientos vividos. Desde esta perspectiva, Riessman (2008) señala que las narrativas posibilitan comprender cómo las personas interpretan y dotan de sentido su experiencia, especialmente en procesos vinculados con la memoria y la historicidad. La modalidad semiestructurada resulta pertinente ya que combina una orientación temática con la apertura necesaria para que el relato fluya de manera espontánea y situada.

Además, Morado (2008), retomando los aportes de Bajtín y Vygotsky, plantea que el diálogo interno del sujeto en relación con un entorno social específico favorece la emergencia de emociones, sentidos y significaciones. En este marco, la entrevista narrativa se implementa como el instrumento principal para la recuperación de las memorias familiares de los estudiantes del grado décimo del Colegio Claretiano relacionadas con el conflicto armado en el departamento del Huila. Cada estudiante diseña y organiza la entrevista de acuerdo con las particularidades del

sujeto y su testimonio para obtener la información narrativa que permitirá elaborar las crónicas periodísticas.

2.3.2.3. Grupo focal

En esta línea, Barbero (2002) plantea que los relatos culturales contribuyen a la construcción de sentidos colectivos al articular la experiencia individual con los marcos sociales y territoriales. Desde esta perspectiva, la crónica favorece la visibilización de memorias familiares y locales en territorios atravesados por el conflicto armado, como el departamento del Huila.

Asimismo, la transformación de los relatos orales en textos escritos promueve en los estudiantes una reflexión sobre la voz del otro, el uso ético del lenguaje y la representación respetuosa de los hechos. Por ello, la elaboración de las crónicas, a cargo de los estudiantes en su rol de coinvestigadores y con acompañamiento permanente del equipo investigador, se consolida como un ejercicio formativo que articula memoria, sensibilidad social y pensamiento crítico desde la escuela.

2.3.2.4. Cartografía social

La cartografía social se configura como una herramienta de construcción colectiva que posibilita el reconocimiento y la expresión de las ideas, experiencias y percepciones de los sujetos sobre su entorno. En este sentido, Orlando Fals Borda (1986) plantea que la cartografía permite visibilizar las experiencias, los territorios y los saberes de las comunidades desde su contexto social, especialmente en el marco de la Investigación Acción Participativa. Aunque este autor desarrolla su propuesta desde una perspectiva comunitaria y social, sus aportes han sido retomados en el campo educativo para fortalecer procesos de reflexión crítica y participación en el aula.

Desde esta perspectiva, Diego Barragán y Juan Carlos Amador (2014) sostienen que la cartografía social-pedagógica constituye una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación, al permitir que los actores educativos interpreten críticamente sus territorios, experiencias y prácticas escolares desde una mirada participativa y reflexiva. En relación con los objetivos del presente proyecto, el uso de la cartografía social posibilita comprender y analizar las formas en que los estudiantes conciben el territorio del departamento del Huila, teniendo en cuenta los conocimientos contruidos a partir de las experiencias familiares, los relatos mediáticos y las vivencias sensibles adquiridas en su contexto cotidiano.

2.4 Plan de Acción

El plan de acción de la intervención pedagógica se construye a partir de una articulación coherente entre las áreas de Ciencias Sociales y Lenguaje, con el propósito de integrar los componentes curriculares de ambas asignaturas para su desarrollo efectivo en el contexto escolar.

La articulación de estas áreas y la naturaleza del método de investigación posibilita que los estudiantes asuman un rol central en la recolección de la información, pues son quienes indagan, escuchan e interpretan los relatos familiares asociados al conflicto armado. De este modo, la participación de los estudiantes como coinvestigadores exige procesos previos de orientación que fortalezcan sus habilidades comunicativas, narrativas y éticas, con el fin de garantizar un abordaje respetuoso y crítico de memorias marcadas por el dolor y la experiencia de la violencia. Por ello, en la intervención pedagógica se incorporan espacios formativos y de acompañamiento pedagógico continuo. A continuación, se relaciona el propósito de cada una de las fases del plan de acción.

Fase 1. Preparación de los estudiantes

Desarrollar acciones de sensibilización y formación conceptual, ética y práctica. El equipo investigador diseña y desarrolla sesiones orientadas a contextualizar el conflicto armado en el departamento del Huila a través de diferentes ejercicios como la cartografía social, introducir el género de la crónica periodística y preparar a los estudiantes para la realización de entrevistas narrativas. Durante este proceso se combinan actividades de análisis histórico, lectura crítica de crónicas, simulaciones de entrevistas y reflexiones sobre el cuidado emocional, la escucha empática y los principios de no revictimización.

Fase 2. Preparación de entrevistas y recolección de testimonios

En primer lugar, orientar la construcción colectiva y reflexiva del banco de preguntas para la entrevista semiestructurada que realizarán los estudiantes para recolectar los testimonios familiares. Posteriormente, los estudiantes realizan las entrevistas en sus hogares. Durante esta etapa, el equipo investigador brinda orientaciones y acompañamiento pedagógico para favorecer una escucha atenta, empática y no invasiva. Los testimonios recolectados constituyen la principal fuente de información narrativa para la elaboración de las crónicas periodísticas.

Fase 3. Elaboración de crónicas periodísticas

Orientar la transformación de la información recolectada en crónicas periodísticas a través de un proceso de producción textual. Esta orientación incluye la revisión de borradores, retroalimentación narrativa y estructural, así como orientaciones éticas relacionadas con el tratamiento de la memoria y la fidelidad del relato. Como parte del proceso, se promueve la devolución del texto al entrevistado, reconociéndolo como sujeto de memoria y validando su testimonio.

Fase 4. Grupo focal: reconstrucción de la memoria

Socializar las crónicas en la comunidad educativa por medio de un grupo focal orientado a la reflexión del proceso investigativo. Este ejercicio del grupo focal favorecerá la reflexión colectiva sobre las huellas de la violencia en las familias y en el departamento del Huila.

Cada una de estas fases se desarrolla a través de unidades didácticas entendidas como clases. Así mismo, cada unidad se estructura a partir de momentos claramente definidos, siguiendo los principios de la pedagogía conceptual. Esta estructuración de las unidades didácticas permite orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera progresiva y significativa, al favorecer la activación de saberes previos, la comprensión conceptual, la aplicación práctica de los contenidos y la reflexión crítica sobre lo aprendido.

En este sentido, De Zubiría (2006) señala que la estructuración consciente de los momentos de la clase favorece aprendizajes duraderos, en la medida en que articula los procesos cognitivos, afectivos y prácticos del estudiante, permitiendo una apropiación más profunda del conocimiento.

Ahora bien, en el planeador completo de la intervención pedagógica se encuentra consignado en los anexos del presente trabajo. Allí se detalla de manera exhaustiva la estructura de las cuatro fases de la propuesta, cada una organizada en sus respectivas unidades didácticas y en los momentos que componen cada unidad. Asimismo, el anexo incluye la descripción específica de las actividades planteadas para cada momento, junto con el material didáctico diseñado para su desarrollo.

Debido a la extensión y nivel de detalle de este planeador, no se presenta íntegramente en el cuerpo del documento. Por esta razón, a continuación, se expone únicamente un resumen general del proceso, a manera de plan de acción, en el que se sintetizan las fases y las unidades didácticas que conforman la intervención pedagógica.

