



**Conversando la verdad en la escuela: Diálogos con los informes de la comisión de la verdad  
en la clase de ciencias sociales**

Jonathan Eduardo Álvarez Arteaga

Trabajo de grado profesional para optar al título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis  
en Ciencias Sociales

Asesoras

Mónica Marcela Hernández González, Magister en Ciencias Políticas

Nubia Astrid Sánchez Vázquez, Doctora en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

Medellín, Colombia

2024

---

<b>Cita</b>	(Álvarez Arteaga , 2024)
<b>Referencia</b>	Álvarez Arteaga, J. (2024). <i>Conversando la verdad en la escuela: Diálogos con los informes de la comisión de la verdad en la clase de ciencias sociales</i>
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	[Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín.

---



**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

### **Dedicatoria**

a la escuela.

### **Agradecimientos**

a mi madre que fue y es mi primer maestra,  
a Ale, *meu bem* por el amor, la palabra, el café,  
a Monica por la certeza, por la ternura,  
a Juan y a Astrid por el valor de la amistad,  
a la UdeA por tantas emociones.

---

**Tabla de contenido**

Tabla de contenido	3
Lista de figuras	5
Siglas, acrónimos y abreviaturas	6
Resumen	7
Introducción	9
1 Planteamiento del problema	12
Pregunta de investigación	17
2 Antecedentes	18
Una mirada nacional	19
Una mirada internacional	26
3 Justificación	32
4 Objetivos	34
4.1 Objetivo general	34
4.2 Objetivos específicos	34
5 Metodología	35
Preparando el diálogo: el enfoque cualitativo	35
La disposición al diálogo: el paradigma de investigación	37
Estrategias para la conversación: el estudio de caso	38
Cosechando la conversación: técnicas de investigación, recolección y análisis de los datos	41
La propuesta pedagógica de la CEV desde el lente de la revisión documental	42
La clase de ciencias sociales y la propuesta pedagogía de la CEV: secuencia didáctica y observación participante	45
6 Resultados y discusión	52
Tejiendo ideas para una conversación necesaria	52
Proyecto democrático social y cultural	59
Construcción dialógica de la verdad	62
Escuela mediadora de diálogo	63
Desarrollo socioemocional crítico creativo	67
Lectura del componente pedagógico de la CEV: reconstrucción dialógica de la Verdad en la escuela.	71
Los enfoques de una propuesta educativa para la paz	74
Estrategias de formación para la paz en el componente escolar de la CEV	78
Contribuciones del componente escolar de la CEV a la clase de Ciencias Sociales.	
Planeación de una secuencia didáctica desde el enfoque en PSR	87
Secuencia Didáctica	90
7 Conclusiones	102
8 Recomendaciones	104

Referencias	105
Anexos	109

---

### Lista de figuras

<b>Figura 1</b> Estructura Metodológica de la investigación .....	42
<b>Figura 2</b> Fichas de análisis documental.....	44
<b>Figura 3</b> Primera parte del formato de diseño de estrategias didácticas.....	46
<b>Figura 4</b> Segunda parte del formato de diseño de estrategias didácticas.....	47
<b>Figura 5</b> Tercera parte del formato de diseño de estrategias didácticas.....	47
<b>Figura 6</b> Guía de aprendizaje.....	48
<b>Figura 7</b> Diarios pedagógicos.....	51
<b>Figura 8</b> Relación de la revisión documental por tipo y dimensión geográfica.....	53
<b>Figura 9</b> Listado del primer resultado de categorías emergentes.....	55
<b>Figura 10</b> Listado parcial de categorías emergentes con su recurrencia en los ejes conceptuales.....	56
<b>Figura 11</b> Proceso de condensación conceptual por ejes.....	57
<b>Figura 12</b> Condensación final de categorías emergentes.....	59
<b>Figura 13</b> Relación entre categorías emergentes.....	70
<b>Figura 14</b> Resultados del fichaje del componente escolar del CEV.....	72
<b>Figura 15</b> Ficha de caracterización del componente escolar apartado de descripción de la estrategia.....	79
<b>Figura 16</b> Ficha de caracterización del componente escolar apartado de desarrollo de la secuencia didáctica.....	81
<b>Figura 17</b> Segmento de comentarios y observaciones del desarrollo de la secuencia.....	81
<b>Figura 18</b> Segmento de caracterización del enfoque en competencias socioemocionales.....	84

**Siglas, acrónimos y abreviaturas**

<b>CEV</b>	Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad
<b>ENSM</b>	Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín
<b>MEN</b>	Ministerio de Educación Nacional
<b>PSR</b>	Modelo por problemas socialmente relevantes
<b>EBC</b>	Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas
<b>UBPD</b>	Unidad de Búsqueda de Personas Desaparecidas
<b>JEP</b>	Jurisdicción especial para la paz
<b>IDEP</b>	Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
<b>ODS</b>	Objetivos de desarrollo sostenible
<b>GNMH</b>	Grupo Nacional de Memoria Histórica
<b>CNMH</b>	Centro Nacional de Memoria Histórica

### Resumen

Este proceso de investigación propone un acercamiento al análisis, a través de la clase de ciencias sociales del grado 7<sup>a</sup> de la *Escuela Normal Superior de Medellín*, sobre el desarrollo de Competencias Socioemocionales desde la articulación del componente escolar de la propuesta pedagógica de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la convivencia y la no repetición en Colombia (CEV). En el marco del estudio de caso, y desde una perspectiva cualitativa y el paradigma fenomenológico hermenéutico, se realizó el proceso de recolección de datos principalmente desde dos técnicas: la revisión documental y la observación participante. Con los resultados obtenidos del análisis se presenta el diseño e implementación de una secuencia didáctica en la clase de Ciencias Sociales, bajo el modelo de Problemas Socialmente relevantes, utilizando como recurso principal el análisis del enfoque socioemocional del componente escolar de la CEV.

Se concluye con un reconocimiento al largo y juicioso proceso que durante más de dos décadas, la investigación educativa en Colombia ha abanderado a través de la academia y principalmente de los docentes preocupados e inquietos por encontrar alternativas de convivencia en la escuela, estableciendo dentro de sus prácticas escolares el enfoque en Competencias Socioemocionales, y se valora el componente escolar de la CEV como apuesta democrática y reivindicativa de diálogo y de reconocimiento a ese proceso de adaptación y reparación socioafectiva indispensable en la educación colombiana y en la práctica educativa en general.

*Palabras clave:* Clase de ciencias sociales, Comisión para el esclarecimiento de la verdad y Competencias Socioemocionales

### **Abstract**

Este processo de investigação propõe uma abordagem à análise, através da aula de ciências sociais do 7º nível na Escuela Normal Superior de Medellín, sobre o desenvolvimento de Competências Socio-emocionais a partir da articulação da componente escolar da proposta pedagógica da Comissão para o Esclarecimento da Verdade, Convivência e Não Repetição na Colômbia (CEV). No âmbito do estudo de caso, e a partir de uma perspectiva de investigação qualitativa e do paradigma fenomenológico hermenêutico, o processo de recolha de dados foi realizado principalmente através de duas técnicas: a análise documental e a observação participante. Com os resultados conseguidos da análise, apresenta-se a conceção e implementação de uma sequência didática na aula de Ciências Sociais, sob o modelo de Problemas Socialmente Relevantes (PSR), tendo como principal recurso a análise da abordagem sócioemocional da componente escolar do CEV.

Conclui-se com um reconhecimento do longo e judicioso processo que, durante mais de duas décadas, a investigação educativa na Colômbia defendeu através da academia e, principalmente, através de professores preocupados e inquietos por encontrar alternativas de convivência na escola, estabelecendo nas suas práticas escolares o enfoque das Competências Socioemocionais, e valoriza-se a componente escolar da CEV como um compromisso democrático e reivindicativo de diálogo e reconhecimento deste processo de adaptação e reparação das competências socioemocionais, além disso é avaliado a componente escolar da CEV como um compromisso democrático e reivindicativo de diálogo e reconhecimento deste processo de adaptação e reparação sócio-afectiva indispensável na educação colombiana e na prática educativa em geral.

Palavras-chave: Aula de ciências sociais, Comissão para o esclarecimento da verdade e Competências socio-emocionais.

### **Introducción**

Asistimos hoy por hoy en la sociedad colombiana, a nuevas y recicladas disputas en diferentes ámbitos y aspectos de la vida en colectividad. La imposibilidad de condensar en un proyecto político y social los intereses y preocupaciones de los diversos grupos de interés dentro de la sociedad, parecen sumergirnos en un inacabado círculo de reacciones y respuestas que desconocen y opacan los senderos vitales y las realidades del Otro y de lo Otro; condenando a permanencia del desconocimiento bajo un manto de negativa y reaccionaria oposición de la existencia de esos otros mundos posibles. La escuela colombiana no ha sido un escenario apático a esta situación, siendo en muchas ocasiones el órgano que se ha encargado de reproducir dichos distanciamientos y oscurecimientos de las realidades diversas que componen a la sociedad.

No obstante, la escuela en Colombia ha representado la esperanza y la posibilidad, pues si bien ha servido como órgano legitimador de una macroestructura de prácticas discriminatorias institucionales, también ha sido el escenario de construcción y de diálogo, de resignificación y de imaginación de alternativas y de solución a los problemas de convivencia y de reconocimiento de derechos. Como consecuencia la escuela se ha encontrado en medio del enfrentamiento social y para ello ha emprendido desde su posición como institución estatal, un gerenciamiento entre las formas y los actores que la componen, sin embargo esto no ha sido suficiente para alejarla de la conveniencia para algunos, de convertirla cada vez más en escenario de disputa de intereses y de legitimación de discursos.

Así pues, la escuela que es mediadora de diálogo entre los que participan en ella y las cosas del mundo, entre ellas nuestro pasado, se convierte además en campo de disputa por la memoria, que a su vez es una disputa por las mentes y los corazones, toda vez que la escuela es:

... escenario estratégico para todos los grupos sociales en la medida en que sus miembros, pero sobre todo sus dirigentes, alcanzan a entender que quien controla la escuela, tiene garantizada -en buena medida- la reproducción ideológica de su proyecto en el imaginario colectivo de los colombianos (Botero, 2017, p. 56).

Así pues, esa escuela que es mediadora y abre los senderos de lo posible, no debería bajar la guardia ni la tenacidad de su accionar. Una posición que dirija a la sociedad hacia puntos de encuentro y diálogo sobre los sentidos que se contraponen a un ideal de consolidación y de integración de la sociedad en el sentido más democrático y plural posible. De allí que sea una intención a través de la siguiente investigación, el posicionar a la escuela como una mediadora

---

del diálogo, y resignificar al salón de clase y del aula de Ciencias Sociales, como el espacio de conversación sobre lo social, lo cotidiano, lo vivencial y lo idealizado, pero no el espacio exclusivo para ello. Resaltar la escuela que permite la conversación y con ella la reconstrucción socialmente activa, constante, ética y contextualizada de las realidades que construyen el escenario histórico colombiano, como ya en otros cambios culturales en Colombia, su escuela fue quien los abanderó.

Reconociendo entonces estos escenarios de disputas sociales de la escuela colombiana, la presente investigación propone un reconocimiento de aquel proceso que esta ha protagonizado en función de construir escenarios alternativos para las realidades sociales que vivimos y con las que la escuela interactúa. Se propone entonces un camino de análisis y reflexión sobre las propuestas que actualmente ha construido la sociedad colombiana de la mano con la escuela y que apuntan a los fines indicados anteriormente: el componente escolar de la Comisión para el esclarecimiento de la Verdad, la Reconciliación y la No Repetición del año 2022 (en adelante CEV) y algunos elementos recuperados de su principal antecedente la Cátedra para la paz.

En estos antecedentes es posible relacionar un enfoque en el desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales la investigación estima indispensables para considerar un relacionamiento del material legado por la CEV y los estudiantes; permitiendo con esto, acercarse a los objetivos de formación integral en derechos humanos a la que la propuesta apunta. Con ello y entendiendo el área de Ciencias Sociales en su potencial para el ejercicio de la ciudadanía (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004), vemos indispensable complejizar su relación en el aula y las finalidades a las que atiende, en articulación con el plan de área en las instituciones públicas; ya que, “los conocimientos de la sociedad cobran sentido cuando se utilizan en la resolución de problemas en la vida cotidiana, puede afirmarse que la formación en ciencias sociales siempre está ligada con la acción ciudadana” (MEN, 2020, p. 101).

Así pues, esta investigación se propone como objetivo principal, analizar a través de la clase de ciencias sociales del grado 7° de la Escuela Normal Superior de Medellín, desde ahora ENSM, el desarrollo de Competencias socioemocionales desde la articulación de la propuesta pedagógica de la CEV.

Se propone como un acercamiento al reconocimiento de saberes y prácticas escolares en Ciencias Sociales, y cómo estas se relacionan con las cargas emocionales de ciertos contenidos con los que en clase intentamos habilitar la realidad a los estudiantes.

---

La investigación optó por el estudio de caso como estrategia metodológica de indagación desde una perspectiva de la investigativa cualitativa y el paradigma fenomenológico hermenéutico. Para el desarrollo de los dos primeros objetivos específicos se llevaron a cabo revisiones documentales; primero de las relaciones entre el desarrollo de las Competencias Socioemocionales y segundo, sobre el componente escolar de la CEV . Con los resultados obtenidos de ambos análisis, la investigación presenta como resultado de su tercer y último objetivo específico el diseño de una secuencia didáctica para la clase de Ciencias Sociales, bajo el modelo de Problemas Socialmente relevantes, utilizando como recurso principal el análisis del enfoque socioemocional del componente escolar de la CEV.

Para finalizar, se entregan algunas conclusiones del proceso y algunas recomendaciones e invitaciones que son puertos de salida a otros rumbos de exploración. La investigación también es una excusa que asiste a una corazonada, pues se percibe que en este material se encuentran consignadas cargas emocionales de suma importancia para el contexto social y cultural, codificadas en palabras o en materiales en diversos formatos y que son el relato de las fracturas, cicatrices y heridas aún abiertas de la sociedad colombiana; así mismo, albergan estas memorias, la voluntad y la esperanza consignadas en el relato, en la permanencia en el territorio y en la oportunidad de la reconstrucción del tejido social, que diversas comunidades de todo el territorio colombiano han querido compartir con aquellos tan distantes a sus realidades. Como educadores estamos ante la posibilidad pero también ante el desafío que supone el compromiso ético con el Otro de construir relaciones que acerquen nuestras formas de ver y comprender el mundo, relaciones basadas en el respeto, la escucha solidaria, la acción inteligente y la palabra dulce, llaves que habilitan en el otro la posibilidad de que algo suceda.

## **1 Planteamiento del problema**

Tras la firma de los acuerdos de paz entre el gobierno colombiano y las FARC, el proceso de justicia transicional se abre como posibilidad para construir un escenario confiable de transición al cese de hostilidades y la estabilidad social, económica y política colombiana. Este proyecto, además de trascender del enfrentamiento entre actores tradicionales del conflicto colombiano, apuesta por trascender las expresiones de enemistad y los antagonismos absolutos que han sumergido a la sociedad colombiana en décadas de conflicto violento, además de ser una oportunidad para construir alternativas de solución democráticas a los escenarios de inestabilidad social.

A través del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, como política de memoria, el Estado colombiano traza un escenario de transición en el que la conveniencia de una comisión de la verdad y de un informe que presente sus resultados, son la propuesta y apuesta reformativa cultural para un proyecto de sociedad. Sin embargo, la complejidad del escenario social y político que nos acoge como colectividad, requiere de una perspectiva en la que no sea únicamente el Estado el garante exclusivo de ese escenario de transición cultural, ante todo es la sociedad colombiana la que debe construir alternativas a las enquistadas y rígidas estructuras de representación sobre el Otro y lo otro; estereotipaciones ancladas en marcos que tergiversan la alteridad y con ello la interpretación histórica de nuestro pasado y que se ha extendido como consecuencia principal en las formas cotidianas de relacionamiento.

A diario nos encontramos a través de los medios de comunicación, redes sociales, conversaciones casuales entre vecinos, familiares, compañeros y estudiantes, expresiones racistas, xenófobas, estigmatizadoras y segregadoras que refugian un entramado de violencias históricas y estructurales, protegidas bajo un manto de interpretación generalizado que las normaliza. La violencia contra el Otro es normalizada a través de la mentira y, la mentira repetida muchas veces, se ha convertido en una forma establecida de representar al *Otro* y *lo otro*.

La escuela, como parte de dicha cotidianidad, enfrenta el desafío de contribuir al tránsito hacia el cese de hostilidades en medio de una sociedad que durante años ha estado sumergida en la guerra y que ha reflejado sus conflictos en la convivencia escolar. Hacer frente a tal reto, exige de la escuela superar la mirada al orden cognitivo, y poner mayor atención sobre la dimensión socioafectiva de los estudiantes. Por esto, la interacción e integración entre los aspectos

---

profundos de lo humano junto con los procesos de aprendizaje, siguiendo a Kaplan (2019), deben inscribirse como una categoría interpretativa que permita acceder al corazón de la convivencia y los resultados escolares.

La investigación pedagógica en esta búsqueda incansable por trascender de dichos escenarios en un tejido entre lo cognitivo-académico y afectivo-socioemocional, y enfáticamente en la experiencia de la educación en Colombia que ha estado en medio de la coyuntura social y política, ha reflexionado sobre su función mediadora y sobre el papel de las instituciones educativas de cara a inacabados intentos que, desde una perspectiva pedagógica, han justificado la importancia de la educación en el proceso de transición cultural del país. Aún con sus errores y logros, las instituciones educativas han intentado mediar y abanderar dicha transición de la mano de su comunidad educativa. La escuela, como único ente estatal de refugio en los territorios, ha asumido una postura de protección y respeto a la vida; esta posición frente al conflicto armado, la ha convertido en blanco de estigmas y violencias por parte de los actores en disputa, que han visto en la escuela y en su misión reivindicativa por la vida como principal derecho, una peligrosa opositora de planes e intentos por mantener una confrontación violenta insistente y obstinada, que sigue convirtiendo a escuelas y comunidades en víctimas directas del conflicto.

Bajo esta idea, el papel constitutivo en el entramado social de la escuela y en su rol constructor y reproductor de la cultura, vuelve a ser el escenario de tensiones sociales que revelan el complejo escenario que la sociedad colombiana transita hacia la comprensión y la construcción de sentidos sobre el pasado. Como escenario donde convergen todo tipo de intereses y reclamos, la escuela tanto por su necesidad y valor cultural, es un espacio privilegiado para la implementación de discursos hegemónicos<sup>1</sup> que persisten en las asimetrías y subordinaciones históricas en Latinoamérica.

Por lo anterior y aún con las dificultades que han entorpecido la acción educativa de las instituciones, éstas no desisten ni en sus finalidades, ni en su función como garantes de los derechos humanos. De esta forma la escuela, a través del liderazgo de instituciones y profesionales, ha asumido el compromiso fundamental y constitucional de fomentar, desarrollar, fortalecer y construir escenarios para “La formación en el respeto a la vida y a los demás

---

<sup>1</sup> Destacamos las pretensiones de implementación consideradas en la *agenda de desarrollo sostenible* aprobada en 2015 por la ONU, y en el que a través de ellas los Estados que la integran, organizaciones, instituciones de carácter privado y de las personas en común se alcancen objetivos en función de minimizar las brechas de desigualdad y combatir los efectos del cambio climático, la desertificación, la degradación y pérdida de la biodiversidad.

