

Narrativas violentas como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento histórico en estudiantes de 5to grado de la institución educativa distrital Bonda de Santa Marta Magdalena.

Estudiante:

Emersson Escobar Murillo

Director:

Mg. Pedro Juan Gamero

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU

Maestría en Educación

Santa Marta, Colombia

2025

Resumen

Esta investigación cualitativa busca fortalecer el pensamiento histórico en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Distrital Bonda, ubicada en una zona rural con condiciones de alta vulnerabilidad y marcada por diversas formas de violencia estructural. A través de sus propias narrativas sobre la violencia y el territorio, se fomentará la comprensión crítica del pasado como herramienta para la construcción de la paz. El proyecto se desarrolla desde un enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP), involucrando activamente a la comunidad educativa en la exploración de vivencias, relatos y contextos que han sido silenciados o marginados históricamente. La propuesta reconoce que, en un territorio PDET como Bonda, educar con conciencia histórica es un acto transformador y urgente. A través de entrevistas, talleres y actividades pedagógicas, se busca resignificar el dolor como aprendizaje, generando habilidades de argumentación, análisis crítico y empatía.

Palabras clave: Pensamiento histórico; Estrategias pedagógicas, Narrativas históricas, Enseñanza de la historia, Narrativas de violencia.

Abstract

This qualitative study seeks to strengthen historical thinking in fifth-grade students at the Institución Educativa Distrital Bonda, a rural school located in a highly vulnerable area marked by different forms of structural violence. By working with students' own narratives about violence and their territory, the project aims to foster a critical understanding of the past as a tool for building peace. The study adopts a Participatory Action Research (PAR) approach, involving the entire educational community in the exploration of experiences, stories and contexts that have historically been silenced or marginalized. The proposal assumes that, in a PDET territory such as Bonda, teaching with historical awareness is both transformative and urgent. Through interviews, workshops and pedagogical activities, the project seeks to transform pain into learning, and to develop students' skills in argumentation, critical analysis and empathy.

Keywords: Historical thinking; pedagogical strategies; historical narratives; history education; narratives of violence.

Tabla de contenido

Introducción	pág. 12
Justificación	pág. 14
Planteamiento del problema	pág. 14
Objetivo general	pág. 17
Objetivos específicos	pág. 17
Línea de investigación	pág. 18
Marco teórico y conceptual	pág. 19
La educación histórica	pág. 19
Pensamiento histórico: un nuevo paradigma educativo	pág. 20
Este enfoque por competencias históricas representa un giro pedagógico....	pág. 21
Narrativas en la educación: del relato personal a la historia colectiva	pág. 23
Narrativas violentas como estrategia pedagógica para el pensamiento histórico...	26
Memoria histórica: aprender del pasado para transformar el presente	pág. 28
Pedagogía crítica: educación como práctica de la libertad	pág. 31
Ruralidad, escuela y memoria en Santa Marta	pág. 35
Educación para la paz: del conocimiento a la acción transformador.....	pág. 38
Diseño metodológico	pág. 43
Enfoque y diseño de investigación	pág. 44
Hipótesis / Supuesto orientador de la investigación	pág. 47
Hipótesis de investigación	pág. 47
Población	pág. 48
Muestra	pág. 49

Procedimiento	pág. 50
Fase de preparación y acuerdos éticos	pág. 50
Fase diagnóstica: reconocimiento del contexto y de las narrativas previas...	pág. 51
Fase de diseño participativo de la estrategia pedagógica	pág. 52
Fase de implementación de la estrategia en el aula	pág. 53
Fase de registro y análisis hermenéutico de la información	pág. 54
Fase de devolución y reflexión colectiva	pág. 55
Técnicas e instrumentos de recolección de la información	pág. 55
Producción escrita y gráfica de narrativas infantiles	pág. 55
Observación participante en el aula y diario de campo	pág. 56
Entrevistas semiestructuradas / círculos de palabra con estudiantes.....	pág. 59
Análisis documental del contexto institucional y territorial	pág. 58
Estrategia de análisis de la información	pág. 59
Codificación y categorización temática	pág. 60
Análisis histórico - hermenéutico de las narrativas	pág. 60
Validez de los instrumentos	pág. 61
Validación de contenido por juicio de expertos	pág. 62
Prueba piloto y ajuste de instrumentos	pág. 62
Triangulación de fuentes y técnicas	pág. 63
Criterios éticos de protección y confidencialidad	pág. 63
Devolución y validación con la comunidad educativa.....	pág. 63
Resultados	pág. 65

Resultados y análisis de producción de narrativas infantiles	pág. 65
Resultados del análisis cualitativo de los diarios de campo	pág. 72
Evolución de la participación y el clima de grupo	pág. 77
Trayectoria emocional: del miedo contenido a la esperanza activa	pág. 79
Desarrollo del pensamiento histórico en contexto	pág. 81
Territorio, memoria y agencia ciudadana	pág. 84
Lectura global del análisis manual	pág. 86
Resultados y análisis de análisis de las entrevistas semiestructuradas	pág. 87
Transcripción y anonimización	pág. 87
Lectura comprensiva y primeras anotaciones	pág. 87
Construcción de categorías y subcategoría	pág. 87
Valoración de la presencia de categorías	pág. 88
Comparación constante y ajustes	pág. 90
Triangulación interna con otros instrumentos	pág. 90
Síntesis de resultados: entrevistas, diarios de campo y narrativas.....	pág. 90
La violencia como memoria familiar y territorial	pág. 90
Desarrollo del pensamiento histórico a partir de las propias historias	pág. 91
Emociones: del miedo y la tristeza a la esperanza y la agencia	pág. 92
Ciudadanía y paz: pequeñas acciones significados grandes.....	pág. 93
Resultados y análisis documental	pág. 94
Estrategia pedagógica: Laboratorio de Memoria Viva	pág. 102
Discusión	pág. 106
Recomendaciones	pág. 109

Conclusiones	pág. 113
Referencias	pág. 117
Anexos	pág. 124

Lista de tablas

Tabla 1. Tipos de narrativas de violencia y su potencial pedagógico	pág. 67
Tabla 2. Fuentes y rasgos de las memorias familiares y comunitarias	pág. 68
Tabla 3. Cambios en el pensamiento histórico a partir de la argumentación, indagación e interpretación	pág. 70
Tabla 4. Indicadores de impacto en competencias ciudadanas e históricas.....	pág. 71
Tabla 5. Síntesis general por sesión	pág. 77
Tabla 6. Evolución de la participación y el clima de grupo	pág. 78
Tabla 7. Evolución emocional (miedo/tristeza vs esperanza)	pág. 80
Tabla 8. Pensamiento histórico (tiempo, causalidad y cambio)	pág. 82
Tabla 9. Construcción de paz (propuestas y conciencia de no repetición)	pág. 84
Tabla 10. Valoración cualitativa (1–3) de las dimensiones de análisis según instrumento de recolección de información	pág. 88
Tabla 11. Matriz de análisis documental	pág. 96

Lista de figuras

Figura 1. Evolución de la participación y el clima de grupo	pág. 78
Figura 2. Evolución emocional (miedo/tristeza vs esperanza)	pág. 80
Figura 3. Pensamiento histórico (tiempo, causalidad y cambio)	pág. 83
Figura 4. Construcción de paz (propuestas y conciencia de no repetición)	pág. 85
Figura 5. Gráfico radar de triangulación entre narrativas escritas, diarios de campo y entrevistas semiestructuradas	pág. 89

Introducción

Desde hace varios años trabajo como docente en la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena, una escuela rural donde cada día llegan niños cargando algo más que cuadernos: traen historias de sus barrios, de sus veredas, de lo que escuchan en casa sobre violencia, miedo, pobreza y también sobre resistencia. Muchas veces, mientras enseño historia, siento que lo que exige el currículo –fechas, héroes, batallas– no dialoga con esas historias vivas que ellos ya traen consigo. En este territorio PDET, la violencia no es un tema lejano del libro de texto; es parte de la memoria de las familias y del ambiente cotidiano.

De ahí surge mi inquietud: ¿tiene sentido seguir enseñando historia como un listado de acontecimientos lejanos cuando mis estudiantes de quinto grado conviven con narrativas de violencia todos los días? ¿No sería más honesto y pedagógico partir de sus propias narraciones para ayudarles a comprender el pasado y el presente con una mirada más crítica? Considero que la escuela no puede seguir dando la espalda a las realidades. Si ignoramos lo que ellos ya saben, sienten y cuentan, perdemos una oportunidad valiosa para formar pensamiento histórico y, al mismo tiempo, para aportar a la construcción de paz en la comunidad.

Este proyecto, titulado “Narrativas violentas como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento histórico en estudiantes de 5.º grado de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena”, nace precisamente de esa necesidad. Desde un enfoque cualitativo y de Investigación-Acción Participativa, busco convertir las narrativas que circulan en la escuela y en el territorio en una herramienta pedagógica. No se trata de revivir traumas ni de exponer a los estudiantes a

escenas dolorosas sin sentido, sino de acompañarlos, con cuidado y respeto, para que puedan leer críticamente la violencia, identificar causas y consecuencias, reconocer distintas voces y desarrollar empatía.

En el fondo, esta investigación es también un compromiso personal. Como maestro, quiero que la historia deje de ser solo un contenido que se estudia para un examen y se convierta en un camino para entender quiénes somos, de dónde venimos y qué podemos transformar. Creo que educar con conciencia histórica en la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena es un acto profundamente humano: significa darle valor a la voz de los niños y niñas, reconocer el dolor de la comunidad y apostar porque, desde el aula, podamos sembrar pequeñas semillas de memoria, dignidad y paz.

Justificación

El proyecto “Narrativas violentas como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento histórico en estudiantes de 5º grado” se justifica, en primer lugar, por la realidad del contexto donde se desarrolla: la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena, ubicada en una zona rural dispersa priorizada como territorio PDET, históricamente afectado por el conflicto armado, la pobreza y la presencia débil del Estado. En este escenario, la escuela no solo enfrenta retos de acceso y permanencia, sino también el desafío de educar a niños que crecen rodeados de relatos de violencia, estigmatización territorial y exclusión. Diseñar una propuesta que vincule el currículo de Ciencias Sociales con las memorias y narrativas locales responde a la necesidad de que la enseñanza deje de estar desligada de la vida cotidiana del estudiantado y se convierta en una herramienta para comprender y transformar su entorno.

Desde la perspectiva institucional, el proyecto es coherente con el Proyecto Educativo Institucional y con la misión de formar estudiantes críticos, respetuosos y comprometidos con la paz. Al trabajar con narrativas de violencia del propio territorio como recurso pedagógico, se concreta el principio de contextualización del currículo: la historia deja de ser un contenido abstracto y se convierte en un proceso de lectura crítica de la realidad de Bonda. Además, la propuesta se articula con lineamientos nacionales como la Cátedra de la Paz y las políticas educativas en el marco del posconflicto, que llaman a las instituciones de territorios PDET a contribuir a la reconstrucción del tejido social y a la recuperación de la memoria histórica desde la escuela.

En el plano académico, el proyecto aporta al desarrollo del pensamiento histórico en la educación básica, superando una enseñanza centrada en la memorización de datos. Al usar narrativas de violencia cercanas a los estudiantes, se favorece que los niños de quinto grado organicen cronológicamente los hechos, identifiquen causas y consecuencias, reconozcan múltiples perspectivas y construyan sus propias explicaciones sobre lo ocurrido en su comunidad. De esta manera, la propuesta no solo innova en las estrategias didácticas, sino que genera conocimiento sobre cómo integrar experiencias de violencia y memoria local al currículo de primaria de forma pedagógica y cuidadosa.

Finalmente, la investigación posee un profundo sentido social y ético. En una comunidad marcada por el conflicto, evitar hablar de la violencia puede convertirse en una forma de negación y silenciamiento de las víctimas. En cambio, abrir espacios protegidos para narrar y analizar esos hechos, con acompañamiento docente, permite dignificar la memoria, fomentar la empatía y promover una cultura de no repetición. Los estudiantes aprenden a valorar la vida y a cuestionar la violencia como forma de resolver conflictos, al tiempo que se reconocen como sujetos históricos capaces de contar su propia historia. Así, el proyecto contribuye simultáneamente a la calidad educativa, a la construcción de paz y al fortalecimiento de la identidad y la memoria colectiva en la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena.

Planteamiento del problema

La Institución Educativa Distrital Bonda se encuentra ubicada en una zona rural priorizada dentro de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), que agrupan regiones del país históricamente impactadas por el conflicto armado, la desigualdad y el abandono estatal. A pesar de su riqueza natural, cultural y ancestral, Bonda enfrenta problemáticas estructurales persistentes: limitada cobertura de servicios públicos, vías en mal estado, escaso acceso a tecnología, y una oferta educativa que, aunque comprometida, debe luchar contra múltiples carencias materiales y simbólicas. En este contexto, enseñar historia a los niños de primaria no puede reducirse a repetir fechas o hechos abstractos, sino que requiere partir de sus vivencias, de las historias que ellos y sus familias han tejido en medio de un territorio marcado por la violencia y la resistencia.

La escuela, en este escenario, más que un espacio de instrucción se convierte en un territorio de sentido. Allí confluyen memorias individuales y colectivas, muchas veces silenciadas, que merecen ser reconocidas como punto de partida para formar pensamiento crítico. Sin embargo, en comunidades como Bonda, los estudiantes no siempre logran establecer vínculos entre los contenidos históricos tradicionales y su propia realidad cotidiana, lo que debilita su interés, participación y capacidad reflexiva. Este desfase entre la enseñanza de la historia oficial y las narrativas locales impide que los niños comprendan su entorno desde una perspectiva transformadora.

En Colombia, aunque existen políticas que promueven la educación para la paz y la memoria —como la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014) y la Ley 1874 de 2017 que restablece la enseñanza obligatoria de la historia—, su implementación en contextos rurales enfrenta grandes desafíos. La baja disponibilidad de materiales contextualizados,

la escasa formación docente en pedagogías críticas y la falta de una visión histórica situada en los territorios PDET perpetúan prácticas de enseñanza desconectadas de las realidades de los estudiantes (Gómez, 2018; Osorio, 2021).

Frente a este panorama, se hace necesario fortalecer el pensamiento histórico desde una perspectiva situada, crítica y participativa. Esto implica reconocer que los estudiantes tienen una historia que contar, que su voz es fuente válida de conocimiento, y que las experiencias de violencia vividas o heredadas por sus comunidades pueden convertirse en recursos pedagógicos para resignificar el pasado y construir una mirada ética del presente. El pensamiento histórico, entendido como la capacidad de establecer relaciones entre hechos del pasado y los dilemas del presente, resulta fundamental para formar ciudadanos capaces de actuar con conciencia histórica, empatía y responsabilidad social (Seixas y Morton, 2021).

Trabajar con narrativas de violencia como estrategia pedagógica en niños de quinto grado, entonces, no es exponerlos al trauma, sino brindarles una herramienta para comprender, interpretar y transformar la realidad. Tal como afirman Castaño y Bermúdez (2021), cuando la historia se conecta con la vida del estudiante, deja de ser memorización para convertirse en un acto de comprensión y agencia. En territorios como Bonda, donde muchas familias aún cargan con el peso del desplazamiento, la exclusión o el miedo, recuperar la palabra y contar lo vivido es también una forma de sanar y proyectar el futuro. La historia deja de ser ajena para convertirse en un camino de identidad, memoria y paz.

Por tanto, el problema central de esta investigación radica en la desconexión existente entre los enfoques tradicionales de enseñanza de la historia y las necesidades

contextuales de los estudiantes de la IED Bonda. Se propone entonces una estrategia pedagógica que integre las narrativas de violencia propias del territorio como medio para potenciar las competencias del pensamiento histórico, generar espacios de reflexión crítica, y contribuir, desde el aula, a la construcción de una cultura de paz en un contexto históricamente golpeado por el conflicto.

De lo anterior surge este interrogante en la investigación:

¿Cómo fortalecer el pensamiento histórico a través de las narrativas de violencia en los estudiantes del grado 5to grado de la institución educativa distrital Bonda de Santa Marta Magdalena?

Objetivo general

Fortalecer las habilidades de pensamiento histórico en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena, mediante el diseño y aplicación piloto de una estrategia pedagógica basada en narrativas violentas propias de su contexto.

Objetivos específicos

Realizar un diagnóstico de las narrativas de violencia que emergen del contexto de vida de los estudiantes y su potencial pedagógico en la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena.

Comprender las memorias familiares y comunitarias sobre hechos violentos a través de entrevistas y relatos orales de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena.

Demostrar que el pensamiento histórico puede desarrollarse a través de la argumentación, la indagación y la interpretación de las propias historias.

Analizar los efectos de la aplicación piloto de esta estrategia en el desarrollo de competencias ciudadanas e históricas en estudiantes y docentes de primaria.

Línea de investigación

El proyecto “Narrativas violentas como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento histórico en estudiantes de 5.º grado de la IED Bonda” se inscribe en la línea de investigación Pedagogía, didáctica y currículo, en tanto se centra en el estudio y transformación de las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica primaria. Su propósito principal es diseñar, implementar y analizar una propuesta didáctica que utilice las narrativas de violencia y memoria local como recurso pedagógico para desarrollar el pensamiento histórico en estudiantes de un contexto rural PDET.

Esta línea de investigación se orienta a comprender y renovar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como a reflexionar sobre la organización del currículo, las mediaciones didácticas y las estrategias evaluativas. El proyecto aporta a dicha línea al problematizar la enseñanza tradicional de la historia, proponer una secuencia didáctica situada en la realidad de Bonda y evaluar sus efectos en las habilidades cognitivas, éticas y ciudadanas de los estudiantes.

De esta forma, la investigación no solo produce conocimiento sobre el pensamiento histórico infantil, sino que también genera orientaciones curriculares y didácticas para fortalecer la escuela rural como escenario de formación crítica, construcción de paz y resignificación de la memoria histórica.

Marco teórico y conceptual

El presente marco teórico tiene como propósito fundamentar conceptualmente la propuesta “Narrativas violentas como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento histórico en estudiantes de 5.º grado de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena”. Para ello, se organiza en varios ejes articulados entre sí: la educación histórica y el pensamiento histórico como horizonte formativo; las narrativas, en especial las narrativas violentas como estrategia pedagógica; la memoria histórica como lugar de disputa y construcción de sentido; la pedagogía crítica como postura ética y política; la ruralidad y el contexto específico de Bonda como escenario territorial de la investigación; y, finalmente, la educación para la paz como horizonte transformador. Cada uno de estos ejes aporta categorías y enfoques que permiten comprender mejor la realidad vivida por los niños, así como sustentar el diseño, implementación y análisis de la propuesta pedagógica en el contexto escolar rural.

La educación histórica

La educación histórica contemporánea busca fortalecer el pensamiento histórico de los estudiantes más allá de la simple memorización de fechas y datos. Numerosos estudios recientes advierten que la enseñanza tradicional de la historia –centrada en contenidos lineales y repetitivos– provoca desinterés en los alumnos, quienes llegan a percibirla como algo aburrido o poco relevante para su vida cotidiana (Harris y Reynolds, 2014, citado en Martínez, 2022). Frente a este panorama, se propone un enfoque constructivista y crítico que promueva en los estudiantes la capacidad de pensar históricamente, entendida como la comprensión activa del tiempo y la conexión reflexiva entre pasado, presente y futuro (Santisteban y Pagès, 2010, citado en Palacio et al., 2022).

Desarrollar el pensamiento histórico implica que el estudiante “se desplace mentalmente en el tiempo” y construya una conciencia histórica que relacione los acontecimientos pasados con su realidad actual y las posibilidades de futuro (Palacio et al., 2022). Este enfoque dinámico de la historia cobra especial importancia en contextos marcados por la violencia, pues brinda herramientas para analizar críticamente los hechos del pasado que han moldeado dichas realidades y, a la vez, fomenta empatía y pensamiento crítico frente a los problemas presentes (Barton y Levstik, 2022).

Pensamiento histórico: un nuevo paradigma educativo

El pensamiento histórico se ha consolidado en la última década como un eje fundamental de la enseñanza de las Ciencias Sociales. A nivel internacional, autores como Peter Seixas han difundido marcos de competencias históricas que invitan a “hacer historia” en el aula de manera activa. Por ejemplo, Seixas y Morton (2021) proponen seis conceptos claves para pensar históricamente, conocidos como los “seis grandes” (Big Six), que sirven de guía para docentes y estudiantes en la exploración del pasado:

Significatividad histórica: Capacidad de determinar la relevancia de acontecimientos pasados, distinguiendo cuáles tuvieron mayor impacto en la trayectoria histórica de una comunidad o nación, y por qué son recordados (Seixas y Morton, 2021).

Uso de evidencia: Desarrollo de habilidades para analizar fuentes históricas de forma crítica (documentos, relatos orales, fotografías, etc.), evaluando su confiabilidad, origen y contexto, tal como lo haría un historiador profesional (Seixas y Morton, 2021).

Continuidad y cambio: Comprensión de cómo coexisten elementos de permanencia y transformación a lo largo del tiempo, identificando qué aspectos de la

sociedad han cambiado y cuáles permanecen, y reconociendo la velocidad o ritmo de esos cambios (Seixas y Morton, 2021).

Causa y consecuencia: Análisis de la multicausalidad de los eventos históricos y de sus consecuencias de corto y largo plazo. Esto implica examinar factores económicos, políticos, sociales y culturales que provocan un hecho, así como sus impactos posteriores (Seixas y Morton, 2021).

Perspectiva histórica: Habilidad para adoptar la perspectiva de las personas del pasado, entendiendo sus motivaciones, creencias y contextos sin juzgarlos únicamente con valores presentes. Supone desarrollar empatía histórica y evitar anacronismos (Seixas y Morton, 2021).

Dimensión ética: Reflexión sobre las implicaciones morales de la historia. Consiste en discutir cómo evaluar acciones pasadas (p. ej., hechos de violencia o injusticia) y qué lecciones éticas pueden extraerse de ellas, reconociendo al mismo tiempo las diferencias contextuales (Seixas y Morton, 2021).

Este enfoque por competencias históricas representa un giro pedagógico

El estudiante deja de ser un receptor pasivo de información para convertirse en un investigador en miniatura que cuestiona, indaga y construye narrativas basadas en evidencias. En palabras de Seixas y Morton, “el alumnado no solo memoriza fechas o datos, sino que aprende los métodos de la investigación histórica” (citado en Martínez, 2022). Diversas experiencias educativas han demostrado que cuando el docente convierte el aula en un “laboratorio histórico”, donde los niños simulan las tareas del historiador – buscar fuentes, comparar versiones, interpretar causas–, se fortalece significativamente su pensamiento crítico y su comprensión profunda del pasado (Sepúlveda, 2020; Castaño y

Bermúdez, 2021). Asimismo, fomentar el pensamiento histórico contribuye a formar ciudadanos con mayor empatía histórica –capaces de comprender el sufrimiento y las motivaciones de otros en distintos momentos– y con habilidades para examinar la sociedad actual a la luz de los procesos que la originaron (Barton y Levstik, 2022).