Tabla 1. *Plan de acción*

Fase	Unidad didáctica	Propósito de aprendizaje	Fecha	Producto
Preparación de los estudiantes	1	Reconocer que en Colombia el tránsito por la democracia está marcado por actos de violencia, y estos a su vez tuvieron consecuencias en las generaciones familiares actuales.	16/02	Diario de campo
Preparación de entrevistas y recolección de testimonios	2	Reconocer la crónica periodística mediante la identificación de su estructura narrativa, su carácter híbrido entre el periodismo y la literatura, y su responsabilidad social en la representación de hechos reales y sujetos históricos. Además, comprender las dinámicas territoriales del conflicto armado por medio de la cartografía social.	17/02	Diario de campo, Cartografía social
	3	Fortalecer en los estudiantes competencias socioemocionales de empatía, autorregulación y cuidado del otro mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas, promoviendo el reconocimiento y respeto de las emociones, el consentimiento y el derecho a no responder,	18/02	Diario de campo

		con el fin de garantizar un entorno seguro, respetuoso y no revictimizante.		
	4	Formular un banco de preguntas para la entrevista narrativa que permita indagar por las memorias familiares del conflicto armado, considerando el territorio, la vida cotidiana y las transformaciones vividas antes, durante y después de los hechos de violencia.	19/02	Diario de campo
Elaboración de crónicas periodísticas	5	Elaborar el borrador de la crónica periodística a partir del testimonio familiar, garantizando la fidelidad del relato, la contextualización del suceso y una mirada crítica y sensible frente al conflicto armado.	20/02	Diario de campo & Crónicas
	6	Elaborar la versión final de la crónica periodística y socializarla con el entrevistado, con el fin de reconocer su voz como protagonista del relato, propiciar el diálogo intergeneracional y validar éticamente la representación de su memoria.	23/02	Diario de campo & Crónicas
Grupo focal: reconstrucción de la memoria	7	Propiciar un espacio de socialización de las crónicas elaboradas por los estudiantes que,	23/02	Diario de campo y grupo focal.

		mediante la escucha activa y el diálogo reflexivo, permita reconocer los conflictos históricos y sociales del departamento del Huila, fortalecer la empatía y valorar la narrativa como un medio para la construcción de memoria, sentido y convivencia pacífica.		
--	--	---	--	--

Capítulo 3. Implementación y reflexión.

3.1. Desarrollo del plan de acción

Este apartado detalla el despliegue del plan de acción con los estudiantes del grado 1001 del Colegio Claretiano de Neiva, quienes asumieron con asombro y madurez el rol de coinvestigadores. A continuación, se presentan las fases que permitieron transformar el aula en un laboratorio de memoria viva, con construcción colaborativa y basado en los contextos familiares de los estudiantes.

3.1.1. Fase 1: Preparación de los estudiantes

La preparación de los estudiantes se realizó el 16 de febrero, y su duración se enmarca en dos horas de clase, es decir 120 minutos. De antemano, es importante reconocer que los estudiantes comprenden el conflicto armado desde el nivel histórico. Desde el grado noveno, con las asignaturas de Cátedra para la paz y Ciencias Sociales, se les orientó la enseñanza del conflicto desde la historia nacional, la historia oficial. Entonces, esta fase no inició de cero. Inicialmente, en esta fase se retomaron los hitos que generaron trascendencia en parte del siglo XX, como la muerte de Jorge Eliécer Gaitán y el Frente Nacional. De esta forma, la unidad

relación que tenemos con esas historias y comprender que la escritura y su divulgación están permeadas por la sensibilidad de quien narra: cómo lo hace, para qué lo hace y de qué manera visibiliza el relato desde una perspectiva sentipensante (Fals Borda, 2009). Lo anterior resulta fundamental para que, en este caso particular, los hechos asociados al conflicto no vuelvan a repetirse.

Antes de realizarlas preguntas a sus familias, se priorizó la dimensión socioemocional⁷, por medio del uso de herramientas pedagógicas brindadas por la comisión de la verdad, con ello se busca la sensibilidad de los estudiantes ante las preguntas que se puedan generar entendiendo la dimensión humana del otro. La estrategia “Las pistas de un investigador” sacó a los estudiantes del salón para que, en un ejercicio de descripción densa, interactuaran con objetos y testimonios anónimos de comunidades. El paso más desafiante fue la actividad entrevistando a mi yo, un ejercicio introspectivo donde los jóvenes se enfrentaron a sus propias historias y miedos antes de preguntar a otros. Esta fase preparatoria permitió que el temor a “hacer daño con una pregunta” se transformara en una escucha sensible y empática, guiada por principios de confidencialidad y cuidado emocional.

Ante esto, de acuerdo con la información del diario de campo 04, se puede reconocer que *(...)Este momento se caracterizó por un ambiente de concentración y reflexión personal. Muchos estudiantes se tomaron el tiempo para pensar en sus familias, en sus historias y en la manera más respetuosa de acercarse a ellas. Algunos compartieron espontáneamente sus inquietudes, manifestando temor a tocar temas dolorosos o a no saber cómo reaccionar ante ciertas respuestas.* (Narváez, D4, febrero 2026)

⁷ Se reconoce en el entorno educativo del Colegio Claretiano de Neiva la implementación de la Ley 2383 de 2024 y desde este sentido se transversaliza el contenido del proyecto y las finalidades de la clase teniendo las orientaciones propias del personal capacitado para poder hacer un proceso más cercano y asertivo.

3.1.3. Fase 3: Elaboración de crónicas periodísticas

La construcción de las crónicas se vivió a partir de un proceso de escritura estructurado, donde la información recolectada en las entrevistas familiares se organizó en relatos coherentes. Este proceso se desarrolló en momentos que se vivieron durante el ejercicio de clase, en un total de 120 minutos, con intervalos de tiempo donde los investigadores tuvieron espacios para retroalimentar y apoyar la construcción de estas. No fue un camino lineal; hubo tensiones entre la "verdad histórica" y la "verdad narrativa", así como desafíos técnicos en la redacción y la ortografía. Sin embargo, la motivación superó los obstáculos: los estudiantes se sintieron responsables ante la voz de sus abuelos o padres, por ejemplo (...) muchos expresaron que entrevistar no es tan sencillo como parece y que requiere paciencia, sensibilidad y preparación (Narvaez, D4, febrero 2026). Un paso fundamental fue la validación del texto con el entrevistado, un ejercicio que cada estudiante desarrollo de manera individual desde sus hogares luego de finalizado el ejercicio, un gesto de respeto que cerró el ciclo del testimonio y permitió a los jóvenes reconocerse como sujetos históricos.

De igual manera, se desarrolló un proceso permanente de transposición y retroalimentación, propio del contexto de aula, que permitió que las producciones construidas emergieran directamente de la experiencia pedagógica. De esta manera, se evitó recurrir al uso de inteligencias artificiales y, en cambio, se promovió un encuentro entre los relatos familiares y las formas en que los coinvestigadores convierten dichas memorias en narrativas escritas.

3.1.4. Fase 4: Grupo focal, reconstrucción de la memoria

El cierre se materializó con un círculo de la palabra la cual marcaba el último encuentro de investigador y coinvestigadores, en un espacio de 150 minutos, siendo este un espacio de igualdad donde el docente inició compartiendo su propia crónica personal para generar

confianza. Al construir una cartografía colectiva de relatos, las historias individuales de desplazamiento desde el Caquetá y el Tolima se entrelazaron con el departamento del Huila, revelando una memoria compartida. En un acto de conciencia ética, los estudiantes decidieron por consenso no fotografiar el mapa, argumentando que eran “historias prestadas⁸” y que debían proteger la privacidad de sus familias. El plan de acción culminó con la entrega de una vela encendida, simbolizando su compromiso de ser la luz que brilla para que estas memorias nunca mueran en el olvido.