---

derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (Ley 115, 1994).

La educación en Colombia, en cabeza de sus organizaciones e instituciones educativas, ha asumido el liderazgo a nivel nacional e internacional para el desarrollo de habilidades individuales y colectivas, gracias a su impacto y necesaria presencia en los territorios, al desarrollo de estrategias pedagógicas en esta tarea de mediación social y al aprendizaje en base a las experiencias de otros países y de sus procesos de transición (Chaux et al., 2008); convirtiéndose en ambientes alternos de reconciliación y convivencia pacífica y semilleros donde germinan las posibilidades de una sociedad mejor. Actualmente, parte de estos esfuerzos se encuentran condensados en los principios de formación de competencias ciudadanas propuestos a través de los Estándares Básicos en Competencias (2020) publicados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y, dentro de ellos, las competencias socioemocionales como punto clave para la reparación y construcción del tejido colectivo y social entre los lazos emocionales y cognitivos.

En esta intención, las apuestas pedagógicas y educativas han apuntado en medio de la coyuntura a la construcción de rutas metodológicas que encaminen las acciones sobre las principales necesidades de la sociedad colombiana, tomando como guía la propuesta de los estándares en formación ciudadana y buscando con ello alternativas de solución a dichas necesidades. Ante este contexto, los caminos entre la escuela y el informe de la CEV, como proyecto reformativo de la sociedad colombiana, se encuentran en la necesidad de reparar y reconstruir las relaciones entre los diversos grupos y sectores.

El mandato de esta comisión queda establecido en 4 puntos: 1) el esclarecimiento de la verdad, 2) La No repetición, 3) La Reparación y Convivencia pacífica y 4) La Justicia restaurativa; y se considera como una de las fórmulas de reparación a la sociedad la presentación final de un informe sobre el trabajo realizado por sus comisionados, el cual ha buscado a través de la ejecución del sistema integral para la paz, encontrar senderos hacia esas transiciones. En este punto el informe ha facilitado el esclarecimiento de lo ocurrido y ha posibilitado la discusión y conversación en este proceso continuo de construcción de la verdad y la justicia. Entre la polémica y la esperanza, la creación del informe ha revelado al campo social de la memoria en Colombia, como un escenario en disputa.

---

El documento del informe de la CEV, entre sus resultados investigativos y narrativos sobre el conflicto, se permitió la construcción de orientaciones metodológicas necesarias, para el abordaje y socialización de los resultados de investigación, que son el resultado de la escucha atenta sobre décadas de conflictos y violencias y como propuesta de socialización que permite comprender de forma íntegra las causas y consecuencias del largo conflicto armado. De primera mano, un recurso valiosísimo para la observación, discusión, problematización, interpretación y reflexión de la historia reciente en Colombia y que se pone al servicio de las instituciones educativas de manera deliberada, pero aun así fundamentada y amparada por la constitución colombiana.

Por otro lado, la clase de ciencias sociales ha sido un escenario tradicional de conversación y discusión sobre lo social, pues este espacio se ha construido como espacio de interacción cognitiva y sensible de lo social. En la clase de Ciencias Sociales se tejen relaciones directas entre los objetos de conocimiento cultural y la cotidianidad de los contextos que la integran; los conceptos, las ideas, los fenómenos y problemas socialmente relevantes, las imágenes, los contextos y procesos, hacen parte de la composición fundamental de la clase. En ella a través de los aprendizajes disciplinares y su mediación, como fórmula, se construyen procesos de relacionamiento cognitivo y sensible con el mundo; de este modo, en la clase de Ciencias Sociales tiene el estudiante la oportunidad de desarmar un poco las distancias geográficas y culturales que limitan nuestro pensamiento e idea sobre ese mundo.

Aunque la responsabilidad de la formación integral en competencias disciplinares y ciudadanas no es un asunto exclusivo de la escuela o la clase en ciencias sociales, y se reconozca a estas como espacios para la solución responsable del conflicto y la construcción de alternativas; el diálogo formativo con la sociedad sobre nuestra historia reciente, debe encontrar espacios alternativos a estos. Para ello, los estudiantes y la sociedad deben adquirir habilidades y capacidades de construcción de ese pensamiento, reflexión y acción cotidianos. El MEN toma postura frente a esta tensión y aunque reconoce que la clase de ciencias sociales, no debe ser la única enfocada en la formación de las competencias ciudadanas, declara que esta clase es y debe seguir jugando un papel muy importante en la construcción de este tipo de competencias, pues las ciencias sociales brindan conocimientos y conceptos fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía, tales como los mecanismos, las instancias y las dinámicas de participación democrática, la Filosofía y las enseñanzas de la Historia; y reitera como la clase brinda un

---

espacio indispensable para analizar críticamente y argumentar sobre cómo la historia y las sociedades humanas han sido construidas por la participación de los seres humanos (MEN, 2020)

Entendiendo el papel y la tarea fundamental que aún ocupa al área dentro de las instituciones educativas, pero también entendiendo la necesidad de una perspectiva crítica y de acción frente a estas tensiones presentadas, los profesores de ciencias sociales desde sus instituciones siguen tejiendo puentes de comunicación y socialización entre el pasado y el presente, a través de los recursos culturales que la sociedad brinda para comprender los desafíos que se presentan en su futuro. Este cruce de caminos revela horizontes de posibilidad, en los que la unión consciente y objetiva de las intenciones de la educación, de la sociedad y los de una clase de ciencias sociales se harían uno. Sin perder de vista los ideales, los riesgos y las tensiones que dicho encuentro genera en un espectro social y político de alta complejidad como el colombiano, se espera que la sociedad pueda encontrar esos escenarios de conversación.

En este sentido, el informe de la CEV advierte por la necesidad de encontrar estrategias, acciones y herramientas que podrían aportar a las Ciencias Sociales en las instituciones educativas desde acciones directas, a la promoción de un entendimiento compartido en la sociedad y en especial de los aspectos menos conocidos y quizá más desgarradores del conflicto, como el impacto de este en las niñas, niños y adolescentes y la violencia basada en género, entre otros (CEV, 2019, p. 14), el equipo de comisionados dentro de su informe se permitió construir junto a profesores y profesoras de todo el país y sus comunidades, muchas de ellas aún víctimas del conflicto armado, un cuerpo de estrategias didácticas para socializar los aspectos señalados anteriormente, pero además para desarrollar en sus estudiantes las sensibilidades y habilidades necesarias para la comprensión de nuestro pasado conflictivo, de sus continuidades y de sus transformaciones.

La experiencia de práctica pedagógica sirvió como plataforma de observación y evaluación del problema presentado en estos párrafos, además, fue una experiencia catalizadora entre las emociones generadas en medio de la convivencia con los estudiantes, de sus retos y desafíos emocionales y de cómo estos influyen en sus procesos de aprendizaje: violencias familiares y violencias basadas en género, discriminaciones étnicas y sociales, abusos de sustancias psicoactivas y el excesivo desinterés por el bienestar mental y corporal generando hipersexualizaciones y violencias contra el cuerpo; los desplazamientos, movilizaciones y desterritorializaciones forzadas que generan en las personas fatalidad ante la vida y un elevado

---

índice de estimación del suicidio como alternativa. Todos estos escenarios son síntomas de la orfandad y soledad que sienten y viven los estudiantes en sus contextos de relacionamiento más cercanos.

Es así como de la experiencia vivida en medio de este campo de tensiones, surge la necesidad de considerar, reflexionar y enfatizar en las competencias emocionales, relegadas aún del desarrollo formativo y de los procesos de aprendizaje en la clase de Ciencias Sociales, como claves para una formación integral de los estudiantes, que, en conjunto con las competencias comunicativas y cognitivas hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (MEN, 2004). Esto en función de atender una doble necesidad; por un lado, la de aportar al desarrollo de la dimensión socioafectiva de los estudiantes y, por otro, dotar de herramientas indispensables a una sociedad que necesita escucharse profundamente. En este sentido y en términos de Wills (2022), escuchar como una invitación a emprender un viaje imaginario al lugar de los hechos de quien vivió, no para la equivocada pretensión de fundirse con el Otro “poniéndose en sus zapatos” pero sí para acompañar desde una actitud solidaria y empática que nos permita vislumbrar la posibilidad de un vínculo fundado en la solidaridad y la empatía.

### ***Pregunta de investigación***

¿Cómo desarrollar competencias socioemocionales articulando el componente escolar de la CEV en la clase de ciencias sociales del grado séptimo de la ENSM?

## 2 Antecedentes

Para ahondar en la problematización planteada anteriormente, se realizó una búsqueda en repositorios universitarios, revistas y bases de datos nacionales e internacionales. Posteriormente, se seleccionaron seis escritos publicados entre 2014 y 2023, en Colombia y España, aplicando como criterio de selección la pertinencia y cercanía que los documentos presentaban en la vinculación de las tres categorías de análisis planteadas en esta investigación: *Competencias Socioemocionales*, *Clase de Ciencias Sociales* y *el componente Pedagógico de la CEV*. Se revisó una tipología de textos variada, abarcando libros, artículos de investigación, tesis de maestría y documentos institucionales.

Para iniciar con esta caracterización, es importante señalar que, de las investigaciones abordadas, solo una experiencia internacional se realiza bajo un enfoque cuantitativo mientras que el resto de los antecedentes se decantan por enfoques cualitativos con sus diferencias respectivas. Lo que sí es común entre las investigaciones, es que todas las experiencias indagan por la integración de proyectos en torno al desarrollo de las competencias socioemocionales en la educación formal y la enseñanza del pasado reciente.

En perspectivas generales, las investigaciones parten principalmente de preguntas por el carácter metodológico de la integración curricular y el lugar de las emociones en la investigación educativa, la pedagogía para la paz y en los proyectos de memoria. Además de la recurrencia en este tipo de indagaciones por la relación del ámbito socioemocional en lo educativo, son frecuentes los intentos por establecer marcos de comprensión sobre la escuela en el desarrollo de habilidades y prácticas del tipo socioemocional, dentro y fuera de las instituciones educativas. Otro de sus puntos de análisis y convergencia es cómo esta dimensión impacta en la formación integral de los estudiantes y los docentes, y su relación entre ambos. Adicionalmente, se reconoce a nivel local la transformación en la aptitud hacia las emociones en la investigación pedagógica y educativa en Colombia, y el papel destacado que ha tenido la educación colombiana como pionera y protagonista en la incorporación del desarrollo en competencias socioemocionales a través de la formación en competencias ciudadanas.

Se encontró un uso diferenciado de definiciones conceptuales, en especial sobre el concepto de las competencias socioemocionales, su composición y el rastreo teórico utilizado para su definición, las fases de diferenciación en cada estudio e investigación, la composición de dichas competencias y la estructura dentro del diseño curricular. Además de ser el concepto eje

en cada una de las investigaciones, el uso diversificado y múltiple de estas competencias, permite entrever las diferentes líneas de pensamiento teórico planteadas sobre el mismo, y permite reconocer en sus características la naturaleza polisémica y compleja del concepto, las diversas formas de interpretarlo y estructurarlo.

### **Una mirada nacional**

Teniendo esto en cuenta, comienzo este recorrido por los antecedentes y caminos andados sobre lo socioemocional desde un punto de vista teórico del concepto, que no siendo general abarca el escenario nacional, como guía dentro de la educación formal para el desarrollo del modelo de competencias: los *Estándares Básicos de Competencias ciudadanas* (2020) publicados por el Ministerio de Educación Nacional desde el año 2004 y con posteriores actualizaciones. En este documento las competencias son entendidas como parámetros que ayudan a establecer lo que tanto niños como jóvenes deben saber y saber hacer (MEN, 2020, p. 10). En este sentido, las competencias son: “*el saber y el saber hacer*”, que en las competencias socioemocionales, como en cualquier otro tipo de competencia, son el uso de aprendizajes y habilidades movilizadas a través de procesos cognitivos desencadenados para resolver una situación problema. Saber hacer implica pues la condensación de procesos adquiridos en el proceso de formación de un sujeto, y ese saber hacer demuestra el nivel de calidad esperado en el recorrido del estudiante por el sistema educativo (MEN, 2020, p. 10).

Establecidas las competencias como objetivos a alcanzar en la formación académica de los estudiantes y parte fundamental de su formación integral, entendemos por parte del documento de los *Estándares Básicos en Competencia*, desde ahora EBC, que estas competencias pueden enseñarse, aprenderse y evaluarse de forma interna y externa durante cada uno de los niveles del sistema educativo, pues el mismo documento expresa que las competencias socioemocionales pueden desarrollarse a través de procesos cognitivos que requieren de actores y acciones dentro y fuera de las instituciones educativas. De esta misma forma la profesora Alexandra Rendon (2009) propone que, como proyecto de formación del sujeto ético; que la postura ética es un ideal que se puede construir, en la medida en que el sujeto toma conciencia de su decir y hacer y de esta forma coloca un límite a las pulsiones agresivas, de destrucción, inherentes a todo ser humano y expresadas en sus círculos de relacionamiento.

Siguiendo este principio formativo, en Colombia se han propuesto y aplicado diversos proyectos de vinculación y desarrollo de los objetivos planteados en los EBC, haciendo especial

énfasis en las competencias ciudadanas como propuesta de transformación social y cultural, pues a partir de la segunda década del presente siglo, las competencias socioemocionales en lo educativo se han integrado dentro del documento de los estándares al concepto de competencias ciudadanas.

De esta integración parte una actitud tradicional y recurrente dentro de los proyectos de transición cultural y pedagógica en Colombia hacia el desarrollo de las competencias socioemocionales, vinculándolas directamente con el desarrollo de competencias ciudadanas sin ser clara la distinción entre lo que se enuncia como competencias emocionales o competencias socioemocionales. Esta no parece ser una distinción usual en la investigación educativa y cada una de los procesos revisados, parece ajustarse sin distinción acerca de estas tipologías, sin embargo lo que si es que estas Competencias Socioemocionales, son modelos en las que estas competencias son integradas a otras tipologías de competencias dentro del currículo escolar: las competencias básicas, las competencias genéricas transferibles, la competencia transversal, la competencia técnica y las competencias ciudadanas (Escalante, 2011, p. 33). Es en este último subgrupo de competencias en el que se inscriben además de las competencias emocionales, las competencias comunicativas, las competencias cognitivas y las competencias integradoras.

Sin embargo, sobre este aspecto Rendon (2009), permite entender de manera precisa como en el tránsito al concepto de competencia emocional, los conceptos de inteligencia social y emocional sirvieron de referentes transitorios que desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1994) y la inteligencia emocional de Goleman (1996) le permitieron a diversos teóricos, establecer ideas sobre las competencias socioemocionales como un conjunto que integra tres componentes: el componente emocional afectivo motivacional, el componente cognitivo y el componente relacional; y que son componentes considerados en el desarrollo del modelo por competencias de los Estándares Básicos. Rendon (2009) hace énfasis en que un programa que proponga el desarrollo de las competencias socioemocionales debe de hacer énfasis en el desarrollo de los tres anteriores componentes.

De la misma forma Rendón (2009), propone que este esquema de competencias se ha vinculado al proyecto pedagógico de memoria en Colombia en sus diversas versiones y a partir de allí en cada una de las apuestas pedagógicas de reformulación y transformación social. Un ejemplo de ello fueron las apuestas metodológicas compartidas por profesores, académicos, investigadores y organismos de cooperación internacional en el proyecto de *Cátedra de la Paz*,

---

establecido a través de la ley 1732 y el decreto 1038 del 2015, que exhorta a “todas las instituciones educativas a incluir en sus planes de estudio la materia de Cátedra de la Paz” como premisa en el desarrollo en niñas, niños y jóvenes sobre el sentido de la comunidad y la capacidad de resolver los conflictos de forma pacífica (Vasquez-Russi, 2020), principios formativos vinculados en los estándares de competencia ciudadana y que se replican en proyectos con similar esquema de objetivos. En este ejemplo encontramos una experiencia de vinculación de las competencias socioemocionales al proyecto de memoria como propuesta curricular pedagógica, que propone a la escuela como mediadora en los objetivos de democratización de los procesos transicionales hacia los objetivos de justicia, verdad y paz.

En otro ejemplo de vinculación de esta apuesta de formación en competencias, se encuentra el capítulo titulado *¿Desde donde hablamos de emociones?*<sup>2</sup>, escrito por Ortiz, et al. (2017) construido en el marco de un estudio exploratorio sobre aspectos sociales, económicos y emocionales que pueden afectar los procesos de paz y reconciliación en las Instituciones Educativas Distritales de Bogotá en el contexto del posconflicto. En este texto se procura integrar diferentes perspectivas bajo las cuales sea posible articular los aspectos socioemocionales en contextos más amplios como el pedagógico y en procesos de reconciliación y paz en contextos educativos. En él se conciben

Los aspectos socioemocionales como relacionales, esto es, se hacen presentes a través de procesos de reconciliación y paz, es decir, actúan, se hacen visibles en diferentes situaciones de conflicto y construcción del ser humano. En coherencia, la metodología propuesta para rastrear los aspectos socioemocionales está vinculada con concepciones de experiencia; esto implica que los aspectos socioemocionales debemos valorarlos, estudiarlos y observarlos a través de las relaciones, especialmente en procesos de reconciliación y paz. (Ortiz et al., 2017, p. 25).

Estas reflexiones resultantes del trabajo exploratorio de este equipo que hace parte del IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico) reconoce por un lado, la comprensión de los aspectos socioemocionales como se citó antes, y de las emociones como “procesos subjetivos e intersubjetivos (es decir, se experimentan como individuos o en las relaciones entre pares)” (Ortiz et al., 2017, p.26), y por otro, los planteamientos del equipo al plantear las emociones de manera cercana y vinculada al campo de la educación y la pedagogía

---

<sup>2</sup> Este capítulo hace parte del libro: *Las rutas de las emociones: sujetos e instituciones en tránsito a la paz.*

---

desde el ámbito de la investigación. Esto último, evidencia que, aunque son las emociones objeto de estudio en diferentes campos disciplinares, en el ámbito educativo su estudio permite seguir comprendiendo los significados de las manifestaciones de lo emocional en lo pedagógico, y esa comprensión ayuda en el desarrollo y la transformación de condiciones con las que se ofrecen conocimientos que ayuden a formar en emociones, criterios para que los sujetos interpreten las emociones que viven, pues en el contexto situacional se integra lo social, lo económico, lo cultural y lo político, además de lo familiar, lo barrial y lo escolar (Ortiz et al., 2017, p. 28).

El rastreo bibliográfico de este tipo de proyectos y programas que se ciñen a las políticas públicas que condensan los intereses de formación sobre el enfoque socioemocional en los contextos escolares, nos revelan que, aún existe un tratamiento regulador sobre los aspectos socioemocionales con el propósito de mejorar la convivencia ciudadana, la democracia y con ello el entendimiento sobre la importancia de reconocer los derechos humanos. Hay una necesidad explícita porque este desarrollo de competencias permite prevenir de forma armónica y autónoma los escenarios de crisis y riesgo que presentan los estudiantes en sus contextos de relacionamiento.

Esta comprensión de los aspectos socioemocionales en un contexto como el colombiano, ha invitado necesariamente a adoptar una mirada holística de la dimensión socioemocional, pues las condiciones de esta dimensión afectiva se encuentran sumamente afectados en nuestra sociedad, por los reiterativos escenarios de violencias que han dejado secuelas en los sujetos. Es menester en esta investigación, la conexión entre lo emocional, lo social y lo político, en especial desde el ámbito educativo donde es necesario entender la experiencia humana en toda su complejidad para formar y posibilitar un actuar centrado en la valoración y observación de los aspectos socioemocionales a través de las relaciones humanas. En especial, un proceso de reconciliación y construcción de paz como el que vive Colombia requiere de perspectivas políticas o jurídicas y una comprensión profunda de las emociones, las afecciones y las relaciones interpersonales que influyen en la dinámica social.