En el caso de Colombia, en años recientes se reconoce cada vez más la importancia de este paradigma. Luego de un prolongado periodo en que la historia patria estuvo relegada en el currículo, surgieron iniciativas de política educativa orientadas a recuperar su enseñanza desde enfoques más analíticos. Por ejemplo, la Ley 1874 de 2017 elevó la historia de Colombia a asignatura obligatoria en la educación básica y media, con el propósito expreso de que los estudiantes “desarrollen sus habilidades de pensamiento crítico” y comprendan mejor los problemas actuales del país a partir del conocimiento de su pasado (Ley 1874, 2017). Autores nacionales señalan que este tipo de reformas curriculares abren la puerta a implementar formalmente proyectos de pensamiento histórico en las aulas colombianas (Ibagón, Castro y Chaves, 2024). Sin embargo, también advierten que persisten desafíos en cuanto a la capacitación docente y la orientación pedagógica: es necesario dotar a los maestros de estrategias concretas para llevar esos objetivos a la práctica diaria de manera atractiva para los niños (Palacio et al., 2022). En otras palabras, no basta con reintroducir la historia en el horario escolar, sino que debe cambiar la manera de enseñarla para que resulte significativa. Como señalan Saiz y López (2018, citados en Sepúlveda, 2020), urge transitar “de un paradigma tradicional a un modelo constructivista” en la enseñanza de la historia, haciendo de la clase un espacio de construcción activa de conocimiento. Un elemento clave para lograrlo

es incorporar narrativas y voces diversas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual conduce al siguiente eje de este marco teórico.

Narrativas en la educación: del relato personal a la historia colectiva

Las narrativas ocupan un lugar central en la forma como los seres humanos entendemos y comunicamos la realidad. En contextos educativos, especialmente en la enseñanza de la historia, el uso de narrativas se revela como una estrategia pedagógica poderosa para conectar a los estudiantes con los contenidos y desarrollar su pensamiento histórico. En lugar de presentar la historia como una lista fría de hechos, plantearla como una serie de relatos –con personajes, conflictos y desenlaces– la hace más cercana y comprensible para los niños (Harris y Reynolds, 2014). Además, al invitar a los estudiantes a construir sus propias narrativas sobre los procesos históricos, el docente puede apreciar cómo están organizando su comprensión del pasado y qué significados atribuyen a los eventos (Palacios Mena y Chaves, 2023). En efecto, la elaboración de narraciones por parte de los alumnos funciona tanto como método de enseñanza (les motiva y les ayuda a hilar ideas) como instrumento de evaluación formativa (permite evidenciar las habilidades de pensamiento histórico que van adquiriendo) (Sepúlveda, 2021).

En el marco de este proyecto, interesa particularmente el uso de narrativas de violencia: es decir, relatos que abordan hechos violentos o conflictivos de la realidad social, ya sea desde la historia nacional o desde las experiencias de vida de los propios estudiantes. Diversos autores han explorado cómo los niños incorporan elementos de violencia en sus historias y qué impacto pedagógico puede tener trabajarlos en el aula. Un estudio realizado en México encontró que incluso a edades tempranas los infantes suelen

relatar narrativas con contenidos violentos o fantásticos, reflejo de los entornos difíciles en que muchos crecen; sin embargo, canalizar esas narraciones en la escuela puede abrir oportunidades para “proyectar otras realidades” más pacíficas a partir de la reflexión guiada (López, 2022, p. 130). Es decir, cuando los estudiantes narran oralmente o por escrito sucesos relacionados con la violencia (por ejemplo, una pelea vecinal, un hecho delictivo en el barrio o un recuerdo de algo que vieron en las noticias), el docente puede aprovechar para problematizar dichos hechos, contextualizarlos históricamente y discutir alternativas de solución o manejo no violento de los conflictos.

La enseñanza de la historia basada en narrativas se apoya en la idea de que la historia no es una verdad única, sino un tejido de múltiples voces y perspectivas. Al respecto, Sepúlveda (2021) argumenta que para desarrollar plenamente el pensamiento histórico del alumnado es “fundamental recurrir al uso de narrativas”, tanto para la enseñanza como para la evaluación de las competencias históricas, **“ya que permite conocer las capacidades cognitivas de los educandos para organizar y comprender el pasado”* (p. 3). En otras palabras, cuando un niño es capaz de hilar un relato histórico coherente, está poniendo en juego habilidades de secuenciación temporal, comprensión causal y adopción de perspectivas, entre otras. De igual forma, si incurre en anacronismos o simplificaciones excesivas en su narración, el docente puede detectar esas dificultades y retroalimentar el proceso de aprendizaje. La narrativa se convierte así en un espacio de diálogo entre educador y estudiante: el relato del estudiante expone su comprensión y sus dudas implícitas, y el maestro, a través de preguntas y comentarios, guía la profundización y corrección necesarias (Gudín y Chávarri, 2019).

Ahora bien, las narrativas en educación no se limitan a las grandes historias oficiales (como la Independencia o las guerras mundiales). Cada estudiante llega al aula con un bagaje de narrativas personales y familiares, que muchas veces involucran memorias de eventos violentos o traumáticos en su comunidad. En el caso colombiano, marcado por décadas de conflicto armado y violencia social, es común que incluso los niños de primaria hayan escuchado en casa relatos sobre desplazamientos, enfrentamientos, injusticias o pérdidas sufridas por sus mayores. Lejos de evitar estos temas, la pedagogía actual propone incorporarlos de manera crítica y orientada. Rubiano (2019) plantea que las narrativas infantiles sobre la paz y la violencia pueden ser analizadas en tres dimensiones: cómo los niños enuncian la paz (sus anhelos y nociones al respecto), cómo describen la violencia que conocen, y qué papel juega la memoria de hechos pasados en sus relatos. Sus hallazgos en un contexto educativo colombiano muestran que los estudiantes, cuando se les da la palabra, sí tienen conceptos y opiniones formadas acerca de la paz y la violencia, aunque sea a un nivel inicial, y que hablar de ello en clase les permite reflexionar críticamente sobre su entorno (Rubiano, 2019). En esta línea, Castaño-Barco y Bermúdez-Peña (2021) defienden el valor de la narrativa biográfica –el relato de experiencias de vida– como vía para comprender realidades sociales atravesadas por el conflicto: narrar la propia historia o la de la familia frente a la violencia ayuda al estudiante a dar sentido a esos hechos, al tiempo que sensibiliza a sus compañeros y genera discusiones sobre las causas y consecuencias de dicha violencia.

Es importante mencionar que el uso pedagógico de las narrativas de violencia requiere cuidado y propósito claro. No se trata de revictimizar a los alumnos ni de sensacionalizar el dolor, sino de vincular la microhistoria con la macrohistoria: conectar

esas vivencias o historias locales con procesos históricos más amplios, para que los niños entiendan, por ejemplo, cómo las dinámicas del conflicto armado nacional pueden haber afectado a su comunidad. Así, la narrativa personal se convierte en puerta de entrada a la memoria histórica colectiva, tema que abordamos a continuación. Además, este enfoque narrativo está profundamente ligado a una postura de pedagogía crítica y de educación para la paz: se le da voz al estudiante, se valida su realidad y se construye conocimiento histórico pertinente para transformar esa realidad. En síntesis, introducir las narrativas (especialmente las relacionadas con experiencias de violencia) en la enseñanza de la historia favorece un aprendizaje más significativo, dialógico y contextualizado, que prepara el terreno para procesos de memoria y reconciliación.

Narrativas violentas como estrategia pedagógica para el pensamiento histórico

En el contexto de esta investigación, se entiende por narrativas violentas aquellos relatos orales, escritos, gráficos o performativos elaborados por los estudiantes que aluden, de manera directa o simbólica, a situaciones de violencia, conflicto o vulneración de derechos presentes en su entorno familiar, comunitario o mediático. Estas narrativas pueden surgir de experiencias propias o de terceros, de historias escuchadas en el hogar, de hechos ocurridos en el barrio o corregimiento, o de imágenes y noticias difundidas por los medios de comunicación. No se trata únicamente de episodios de violencia extrema, sino también de formas cotidianas de agresión, exclusión o miedo que configuran el paisaje social en el que crecen los infantes de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena.

Trabajar pedagógicamente con estas narrativas no significa revictimizar a los estudiantes ni recrear el conflicto de manera morbosa, sino reconocer que esas historias ya circulan en sus vidas y que la escuela puede convertirse en un espacio seguro para comprenderlas críticamente. López (2022) muestra cómo muchos niños incorporan escenas violentas en sus relatos, no solo como reflejo del entorno, sino como intento de dotar de sentido a aquello que les inquieta. Cuando el docente acoge estas narraciones en el aula y las sitúa dentro de un proceso orientado de reflexión, abre la posibilidad de transformar la angustia o la confusión en preguntas históricas y éticas sobre el porqué de la violencia y sus efectos en la comunidad.

Desde la perspectiva del pensamiento histórico, las narrativas violentas constituyen un insumo privilegiado para activar categorías como causalidad, continuidad y cambio, perspectiva histórica y dimensión ética (Seixas y Morton, 2021). Por ejemplo, a partir del relato de un estudiante sobre un hecho violento ocurrido en el barrio, es posible indagar por las causas estructurales que lo rodean (pobreza, ausencia estatal, economías ilegales), las huellas que deja en las familias, las diferentes miradas que tienen los actores involucrados y los juicios morales que el propio grupo escolar construye sobre lo sucedido. Palacios Mena y Chaves (2023) señalan que el análisis de narrativas estudiantiles sobre el conflicto armado permite evaluar el desarrollo del pensamiento histórico, en la medida en que los alumnos organizan temporalmente los hechos, identifican actores, asignan responsabilidades y proponen alternativas de cambio.

Además, las narrativas violentas pueden articularse con la memoria histórica y la educación para la paz. Cuando los relatos de los estudiantes se conectan con historias más amplias del conflicto colombiano o de la región Caribe, es posible tender puentes entre la

microhistoria y la macrohistoria (Rubiano, 2019). En el caso de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena, muchas de las experiencias de violencia que circulan en la comunidad están relacionadas, de forma directa o indirecta, con las dinámicas del conflicto armado y la exclusión histórica del campo. Hacer consciente esa conexión ayuda a los estudiantes a comprender que lo que ocurre en su territorio no es fruto del azar, sino parte de procesos históricos que pueden y deben ser transformados. De esta forma, las narrativas violentas se convierten en un punto de partida para fortalecer la empatía, el juicio crítico y el compromiso con la construcción de paz en su propio contexto.

Memoria histórica: aprender del pasado para transformar el presente

En sociedades que han atravesado periodos de violencia masiva o conflictos prolongados, la memoria histórica emerge como un componente esencial de la educación. La memoria histórica puede definirse como el conjunto de relatos, recuerdos y representaciones del pasado que una sociedad construye, particularmente en torno a hechos traumáticos o fundantes de su identidad (Jelin, 2002, citado en Rodríguez, 2022). A diferencia de la historia académica –que aspira a la objetividad y se basa en la investigación documentada– la memoria está cargada de subjetividad, de emociones y de significados presentes. Sin embargo, ambas esferas se nutren mutuamente: la historiografía proporciona contextos y verificaciones a la memoria, y las memorias de las comunidades aportan múltiples voces y matices a la comprensión histórica. En el campo educativo, articular memoria e historia significa integrar las voces de los testigos y las víctimas en el currículo, analizar las distintas narrativas sobre un mismo suceso y

fomentar en los estudiantes una comprensión crítica de cómo y por qué se recuerda (o se olvida) cierto acontecimiento del pasado.

Colombia ofrece un claro ejemplo de la importancia de este eje temático. Tras más de medio siglo de conflicto armado interno, se han generado esfuerzos nacionales por recuperar y dignificar las memorias de lo ocurrido, bajo la premisa de “garantizar la no repetición”. El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) ha publicado informes extensos recopilando testimonios de la guerra, como Colombia: memorias de guerra y dignidad (CNMH, 2018), donde se enfatiza que recordar es un acto de dignificación de las víctimas y un paso necesario hacia la reconciliación. En 2022, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad entregó su informe final Hay futuro si hay verdad, subrayando que solo enfrentando honestamente nuestra memoria colectiva – reconociendo responsabilidades y escuchando las múltiples verdades de las comunidades afectadas– se podrá construir un futuro en paz (Comisión de la Verdad, 2022). Estas apuestas también han ido dejando huella en la escuela. A partir de la firma del Acuerdo de Paz de 2016 se han elaborado cartillas, guías pedagógicas y ajustes curriculares que buscan llevar la memoria histórica del conflicto armado directamente al aula.

En la práctica cotidiana, trabajar la memoria histórica con estudiantes de quinto implica abrir espacios para que conozcan las historias de su comunidad y del país más allá de la versión oficial. En Ciencias Sociales, por ejemplo, se pueden proponer proyectos donde los niños entrevisten a sus abuelos o a líderes locales sobre hechos del pasado en el barrio, recopilen fotografías viejas o recortes de prensa sobre eventos significativos, o visiten lugares de memoria (monumentos, placas, museos locales) y luego conversen en clase sobre lo visto. Este tipo de experiencias les permite “sentir” la

historia en primera persona, ponerle rostro y voz, y con ello fortalecer su identidad y el sentido de pertenencia al territorio. Al mismo tiempo, es fundamental que el docente oriente el análisis de estas memorias: no todas las narrativas que circulan son necesariamente veraces o constructivas. Puede haber memorias sesgadas, silencios impuestos o versiones en conflicto. El rol de la educación es brindar herramientas para analizar críticamente las memorias: preguntarse quién cuenta la historia, qué otros puntos de vista existen y cómo los hechos locales se insertan en procesos nacionales.

Un aspecto crucial al tratar la memoria histórica en contextos de posconflicto es evitar la creación de una única “memoria oficial” excluyente. Sobre esto advierte Atehortúa (2022), al evaluar la enseñanza de la historia reciente de Colombia: tradicionalmente, las políticas públicas de memoria han tendido a promover un relato oficial del conflicto –por ejemplo, enfatizando ciertas victimizaciones y omitiendo otras–, lo cual puede invisibilizar las experiencias de grupos menos favorecidos o con menor voz política. Para contrarrestar esto, Osorio (2021) propone acercar a los estudiantes a las historias subalternas: es decir, a las memorias y narrativas de aquellos actores sociales marginados en los relatos dominantes (campesinos, comunidades étnicas, mujeres víctimas, etc.). Incluir las historias de vida de las víctimas del conflicto, sus duelos y resiliencias, o las luchas de líderes comunitarios por la paz, en la clase de historia, enriquece la comprensión del pasado reciente y ayuda a desmontar visiones simplificadoras. Como expresa Rodríguez (2022), las sociedades utilizan diversos recursos –desde libros de texto hasta museos y currículos escolares– “con el firme propósito de oficializar su narrativa” (p. 31); de ahí la necesidad de que la escuela exponga a los alumnos a múltiples narrativas y les enseñe a evaluarlas, para que adviertan

que la memoria es un terreno en disputa y que ellos, como generación joven, también son partícipes de su construcción.

La pedagogía de la memoria se enlaza naturalmente con la educación para la paz. Cuando en clase traemos a la conversación hechos dolorosos del pasado —masacres, desplazamientos, injusticias— la intención no es quedarnos atrapados en el sufrimiento, sino sacar de allí preguntas y aprendizajes éticos y sociales: qué originó esa violencia, qué huellas dejó en nuestras comunidades, cómo podemos honrar la dignidad de las víctimas y qué caminos distintos podemos elegir como sociedad.

Justo en esa línea, Rodríguez Charry (2022) profundiza en el carácter esperanzador de la memoria en la escuela, recogiendo experiencias donde niños, niñas y jóvenes hablan del conflicto armado interno y, a partir de ese diálogo, empiezan a tejer narrativas de reconciliación. Según esta autora, cuando se trabaja la memoria con una perspectiva crítica pero también orientada a la empatía y la solidaridad, los jóvenes desarrollan una comprensión más profunda de la importancia del respeto a los derechos humanos, la diversidad de experiencias en la guerra y la necesidad de rechazar todo tipo de violencia. Así pues, traer la memoria histórica al salón de clases en quinto de primaria —mediante relatos, testimonios y proyectos locales— sienta bases para que los estudiantes valoren la paz, se identifiquen como agentes de cambio y se comprometan a que las tragedias del pasado no se repitan en su generación.

Pedagogía crítica: educación como práctica de la libertad

El enfoque de pedagogía crítica impregna transversalmente este proyecto, ofreciendo un marco filosófico sobre cómo concebir la relación entre educación, sociedad y poder. Originada en gran medida de las ideas de Paulo Freire (1968), la pedagogía

crítica sostiene que la educación no es un acto neutral, sino profundamente político: cada práctica educativa refuerza o desafía el estado de cosas existente. Una pedagogía crítica cuestiona las inequidades y estimula a los educandos a analizar la realidad para transformarla. En el contexto de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, esto implica que el aula se convierta en un espacio donde no solo se transmitan conocimientos, sino donde se problematice el entorno social y se fomente en los estudiantes una consciencia crítica sobre su mundo.

Aplicada a nuestro tema, una postura de pedagogía crítica supone hablar abiertamente de la violencia y el conflicto en las aulas, aunque sean temáticas difíciles, porque forman parte de la vivencia cotidiana de muchos estudiantes. En contraposición a enfoques tradicionales que podrían evitar estos tópicos por considerarlos polémicos o dolorosos, la pedagogía crítica indica que silenciarlos equivaldría a invisibilizar las realidades del alumnado y perpetuar las causas de la opresión. Por el contrario, abordarlos de manera pedagógica posibilita nombrar esas violencias, entender sus raíces y, sobre todo, buscar colectivamente alternativas. Freire (1968) ya planteaba que la educación debe partir de la realidad concreta del educando –sus “situaciones límite” y experiencias de opresión– para, mediante la reflexión y la acción (praxis), lograr transformaciones personales y sociales. En una comunidad afectada por la violencia, esto cobra un sentido palpable: significa que las experiencias de violencia que han vivido los niños (directa o indirectamente) se llevan al plano de la reflexión crítica en clase, en lugar de relegarse al silencio.

Un ejemplo práctico de pedagogía crítica en contextos de posconflicto es la creación de espacios dialógicos en la escuela, donde docentes y alumnos discuten en pie

de cierta igualdad temas que les atañen. Estudios en educación rural de Colombia muestran cómo los espacios de diálogo y praxis colectiva han sido fundamentales para reconstruir tejido social en comunidades golpeadas por la guerra (Domingo, 2021; Duque Duque, 2018). En dichos espacios, el docente adopta más bien el rol de facilitador o “acompañante” (Apple, 2004), motivando a que los niños expresen sus ideas, sus dudas y sus anhelos, mientras él/ella aporta herramientas conceptuales y éticas para profundizar el análisis. Este tipo de interacción dialógica, horizontal, es coherente con la perspectiva freireana de que el aprendizaje surge del intercambio de saberes y no de la imposición unilateral. En nuestro proyecto, al invitar a los estudiantes de quinto grado a compartir sus narrativas sobre la violencia (por ejemplo, contando historias de su barrio o explicando cómo entienden hechos violentos que han presenciado), estamos aplicando la pedagogía crítica: otorgamos legitimidad a su voz y construimos desde allí el conocimiento histórico, en vez de partir únicamente de la voz autorizada del texto o del maestro.

La pedagogía crítica también enfatiza la necesidad de vincular el contenido curricular con la realidad sociopolítica. No se trata de enseñar historia de manera abstracta, sino de continuamente relacionarla con problemáticas actuales de injusticia, conflicto o paz. En la medida en que los estudiantes reconocen conexiones entre lo que aprenden y lo que viven, desarrollan lo que Freire llamaba concientización (conscientização): una toma de conciencia crítica de su posición en el mundo y de su capacidad para actuar sobre él. Para los alumnos de una institución educativa enclavada en un sector vulnerable de Santa Marta –como la IED Bonda–, hablar críticamente de la historia local de violencia (por ejemplo, de las causas del conflicto armado en la región

Caribe, de las dinámicas de exclusión social que afectan a su comunidad, o de los estigmas asociados a su barrio) puede ser muy empoderador. Los ayuda a entender que la realidad puede ser diferente y que ellos, con conocimiento y organización, pueden contribuir a cambiarla. Este es el fin último de una pedagogía crítica: formar sujetos transformadores, no meros repetidores de información.

Por supuesto, llevar la pedagogía crítica al aula con niños pequeños requiere estrategias adecuadas a su nivel de desarrollo. No basta con plantear debates abstractos, sino que hay que hacerlo vivencial y constructivo. Por ejemplo, se puede usar la técnica de la indagación guiada: presentar a los estudiantes una situación problemática cercana (v.g., “¿Por qué nuestro barrio ha tenido episodios de violencia?”) y, a través de preguntas, materiales históricos (fotografías antiguas de Bonda, recortes de periódico sobre algún hecho violento ocurrido allí, testimonios locales) y diálogo colectivo, conducirlos a analizar causas históricas (como la falta de presencia estatal, la pobreza, la influencia del conflicto nacional) y a pensar en posibles soluciones o acciones positivas. Todo este proceso demanda del docente una postura crítica y reflexiva constante, que rompa con la tradicional “verticalidad” de la educación. Como señala Carbajal (2013, citado en Hoyos, 2022), educar para la paz desde la escuela no significa evitar los conflictos, sino más bien “abordar sus raíces estructurales, interviniendo a partir de la democracia y la justicia, construyendo espacios equitativos de participación estudiantil”. En el fondo, lo que nos recuerda esta cita es la apuesta central de una pedagogía crítica en este tema: no tapar el conflicto ni barrerlo bajo la alfombra, sino abrirlo a la pregunta con los estudiantes, de manera democrática, y desde ahí imaginar juntos formas de vida y de convivencia más justas.

En síntesis, la pedagogía crítica ofrece el andamiaje ético y metodológico para que la propuesta “Narrativas violentas como estrategia pedagógica...” sea realmente transformadora. Sus principios –diálogo, participación, conciencia social y acción transformadora– permean todas las decisiones didácticas del proyecto: desde elegir escuchar las historias de los niños, hasta problematizar la historia oficial, pasando por validar los saberes locales de la comunidad de Bonda. De este modo, la enseñanza de la historia deja de ser un acto neutro para convertirse en una práctica de liberación (Freire, 1968), donde maestros y estudiantes se educan mutuamente mientras exploran críticamente su pasado común y su presente, en pos de un futuro más pacífico.