3.2. Observaciones y ajustes.

Freire (2005) establece que “*La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*” (p. 32). A partir de esta premisa, se asume que las decisiones metodológicas de una intervención pedagógica deben dialogar constantemente con la realidad del aula y con las particularidades de los sujetos que participan en ella. Además, se debe reconocer que las condiciones variables de los procesos educativos no siempre responden de manera lineal a la planificación de la intervención.

En este sentido, se reconoce que algunas dificultades vividas en el desarrollo del plan de acción provocaron una reconfiguración de la planificación, pero siempre manteniendo la coherencia con los propósitos investigativos. Las dificultades identificadas durante el desarrollo fueron asumidas como oportunidades para la reflexión pedagógica y la mejora del proceso formativo.

⁸ El concepto de historias prestadas es un elemento que surge de la espontaneidad de la clase y que uno de los estudiantes participantes manifestó, en ese sentido se puede reconocer que, al finalizar el ejercicio, los educandos fueron conscientes de los elementos éticos generados, en ello su particularidad de entender cómo se debía respetar y dejarlo como un ejercicio propio de la casa. Los coinvestigadores tomaron una postura, que a la vista de los investigadores fueron respetados y acordados.

A continuación, se relacionan las situaciones que representaron un reto para el proceso investigativo y cómo se enfrentaron para superarlas:

1. No hubo presencia simultánea de los tres investigadores en la intervención pedagógica.

Debido a responsabilidades laborales y familiares de cada uno, fue frecuente que solo uno o dos de los investigadores pudieran participar en las sesiones del plan de acción. Esta dispersión limitó el seguimiento detallado para la elaboración del componente descriptivo de los diarios campo. La estrategia para sobrellevar esta limitación fue que la persona presente en cada sesión se comprometiera a registrar de forma minuciosa todo lo observado, de modo que, al finalizar la clase, se realizara una redacción inmediata y detallada del diario, garantizando la fidelidad del registro.

2. La falta de testimonios familiares en algunos estudiantes. Dado que la base del proyecto era la construcción de memorias del conflicto a partir de testimonios de familiares, algunos estudiantes no pudieron contar con dichas voces, ya sea porque los familiares habían fallecido o no se encontraban en condiciones de participar. Esto representa una alerta importante que pone en evidencia los motivos del desconocimiento de los estudiantes frente a las dinámicas sociales y territoriales del conflicto armado. Para afrontar esta dificultad, se decidió que los estudiantes trabajaran relatos generados por la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV), y en el caso particular del Huila, el uso del Observatorio Surcolombiano de Derechos Humanos, paz y territorio (OBSURDH⁹) de manera que, aunque

⁹ EL OBSURDH es una organización defensora de los Derechos Humanos que trabaja por la verdad, la justicia y la memoria de las víctimas del conflicto armado, principalmente las víctimas de los "falsos positivos" y desapariciones forzadas de los departamentos de Huila y Caquetá. Desempeña una labor permanente de sistematización y análisis del contexto en el departamento del Huila, como estrategia de visibilización, exigibilidad de derechos e incidencia política. Brinda acompañamiento jurídico y psicosocial a víctimas de "falsos positivos" o ejecuciones extrajudiciales ante la Jurisdicción Especial para la Paz, contribuyendo y promoviendo el acceso a los derechos a la verdad, justicia y reparación de las víctimas, la reconciliación y la construcción de memoria histórica. El Obsurdh representa a la fecha a 566 víctimas: 379 en el Huila y 187 en el Caquetá en el marco del macrocaso 03 de la JEP "Asesinatos y

no fueran familiares directos, pudieran vincularse emocional y socialmente con las experiencias de las víctimas, enriqueciendo así su comprensión del conflicto.

3. El uso de las grabaciones de las entrevistas. Esta tercera consideración, más que una dificultad estricta, correspondió a una decisión metodológica relacionada con el uso de las entrevistas realizadas por los estudiantes. Aunque hubiera sido valioso contar con las grabaciones como parte del corpus de análisis, se decidió que estas entrevistas funcionaran únicamente como un insumo personal y pedagógico para cada estudiante. Es decir, el interés principal no era analizar técnicamente las entrevistas, sino propiciar un encuentro íntimo entre los estudiantes y las memorias de sus familiares. A partir de esa experiencia de escucha, los estudiantes reconstruyeron las vivencias en forma de crónica periodística. No obstante, posterior a todo el proceso se considera la idea de que la transposición de la oralidad hacia la escritura pudo requerir un acompañamiento más profundo, especialmente en aspectos relacionados con la construcción narrativa y la conservación de la voz testimonial. Aun así, esta decisión no afectó el propósito central de la investigación, ya que permitió priorizar el ejercicio de apropiación subjetiva y crítica de la memoria por parte de los estudiantes.

4. El tiempo para la producción de las crónicas. Esta dificultad estuvo relacionada con las limitaciones temporales para el desarrollo del proceso de producción textual de las crónicas. Aunque inicialmente se planeó un trabajo de escritura acompañado de múltiples momentos de revisión, retroalimentación y reescritura, las dinámicas institucionales y el tiempo disponible redujeron significativamente la posibilidad de realizar un seguimiento exhaustivo de cada

desapariciones forzadas presentados como bajas en combate por agentes del Estado” y acompaña a 30 familias buscadoras ante la UBPD y la JEP. Busca garantizar que los procesos restaurativos de la JEP, recojan las iniciativas, necesidades y exigencias de memoria de las víctimas, por lo que apoya la consolidación de la Red de Tejedoras de memoria y Resiliencia del Huila, un grupo de más de 50 víctimas que representan a las 300 víctimas directas de falsos positivos que la organización ha registrado que ocurrieron en el departamento del Huila, recuperado el 27 de febrero del 2026, tomado de la página web de OBSURDH <https://www.obsurdh.org.co/>

texto. Los estudiantes lograron construir la urdimbre narrativa de sus crónicas y redactar una primera versión en la que se evidenciaban los relatos familiares y la comprensión del conflicto armado; sin embargo, no fue posible consolidar un proceso riguroso de corrección enfocado en la cohesión, la estructura textual, la profundidad narrativa y los aspectos gramaticales y estilísticos. Esta limitación impidió alcanzar un nivel de refinamiento escritural más sólido, aunque no obstaculizó el logro principal del proyecto: la recuperación y resignificación de las memorias familiares como una vía de comprensión crítica del conflicto armado colombiano.

3.3. Análisis de datos

Inicialmente, la información fue organizada y sistematizada según cada instrumento de recolección. A continuación, se relacionan algunas consideraciones importantes de cada uno.

- **Diarios de campo:** Resultaron 6 diarios de campo que reflejan lo vivido en las 7 unidades didácticas. Fue una decisión metodológica unificar las unidades didácticas 5 y 6 en un solo diario de campo puesto que estas dos unidades corresponden a la producción escrita de las crónicas. Fueron dos unidades con el mismo propósito de aprendizaje y en las que no se evidenciaron dinámicas grupales dado que el trabajo de escribir fue un ejercicio estrictamente individual y silencioso. Por otra parte, el resto de los diarios de campo permitieron registrar de manera descriptiva el desarrollo de las sesiones pedagógicas y, sobre todo, las dinámicas surgidas durante las secuencias didácticas, en total una construcción de siete diarios de campo.
- **Crónicas periodísticas:** se recopilaron y transcribieron 14 crónicas periodísticas elaboradas por los estudiantes a partir de las entrevistas realizadas a sus familiares, las

cuales fueron incorporadas como documentos centrales para el análisis discursivo sobre la manera en que se narra el conflicto armado.