En este mismo sentido la profesora Alexandra Rendón (2009) nos recuerda cómo desde el informe *Edgar Faure* publicado en 1972 por la UNESCO, se vislumbraba una exigencia mayor en la autonomía y capacidad de juicio, el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo o en los ideales de paz, libertad y justicia social. Habilidades que comprometían a la educación con el desarrollo de competencias que la educación formal

presentaba de manera escasa y no dirigida en sus proyectos educativos. Tanto en el trabajo exploratorio de las competencias socioemocionales del IDEP, como en la propuesta de intervención pedagógica coordinada por la profesora Rendón, se reconoce la necesidad de hacer uso y de implementar programas con enfoques diferentes a los tradicionales, que descentralicen el desarrollo del componente socioemocional de espacios enquistados y reducidos, que además permitan la cualificación de procesos y estrategias, encaminados a la resolución de los problemas de convivencia que se presentan en los diferentes escenarios de la sociedad (Rendón, 2009, p. 12).

En esta perspectiva, la tesis de maestría de Molano y Aragón (2023), titulada: *Navegar seguro: una apuesta para el desarrollo de competencias socioemocionales en las clases de ciencias naturales*, desarrollado en el marco del programa *Navegar Seguro*, implementado desde el año 2017 en el Colegio Santiago de las Atalayas en la ciudad de Bogotá, Colombia; es un programa basado en el programa “Escuela amiga: paso a paso” elaborado por El Banco Mundial para el desarrollo de competencias socioemocionales. La investigación se centró en entender el desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes y docentes a través del programa Navegar Seguro en las clases de Ciencias Naturales, a precisar en la traducción didáctica del programa en los contenidos específicos de esta área y a detallar los logros y retos frente al desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes y docentes de grado décimo del colegio Santiago de las Atalayas en el 2022 (Molano y Aragón, 2023, p. 27).

En esta investigación se comprenden las competencias socioemocionales de acuerdo con la definición del el Banco Mundial, como

[...] aquellas que incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad. Así, les permiten a las personas conocerse mejor a sí mismas, manejar sus emociones, trazarse metas y avanzar hacia ellas, construir mejores relaciones con los demás, tomar decisiones responsables en su vida, disminuir la agresión y aumentar la satisfacción con su vida (2016, p. 5).

Antes de llegar a tal definición los investigadores realizan una distinción entre la definición de emoción, posteriormente a los conceptos de capacidades, habilidades y competencias, luego a la especificación de competencia emocional y social, y, finalmente, a la educación emocional, puesto que consideran que “la palabra socioemocional es un constructo

entre estas dos competencias” (Molano y Aragón, 2023, p. 29). Adicionalmente, ponen en diálogo esta comprensión de las competencias socioemocionales con otros autores como Bisquerra y Pérez (2007) quienes las comprende como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 63); o, en términos de la inteligencia emocional, como “habilidades entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo” (Goleman, 1995, como se citó en Molano y Aragón, 2023, p. 34).

En sus resultados, los investigadores reconocen que el programa *Navegar Seguro* ha aportado de manera significativa al alumnado y a la institución educativa, al evidenciar transformaciones en los estudiantes a través de las entrevistas; en ellas los mismos estudiantes reconocen que lograron un desarrollo de sus habilidades socioemocionales, entendiéndolas como el proceso de comprensión y cambio hacia una nueva actitud frente a algunas situaciones que viven en sus barrios y su colegio, actitud que les permitió hacer una extensión hacia otros contextos (Molano y Aragón, 2023), e incluso tomando la iniciativa para apropiar espacios y proponer la realización de una huerta escolar desde el trabajo colaborativo. En palabras de un docente entrevistado, se reconoce un cambio de perspectiva frente a la vida y los problemas que los estudiantes enfrentan al reconocer que “están empezando a tener un comportamiento, un trabajo en equipo, están trabajando en pro de algo entre todos, entonces hay una colaboración, están pensando en lo que está ocurriendo en el entorno” (Molano y Aragón, 2023, p. 94).

De la misma manera, que los estudiantes reconozcan las estrategias para afrontar situaciones relacionadas al manejo de emociones o al consumo de sustancias psicoactivas, permite evidenciar el impacto del programa *Navegar Seguro*, así como lo comentan la líder, Mira el consumo baja, hay consumo lo hay pero es menor, las estadísticas lo demuestran... y eso tiene que ver con los programas que implementamos (Molano y Aragón, 2023, p. 94).

Es así como la investigación establece a través de este tipo de resultados, que las competencias socioemocionales en vinculación didáctica con los contenidos específicos de cada área de aprendizaje, otorga un carácter profundo, significativo y de valor en el proceso de aprendizaje del estudiante, aportando a su desarrollo integral como sujeto en relación constante con situaciones y escenarios de riesgo.

---

Adicionalmente, los investigadores evidencian el impacto o transformación en los docentes cuando estos expresan en las entrevistas haberse sentido permeados por las competencias socioemocionales y por las estrategias implementadas con sus estudiantes para el manejo de emociones. Además, “Estas transformaciones no solo se evidencian en los docentes con relación a la regulación de sus emociones, sino también a su práctica pedagógica desde el sentido y significado que les dan a sus clases” (Molano y Aragón, 2023, p. 95).

No obstante, la investigación también identifica que “tanto los docentes como los estudiantes no describen una definición estructurada de competencias socioemocionales como la de los autores citados, pero sí reconocen su intencionalidad y algunos de los elementos que las constituyen en su conjunto” (Molano y Aragón, 2023, p. 69). En consecuencia, esta investigación permite evidenciar que existen vacíos respecto a la orientación teórica y metodológica de estas competencias, no obstante, los docentes reconocen la importancia, el impacto y el alcance que tienen estas competencias en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, la proyección que tiene este tipo de contenidos dentro de las áreas específicas de aprendizaje, y las posibilidades que su desarrollo tiene para la transformación de los escenarios de convivencia de los estudiantes dentro y fuera de la institución educativa. En relación con lo anterior, los investigadores exponen tres retos para la institución y el programa que en una perspectiva general, logra aterrizar a la realidad de muchas instituciones formales en Colombia: el primero se relaciona con la forma desinteresada en que algunos docentes y estudiantes asumen el programa; el segundo, se vincula a metodología de las clases, ya que son percibidas como muy teóricas y descontextualizadas, o con una duración muy corta o muy larga; y el tercero, se relaciona con la constante rotación de docentes que dificulta la continuidad de los procesos. Retos que implican para el sistema educativo, así como para quienes lo integran, una transformación en la perspectiva de integración y de vinculación del desarrollo de las habilidades socioemocionales en la cotidianidad escolar.

### **Una mirada internacional**

Entre los antecedentes internacionales se destaca el estudio de Borrachero-Cortés-Cortés et al., titulado *Emociones y capacidad para aprender materias de ciencias en educación secundaria* que, como objetivo principal, intentaba encontrar diferencias en la frecuencia de las emociones experimentadas en asignaturas de ciencias (Biología, Geología, Física, Química, Tecnología y Matemáticas) según la capacidad del estudiante para aprender dichas materias. Con su análisis se intentaba reconocer reflexiones y conclusiones respecto a la influencia de las

---

emociones experimentadas por los estudiantes y la influencia que estas tienen en el proceso de aprendizaje. En este sentido, la investigación concluye que la frecuencia de las emociones en el aprendizaje de las ciencias en Secundaria está relacionada con la creencia del alumno en su capacidad para aprender la asignatura (Borrachero-Cortés, et al., 2016). Esto permite reflexionar por la influencia que tiene en los estudiantes y en su desenvolvimiento con ciertas asignaturas, las emociones experimentadas en ejercicios de pensamiento con ciertos contenidos, determinando la relación que construyen los estudiantes con las asignaturas y ese sentido con los contenidos, sin dejar de tener en cuenta que la capacidad del estudiante depende de diversos factores como son: el interés y esfuerzo del docente de la materia, la disposición en las actividades escolares diarias, o el ambiente que lo rodea en la escuela o familia (Borrachero-Cortés, et al., 2016, p. 8).

Esto es importante en la medida en que, en la clase de ciencias sociales, algunos estudiantes sienten apatía con los contenidos del género de las competencias socioemocionales, y esto implica una percepción negativa y fatalista respecto a sus contenidos y la posibilidad de aprendizaje de estos. Señalada ya la importancia en diferentes aspectos que tiene el desarrollo de las competencias socioemocionales y en especial del contenido vinculado a las propuestas didácticas sobre el aprendizaje de la historia reciente en Colombia, se presiente que la imposibilidad de relación con este tipo de contenido implica una oposición a un proyecto de sociedad que implica relaciones de reconocimiento en primera instancia del Otro con el que convivo y me relaciono en mi cotidianidad, así como del Otro que ha sufrido la violencia del conflicto armado y condensa sus cargas emocionales y experienciales en ese relato, testimonio e historia, que en el aula se presenta como material didáctico.

Esta relación que se crea con el contenido es de suma importancia pues el tipo de emociones positivas o negativas que generen en el estudiante la interacción con el material, implican a su vez una revictimización a través del uso inadecuado, tergiversado o inapropiado del testimonio. La investigación del equipo de docentes español, de carácter cuantitativo no hace ningún tipo de relación que se pregunte por el tipo de emociones generadas en el campo discursivo de la memoria, o de las relaciones políticas creadas en la vinculación de los componentes socioemocionales en el aula de clase, pero permite traer a colación la importancia de la relación entre el contenido y las relaciones emocionales construidas en los estudiantes hacia él, como un componente de importancia en el resultado del proceso formativo del sujeto.

---

Por consiguiente la búsqueda ante las necesidades metodológicas no se ha hecho esperar, es así como el campo de la investigación socioemocional se ha decantado por la indagación y la implementación de estrategias diversas, que fomenten el hábito de la reflexión sobre la expresión de las emociones, una interacción experiencial y formativa de esa dimensión socioafectiva, que a través de la acción se posibilite la reflexión consciente del devenir como ser humano, toda vez que el procedimiento educativo que utilizamos en la educación formal consiste en producir en la persona un desequilibrio cognitivo-valorativo al enfrentarla con un tipo de razonamiento moral superior al suyo (Rendón, 2009, p. 21).

En este sentido, se encuentra con la investigación en *Emociones de estudiantes preuniversitarios en Ciencias Sociales con experiencias de gamificación*, con autoría de Mario Corrales Serrano, que presenta una propuesta concreta para análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en experiencias didácticas que se han diseñado con metodología de gamificación, entendida como la aplicación de “estrategias (pensamientos y mecánicas) de juegos en contextos no jugables, ajenos a los juegos, con el fin de que las personas adopten ciertos comportamientos” (Ramírez, 2014, p. 3). Estas estrategias tienen especial incidencia tanto en la motivación, como en la experimentación de diversos tipos de emociones generadas en docentes y estudiantes, en todas las etapas educativas y todas las áreas de conocimiento (Corrales, 2020). El autor invita a que cada una de las experiencias de gamificación sea valorada en su pertinencia según la emoción o emociones generadas en las etapas del ejercicio, para la implementación de contenidos del área de conocimiento de las Ciencias Sociales, con esto el autor plantea una caracterización de las emociones según las posibilidades de desarrollo que propone cada ejercicio.

Los resultados obtenidos a través de las estrategias de gamificación son coherentes con lo que en otros estudios similares han señalado respecto a la movilización de emociones positivas frente a los contenidos de ciertas áreas (Lavega et al., 2017 y Corrales, 2020), donde advierten sobre la generación de aspectos negativos como la competitividad agresiva, la expresión de tensiones o el aburrimiento. Este tipo de resultados expresan como el uso de ciertas estrategias en las clases de Ciencias Sociales permiten generar emociones frente a la competencia, que es una actitud común en muchas personas cuando se encuentran en una situación en la que se pone a prueba sus habilidades, permitiendo que en ellas se desencadenan rasgos de la personalidad. En este tipo de estrategias se busca que exista un control de las emociones puesto en juego, a medida

que las emociones sean generadas por las situaciones presentes en el juego. En esta medida, la estrategia implicaría una suplantación de las situaciones problemáticas puestas en juego, hacia los contenidos específicos del área o conceptos, de los que poco a poco el estudiante vaya revelando, la incidencia que tiene en su vida la comprensión del contenido específico con el que trabajamos en las ciencias sociales y con el que los estudiantes interactúan de diversas formas (escritura, lectura, observación), pero que solo a través del juego y la puesta a prueba de esas habilidades se hace consciente. De esta forma, la investigación permite justificar cómo la gamificación genera en los estudiantes una serie de emociones que son reconocibles por los propios estudiantes, y que repercuten positivamente en el aprendizaje de los contenidos. Así lo manifiestan en los textos analizados de los diarios de aprendizaje de los estudiantes.

Este enfoque constructivista social del aprendizaje ha venido asumiendo con mayor relevancia una postura transformadora de las prácticas educativas, en la formulación de nuevas características y un perfil para el profesional que asume la educación y la relación que este construye con el contenido en función de garantizar la calidad en el proceso formativo de los estudiantes.

En este sentido, el ensayo de López et al. (2020), titulado *Competencias socioemocionales en el contexto educativo*, propone que las modificaciones más relevantes de la adaptación de las prácticas formativas en la educación formal deben darse en la relación profesor y estudiante, y también en la integración cognitiva, social y emocional. Para argumentar esta idea, las autoras realizan un rastreo bibliográfico para analizar el papel de la formación docente en competencias socioemocionales y la relación con los procesos de aprendizaje en los estudiantes; no obstante, las autoras reconocen que aún el desarrollo social y emocional ha sido un ámbito subinvestigado que muchas veces queda en segundo plano debido, principalmente, al énfasis que se otorga al desarrollo cognitivo.

En este texto se comprenden las competencias socioemocionales como “un conjunto de capacidades emocionales, individuales e interpersonales aprendidas que influyen en la capacidad total de un individuo para responder ante las presiones del medio que lo rodea” (López et al., 2020, p. 152). Es por ello que en esta reflexión realizada por el trio de profesoras en educación de la universidad del Bio-Bio en Concepción Chile, destacan la orientación que ha tenido en los últimos cinco años la investigación sobre el desarrollo de competencias socioemocionales, dividiéndolas en dos áreas de reflexión e indagación: a) las competencias socioemocionales en

los docentes y b) las competencias socioemocionales en los estudiantes; y como punto de encuentro entre ambas se encuentra la escuela como escenario de socialización e interacción de estos campos afectivos expresados en el ambiente y la convivencia escolar.

Sobre el primer enfoque propuesto: las competencias socioemocionales en los profesores, el documento concluye que la relevancia que tiene en la formación inicial del profesorado el desarrollo de estas competencias socioemocionales ha sido desestimada sin ponerse mayor atención; esto ha ocasionado desajustes en la formación y la adaptación en los escenarios laborales del profesorado en formación, ante las exigencias profesionales al asumir la práctica profesional. Muchas de las exigencias que más cobran relevancia al momento de enfrentar el ambiente y la cultura escolar como profesional, en el momento de la formación pasan sin ser reconocidos por los profesores en formación y esto desencadena tensiones y obstáculos para asumir la práctica profesional en la realidad escolar. Es por ello que, las habilidades emocionales, la percepción de bienestar, la salud física y mental en los profesores han comenzado a considerarse como variables de funcionamiento en la interacción entre profesores y alumno, ya que estas afectan tanto su relación con el mundo como la relación que construyen los alumnos con sus contextos, en sus relaciones interpersonales y en su aprendizaje.

Los resultados de estudios longitudinales muestran que la responsabilidad, la sociabilidad y la estabilidad emocional están entre las dimensiones más importantes que afectan las perspectivas futuras de los niños, de allí que el rol de los profesores en el proceso formativo cumpla un papel fundamental, en la medida que a través de su mediación pedagógica los estudiantes aprendan más y mejor (López, et al., 2020). Y para ello es preciso una movilización de esfuerzos organizativos y curriculares, teniendo en cuenta que las habilidades sociales y emocionales no tienen un papel aislado “ya que estas interactúan con las habilidades cognitivas, se estimulan unas a otras y mejoran aún más la probabilidad de que los niños consigan resultados positivos en el futuro” (López, et al., 2020, p. 150).

Respecto a las competencias socioemocionales de los estudiantes, el equipo de antemano reconoce que estas competencias son “un constructo amplio que incluye un conjunto de procesos cognitivos, socioafectivos y emocionales que sustentan comportamientos evaluados como hábiles o adecuados, que tienen en cuenta las demandas y restricciones de los distintos contextos” (López et al., 2020, p. 152), de allí que reconocer los elementos que integran la formación de los estudiantes sea prioridad durante cada uno de los momentos de su proceso formativo. La

---

reflexión señala como la investigación en programas de intervención para el entrenamiento de conductas prosociales demuestra el empoderamiento en las interacciones de estudiantes con sus compañeros y profesores y en el impacto en la organización escolar en el soporte emocional en niños de primaria.

El equipo de profesoras permite entrever como en su país estas competencias socioemocionales en el contexto educativo hacen presencia en distintos programas que promueven la competencia social por ser un aporte al éxito académico de los estudiantes, convivencia escolar, clima en el aula, atención a la diversidad y la formación ciudadana. Resulta interesante reconocer en esta observación la relación entre los propósitos contemplados en esa integración curricular, que en perspectivas generales no son disímiles a los objetivos que intenta en la misma integración la educación en Colombia con el desarrollo de las competencias socioemocionales. Si bien los procesos sociales y culturales en Chile y Colombia respecto a la idealizada configuración del estado democrático distan en actores y procesos históricos, se reconoce en ambos la necesidad por aportar desde el proyecto curricular a una transformación de los escenarios de socialización de los estudiantes y de las herramientas que ocupan para dicha socialización. Esto deja en evidencia que educar para la ciudadanía es un requerimiento actual, fruto de las características de nuestra sociedad que ha priorizado por sus condiciones históricas y características actuales, la necesidad de una formación ciudadana activa o parte de un proyecto más amplio en formación de habilidades para el futuro, convocado por organizaciones de injerencia regional y mundial.

En general el documento reconoce el interés de la comunidad científica por estudiar el desarrollo socioemocional desde una perspectiva holística y sistémica que reconoce la relación docente-alumno-contexto como dimensión que cobra mayor sentido dentro de las prácticas educativas y los espacios de formación ciudadana. Del mismo modo la investigación reconoce que hay contradicciones respecto a las promesas de los proyectos de educación y formación en estos ámbitos, pues existen aún dificultades y retos en cuanto a la formación docente en estos ámbitos, que permita garantizar una formación óptima de las habilidades y competencias socioemocionales en los estudiantes. Aunado a la situación respecto a la formación básica en esta dimensión del profesorado, la dinámica escolar ejerce presiones en la práctica docente que dificultan los alcances de estos objetivos, es así como la propuesta de las profesoras chilenas concluye proponiendo una ruta de aprendizaje que considere el ámbito socioemocional como

Conversando la verdad en la escuela: Diálogos con los informes de la CEV en la clase de ciencias sociales

---

carácter obligatorio para la formación inicial de los docentes, sin matices ni parcialidades, integrada, secuencial y gradual (López et al., 2020).