Ruralidad, escuela y memoria en Santa Marta

El contexto rural y periférico en el que se desarrollará esta investigación –la I.E.D. de Bonda, en la zona rural del Distrito de Santa Marta– agrega al proyecto importantes consideraciones teóricas y prácticas. Las condiciones de ruralidad en Colombia históricamente han implicado brechas educativas significativas frente a las zonas urbanas, tanto en acceso a la educación como en calidad de esta (Laboratorio de Economía de la Educación [LEE], 2023). Nacer y crecer en el campo suele conllevar menores oportunidades educativas, lo que a su vez condiciona las oportunidades de desarrollo de las comunidades rurales (LEE, 2023). Sin embargo, la ruralidad no debe verse solo desde la carencia; también encierra saberes, culturas e identidades propias que la escuela puede y debe valorar. En especial en contextos de posconflicto, las comunidades rurales han sido guardianas de la memoria y protagonistas de iniciativas de paz que merecen ser incorporadas en los procesos educativos (Arias-Gaviria, 2021).

Bonda, corregimiento de Santa Marta, es un ejemplo de esas comunidades rurales con un pasado marcado por tensiones y violencias, pero también por resiliencia. Esta localidad ha vivido de cerca dinámicas del conflicto armado colombiano: grupos armados ilegales tuvieron presencia en la Sierra Nevada y sus estribaciones, lo que generó víctimas y desplazamientos en poblaciones cercanas, incluyendo Bonda. Un estudio reciente sobre mujeres víctimas del conflicto en Santa Marta evidenció que residentes de Bonda sufrieron pérdidas de familiares a causa de la violencia, enfrentando duelos profundos y duraderos (Martínez y Echeverría, 2025). Estas realidades sociales contextuales refuerzan la pertinencia de un proyecto pedagógico que aborde las narrativas de violencia y la memoria histórica en la escuela local. Los niños de Bonda, aunque nacidos después de los peores años del conflicto, crecen en un entorno donde todavía resuenan esos relatos y donde persisten problemáticas asociadas (estigmatización del territorio, pobreza, presencia de economías ilegales, etc.). La escuela entonces se encuentra ante el reto y la oportunidad de anclar el currículo en la realidad de la ruralidad colombiana, articulando contenidos nacionales con las vivencias del ámbito local.

Un enfoque teórico relevante aquí es el de la educación rural pertinente, que conecta con la pedagogía crítica y la pedagogía de la memoria. Arias-Gaviria (2021) habla de un “debate emergente” sobre la necesidad de reconocer la identidad campesina en la educación rural: es decir, que el currículo contemple las formas de vida, los saberes tradicionales y las problemáticas propias del campesinado colombiano. Esto implica, por ejemplo, estudiar la historia agraria del país, los conflictos por la tierra, los movimientos sociales rurales, así como promover metodologías activas como la huerta escolar, la investigación local o los proyectos comunitarios en los que estudiantes y familias sean

aliados en la construcción de conocimiento. En el caso de Bonda, una zona con fuerte arraigo cultural y una relación directa con la tierra y los ríos, se podrían integrar contenidos de historia regional (la historia del pueblo de Bonda en la colonia, las tradiciones indígenas de la Sierra Nevada, etc.) con la temática de la violencia reciente (cómo el conflicto afectó la economía local, la vida cotidiana y el tejido comunitario). De hecho, la combinación de memoria histórica y educación rural ha sido identificada como un factor clave para la reconciliación en el posacuerdo colombiano: el Acuerdo de Paz de 2016 incluyó un Plan Especial de Educación Rural reconociendo que la reconstrucción del campo debía venir acompañada de una educación que rescate la memoria territorial y forme ciudadanía activa en esas zonas tradicionalmente olvidadas (Comisión de la Verdad, 2022).

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, trabajar con comunidades rurales exige también romper con visiones asistencialistas o estereotipadas. No se trata de llevar “la verdadera historia” desde la ciudad hacia el campo, sino de dialogar horizontalmente con la comunidad educativa rural para co-construir el conocimiento histórico. En Bonda, esto supone escuchar a los líderes locales, a las personas mayores, invitarle a la escuela para que cuenten sus relatos de lo ocurrido en la zona, y generar así un puente entre la escuela y la comunidad. La ruralidad viene acompañada de una fuerte noción de comunidad, que puede potenciar los proyectos escolares. Por ejemplo, la idea propuesta en este proyecto de crear un “museo ancestral del barrio” o un semillero de “pequeños historiadores – Exploradores de la memoria” (como se esboza en la planeación metodológica) responde a esa lógica comunitaria: convertir la escuela en un centro cultural abierto donde confluyan las memorias de los vecinos, los objetos antiguos, las

fotos y relatos que dan identidad al lugar. Esta estrategia está alineada con enfoques de educación popular de larga data en Latinoamérica, donde la ruralidad y la tradición oral son la base para procesos educativos de concientización (Hugentobler, 2020).

Finalmente, es importante resaltar que la ruralidad también ha sido escenario de muchas iniciativas de paz de base. En muchas veredas y corregimientos de Colombia, los mismos campesinos, maestros rurales y excombatientes firmantes de paz han creado proyectos educativos innovadores para sanar las heridas de la guerra. Un caso documentado es el programa “Guardia del Monte” desarrollado por una comunidad de excombatientes en Caquetá, que mediante la praxis educativa colectiva busca preservar la identidad campesina y promover el Buen Vivir (Domingo, 2021). Estos ejemplos inspiran a pensar que la escuela rural puede ser un motor de reconciliación desde lo local. Integrar las narrativas de violencia con las de resistencia y resiliencia campesina en el aula de Bonda puede contribuir a que los estudiantes se enorgullezcan de sus raíces rurales y reconozcan en sus familias modelos de construcción de paz. En suma, la dimensión de ruralidad enmarca la propuesta en un contexto real donde la educación histórica y la memoria tienen un valor tangible para la vida de la comunidad, y donde la construcción de paz comienza desde el reconocimiento y la valorización del territorio.

Educación para la paz: del conocimiento a la acción transformadora

El último eje vertebrador de este marco teórico es la construcción de una cultura de paz a través de la educación. Educar para la paz no es algo añadido o paralelo a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, sino que debe ser un resultado natural de una pedagogía que incorpora pensamiento histórico, narrativas y memoria crítica, tal como hemos descrito. Después de un conflicto tan prolongado como el colombiano,

existe consenso en que las aulas son laboratorios de paz potenciales, donde las nuevas generaciones pueden aprender a resolver conflictos sin violencia, a apreciar la diversidad y a defender los derechos humanos. La pregunta es ¿cómo?. La teoría y la práctica educativa reciente ofrecen varias respuestas complementarias.

En primer lugar, desde el currículo explícito, países como Colombia han implementado asignaturas o cátedras orientadas a la paz. La Cátedra de la Paz (derivada de la Ley 1732 de 2014) obliga a todas las instituciones a incluir en su plan de estudios contenidos relativos a convivencia, participación democrática, memoria histórica y derechos humanos. No obstante, estudios críticos señalan que muchas veces estos lineamientos quedan en el papel o se abordan de forma muy superficial (Gómez, 2018). Para que realmente haya un impacto, la paz debe ser un eje transversal que atraviese las diferentes asignaturas y dinámicas escolares. En este sentido, la enseñanza de la historia reciente juega un rol fundamental: Gómez (2018) observa que en Colombia “no se han dado políticas educativas sistemáticas” para trabajar en el aula la historia del conflicto armado, lo cual representa un vacío importante. Superar ese vacío mediante proyectos pedagógicos como el nuestro supone empoderar a los estudiantes con conocimiento histórico de su propio país, de modo que comprendan las causas de la guerra, reconozcan a sus diversos actores (víctimas, perpetradores, mediadores) y analicen críticamente los esfuerzos de paz. Esta alfabetización histórica en torno al conflicto es en sí misma una forma de educación para la paz, pues derriba mitos, evita la desinformación y sensibiliza a los jóvenes sobre el costo humano de la violencia.

En segundo lugar, la construcción de paz en el aula se logra a través de estrategias pedagógicas vivenciales que cultiven actitudes y valores de paz. Barreto, González y

Rojas (2023) enfatizan la importancia de implementar en las aulas estrategias para la reconciliación, tales como: metodologías colaborativas (trabajo en equipo donde se resalten valores de respeto y solidaridad), proyectos de aprendizaje-servicio en la comunidad (que permitan a los alumnos ejercer ciudadanía activa y solidaria), y ejercicios de diálogo y mediación de conflictos entre pares. Al exponer a los estudiantes a situaciones en las que deben practicar la empatía –por ejemplo, escuchando atentamente el testimonio de una víctima del conflicto que visite la clase– o la resolución pacífica de disputas –mediando en un simulacro de conflicto escolar–, se van formando habilidades socioemocionales clave para la paz. La narrativa y la memoria aportan insumos potentes para estas estrategias: escuchar un relato de guerra puede generar empatía; reconstruir la memoria de una comunidad puede motivar a los jóvenes a querer mejorarla; debatir narrativas históricas encontradas puede enseñarles tolerancia frente a distintas opiniones.

Un estudio de Sánchez, Pérez y Ramírez (2022) sobre desarrollo de competencias históricas en contextos de violencia encontró que cuando los estudiantes se apropian críticamente de la historia de su entorno violento, adquieren una comprensión más matizada de los conflictos y una mayor disposición hacia el diálogo. Esto sugiere que el aprendizaje histórico contextualizado puede cambiar mentalidades: de ver la violencia como algo normal o inevitable, los alumnos pasan a verla como un fenómeno complejo con causas identificables y, por tanto, con soluciones posibles desde la sociedad. En línea con esto, Palacios Mena y Chaves (2023) resaltan que gran parte de las divisiones sociales en Colombia provienen de visiones encontradas del pasado (cada grupo intentando imponer su narrativa del conflicto como la verdadera). Por ende, educar a los niños en la idea de que el pasado tiene diversas interpretaciones y que es necesario

escuchar al “otro” para entenderlo es sentar bases para una convivencia pacífica a futuro. Cuando un estudiante comprende, por ejemplo, las motivaciones y también los errores de distintos actores armados en la guerra, es más difícil que crezca repitiendo odios ciegos heredados; por el contrario, podrá asumir una postura crítica pero empática y orientada a la reconciliación.

Finalmente, la educación para la paz requiere conectar la reflexión con la acción – tal como lo plantea la pedagogía crítica. No es suficiente con que los alumnos aprendan conceptos sobre paz o conozcan la historia del conflicto; es vital ofrecerles oportunidades de actuar en favor de la paz en sus propias comunidades, a una escala acorde a su edad. En el grado quinto de primaria, esto puede tomar formas sencillas pero significativas: campañas escolares contra la violencia (por ejemplo, elaborar murales con mensajes de paz inspirados en las narrativas trabajadas), actos conmemorativos del Día de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas (donde los niños presenten dramatizaciones o poemas sobre lo aprendido), convivencias con estudiantes de otras instituciones para intercambiar experiencias de construcción de paz, etc. Estas acciones les permiten vivenciar la ciudadanía activa y la empatía, reforzando el aprendizaje teórico. En Santa Marta, ya existen redes escolares de cultura de paz, apoyadas por la alcaldía y ONG, que se pueden integrar o tomar de referencia. La idea es que los estudiantes no solo se queden con el conocimiento de que su barrio sufrió violencia, sino que se sientan parte de la solución: futuros líderes que pueden transformar su entorno inmediato con pequeñas acciones (embellecer un espacio público antes estigmatizado, hacer una jornada de lectura de historias locales con la comunidad, etc.).

La construcción de paz en este proyecto no es un componente aislado, sino la suma y consecuencia de todos los anteriores. Al fortalecer el pensamiento histórico, usar narrativas de violencia de manera pedagógica, rescatar la memoria histórica local y hacerlo todo bajo una perspectiva de pedagogía crítica en la ruralidad, estamos sentando las bases para una educación realmente comprometida con la paz. Como afirma la Comisión de la Verdad (2022), la garantía de no repetición de la violencia pasa necesariamente por la educación: solo entendiendo el pasado y reflexionando críticamente sobre él, las nuevas generaciones podrán romper los ciclos de odio y exclusión. Por ello, este marco teórico cohesiona estos ejes –historia, narrativa, memoria, crítica, ruralidad y paz– con la convicción de que es en la escuela donde germinan las semillas de la reconciliación. Formar niños que conozcan su historia, que escuchen y cuenten historias con sentido humano, que valoren su identidad local y que se sientan agentes de cambio, es apostar por una Colombia más justa y en paz.

Diseño metodológico

Esta investigación se construye desde el aula y para el aula. Por eso, el diseño metodológico que mejor se ajusta a lo que busco hacer en la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena es un enfoque interactivo–aplicado, enmarcado en la Investigación–Acción–Participativa (IAP). No se trata solo de “estudiar” a los estudiantes, sino de trabajar con ellos y con la comunidad educativa para transformar, aunque sea en pequeña escala, la forma como se enseña y se vive la historia en un territorio atravesado por la violencia.

Hurtado (2010) explica que la investigación interactiva apunta a modificar situaciones concretas mediante proyectos aplicados. Esa idea dialoga directamente con mi propósito: partir de una realidad muy específica –las narrativas de violencia que circulan entre los niños y niñas de quinto grado y sus familias–, para diseñar e implementar una propuesta pedagógica que fortalezca sus habilidades de pensamiento histórico. Desde esta perspectiva, la IAP no solo describe el contexto, sino que intenta intervenir en él con acciones planificadas, acompañadas y evaluadas junto con los participantes (Hurtado, 2012).

En esa misma línea, la IAP asume al docente como facilitador y agente de cambio, y no como un observador externo. En este proyecto, yo actúo simultáneamente como maestro de aula e investigador, guiando procesos de lectura, escritura y análisis de narrativas violentas, y observando cómo estas experiencias inciden en la forma en que los estudiantes comprenden el pasado y su propio territorio. La reflexión constante sobre lo que ocurre en clase, las reacciones de los niños y los ajustes que se van realizando sobre la marcha son parte central del proceso.

McKernan (2001) señala que la investigación–acción integra la práctica con la investigación, de tal manera que el conocimiento surge del intento real por mejorar la propia práctica. Precisamente, este proyecto busca comprender para transformar: comprender cómo piensan históricamente los estudiantes de quinto grado frente a las historias de violencia de la Sierra Nevada y sus estribaciones, y al mismo tiempo, transformar esa comprensión mediante actividades pedagógicas diseñadas con y para ellos (talleres, narraciones, entrevistas, proyectos de aula).

En síntesis, se adopta la IAP porque permite que la comunidad educativa – estudiantes, docente, familias y, cuando sea posible, otros actores locales– participe activamente en la identificación del problema, en el diseño de las estrategias pedagógicas y en la valoración de los cambios logrados. No es una investigación que se “aplica” desde afuera, sino un proceso que se vive desde dentro de la escuela rural, con la intención explícita de fortalecer el pensamiento histórico y abrir caminos de memoria y paz en la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena.

Enfoque y diseño de investigación

El proyecto se sitúa dentro de un enfoque cualitativo con una orientación histórico–hermenéutica. Esta combinación permite mirar al mismo tiempo lo que ocurre hoy en el aula de quinto grado y las huellas históricas que atraviesan las narrativas de violencia en el territorio de Bonda.

Desde el enfoque cualitativo, el interés principal no es medir ni generalizar, sino comprender en profundidad los significados que estudiantes, docentes y familias atribuyen a sus experiencias (Creswell, 2014). En este caso, el material fundamental lo constituyen las narrativas orales y escritas de los niños, los relatos familiares sobre la

violencia en el Magdalena y la Sierra Nevada y sus estribaciones, así como las observaciones de clase y los registros que se generen durante los talleres pedagógicos. Todo ello constituye un tejido de voces que requiere ser escuchado y analizado con cuidado.

La dimensión histórica del enfoque busca situar estas narrativas en un tiempo más amplio. No se trata solo de lo que los estudiantes viven o escuchan hoy, sino de cómo esas historias se conectan con procesos históricos como La Violencia bipartidista, el conflicto armado en la región Caribe, el desplazamiento, la presencia de grupos armados en la Sierra Nevada y la ruralidad periférica de Santa Marta. En ese sentido, el enfoque histórico ayuda a identificar continuidades y cambios, a reconocer que lo que hoy se cuenta en el aula tiene raíces en décadas de conflicto y exclusión (Tosh, 2022).

Por su parte, la hermenéutica aporta el marco interpretativo. Desde la perspectiva de Ricoeur (2019), interpretar es entrar en diálogo con los textos y las acciones humanas, reconociendo que los significados no son únicos ni fijos, sino que se construyen en la relación entre quien narra y quien escucha. En este proyecto, la hermenéutica se concreta en la lectura y relectura de las narrativas infantiles, en la identificación de símbolos, silencios, miedos y esperanzas, y en la búsqueda de sentido de esas voces en el contexto de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena.

En la práctica, este enfoque cualitativo–histórico–hermenéutico se traducirá en:

Recolección de narrativas de estudiantes y familias sobre episodios de violencia en Bonda y sus alrededores (escritas y orales).

Observación participante en el aula durante la implementación de la estrategia pedagógica basada en narrativas violentas.

Análisis interpretativo de las narraciones, conectándolas con hechos y procesos históricos de la región y del país.

Contrastación de estos hallazgos con documentos institucionales, lineamientos curriculares y materiales históricos pertinentes.

De esta manera, la investigación no solo se propone describir lo que los niños dicen sobre la violencia, sino interpretar cómo esas narraciones revelan formas de pensar históricamente el territorio, el conflicto y la paz, y cómo estas formas pueden ser fortalecidas mediante intervenciones pedagógicas concretas en el aula rural.

Hipótesis / Supuesto orientador de la investigación

Aunque se trabaja desde un enfoque cualitativo, este proyecto se apoya en un supuesto orientador que guía todo el proceso investigativo:

Supuesto central: La implementación de una estrategia pedagógica basada en narrativas violentas del contexto local puede fortalecer las habilidades de pensamiento histórico de los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena, al mismo tiempo que favorece el desarrollo de la empatía, el pensamiento crítico y actitudes orientadas a la paz.

Este supuesto se sustenta en la literatura que muestra cómo el trabajo intencionado con el pensamiento histórico —especialmente a través del análisis de fuentes, la reconstrucción de relatos y la problematización de versiones del pasado— ayuda a que los estudiantes comprendan mejor la complejidad de los procesos históricos y desarrollen competencias de análisis, argumentación y juicio crítico (Seixas y Morton, 2021; VanSledright, 2021).

Diversos autores han evidenciado que, cuando los niños trabajan con narrativas que abordan temas sensibles como la violencia y el conflicto, en lugar de evitarlos, pueden emerger comprensiones más profundas sobre las causas y consecuencias de esos hechos, así como una mayor capacidad para ponerse en el lugar del otro (Barton y Levstik, 2022; Yeager et al., 2022). Esto es especialmente relevante en contextos como el de Bonda, donde la memoria del conflicto armado, el desplazamiento y la estigmatización del territorio siguen presentes en el día a día.

En coherencia con lo anterior, este proyecto parte de la idea de que no cualquier trabajo con narrativas de violencia genera transformación: es necesario que dichas narrativas sean abordadas desde un marco pedagógico claro, con preguntas históricas y éticas que permitan a los estudiantes ir más allá del impactarse o del miedo. El diseño de actividades como la lectura y reescritura de relatos, la elaboración de líneas de tiempo, la identificación de actores, causas y consecuencias, y la discusión guiada de dilemas morales asociados a los hechos narrados, busca justamente propiciar este tipo de pensamiento histórico y reflexivo.

Así, la hipótesis de trabajo que orienta la investigación puede formularse de la siguiente manera:

Hipótesis de investigación

Si se diseñan e implementan estrategias pedagógicas centradas en narrativas violentas del contexto de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena, entonces se fortalecerán en los estudiantes de quinto grado diversas dimensiones del pensamiento histórico (como la causalidad, la significatividad histórica,

la perspectiva y la dimensión ética), al mismo tiempo que se promueven actitudes de empatía y una comprensión más crítica y humana de la violencia y la paz en su territorio.

Esta hipótesis no se busca comprobar mediante cifras, sino ponerla a prueba en la práctica: observar qué cambios se producen en las formas de narrar, argumentar y posicionarse frente a la violencia antes, durante y después de la intervención pedagógica, y qué pistas ofrece ello para seguir pensando la escuela rural como un lugar donde es posible resignificar el dolor y construir memoria y paz desde la historia.

Población

La población objeto de este estudio está constituida por los estudiantes de educación básica primaria de quinto grado de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena, matriculados en la sede ubicada en el corregimiento de Bonda y sus veredas cercanas.

Se trata de niños, en su mayoría entre los 10 y 12 años, que crecen en un contexto rural y periurbano marcado por condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, precariedad en el acceso a bienes y servicios, y la presencia de memorias vivas del conflicto armado y de diversas formas de violencia estructural.

Muchos de estos estudiantes pertenecen a familias campesinas o trabajadoras que han vivido directamente situaciones de desplazamiento, control territorial de actores armados, estigmatización del territorio, falta de oportunidades laborales y dificultades de acceso a la salud y la educación. Este entramado de experiencias individuales y familiares configura un escenario privilegiado para el trabajo con narrativas de violencia y memoria histórica, en tanto los relatos que circulan en el hogar y la comunidad se encuentran

profundamente conectados con la historia reciente del Magdalena y la Sierra Nevada y sus estribaciones.

Muestra

Dado el carácter cualitativo e interactivo—aplicado del estudio, se trabajó con una muestra intencional, seleccionada por criterios de pertinencia y participación. La muestra está conformada por 16 estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena, quienes participaron de manera activa en los talleres y actividades de la estrategia pedagógica basada en narrativas violentas.

En este grupo hay niños que:

Residen en el corregimiento de Bonda y en veredas cercanas a la Sierra Nevada.

Tienen en sus familias historias de migración forzada, amenaza, presencia de grupos armados, asesinatos selectivos, secuestros, riesgos en las vías, servicio militar o policial, así como episodios de violencia intrafamiliar y violencia institucional (como dificultades para acceder a servicios de salud).

Están en capacidad de leer, escribir y producir relatos orales y escritos sobre su entorno y las experiencias que han escuchado de abuelos, padres y otros miembros de la comunidad.

Las narrativas trabajadas en el proyecto —atribuidas a estudiantes como Lina Zharick Sánchez, Carol Dayana Uribe, Jeisson Felipe Trujillo, María Alejandra Cruz Cruz, Karla Valentina Varón Martínez, Julián Camilo Giraldo, Sebastián Andrés Pérez López, Luis Alejandro Márquez Díaz, Daniela Ospina Páez Quintana, Jennifer Grijalva Rubio, Valery Rivera Olmos, Juan Esteban Rincón Villalba, Luisa Fernanda Triana, Karen Casallas Salinas, entre otros— recogen precisamente ese tejido de memorias

familiares y comunitarias sobre la violencia bipartidista, el conflicto armado, el control de la Sierra por actores armados ilegales, las emboscadas en la Troncal del Caribe, las muertes de campesinos y agentes del Estado, y otras formas de violencia cotidiana que atraviesan la vida en Bonda.