- Grupo focal y cartografía social: este se desarrolló en 120 minutos. La transcripción de él dio como resultado un documento de once páginas y se recopilaron los mapas contruidos en la cartografía social, siendo intervenido un ejercicio de intervención de catorce mapas que realizaron los educandos, en ese sentido se hizo una transposición para reconocer por categorías cada uno de los elementos que se enuncian de manera repetida en los mapas.

Una vez las fuentes de información fueron diligenciadas, transcritas y organizadas, se procedió a realizar una lectura detallada de estas fuentes de información. A partir de esta revisión se elaboró una matriz de “datos crudos” estructurada inicialmente desde las categorías orientadoras definidas por el grupo investigador: memoria, conflicto y territorio. Este primer momento correspondió a un proceso deductivo de análisis, debido a que la revisión inicial de la información se realizó tomando como referencia las categorías previamente establecidas. En esta matriz se agruparon, de acuerdo con las categorías, fragmentos textuales extraídos de las distintas fuentes de información.

Posteriormente, mediante la técnica de análisis del discurso, se realizó una codificación de los fragmentos recopilados en la matriz de datos crudos. Este procedimiento permitió identificar diferentes formas discursivas presentes en las narraciones, entendiendo el discurso como una práctica social que configura sentidos, experiencias y formas de comprender la realidad (Santander, 2011). A partir de la lectura y comparación de los relatos, emergieron distintos códigos analíticos relacionados con la carga emocional de las narraciones, las perspectivas frente a los hechos y las diversas formas de narrar el conflicto armado. En esta etapa

se desarrolló un proceso inductivo, dado que las categorías surgieron directamente de las narrativas presentes en las crónicas, los diarios de campo y el grupo focal, aspecto que, según Santander (2011), corresponde a investigaciones donde las categorías emergen en la confrontación empírica con los textos.

Los códigos identificados fueron organizados en una segunda matriz de análisis, diseñada para registrar la presencia o ausencia de determinados elementos discursivos en cada una de las fuentes de información. Este procedimiento permitió clasificar las narrativas según los códigos emergentes identificados durante el análisis, reconociendo que algunas narraciones presentaban determinados códigos mientras que en otras estos no aparecían.

Finalmente, a partir de la organización de los códigos y de la sistematización de la información, se formularon preguntas orientadoras encaminadas a profundizar el análisis de las narrativas recopiladas. Estas preguntas surgieron del proceso mismo de codificación y estuvieron dirigidas a identificar las maneras en que el conflicto armado era narrado por los participantes, los elementos que aparecían con mayor frecuencia en los relatos, las formas discursivas utilizadas y las tensiones existentes entre lo que se narraba explícitamente y aquello que permanecía implícito o silenciado.

Posteriormente, dichas preguntas fueron articuladas con los referentes teóricos entre ellos González (2014) con las dimensiones del conflicto armado y Morado (2008) con la dimensión del cronotopo polifónico que reconoce las formas en como los sujetos narran y viven sus experiencias. Luego las categorías conceptuales de la investigación, con el propósito de desarrollar un análisis que mantuviera un equilibrio entre la interpretación académica y la fidelidad a las experiencias narradas por los participantes. La codificación de la información, a través del análisis del discurso, permitió relacionar las categorías teóricas con las narrativas

construidas por los estudiantes y sus familiares, así como reconocer la complejidad de las experiencias vinculadas al conflicto armado en el contexto regional del Huila.

Capítulo 4. Resultados y Discusión

4.1 Resultados.

Los resultados que se presentan a continuación se estructuran a partir de los ejes de análisis contruidos durante la revisión e interpretación de la información recolectada mediante los diferentes instrumentos de investigación. Dichos resultados se encuentran transversalizados por una perspectiva narrativa y por el análisis del discurso, lo que permitió comprender las formas en que los estudiantes de décimo grado configuran sus visiones y comprensiones sobre el conflicto armado. Asimismo, el análisis contempla las transformaciones evidenciadas antes, durante y después de la intervención pedagógica, permitiendo reconocer cambios en las percepciones, significados y formas de representación de los estudiantes frente a esta realidad social.

En este sentido, los resultados se organizan en dos grandes grupos de análisis: El reconocimiento del conflicto armado: narración y cartografía social y La crónica periodística: transformación y vida familiar, categorías que permiten evidenciar tanto las construcciones simbólicas y territoriales de los estudiantes como las reflexiones surgidas a partir de las narrativas familiares y los ejercicios de escritura desarrollados durante el proceso investigativo.

4.1.1. El reconocimiento del conflicto armado: narración y cartografía social.

(...) por ejemplo que hubiese pasado si Gaitan hubiese vivido, será que hubiera ayudado al país, y se hubiese evitado tanto, o porque el Estado no negoció con Marquetalia, en vez de bombardearlos, será que no le convenia... No sé profe, creo que eso me deja más preguntas que respuestas. Diario de campo N.1, acercamientos teóricos al conflicto armado, febrero del 2026.

Iniciar este apartado con la voz de uno de los estudiantes permite reconocer cómo, desde la intervención pedagógica planteada, la comprensión del conflicto armado colombiano trasciende la memorización de fechas o acontecimientos históricos y se convierte en un ejercicio de cuestionamiento sobre las decisiones políticas, las relaciones de poder y las consecuencias sociales de la violencia. Desde finales de 2025, cuando los estudiantes cursaban grado noveno, comenzaron a surgir discusiones relacionadas con la historia del conflicto colombiano del siglo XX, especialmente en el marco de las temáticas curriculares de Ciencias Sociales.

En este proceso, la enseñanza de la historia no se limitó a la exposición cronológica de hechos, sino que buscó problematizar los acontecimientos desde la perspectiva de los sujetos históricos y las múltiples posibilidades de interpretación. La pregunta del estudiante sobre escenarios alternativos de la historia evidencia una lectura crítica inicial frente al papel del Estado, los actores armados y las decisiones que marcaron el desarrollo del conflicto en Colombia.

Asimismo, las narrativas construidas por los estudiantes se encuentran mediadas por referentes culturales y audiovisuales presentes en su cotidianidad. Series televisivas y producciones digitales como *Narcos* (Netflix, 2015), *Bloque de búsqueda* (RCN, 2016) y *Pablo Escobar: El patrón del mal* (Caracol Televisión, 2012) aparecen de manera recurrente dentro de

sus discursos como fuentes de aproximación al conflicto armado y al narcotráfico. Uno de los estudiantes señala:

“(…) Profe, yo me vi la serie de Narcos, esa donde Pablo Escobar es un actor gringo y dice groserías que se escuchan muy chistoso, y muestran cosas como que Pablo Escobar ayudó al M-19 para la toma del Palacio de Justicia, pero también cómo los políticos intervienen en las drogas, en el negocio y en las formas de hacer política”.
Diario de campo N.º 1, febrero de 2026.

Estas referencias permiten identificar cómo las construcciones narrativas de los estudiantes están atravesadas por productos mediáticos que, en algunos casos, representan la violencia desde perspectivas que pueden llegar a romantizar o normalizar fenómenos como el narcotráfico, el uso de armas y las dinámicas del poder ilegal. No obstante, también se evidencia que dichos contenidos funcionan como un punto de partida para generar preguntas y debates en torno a la historia reciente del país.