### **3 Justificación**

En Colombia, como se expresó en páginas anteriores, la firma del acuerdo de paz y el proceso de justicia transicional se han convertido en la oportunidad para construir estabilidad social y política. En este contexto, destaca el papel fundamental de la escuela como agente de transformación social y como espacio privilegiado para la construcción de una cultura de paz y reconciliación. La escuela cumple una función clave para trascender las divisiones históricas y fomentar una cultura de la reconciliación y de convivencia pacífica, lo que le exige poner mayor atención en aspectos poco abordados, como las competencias socioemocionales.

El desarrollo de capacidades socioemocionales ha sido un asunto opacado y relegado a un segundo plano en la escuela, en donde se ha dado prioridad a los contenidos directamente relacionados con lo cognitivo. Dicha ausencia ha provocado un vacío en la educación y en la formación de ciudadanos integrales, especialmente en un contexto como el colombiano que se ha visto atravesado por un conflicto armado duradero y de amplio alcance, en donde incluso aún, se viven y padecen diferentes tipos de violencias, además de que persisten expresiones de enemistad, estigmatización y segregación en la sociedad colombiana. Estas manifestaciones de violencia estructural y simbólica se reflejan en las interacciones cotidianas, incluyendo el entorno escolar.

En este contexto, con el acuerdo de paz y sus implicaciones para lograr la transición hacia la verdad, la paz y la no repetición, emergen nuevas necesidades formativas que piden a la escuela atenderlas, en este caso esperando sean suplidas desde la cátedra de paz. No obstante, la complejidad del contexto colombiano exige a la escuela abordar de manera interdisciplinaria e integral dichos contenidos, proponiendo activamente estrategias que contribuyan al proyecto social actual.

Esta investigación se propone contribuir al campo de saber, a partir del abordaje de esta problemática mediante el análisis del desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación básica secundaria de séptimo grado, específicamente en la clase de ciencias sociales, posicionándose en la intersección entre la educación y la justicia transicional, explorando cómo el componente escolar de la CEV puede ser articulado en la enseñanza de las ciencias sociales para promover competencias socioemocionales en los estudiantes. Dicho enfoque busca contribuir a la construcción de una cultura de paz y reconciliación desde la

---

educación, lo que ofrece una contribución innovadora y sumamente pertinente al campo de la educación en contextos de postconflicto.

La información producto de esta investigación permitirá establecer marcos de comprensión y sentido respecto a la vinculación de la propuesta pedagógica del informe de la comisión de la Verdad con el desarrollo de competencias socioemocionales y la enseñanza de la historia reciente en Colombia, reconocidos como elementos indispensables en la transformación cultural de la sociedad. Además, esta investigación es un primer avance para conocer el alcance y las formas en que el informe de la CEV se presenta en la escuela y las reacciones de aquellos que la habitamos y construimos como parte de la comunidad educativa. El proyecto pone de relieve en el campo de la educación (para escuelas y docentes) la importancia de atender a las necesidades del contexto colombiano actual y la posición de la escuela como mediadora de las transiciones y transformaciones culturales.

## **4 Objetivos**

### **4.1 Objetivo general**

Analizar la propuesta pedagógica de la CEV a través de la clase de ciencias sociales del grado 7° de la Escuela Normal Superior de Medellín para el desarrollo de Competencias socioemocionales.

### **4.2 Objetivos específicos**

- Establecer las relaciones teóricas entre el desarrollo de competencias socioemocionales y el componente escolar de la Comisión para el Esclarecimiento de La Verdad.
- Caracterizar el componente escolar del informe de la Comisión para el Esclarecimiento de La Verdad desde el enfoque de las competencias socioemocionales.
- Elaborar una secuencia didáctica con las contribuciones del componente escolar de la propuesta pedagógica de la CEV para el desarrollo de competencias socioemocionales en la clase de ciencias sociales.

## 5 Metodología

*“Sólo desde sus acciones, desde sus manifestaciones inmutables, desde el efecto que produce en otros, puede el hombre aprender sobre sí mismo; así es que aprende a conocerse sólo por la vía circular de la comprensión” (Richman, 1976, citado en Stake, 1999, p. 41).*

A través del siguiente diseño metodológico se buscó alcanzar el objetivo general, que implica el análisis de la propuesta pedagógica de la CEV para el desarrollo de competencias socioemocionales. Conversar en torno a cómo lo han hecho otros investigadores y de ahí proponer trayectos, hace parte de esos diálogos previos indispensables para la comprensión del objeto de estudio. A través de esta conversación se intenta delinear para el lector las rutas y la naturaleza de la acción investigativa, sobre las categorías a las se abocó la presente investigación.

Con los sentidos que otorga lo expuesto anteriormente, se propone navegar en la cotidianidad del grado séptimo de la ENSM (Escuela Normal Superior de Medellín) y en el reconocimiento y cuestionamiento que los eventos y las interacciones entre los y las estudiantes presentan, con ello se buscó visibilizar dimensiones y múltiples perspectivas ante las complejidades presentadas en páginas anteriores.

El grupo muestra para la investigación son los estudiantes del grupo 7A y 7B de la ENSM, los cuales se encuentran entre los 12 y 14 años de edad. Los estudiantes se caracterizan en su mayoría por llevar un proceso continuo desde la primaria en la institución educativa, son habitantes del sector y barrios colindantes y reconocen a sus profesores y algunos directivos desde hace ya un par de años. Un grupo de 4 estudiantes se encuentra repitiendo el grado séptimo por su desempeño el año anterior y hay entre ellos un par de ingresos nuevos en la institución, provenientes de otras instituciones en la ciudad y de provenientes de otras ciudades del país.

### **Preparando el diálogo: el enfoque cualitativo**

Construir una conversación con Otros implica disposiciones que atraviesan lo meramente físico, pues los escenarios en los que emergen son diversos, así como las dilataciones y distractores que están siempre presentes. Dichas condiciones implican reconocer que no solo el cuerpo, a través de la razón sensitiva, es el único medio hacia una relación dialógica con el mundo, pues es necesario considerar disposiciones profundas que atraviesen lo meramente corporal, disposiciones que vinculen, además de las mentes, los corazones.

---

De esta forma se considera posible trascender de la mirada exteriorizada del Otro y del mundo en que se relaciona, a la mirada que construye diálogo desde y dentro de los sujetos mismos, de sus maneras de vivir, sentir y experimentar las relaciones con la cultura y el mundo (Wills, 2022).

Trascender cualquier versión anclada a paradigmas investigativos inconscientes de la historicidad de los sujetos y de las relaciones que los componen, es lo que se propone a través de la consideración del estudio de caso como estrategia de exploración que permite a través del enfoque de esta investigación una lectura compleja y reveladora de las relaciones que componen la pregunta que se intenta poner en conversación.

Es por ello que en esta investigación partió del reconocimiento del enfoque cualitativo de investigación y se inclinó, tal y como propone Galeano (2012), a la producción de comprensiones que surgen de un proceso histórico de construcción, a partir de los diversos actores sociales. Esta perspectiva permite a través de una mirada “desde adentro” otorgar protagonismo a las voces y los relatos de los participantes y, en suma, otorgar y rescatar las singularidades y particularidades propias de cada proceso social.

La investigación cualitativa tiene cinco características básicas que la diferencia de otro tipo de estudio (Vera, 2009). A continuación, se describirá y explicará porqué esta investigación se identifica con ellas.

1. *El ambiente natural y el contexto que se da*, pues el asunto o problema es la fuente directa y primaria, esto gracias a que durante la experiencia en la práctica pedagógica se evidenciaron carencias y posibilidades estratégicas que revelaron la necesidad de incorporar propuestas que contribuyan a solucionar los escenarios problemáticos de convivencia presentes en la institución educativa. En consecuencia, la experiencia en este espacio de interacción constituyó una fuente de información clave en la investigación.
2. *La recolección de los datos es mayormente verbal que cuantitativa*, dado que las evidencias se recolectarán a través del lenguaje comunicativo de los estudiantes en sus producciones de clase, y en la conducta que se transforma o se expresa de manera reiterativa en sus relaciones personales, reconocibles en sus singularidades, pero no medibles.
3. En la investigación *los investigadores enfatizan tanto los procesos como los resultados*, en este sentido se consideró para el ejercicio de análisis, los elementos reconocibles y

---

expresados por los estudiantes durante el proceso investigativo, los que habilitó propuestas de indagación y formulación de los resultados.

4. *El análisis de los datos se da de modo inductivo*, considerando que el proceso de razonamiento sobre los eventos e interacciones partieron de la particularidad para construir pensamiento que pueda ser usado en otros contextos.
5. *Le interesa saber cómo piensan y qué significados otorgan los sujetos* al asunto que se investiga, pues en el curso de las interacciones siempre fluctuantes y cambiantes, se buscó comprender las relaciones que construye cada estudiante con los Otros, con las cosas del mundo, con las dificultades y posibilidades de vinculación y con el contexto de intervención.

Adicionalmente, el enfoque cualitativo en la presente investigación permitió dar lugar al interrelacionamiento de diversas disciplinas y áreas del conocimiento, tales como pedagogía, historia, didáctica de las ciencias sociales, ciencias políticas, sociología y psicología de la educación; donde además, participan una gran variedad de discursos y/o perspectivas teóricas, las cuales engloban en su construcción numerosos métodos y técnicas para indagar y recolectar la información (Galeano, 2012), lo que permitió un abordaje amplio en el escenario de la práctica pedagógica.

### **La disposición al diálogo: el paradigma de investigación**

Para el alcance del objetivo de esta investigación, se hizo necesario dar lugar a una conversación dialógica entre memorias, experiencias, aprendizajes y desaprendizajes, por tanto, se hizo indispensable dar lugar al paradigma fenomenológico hermenéutico, cuya pertinencia se justifica, principalmente, desde dos aspectos.

Por un lado, los fundamentos teóricos del paradigma fenomenológico hermenéutico (Barbera y Inciarte, 2012) al indagar por el desarrollo socioemocional en relación con la propuesta pedagógica de la CEV, permitió problematizar al sujeto en sus ámbitos individual y colectivo, a través de sus acciones con relación al contexto. Los problemas y necesidades sociales emergentes en el tiempo y espacio que habitan los sujetos, posibilitó identificar puntos de encuentro donde sea posible dar lugar al aprendizaje y la enseñanza de Competencias socioemocionales desde la articulación con una propuesta pedagógica ampliada que nace en un contexto nacional.

---

Por otro lado, este paradigma de investigación se centra en la realidad en sí misma, en las experiencias vividas, procurando leer e interpretar la realidad *in situ*, concibiendo “la compleja realidad social y humana a partir de la vivencia y cotidianidad del propio hombre, con el fin de atender a este ser humano en su conjunto de interacciones” (Heidegger, 1989, citado en Barbera y Inciarte, 2012, p. 201), lo que para el caso de esta investigación involucró un acercamiento a las vivencias de un grupo de estudiantes, procurando alejarse del conocimiento de la realidad que busca objetividad y acercándose a la complejidad de los fenómenos para explorar, describir y comprender las experiencias de los sujetos de una manera más cercana.

### **Estrategias para la conversación: el estudio de caso**

En el campo de la investigación social y pedagógica se cuentan una gran variedad de métodos y técnicas, para el caso de la presente investigación se propuso conversar las preguntas frente al componente escolar de la propuesta pedagógica de la CEV y el lugar de las competencias socioemocionales en la escuela, de tal manera, se procuró preservar un esquema de reflexión desde el enfoque y paradigma planeados.

En este sentido, Galeano (2012) propone una caracterización y diferenciación de las estrategias de investigación, los métodos y las técnicas, expresando:

Una estrategia de investigación social combina métodos y técnicas, genera o recoge información de fuentes variadas, confronta y valida, mediante distintos procedimientos, resultados obtenidos por diversas vías y produce una comprensión del tema que investiga. Las estrategias se diferencian de las técnicas de investigación porque implican la utilización de más de una técnica, por tanto, requieren decisiones de diseño de un orden superior al que cada técnica individual posee en sí misma, y porque, además, se las considera como “mediadoras” entre los enfoques de investigación y las técnicas de recolección y análisis de la información (Galeano, 2012, p. 28).

Esta es una diferenciación que fué indispensable pues, en la precisión desde la que se nombran y definen los componentes de la investigación, se encuentran los cimientos clave para la idea de una conversación. Esta propuesta es más que un método de intervención en sí mismo, pues los efectos de una discusión no pueden ser evaluados o valorados con la inmediatez que precisan algunas técnicas e instrumentos de investigación.

En este sentido, emergió la necesidad de un mecanismo dinámico que permitiera dialogar en diversos sentidos, ambientes y formatos considerando que la vía hacia lo usualmente

silenciado es la escucha activa con todos los sentidos, por ello, la palabra no puede ser el único mecanismo de expresión y habilitación de lo Otro. Así, la estrategia de investigación permitió adaptabilidad y dinamismo en la búsqueda de evidencias que posibilitaran construir ese conocimiento social que propone el enfoque cualitativo desde una perspectiva hermenéutica. Al respecto, Stake (1999) señala que

El estudio de caso es empático y no intervencionista por tanto consigue la información por medio de la observación directa pero discreta y la revisión de lo recogido. Tratamos de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas (...) intentando preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede (p. 23).

A través de estas orientaciones y delimitaciones metodológicas, con las que se reconoce la profundidad que cada instrumento puede adquirir, trascendiendo de la reducción convencional del proceso de recolección de las evidencias obtenidas y evidenciando la importancia que puede adquirir cada uno de estos instrumentos en cada momento de la investigación, es que se reconoció al estudio de caso, desde los planteamientos de Galeano (2012), como *la estrategia de diálogo y exploración* pertinente, que permitió comprender la lógica de los diversos actores sociales, poniendo la mirada “desde adentro” y rescatando las singularidades y particularidades de los procesos sociales.

### ***Del diálogo particular a una conversación necesaria: el estudio de caso intrínseco***

El estudio de caso intrínseco es una estrategia que condujo, no a un puerto de llegada, sino más bien a un puerto transitorio de múltiples opciones de salidas, con otras exploraciones dialógicas que contribuyeron a develaciones significativas para el campo de la educación, teniendo en cuenta que,

Un caso no puede representar al mundo, pero sí puede representar un mundo en el cual muchos casos se sientan reflejados. Un caso y la narración que lo sostiene, no constituyen una voz individual encapsulada en sí misma, sino que, antes al contrario, una vez puede, nos atrevemos a afirmar, en un instante determinado, condensar los anhelos y las tensiones de muchas voces silenciadas (Stake, 1999, p. 17).

Teniendo en cuenta el carácter natural, intenso, holístico y heurístico en el que se inserta la propuesta de investigación, se utilizó la estrategia del estudio de caso por sus características de orden fundamentalmente didáctico pues, tal y como afirma Galeano (2012), “el estudio de caso es

---

una estrategia de investigación global que se involucra no solo en el proceso de diseño investigativo, sino que es indispensable en todos los momentos del proceso investigativo” (p. 65).

Stake y Galeano coinciden en que el estudio de caso intrínseco se reviste de interés en sí mismo por su particularidad y singularidad, y por las relaciones que se puedan establecer con otros casos. El interés por el caso de la presente investigación surge de varios aspectos:

1. No se encuentran propuestas de intervención metodológicas puntuales en relación con la propuesta pedagógica de la CEV en la ENSM, por lo que se buscó, de alguna forma, advertir y recomendar, pero también proponer, exploraciones del problema y alternativas de indagación metodológicas.
2. Se reconoció en el grupo participante características que interesa poner en conversación con la pregunta, y su objeto de estudio, y con la propuesta pedagógica de la CEV, dado el contexto socio afectivo de los estudiantes en el nivel educativo en que se encuentran (séptimo grado).
3. Las posibilidades de realizar una práctica educativa en una entidad pública como la ENSM en el grado séptimo, permitió reconocer dinámicas cotidianas en las que las tensiones de convivencia exigen la presencia de alternativas a las formas de relacionarse. Esta posibilidad y necesidad movilizaron las indagaciones sobre el proyecto pedagógico de la memoria a escenarios en los que perviven violencias estructurales, que aunque en intensidades menores, son la herencia de continuos sometimientos de la diversidad y la alteridad.
4. Se reconoció que el tiempo con que se cuenta para la implementación de este proceso de investigación representa un gran reto, al igual que los ritmos y temporalidades alternas con las que la escuela se desenvuelve. Ante estas condiciones, la reflexión sobre este caso interesó especialmente en función de proponer soluciones a las dificultades de la cotidianidad en la escuela desde la perspectiva de las competencias socioemocionales y del contexto de paz y transición que cobija al país.

Fijando la atención en estos valores intrínsecos que se destacan, se optó por el estudio de caso como estrategia de investigación que implica, “marcos de análisis más específicos y formas particulares de presentación de los resultados, centrados en objetos más definidos en términos espaciales y temporales” (Galeano, 2012, p. 68). La implementación de la estrategia del estudio de caso se movilizó en lógica de diálogo-conversación, con la que se buscó más que construir una

---

ruta de refinamiento y sugerencias para el aula de clase, pretendiendo proponer una comprensión y alternativas en torno al desarrollo de las competencias socioemocionales desde la propuesta pedagógica de la CEV.

### **Cosechando la conversación: técnicas de investigación, recolección y análisis de los datos**

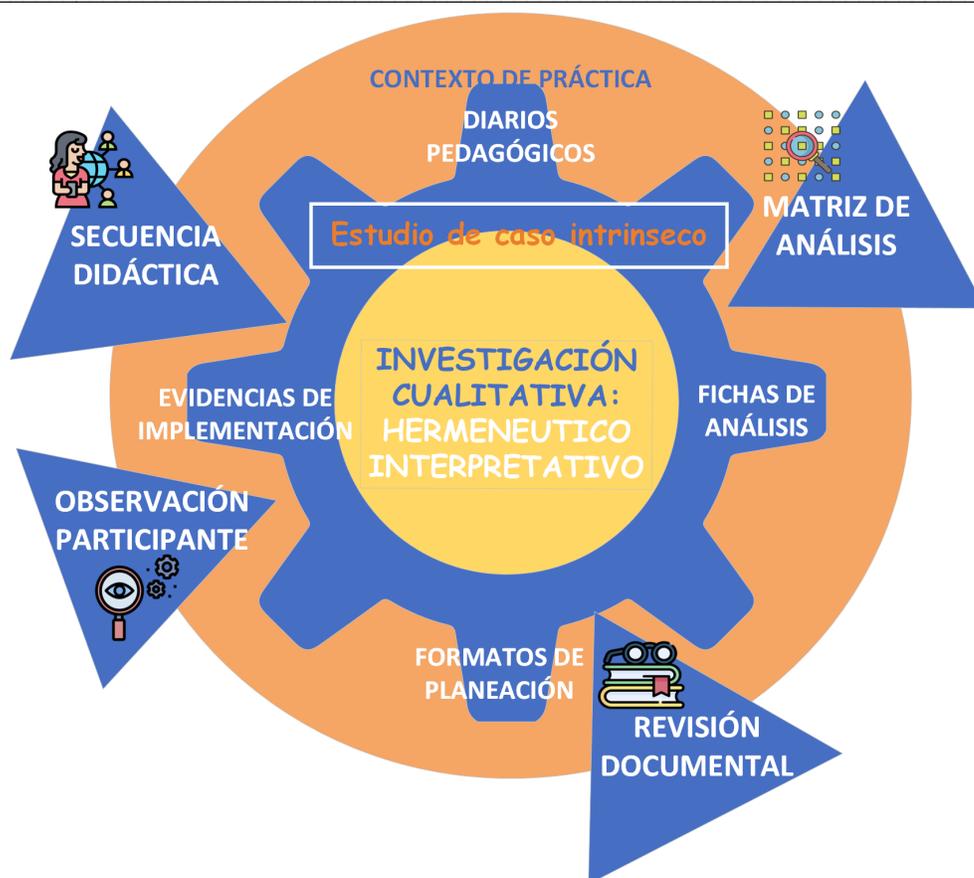
El estudio de caso intrínseco recurre a una diversa variedad de técnicas cuya elección depende del tipo de mediación que se proponga para la investigación (Galeano, 2012), por consiguiente, esta investigación utilizó principalmente dos técnicas: la *observación participativa* y la *revisión documental* y, adicionalmente, se realizaron el diseño e implementación de *secuencias didácticas*.