Por tratarse de temáticas sensibles y vinculadas a experiencias de violencia, las identidades de los estudiantes han sido modificadas y se utilizan nombres ficticios (seudónimos), resguardando así su intimidad, su seguridad y la confidencialidad ética de la información compartida.

Este grupo de 16 estudiantes se constituye, entonces, en una muestra intencional y situada, que permite profundizar en el análisis de cómo los niños de quinto grado piensan históricamente su territorio a partir de las narrativas de violencia que han heredado o presenciado, y cómo dichas narrativas pueden ser resignificadas pedagógicamente en el aula para fortalecer su pensamiento histórico y abrir caminos de educación para la paz.

Procedimiento

El procedimiento seguido en esta investigación se organizó en varios momentos sucesivos, coherentes con el enfoque cualitativo histórico–hermenéutico y con la lógica cíclica de la Investigación–Acción–Participativa (diagnóstico, planificación, acción, observación, reflexión y reorientación). A continuación, se describen las principales fases desarrolladas en la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena.

Fase de preparación y acuerdos éticos

En primer lugar, se socializó la iniciativa con la rectoría y la coordinación de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena, explicando los objetivos del proyecto, el enfoque de trabajo con narrativas de violencia y la naturaleza

formativa de la propuesta. Posteriormente, se presentó el estudio a las familias de los estudiantes de quinto grado, aclarando que la participación era voluntaria y que se garantizaría la confidencialidad de la información.

Se obtuvieron las autorizaciones correspondientes y se acordó que, por tratarse de temas sensibles, las identidades de los estudiantes serían modificadas en los productos escritos, utilizando seudónimos o nombres ficticios para proteger su intimidad y su seguridad. Asimismo, se definieron orientaciones básicas de cuidado emocional (posibilidad de pausar o retirar a un estudiante de una actividad si se mostraba afectado y disponibilidad del docente para la escucha y contención).

Fase diagnóstica: reconocimiento del contexto y de las narrativas previas

En esta fase se realizó un acercamiento sistemático al contexto de Bonda y al grupo de estudiantes, mediante:

Revisión de documentos institucionales (PEI, manual de convivencia, caracterización de la matrícula, informes de convivencia, entre otros) y de información secundaria sobre el conflicto armado y la ruralidad en el Magdalena y la Sierra Nevada.

Conversaciones informales y entrevistas breves con docentes del área de Ciencias Sociales y otros actores clave de la institución, para identificar cómo se ha abordado históricamente el tema de la violencia y la memoria en el aula.

Conversaciones exploratorias con padres de familia, coordinadores y actores comunitarios del corregimiento, con el propósito de ampliar la comprensión del contexto, incorporar otras voces sobre la memoria del territorio y fortalecer la multiperspectividad del análisis histórico.

Aplicación de actividades diagnósticas con los estudiantes de quinto grado (lluvia de ideas sobre “violencia” y “historia del barrio / vereda”, pequeños escritos sobre lo que saben del pasado de su comunidad, dibujos y relatos espontáneos) con el fin de reconocer sus ideas previas, sus emociones frente al tema y su nivel inicial de pensamiento histórico (uso del tiempo, causas, consecuencias, actores, etc.).

Esta fase permitió identificar que muchos niños ya conocían historias de violencia relacionadas con la Troncal del Caribe, la presencia de grupos armados en la Sierra, el asesinato de campesinos, el servicio militar y policial de familiares, y diversas formas de violencia cotidiana.

Fase de diseño participativo de la estrategia pedagógica

Con base en la información recogida, se procedió a diseñar la estrategia pedagógica centrada en narrativas violentas como recurso para fortalecer el pensamiento histórico. Para ello se realizaron las siguientes acciones:

Sistematización inicial de las producciones diagnósticas, agrupándolas en categorías como: violencia armada en el territorio, experiencias familiares de guerra, violencia estructural (salud, pobreza) y violencia intrafamiliar.

Selección y adaptación de un conjunto de narrativas escritas atribuidas a estudiantes de quinto grado (utilizando seudónimos), en las que se recogen historias familiares y comunitarias sobre la violencia bipartidista, el conflicto armado en el Magdalena, la presencia de grupos armados en la Sierra Nevada, las emboscadas en carretera y otras experiencias relevantes.

Planeación de una secuencia de talleres de aula que integraran lectura, análisis y producción de narrativas, construcción de líneas de tiempo, identificación de actores, causas y consecuencias, y espacios de diálogo sobre memoria, territorio y paz.

Este diseño se realizó teniendo en cuenta la edad de los estudiantes, su contexto rural y los criterios de cuidado emocional, procurando que los relatos fueran significativos, pero no revictimizantes.

Fase de implementación de la estrategia en el aula

La estrategia pedagógica se desarrolló con la muestra de 16 estudiantes de quinto grado en varias sesiones de clase, integradas al área de Ciencias Sociales. De manera general, las actividades incluyeron:

Lectura compartida y comentada de narrativas: el grupo leyó y escuchó relatos sobre abuelos y padres desplazados, secuestros en la Troncal, presencia de actores armados en la vereda, muertes de campesinos y policías, así como otras formas de violencia vividas en Bonda y sus alrededores. Se promovió la formulación de preguntas, la expresión de emociones y la conexión con hechos históricos del país.

Producción de narrativas propias: los estudiantes escribieron sus propios relatos basados en memorias familiares, historias escuchadas en casa o en la comunidad (siempre con libertad para decidir qué contar y qué no), fortaleciendo sus habilidades de narración y de organización temporal de los hechos.

Actividades de pensamiento histórico: a partir de las narrativas, se trabajaron ejercicios específicos como: ordenar cronológicamente sucesos, identificar actores y sus roles, analizar causas y consecuencias, reconocer cambios y continuidades, comparar perspectivas y discutir dilemas éticos asociados a los hechos narrados.

Diálogos guiados sobre memoria y paz: se realizaron círculos de palabra y conversatorios donde los niños reflexionaron sobre lo que significa recordar, sobre la dignidad de las víctimas, sobre la importancia de no repetir la violencia y sobre pequeñas acciones de paz que pueden emprender en su entorno.

Durante toda la implementación se mantuvo un diario de campo del investigador/docente, se recolectaron las producciones escritas de los estudiantes y se registraron observaciones relevantes sobre sus reacciones, avances y dificultades.

Fase de registro y análisis hermenéutico de la información

Concluida la secuencia de talleres, se procedió al análisis cualitativo de la información recogida. Este proceso incluyó:

Organización de los textos producidos por los estudiantes (antes y después de la intervención), así como de las narrativas adaptadas que sirvieron de insumo.

Lectura reiterada de los relatos, identificando unidades de significado relacionadas con las categorías del pensamiento histórico (significatividad histórica, causalidad, continuidad y cambio, perspectiva, dimensión ética), así como con la memoria, la violencia y la paz.

Codificación temática y elaboración de matrices de análisis que permitieron comparar: cómo narraban los estudiantes al inicio y al final del proceso; qué elementos históricos incorporaban (fechas aproximadas, lugares, actores); qué cambios se evidenciaban en la manera de explicar causas y consecuencias, en la adopción de diferentes puntos de vista y en los juicios éticos frente a la violencia.

Desde la perspectiva histórico–hermenéutica, este análisis no se limitó a contabilizar categorías, sino que buscó interpretar el sentido de las narraciones en el

contexto de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena y su territorio rural.

Fase de devolución y reflexión colectiva

Finalmente, se realizó una devolución de los resultados a la comunidad educativa de manera sencilla y respetuosa. Con los estudiantes se llevó a cabo una sesión de cierre en la que se compartieron los principales aprendizajes, se valoró el esfuerzo realizado y se reafirmaron mensajes de cuidado de la vida, reconocimiento de la historia del territorio y compromiso con la paz.

Con los docentes y directivos se socializaron las conclusiones más relevantes, destacando el potencial de las narrativas de violencia, trabajadas pedagógicamente, para fortalecer el pensamiento histórico y abrir espacios de memoria y reconciliación en la escuela rural. Esta reflexión colectiva permitió identificar posibles líneas de continuidad del proyecto en otras aulas y grados de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En coherencia con el enfoque cualitativo histórico–hermenéutico y con la Investigación–Acción–Participativa, la recolección de la información se realizará mediante una combinación de técnicas e instrumentos que permitan acceder a las voces, experiencias y comprensiones de los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena, así como al contexto institucional y territorial en el que se inscribe la investigación.

Producción escrita y gráfica de narrativas infantiles

Técnica: escritura libre y expresión gráfica

Instrumento principal: cuaderno/taller de narrativas y dibujos

El instrumento central de recolección de información serán las narrativas escritas por los estudiantes, acompañadas de un dibujo elaborado por cada niño o niña.

Se trata de una escritura libre guiada, donde se invita a los estudiantes a contar, con sus propias palabras, historias que han escuchado en sus familias o en la comunidad sobre la violencia, el conflicto, el territorio y la vida en Bonda y sus alrededores. Cada narrativa irá acompañada de un dibujo que represente la escena, el recuerdo o el sentimiento que el estudiante considere más significativo.

Desde un punto de vista técnico, este instrumento permite:

Recoger relatos espontáneos que evidencian cómo los niños organizan el tiempo, identifican actores, explican causas y consecuencias, y emiten juicios éticos (dimensiones del pensamiento histórico).

Acceder a la carga simbólica y emocional de las experiencias a través del dibujo, que complementa el texto y da pistas sobre elementos que a veces no se verbalizan.

Contar con un corpus de información comparable en dos momentos:

Narrativas iniciales (diagnóstico).

Narrativas posteriores a la intervención pedagógica, que permitan observar posibles cambios en la forma de narrar y pensar históricamente.

Por tratarse de temas sensibles, las narrativas se registrarán utilizando seudónimos, garantizando la confidencialidad de los estudiantes.

Observación participante en el aula y diario de campo

Técnica: observación participante

Instrumentos: guía de observación + diario de campo del docente–investigador

Durante el desarrollo de los talleres y actividades con narrativas, se realizará observación participante del grupo, registrando:

Reacciones de los estudiantes ante las lecturas y relatos (silencios, comentarios espontáneos, resistencias, interés, emociones visibles).

Formas de participación (quién toma la palabra, quién se retrae, cómo se construyen los diálogos).

Indicadores de pensamiento histórico en la interacción oral (preguntas que formulan, explicaciones que dan, referencias al pasado de Bonda o del país).

Para tal fin se utilizarán:

Una guía de observación, con categorías básicas previamente definidas (participación, expresiones emocionales, evidencias de pensamiento histórico, referencias al territorio, etc.).

Un diario de campo del docente–investigador, donde se consignarán descripciones densas de cada sesión, frases clave de los estudiantes, reflexiones del investigador y decisiones de ajuste en la marcha (típico de la IAP).

Este material permitirá complementar las narrativas escritas con información sobre el comportamiento, el clima emocional y los procesos de construcción colectiva de sentido.

Entrevistas semiestructuradas / círculos de palabra con estudiantes

Técnica: entrevista cualitativa breve y diálogo grupal

Instrumentos: guion de entrevista semiestructurada + guía de círculo de palabra

Como complemento a las narrativas escritas, se aplicarán entrevistas semiestructuradas breves y/o círculos de palabra con pequeños grupos de estudiantes, con preguntas sencillas como:

¿Qué historias recuerdas que se cuenten en tu casa sobre la violencia o la guerra?

¿Cómo te sentiste al escribir y dibujar tu narrativa?

¿Qué crees que nos enseña esa historia sobre el pasado de Bonda o de Colombia?

¿Crees que es importante recordar estas cosas en la escuela? ¿Por qué?

Estos espacios permitirán:

Profundizar en el significado que los niños dan a sus propias narrativas.

Aclarar fragmentos de los relatos que puedan resultar ambiguos.

Observar cómo se expresan oralmente sus ideas de memoria, violencia, paz y territorio.

El guion será flexible, de manera que el diálogo pueda adaptarse al ritmo del grupo y a la sensibilidad de los temas.

Análisis documental del contexto institucional y territorial

Técnica: análisis documental

Instrumento: matriz de análisis documental

Para situar las narrativas en un marco más amplio, se recogerá y analizará información documental relevante:

Proyecto Educativo Institucional, manual de convivencia, caracterización institucional y otros documentos de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena.

Informes y materiales sobre el conflicto armado, la memoria histórica y la ruralidad en el Magdalena y la Sierra Nevada y sus estribaciones (por ejemplo, documentos del Centro Nacional de Memoria Histórica y la Comisión de la Verdad, entre otros).

Se elaborará una matriz de análisis documental con categorías como: referencias al territorio, menciones a conflicto/violencia, enfoques de paz, lineamientos para Ciencias Sociales e historia, proyectos institucionales de memoria, etc.

Este insumo permitirá triangular lo que los niños narran con:

la forma en que la institución concibe su contexto,

y los relatos históricos más amplios sobre la región.

Estrategia de análisis de la información

La estrategia de análisis de la información se enmarca en el enfoque cualitativo histórico–hermenéutico y en la lógica reflexiva de la Investigación–Acción–Participativa desarrollada en la Institución Educativa Distrital Bonda. El propósito central no es cuantificar las narrativas, sino comprender en profundidad los sentidos que los estudiantes atribuyen a la violencia, al territorio y a la historia, así como los cambios que se van produciendo en su pensamiento histórico a lo largo de la intervención.

El análisis se desarrollará en varias etapas encadenadas:

Organización y sistematización inicial de la información

Clasificación de las producciones escritas y orales de los estudiantes (narrativas iniciales, narrativas producidas durante los talleres y producciones finales).

Organización de los diarios de campo, registros de observación y notas de las sesiones de aula.

Archivo de la información en carpetas físicas y digitales, identificando fecha, actividad y tipo de instrumento.

Lectura flotante y preanálisis

Lectura completa y reiterada de las narraciones y registros para familiarizarse con el “clima” del material.

Identificación de primeras impresiones, expresiones recurrentes, imágenes potentes y silencios significativos relacionados con la violencia, la memoria, el territorio y la paz.

Codificación y categorización temática

Definición de un sistema de categorías a partir del marco teórico (pensamiento histórico: causalidad, continuidad y cambio, significatividad histórica, perspectiva, dimensión ética; memoria histórica; ruralidad; educación para la paz).

Codificación manual de los relatos y registros, marcando fragmentos que evidencien estas categorías y permitiendo la emergencia de subcategorías propias del contexto de Bonda (por ejemplo: “Troncal del Caribe”, “Sierra Nevada”, “miedo a los grupos armados”, “abuelos desplazados”, “violencia en la salud”, etc.).

Construcción de matrices de análisis donde se crucen categorías teóricas con fragmentos textuales de los estudiantes.

Análisis histórico–hermenéutico de las narrativas

Interpretación de las narraciones a la luz de los procesos históricos del Magdalena y la Sierra Nevada y sus estribaciones, reconociendo continuidades y cambios entre la violencia bipartidista, el conflicto armado reciente y las violencias estructurales actuales.

Identificación de pistas de pensamiento histórico en las narraciones (uso del tiempo, explicación de causas y consecuencias, adopción de perspectivas, juicios éticos, vínculos entre pasado y presente).

Comparación de las narrativas iniciales y finales para valorar posibles transformaciones en la forma de contar, explicar y posicionarse frente a la violencia y la paz.

Triangulación de fuentes e interpretación global

Contrastación de las narrativas estudiantiles con los diarios de campo, las observaciones de aula y la información documental (PEI, caracterización institucional, informes sobre el conflicto en la región).

Elaboración de interpretaciones globales sobre cómo los estudiantes de quinto grado piensan históricamente su territorio y qué aporte realiza la estrategia basada en narrativas violentas al fortalecimiento de sus habilidades históricas y a la educación para la paz.

Este proceso de análisis será flexible y cíclico: a medida que emergen nuevos sentidos, se retornará a los textos, categorías y registros, ajustando la interpretación en diálogo constante con el contexto de la IED Bonda y con los objetivos de la investigación.

Validez de los instrumentos

Dado que la investigación aborda temas sensibles como la violencia, la memoria familiar y el conflicto armado, garantizar la validez y el rigor ético de los instrumentos es una prioridad. La validez se asumirá desde criterios propios de la investigación cualitativa: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Validación de contenido por juicio de expertos

Los guiones de entrevistas, las actividades diagnósticas, los talleres narrativos y las guías de observación serán revisados por al menos dos docentes/investigadores con experiencia en enseñanza de las Ciencias Sociales, pensamiento histórico o trabajo con infancia en contextos de violencia.

Los instrumentos fueron sometidos a validación por juicio de expertos, con la participación de dos docentes del área de Ciencias Sociales con experiencia en educación básica primaria y en enseñanza del pensamiento histórico, así como de un profesional en investigación educativa con experiencia en diseño y validación de instrumentos cualitativos. A partir de sus observaciones se revisaron la pertinencia, claridad, coherencia y adecuación ética de las preguntas y consignas, realizándose ajustes en el lenguaje, en la secuencia de las actividades y en el tratamiento pedagógico de los temas sensibles.

A partir de sus observaciones se ajustará el lenguaje (para hacerlo comprensible a niños de quinto), la pertinencia de las preguntas, la profundidad de los temas y el cuidado ético frente a posibles reactivaciones emocionales.

Prueba piloto y ajuste de instrumentos

Se aplicarán de manera exploratoria algunas actividades (por ejemplo, una primera lluvia de ideas y un pequeño ejercicio de relato) con el grupo o con un subconjunto de estudiantes, observando tiempos, comprensión de las consignas y reacciones emocionales.

Con base en esta prueba piloto se realizarán ajustes en la redacción de preguntas, en la secuencia de las actividades o en los apoyos visuales y narrativos que se requieran.

Triangulación de fuentes y técnicas

La información obtenida no dependerá de un único instrumento, sino que se recogerá mediante narrativas escritas, relatos orales, observaciones de aula, entrevistas breves y revisión documental.

Esta triangulación permite contrastar y complementar los datos, aumentando la credibilidad de las interpretaciones sobre el pensamiento histórico de los estudiantes y sobre el impacto de la estrategia pedagógica.

Criterios éticos de protección y confidencialidad

Se garantizará el anonimato de los participantes mediante el uso de seudónimos en todas las narrativas y registros, de modo que ningún estudiante o familia pueda ser identificado directamente.

Se contará con consentimiento informado de las familias y asentimiento de los niños, aclarando que su participación es voluntaria y que pueden retirarse de cualquier actividad si así lo desean.

Se evitará solicitar detalles innecesarios o morbosos sobre hechos violentos, privilegiando la comprensión histórica y ética sobre la exposición del dolor.

Devolución y validación con la comunidad educativa

Los resultados preliminares del análisis serán socializados con docentes y directivos de la IED Bonda, y, en un lenguaje sencillo, con los propios estudiantes, para contrastar las interpretaciones del investigador con la lectura que hace la comunidad de sus propias narrativas.

Este ejercicio de devolución funciona como un mecanismo de validación social y ética, y refuerza el carácter participativo de la investigación.

Con estas estrategias se busca que los instrumentos no solo sean pertinentes al contexto rural y al nivel de desarrollo de los estudiantes de quinto grado, sino que además produzcan información confiable, cuidada y útil para comprender y transformar las prácticas de enseñanza de la historia en la Institución Educativa Distrital Bonda.

Resultados

Resultados y análisis de producción escrita y gráfica de narrativas infantiles

Es importante precisar que los resultados presentados en este apartado corresponden a una fase de aplicación piloto de la estrategia pedagógica “Laboratorio de Memoria Viva”, desarrollada a través de talleres exploratorios y actividades de aula. Esta fase no constituye una implementación completa de la estrategia, sino un ejercicio inicial orientado a identificar su viabilidad pedagógica, sus efectos preliminares en el pensamiento histórico de los estudiantes y los ajustes necesarios para su consolidación.

Este instrumento se diseñó para que los niños pudieran expresar, con sus propias palabras y dibujos, las historias de violencia, memoria y territorio que circulan en sus familias y en su entorno cercano.

La actividad consiste en dos componentes complementarios:

Narrativa escrita libre

Cada estudiante redacta, en una hoja de su cuaderno, un relato corto sobre una historia que haya escuchado en su casa o en su comunidad relacionada con hechos violentos, miedo, guerra, desplazamiento, peleas por la tierra u otras formas de conflicto.

Se orienta a que el relato tenga inicio, desarrollo y cierre, identificando quiénes participaron, dónde ocurrió, qué pasó y qué cambió después.

Para cuidar la confidencialidad, se solicita que firmen el texto con un nombre ficticio (seudónimo) y, si lo desean, pueden cambiar nombres propios o lugares demasiado específicos.

La consigna está formulada en un lenguaje cercano, pero con un propósito claro: recuperar narrativas que estén ligadas a la memoria familiar y al territorio (Bonda, veredas, Sierra Nevada, Troncal del Caribe, barrios de Santa Marta).

Ilustración o dibujo de la narrativa

En la misma hoja, o en una hoja anexa, cada estudiante realiza un dibujo que represente la historia que escribió: personajes, lugares, objetos significativos, símbolos o escenas clave.

El dibujo permite captar elementos que a veces no aparecen en el texto escrito, como gestos, distancias, presencia de armas, montaña, río, carretera, casas, cruces, etc.

También funciona como vía para expresar emociones (miedo, tristeza, rabia, esperanza) de forma menos directa que con las palabras.

Este instrumento se considera central en el estudio porque:

Se ajusta al nivel de desarrollo de los niños de quinto grado, para quienes la escritura y el dibujo son formas naturales de expresión.

Permite observar, de manera situada, cómo los estudiantes organizan el tiempo histórico (antes, ahora, después), cómo explican causas y consecuencias, y cómo vinculan la experiencia familiar con el territorio y con la historia de Colombia.

Facilita la emergencia de la memoria familiar y comunitaria sin forzar el relato oral en plenaria, ofreciendo un espacio más íntimo y controlado para que cada estudiante decida qué contar y cómo contarlo.

Integra la dimensión cognitiva y emocional: no solo interesa “lo que pasó”, sino cómo lo sienten, lo recuerdan y lo representan.

Desde el punto de vista ético, antes de aplicar el instrumento se explica claramente a los estudiantes el propósito de la actividad, se aclara que no están obligados a narrar algo que les haga sentir muy incómodos y que pueden omitir detalles o cambiar nombres. Además, se resalta que el trabajo se realizará con respeto y que lo que escriben y dibujan será utilizado únicamente con fines pedagógicos y de investigación, sin exponer sus identidades reales.

Posteriormente, estas producciones escritas y gráficas se convierten en un insumo clave para el análisis cualitativo, al permitir identificar tipos de violencia narrada, referencias al territorio, indicios de pensamiento histórico y formas en que los estudiantes resignifican las experiencias de su comunidad en el marco de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena.