De manera paralela, el ejercicio de cartografía social permitió reconocer las percepciones que poseen los estudiantes frente a las dinámicas del conflicto armado en el departamento del Huila. A través de este ejercicio identificaron tres elementos centrales: los municipios afectados directamente por la violencia, los territorios receptores de población desplazada y las zonas donde las infancias presentan mayores niveles de vulnerabilidad.

Dentro de los municipios señalados por los estudiantes como afectados por la violencia se encuentran Baraya, Tello, Palermo, Teruel, Campoalegre, Algeciras, La Plata y Pitalito. Estas percepciones guardan relación con el Informe de violencias en el departamento del Huila publicado por La Gaitana Periodismo Independiente (2026), el cual identifica a municipios como Neiva, Pitalito, Algeciras y Campoalegre entre los más afectados durante el primer trimestre de 2026. Aunque los estudiantes no reconocen a Neiva como un escenario de violencia directa, sí

logran establecer relaciones territoriales coherentes con la persistencia del conflicto en distintas zonas del departamento.

Respecto al desplazamiento forzado, los estudiantes asociaron los municipios con mayor infraestructura urbana —como Neiva, Garzón, Palermo, Rivera y Hobo— con territorios receptores de víctimas del conflicto. Esta percepción coincide parcialmente con los registros departamentales sobre desplazamiento, que evidencian afectaciones en al menos 22 municipios del Huila. En este caso, las narrativas estudiantiles muestran una comprensión territorial del conflicto, en la que las dinámicas de expulsión y recepción de población son interpretadas desde la experiencia cercana y las transformaciones visibles en sus contextos.

Finalmente, uno de los aspectos que generó mayor sensibilidad en los estudiantes fue la afectación de niños, niñas y adolescentes en medio del conflicto armado. En sus relatos aparece de manera reiterada la relación entre violencia rural, desplazamiento y reclutamiento forzado. Esta percepción se articula con la Alerta Temprana 015 de 2024 emitida por la Defensoría del Pueblo, en la que se advierte el riesgo de reclutamiento, uso y utilización de menores de edad en municipios como Íquira (Huila) y Páez (Cauca), especialmente en comunidades campesinas, indígenas y afrocolombianas.

4.1.2. La crónica periodística: Transformación y vida familiar

Las mujeres salían con sus hijos huyendo por los caminos polvorientos, mientras los hombres se quedaban expuestos al odio partidista (...) Les aconsejaron trasladarse a Neiva, donde podían estar más seguros si aparentaban ser conservadores. (...) Adoptaron una identidad política que no sentían, pero que les ofrecía una protección.
Crónica N.3, febrero 2026

El epígrafe con el que inicia este apartado permite reconocer una de las principales transformaciones encontradas durante el proceso investigativo: la capacidad de los estudiantes

para recuperar memorias familiares y convertirlas en relatos que articulan emociones, territorio e historia. La crónica periodística dejó de ser únicamente un ejercicio de escritura escolar y se convirtió en una posibilidad de reconstrucción narrativa sobre las experiencias de violencia que atravesaron sus contextos familiares y comunitarios.

Las crónicas elaboradas por los estudiantes evidencian cómo las memorias del conflicto bipartidista continúan presentes dentro de las narrativas familiares. Expresiones como “a unos los matan por godos, a otros por liberales” aparecen resignificadas en los relatos estudiantiles como una representación del miedo, la persecución política y las estrategias de supervivencia utilizadas por las familias en contextos de violencia.

En varias de las crónicas se identifica cómo asumir una identidad política determinada no necesariamente respondía a convicciones ideológicas, sino a mecanismos de protección frente a un entorno hostil. De esta manera, los estudiantes logran reconocer que las dinámicas del conflicto armado transformaron las formas de habitar el territorio, las relaciones familiares e incluso las maneras de nombrarse políticamente.

Asimismo, las crónicas permitieron visibilizar tensiones emocionales y sociales presentes en las memorias familiares. Dentro de las categorías construidas por el equipo investigador emergieron elementos relacionados con el miedo, el arraigo, el territorio y hechos victimizantes como el desplazamiento, el reclutamiento y los hostigamientos.

También se evidenciaron otras formas de violencia asociadas a los partidos políticos y al narcotráfico, aunque este último apareció en menor medida. Todos estos aspectos no surgieron de manera aislada, sino entrelazados con experiencias cotidianas que muestran cómo la violencia se insertó en la vida diaria de las comunidades rurales.

En ese sentido, las prácticas cotidianas fueron utilizadas por los estudiantes como una estrategia narrativa para reconstruir el territorio desde la experiencia de quienes habitaron estos contextos. Relatos asociados al trabajo agrícola, la vida campesina y las dinámicas comunitarias aparecen constantemente en las crónicas:

(...) Trabajaban la Tierra desde que el sol salía hasta que se ocultaba. (...) después de un largo día en la plaza de mercado (...) (Crónica N.1, febrero 2026)

(...) se despertó como cualquier día preparado para salir al campo a trabajar sus cultivos prontos a cosecha. Fue como cualquier mañana, encontrarse con José, el que le ayudaba con sus cultivos y cosas que le hicieron falta a doña luz. (Crónica N.7, febrero 2026)

Estos fragmentos permiten identificar cómo los estudiantes reconstruyen la ruralidad desde una perspectiva humana y cotidiana, alejándose de visiones abstractas del conflicto armado. La vida campesina aparece narrada desde el esfuerzo diario, las relaciones de vecindad y la conexión con la tierra, elementos que posteriormente se ven interrumpidos por la presencia de actores armados.

La irrupción de las FARC-EP dentro de estas narrativas representa precisamente el quiebre de la cotidianidad y la transformación del territorio en un espacio atravesado por el miedo y la incertidumbre. Así lo expresa uno de los relatos:

“(...) unas personas que se autodenominaban integrantes de las FARC iban casa en casa advirtiéndolo que los lugareños se prepararan y no salieran, porque habría enfrentamientos y si salían no se hacían responsables de lo que les sucediera”. Crónica N.º 1, febrero de 2026.

Más allá de la descripción del hecho violento, resulta significativo observar cómo los estudiantes incorporan en sus relatos las emociones y percepciones de quienes vivieron estas experiencias. La violencia deja de entenderse únicamente como un acontecimiento histórico nacional y comienza a reconocerse como una realidad que transformó vínculos familiares, prácticas culturales y formas de vida en el territorio.

De igual manera se permite identificar una transformación significativa en la manera como los estudiantes comprendían el conflicto armado colombiano, especialmente al relacionarlo con las experiencias y memorias presentes en sus entornos familiares. A diferencia de las aproximaciones iniciales, centradas principalmente en hechos históricos o referentes mediáticos, los ejercicios desarrollados posibilitaron una comprensión más próxima y humana de la violencia, reconociendo que esta no corresponde únicamente a acontecimientos lejanos, sino a experiencias que han marcado la vida cotidiana de muchas familias y territorios.

Los coinvestigadores reconocieron que las actividades realizadas les permitieron conversar con sus padres, abuelos y otros familiares sobre situaciones que anteriormente no habían sido abordadas dentro del hogar. De esta manera, el conflicto armado comenzó a entenderse desde relatos vinculados al desplazamiento, el miedo, la pérdida de tierras, las amenazas y las transformaciones en las dinámicas comunitarias. El grupo focal evidenció que las memorias familiares funcionaron como un puente entre la historia nacional y las conexiones del cronotopo de los estudiantes.