En la investigación se hizo uso de instrumentos como las fichas de lectura, los diarios de campo y los formatos de planeación que junto con la matriz de análisis y evidencias recolectadas de todo el proceso de cosecha investigativa, posibilitó la construcción de conocimiento sobre el caso en cuestión, pues el uso de estos instrumentos respondió a la tarea de recolectar, acoger en la lectura y sistematizar las sensaciones generadas entre participantes e investigador, lo que resultó clave para la construcción de conocimiento (Maya, 1997, como se citó en Galeano, 2012).

Por otro lado, cada una de las técnicas contó con un cuerpo de herramientas que cobraron relevancia durante el desarrollo de cada objetivo específico, lo que exigió la implementación de un conjunto de procedimientos organizados sistemáticamente que se representaron gráficamente como se muestra en la Figura 1.

### **Figura 1**

*Estructura Metodológica de la investigación*



*Nota.* Elaboración propia. La estructura sintetiza de forma visual el planteamiento metodológico, el cual propone una movilidad de los instrumentos de recolección en cada momento y técnica de investigación implementada.

### ***Revisión documental***

En consonancia con el primer y segundo objetivo de la investigación, que propuso como estación de paso el establecimiento de las relaciones entre las competencias socioemocionales y el componente escolar de la propuesta pedagógica de la CEV y la caracterización del mismo, se realizó un proceso de *revisión documental* que implicó la previa selección, revisión y análisis de los textos y documentos que ayudaron en la propuesta de integración del enfoque de desarrollo en competencias socioemocionales para las clases de ciencias sociales del séptimo grado de la ENSM, estableciendo unos horizontes teóricos y metodológicos.

La revisión y análisis documental, es definida por Cerda (1991) como una técnica en donde la recopilación de datos parte de las fuentes secundarias de datos, o sea de aquella información obtenida a través de documentos, libros o investigaciones adelantadas por personas ajenas al investigador. La recolección, organización y categorización de la información resultante

de la aplicación de esta técnica, se realizó a través de *fichas de análisis* con las que se buscó desglosar por categorías de análisis los documentos encontrados en la propuesta pedagógica de la CEV.

Las fichas se utilizaron en el proceso de recolección y organización sistematizada de la información de los recursos hallados en cada uno de los documentos; recursos que posteriormente fueron seleccionados para la construcción de *secuencias didácticas*, que son la técnica de implementación que se consideró más pertinente no sólo como mecanismo de movilización de las competencias socioemocionales en las clases de ciencias sociales, sino como alternativa de incorporación del modelo de enseñanza a través de problemas socialmente relevantes (PSR). De esta forma las evidencias y el material fueron continuamente puestas en diálogo en todo el proceso investigativo.

### ***La secuencia didáctica y la observación participante***

El segundo objetivo específico se encaminó a caracterizar el componente escolar del informe de la Comisión para el Esclarecimiento de La Verdad desde el enfoque de las competencias socioemocionales, en consecuencia, se consideró pertinente el uso de secuencias didácticas para el desarrollo de las actividades a implementar en las clases de ciencias sociales, que giraron en torno a los contenidos propios de la asignatura del segundo y tercer periodo académico del grado séptimo de la ENSM.

#### **Secuencia didáctica**

El desarrollo de la secuencia didáctica se realizó en 10 sesiones y se comprendió como “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón et al., 2010, p. 20). En consideración de lo anterior, se decidió que tanto para su diseño e implementación se tendría como base algunas estrategias que se proponen en los documentos del componente escolar *La Escuela Abraza la Verdad*. Se tomaron decisiones didácticas respecto a cuáles podrían ser las estrategias y actividades más apropiadas teniendo en cuenta las condiciones y particularidades para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos específicos del área de ciencias sociales para el grado séptimo de la ENSM.

Estas secuencias cumplieron una labor dual pues, por un lado, se reconoció que tipo de interacciones tiene lugar entre los estudiantes y las estrategias incorporadas a estas secuencias didácticas, y, por otro lado, las actividades propuestas en la secuencia didáctica y los productos

---

solicitados desde las mismas, fueron evidencias que contribuyeron al alcance de objetivo de la presente investigación.

### **Observación participante**

En el desarrollo de la práctica el docente tiene la posibilidad de hacer uso de fórmulas que le permitan cierto acercamiento a la experiencia de los sujetos, de forma intencionada o no, la práctica de docencia representa en sí misma una práctica de relacionamiento con el mundo. Esa condición movilizadora hacia una práctica investigativa, permite que sea el docente quien también se convierte en investigador y participe desde su rol social en una dinámica de interpelación por los acontecimientos y eventos que suceden a su alrededor y con ello, el mundo de los estudiantes con los que enseña y aprende.

Estas condiciones demandan vínculos entre el docente-investigador y el caso en estudio, diferentes a los que convencionalmente se establecen en este tipo de relaciones, lo que implica un reconocimiento del Otro y con ello consentir umbrales de información, mediación y sensibilidad, lo que puede conseguirse “a través de procesos de construcción de estas relaciones mediadas por una confianza construida de manera ética y permanente”(Galeano, 2012, p. 30); convirtiéndose en elementos que marcan los acuerdos, los ritmos y los tiempos en los que se desarrolla una investigación.

Teniendo en cuenta las anteriores condiciones, la presente investigación reconoció potencialidades en la observación participante como mecanismo de interacción de las relaciones cotidianas entre los estudiantes participantes y su comportamiento en espacios de convivencia, toda vez que esta investigación recae sobre las acciones y los discursos de estos sujetos y como tal son susceptibles de ser observadas y reinterpretadas a través de la reflexión teórica. La observación participante se ha definido por algunos autores como una técnica, y por otros como una estrategia, de acuerdo con Galeano,

[...] toda vez que en la literatura de investigación social, especialmente antropológica y sociológica, la expresión usada como técnica la define como fórmula de recolección de información y de acceso al escenario y a los actores sociales durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo, en un escenario social que normalmente suele ser una organización o institución; mientras que como estrategia investigativa, este método es considerado por su potencial para transversalizar todo el proceso de

---

investigación y hacerse presente en cada momento de ella: desde el diseño del proyecto hasta la presentación de los resultados (2012, p. 30).

Galeano no parece estar muy convencida de reducir la observación participante a una mera técnica y se inclina, a su comprensión como estrategia, sin embargo, su intención es reafirmar el proceso que desde la investigación cualitativa cada técnica ha tenido, el aporte que al campo investigativo han hecho y a la comprensión de los fenómenos sociales.

De tal manera, como técnica o estrategia permitió una recolección rica de evidencias que aportaron a la construcción de resultados sólidos, pues esta ha ocupado un lugar privilegiado como técnica y como estrategia cualitativa de investigación (Galeano, 2012). Para lograr dicha bonanza, y que las interacciones expresadas en el desarrollo de las sesiones se fijen en el lente analítico, fue necesario contar con una herramienta indispensable en esta recolección, y es allí donde cobraron importancia los diarios pedagógicos construidos durante la práctica pedagógica que se realizó en la institución educativa.

Los diarios pedagógicos (Ver anexo 5), aunque son una estrategia en proceso de fortalecimiento en la investigación pedagógica, se reconocen como una herramienta fundamental en la reflexión sobre la práctica docente (Monsalve y Pérez, 2012), pues la escritura sobre lo vivido, sentido, reflexionado en el aula de clases permite al docente la construcción y el reconocimiento de saberes que emergen en el proceso de escritura y que llevados al ámbito investigativo contribuyen significativamente a la reflexión investigativa y a la toma de decisiones oportunas acerca del proceso, elementos difíciles de identificar en el momento en que ocurren y surgen como parte del análisis de los registros de relectura normal en un docente investigador.

Para esta investigación, la información recolectada mediante diarios pedagógicos fue organizada y categorizada a través de un formato de elaboración propia que posibilitó consignar dentro de ellos una breve descripción y un resumen que ayudaron a encuadrar las actividades realizadas dentro y fuera del aula. Además, estos diarios permitieron recolectar información respecto a aspectos a destacar sobre las actividades y la evaluación realizadas, y dieron lugar a una reflexión sobre las actividades y los aprendizajes obtenidos con el desarrollo de las sesiones.

## **Figura 2**

*Formato diarios pedagógicos*

## Conversando la verdad en la escuela: Diálogos con los informes de la CEV en la clase de ciencias sociales

DIARIO PEDAGÓGICO			
Maestro en formación: Jonathan Eduardo Álvarez Arteaga			
Área: Ciencias sociales	Grado: 7º	Horas en el centro: 12	Fecha: semana del 20 al 24 de febrero de 2023
<b>Resumen de actividades semanales:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación ante las directivas institucionales, formalización e inicio de actividades de las prácticas educativas.</li> <li>• Distribución de horarios y grupos de trabajo durante la práctica junto al profesor Francisco Rico</li> <li>• Inicio de la etapa de observación de clases</li> <li>• Lectura de documentos institucionales: PEI y plan de área.</li> <li>• Caracterización de la institución educativa</li> </ul>			
<b>Descripción de las actividades realizadas:</b>			
<p>Para este caso en específico: momentos de observación, pues en esta etapa de la práctica, durante esta semana y hasta la semana número siete, en la que se espera intervenir el grupo asignado (7A) a través de la implementación de las programaciones diseñadas durante el mes de marzo.</p> <p>Mi llegada a la institución es tranquila pues me he dispuesto el tiempo suficiente para llegar con tiempo y reconocer el espacio</p>			
<b>Aspectos a destacar</b>			
<p>El primer aspecto que llama mi atención al ingresar al aula de clase es la disposición de los asientos en formato Fórum, que más adelante el profesor Rico me explica hace parte de su estrategia de participación activa de los estudiantes. Esta disposición del espacio permite que los estudiantes puedan mantener una conexión visual con aquel que se encuentre como moderador o en este caso con el profesor que esta delante de ellos al mismo tiempo que facilita el desplazamiento a través del auditorio. La ubicación de cada uno en el puesto se encuentra fijada y nadie puede ocupar un puesto que no sea el que le corresponde, este sistema de organización permite reconocer la silla vacía del que no asiste o se encuentra ausente en el Fórum.</p>			
<b>Evaluación de las actividades realizadas: (¿Cómo evalúa el trabajo realizado?)</b>			
<p>Comienzo destacando por el momento la pertinencia de lo que parece una propuesta acertada para el control y direccionamiento disciplinar del grupo, los decálogos de convivencia y la fundamentación que realiza el profesor a través de la creación, análisis y discusión de estos como actividad que permite vincular los objetivos de participación y democratización de los procesos de enseñanza en el aula, siendo esta última la razón de mayor profundidad. Creo que el uso de esta estrategia debe superar sus "beneficios" técnicos y considerarse como una oportunidad para el trabajo de las competencias ciudadanas en el marco de los objetivos propuestos por el ministerio de educación a través de los proyectos de aula y los proyectos pedagógicos.</p>			
<b>Reflexión sobre los aprendizajes obtenidos:</b>			
<p>Yo me encuentro entusiasmado durante esta primera semana que transcurre pues encuentro en la Escuela Normal, particularidades o mejores especialidades pues particularidades tienen todas; en su metodología, estructura, enfoque y fundamentación pedagógica diferentes a otros centros de práctica en lo que anteriormente pude estar. También lo percibo en la actitud de algunos estudiantes en el uso de los conceptos, en las habilidades comunicativas distinguibles en las exposiciones que trabajaron y en el caso de los estudiantes de la media técnica, en la apropiación que asumieron con el grupo que denota un proceso formativo en competencias educativas.</p>			

*Nota.* Elaboración propia. Se presentan pequeños apartados del diario pedagógico de la semana 1, con el propósito de esclarecer el formato bajo el que estos diarios fueron construidos.

## 6 Resultados y discusión

### Tejiendo ideas para una conversación necesaria

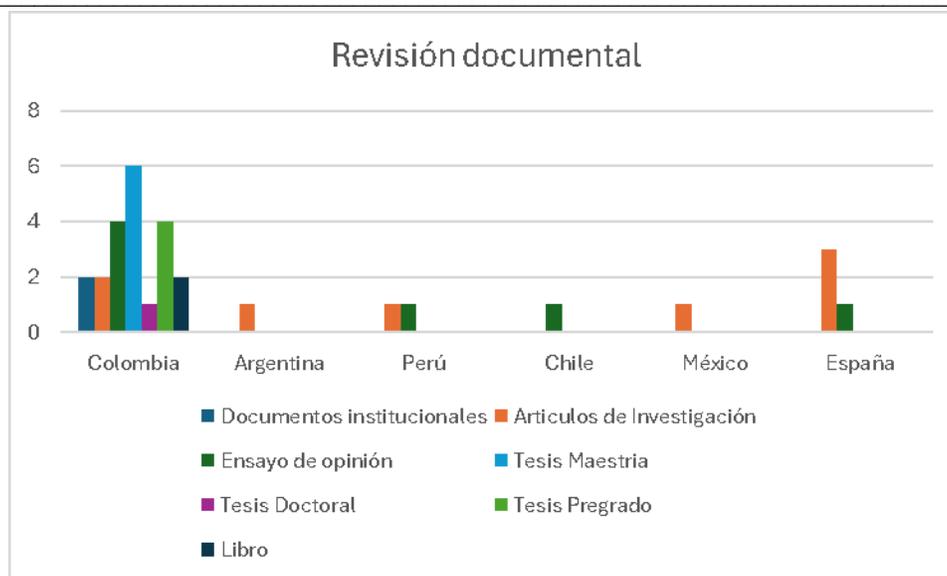
El siguiente marco teórico se presenta como resultado del primer objetivo específico en esta investigación, el cual busca establecer relaciones teóricas entre las categorías de competencias socioemocionales y el componente escolar de la comisión de la verdad en la clase de Ciencias Sociales. Se buscó revisar y reconocer cuáles son las ideas surgidas en la investigación educativa respecto a la urgencia del desarrollo de competencias socioemocionales, dentro de la propuesta pedagógica del informe de la comisión de la Verdad, entendida como proyecto de memoria. Teniendo en cuenta las características y condiciones políticas y sociales de tal proyecto, es necesario en adelante preguntarse por el papel de la clase de Ciencias Sociales dentro de esta propuesta.

Este objetivo específico se estableció como marco teórico al reconocer, a partir de la revisión de antecedentes, que al momento de la búsqueda existía entre la comunidad científica y educativa, la necesidad de establecer marcos de comprensión y sentido respecto a la vinculación de la propuesta pedagógica del informe de la comisión de la Verdad con el desarrollo de competencias socioemocionales y la enseñanza de la historia reciente en Colombia, reconocidos como elementos indispensables en la transformación cultural de la sociedad. El seguimiento que se ha hecho al desarrollo de las Competencias Socioemocionales en la escuela ha permitido reconocer que si bien se señala la importancia de esta área en el aprendizaje de este tipo de competencias (MEN, 2020), es poco el avance investigativo que se reconoce por parte de los profesores del área respecto a la vinculación de los contenidos propios del área con una propuesta de desarrollo de competencias socioemocionales.

Para este primer objetivo se desarrolló una revisión bibliográfica, en la que se ficharon 30 documentos, 10 para cada una de las categorías de análisis —Competencias Socioemocionales, Componente pedagógico del Informe de la CEV y la clase de Ciencias Sociales—, entre los que se destacaron documentos institucionales, artículos de investigación y opinión, trabajos de pregrado, maestría y doctorado, así como libros y documentos institucionales categorizados en la Figura 3.

### Figura 3

*Relación de la revisión documental por tipo y dimensión geográfica*



*Nota.* El gráfico representa la agrupación por países de los diversos formatos de texto que se tuvieron en cuenta para la elaboración del apartado teórico.

Para la revisión se utilizaron fichas bibliográficas con las que se caracterizó y describió cada documento, su contenido y a través de ellas se evaluaron los aportes teóricos y metodológicos del documento para la investigación. Los resultados de la lectura y primer análisis de las fichas fueron depositados en organizadores por eje conceptual, que fueron posteriormente evaluados con mayor atención y profundización considerando las relaciones existentes entre las tres categorías o rutas *a priori*. Finalmente, en una lectura detenida y relacional permitieron la condensación de categorías emergentes. Es importante aclarar que los resultados de investigación se presentan a través de las fichas en las que se categorizó la información, y estas se encuentran codificadas como: CCS (Clase de Ciencias Sociales), CEV (Comisión para el esclarecimiento de la Verdad) y CSE (Competencias Socioemocionales) y se relacionan de manera completa en el Anexo 3.

Como categorías *a priori* o ejes conceptuales, se establecieron los tres principales elementos de la investigación: *competencias socioemocionales*, *clase de ciencias sociales* y *Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad*, de las cuales se encontraron escasas relaciones entre las tres categorías principales por documento revisado, a excepción de un solo documento (F.1 CCS), que aunque no contiene la categoría de Comisión de la verdad, es especial pues este documento realiza una propuesta de articulación de la Cátedra de la paz, que es un antecedente de

---

la propuesta pedagógica de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad en Colombia y que más adelante será un insumo y guía principal de la propuesta didáctica.

En general, la escasa recurrencia entre estos ejes conceptuales se debe a la poca relación que se hace de las disciplinas y los contenidos que integran el área de Ciencias Sociales, con el desarrollo de las competencias socioemocionales. Si bien en Colombia ha existido una fuerte tendencia dentro de los programas de educación formal por el desarrollo de estas competencias de tipo social, nombradas y estructuradas de diversas formas, la participación de la clase de ciencias sociales dentro de este ámbito ha estado enfocada en la explicación y descripción de eventos del pasado reciente, por lo que los contenidos del área han adquirido una naturaleza explicativa sobre el conflicto colombiano. Aquellos procesos de capacitación y aprendizaje de las competencias socioemocionales, como proceso alternativo de comprensión de las consecuencias y efectos del mismo conflicto; han estado asignados a la asignatura de Ética y Valores, y en esta determinación la escuela ha caído en la actitud cada vez menos útil y esencialista de reducir este componente a este importante pero aún reducido espacio en el currículo escolar.

Del mismo modo la investigación sobre el desarrollo de las competencias de tipo socioemocional se ha enfocado en el análisis de su influencia en las prácticas de convivencia escolar y no tanto pensado en función de un proceso de transición social y cultural, como es el caso de la educación en Colombia y de los proyectos de formación ciudadana, escenario en el que la apuesta por el desarrollo de estas competencias atiende a las necesidades de un contexto mayor que el de la escuela.