Tabla 1. *Tipos de narrativas de violencia y su potencial pedagógico (n=32 narrativas)*

Tipo de narrativa que aparece en las historias	Ejemplo general de contenido	Frecuencia (n)	Potencial pedagógico en el aula
Violencia política e histórica	Historias sobre liberales y conservadores, “la guerra de antes”, desplazamientos, masacres	8	Trabajar memoria histórica del país y del Magdalena, causas de la violencia política y noción de no repetición.
Conflicto armado en Sierra y carreteras	Retenes, emboscadas, grupos armados en la Troncal del Caribe y caminos hacia la Sierra	7	Analizar el territorio como escenario histórico, mapas, líneas de tiempo y actores armados en la región.
Violencia estructural	Muertes por falta de atención médica, abandono estatal, pobreza extrema	5	Discutir derechos, desigualdad, Estado y ciudadanía; conectar con competencias ciudadanas.
Violencia intrafamiliar	Golpes, insultos, abandono, consumo problemático de alcohol o drogas en el hogar	4	Trabajar convivencia, manejo de conflictos, rutas de apoyo y educación emocional.
Violencia urbana / delincuencia	Robos, balaceras, presencia de pandillas o bandas	4	Reflexionar sobre seguridad, estigmas del barrio y alternativas de convivencia y organización comunitaria.
Violencias simbólicas y comunitarias	Estigmatización del territorio, miedo permanente, chismes, exclusiones	4	Cuestionar estereotipos y prejuicios sobre Bonda; fortalecer identidad positiva y sentido de pertenencia.

El diagnóstico muestra que las narrativas de los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena están profundamente atravesadas por distintas formas de violencia: histórica, armada, estructural, familiar y comunitaria. No son historias sueltas: muchas vienen de abuelos, padres o vecinos, y conectan directamente la vida de los niños con procesos grandes del país y de la región.

Lo interesante es que, al leerlas con ojos pedagógicos, se ve que no son solo relatos dolorosos, sino **material didáctico vivo**. Cada tipo de narrativa abre una puerta: unas permiten hablar de historia de Colombia, otras de derechos y abandono estatal, otras de convivencia y familia, otras del territorio y la Sierra Nevada.

Es decir, el diagnóstico no solo dice “qué violencia circula en el entorno”, sino que deja claro que esas mismas historias tienen **un potencial pedagógico enorme** si la escuela decide abordarlas con cuidado, en clave de memoria, pensamiento histórico y educación para la paz, en lugar de barrerlas debajo del tapete.

Tabla 2. *Fuentes y rasgos de las memorias familiares y comunitarias*

Fuente principal del relato oral	Ejemplos de cómo lo nombran los estudiantes	Temas más frecuentes asociados	Tono predominante en el recuerdo
Abuelos y abuelas	“Mi abuela cuenta...”, “mi abuelo vivió eso...”	Guerra bipartidista, desplazamiento, violencia en el campo	Nostalgia, dolor, a veces resignación
Padres y madres	“Mi mamá me dijo...”, “mi papá vio cuando...”	Conflicto armado reciente, retenes, amenazas, asesinatos	Miedo, rabia contenida, alerta
Otros familiares (tíos, hermanos mayores)	“Un tío contó...”, “mi primo vivió...”	Muertes violentas, enfrentamientos, secuestros, pandillas	Impacto, impresión fuerte, conmoción

Vecinos y personas del pueblo/vereda	“La gente de aquí dice...”, “un señor del pueblo contó...”	Rumores sobre grupos armados, hechos en la Troncal, masacres	Miedo colectivo, desconfianza
Relatos “del barrio” o “del colegio”	“Se dice que en Bonda...”, “por el colegio antes pasaba...”	Balaceras, robos, estigmas del lugar	Estigmatización, mezcla de miedo y humor negro

Las entrevistas y los círculos de palabra muestran que los estudiantes no inventan las historias “de la nada”: están parados sobre un **tejido de memorias familiares y comunitarias** muy fuerte. Los abuelos aparecen como los grandes narradores de la violencia de antes (la guerra, el campo, el desplazamiento), mientras que los padres y otros adultos traen más las historias del conflicto armado reciente, la Troncal del Caribe, las amenazas y las muertes en la zona.

El pueblo, la vereda y el barrio también “hablan”: hay relatos que no pertenecen a una sola familia, sino que son parte de la memoria colectiva (“en este puente mataron...”, “en esa curva fue la emboscada...”). Eso hace que la violencia no sea solo un recuerdo íntimo, sino algo que **se comenta y se comparte en la vida diaria de Bonda**.

Comprender estas memorias ayuda a ver que los niños no están aislados de la historia del país: la escuchan en la sala de la casa, en la cocina, en la tienda, en la cancha. Para la escuela, esto es clave: significa que cuando la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena decide trabajar estas narrativas, no está “metiendo la guerra en el aula”, sino más bien **abriendo un espacio cuidado para procesar lo que ya circula fuera de ella**.

Tabla 3. *Cambios en el pensamiento histórico a partir de la argumentación, indagación e interpretación*

Aspecto observado	Situación antes de la estrategia	Situación después de la estrategia
Indagación (preguntar y buscar razones)	Preguntas generales: “¿por qué hubo guerra?”	Preguntas más específicas: “¿por qué pelearon por la tierra?”, “¿por qué la Troncal era tan peligrosa?”
Argumentación (dar razones y sostener ideas)	Opiniones sin muchas razones: “eso fue malo”	Explicaciones más elaboradas: combinan causas políticas, económicas y sociales; citan lo que dijo la familia
Interpretación de las propias historias	Relato más literal de “lo que pasó”	Interpretación: se preguntan qué significó para la familia, para el pueblo, qué cambió después
Uso de evidencias (a su nivel)	“Porque me lo contaron” sin mayor precisión	“Mi abuela dice que...”, “mi papá vio...”, conectan varias fuentes orales y las comparan
Conexión pasado–presente	Hechos del pasado sin mucha relación con la vida actual	Relación explícita con el hoy: “por eso ahora hay miedo”, “por eso Bonda cambió”, “por eso debemos cuidar la paz”

Lo que se observa en las narrativas, en los diálogos y en las actividades de aula es que, cuando se les da la oportunidad, los niños **no se quedan solo en contar la historia**, sino que empiezan a preguntarse por qué pasó, qué cambió y qué significa. Esa combinación de preguntar, argumentar e interpretar es justamente la base del pensamiento histórico.

Al inicio, muchas frases eran del tipo “eso fue muy malo” o “porque hubo guerra”, sin mayor desarrollo. Tras trabajar con las narrativas, se nota que los estudiantes comienzan a hilar razones: hablan de peleas por tierras, por política, por la droga, por el poder. No lo hacen con lenguaje académico, pero sí empiezan a construir explicaciones que van más allá del “así fue y ya”.

También se ve un avance en la **interpretación de sus propias historias**: dejan de ser solo “anécdotas familiares” para convertirse en señales de algo más grande (“por eso

la gente se fue del campo”, “por eso ahora hay miedo en la Troncal”). Y, poco a poco, empiezan a relacionar el pasado con el presente y con lo que quieren para el futuro.

En pocas palabras, el trabajo con narrativas violentas en el contexto de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena muestra que **sí es posible desarrollar pensamiento histórico a partir de las historias de vida**, siempre que se acompañe con preguntas, discusión y espacios de interpretación compartida.

Tabla 4. *Indicadores de impacto en competencias ciudadanas e históricas*

Dimensión / Actor	Antes de la estrategia	Después de la estrategia
Estudiantes – competencias históricas	Narrativas más cortas, menos claras en causas y consecuencias.	Relatos más completos, mejor orden temporal, más explicación de causas y efectos.
Estudiantes – competencias ciudadanas	Rechazo general a la violencia, pero poco vínculo con su vida diaria.	Rechazo explícito a violencia en el país y en la escuela; propuestas sencillas de acción (murales, respetar al compañero, recordar a las víctimas).
Estudiantes – actitud frente a la memoria	Había interés, pero también miedo y silencio en algunos temas.	Mayor disposición a hablar, a escuchar a otros y a decir que es importante recordar “para que no se repita”.
Docentes – uso de narrativas en clase	La violencia se trataba de forma esporádica o se evitaba por ser “tema duro”.	Mayor apertura a trabajar historias del territorio, a usar relatos como recurso pedagógico y a conectar con estándares de Ciencias Sociales e Historia.
Docentes – reflexión de la práctica	Clases más centradas en contenido de texto.	Preguntas sobre cómo integrar memoria, territorio y paz; interés en seguir usando narrativas con otros grupos.

La estrategia no solo deja huella en los estudiantes, sino también en los docentes.

En los niños se ven avances claros en dos frentes: por un lado, **competencias históricas** (mejoran la forma de contar, ordenar e interpretar los hechos) y, por otro, **competencias**

ciudadanas (reconocen a las víctimas, rechazan la violencia, se imaginan pequeñas acciones de paz en la escuela y el barrio).

Antes, muchos estudiantes expresaban rechazo a la guerra de forma genérica; después de la intervención, ese rechazo se conecta con situaciones concretas de su entorno (“no peleemos entre nosotros”, “cuidemos el colegio”, “no hacer acoso escolar”). Es decir, pasan de ver la violencia como algo lejano a verla también en sus relaciones cotidianas, y a entender que ahí también hay que construir paz.

En los docentes de primaria se da otro tipo de impacto: la experiencia les muestra que **sí es posible trabajar estos temas sin destruir emocionalmente al grupo**, siempre que se haga con cuidado, con escucha y con marcos claros. Varios empiezan a ver las narrativas del territorio no como un problema, sino como una oportunidad para enseñar historia, ciudadanía y paz desde la realidad de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena y no desde ejemplos lejanos que poco dicen a los niños.

Resultados del análisis cualitativo de los diarios de campo

Esta observación fue desarrollada por el docente–investigador en su doble rol: facilitador de las actividades pedagógicas y sujeto que registra, describe e interpreta lo que ocurre en la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena con el grupo de quinto grado.

Para ello se diseñó y aplicó una guía de observación estructurada, organizada en forma de matriz con seis dimensiones principales: participación en la actividad, expresiones emocionales, evidencias de pensamiento histórico, referencias al territorio y a la memoria, clima de grupo, reacciones frente a las narrativas.

Los instrumentos fueron sometidos a validación por juicio de expertos, contando con la participación de profesionales en el área de educación, con formación en pedagogía y experiencia en enseñanza de las ciencias sociales. Se evaluaron aspectos como pertinencia, claridad y coherencia de los instrumentos, realizándose ajustes a partir de sus observaciones.

En el marco de la fase piloto de la estrategia pedagógica, en cada sesión de trabajo con narrativas violentas, el docente–investigador registró ejemplos concretos, gestos, frases y situaciones asociadas a estas categorías, a partir de lo observado durante el desarrollo de los talleres. La observación no se limitó a “mirar desde afuera”, sino que se realizó desde dentro del proceso, acompañando las actividades, formulando preguntas y cuidando el clima emocional del grupo, tal como lo propone la Investigación–Acción Participativa.

Debajo de la matriz, cada registro incluyó tres apartados narrativos:

Descripción general de la sesión, donde se reconstruyó de forma sintética lo ocurrido (dinámica, momentos clave, reacciones del grupo).

Frases clave de estudiantes, recogidas de manera textual o casi textual, por su valor para entender cómo los niños nombran la violencia, la memoria y el territorio.

Reflexión del docente–investigador, en la que se interpretó lo observado a la luz de los objetivos del proyecto y se señalaron ajustes necesarios para las siguientes sesiones (por ejemplo, mayor contención emocional, ajustes en las consignas, tiempos de cierre, etc.).

Se levantaron cuatro diarios de campo correspondientes a hitos del calendario escolar 2025 (marzo, abril, agosto y octubre), lo que permitió seguir la evolución del

grupo a lo largo del proceso: desde la presentación inicial del proyecto, pasando por la escritura y socialización de las narrativas, hasta la resignificación de estas y la formulación de acciones simbólicas de memoria y paz.

Para la sistematización de estas observaciones, se procedió primero a una lectura completa y repetida de los cuatro diarios, identificando patrones y recurrencias.

Posteriormente, se realizó una codificación temática manual basada en dos tipos de categorías:

Categorías deductivas, derivadas de la propia guía de observación (participación, emociones, pensamiento histórico, territorio/memoria, clima de grupo, reacciones).

Categorías emergentes, que aparecieron de manera espontánea en los registros, tales como humor defensivo, gestos de cuidado entre pares, silencios prolongados, alusión a “no repetir lo vivido” o propuestas de acción para la paz.

A partir de esta codificación se elaboraron matrices comparativas por sesión, donde se consignó, por ejemplo, qué emociones predominaron en cada taller, cómo se transformó el clima de grupo, qué tipos de expresiones de pensamiento histórico se fueron fortaleciendo (referencias al tiempo, causas y consecuencias, cambios en el territorio) y cómo evolucionaron las formas de nombrar a Bonda, la Sierra Nevada, la Troncal del Caribe y las experiencias familiares de violencia.

El análisis se llevó a cabo siguiendo una lógica histórico–hermenéutica: no se trató solo de contabilizar cuántas veces aparecía un gesto o una frase, sino de interpretar el sentido de esos hechos en el proceso de construcción de memoria histórica, pensamiento crítico y educación para la paz. De este modo, las observaciones de campo se triangulan con las narrativas escritas y las entrevistas, permitiendo contrastar lo que los

estudiantes dicen en sus textos, lo que relatan oralmente y lo que efectivamente ocurre en la interacción cotidiana del aula.

Los diarios de campo no fueron un simple anexo descriptivo, sino un insumo analítico fundamental para comprender cómo los estudiantes, en el contexto real de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena, se apropian de sus historias, las comparten, las resignifican y comienzan a transformar la manera en que miran el pasado violento de su territorio y su papel como sujetos de paz en el presente.

Para analizar los cuatro diarios de campo registrados entre marzo y octubre de 2025 se realizó un análisis cualitativo de contenido, trabajado de manera manual, apoyado en Microsoft Word y Excel, sin uso de software especializado.

En una primera fase, se hizo una lectura completa y repetida de cada diario de campo en Word. Durante esta lectura se fueron subrayando con colores los fragmentos relacionados con participación, emociones, referencias al territorio, pensamiento histórico, clima de grupo y menciones a la paz. Al margen de cada fragmento se anotaron códigos preliminares (por ejemplo: “miedo”, “recuerdo de la abuela”, “antes/ahora”, “propuesta de paz”, etc.).

En una segunda fase, esos códigos se organizaron en una matriz en Excel. En las filas se ubicaron las sesiones (S1–S4) y en las columnas las categorías/códigos. A cada combinación sesión–código se le asignó un nivel de presencia cualitativo: Baja, Media, Alta,

según la frecuencia y la fuerza con que aparecía ese tema en el diario (no es un conteo estadístico exacto, sino una valoración interpretativa basada en la lectura

detallada). A partir de esa matriz fue posible identificar tendencias, aumentos, disminuciones y co-ocurrencias entre categorías.

A partir de este trabajo manual se consolidaron las siguientes familias de códigos:

Familias de códigos utilizadas

Participación y clima de grupo

participación_alta, participación_baja

clima_respeto, clima_burla, clima_cuidado_pares

Emociones

emoción_miedo, emoción_tristeza, emoción_risa_defensiva, emoción_silencio,
emoción_esperanza

Pensamiento histórico

ph_tiempo (antes, después, época...)

ph_causalidad (por eso, porque, a raíz de...)

ph_cambio_continuidad

ph_memoria_familiar

Territorio y memoria

territorio_bonda, territorio_troncal, territorio_sierra

memoria_comunitaria

Ciudadanía y paz

propuestas_paz, conciencia_no_repetición

respeto_en_el_aula

Durante la lectura surgieron también códigos emergentes, como:

humor_defensivo (bromas para manejar la tensión),

orgullo_territorial (frases que expresan cariño por Bonda y su gente).

Tabla 5 *Síntesis general por sesión*

Código / Sesión	S1 (12/03)	S2 (24/04)	S3 (19/08)	S4 (08/10)
participación_alta	Baja	Media	Alta	Alta
clima_respeto	Media	Alta	Alta	Alta
emoción_miedo / tristeza	Media	Alta	Alta	Media
emoción_risa_defensiva / silencios	Alta	Media	Media	Baja
emoción_esperanza	Baja	Baja	Media	Alta
ph_tiempo (antes, época, cuando...)	Media	Media	Alta	Alta
ph_causalidad / consecuencias	Baja	Media	Alta	Alta
ph_cambio_continuidad	Baja	Media	Alta	Alta
territorio_bonda / troncal / sierra	Media	Alta	Alta	Alta
memoria_comunitaria	Media	Alta	Alta	Alta
propuestas_paz / acciones simbólicas	Baja	Baja	Media	Alta
conciencia_no_repetición	Baja	Baja	Media	Alta

Nota: Recordando que no es un conteo numérico exacto, sino una valoración cualitativa de presencia de cada código: Baja / Media / Alta.

Evolución de la participación y el clima de grupo

La codificación manual muestra que en la primera sesión predominan participación_baja y emoción_risa_defensiva, combinadas con silencios largos. El tema de la violencia genera tensión y muchos estudiantes prefieren callar o hacer chistes nerviosos.

En las sesiones 2 y 3, la presencia de PARTICIPACIÓN_ALTA y clima_respeto aumenta:

más estudiantes se animan a escribir y luego a leer,

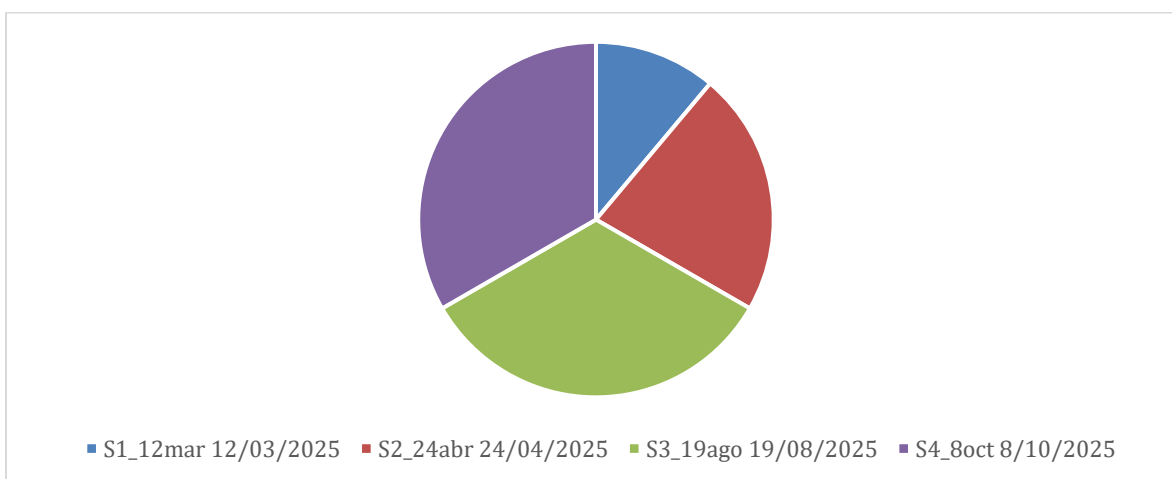
las pocas burlas que aparecen son frenadas por el mismo grupo, se fortalece clima_cuidado_pares (se ofrecen agua, se acompañan, piden respeto cuando alguien cuenta algo delicado).

En la cuarta sesión, participación_alta se mantiene, pero ahora acompañada de PROPUESTAS_PAZ y ORGULLO_TERRITORIAL, lo cual sugiere que el grupo ya no solo participa para contar “lo que pasó”, sino para pensar qué hacer con esas historias en el presente.

Tabla 6 *Evolución de la participación y el clima de grupo*

Sesión	Fecha	Participación alta
S1_12mar	12/03/2025	1
S2_24abr	24/04/2025	2
S3_19ago	19/08/2025	3
S4_8oct	8/10/2025	3

Figura 1. *Evolución de la participación y el clima de grupo*



En la práctica, esto refleja lo que se registró en los diarios de campo:

En la primera sesión, el tema de la violencia generaba tensión y muchos estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena preferían guardar silencio o hablar poco.

A medida que se fueron conociendo la dinámica del proyecto y las reglas de respeto, más estudiantes se animaron a escribir, leer en voz alta y comentar.

En las últimas dos sesiones, la participación no solo se mantiene alta, sino que se vuelve más comprometida: ya no hablan solo para contar “lo que pasó”, sino para pensar qué hacer con esas historias en el presente.

Esta tendencia respalda el potencial pedagógico de las narrativas de violencia como herramienta para abrir la palabra en el aula, siempre que haya un acompañamiento cuidadoso del docente.

Trayectoria emocional: del miedo contenido a la esperanza activa

En la codificación de emociones se observa una especie de “curva”:

Inicio (S1–S2):

Alta presencia de emoción_miedo, emoción_tristeza y EMOCIÓN_RISA_DEFENSIVA.

El humor aparece como defensa, y los silencios marcan temas muy sensibles. Muchos relatos se conectan con abuelos, abuelas, carreteras, balaceras, desplazamientos.

Mitad (S3):

Siguen presentes el miedo y la tristeza, pero ya mezclados con

EMOCIÓN_ESPERANZA cuando se empiezan a pensar razones, causas y aprendizajes.

Los estudiantes dicen cosas como “sirve para aprender”, “para que no pase otra vez”.

Cierre (S4):

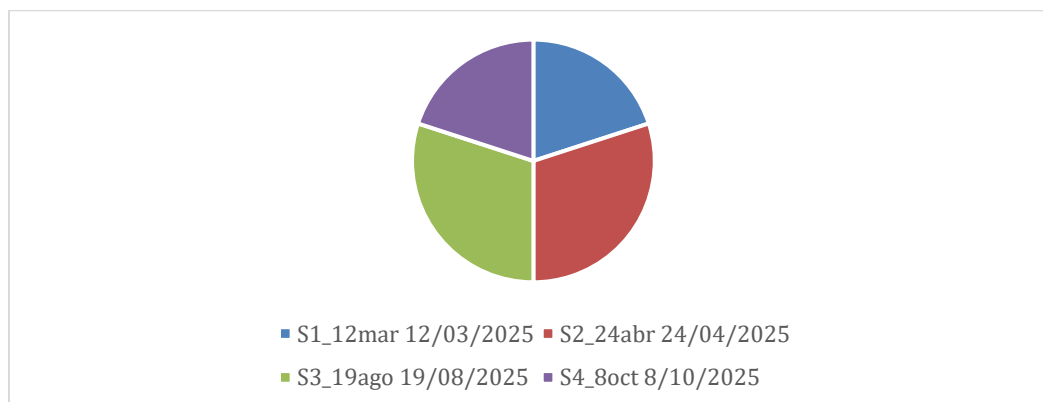
emoción_esperanza y propuestas_paz toman más peso. No desaparece el dolor, pero se equilibra con la idea de que se puede hacer algo: murales, actos simbólicos, buen trato en el colegio, gestos de cuidado.