4.2 Análisis e Interpretación

El análisis de los resultados obtenidos da cuenta del proceso de construcción y entendimiento de la memoria histórica en el aula. De antemano, se reconoce que los procesos de

construcción y entendimiento de la memoria no se limitaron a la recapitulación de datos o acontecimientos históricos, sino que se dio por medio de relatos. Los resultados obtenidos en la intervención pedagógica se alinean efectivamente con la idea de Bruner (1991) de que los recuerdos significativos se articulan en relatos para dar sentido a las experiencias vividas y posibilitar la reconstrucción de la memoria. Los postulados de autores como Halbwachs (1925) sobre la dimensión subjetiva, simbólica y cultural de la memoria se reafirman con los resultados de la investigación.

En este sentido, abordar la memoria desde los relatos permitió que el pasado cobrara coherencia y sentido, tal como lo advierte Ricoeur (2004), y que fuera posible la comprensión crítica del conflicto armado por parte de los estudiantes. Así mismo, abordar la memoria en el sentido narrativo permitió confirmar los postulados de Ricoeur (2004) sobre las diferentes formas en la que los recuerdos se expresan. Ciertamente, entre toda la información recolectada se lograron evidenciar diferentes narrativas del conflicto armado. Entonces, fue por medio del análisis de esas formas narrativas que se hizo posible el reconocimiento personal, social y territorial frente al conflicto armado, permitiendo que los estudiantes relacionaran estas memorias con su propia realidad.

Ahora bien, por otra parte, se identifica una tensión profunda entre lo que denominamos las narrativas consolidadas a nivel global del conflicto y el cronotopo vivencial de las familias que fueron partícipes de las dinámicas de este. Como se evidenció en los diarios de campo, la comprensión inicial de los estudiantes sobre el conflicto estaba colonizada por referentes externos de la realidad del país, como las series *Narcos* o *El patrón del mal*, donde la violencia se percibe como un relato distante protagonizado por "actores gringos". Esto evidencia cómo muchos estudiantes comprenden el conflicto desde referentes mediáticos globales que están

alejados de su contexto cercano, situación que, como plantea Carretero (2011), suele presentarse cuando la enseñanza de la historia se aborda de forma descontextualizada.

Ante este panorama, la idea de Molano (2010) toma fuerza y se reconoce el ejercicio realizado como un acto de resistencia frente al olvido y la invisibilidad de muchas voces. Narrar la experiencia de víctimas por medio un medio escrito no sólo permitió documentar la violencia vivida en el pasado, sino, como lo afirma Molano (2010) por su experiencia como periodista y escritor, dignificar la palabra de quienes han sido excluidos de los relatos oficiales.

En esta línea, también se reconoce que el ejercicio de la cartografía social fue significativo para la comprensión de las implicaciones humanas, sociales y territoriales del conflicto armado. Ciertamente, el ejercicio de cartografía generó un cambio importante en la manera en que los estudiantes comprendían el territorio y el conflicto. Al mapear el Huila y reconocer a Neiva como un epicentro receptor de desplazamientos de diferentes municipios cercanos, como Baraya, Algeciras o Tello, los estudiantes abandonaron la visión descriptiva para comprender el territorio como un espacio habitado por las huellas del conflicto. Aquí, el concepto de cronotopo polifónico de Morado (2018) cobra sentido, pues el espacio geográfico dejó de ser una abstracción cartográfica para convertirse en un escenario donde el tiempo de la guerra y el tiempo de la cotidianidad urbana se solapan, permitiendo que el estudiante se reconozca como un actor dentro de esa trama histórica.

En una dimensión analítica, emerge la escritura como una herramienta de justicia simbólica y reparación intergeneracional. Los hallazgos muestran que la crónica periodística permitió a los estudiantes de décimo grado dotar de humanidad a los relatos de sus familiares. Un punto crítico de este análisis se encuentra en la Crónica N.3, donde se relata cómo familias

huilenses debieron "adoptar una identidad política que no sentían" para sobrevivir al odio partidista.

Esta "identidad de simulación" analizada a la luz del sujeto histórico-cultural de Vygotsky, tomado de Patiño (2007), demuestra que el desarrollo de la personalidad de las víctimas en el Huila estuvo mediado por la interacción traumática con el entorno. La escritura, entonces, no solo registra el hecho, sino que, como sugiere Ricoeur (2004), otorga coherencia y sentido a una experiencia fragmentada por el miedo. Al convertir el testimonio oral de sus abuelos, tíos y familiares en una crónica escrita, los jóvenes realizaron un acto de enunciación que dignifica la palabra silenciada, visibilizando los procesos y transformando el dolor privado en una lección de resistencia ética frente al olvido.

Asimismo, el análisis permite identificar una relación intrínseca entre la ruralidad interrumpida y la configuración de las memorias familiares. Las crónicas N.1(CR1) y N.7(CR7) describen la vida campesina en el Huila como un ciclo de esfuerzo y vecindad "trabajar la tierra desde que el sol salía" que se fractura abruptamente con la irrupción de las FARC-EP y la advertencia de que "no salieran, porque habría enfrentamientos".

Esta interpretación sugiere que, para los familiares de los estudiantes, el conflicto no fue una disputa ideológica abstracta, sino una invasión de la vida diaria. La memoria narrativa aquí cumple la función que Bruner (2002) le otorga al relato: organizar la experiencia en el tiempo para entenderla. Asimismo, para los estudiantes, descubrir que sus familias vivieron estos "quiebres" en municipios cercanos como Rivera o Aipe, desmitificó la idea de que la paz es un asunto de tratados nacionales, situándose como una necesidad de reconstrucción del tejido social local. El estudiante dejó de ser un espectador pasivo de la historia nacional para convertirse en un sujeto sentipensante que integra la razón histórica con la sensibilidad emocional.

En la dimensión socioemocional, abordada a través de “la preparación del corazón”, se establece quizás el hallazgo más potente en términos de intervención socioeducativa. El análisis de los diarios de campo revela que el tránsito del conflicto lejano y distante de nuestra realidad hacia el reconocimiento cercano y profundo de este, en los estudiantes y sus familias, permite fortalecer la sensibilidad y la empatía. Los estudiantes demostraron un temor inicial ante la posibilidad de “hacer daño” con alguna pregunta durante la entrevista. Esta sensibilidad dialógica permitió que el ejercicio de la entrevista no fuera una extracción de datos, sino un acto de reconocimiento y confianza, tal como lo plantea Ricoeur (1999).

En síntesis, desde el aspecto socioemocional, los estudiantes comprendieron que la memoria es un territorio frágil que requiere cuidado, lo que explica la decisión consciente del grupo focal de no fotografiar la cartografía colectiva por considerarla un conjunto de historias prestadas. Este gesto ético refuerza la postura de Fals Borda (1987) sobre el respeto a los saberes populares y la legitimación de las voces subalternas: la memoria no se consume, se custodia.

Por otro lado, la interpretación de los resultados pone de manifiesto la tensión del silencio y el vacío que deja el fallecimiento de los mayores. La pérdida de narrativas familiares se identificó como una alerta sobre la fragilidad de la memoria oral en el Huila. Ante esta dificultad, el uso de informes del CEV y el OBSURDH como fuentes complementarias permitió a los estudiantes realizar una triangulación analítica entre lo micro (la familia) y lo macro (los informes de derechos humanos).