Este fenómeno permite entender la especificidad del proceso colombiano respecto al acercamiento, la lectura y la intencionalidad que le han otorgado a este tipo de competencias tanto los investigadores como las organizaciones dedicadas a adelantar e implementar proyectos con este enfoque. Lo que sí es posible reconocer en el escenario regional es que, aunque las apuestas en los proyectos de memoria coinciden en incluir en la propuesta formativa aspectos como la comprensión del pasado reciente, la formación en derechos humanos, la violencia y las dictaduras, estas no logran abordar “el tratamiento al componente socioemocional como orientación a una “ciudadanía del futuro”, que permita desde la memoria que las personas sean promotoras de una cultura de los derechos humanos y la democracia” (Pages y Marolla, 2018, p. 162).

Por otro lado, y retomando los resultados obtenidos en la lectura a través de los organizadores de las tres principales categorías *a priori*, se obtuvieron 45 categorías emergentes, presentadas en la Figura 9, que sirvieron como empalme de las tres categorías *a priori*, y que son las que permiten ir aclarando las relaciones teóricas necesarias para el desarrollo de este primer objetivo de investigación.

#### Figura 4

##### Listado del primer resultado de categorías emergentes

Competencias ciudadanas	Clase de Ciencias Sociales
Bloque Constitucional	Competencias socioemocionales
Proyecto social y cultural	Relación emocional con el contenido
Estándares en Competencias	Construcción dialógica de la verdad
Formación ciudadana	Enseñanza de la historia reciente
Habilidades para la vida	Contenido socialmente vivo
Ciclos vitales de aprendizaje	Relación emocional con el contenido
Emociones y aprendizajes	Realidad escolar
Educación emocional	Diseño curricular
Desarrollo y prevención personal y social	Gestión del conflicto
Inteligencia emocional	Carga emocional del contenido
Inteligencias múltiples	Problemas socialmente relevantes
Crisis socioemocional en la escuela	Pluralidad de memorias
Estrategias de aprendizaje creativas	Objetividad ética y política
Desarrollo de habilidades creativas	Memoria en disputa
Desarrollo y formación integral	Comisión para el esclarecimiento de la verdad
Docente mediador del dialogo	Instrumentos de reconciliación
Convivencia ciudadana	Especificidad del conflicto colombiano
Viraje socioemocional	Memoria-educación
Finalidades de la educación formal	Sujeto post-acuerdo
Secuencia didáctica	Enfoque territorial

Convivencia escolar	Diálogos restaurativos
Memoria histórica	

*Nota.* La tabla presenta el grupo de categorías emergentes como resultado del análisis de las fichas a través de los organizadores por ejes conceptuales.

De estas 45 categorías emergentes, se definieron las de mayor recurrencia entre los tres ejes conceptuales, reduciendo en un total de 15 subcategorías con mayor presencia e injerencia entre los documentos revisados y que pasarían a condensar los subgrupos de categorías que integran el análisis teórico. Para el desarrollo del análisis, el número de recurrencia de las subcategorías emergentes no significa un criterio de determinación sobre los elementos de reflexión del problema de investigación; este resultado permite más bien entender a través de qué marco de ideas se desenvuelven las investigaciones consultadas sobre el eje conceptual abordado y hacia que aspectos principales se dirigen dichas indagaciones.

La aparición recurrente de estos elementos dentro del análisis por eje, entregó como resultado final en el ejercicio de síntesis reflexiva, una condensación final de 5 categorías con las que se desarrolla de manera integral y armónica el siguiente capítulo, que permite en el entrecruce de planteamientos e ideas que presentan los autores leídos, construir las relaciones presentadas a continuación.

### Figura 5

*Listado parcial de categorías emergentes con su recurrencia en los ejes conceptuales*

CATEGORIAS EMERGENTES	EJES DE RECURRENCIA
Bloque Constitucional	3
Proyecto social y cultural	3
Desarrollo y prevención personal y social	3
Docente mediador del diálogo	3
Secuencia didáctica	3
Construcción dialógica de la verdad	3
Formación ciudadana	2
Habilidades para la vida	2
Estrategias de aprendizaje creativas	2
Desarrollo y formación integral	2
Viraje socioemocional	2
Finalidades de la educación formal	2
Memoria histórica	2
Relación emocional con el contenido	2

Enseñanza de la historia reciente	2
-----------------------------------	---

*Nota.* Se presentan las categorías emergentes con mayor recurrencia en los ejes conceptuales consultados

Dichas categorías emergentes son el principal insumo teórico para tejer el manto de una conversación que se alimenta con el encuentro y análisis entre las experiencias investigativas y reflexivas nacionales e internacionales. Este ejercicio es importante en la medida en que permite comprender el nivel de la conversación, los avances, perspectivas y efectos generados por la investigación educativa en torno al desarrollo de las competencias socioemocionales en la educación formal y su impacto en las escuelas, en los procesos formativos de los estudiantes; así como reconocer la percepción de los docentes respecto a su influencia en la calidad de los aprendizajes y en su vinculación como sujeto ético y político, en los proyectos de memoria y construcción de ciudadanía. Dentro de la investigación particularmente, estas relaciones permiten comprender qué elementos circundan la propuesta de formación en competencias socioemocionales y con esto tener más clara una ruta para el diseño de una propuesta didáctica de desarrollo de las competencias socioemocionales.

### Figura 6

*Proceso de condensación conceptual por ejes*

Clase de Ciencias Sociales	Escuela mediadora de dialogo	Clase de Ciencias Sociales
		Proyecto social y cultural
		Secuencia didáctica
		Desarrollo y prevención personal y social
		Formación ciudadana
		Competencias socioemocionales
		Relación emocional con el contenido
		Estrategias de aprendizaje creativas
		Docente mediador del dialogo
		Habilidades para la vida
	Construcción dialogica de la verdad	Construcción dialogica de la verdad
		Enseñanza de la historia reciente
		Contenido socialmente vivo
	Desarrollo socioemocional critico creativo	Relación emocional con el contenido
		Viraje socioemocional
		Memoria historica
		Realidad escolar
		Diseño curricular
		Gestión del conflicto
		Carga emocional del contenido
Problemas socialmente relevantes		

Competencias socioemocionales	Proyecto democrático social y cultural	Competencias ciudadanas
		Bloque Constitucional
		Proyecto social y cultural
		Estandares en Competencias
		Formación ciudadana
		Habilidades para la vida
	Escuela mediadora de diálogo	Ciclos vitales de aprendizaje
		Emociones y aprendizajes
		Educación emocional
		Desarrollo y prevención personal y social
		Inteligencia emocional
		Inteligencias múltiples
	Habilidades para la vida	Crisis socioemocional en la escuela
		Estrategias de aprendizaje creativas
		Desarrollo de habilidades creativas
		Desarrollo y formación integral
Docente mediador del diálogo		
Convivencia ciudadana		
Desarrollo socioemocional crítico creativo	Viraje socioemocional	
	Finalidades de la educación formal	
	Secuencia didáctica	
	Convivencia escolar	
	Memoria histórica	
		Enfoque territorial
		Diálogos restaurativos
Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad	Proyecto democrático social y cultural	Proyecto social y cultural
		Construcción social de la verdad
		Pluralidad de memorias
		Objetividad ética y política
		Memoria en disputa
		Comisión para el esclarecimiento de la verdad
		Bloque constitucional
		Instrumentos de reconciliación
		Especificidad del conflicto colombiano
	Escuela mediadora de diálogo	Desarrollo y prevención personal y colectivo
		Memoria-educación
		Construcción dialógica de la verdad
		Enseñanza de la historia reciente
		Sujeto postacuerdo
		Secuencia didáctica
		Docente mediador del diálogo
		Estrategias de aprendizaje creativas
		Finalidades de la educación formal
Habilidades para la vida	Bloque constitucional	
	Desarrollo y formación integral	

*Nota.* Se presenta el proceso de condensación de las categorías que estructuran el análisis teórico del primer capítulo.

Las 15 subcategorías fueron relacionadas en 5 categorías emergentes, de las cuales se seleccionaron 4 categorías finales que integran entre ellas relaciones entre las mismas subcategorías y del mismo modo entre las categorías emergentes finales. De esta manera el resultado del análisis en la unión de estas últimas categorías emergentes como piezas de un rompecabezas, permiten acercarse a una comprensión respecto al sentido que tiene la integración de las competencias socioemocionales en la propuesta pedagógica promovida por la CEV. De esta forma se obtuvo el siguiente esquema que estructura los resultados y conclusiones realizadas en este proceso de revisión bibliográfica.

### Figura 7

*Condensación final de categorías emergentes*



### ***Proyecto democrático social y cultural***

Las investigaciones tanto nacionales como internacionales basadas en el desarrollo de las competencias socioemocionales parten del reconocimiento de un marco constitucional más amplio que el establecido localmente. Esto quiere decir, que las relaciones de poder ejercidas sobre las propuestas de desarrollo de estas competencias en las sociedades, son acompañadas en simultánea de proyectos que proponen el establecimiento y reconocimiento de un marco jurídico universal de derecho que considera la protección de los derechos humanos y el estado democrático como una máxima, es el caso de los Objetivos de desarrollo sostenible (ODS) establecidos por la Asamblea General de las Naciones Unidas junto a gobiernos, líderes políticos y de pensamiento y sectores diversos de la sociedad, que promueven y exigen acciones transformadoras que garanticen el desarrollo de una agenda de protección de los derechos humanos.

Más allá de los complejos escenarios de violencia que viven actualmente las sociedades en el mundo (que se presentan de manera sutil abarcando muchas dimensiones y manifestándose de diferentes maneras según el contexto), la historia política mundial y, en especial, la historia de América Latina, como región geográfica y cultural con sus diferencias y particularidades históricas, muestra cómo el complejo escenario social de la violencia en la región ha conllevado la necesidad de formular y proyectar procesos sociales y culturales en el marco de la transición de las relaciones sociales y políticas. Como elemento indispensable en esta transición, la memoria y

---

los significados otorgados al pasado compartido, han sido factores determinantes para que las sociedades reconozcan la relevancia, o no, de dichos procesos de transición.

Este pasado que ha sido determinado por el sufrimiento, el dolor, la angustia y el miedo que deja la violencia, como movilizadores de emociones y sentimientos, son los elementos que albergan y confrontan a la sociedad. Estos además funcionan como dispositivos que hacen que cada persona o colectividad social se indague o tome postura por la forma en que opera el modelo de transición y el sentido que ese proceso le otorga al pasado. Si bien hay que decirlo, estas posturas se encuentran influenciadas y determinadas por algunos sectores políticos y de interés privado de la sociedad, sus valoraciones, conjeturas y opiniones en muchas ocasiones sesgadas y tergiversadas sobre esa lectura del pasado, han sido criterios determinantes desde los cuales las sociedades han aceptado o no vincularse o han encontrado mayor oposición hacia dichas propuestas y proyectos sociales y culturales.

En Colombia, la CEV nace como uno de los componentes del sistema integral para la paz planteado tras los acuerdos de paz firmados entre el gobierno nacional colombiano y las FARC-EP en el 2016. Además de una comisión para el esclarecimiento de la verdad como propuesta reformativa, dentro del proyecto de sociedad que implica un proceso de paz llamado Sistema Integral para la Paz (considerado en el punto 5 del acuerdo de paz con las FARC), integrado además por la UBPD (Unidad de Búsqueda de Personas Desaparecidas) y la JEP (Jurisdicción Especial para la Paz), se encuentran anclados a un marco jurídico o bloque constitucional que da legitimidad a sus acciones y objetivos, que además es reconocido internacionalmente por las organizaciones y estados que han promovido las transiciones políticas en la región desde mediados de la década de los 80 y que en Colombia se materializó a través de la fórmula constituyente de 1991.

Este bloque constitucional también ha encarnado sus contradicciones pues a través de ellos, los gobiernos que han promovido estas transiciones han buscado con ello la implementación del modelo Neoliberal, que en América latina tuvo un auge a finales de la década de los 80's, y posteriormente se han implementado diversas fórmulas de intervención económica que han mantenido un escenario de inestabilidad social y política en la región.

Es así que la CEV en su mandato tiene como tareas la creación de un informe que corresponden a una lectura sistémica del conflicto armado colombiano, así como una plataforma

---

transmedia que dentro de este informe “enriquece la experiencia de la verdad” entendiéndolo que existen necesidades de comunicabilidad y socialización de este trabajo de investigación.

Este como otros proyectos de memoria han establecido sus mandatos y compromisos a través de los principios Joinet (por Louis Joinet, importantísimo jurista francés, experto independiente de las Naciones Unidas, que ayudó en la creación de la Convención internacional para la protección de todas las personas desaparecidas y en la articulación del conjunto de principios de las Naciones Unidas para la lucha contra la impunidad) los cuales establecen que las víctimas de un conflicto armado y su sociedad en general tienen tres derechos principales: el derecho a saber, el derecho a la justicia, el derecho de obtener reparación y garantías de no repetición.

Estos cuatro principios Joinet han sido considerados por los proyectos de transición democrática en Colombia, desde la ley 975 de 2005 constituida en el marco de los acuerdos de paz de Ralito con los grupos paramilitares de las AUC de diciembre de 2005, misma ley que da origen a la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) que, entre sus áreas de composición, consideraba un área encargada de recordar y narrar el conflicto como herramienta para construir memoria histórica. Proceso que más tarde va a dar vida al Grupo Nacional de Memoria Histórica (GNMH) y continuará en el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), como propuestas institucionales para la investigación y narración de ese pasado traumático, pues emerge también en este contexto de necesidades sociales,

Gracias a los reclamos y las voces que “no guardan su lugar” y a transformaciones en la academia, emerge la noción de que para impugnar las desigualdades materiales y las discriminaciones sociales es necesario no solo modificar la economía, el derecho y la política sino también, y quizás sobre todo, el ámbito cultural; empoderar culturalmente las identidades hasta ahora devaluadas, minusvaloradas o invisibilizadas se concibe tan urgente e indispensable como redistribuir los recursos económicos y políticos. O más precisamente, no es factible desencadenar transformaciones democratizantes en los ámbitos económicos y políticos sin contemplar a su vez una transformación en las asimetrías que operan en el ámbito social (F.1 CEV).

El informe, en este sentido, es una apuesta democrática de diálogo sobre los diversos sentidos del pasado que las diferentes comunidades y grupos de interés que han sido víctimas en el conflicto colombiano han gestionado. Entre sus apuestas está la de posibilitar un

reconocimiento dentro de las dinámicas de confrontación sociales pasadas y actuales, reconocer que han existido adversarios legítimos en esa larga y extendida confrontación y habilitar con ello la pluralidad de las memorias y los testimonios con los que se pueda entablar un camino hacia la rendición de cuentas con la sociedad, más allá de la rendición de cuentas con un modelo de justicia punitivo. Se entiende entonces que el ejercicio de socialización y diálogo entre relatos y sentidos del pasado, es un reconocimiento en primera instancia al carácter pluriétnico y pluricultural de derecho manifestado en la constitución colombiana de 1991, garantizado y establecido según un marco internacional de derecho y justicia.

### ***Construcción dialógica de la verdad***

Para Hayner (2014) las comisiones de la verdad presentan cuatro características principales: 1) enfatizan los eventos pasados en lugar de los presentes; 2) buscan presentar un panorama completo de varias violaciones del derecho internacional humanitario o de los derechos humanos a lo largo del tiempo, en lugar de concentrarse en un solo incidente; 3) solo operan durante un breve período de tiempo, que finaliza con la entrega de un informe que resume sus hallazgos; 4) siempre ejercen algún tipo de autoridad, otorgada por sus patrocinadores, generalmente actores estatales, lo que les da acceso a más información, mayor seguridad o protección cuando investigan temas delicados, y les permite tener más influencia a partir de su informe (F.6 CCS) Esto quiere decir que una comisión de la verdad más que la configuración del relato de un pasado inmediatamente anterior al surgimiento de un proyecto político y social, es un producto social resultado de la reflexión que hace una sociedad sobre su experiencia, lo que en palabras de Cuellar (2017) significa historizar como recurso social para ampliar el debate colectivo sobre los diferentes registros de la guerra.

Por la compleja realidad histórica y actual de América latina destacada anteriormente, la región cuenta con una experiencia en procesos de justicia transicional y dentro de ellos, de comisiones o grupos de investigadores que buscan acercarse a respuestas por lo sucedido. En medio de estos procesos, las ciencias sociales y sus investigadores han tenido un rol activo en el estudio tanto en la naturaleza histórica, específica y contextual de las comisiones de la verdad, sus contrastes, relaciones de poder, desafíos, responsabilidades y limitaciones (F.6 CCS).

Las oportunidades y logros que se han obtenido durante estos procesos han dejado aprendizajes y reflexiones que invitan a ser aterrizados en el reciente informe de la CEV, pues “dichas experiencias pueden promover reflexiones profundas en función de encarar un cambio en

la forma en que se enseña nuestra historia reciente en las escuelas y las universidades” (F.6 CCS). Esto implica que el proyecto de memoria promueva formas diferentes de pensar los conocimientos sociales y descentralice sus formas de socialización de las aulas de clase, en las que tradicionalmente enseñan estos contenidos.

Una propuesta alternativa de socialización implica un cambio en la forma de hacer las cosas, pues la construcción de esas alternativas de comprensión y conversación de la compleja realidad social implica una discusión activa y no sesgada con la sociedad, actitud que tradicionalmente han asumido anteriores comisiones de la verdad.

[...] los expertos en educación debatieron la utilidad de integrar la historia del conflicto reciente a los currículos escolares de sociedades que emergen de conflictos armados. En un principio se creía que lo más pertinente era evitar la historia reciente en las aulas para no perturbar las heridas latentes de estas sociedades. Por ejemplo, en Ruanda se prohibió la enseñanza del genocidio de 1994 por diez años (F.4 CEV).

Cuando la sociedad junto al científico social se hacen partícipes del proceso de construcción de una verdad inacabada que se dilata en un campo de fricciones y relaciones desiguales de poder, es posible entonces reconocer también, que el informe como proyecto de memoria, es tal y como reconocen los autores analizados, un posible mecanismo sociopolítico de reparación que conecte a través de las disciplinas sociales las preocupaciones y dificultades de nuestra sociedad (F.6 CCS).

Reconocer en la experiencia colombiana la necesidad del proceso de socialización de la Verdad inacabada de la cual “no es dueña” la CEV (F.2 CEV) es entender además a la realidad beligerante y conflictiva de la que aún el país es parte. Este proceso que tampoco inicia con la entrega del informe, hace parte de la construcción de la verdad, entendido como un principio ético con el que se propone un deseo general de encontrar una mejor comunicación y entendimiento entre partes, en un mundo global que así lo exige. Así mismo, la lectura del informe y su socialización, estudio, indagación, contrastación, problematización y reflexión en la escuela, supera la simple idea de presentar un texto más que se perciba como un libro guía que todo lo sabe, pues “el ponerse en la posición del otro y pensar en lo que puede alterar nuestra relación normal y cotidiana, es la primera exigencia de una ética mínima” (F.10 CCS).

---

***Escuela mediadora de diálogo***

Este tejido nos recuerda entonces que en la educación colombiana este no es un tema nuevo, en realidad durante un poco más de dos décadas, la educación para la paz intenta hacerse presente en los contextos escolarizados, como tampoco ha sido nueva la propuesta de formación sensible y en competencias socioemocionales en los estudiantes y en el profesorado en Colombia, en paralelo al desarrollo de estos proyectos de Memoria (F. 10 CCS). Esta preferencia a los ámbitos escolares y la escuela es un efecto de reconocer en esta, además de su potencial socializador, su papel como agente principal de la mediación cultural, en este caso para la mediación de una transición democrática fundamentada en el reconocimiento de los derechos humanos; en este sentido la escuela se convierte en la relación estratégica de los proyectos de memoria (Ricoeur, 2007). Las experiencias internacionales analizadas precisan en que es en los espacios de educación formal, en los que se ha vinculado tradicionalmente los proyectos culturales y de formación ciudadana, y su enfoque general ha sido entonces la formación de la ciudadanía como posibilidad para el reconocimiento de la protección de los derechos humanos y como garantía del buen vivir en colectividad (F2. CCS).