Los diarios muestran que esas memorias no son frías: están cargadas de afecto, duelo y también ganas de que las cosas cambien. El trabajo pedagógico va conteniendo esas emociones y dándoles un cauce.

Tabla 7. *Evolución emocional (miedo/tristeza vs esperanza)*

Sesión	Fecha	Emoción_miedo_tristeza	Emoción_esperanza
S1_12mar	12/03/2025	2	1
S2_24abr	24/04/2025	3	1
S3_19ago	19/08/2025	3	2
S4_8oct	8/10/2025	2	3

Figura 2. *Evolución emocional (miedo/tristeza vs esperanza)*



Al graficar estas dos líneas, se observa que:

Las emociones asociadas a miedo y tristeza empiezan en un nivel medio (2), suben a alto (3) en las sesiones 2 y 3, y luego bajan un poco en la sesión 4.

La esperanza, en cambio, arranca muy baja (1), se mantiene así al inicio, pero comienza a subir en la tercera sesión (2) y llega a un nivel alto (3) en la última sesión.

Esta “cruz” entre miedo/tristeza y esperanza coincide con lo descrito en los diarios de campo:

Al principio, los relatos de violencia están cargados de dolor, silencios, risa nerviosa y recuerdos familiares duros.

Con el avance del proceso, los mismos niños empiezan a decir frases como: “sirve para aprender” o “para que no pase otra vez”, lo que muestra que la emoción no desaparece, pero se transforma.

En la última sesión, la esperanza se vincula directamente con propuestas concretas: murales, mensajes de paz, trato respetuoso en el colegio.

Esto se relaciona con el objetivo de comprender las memorias familiares y comunitarias: no son recuerdos neutros, sino experiencias que, trabajadas pedagógicamente, pueden abrir caminos hacia la construcción de paz.

Desarrollo del pensamiento histórico en contexto

A nivel de pensamiento histórico, los diarios muestran un avance claro, que se refleja en el aumento de los códigos ph_tiempo, ph_causalidad y ph_cambio_continuidad entre la sesión 1 y la 4:

En S1 predominan frases tipo “eso fue antes”, “cuando mi mamá era niña”, sin mucha explicación de por qué pasó.

En S2, al escribir las narrativas, ya aparecen expresiones como “en esa época mandaban los grupos armados”, “por eso se vinieron para Bonda”, lo que indica un inicio de reflexión causal.

En S3, durante la socialización, se ve con más fuerza *ph_causalidad*: los estudiantes relacionan política, grupos armados, tierra, miedo y desplazamiento. También se activa *ph_cambio_continuidad* cuando mencionan que “después de eso nada volvió a ser igual” o que “ahora ya no hay tanta guerra, pero quedan problemas”.

En S4 se suman *conciencia_no_repetición* y *propuestas_paz*: los niños conectan explícitamente el análisis del pasado con decisiones sobre el presente (“a nosotros no nos tocó la guerra, pero sí que no se repita”).

No solo reconocen que algo pasó, sino que empiezan a interpretarlo históricamente: ubican tiempos, causas, consecuencias y cambios, usando sus propias narrativas como materia prima.

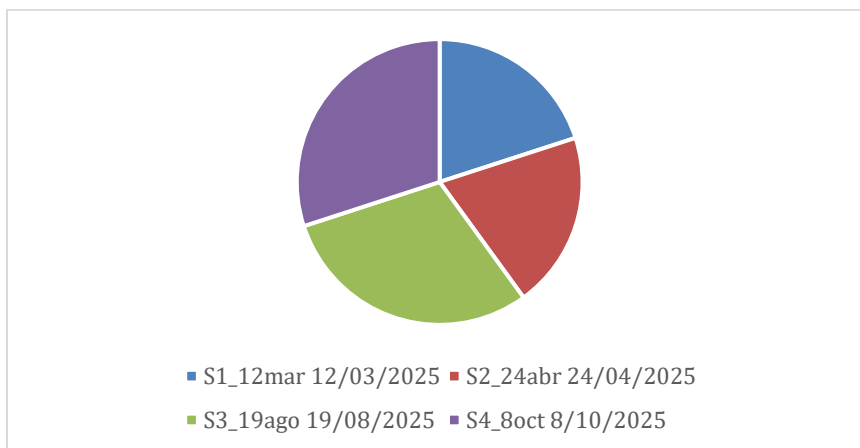
Tabla 8. *Pensamiento histórico (tiempo, causalidad y cambio)*

Sesión	Fecha	PH_tiempo	PH_causalidad	PH_cambio_continuidad
S1_12mar	12/03/2025	2	1	1
S2_24abr	24/04/2025	2	2	2
S3_19ago	19/08/2025	3	3	3
S4_8oct	8/10/2025	3	3	3

En conjunto, esta gráfica respalda el objetivo de demostrar que el pensamiento histórico puede desarrollarse a partir de las propias narrativas: no solo recuerdan

historias, sino que empiezan a leerlas como procesos históricos con antes, causas, consecuencias y cambios.

Figura 3. *Pensamiento histórico (tiempo, causalidad y cambio)*



Tiempo histórico (PH_tiempo):

Pasa de medio (2) a alto (3) y se mantiene.

Esto se traduce en que los estudiantes comienzan hablando de un “antes” muy general, y terminan ubicando mejores épocas, cambios en la comunidad, generaciones (“cuando mi mamá era niña”, “cuando mandaban los grupos armados”, “ahora”).

Causalidad (PH_causalidad):

Arranca muy baja (1), sube a media (2) y luego a alta (3).

Esto refleja que progresivamente empiezan a explicar por qué ocurrieron ciertos hechos: peleas políticas, presencia de grupos armados, conflictos por la tierra, abandono estatal, etc.

Cambio y continuidad (PH_cambio_continuidad):

Sigue la misma curva, de 1 a 3.

Al final del proceso, aparecen reflexiones como “después de eso nada volvió a ser igual”

o “ya no hay tanta guerra, pero sí otros problemas”, lo que muestra una lectura más fina del tiempo histórico.

Territorio, memoria y agencia ciudadana

Los códigos territorio_bonda, territorio_troncal y territorio_sierra aparecen en las cuatro sesiones, pero su función va cambiando:

Al inicio, el territorio es sobre todo escenario de lo terrible: carreteras donde mataron a alguien, fincas abandonadas, veredas donde “se escuchaban tiros”.

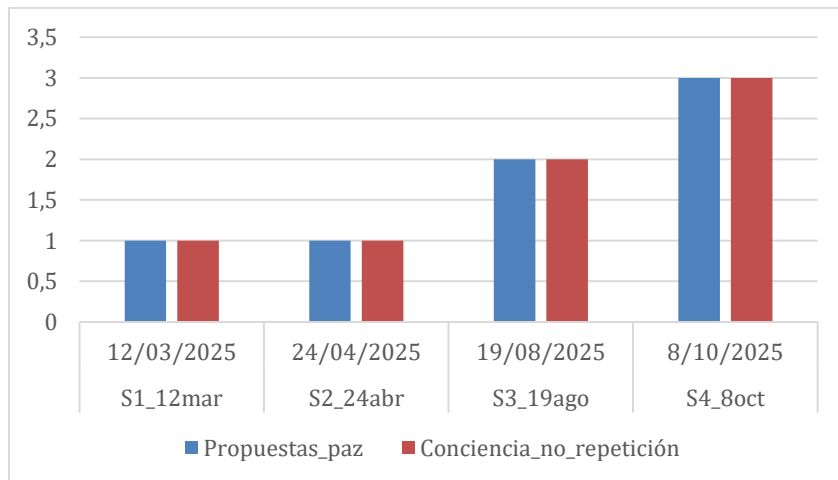
Más adelante, gracias al trabajo pedagógico, el territorio se resignifica: aparece orgullo_territorial cuando hablan de Bonda con cariño, proponen murales en la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena y piensan en la escuela como lugar para recordar y cuidar.

La co-ocurrencia de memoria_comunitaria + propuestas_paz en la última sesión apunta a evaluar el impacto de la estrategia en competencias ciudadanas e históricas ya que los estudiantes no se quedan solo en “eso pasó aquí”, sino que avanzan hacia “¿qué hacemos con eso ahora?”.

Frases como “si en el colegio nos tratamos bien, eso ya es un pedacito de paz para Bonda” muestran que empiezan a verse como actores –por pequeños que sean– dentro de la historia de su comunidad.

Tabla 9. *Construcción de paz (propuestas y conciencia de no repetición)*

Sesión	Fecha	Propuestas_paz	Conciencia_no_repetición
S1_12mar	12/03/2025	1	1
S2_24abr	24/04/2025	1	1
S3_19ago	19/08/2025	2	2

Figura 4. *Construcción de paz (propuestas y conciencia de no repetición)*

Al graficar estas dos líneas, se ve cómo tanto las propuestas de paz como la conciencia de no repetición:

Empiezan muy bajas (1) en las primeras dos sesiones. Los estudiantes rechazan la violencia en general, pero no formulan todavía propuestas concretas.

Suben a nivel medio (2) en la tercera sesión, cuando comienzan a decir cosas como “eso sirve para aprender”, “no hay que repetir lo que hicieron ellos”, “uno puede resolver de otra forma”.

Alcanzan un nivel alto (3) en la última sesión, donde aparecen ideas más claras: cuidar el lenguaje en el aula, respetar al compañero, hacer murales, recordar a las víctimas con dignidad, mejorar el trato en el colegio y en el barrio.

Esta tendencia muestra que el proyecto no se queda solo en recordar el pasado, sino que ayuda a los estudiantes a verse como agentes de cambio en su entorno inmediato. Las narrativas de violencia, trabajadas críticamente, se convierten en un punto

de partida para que los niños de quinto grado de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena elaboren pequeñas pero significativas acciones de paz.

Lectura global del análisis manual

En síntesis, el análisis cualitativo realizado manualmente con Word y Excel permite afirmar que:

Los diarios de campo muestran un incremento progresivo de códigos asociados a:
participación,
pensamiento histórico,
memoria territorial,
y propuestas de paz.

Los códigos emocionales se vuelven menos defensivos (risa_defensiva) y más elaborados (esperanza, conciencia_no_repetición).

Las co-ocurrencias más relevantes identificadas en la matriz son:

ph_causalidad + memoria_comunitaria + territorio_bonda (lectura histórica de la violencia local).

propuestas_paz + orgullo_territorial (sentido de responsabilidad con el territorio).

clima_cuidado_pares + respeto_en_el_aula (impacto en la convivencia cotidiana).

En otras palabras, el análisis manual de los diarios respalda la idea central del proyecto: las narrativas de violencia, trabajadas críticamente en el aula de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena, pueden convertirse en una estrategia pedagógica para fortalecer el pensamiento histórico y, al mismo tiempo, sembrar habilidades ciudadanas y de paz en los niños de quinto grado.

Resultados y análisis de análisis de las entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas breves realizadas a estudiantes de quinto grado de la institución educativa distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena se analizaron mediante análisis cualitativo de contenido, siguiendo una ruta similar a la utilizada con las narrativas escritas y los diarios de campo, y trabajadas de forma manual con apoyo de Word y Excel.

El procedimiento se desarrolló en varias fases:

Transcripción y anonimización

Cada entrevista fue transcrita de manera literal en documentos de Word, procurando conservar el lenguaje propio de los niños (expresiones locales, giros coloquiales). Dado el carácter sensible de los temas abordados (violencia, duelo, desplazamiento), a todos los participantes se les asignó un seudónimo, con el fin de proteger su identidad.

Lectura comprensiva y primeras anotaciones

Se realizó una lectura completa y reiterada de las transcripciones, subrayando fragmentos relacionados con: descripción de la historia narrada, fuentes de memoria (quién contó la historia), ubicación temporal y espacial, causas y consecuencias, emociones asociadas, ideas de paz, aprendizaje y no repetición.

En los márgenes se fueron escribiendo códigos iniciales de forma manual (por ejemplo: “miedo”, “abuelo”, “Troncal”, “antes de que yo naciera”, “no repetir”, “orgullo por la familia”).

Construcción de categorías y subcategorías

A partir de esos códigos iniciales se elaboró una matriz en Excel en la que las filas correspondían a las entrevistas y las columnas a las categorías analíticas. Para mantener

coherencia con el análisis de los diarios de campo, los códigos se agruparon en las mismas familias:

Narrativa y memoria: origen del relato (abuelo, madre, vecinos), lugar (Bonda, Sierra, Troncal), referencias temporales (“hace muchos años”, “cuando mi mamá era niña”).

Pensamiento histórico: uso del tiempo histórico (antes/ahora), explicaciones causales (“porque había guerra”, “por política”, “por la tierra”), cambios y continuidades después del hecho.

Emociones: miedo, tristeza, nerviosismo, risa defensiva, orgullo, esperanza.

Ciudadanía y paz: aprendizajes (“eso no se debe repetir”), toma de postura (“la vida vale mucho”), propuestas de acción (“tratar bien a los compañeros”, “no usar la violencia”, “respetar a quienes vienen desplazados”).

Valoración de la presencia de categorías y construcción de tabla y gráfica

No se buscó un conteo estadístico rígido, sino una valoración cualitativa de la presencia de cada categoría en cada instrumento (narrativas, diarios, entrevistas). Para ello se utilizó una escala sencilla:

1 = presencia baja,

2 = presencia media,

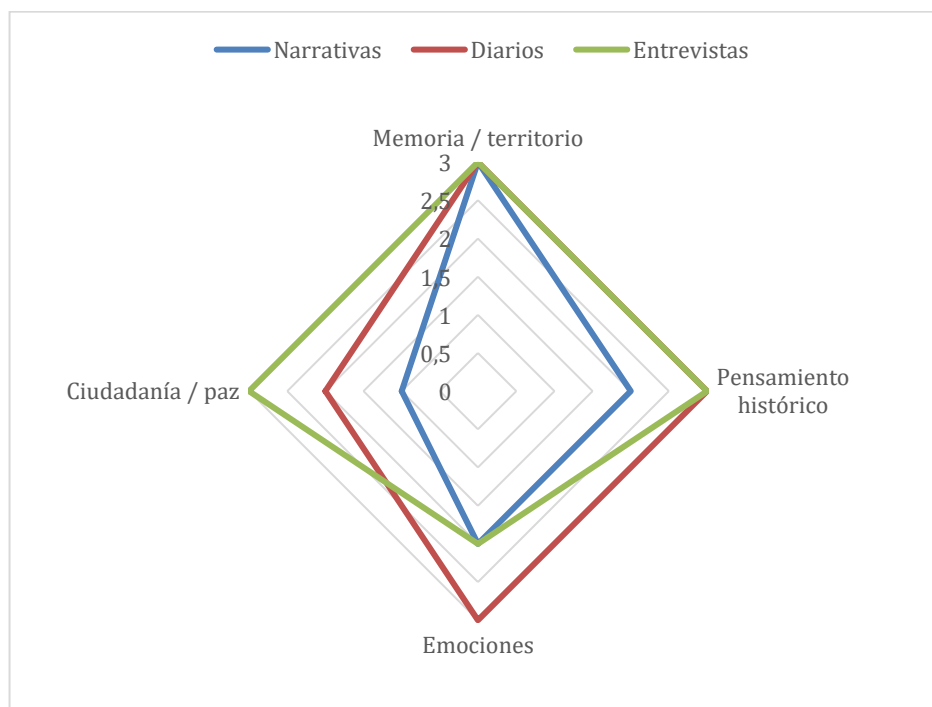
3 = presencia alta.

Tabla 10. *Valoración cualitativa (1–3) de las dimensiones de análisis según instrumento de recolección de información*

Dimensión	Narrativas	Diarios	Entrevistas
-----------	------------	---------	-------------

Memoria / territorio	3	3	3
Pensamiento histórico	2	3	3
Emociones	2	3	2
Ciudadanía / paz	1	2	3

Figura 5. Gráfico radar de triangulación entre narrativas escritas, diarios de campo y entrevistas semiestructuradas



La figura muestra cómo las tres técnicas convergen de forma fuerte en memoria/territorio, mientras que los diarios de campo resaltan especialmente en la dimensión emocional, y las entrevistas alcanzan los valores más altos en ciudadanía y paz.

Comparación constante y ajustes

Con apoyo de la matriz, se siguió una lógica de comparación constante: los códigos y categorías se revisaron una y otra vez mientras avanzaba la lectura de todas las entrevistas, modificando nombres o agrupaciones cuando aparecían matices nuevos (por ejemplo, distinguir entre “miedo” y “nerviosismo con humor”, o entre “memoria de la finca” y “memoria del barrio”). Se cuidó que las categorías dialogaran directamente con los objetivos específicos del proyecto: diagnóstico de narrativas, comprensión de memorias familiares y comunitarias, desarrollo del pensamiento histórico y fortalecimiento de competencias ciudadanas e históricas.

Triangulación interna con otros instrumentos

Finalmente, los resultados del análisis de las entrevistas se cruzaron con lo observado en los diarios de campo y lo expresado en las narrativas escritas y dibujadas. Esta triangulación permitió ver no solo qué contaban los estudiantes cuando escribían o dibujaban, sino también cómo lo relataban al conversar y cómo actuaban emocional y socialmente en el aula mientras el tema se trabajaba.

Síntesis de resultados: entrevistas, diarios de campo y narrativas escritas

Al integrar la información de las entrevistas semiestructuradas, los diarios de campo y las narrativas escritas y gráficas, y a partir de la síntesis cuantitativa presentada en la Tabla X y la Figura X, se pueden destacar varios hallazgos que se refuerzan mutuamente.

La violencia como memoria familiar y territorial

Las tres fuentes muestran que, para los estudiantes de quinto grado de la institución educativa distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena, la violencia no aparece

como algo lejano o abstracto, sino como memoria de familia y de territorio. De manera consistente:

Relatan historias de abuelos, madres y padres detenidos en la Troncal, balaceras en fincas de la Sierra, desplazamientos de veredas hacia Bonda.

Ubican los hechos en lugares concretos: “por la Sierra”, “en la finca”, “por la carretera”, “en el barrio”.

Esta fuerte presencia de la dimensión Memoria / territorio se refleja en la Tabla X, donde los tres instrumentos alcanzan la puntuación máxima (3–3–3). La Figura X muestra esa convergencia en el vértice correspondiente: las líneas de narrativas, diarios y entrevistas se superponen casi por completo. Esto confirma que las narrativas de violencia que traen los niños están profundamente ancladas a la memoria familiar y territorial, lo que le da un enorme potencial pedagógico al proyecto: se parte de historias que la comunidad ya reconoce como propias.

Desarrollo del pensamiento histórico a partir de las propias historias

La segunda dimensión, Pensamiento histórico, aparece con intensidad alta en diarios y entrevistas (3–3) y media en narrativas (2), como se aprecia en la Tabla X. Esto tiene sentido si se mira en conjunto:

En las narrativas escritas, los estudiantes ya usaban expresiones temporales (“antes”, “después”, “cuando mi mamá era niña”) y comenzaban a mencionar causas (“porque había guerra”, “por política”).

En los diarios de campo se registró que, a medida que avanzaban los talleres, aumentaban las referencias a causas, consecuencias y cambios en el tiempo.

En las entrevistas, cuando se les pregunta directamente por el porqué y el después, los estudiantes:

relacionan la violencia con guerras entre grupos armados, disputas políticas, control de la tierra y falta de seguridad;

describen consecuencias concretas: venta de fincas, mudanzas a Bonda, miedo en el barrio, cambios en la rutina familiar.

La gráfica radar muestra que diarios y entrevistas “se abren” un poco más que las narrativas en este eje, evidenciando que la conversación guiada y la observación en el aula ayudaron a que los niños profundizaran la interpretación histórica de lo que ya habían escrito. No solo cuentan lo que pasó, sino que comienzan a explicar y conectar causas, consecuencias, actores y transformaciones en el tiempo.

Emociones: del miedo y la tristeza a la esperanza y la agencia

En la dimensión Emociones, la Tabla X registra un valor más alto en los diarios de campo (3) frente a las narrativas y entrevistas (2–2). Esta diferencia es coherente con el tipo de información que aporta cada instrumento:

En las narrativas, las emociones aparecen sugeridas en los dibujos (lágrimas, casas incendiadas, gente corriendo) y en algunas expresiones escritas.

En las entrevistas, los estudiantes nombran sus emociones (“tristeza”, “nervios”, “orgullo porque la familia salió adelante”), pero lo hacen de forma breve.

En los diarios de campo, en cambio, se registran con mucho detalle los gestos, silencios, risas defensivas, cambios de postura y reacciones del grupo cuando alguien comparte una historia dolorosa.

El gráfico radar refleja esta situación: la línea correspondiente a los diarios se extiende más en el vértice de Emociones, mostrando que este instrumento captó con mayor fuerza el componente afectivo de la experiencia. Al cruzar las tres fuentes, se observa una evolución emocional: al principio predominan el miedo, la tristeza y la risa nerviosa; con el tiempo, van apareciendo con más claridad la esperanza, el orgullo territorial y la idea de que recordar puede servir para aprender y cambiar.

En conjunto, esto sugiere que trabajar narrativas de violencia, si se hace con cuidado pedagógico, favorece una elaboración emocional más compleja: el dolor sigue presente, pero se articula con aprendizajes y con deseos de transformar la realidad.

Ciudadanía y paz: pequeñas acciones, significados grandes

La dimensión Ciudadanía / paz es donde se observan más diferencias entre instrumentos (1–2–3 en la Tabla X). La gráfica radar muestra cómo la línea de las entrevistas se proyecta con mayor fuerza en este vértice, mientras que la de las narrativas queda más cerca del centro y la de los diarios ocupa una posición intermedia.

En las narrativas, las alusiones a la paz son todavía tímidas: aparecen algunos símbolos (palomas, manos unidas, colegio) y frases como “para que no pase otra vez”, lo que explica la puntuación baja (1).

En los diarios de campo, se empieza a registrar un cambio en el clima del aula: mayor cuidado entre pares, interrupciones para pedir respeto, participación en propuestas simbólicas (murales, actos conmemorativos). De ahí la presencia media (2).

En las entrevistas, cuando se les pregunta explícitamente qué se puede aprender para que eso no se repita y qué podrían hacer por la paz, los estudiantes formulan respuestas muy claras: no usar la violencia en los juegos, no hacer acoso escolar, respetar

a quien viene desplazado, tratar bien a los compañeros, participar en actividades de paz del colegio. Esto justifica la puntuación alta (3).

Al triangular estas evidencias, se puede afirmar que la estrategia de trabajo con narrativas violentas no solo activa memoria y pensamiento histórico, sino que abre camino a una noción de agencia ciudadana: los niños empiezan a verse a sí mismos como sujetos que, desde la escuela y sus relaciones cotidianas, pueden aportar algo –aunque sea pequeño– a la paz de su territorio. La Figura X ayuda a visualizar este hallazgo: mientras que en memoria/territorio las tres líneas coinciden, en ciudadanía/paz se observa con claridad el papel clave de las entrevistas para hacer explícitas las acciones concretas que los estudiantes se imaginan para construir paz.