El análisis sugiere que los estudiantes utilizaron estas fuentes institucionales no como verdades absolutas, sino como marcos para cotejar y dar verosimilitud a sus propios hallazgos familiares. De este modo, la investigación-acción educativa logró que los estudiantes desarrollaran una mirada crítica al contrarrestar fuentes, comprendiendo que la memoria es un

proceso social dinámico en el que se disputan sentidos sobre el pasado, tal como lo advierte Jelin (2002).

Finalmente, es imperante destacar cómo la producción de crónicas facilitó el diálogo intergeneracional, reactivando conversaciones familiares que el miedo o el desinterés habían sepultado. El grupo focal demostró que el conflicto armado dejó de ser una temática escolar para convertirse en un vínculo comunicativo entre abuelos, padres e hijos. Al relacionar los hallazgos con la visión narrativa de Halbwachs (1925), concluimos que la escuela claretiana funcionó como un "marco social" que proporcionó significados a recuerdos que antes estaban dispersos.

A forma de análisis la memoria histórica en el aula se construye en la medida en que el estudiante logra articular su propio cronotopo con el de sus ancestros, reconociendo que las cicatrices del Huila son también parte de su identidad. La entrega de la vela encendida al final del proceso no fue un acto simbólico vacío, sino la representación de un compromiso ético-pedagógico: el estudiante de décimo grado asume que recordar es un ejercicio de resistencia frente al silenciamiento histórico y una condición para la construcción del tejido social y de una paz territorial y duradera.

El éxito de la intervención no radica solo en la calidad literaria de los textos, sino en la transformación del coinvestigador, quien ahora posee las herramientas para interpelar el pasado, habitar sensiblemente el territorio y custodiar la historia de su linaje con una mirada humana, crítica y profundamente sentipensante.

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Síntesis de Hallazgos

En el desarrollo del proceso investigativo se logró reconocer cómo la enseñanza del conflicto armado colombiano, mediada por la crónica periodística y las narrativas familiares, favoreció procesos de reflexión crítica en estudiantes de grado décimo, posibilitando una comprensión más cercana, humana y territorial de la violencia en Colombia. Más allá del reconocimiento de acontecimientos históricos, los ejercicios desarrollados permitieron que los estudiantes comprendieran el conflicto como una experiencia que atraviesa las memorias familiares, las dinámicas territoriales y las formas de ver y habitar el mundo. En este sentido, la investigación se consolidó como una apuesta pedagógica vinculada a la construcción de memoria histórica desde la escuela.

En un primer momento, las concepciones de los estudiantes sobre el conflicto armado se encontraban mediadas principalmente por los contenidos tradicionales de las Ciencias Sociales y la Cátedra de Paz, centrados en actores, fechas y hechos históricos. A ello se sumaban las narrativas provenientes de series televisivas, redes sociales y relatos fragmentados escuchados en sus entornos familiares. Sin embargo, a medida que avanzó el proceso pedagógico, los estudiantes comenzaron a establecer conexiones entre la historia escolar y las experiencias cotidianas de sus comunidades, comprendiendo que el conflicto no corresponde únicamente a un episodio lejano de la historia nacional, sino a una realidad que dejó huellas profundas en las vidas de muchas familias de la región.

Esta transformación se hizo visible especialmente en la construcción de las crónicas periodísticas. La búsqueda de testimonios familiares implicó un ejercicio de escucha, sensibilidad y confianza que permitió a los estudiantes acercarse a relatos que, en muchos casos,

habían permanecido en silencio. Preguntar a los abuelos, conversar con los padres o reconstruir recuerdos fragmentados se convirtió en una forma de resignificar la memoria familiar y reconocerla como parte de la historia colectiva. La escritura dejó de ser solamente un ejercicio académico para convertirse en un espacio de encuentro con las emociones, los miedos y las heridas heredadas. En varios casos, los estudiantes comenzaron a reconocerse como guardianes de estas memorias, entendiendo que narrar también constituye una forma de dignificar las experiencias de quienes vivieron la violencia.

Asimismo, el territorio adquirió un lugar central dentro de las narrativas construidas. Las cartografías sociales y las crónicas permitieron comprender que las historias familiares no existen de manera aislada, sino que se entrecruzan en un mismo espacio marcado por el desplazamiento, el miedo, la ruralidad y la resistencia. El mapa dejó de ser únicamente una representación geográfica para transformarse en una memoria viva donde convergen las experiencias de las comunidades y las huellas del conflicto armado. De esta manera, los estudiantes lograron reconocer que los territorios no solo contienen historias de violencia, sino también prácticas de supervivencia, vínculos afectivos y procesos de construcción comunitaria.

Finalmente, esta investigación permite reflexionar sobre la necesidad de que la enseñanza de las Ciencias Sociales dialogue con la literatura, la narrativa y otras formas sensibles de comprender la realidad. Cuando los estudiantes logran conectar la historia con sus propias vidas, el aprendizaje deja de ser memorístico y se convierte en una experiencia crítica y sentipensante. Corazonar la historia, escuchar las memorias familiares y escribir sobre ellas posibilita que los jóvenes no sólo comprendan el pasado, sino que también desarrollen sensibilidad frente a las realidades de los otros y frente a las heridas que aún permanecen abiertas en el país.

Quizá uno de los hallazgos más significativos de este proceso fue comprender que la mayoría de los estudiantes nunca habían preguntado en sus hogares por las experiencias relacionadas con la violencia, no porque no existieran relatos, sino porque el miedo, el dolor o el silencio habían ocupado ese lugar durante años. La escuela, en este caso, se convirtió en un puente para recuperar esas voces y permitir que las nuevas generaciones entendieran que la memoria no solo habita en los libros o en los discursos oficiales, sino también en las conversaciones sencillas, en las fotografías guardadas, en los caminos abandonados y en las historias que las familias han intentado reconstruir con el paso del tiempo. En consecuencia, enseñar el conflicto armado desde la memoria y la narrativa implica reconocer que educar también es un acto de humanidad, de escucha y de esperanza frente a la posibilidad de construir una sociedad que no repita las violencias del pasado.

5.2 Propuestas de mejora

Si bien continúa siendo un reto significativo que las áreas de Ciencias Sociales y Lengua Castellana articulen estrategias conjuntas para fortalecer los procesos educativos relacionados con la memoria histórica y la construcción de paz, esta investigación permitió reconocer diversas posibilidades pedagógicas que pueden contribuir a una enseñanza más sensible, crítica y contextualizada del conflicto armado colombiano. En ese sentido, las siguientes propuestas buscan fortalecer prácticas educativas que integren la memoria, el territorio y las narrativas familiares como elementos fundamentales dentro de la formación de los estudiantes.

En primer lugar, se hace necesario fortalecer la enseñanza de la memoria histórica desde perspectivas situadas y territoriales. La investigación evidenció que los estudiantes logran apropiarse de manera más significativa de los contenidos cuando estos se relacionan con relatos cercanos, testimonios familiares y experiencias presentes en sus comunidades. Por ello, se

propone integrar dentro de las prácticas pedagógicas ejercicios vinculados con las memorias locales, el trabajo testimonial y las pedagogías de la memoria, promoviendo espacios donde las familias y la comunidad educativa también participen de manera activa. Comprender el conflicto armado desde las experiencias cotidianas permite que los estudiantes reconozcan la historia no como un discurso lejano, sino como una realidad que atraviesa los territorios y las generaciones.