Es destacable cómo este proceso de incorporación de los proyectos de Memoria en la educación formal se han desarrollado de manera paralela a las propuestas de formación en competencias ciudadanas, en las que ya he señalado se integran estas competencias socioemocionales, como parte del proceso de adaptación de la dimensión socioafectiva como ámbito en la formación.

En este viraje socioemocional dentro de las prácticas educativas y que van consolidando un destacado papel dentro de la proyección y el diseño curricular, por la importancia cada vez más profundas que va tomando el desarrollo de las competencias socioemocionales en la formación integral del individuo; tanto, así como en la estimación de ellas como alternativa a mejorar y prevenir escenarios negativos de convivencia entre estudiantes, profesores y en general de la comunidad educativa. En este proceso las estrategias didácticas para desarrollar estas competencias se han tornado una apuesta cada vez más importante en el profesorado, siempre que las competencias son saber y saber hacer, y para las investigaciones revisadas es la secuencia y la unidad didáctica que permite integrar el desarrollo de saberes y la puesta en práctica de ellos (F7. CSE, F.8 CSE).

---

De este modo, en la recolección de experiencias investigativas se reconoce que hay una investigación, un profesor, una escuela que se vincula a estos proyectos de Memoria de forma participativa, y que indaga por las continuidades y discontinuidades de este proceso de transformación cultural en sus contextos de práctica. Además de esto, se reconocen propuestas alternativas, que tienen en cuenta las especificidades y necesidades de la población y los contextos de sus comunidades educativas, a través de diversas estrategias y de ayuda de recursos tecnológicos (F.3 CCS), concentrados en general, en posibilitar en los espacios de aprendizaje los objetivos de convivencia que los proyectos de memoria proponen y el desarrollo este tipo de competencias socioemocionales.

En representación de esta escuela mediadora, los docentes se han tomado la tarea de mediar en ese proceso transitivo. La vinculación de una propuesta didáctica dentro de la cotidianidad de una clase de lengua castellana (F.3 CCS), nos confirma la posibilidad y la necesidad que ven los maestros y maestras, de mediar a través del contenido presentado en el informe en el desarrollo de las competencias socioemocionales a través de material didáctico, que en este sentido pasa a cumplir una función dual en la clase, promoviendo la construcción del conocimiento social en la medida que se propone un desarrollo de las competencias emocionales como habilidades esenciales para el aprendizaje y en general para la vida en cuanto promueve una relación positiva con el Otro y lo Otro (F3. CCS).

Otra relación destacada entre los autores es la de la enseñanza de la historia reciente en nuestro país con los proyectos de memoria, que, aunque concentrados en ciencias sociales, suele enfatizarse en el carácter patriótico y simbolista de la historia desde los primeros niveles educativos. Del mismo modo, en los niveles más avanzados la historia reciente hace énfasis en la violencia, sin embargo, no se analiza desde una perspectiva causal, sino como una periodización instaurada además por un discurso histórico oficial (F2. CCS). Por consiguiente, en las proyectos de Memoria que proponen un desarrollo de las competencias ciudadanas, se distingue una relación entre la enseñanza de la historia reciente en Colombia y la formación de una ciudadanía reflexiva, crítica y participativa ante los escenarios de crisis de la sociedad colombiana (F.4 CEV)

Las investigaciones también revelan una incesante tensión entre la escuela y los proyectos de memoria y paz expresados tanto en contenidos como mecanismos, metodologías y en fundamentos éticos y políticos. Un ejemplo de ello es que cada vez se hacen más evidentes las tensiones adaptativas que este tipo de contenidos en la escuela exige, en paralelo con los

contenidos tradicionales del currículo escolar. Adaptación presionada y solicitada por un bloque constitucional que presiona a la comunidad educativa frente a las pretensiones de integridad y globalidad que busca y expresa el proyecto entrelíneas. Al respecto de esta discusión se ha dicho que la exigencia ética brota del reconocimiento de la dignidad ajena y propia, pero brota también de la solidaridad con quienes se encuentran en una situación especialmente vulnerable (F. 10 CCS), de este modo,

Aunque resulta claro el hecho de que la escuela no puede solucionar el conflicto armado en Colombia, que no es la culpable de la misma y que no depende de ella el fin de la violencia, no parece recomendable que asuma una postura de indiferencia frente a la realidad social que enfrentamos cotidianamente, por el contrario es un escenario donde surgen algunas posibilidades incluso en su estructura curricular: las cátedras de paz, las clases de ciencias sociales, los proyectos educativos, que permitan y propicien una mejor comprensión de nuestro pasado reciente (F5, F6, F7 CEV).

Y es que la escuela aparece como un puente de comunicación entre los elementos que conectan el pasado de nuestras sociedades con su presente y posible futuro. El informe, así como sus antecedentes, han buscado que esa conexión se logre en términos sustanciales y profundos, que cale en los huesos, la mente y el corazón de las sociedades (F.4 CEV). Pero es claro que hacerlo bajo un marco de objetividad y pluralidad es parte de la tarea en la construcción de alternativas para la sociedad. Entendiendo que la educación es un campo de combate, “en él los educadores tienen un espacio abierto del que es necesario que tomen conciencia de su importancia y de las posibilidades que ofrece” (F.4 CEV). Sin embargo, en ese mismo espacio entran a participar en el enfrentamiento de fuerzas otros actores que inestabilizan el espacio de posibilidades (F.10 CEV).

Es la educación un campo estratégico en el que se pone en escena un marco de teatralidad superior como es el de la confrontación social:

El aparato escolar (...) se vuelve estratégico para todos los grupos sociales en la medida en que sus miembros, pero sobre todo sus dirigentes, alcanzan a entender que quien controla la escuela, tiene garantizada –en buena medida- la reproducción ideológica de su proyecto en el imaginario colectivo de los colombianos (Botero 2017, p. 56).

En este caso es el proyecto de memoria, acompañado de un marco de constitucionalidad que hace presencia en el salón de clase y en ocasiones genera conflictos frente a la planeación, las

condiciones laborales y los compromisos y responsabilidades que recaen sobre el docente, las especulaciones sobre su participación, su práctica y su posición política respecto a los compromisos sociales.

La tarea va mucho más allá de dotar o capacitar a los jóvenes de hoy con competencias ciudadanas y estrategias para la convivencia. El estudiante del post-acuerdo puede y requiere entender las causas históricas del conflicto armado, bajo la intención de que el conflicto no se perpetúe y de inicio a nuevas violencias en el futuro (F4. CEV). En esta medida, en la década del 2000 los Lineamientos Curriculares en la enseñanza de las ciencias sociales introdujeron, a partir de textos escolares, “la formación del pensamiento crítico sobre la violencia política, considerando la escuela como un espacio privilegiado de encuentro, que posibilita, en principio, resaltar la memoria colectiva” (F.4 CEV). En esta preparación habrá que pasar por una habilitación plena y consciente de su papel de ciudadanos que viven integralmente su condición agonística en medio de las contradicciones propias de toda sociedad (Botero, 2017).

#### ***Desarrollo socioemocional crítico creativo***

Los autores analizados en este estudio bibliográfico reconocen el papel que tienen las emociones en el proceso de desarrollo creativo en los estudiantes; dimensión señalada en el planteamiento del problema como uno de los principales condicionantes para que los estudiantes encuentren motivación y pertinencia en los contenidos brindados a través de las diversas áreas disciplinares. Para algunos autores (F.4 CSE), existe una relación estrecha entre el desarrollo de habilidades creativas y el desarrollo de competencias socioemocionales durante la vida; las diferentes investigaciones se caracterizan por convenir en que el desarrollo de dichas competencias es posible a través de estrategias alternativas, que exploren en la configuración de las relaciones sociales y en el carácter de ellas a través de la vinculación de los contextos de realidad de los estudiantes, pues cada vez es más evidente que la reflexión sobre cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana requiere tener información sobre qué pasa hoy en las aulas (F.4 CCS).

En este sentido estas competencias son pensadas como un conjunto de habilidades que permiten un tipo de elaboración de conocimientos complejos, al permitir procesos de pensamiento que vincule elementos vivos en su día a día. Esto quiere decir que la comprensión y aprendizaje sobre la realidad pasa por la reflexión de las cuestiones socialmente vivas. Dichas apuestas deben proponer nuevas metodologías de trabajo y reflexión sobre las cuestiones que

---

tienen impacto en la vida del estudiantado, pues estas competencias implican el desarrollo de una perspectiva crítica en los estudiantes, pero también creativa, porque tal y como lo indica el texto no todo lo crítico es necesariamente creativo, pero todo lo creativo es siempre crítico (F.4 CSE).

La clase de ciencias sociales se presenta como uno de esos escenarios de posibilidad para la puesta en marcha de estos espacios de socialización, siendo un espacio común en el que se intenta encontrar relaciones con la comprensión de temas altamente sensibles en la sociedad (F.3 CCS). En este orden, la clase de ciencias sociales es entendida como una de “las clases problemáticas de la realidad”, que permiten a través de las relaciones construidas con sus disciplinas de enseñanza y los contenidos dispuestos en ellas, el desarrollo de habilidades en los estudiantes para la comprensión y dar respuestas no simplistas y objetivas a las cuestiones complejas del mundo en la actualidad.

Sin embargo, este espacio de formación como lo es la clase de Ciencias Sociales ha albergado formas enquistadas de relacionarse con el conocimiento, pues como se ha señalado, estas clases preponderan el uso de contenidos con respecto a la memoria de una manera tradicional, fundamentalista y patriótica (F.2 CCS), así como ha existido un predominio de una lectura no crítica del libro de texto y de la memorización del mismo, se realizan pocos debates y pocas actividades destinadas a enseñar al alumnado a argumentar, la enseñanza de la historia o de la geografía no se relaciona con situaciones problemáticas y en pocas ocasiones se establecen correspondencias con el entorno (F.4 CCS).

La mayoría de los problemas a los cuales se enfrentan las personas en la vida cotidiana tienen que ver con las relaciones personales, con los valores sociales o con las experiencias de los hombres y las mujeres. Y estos problemas suelen ser de naturaleza económica, política, sociológica o antropológica. Las diferentes disciplinas sociales tienen sentido en cuanto que aportan conocimientos para la solución de problemas. La incorporación de los problemas sociales a la clase significa otorgar un nuevo papel a quien enseña (F.4 CEV).

En este sentido la competencia sigue siendo un entramado complejo de habilidades necesarias para resolver situaciones y problemas de la vida diaria, siendo entonces las competencias socioemocionales la base en que las demás competencias pueden establecer una relación con la convivencia y la formación ciudadana como dimensiones relevantes, pero de poca

---

significancia en los procesos formativos, pues en ellos se da más relevancia al desarrollo cognitivo y conductual (F6. CSE).

La condensación metodológica de las propuestas permite definir que las competencias socioemocionales y cognitivas es necesario fortalecerlas, en cierta medida, de forma autónoma (F.3 CCS, F.4 CCS), y, además, es importante tener en cuenta que no puede existir competencia social y ciudadana si no se forma el pensamiento social crítico y creativo, ambos pensamientos inseparables (F.4 CCS). En este sentido, es indispensable que la población y muestra aprenda por sí misma y que el docente sea un mediador, para que los estudiantes mejoren su adaptación social y emocional en la escuela y con sus compañeros, y en este sentido los estudiantes construyen relaciones con los contenidos, a través de las cargas emocionales que estos conservan, y dicha relación les permite construir conocimiento social o no según la respuesta que de esa interacción entre contenido, mediación y experiencia propia surja (F.3 CCS).

En conclusión, las reflexiones en general presentan a la escuela como ese espacio de interacción exclusivo de nuestras sociedades, en el que las posibilidades de desarrollar las habilidades señaladas anteriormente son únicas, pues en ellas la comunidad educativa (especialmente docentes y estudiantes) están en constante interacción con sus dimensiones emocionales. Si bien la clase de ciencias sociales no es un espacio exclusivo dentro de la escuela para el abordaje de las competencias socioemocionales, sí se evidencia que necesidades del escenario social actual, y de la vida diaria, perfila este espacio como indispensables para el abordaje de estas competencias en la escuela (F.6 CSE).

Es así como este viraje hacia las competencias socioemocionales, como base de la enseñanza, ha permitido aclarar la importancia del desarrollo de la dimensión afectiva en la formación humana (F.9 CEV) y como llave para lograr los objetivos de prevención de conductas de riesgo y la construcción de espacios de convivencia; pues el nivel con el que alcance ese desarrollo socioemocional permeará todas las interacciones que tenemos a lo largo de la vida. (F.8 CSE). Dicho esto, es necesario entonces reflexionar sobre las finalidades de la educación en Colombia, ya que comprenderlas en términos educativos es indispensable para la escuela de hoy y las necesidades de la sociedad actual.

Puesta la mirada sobre la dimensión socioemocional, con la que reconoce una relación en lo formativo, se entiende el aprendizaje cómo un acto sensible del ser, en el que es posible la experiencia del otro y lo Otro, como acontecimiento que posibilita la comprensión cognitiva, pero

también sensible (F.9 CEV). Al reconocer esa dimensión tan importante en el desarrollo humano y en la composición de un sujeto con capacidades cognitivas y culturales, elementos clave en la construcción de posibilidades, entendemos que el no desarrollo de ellas acrecienta las brechas de desigualdad e inequidad que sufre la educación en Colombia y su sociedad en general, pues entendidas como herramientas para la vida en colectividad, el no dotar de ellas es negar el alcance de esas posibilidades alternativas a la vida en comunidad y a los intentos por mudar culturalmente hacia estadios respetuosos de la otredad (F.9 CEV).

Para finalizar, se destaca dentro de las propuestas investigativas, el uso variado de piezas literarias a través de contenidos que generen emoción y que están compuestos de cargas sensibles; elemento que llama la atención, pues la lectura y trabajo con el tipo de literatura presentada a través del informe de la CEV, presenta diferencias en su narrativa y contenido con la literatura presentada tradicionalmente en los libros de texto. Los hilos narrativos y testimoniales del informe de la CEV permiten al lector generar respuestas emocionales tanto negativas como positivas, siendo este, uno de los elementos que destacan la realización del material mencionado. En este sentido exploratorio la escuela puede constituirse en “un laboratorio o semillero que permita desarrollar las habilidades sociales necesarias para vivir con otros en los más variados espacios urbanos” (Ruiz y Hristova 2018, p. 17) y con ello contribuir con los requerimientos mínimos de una apuesta transformadora culturalmente de la sociedad.

### Figura 8

*Relación entre categorías emergentes*



---

**Lectura del componente pedagógico de la CEV: reconstrucción dialógica de la Verdad en la escuela.**

En este apartado se presentan los resultados orientados a dar respuesta al segundo objetivo de investigación, en el que se propone *la caracterización del componente escolar del informe de la CEV, desde el enfoque de las competencias socioemocionales*. Durante esta etapa de la investigación se realizó la lectura y fichaje de los cinco (5) documentos presentados en el informe de la CEV y que componen el apartado denominado *La enseñanza de la verdad en la escuela*. Para la investigación esta sección de la propuesta pedagógica del informe es nombrada como: *El componente escolar del informe de la CEV*, por tratarse de apuestas y estrategias didácticas que buscan *posicionar*<sup>3</sup> la verdad en espacios de participación ciudadana y principalmente en ambientes de educación formal. Los documentos presentados en este componente escolar son:

1. Diez propuestas para el estudio de la historia reciente de Colombia con énfasis en el conflicto armado.
2. Mosaico metodológico: Escuelas de palabra
3. Para que no me olvides
4. El puente está quebrado ¿con que lo curaremos?
5. Romper el silencio: Historias para no repetir la historia.

Estos documentos fueron publicados en conjunto con el informe de la CEV<sup>4</sup> e integrados a su plataforma virtual como parte de la estrategia de comunicación del mismo informe. Las propuestas de planeación didáctica planteadas en estos documentos hacen parte de una estrategia pedagógica de la CEV que, junto a la propuesta de comunicación y participación, componen la clave de socialización para responder al cumplimiento de sus objetivos y mandatos. A través de este apartado de enseñanza de la verdad en la escuela además de plantearse horizontes metodológicos, el equipo comisionado hace una vinculación directa y supeditada de la escuela colombiana y sus comunidades académicas, a ser, pensar y hacer parte del ejercicio, que también es una responsabilidad colectiva, de socializar, enseñar, aprender y poner en práctica algunos resultados que el proceso de la paz, justicia y verdad en Colombia ha obtenido desde el 2015, año

---

<sup>3</sup> Plataforma virtual del Informe de la Comisión de la Verdad: <https://www.comisiondelaverdad.co/pedagogia>.

<sup>4</sup> A diferencia del Mosaico metodológico publicado por Educapaz en el año 2019 como caja de herramientas de la iniciativa “Escuelas de palabras” y que recoge las experiencias que durante 2018 se llevaron a cabo en un diálogo de experiencias de educación para la paz de profesores en todo el país.

en que se establece la Cátedra de la Paz como propuesta institucional<sup>5</sup> para el desarrollo y fortalecimiento de una cultura de paz.

El proceso de recolección de información se realiza a través de fichas bibliográficas antes mencionadas, en las que se caracterizaron y segmentaron las estrategias presentadas por el componente escolar. De este modo los 5 textos son caracterizados en libros de Excel que contienen un número específico de hojas según el número de estrategias que el documento contiene. Cada texto presenta variaciones en la presentación de los objetivos, el desarrollo de las secuencias, y los documentos contienen lenguajes y estéticas propias, que varían según la población y los contextos de aprendizaje y diálogo para las que se proponen. Cada libro de fichas tiene una ficha de presentación o portada para cada documento con las principales características de la propuesta y comentarios a la misma y con ella las hojas en las que se caracteriza una por una las propuestas didácticas respectivas. En este orden se obtuvo la siguiente cantidad de fichas de presentación y de propuestas didácticas por documento:

### Figura 9

*Resultados del fichaje del componente escolar del CEV*

Documentos del componente	Ficha de presentación	Estrategias
<i>Diez propuestas para el estudio de la historia reciente de Colombia con énfasis en el conflicto armado.</i>	1	10
<i>Mosaico metodológico: Escuelas de palabra</i>	1	5
<i>Para que no me olvides</i>	1	5
<i>El puente está quebrado ¿con que lo curaremos?</i>	1	4
<i>Romper el silencio: Historias para no repetir la historia.</i>	1	1

*Nota.* La anterior figura presenta el número de fichas realizadas por cada uno de los documentos que hacen parte del componente escolar del CEV caracterizados en fichas durante el desarrollo del objetivo 2.

En la lectura y de fichaje de los documentos, se reconocieron en las estrategias diversidad de voces de quienes construyen y componen la propuesta pedagógica, múltiples lugares de enunciación y distintas fórmulas metodológicas expresadas en formas y estéticas, que reflejan a su vez la pluralidad de experiencias de quienes compartieron ideas sobre el aprendizaje de los ejes sobre la Cátedra para la Paz y la enseñanza de la historia reciente en Colombia. Además, se

<sup>5</sup> La enseñanza de la verdad en la escuela contiene algunas de las estrategias y secuencias presentadas por el proceso de Educapaz desarrollado durante los diálogos de Paz en la Habana, por lo que esta propuesta pedagógica recupera el trabajo presentado durante un proceso de socialización en las aulas que antecede a esta propuesta del informe de la CEV.