Resultados y análisis documental

En primer lugar, se seleccionaron documentos internos de la institución que resultan clave para comprender su horizonte formativo y sus dinámicas cotidianas: el Proyecto Educativo Institucional (PEI) vigente 2012–2019, el borrador del PEI actualizado con enfoque ecoturístico y territorial, el Instrumento de Caracterización Institucional 2024, el Manual de Convivencia 2024, el Sistema Institucional de Evaluación y Promoción Estudiantil (SIEPE), el documento de Proyectos Pedagógicos Transversales y Especiales 2025, el proyecto flexible “Caminar en Secundaria” y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) 2025. Cada uno de estos textos fue leído de forma exhaustiva y luego fichado en la matriz, registrando el año, la entidad autora, el tipo de documento y los apartados donde se alude explícitamente a situaciones de violencia escolar o social, a procesos de memoria y paz, a las particularidades de la ruralidad de Bonda y a orientaciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la historia.

En segundo lugar, se incorporaron fuentes nacionales de memoria histórica, como el informe del Centro Nacional de Memoria Histórica Colombia: memorias de guerra y dignidad (2018) y el Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad Hay futuro si hay verdad (2022). Estos documentos fueron analizados con el mismo criterio, identificando pasajes que permiten comprender el lugar de los territorios rurales en el conflicto armado, el papel de la escuela en los procesos de memoria y las recomendaciones para garantizar la no repetición a partir de la educación. Su inclusión en la matriz fortaleció el puente entre el contexto local de Bonda y el marco nacional de verdad y memoria.

El procedimiento de análisis documental siguió varias fases. En una primera lectura exploratoria se identificaron los apartados más relevantes de cada fuente (misión y visión institucional, diagnósticos territoriales, capítulos sobre convivencia, paz, memoria, currículo de Ciencias Sociales, entre otros). Posteriormente, se realizó una codificación temática en función de las categorías de la matriz: se subrayaron y consignaron textualmente las referencias a violencia y conflicto, a memoria/víctimas/paz, a ruralidad/Bonda/territorio local y a la enseñanza de la historia/pensamiento histórico. Finalmente, se elaboró una síntesis interpretativa en la columna de “Comentarios del investigador”, donde se valoró la pertinencia de cada documento para el marco teórico, el planteamiento del problema y el diseño de la estrategia pedagógica basada en narrativas de violencia.

Esta técnica de recolección de información cumple varias funciones en el estudio. Por un lado, permite triangular los hallazgos que se obtendrán mediante entrevistas, observaciones y narrativas de los estudiantes con el marco normativo y pedagógico que

orienta la vida escolar en la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena. Por otro, ofrece un sustento empírico para afirmar que la institución reconoce explícitamente problemáticas de violencia y la necesidad de trabajar memoria histórica y cultura de paz, lo que legitima la pertinencia del proyecto. Finalmente, el análisis documental ayuda a precisar límites y posibilidades de la intervención: muestra dónde el currículo y los documentos oficiales abren espacios para el pensamiento histórico y la memoria, y dónde existen vacíos que pueden ser abordados mediante la propuesta de narrativas violentas como estrategia pedagógica en el grado quinto.

Tabla 11. *Matriz de análisis documental*

Documento / Fuente	Año	Autor / Entidad	Tipo de documento (PEI, informe, ley, informe CNMH, etc.)	Referencias a violencia / conflicto	Referencias a memoria / víctimas / paz	Referencias a ruralidad / Bonda / territorio local	Referencias a enseñanza de la historia / pensamiento histórico	Comentarios del investigador (pertinencia, uso en el marco teórico o análisis)
Proyecto Educativo Institucional (PEI) vigente 2012–2019	2012–2019	IED Bonda	PEI institucional	Menciona problemáticas sociales y contextos de vulnerabilidad, pero sin desarrollar de forma profunda el conflicto armado.	Hace referencia a la formación en valores, convivencia y ciudadanía, aunque sin un eje explícito de memoria histórica o víctimas.	Reconoce a Bonda como contexto rural, con carencias en infraestructura, recursos y acceso; alude a la dispersión geográfica y a población campesina.	Incluye el área de Ciencias Sociales y la historia dentro del currículo, con enfoque más descriptivo que en competencias de pensamiento histórico.	Base institucional previa; útil para contrastar el enfoque tradicional con la propuesta actual centrada en memoria, paz y pensamiento histórico.
Borrador PEI actualizado con enfoque ecoturístico y territorial	2020	IED Bonda – Equipo de dirección y docente	PEI actualizado / documento de trabajo	Reconoce el impacto del conflicto armado en la zona rural de Santa Marta y en Bonda; menciona la priorización como territorio del proyecto PDET.	Integra la memoria histórica, la Cátedra de la Paz y la educación para la reconciliación como componentes explícitos del proyecto educativo.	Sitúa a la institución en un territorio rural ecoturístico y PDET; resalta la relación con la Sierra Nevada, los ríos y la cultura local de Bonda.	Plantea el fortalecimiento del pensamiento crítico e histórico contextualizado; abre la puerta a proyectos de pensamiento	Clave para justificar la pertinencia del proyecto y su alineación con el horizonte institucional actual y el enfoque territorial de la IED Bonda.

Instrumento de Caracterización Institucional 2024	2024	IED Bonda – Equipo de gestión	Caracterización institucional / informe diagnóstico	Describe a la institución como ubicada en territorio PDET, con antecedentes de presencia de actores armados y afectaciones sociales en la zona rural de Santa Marta.	Señala la necesidad de trabajar convivencia, atención psicosocial y procesos de memoria y paz en la comunidad educativa.	Detalla la ruralidad dispersa de las 11 sedes, pobreza multidimensional, dificultades de acceso y brechas urbano– rurales; Bonda como corregimiento vulnerable.	Alude a los resultados en áreas fundamentales y a la necesidad de innovar en estrategias de Ciencias Sociales y proyectos contextualizados.	Documento central para el diagnóstico territorial; se usa en el planteamiento del problema y en la justificación de la pertinencia de un proyecto de historia y memoria en un territorio PDET.
Manual de Convivencia 2024	2024	IED Bonda	Manual de convivencia escolar	Define tipos de violencia (escolar, intrafamiliar, de género, etc.) y establece rutas de atención integral; reconoce la violencia como problema a abordar pedagógicamente.	Incluye principios de cultura de paz, derechos humanos, enfoque restaurativo y mecanismos de reconciliación en la escuela.	Describe particularidades de las sedes rurales y de la comunidad de Bonda, incluyendo familias campesinas y sectores vulnerables.	No desarrolla de forma específica el pensamiento histórico, pero enmarca la convivencia y ciudadanía como objetivos formativos vinculados a las Ciencias Sociales.	Fundamenta la dimensión ética del manejo de narrativas de violencia con niños; orienta la necesidad de un abordaje cuidadoso y pedagógico de estos temas en el proyecto.

Sistema Institucional de Evaluación y Promoción Estudiantil (SIEPE) actualizado	2024	IED Bonda	Lineamiento institucional de evaluación	Incluye criterios de evaluación relacionados con convivencia, resolución de conflictos y actitudes frente a la violencia escolar.	Vincula la Cátedra de la Paz, los derechos humanos y los proyectos transversales a procesos de evaluación formativa.	Reconoce las condiciones de ruralidad y diversidad de sedes (incluyendo Decreto 3011 y jornada nocturna) para ajustar los procesos evaluativos.	Reconoce la evaluación por competencias en Ciencias Sociales, con énfasis en análisis crítico del contexto y comprensión de procesos históricos.	Aporta criterios para pensar la evaluación del pensamiento histórico y de las narrativas de los estudiantes desde un enfoque cualitativo y formativo dentro del proyecto.
Proyectos Pedagógicos Transversales y Especiales 2025	2025	IED Bonda	Plan de proyectos transversales (PRAE, PESCC, Cátedra de Paz, Eduderechos, etc.)	Incluye proyectos que abordan distintas formas de violencia y su prevención (sexual, escolar, vial, etc.)	Menciona explícitamente la construcción de paz, la memoria, la participación estudiantil y el reconocimiento de víctimas como ejes transversales.	Hace referencia a la identidad “bondista”, al cuidado del entorno natural y al reconocimiento del territorio rural y ecoturístico como escenario pedagógico.	Abre espacios para proyectos de Ciencias Sociales que trabajen memoria, narrativas y análisis del contexto histórico, aunque no use el término “pensamiento histórico”.	Permite insertar el proyecto dentro de la Cátedra de la Paz y de los proyectos transversales; refuerza su legitimidad institucional y su articulación con la formación ciudadana.
Proyecto “Caminar en Secundaria” – Modelo flexible para extraedad	2024	IED Bonda	Proyecto educativo flexible / modelo pedagógico	Reconoce que muchos estudiantes en extraedad provienen de contextos de violencia, desplazamiento y trayectorias escolares interrumpidas.	Propone acompañamiento socioemocional y reconstrucción de proyectos de vida a partir de relatos y experiencias personales.	Destaca las particularidades de la ruralidad de Bonda y veredas aledañas, y las dificultades de acceso y permanencia escolar.	Plantea trabajos por proyectos e investigación sencilla que pueden integrar historias de vida y microhistorias locales.	Justifica el uso pedagógico de narrativas locales y biográficas; ofrece un antecedente institucional para trabajar relatos y memoria también en primaria, en clave de ciudadanía y paz.

Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) 2025	2025	IED Bonda	PMI – Plan de mejoramiento	Identifica como problema la presencia de violencias y conflictos escolares asociados a condiciones familiares y territoriales complejas.	Incluye metas sobre cultura de paz, mediación escolar, fortalecimiento de habilidades socioemocionales y trabajo con memoria local.	Reconoce explícitamente la ruralidad, la dispersión de sedes y la condición PDET; proyecta acciones articuladas con el territorio y aliados externos.	Señala la necesidad de fortalecer las Ciencias Sociales, el pensamiento crítico y la vinculación del currículo con la realidad histórica de la comunidad.	Orienta objetivos y metas del proyecto, mostrando coherencia entre la investigación y las líneas de mejoramiento institucional en convivencia, paz y pertinencia curricular.
Informe “Colombia: memorias de guerra y dignidad”	2018	Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH)	Informe nacional de memoria histórica	Analiza el conflicto armado colombiano, las violencias y sus impactos en diversos territorios rurales y urbanos del país.	Pone en el centro a las víctimas, la dignificación de sus relatos y la memoria como base para la no repetición.	No describe específicamente a Bonda, pero ofrece claves para comprender territorios rurales afectados por el conflicto, comparables al contexto de Santa Marta rural.	Señala el papel de la escuela en la transmisión de memoria histórica y la construcción de culturas de paz; inspira el uso de narrativas en el aula como herramienta pedagógica.	Base teórica nacional para sustentar la relevancia de la memoria histórica y el enfoque de víctimas; se usa en el marco teórico del proyecto.
Informe Final “Hay futuro si hay verdad”	2022	Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad	Informe nacional – Comisión de la Verdad	Sistematiza múltiples formas de violencia en el conflicto armado y sus efectos en comunidades rurales; aborda desplazamientos, masacres, silencios, etc.	Destaca la verdad, la memoria y el reconocimiento de las víctimas como pilares para la reconciliación y la no repetición.	Aporta una lectura nacional de territorios periféricos y rurales que dialoga con la realidad de Bonda como zona marginada y priorizada en el posacuerdo.	Subraya la necesidad de incluir la historia reciente del conflicto armado en la escuela y de trabajar críticamente las narrativas sobre la guerra.	Soporta el marco teórico en verdad, memoria y paz; legitima la propuesta de trabajar narrativas de violencia en la escuela desde un enfoque pedagógico crítico y cuidadoso.

La matriz documental evidencia de manera integrada que la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena se encuentra profundamente atravesada por dinámicas históricas de violencia, desigualdad territorial y rezagos estructurales propios de los territorios PDET, lo cual configura un escenario educativo que demanda intervenciones pedagógicas contextualizadas. Los documentos institucionales —como el PEI, el borrador del nuevo PEI territorializado, el Instrumento de Caracterización Institucional, el Manual de Convivencia y el PMI— coinciden en reconocer problemáticas asociadas al conflicto armado, la ruralidad dispersa, la pobreza multidimensional y las afectaciones psicosociales de la comunidad, al tiempo que destacan la necesidad de fortalecer procesos de memoria, convivencia, cultura de paz y pensamiento crítico en las Ciencias Sociales. De forma complementaria, los informes nacionales del CNMH y de la Comisión de la Verdad proporcionan un marco analítico que valida la pertinencia de trabajar narrativas de violencia en contextos educativos rurales como el de Bonda, subrayando el papel de la escuela en la reconstrucción de la memoria histórica y la no repetición. En conjunto, el análisis revela una coherencia entre el diagnóstico institucional, las orientaciones normativas y las demandas del territorio, reforzando la justificación de un proyecto pedagógico que utilice narrativas de violencia como vía para fortalecer el pensamiento histórico en los estudiantes de quinto grado. No obstante, el análisis también permite advertir una tensión institucional: aunque los documentos recientes abren posibilidades para trabajar memoria, paz y pensamiento crítico, el PEI vigente 2012–2019 todavía conserva formulaciones más generales y menos operativas frente a la enseñanza de la historia crítica. Esto evidencia que la propuesta del “Laboratorio de Memoria Viva” no solo se articula con avances institucionales recientes,

sino que también responde a vacíos curriculares y pedagógicos que aún persisten en la formalización documental de la institución.

Estrategia pedagógica: Laboratorio de Memoria Viva

La estrategia pedagógica diseñada para este proyecto recibe el nombre de Laboratorio de Memoria Viva. Se concibe como un dispositivo didáctico que articula narrativas, memoria histórica, pensamiento histórico y educación para la paz en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena. Aunque la estrategia pedagógica no se implementó en su totalidad, sí se desarrolló una fase piloto en el aula, cuyos resultados permitieron evidenciar su potencial pedagógico; por ello, la propuesta queda completamente estructurada y disponible para su aplicación futura, en coherencia con el enfoque cualitativo, el paradigma histórico–hermenéutico y los principios de la pedagogía crítica trabajados a lo largo del proyecto

El Laboratorio de Memoria Viva integra aportes de la pedagogía crítica (Freire, 1968), de la educación para la paz, de los estudios sobre memoria histórica (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2018; Comisión de la Verdad, 2022) y del enfoque de pensamiento histórico propuesto por Seixas y Morton (2021). Desde esta perspectiva, las narrativas de violencia no se abordan como relatos crudos ni sensacionalistas, sino como memorias significativas del territorio que pueden ser tratadas con cuidado pedagógico para ayudar a los niños a comprender el pasado, interrogar el presente y proyectar futuros más justos. De este modo, la escuela se asume como un espacio de elaboración simbólica y crítica donde la experiencia vivida por las familias y la comunidad se transforma en conocimiento histórico y compromiso ético.

En la práctica, el Laboratorio de Memoria Viva convierte el aula en un escenario seguro de indagación y diálogo. Los estudiantes no son vistos como receptores pasivos de información, sino como sujetos que ya traen consigo relatos, intuiciones y preguntas

sobre la historia de su barrio, su corregimiento y su país. La estrategia busca activar y ordenar esas narrativas, vinculándolas con categorías del pensamiento histórico como la causalidad, la continuidad y el cambio, la multiperspectiva y la significatividad histórica (Seixas y Morton, 2021). Al mismo tiempo, se privilegia una actitud de cuidado emocional: se exploran historias y memorias que puedan ser abordadas pedagógicamente sin revictimizar ni exponer a los niños a escenas traumáticas.

El Laboratorio de Memoria Viva se organiza en cuatro momentos pedagógicos encadenados. El primer momento, denominado “Escuchar la memoria del territorio”, se orienta a la sensibilización y activación de conocimientos previos. A través de actividades como “Si el río hablara...” o “La historia que cuenta mi barrio”, se invita a los estudiantes a imaginar la voz del territorio y a compartir, de manera sencilla y segura, aquello que conocen o han oído sobre Bonda y Santa Marta. Aquí no se profundiza todavía en episodios dolorosos, sino que se abre la puerta a reconocer que todo territorio guarda memoria y que esa memoria puede contarse, interpretarse y cuidar(se) colectivamente.

El segundo momento, “¿Qué nos quiere decir esta historia?”, se centra en la interpretación histórica. A partir de fragmentos de narrativas preseleccionadas —relatos comunitarios, anécdotas familiares no traumáticas, microhistorias del corregimiento o pequeñas escenas simbólicas inspiradas en el guion teatral trabajado por el docente— el grupo analiza qué pasó, por qué ocurrió, qué cambió y qué permaneció igual, y cómo se ven los hechos desde distintas perspectivas. De esta manera, las narrativas se convierten en insumos para movilizar las habilidades del pensamiento histórico: se pregunta por causas y consecuencias, se identifican continuidades y rupturas, se comparan puntos de

vista y se discute por qué ciertos hechos son significativos para la comunidad. Este momento permite, además, vincular de manera natural la historia nacional con la historia local, mostrando a los estudiantes que los grandes procesos del país también dejaron huellas en su entorno inmediato.

El tercer momento, “Narrar para comprender”, invita a los estudiantes a convertirse en productores de narrativas históricas, y no solo en oyentes. En este espacio, los niños elaboran microcuentos, relatos ilustrados, líneas del tiempo comentadas, pequeñas escenas dramatizadas o incluso breves grabaciones de audio donde recrean historias relacionadas con su territorio y con lo que han aprendido sobre la violencia, la paz y la memoria. El énfasis no está en la perfección estética del producto, sino en la capacidad de organizar temporalmente los hechos, de establecer relaciones causales y de incorporar diversas voces o puntos de vista en el relato. De esta forma, la escritura y la oralidad se consolidan como herramientas para pensar históricamente, en línea con las propuestas que destacan el valor de las narrativas en la enseñanza de la historia (Sepúlveda, 2021).

Finalmente, el cuarto momento, “La historia que queremos construir”, busca que el conocimiento histórico y las narrativas trabajadas se traduzcan en reflexión ética y proyección hacia el futuro. A partir de las historias analizadas y creadas, los estudiantes formulan pequeñas propuestas de paz y convivencia para su escuela, su barrio o su corregimiento. Estas propuestas pueden expresarse mediante un mural colectivo, una carta al “futuro de Bonda”, un manifiesto escolar de paz o una serie de compromisos personales y grupales. La intención es que los niños no se queden únicamente con la comprensión de la violencia pasada, sino que se perciban a sí mismos como actores

capaces de contribuir, en su escala, a la no repetición y a la construcción de relaciones más justas y solidarias. Este momento enlaza directamente con los fines de la educación para la paz y con el sentido transformador de la pedagogía crítica (Freire, 1968; Rodríguez Charry, 2022).

En términos metodológicos, el Laboratorio de Memoria Viva se ajusta al enfoque cualitativo y al paradigma histórico–hermenéutico que orientan el proyecto. Cada momento de la estrategia puede ser acompañado de observación participante, registros de diario de campo, recolección de producciones escritas y orales, y espacios de conversación grupal que luego podrán ser analizados desde las categorías definidas en la investigación. La estrategia, además, es coherente con la condición de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena, como institución rural ubicada en territorio PDET: reconoce la centralidad de la memoria territorial, la importancia de la escuela como espacio de reconstrucción del tejido social y la necesidad de formar estudiantes capaces de leer críticamente su entorno para transformarlo (Arias-Gaviria, 2021; Comisión de la Verdad, 2022).

De este modo, el Laboratorio de Memoria Viva no se presenta como un simple conjunto de actividades aisladas, sino como una propuesta pedagógica integral que dialoga con el título, los objetivos, el marco teórico y la metodología del proyecto. Al poner en el centro las narrativas de violencia, la memoria y el pensamiento históricos, la estrategia ofrece un camino concreto para que la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena, pueda seguir avanzando en su tarea de educar para la paz desde la comprensión profunda de la propia historia.

Discusión

En los resultados de esta investigación, las narrativas violentas emergen como relatos orales, escritos y gráficos mediante los cuales los estudiantes expresan experiencias, recuerdos y versiones sobre hechos de violencia presentes en su entorno familiar, comunitario y mediático. Más que una definición abstracta, los hallazgos muestran que estas narrativas se configuran como una forma situada de nombrar el miedo, la exclusión, la pérdida y también las resistencias cotidianas que atraviesan la vida en la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena. De este modo, las narrativas violentas no solo reflejan el contexto, sino que se convierten en una vía concreta para comprender cómo los niños interpretan históricamente su territorio.

Trabajar pedagógicamente con estas narrativas no significa revictimizar a los estudiantes ni recrear el conflicto de manera morbosa, sino reconocer que esas historias ya circulan en sus vidas y que la escuela puede convertirse en un espacio seguro para comprenderlas críticamente. En este estudio, los resultados evidencian que, cuando el docente acoge estas narraciones dentro de un proceso orientado de reflexión, los estudiantes logran transformar la angustia o la confusión en preguntas sobre las causas de la violencia, sus consecuencias y las posibles alternativas de cambio. Esto coincide con lo planteado por López (2022), quien señala que las narrativas infantiles no solo reflejan el entorno, sino que también constituyen un intento por dotar de sentido a experiencias complejas.

A diferencia de lo planteado en el marco teórico, donde las narrativas violentas se conciben como herramientas para el desarrollo del pensamiento histórico, en los resultados de esta investigación se evidencia que los estudiantes lograron activar

categorías como la causalidad, al identificar razones de los hechos violentos en su contexto; la continuidad y el cambio, al reconocer transformaciones en su entorno; la perspectiva histórica, al comprender diferentes versiones de los acontecimientos; y la dimensión ética, al emitir juicios sobre la violencia y sus consecuencias. Estos hallazgos muestran que el uso de narrativas cercanas a la experiencia de los estudiantes favorece una apropiación más significativa del pensamiento histórico, en coherencia con lo propuesto por Seixas y Morton (2021). Asimismo, se evidenció que los estudiantes organizaron temporalmente los hechos, identificaron actores y plantearon posibles soluciones, lo cual coincide con lo señalado por Palacios Mena y Chaves (2023).

Los resultados evidencian que las narrativas violentas se articulan con la memoria histórica y la educación para la paz, especialmente cuando los relatos de los estudiantes se conectan con historias más amplias del contexto local y nacional. En el caso de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena, muchas de las experiencias de violencia que emergen en las narrativas están relacionadas con dinámicas de exclusión social, conflictividad territorial y ausencia institucional. Esto permite establecer puentes entre la microhistoria vivida por los estudiantes y los procesos históricos de mayor escala, tal como lo plantea Rubiano (2019). Esta articulación no solo favorece una comprensión más profunda del pasado, sino que también promueve en los estudiantes una postura crítica frente a su realidad.