De igual manera, resulta pertinente incorporar la crónica periodística y otras formas narrativas dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales. La articulación con el área de Lengua Castellana posibilita que los estudiantes fortalezcan sus procesos de escritura al tiempo que construyen relatos sobre sus contextos familiares y comunitarios. La investigación demostró que escribir sobre las memorias familiares no solo favorece el pensamiento crítico, sino que también fortalece la sensibilidad, la escucha y la capacidad de reconocerse como sujetos históricos y culturales. La escritura narrativa se convierte así en una herramienta que permite humanizar la enseñanza de la historia y generar procesos de apropiación más profundos frente a las realidades sociales.

Otro aspecto fundamental corresponde a la necesidad de fortalecer la lectura crítica del territorio. Los ejercicios de cartografía social desarrollados durante la investigación permitieron que los estudiantes comprendieran cómo las dinámicas del conflicto armado afectan de manera diferenciada a las comunidades y transforman las formas de habitar los espacios. En este sentido, se propone implementar estrategias pedagógicas orientadas al reconocimiento territorial, la identificación de problemáticas locales y la construcción colectiva de posibles alternativas desde la comunidad. Leer el territorio implica también reconocer las memorias que habitan en él, las huellas de la violencia y las formas de resistencia construidas por quienes permanecen en estos espacios.

Finalmente, se considera indispensable fortalecer los procesos de formación docente relacionados con la educación para la paz y la enseñanza del conflicto armado colombiano. Es importante que los futuros licenciados y docentes en ejercicio cuenten con herramientas pedagógicas y emocionales que les permitan abordar memorias sensibles desde perspectivas críticas, humanas y contextualizadas. Enseñar el conflicto armado no puede reducirse únicamente a la transmisión de contenidos históricos; implica también acompañar procesos de escucha, diálogo y reflexión frente a experiencias marcadas por el dolor, el miedo y la pérdida. En este sentido, la educación continua siendo una posibilidad para formar sujetos más sensibles frente a las realidades de los otros, capaces de “corazonar” el territorio y comprender que la construcción de paz comienza también en las aulas de clase.

Las propuestas planteadas buscan fortalecer prácticas pedagógicas que permitan abordar el conflicto armado desde perspectivas humanas, críticas y territoriales, favoreciendo procesos educativos centrados en la memoria, la empatía y la construcción de paz. Más allá de enseñar acontecimientos históricos, se trata de formar generaciones capaces de escuchar, comprender y transformar las realidades que aún atraviesan sus comunidades, entendiendo que la memoria no solo permite recordar el pasado, sino también construir caminos para que las violencias no vuelvan a repetirse.

5.3 Líneas Futuras de Investigación

La presente investigación permitió abrir nuevas posibilidades de análisis en torno a la enseñanza del conflicto armado colombiano, las narrativas familiares y las pedagogías de la memoria dentro de los contextos escolares. En este sentido, uno de los principales aspectos que surge como línea futura de investigación corresponde al estudio de las memorias familiares en la

construcción de las identidades juveniles. Durante el proceso investigativo se evidenció que muchos estudiantes comenzaron a reinterpretar su relación con el territorio y con la historia nacional a partir de los relatos de sus abuelos y/o familiares, lo que permite pensar en futuras investigaciones orientadas a comprender cómo estas memorias influyen en las formas de participación y construcción de ciudadanía en los jóvenes.

Asimismo, resulta pertinente continuar investigando la relación entre las narrativas audiovisuales y las percepciones que tienen los estudiantes sobre el conflicto armado colombiano. Las referencias constantes a series televisivas, redes sociales y contenidos digitales evidencian que gran parte de las aproximaciones iniciales al conflicto se encuentran mediadas por consumos culturales y plataformas digitales. En consecuencia, se hace necesario profundizar en cómo estos contenidos influyen en la construcción de imaginarios sobre la violencia, los actores armados y la memoria histórica, así como en las posibilidades pedagógicas que pueden surgir a partir de una lectura crítica de dichos medios.

Otra línea de investigación relevante se relaciona con el fortalecimiento de las pedagogías de memoria en contextos rurales y urbanos afectados por la violencia. La experiencia desarrollada demostró que el territorio constituye un eje fundamental para comprender las dinámicas del conflicto armado y las formas en que las comunidades reconstruyen sus memorias. Por ello, futuras investigaciones podrían profundizar en estrategias pedagógicas que articulen cartografía social, oralidad, narrativas comunitarias y trabajo intergeneracional, permitiendo ampliar las formas de abordar la memoria histórica dentro de la escuela.

Finalmente, esta investigación deja abierta la posibilidad de continuar explorando el potencial de la escritura narrativa en la enseñanza de las Ciencias Sociales. La crónica periodística permitió que los estudiantes no solo fortalecieran sus procesos de escritura, sino que

también construyeran vínculos emocionales y reflexivos con la historia reciente del país. A partir de ello, podrían desarrollarse futuras investigaciones orientadas al uso de cuentos, relatos testimoniales, podcasts, producciones audiovisuales o narrativas digitales como herramientas pedagógicas para la enseñanza del conflicto armado, la memoria histórica y la educación para la paz.

En suma, las líneas futuras de investigación invitan a continuar pensando la escuela como un espacio donde las memorias, las emociones y los territorios dialogan con la enseñanza de la historia. Comprender el conflicto armado desde las voces de las comunidades y las experiencias de los jóvenes permite reconocer que la memoria no solo reconstruye el pasado, sino que también constituye una posibilidad para formar generaciones más críticas, sensibles y comprometidas con la construcción de una sociedad más justa y en paz.

Bibliografía

- Añón, V., & Battcock, C. (2013). Las crónicas coloniales desde América: aproximaciones y nuevos enfoques. *Latinoamerica, Revista de estudios latinoamericanos*, 153-159.
- Barbero, M. J. (2002). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andres Bello.
- Barragan Giraldo, D. F., & Amador-Baquiro, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, 127-141.
- Briceño, A. (1967). ¿A quien engañas abuelo? [Grabado por R. Silva, & A. Villalba]. Neiva.
- Bruner, J. (1991). A construção narrativa da realidade. *Critical inquiry*, 1-21.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2002). La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola. *Feltrinelli editore*.
- Congreso de la República de Colombia. (2014). Ley 1732 de 2014: Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.
- De Sousa Santos, B. (2024-2025). Educación crítica frente a la inteligencia artificial: una epistemología de datos para la emancipación. *UNESCO*.
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. . Bogotá: Editorial Magisterio.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Brasil: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. . Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba: La escuela del mundo al revés*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Londres: SAGE Publications Ltd.
- Gómez de Silva, G. (1985). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. Bogotá D.C.: Fondo de Cultura Económica.
- González , F. (2014). *Poder y violencia en Colombia*. Bogotá D.C.: CINEP/ODECOFI.
- Guerrero Arias, P. (2010). *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida - Miradas otras desde el Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Mendoza Garcia, J. (2004). Las formas del recuerdo: La memoria narrativa. *Athenea Digital*, 1-9.
- Meza , M. C. (2015). *Capacidades locales para la paz: Recursos y retos para el postconflicto en la región de Huila y Caquetá*. Bogotá D.C.: Fundación Ideas para la Paz.

- Molano, A. (2010). *Los años del tropel: Crónicas de la violencia*. . Bogotá: Random House Mondadori.
- Morado, M. (2008). *El cronotopo polifónico: Una herramienta para la investigación social*. Buenos Aires: Promoteo libros.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1999). *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Osorio González, J. J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 179-191.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. . El Salvador: Fondo de Cultura Económica.