Asimismo, se observa que el trabajo con narrativas violentas contribuye al fortalecimiento de competencias ciudadanas, particularmente en lo relacionado con la empatía, el reconocimiento del otro y la construcción de juicios éticos frente a situaciones de violencia, lo que evidencia un proceso de formación integral que trasciende lo

cognitivo, en coherencia con los enfoques de educación para la ciudadanía y la convivencia escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Los estudiantes no solo narran hechos, sino que también expresan emociones, valoraciones y posturas frente a lo ocurrido. En este sentido, la escuela se configura como un espacio clave para la resignificación de experiencias difíciles y la construcción de alternativas de convivencia.

En relación con la práctica pedagógica, los hallazgos muestran que el docente desempeña un papel fundamental como mediador entre las experiencias de los estudiantes y los saberes escolares. La implementación de actividades basadas en narrativas permitió generar espacios de diálogo, escucha y reflexión, en los cuales los estudiantes se sintieron reconocidos y valorados. Esto sugiere que las estrategias pedagógicas contextualizadas no solo favorecen el aprendizaje, sino que también fortalecen el vínculo entre la escuela y la comunidad, especialmente en contextos rurales y vulnerables como el de Bonda.

Finalmente, los resultados de esta investigación evidencian que la incorporación de narrativas violentas en el aula no debe entenderse únicamente como un recurso didáctico, sino como una apuesta pedagógica que permite resignificar la experiencia escolar y contribuir a la formación de sujetos críticos, conscientes de su historia y comprometidos con la transformación de su entorno. En este sentido, el estudio aporta elementos relevantes para la construcción de propuestas educativas que integren el pensamiento histórico, la memoria y la educación para la paz en contextos marcados por la violencia.

Recomendaciones

A partir del desarrollo de este proyecto de investigación aplicada y de los hallazgos derivados de su marco teórico y metodológico, se formulan una serie de recomendaciones orientadas a fortalecer la enseñanza de la historia, el trabajo con narrativas de violencia y la construcción de paz en la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena y su comunidad educativa.

En primer lugar, se sugiere que la institución incorpore de manera explícita la memoria histórica y la educación para la paz en su Proyecto Educativo Institucional y en los planes de área, especialmente en Ciencias Sociales y Ética. De este modo, el trabajo con narrativas, testimonios y relatos locales dejaría de depender únicamente de iniciativas individuales de algunos docentes y pasaría a consolidarse como una apuesta institucional sostenida. También resulta pertinente fortalecer los espacios de reflexión pedagógica — como comités de área, jornadas pedagógicas o encuentros de socialización de experiencias— para compartir los avances, dificultades y aprendizajes que surjan de este proyecto, de manera que se conviertan en insumo para repensar colectivamente la enseñanza de la historia en un territorio rural PDET.

En esa misma línea, es recomendable articular el trabajo de aula con los proyectos transversales existentes, tales como la Cátedra de la Paz, el proyecto de educación socioemocional, los proyectos de región o las iniciativas ambientales y culturales. Esta articulación permitiría que los productos generados por los estudiantes —relatos, murales, líneas de tiempo, exposiciones— se integren a ferias institucionales, actos conmemorativos y jornadas culturales, reforzando así el sentido de pertenencia y de comunidad. Igualmente, se invita a la institución a promover alianzas con universidades,

organizaciones de memoria, museos, bibliotecas y colectivos culturales que puedan aportar materiales, talleres o acompañamiento especializado para el trabajo con memoria histórica y narrativas en el contexto rural de Bonda.

En cuanto a la práctica docente, se recomienda continuar desarrollando estrategias didácticas basadas en narrativas que permitan a los estudiantes “hacer historia” y no solo repetirla. El uso de relatos orales, cuentos, dramatizaciones, historietas y producciones gráficas puede convertirse en una vía privilegiada para activar categorías del pensamiento histórico en los niños. Resulta fundamental que el trabajo con narrativas de violencia se realice con claros criterios éticos y de cuidado, creando un clima de confianza, confidencialidad y respeto. El docente ha de delimitar con precisión los objetivos pedagógicos, evitar la exposición innecesaria de experiencias dolorosas y, cuando sea pertinente, apoyarse en la orientación escolar para el manejo de emociones intensas que puedan aflorar.

Asimismo, se propone aprovechar las narrativas estudiantiles como oportunidad para activar categorías como causalidad, continuidad y cambio, perspectiva histórica y dimensión ética. Cada relato puede convertirse en punto de partida para formular preguntas sobre las causas de un hecho, sus consecuencias, los actores implicados y las posibles alternativas de transformación. Resulta igualmente valioso integrar fuentes locales al trabajo en clase —historias de personas mayores, fotografías antiguas, recortes de prensa sobre el corregimiento, relatos tradicionales de la región— de manera que los estudiantes reconozcan su territorio como objeto legítimo de estudio histórico y no solo como escenario de problemas. Para sostener y enriquecer estas prácticas a largo plazo, es recomendable que los docentes busquen fortalecer su propia formación en pensamiento

histórico, memoria histórica, pedagogía crítica y educación para la paz, a través de cursos, diplomados, seminarios o comunidades de práctica.

Respecto a la comunidad educativa y a las familias, se considera importante invitarlas a participar como portadoras de memoria y relato. Espacios como entrevistas, círculos de palabra o actividades de “relatos en casa” pueden abrir oportunidades para que padres, madres, abuelos y cuidadores compartan historias de vida con los estudiantes, siempre desde la voluntariedad y el respeto. De igual forma, se sugiere promover espacios de diálogo intergeneracional en la institución, en los que se conversen las transformaciones vividas en el corregimiento, las experiencias de violencia y las múltiples formas de resistencia y organización comunitaria que lo han caracterizado. Todo ello puede contribuir a sensibilizar a la comunidad sobre el valor de la escuela como lugar de memoria y reconciliación, aclarando que trabajar estos temas no tiene como finalidad reabrir heridas de manera indiscriminada, sino comprender mejor el pasado para cuidar el presente y proyectar un futuro más pacífico para niños.

En el plano de la política educativa local y de futuras investigaciones, se recomienda a la Secretaría de Educación de Santa Marta brindar apoyo y visibilidad a experiencias como la desarrollada en la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena, especialmente en instituciones rurales del distrito que enfrentan problemáticas semejantes. Sería deseable fomentar la sistematización y divulgación de estas iniciativas, de modo que puedan inspirar a otras escuelas del Caribe colombiano y de contextos PDET. También se sugiere promover nuevas investigaciones que profundicen en temas emergentes, tales como las diferencias de género en las narrativas

de violencia y paz, el impacto socioafectivo del trabajo con memoria y conflicto armado en primaria, o la continuidad de propuestas similares en otros grados y sedes.

Finalmente, se invita a explorar la construcción de materiales pedagógicos propios —como cartillas, guías o secuencias didácticas— basados en la experiencia de Bonda, que puedan ser validados por la comunidad académica y adaptados a otros contextos rurales. De este modo, el proyecto no quedaría reducido a una experiencia aislada, sino que se consolidaría como un referente para transformar, de manera gradual y sostenida, la enseñanza de la historia, la relación con la memoria y la construcción de paz en la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena y en otras comunidades educativas que comparten desafíos similares.

Conclusiones

La elaboración de este proyecto de investigación aplicada permite afirmar, en primer lugar, que la enseñanza de la historia en la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena no puede seguir reducida a la memorización de fechas y personajes desvinculados de la realidad cotidiana de los estudiantes. La reflexión teórica desarrollada y el diseño de la propuesta muestran que es posible, y necesario, transitar hacia una educación histórica que fortalezca el pensamiento histórico a partir de las experiencias, relatos y preguntas que niños traen desde su territorio. En un contexto rural PDET atravesado por diversas formas de violencia estructural, trabajar con narrativas sobre la violencia y el entorno no es un lujo académico, sino una respuesta pedagógica urgente a las realidades que marcan la vida de la comunidad.

El recorrido conceptual realizado en el marco teórico permite concluir que la articulación entre pensamiento histórico, narrativas, memoria histórica, pedagogía crítica, ruralidad y educación para la paz ofrece un andamiaje sólido para sustentar la propuesta. Entender las narrativas violentas como un recurso pedagógico —y no solo como un síntoma del entorno— abre la puerta a resignificar el dolor, la injusticia y el miedo, transformándolos en ocasión para la reflexión, la empatía y la comprensión crítica del pasado y del presente. Lejos de revictimizar a los estudiantes, el trabajo cuidadoso con sus relatos les permite ordenar temporalmente los hechos, identificar causas y consecuencias, reconocer distintos puntos de vista y formular juicios éticos sobre lo que ocurre en su comunidad.

En coherencia con lo anterior, los resultados evidencian avances en varias de las competencias del pensamiento histórico propuestas por Seixas y Morton (2021). En

cuanto a la causalidad histórica, los estudiantes pasaron de explicaciones simplistas basadas en hechos aislados a interpretaciones más amplias, en las que incorporan factores familiares, sociales y territoriales. En relación con la continuidad y el cambio, lograron reconocer transformaciones en Bonda y en las experiencias de sus familias, diferenciando entre aquello que permanece y aquello que se ha modificado con el tiempo. Respecto a la perspectiva histórica, se evidenció una transición desde relatos centrados en una sola voz hacia la comprensión de múltiples puntos de vista presentes en su entorno. En la dimensión ética, los estudiantes formularon juicios sobre la violencia y expresaron reflexiones orientadas a la no repetición. Asimismo, se observaron avances en la significatividad histórica, al reconocer que estas historias familiares y comunitarias no son hechos menores, sino acontecimientos relevantes para comprender la memoria del territorio, y en el uso de la evidencia, al sustentar sus relatos en memorias familiares, testimonios y referencias del entorno inmediato.

Asimismo, este proyecto reafirma el papel de la escuela rural como escenario privilegiado de memoria y de construcción de paz. La Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena no es únicamente un lugar donde se imparten contenidos, sino un espacio donde confluyen las historias de la vereda, los ecos del conflicto armado, las huellas de la exclusión y las múltiples formas de resistencia comunitaria. Al proponer una estrategia pedagógica basada en narrativas violentas, se reconoce que la memoria no debe quedar confinada a informes o museos lejanos, sino que puede y debe habitar el aula de quinto grado, en conversaciones guiadas, talleres, relatos escritos, dibujos y proyectos colectivos. De este modo, los estudiantes se

reconocen como sujetos históricos, no solo como testigos pasivos de lo que otros deciden contar.

En este sentido, los hallazgos derivados de los talleres piloto no solo permitieron evidenciar avances en el pensamiento histórico de los estudiantes, sino que también orientaron de manera directa el diseño pedagógico del “Laboratorio de Memoria Viva”. Las reacciones emocionales, las narrativas emergentes y las dificultades observadas en los estudiantes fueron insumos fundamentales para ajustar las actividades, los tiempos, las estrategias de acompañamiento y los enfoques metodológicos, cerrando así el ciclo propio de la Investigación-Acción Participativa. Esto permitió redefinir la estructura de los talleres, ajustar los tiempos de trabajo y fortalecer las estrategias de acompañamiento pedagógico en función de las necesidades evidenciadas durante la fase piloto.

El diseño de la investigación también deja una conclusión importante sobre el rol del docente-investigador. Esta propuesta exige un maestro que renuncie a la comodidad de la clase expositiva tradicional y se disponga a escuchar, dialogar, preguntar y acompañar. La figura del docente se desplaza hacia la de un mediador crítico, que pone en relación las voces de los estudiantes, las memorias de la comunidad y las interpretaciones de la historiografía. En este proceso, el propio maestro se transforma: deja de verse únicamente como transmisor de un currículo oficial y se reconoce como parte de una comunidad herida, pero capaz de reconstruirse a partir de la palabra, la memoria y el conocimiento.

Al mismo tiempo, el proyecto evidencia que trabajar pedagógicamente con narrativas de violencia implica retos éticos y emocionales que no pueden ignorarse. Se requiere cuidado para delimitar qué se comparte, cómo se acompaña y qué apoyos se

activan cuando emergen experiencias particularmente dolorosas. Se concluye, por tanto, que cualquier implementación de esta propuesta debe contemplar el acompañamiento de orientación escolar, el trabajo articulado con las familias y la construcción de acuerdos claros sobre confidencialidad, respeto y protección de los estudiantes. La educación para la paz, en este sentido, no se reduce a un discurso, sino que se encarna en prácticas concretas de cuidado mutuo al interior de la institución.

Finalmente, este proyecto se configura como una semilla y no como un punto de llegada. Las reflexiones teóricas, el diseño metodológico y las proyecciones didácticas permiten concluir que la estrategia de narrativas violentas tiene un alto potencial para fortalecer el pensamiento histórico en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Distrital Bonda de Santa Marta, Magdalena y para aportar a la construcción de una cultura escolar más crítica y comprometida con la paz. Sin embargo, será la puesta en práctica, la sistematización de la experiencia y la evaluación de sus efectos la que termine de mostrar su alcance real y sus límites. Aun así, el camino trazado confirma una convicción central: cuando la escuela se atreve a escuchar las historias de su territorio y a convertirlas en objeto de reflexión histórica y ética, comienza a transformar no solo la forma de enseñar la historia, sino también la manera en que las nuevas generaciones se piensan a sí mismas como protagonistas de un futuro distinto para Bonda y para el país.

Referencias

- Almeyda Hidalgo, L., y Jiménez, M. S. (2020). Enseñanza de la historia y concepciones de ciudadanía en las prácticas de profesores en formación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 179–204.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-56052020000200179
- Álvarez Sepúlveda, H. A. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 442–459. <https://doi.org/10.31876/rsc.v26i0.34138>
- Álvarez Sepúlveda, H. A. (2021). Evaluación del pensamiento histórico de estudiantes de secundaria a través de la construcción de narrativas históricas sobre los pueblos originarios de Chile. *Años 90. Revista do Programa de Pós-Graduação em História*, 28, 1–28. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.111650>
- Arias-Gaviria, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, (54), 1–12.
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/10555/9157?utm>
- Atehortúa Agudelo, R. S. (2022). Enseñanza de la historia reciente de Colombia en el contexto escolar: aportes y aprendizajes para el diseño de un ejercicio de enseñanza [Tesis de maestría, Universidad del Valle]. Repositorio institucional.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/30445>

Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2022). Teaching History for the Common Good (2.^a ed.).

Routledge. <https://www.routledge.com/Teaching-History-for-the-Common-Good/Barton-Levstik/p/book/9780805846843>

Castaño-Barco, S. S., y Bermúdez-Peña, C. (2021). La narrativa biográfica como alternativa para la comprensión del conflicto y la violencia en Colombia: una experiencia pedagógica universitaria. *Prospectiva*, (32), 15–35.

<https://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/10938/13712?utm>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). Colombia: Memorias de guerra y dignidad. CNMH. <https://centrodememoriahistorica.gov.co>

Comisión de la Verdad. (2022). Hay futuro si hay verdad: Informe final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad.

<https://www.comisiondelaverdad.co/informe-final>

Domingo, D. (2021). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 3–21.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85370365002&utm>

Duque Duque, K. A. (2018). Desafíos en la educación rural-campesina: experiencias, posibilidades y transformaciones para la paz. *Revista Controversia*, 210, 135–176.

<https://revistacontroversia.com/index.php/controversia/article/view/1115?utm>

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

https://www.sigloxxieditores.com/libro/pedagogia-del-oprimido_53586/?utm

- Gómez, D. H. A. (2018). Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia. *Educación y Ciudad*, (34), 25–38.
https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1867?utm_source
- Gudín, J., y Chávarri, R. (2019). El aprendizaje dialógico y las competencias históricas en primaria. *Revista de Educación Crítica*, 12(3), 15–27.
https://www.researchgate.net/publication/338426382_Fotografia_en_el_aula_para_el_desarrollo_del_pensamiento_historico_Photography_in_the_classroom_for_the_development_of_historical_thinking
- Harris, R., y Reynolds, R. (2014). *Theorising Historical Understanding for a Changing Curriculum: The Use of Narratives in School History Education*. Routledge.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2014.881925>
- Ibagón, N. J., Castro López, O. A., y Chaves, L. Y. (2024). Pensamiento histórico y política educativa en Colombia: posibilidades de una propuesta de reforma curricular. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 28(1), 63–80. <https://doi.org/10.15359/rp.28.3>
- IED Bonda. (2012–2019). Proyecto Educativo Institucional (PEI) 2012–2019.
https://drive.google.com/file/d/1jDW--t0dN40J0dO60FuRUOTYjTrbfCkJ/view?usp=drive_link
- IED Bonda. (2024). Instrumento de Caracterización Institucional 2024.
https://drive.google.com/file/d/1nLEYgpj0uvVtb8V1bvHRGwqMnj-dsg7W/view?usp=drive_link

IED Bonda. (2024). Manual de Convivencia Escolar 2024.

https://drive.google.com/file/d/1BnRd7_A0evBAIvgNyNeQxo1-gGQIljZn/view?usp=drive_link

IED Bonda. (2024). Proyecto “Caminar en Secundaria”: Modelo flexible para extraedad.

https://docs.google.com/document/d/1jY_gXnyWjnJYiQWKS7OQivh0145-q7ag/edit?usp=drive_link&oid=117457493619988548997&rtpof=true&sd=true

IED Bonda. (2024–2025). Proyecto Educativo Institucional con enfoque ecoturístico y

territorial . https://drive.google.com/file/d/1BnRd7_A0evBAIvgNyNeQxo1-gGQIljZn/view?usp=drive_link

IED Bonda. (2025). Plan de Mejoramiento Institucional — PMI 2025.

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1C_Kmtf1xvLQtb2Y1nz9lGm_1Nm0upSae/edit?usp=drive_link&oid=117457493619988548997&rtpof=true&sd=true

IED Bonda. (2025). Proyectos Pedagógicos Transversales y Especiales 2025.

https://drive.google.com/file/d/1BnRd7_A0evBAIvgNyNeQxo1-gGQIljZn/view?usp=drive_link

IED Bonda. (2024). Sistema Institucional de Evaluación y Promoción Estudiantil

(SIEPE). https://drive.google.com/file/d/1BnRd7_A0evBAIvgNyNeQxo1-gGQIljZn/view?usp=drive_link

Laboratorio de Economía de la Educación. (2023). Características y retos de la educación rural en Colombia (Informe LEE No. 79). Pontificia Universidad Javeriana.

https://lee.javeriana.edu.co/w/lee-informe-79?utm_source=chatgpt.com

Ley 1874 de 2017. (2017, 27 de diciembre). Por la cual se modifica la Ley General de Educación y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 50.459.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=100186>

Martínez, K., y Echeverría, B. (2025). Vivir el dolor: duelo en mujeres víctimas del conflicto armado del Barrio 11 de noviembre y el corregimiento de Bonda en Santa Marta, Colombia. *Jangwa Pana*, 24(1), 1–20.

<https://doi.org/10.21676/16574923.5709>

Martínez-Hita, M., y Miralles-Martínez, P. (2022). Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos de Educación Primaria en Iberoamérica. *Revista Educación*, 46(2), 350–379.

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582022000200350

Meneses-Gardeazabal, R. R., y Pla-López, R. V. (2023). La enseñanza de la temporalidad histórica en el nivel educativo preuniversitario. *Educación y Sociedad*, 21(Especial), 682–691.

<https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/5132>

Osorio, J., y Rubio, G. (2006). *El deseo de la memoria: Escritura e historia*. Escuela de Humanidades y Política.

https://www.academia.edu/7918304/El_Deseo_de_la_Memoria_Escritura_e_Historia

Palacios Mena, N., y Chaves Contreras, L. Y. (2023). Narrativas de estudiantes acerca del conflicto armado en Colombia: herramientas para evaluar el desarrollo del

pensamiento histórico. *Diálogo Andino*, (71), 177–189.

<https://doi.org/10.4067/S0719-26812023000200177>

Rodríguez Charry, M. (2022). *La pedagogía de la memoria en el abordaje del conflicto armado interno: narrativas sobre la reconciliación en clave de esperanza* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes].

<https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/58804>

Rubiano Cely, Y. P. (2019). *Procesos de memoria alrededor del conflicto armado: narrativas de los niños sobre la violencia y la paz* [Trabajo de grado de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UDFJC.

<http://hdl.handle.net/11349/22109>

Sánchez López, G. (2022). Terror, fantasía y realidad: desafíos para recuperar narrativas de violencia crónica desde la perspectiva de niñas y niños. *Psicología Iberoamericana*, 30(2), e302471.

<https://doi.org/10.48102/pi.v30i2.471>

Sánchez, P., Pérez, L., y Ramírez, C. (2022). Desarrollando competencias históricas en contextos de violencia: estudio de caso en una institución educativa rural. *Revista de Estudios Sociales*, 82, 85–99.

<https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5894>

Seixas, P., y Morton, T. (2021). *The big six historical thinking concepts* (2.^a ed.). Nelson Education.

UNICEF Colombia. (2023). Construyendo la paz desde las aulas: Guía para la comunidad educativa. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

<https://www.unicef.org/colombia/historias/construyendo-la-paz-desde-las-aulas>

Yepes-Cardona, S., y Giraldo-Gil, E. (2023). Narrativas escolares de las estudiantes desplazadas por el conflicto armado en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1–25.

<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5414>

Anexos

Anexo 1. Producción de narrativas infantiles

Anexo 1. Chloé Zúñiga Domínguez - IED Zona 7 - El momento que más le gusta en el día de Chile.



Anexo 2. David Quiroz Díaz - IED Zona 7 - El momento del día en la escuela.



Anexo 3. Alexia Páez Pacheco - IED Zona 7 - Despertar en medio de la noche.



Anexo 4. César Aguayo Aguirre López - IED Zona 7 - Dormir en la noche.



Anexo 5. María Alejandra Cruz Díaz - IED Zona 7 - El momento de la noche en el colegio.



Anexo 6. Jorge Parra Rodríguez Martínez - IED Zona 7 - El momento que más le gusta en la escuela.



Anexo 7. María Paulina Flores Martínez - IED Zona 7 - Comer en el colegio.



Anexo 8. Julián García Chávez - IED Zona 7 - Comer en la escuela en la noche.



Anexo 9. Sebastián Andrés Pérez López - IED Zona 7 - Dormir en la guerra.



Anexo 10. Juan Alejandro Méndez Díaz - IED Zona 7 - Jugar en la escuela.



Anexo 11. Daniela Digna Paz Quiroga - IED Zona 7 - Cuando se termina el día.



Anexo 12. Javiera Dignita Paz - IED Zona 7 - Escribir en la noche.



Anexo 13. Wang Rivón Díaz - IED Zona 7 - Comer fruta en la noche en el colegio.



Anexo 14. Juan Rivón Díaz - IED Zona 7 - El momento de jugar en la escuela.



Anexo 15. Lucía Fernanda Prieto - IED Zona 7 - Dormir en casa.



Anexo 16. Karen Cecilia Salazar - IED Zona 7 - La parte que más le gusta en la escuela.