---

reconoce que el origen de cada uno de los documentos, si bien corresponden al mismo marco transicional democrático, la diferencias entre ellas comparten la característica de ser estrategias didácticas realizadas por colectivos, organizaciones territoriales, comunidades académicas y educativas compuestas por directivos, profesores y estudiantes de varias regiones y territorios de Colombia víctimas directas o no del conflicto.

Un primer hallazgo es que emerge una escuela participativa en el diálogo con los contenidos de la educación para la paz, que ha orientado en este proceso el diseño y el espacio de intervención de las estrategias didácticas, una mediación activa y propositiva ante la sociedad colombiana de encuentros de palabra necesarios y de la puesta en escena de los contenidos necesarios para comprender y reflexionar sobre los horizontes de posibilidad de la sociedad.

Estas estrategias no solamente llegan de quienes compartimos pasiones e intereses por la enseñanza o por las ciencias sociales; entre las gratas sorpresas en la lectura de este archivo, se encontró la diversidad disciplinar puesta en diálogo con los contenidos de las áreas del saber escolar, gracias a la participación de profesores de diversas disciplinas de enseñanza preocupados por intervenir en sus clases los contenidos correspondientes con la educación para la paz.

Este nivel de participación de los profesores en la construcción de las estrategias es de importancia en la medida en que el proceso revela una interpelación al papel del docente y a su labor pedagógica, su formación en este tipo de aprendizajes, su perspectiva y orientación curricular, las decisiones que toma como profesional de los social de cara a este proceso de socialización, además de su posición ética y política respecto a los aspectos organizativos de su práctica. Por otro lado, el docente se encuentra interpelado desde su posición profesional pues la ley insta a los profesionales de la educación a liderar ese proceso de socialización a través de la implementación de estos contenidos, sin existir suficientes claridades organizativas de la propuesta en los contextos de aprendizaje formal, sin la suficiente coherencia didáctica entre ellos y aún sin la suficiente formación profesional que los mismos docentes exigen para llevar a cabo dichos procesos.

No es posible señalar este componente de la comisión de la verdad como un resultado propio del proceso investigativo de los comisionados, la propuesta permite entrever en la “pluralidad de memorias” que se convierten a la vez en diversidad de posibilidades, en herramientas reparadoras, en dispositivos de movilización emocional y de reflexión, expresados como estrategias didácticas, como resultado de un diálogo dinamizado institucionalmente entre,

el diseño curricular escolar, las comunidades educativas y la sociedad colombiana en general. A continuación, se presentan elementos básicos que fueron indispensables para leer y evaluar el nivel de pertinencia de las estrategias que cada uno de los documentos del componente escolar de la CEV presentan en relación a las competencias socioemocionales.

### ***Los enfoques de una propuesta educativa para la paz***

Se reconoce que la idea del desarrollo y fortalecimiento de una cultura de paz, tal y como se considera en los ODS de la asamblea general de la ONU y el Sistema integral para la paz, reconoce la necesaria formación y desarrollo del pensamiento científico de la ciudadanía, pensamiento con la consistencia teórica y metodológica que puede brindar las disciplinas del saber científico, saber que debe de construirse transversalmente pues el cambio que solicita una cultura de la paz ha de orientarse hacia un cambio en la dimensión de los corazones y las mentalidades, que están en constante relación en la casa, en la calle, en el trabajo, en la escuela, en el parque y en el transporte público.

De acuerdo con Ramírez (2017), es el enfoque en derechos humanos el que permite “proveer a los estudiantes de un amplio bagaje de principios y derechos políticos y ciudadanos del orden constitucional, legal y político” (Ramírez, 2017, p. 93), por tanto, el enfoque en derechos humanos permite desde el reconocimiento del marco constitucional de derecho, entender por parte de los estudiantes, cuál es la urgencia y la base de por ejemplo, un proyecto constitucional de desarrollo de una cultura de paz, justicia y verdad, para desde una perspectiva crítica y ética entender la necesidad de respetar y proteger los derechos fundamentales que propone la idealización democrática.

En ideas generales, estos enfoques deben apelar por una formación abierta y crítica, que valore los saberes populares y proponga procesos de autonomía y autenticidad de los saberes propios, de valoración y correspondencia de los conocimientos propios que han construido los docentes colombianos a través de la lectura que hacen de las realidades que viven sus contextos. Un enfoque que entienda que lo comunicacional, emocional y contextual es parte del saber de lo social (Ramírez, 2017, p. 91), de allí lo importante de que el conocimiento se movilice constantemente a través de la capacidad crítica que tiene la comunidad educativa de reconocer que existen lecturas y perspectivas de la realidad que estimulan la tergiversación y desinformación de nuestras realidades sociales y de nuestros entornos relacionales.

---

En este sentido, tal y como lo expresa Ramírez (2017) el principal enfoque que contempla una educación para la paz, es aquel

que se opone a los esquemas de reproducción de la violencia estructural que se ha encarnado culturalmente y que se naturaliza en cada uno de los espacios y escenarios sociales y principalmente en la escuela, a través del modelo educativo y de las prácticas escolares resultantes de macroestructuras relacionales y culturales (p. 90).

Un enfoque dialógico y reparador, entendiendo que la verdadera transformación cultural, así como toda acción encaminada al diálogo y construcción de verdad debería buscar la construcción de una Colombia desde la cultura democrática de paz, procurando debatir y argumentar desde la posición propia en espacios donde pueda exigirse el respeto por las posturas diferentes donde solo el nivel de persuasión y convencimiento sea el que prime en la discusión pública (Ramírez, 2017).

Otro enfoque destacado por Ramírez (2017), es la transversalidad como el que permite en lo curricular, contextualizar aspectos que en principio no aparecen de forma explícita en los contenidos temáticos a desarrollarse, pero que cobra sentido cuando a través del saber científico se logra elaborar interpretaciones de los contextos internacionales, nacionales, regionales y locales con intencionalidad de tener adecuadas interpretaciones de las realidades (Ramírez, 2017, p. 91). A través del desarrollo de competencias es posible desarrollar en los estudiantes sentidos y miradas que les permita acercarse a un enfoque en los problemas relevantes de la sociedad, donde requieren ser abordados y comprendidos desde diferentes ángulos y ámbitos de la vida social, incluso desde la imaginación y junto a ello la crítica creativa del entorno.

En esta línea, las nuevas dinámicas de información y comunicación plantean retos y compromisos para que el maestro pueda ser también un sujeto en formación y el estudiante un agente que anime y aporte en los procesos de aprendizaje, de esta forma, se da lugar al diálogo de saberes desde la pluridimensional (Ramírez, 2017). De tal manera, es importante resaltar la relevancia que han tomado las nuevas tecnologías de la información (TIC), que si bien han planteado retos a la misma educación en este aspecto ha permitido mediar, adaptar y animar los acercamientos a los contenidos disciplinares.

El informe de la comisión cuenta con un material interactivo que explora a través del formato digital, diversas herramientas que permiten un acercamiento a las voces y testimonios de quienes vivieron, sufrieron y narran el conflicto. Estas herramientas que vienen en diferentes

formatos proponen un diálogo con ese pasado violento que aún se narra, por lo cual deben permitir el abordaje de temas y problemas de manera pluridimensional y es importante que su uso se construya a través de metodologías y estrategias inteligentes y pertinentes, que habiliten pensamientos, competencias y metodologías con pluralidad, universalidad, regionalidad, localidad y con profunda versatilidad (Ramírez, 2017).

Un último hallazgo en relación a los enfoques de la educación para la paz, reconoció el enfoque socioemocional como principal, para construir autonomía y la capacidad del reconocimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo (Rendón, 2009, p. 12). Reconociendo la importancia del desarrollo de este componente durante el transcurso de la vida individual y colectiva, se entiende que la configuración de los esquemas emocionales son indispensables para responder ante las situaciones y complejidades de la vida en sociedad, son durante la etapa y ciclo de vida escolar, aprendizajes con los que los estudiantes intentarán durante el transcurso de sus vidas una relación con el mundo, toda vez que el paso de la niñez a la adolescencia representa para ellos una transición de crisis y significancia en la vida, pues en este ciclo vital, las relaciones que los estudiantes van tejiendo con estas cosas del mundo toman sentidos más profundos o superficiales. De igual forma, se reconoce que es en esta etapa escolar en la que los estudiantes viven más presión de sus coetáneos y con ello las estructuras emocionales que determinarán su desempeño y relación con las cosas del mundo en la vida adulta (Rendón, 2009, p. 13).

En este sentido, es indispensable una formación de las competencias socioemocionales en la educación formal anclada a la transformación cultural, donde se considere una nueva relación con aquellos ámbitos de la vida en sociedad que son tanto o más importantes que aquellos elementos en los que se basa una educación instrumental y bancaria en términos Freirianos, entendida como aquella con la que solo se consigue una acumulación obsesiva de datos y conocimientos inertes, “por una educación y formación creativa y comprometida con saberes aportantes a los entornos donde nos corresponde vivir” (Ramírez, 2017, p. 94).

Para Rendón (2009) es precisamente abordar esta pregunta por la estructuración de esos rasgos de la personalidad moral desde nuestro lugar como profesores en el proceso de construcción de conocimiento, pero también como movilizadores éticos y políticos, que permiten atender dimensiones que componen dicha personalidad, ayudando en el desarrollo de la autonomía, la capacidad para el diálogo, las habilidades sociales y el razonamiento moral;

cuestiones que pueden ser asumidas desde los marcos conceptuales que son desarrollados en el proceso de aprendizaje y con la ayuda de diversos recursos didácticos.

Estimular un aprendizaje tanto cognitivo como ético, se convierte en tanto o más importante que a cualquier otro tipo de aprendizaje al que con mayor énfasis se le ha puesto atención en la educación escolar tradicional.

Otro de los enfoques que se asumen como relevantes para garantizar una perspectiva integradora de las dimensiones que abarcan la formación y construcción de la identidad, y por tanto uno de los elementos de reflexión para la reparación y construcción de sociedad, es la consideración del enfoque territorial, toda vez que las personas construimos relaciones con los espacios de relación e interacción en los que nos suscribimos. Hoy una de las grandes tristezas de los estudiantes es haber sido víctimas de diversos procesos de desterritorialización y, para muchos, haber sido obligado a desplazarse de sus territorios con su familia y seres queridos es una de las principales consecuencias de la apatía a los procesos formativos y a la negativa fatalista de encontrar en la educación una alternativa para solucionar sus escenarios de vulnerabilidad. Muchos de los estudiantes en estas situaciones, sufren de crisis emocionales generadas al sentirse apartado o distanciado del lugar que recoge sus afectos, emociones y los recuerdos que son a su vez formas de anunciarse, identificarse y reconocerse frente al mundo. De tal manera, tener en cuenta este enfoque desde lo geográfico, social e histórico permitiría darles a los procesos educativos de los estudiantes el valor socioemocional al que hace falta darle fuerza desde la educación formal.

### ***Estrategias de formación para la paz en el componente escolar de la CEV***

En este apartado se realiza el análisis y evaluación, a la luz del desarrollo de las competencias socioemocionales, de las estrategias que el componente escolar de la CEV desarrolla en su propuesta pedagógica. De manera implícita, se explora este componente en función de identificar el alcance y la implicación que tiene en el escenario escolar la comprensión y el reconocimiento de la historia reciente en Colombia.

La diversidad de formatos y componentes que las estrategias de *la enseñanza de la verdad en la escuela* de la CEV presentan, permiten reconocer principalmente un potencial amplio de posibilidades para cada una de las necesidades pedagógicas concentrados en los objetivos del informe y del proyecto de educación para la paz, dificultades y algunas limitaciones en torno a un proceso en el que la reflexión, el aporte y la reconstrucción del mismo son la condición *sine qua*

Conversando la verdad en la escuela: Diálogos con los informes de la CEV en la clase de ciencias sociales

*non* para su éxito. Se considera a la propuesta como una fuente inacabada de posibilidades para la implementación de actividades en contextos y niveles diferentes al que se propone. Es una posibilidad toda vez que el docente propone con los recursos un proceso de diseño e implementación, que permitan ser adaptados a los contextos y entornos de aprendizaje en los que se relacionan sus estudiantes, por tanto, implica un ejercicio de imaginación y creación principal del docente mediador.

Cada una de las estrategias revisada a la luz de los enfoques antes descritos, se sometió a un ejercicio minucioso de fichaje descriptivo. En este apartado se presentan los hallazgos a partir de los tres apartados que componen las fichas de caracterización.

### 1. Presentación y descripción de la estrategia:

#### Figura 10

*Ficha de caracterización del componente escolar apartado de descripción de la estrategia*

Información bibliográfica:		Nro ficha: 2
Documento origen URL: <a href="https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/2022-06/13.%20DIEZ%20PROPUESTAS%20PARA%20EL%20ESTUDIO%20DE%20LA%20HISTORIA%20RECIENTE%20DE%20COLOMBIA%20CON%20C3%89NFASIS%20EN%20EL%20CONFLICTO%20DARMADO.pdf">https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/2022-06/13.%20DIEZ%20PROPUESTAS%20PARA%20EL%20ESTUDIO%20DE%20LA%20HISTORIA%20RECIENTE%20DE%20COLOMBIA%20CON%20C3%89NFASIS%20EN%20EL%20CONFLICTO%20DARMADO.pdf</a>		
Título de la secuencia: Propuesta #2		
Autor de la estrategia: Profesor Cesar Mauricio Bello Diaz		
Sobre el autor: Ciencias sociales, filosofía y competencias ciudadanas, Escuela Normal Superior María Auxiliadora, Cúcuta		
Tipología del recurso:		
Estrategia: <input type="checkbox"/>	Metodología: <input type="checkbox"/>	Secuencia didáctica: <input checked="" type="checkbox"/>
Observaciones sobre tipología: Este tipo de unidades se llama propuesta.		
Objetivos general de la propuesta: la intervención, los estudiantes deberán estar en capacidad de identificar y comprender la magnitud y las complejidades del conflicto armado colombiano y habrán desarrollado un compromiso ciudadano respetuoso, crítico y r		
Objetivo específico de la propuesta: 1. Identificarán algunos de los motivos por los que es importante conocer la historia del conflicto armado en Colombia. 2. Reflexionarán sobre los retos de convertirse en un agente protagonista del cambio desde la comprensión de la realidad del otro.		
Contenidos eje de la propuesta: 1. Introducción al estudio del conflicto armado en Colombia 2. Actores del conflicto armado en Colombia 3. Caso corregimiento Banco de Arena, Norte de Santander 4. Los actores del conflicto: La guerrilla		

*Nota.* Se presenta la primera parte de la ficha en la cual se realiza el resumen descriptivo de cada estrategia.

En esta primera parte de la ficha de caracterización está la descripción de la estrategia a revisar y los elementos de presentación de la secuencia didáctica. En ella se puede reconocer su ubicación, título, autor e información correspondiente al mismo, la tipología del recurso hallado dividido en tres opciones: estrategias, metodologías y secuencias didácticas, toda vez que en una primera revisión de los documentos se reconocieron estas tipologías, además de estos elementos descriptivos se incluyen las observaciones sobre estas tipologías, los objetivos reconocibles en la propuesta y los contenidos o ejes que la propuesta utiliza.

#### - Lo hallado:

De las estrategias es posible destacar principalmente que todas apelan al diseño de secuencias didácticas *como estructura de planeación para el desarrollo de los contenidos*. Esta recurrencia muestra que es la secuencia didáctica es tal vez una estructura de planeación que permite mayor dinamismo y flexibilidad de integración a los contenidos del plan de área y por tanto este proyecto, así como los profesores participantes en el proceso de diseño, han visto en esta estrategia, un aliado para la intervención de los contenidos de la educación para la paz en las clases.

La mayoría de las secuencias didácticas establecen un marco de operatividad según niveles de escolaridad, siendo escasas las propuestas de intervención abiertas a diferentes niveles de aprendizaje y de participación. Es por ello que es posible encontrar estrategias definidas principalmente para un trabajo en niveles de la enseñanza media o la secundaria, siendo particular la escasa presencia de estrategias de enseñanza para la educación primaria, o al menos según la presentación y las características reconocibles en los documentos y en cada secuencia no lo establece. No obstante, fue posible reconocer, primero en la lectura de exploración y luego en el diseño y construcción de las secuencias para el desarrollo de la investigación, que existen actividades en el ejercicio de adaptación y transposición didáctica con gran un potencial y viabilidad para ser acopladas a los planes de área de grupos de intervención en niveles de primaria.

## 2. Desarrollo y observaciones sobre la estrategia:

### Figura 11

*Ficha de caracterización del componente escolar apartado de desarrollo de la secuencia didáctica*

Sesión 8 y 9 . La guerrilla-estudio caso	Propósito:	Actividades y productos. Conocimientos previos. Cada uno de los grupos discutirá los conocimientos plasmados en su informe e identificarán los	Recursos:	Compromiso: Reflexión final Para terminar, cada estudiante individualmente hace un ejercicio de introspección y lo registra en su bitácora; las
Sesión 10, 11, y 12. Los actores del conflicto: El paramilitarismo	Propósito: Al finalizar el tema, los estudiantes 1 reconsiderarán las definiciones propuestas en las primeras clases;	Desarrollo: Actividades y productos Conocimientos previos El profesor pregunta a los estudiantes qué saben sobre el	Recursos: Códigos QR con bibliografía correspondiente a cada uno de los casos	Compromiso:
Sesión 13 y 14. El paramilitarismo: estudio de caso	Propósito: Los estudiantes, organizados en los mismos grupos, reúnen los datos necesarios para construir el informe final de	Desarrollo: Sepropone a los estudiantes, e manera grupal, construir una infografía a partir de las características indicadas en el	Recursos: Infografía sobre el Estadísticas del conflicto armado en Colombia. 1958-2012 Portalverdad abierta: Masacre de Segovia	Compromiso: Reflexión individual Para terminar, cada estudiante debe registrar en su bitácora el resultado de su ejercicio de
Sesión 15 y 16 El papel del Estado en le Conflicto armado	Propósito: 1 identificar el papel que debió haber ejercido el Estado—representado por las Fuerzas Armadas—en el	Desarrollo: Conocimientos previos Los estudiantes se reúnen en parejas y discuten cuál es el papel que debió haber	Recursos: Apartado de la constitución política Título VIII De la Rama Ejecutiva. Artículos 189-216-217-218-219-220-221	Compromiso: Reflexión individual Para terminar cada uno de los estudiantes hará una reflexión individual en la que

*Nota.* En este apartado de la ficha se presentan los elementos principales de las secuencias.

En este apartado se segmenta la secuencia entre propósitos, desarrollo, recursos y compromisos que propone la secuencia según cada sesión. En esta sección es posible reconocer

que técnicas, tiempos de actividad y que secuencias lógicas siguen las estructuras de planeación diseñadas para abordar cada uno de los contenidos.

Después de la descripción de las sesiones presentadas en este segmento, se encuentra el apartado de observaciones y comentarios de las secuencias, un espacio donde se recopilaban las ideas y anotaciones del proceso de lectura y caracterización de la secuencia didáctica. Este espacio es de gran importancia para el desarrollo de este apartado, pues es el que condensa las percepciones del proceso de indagación de los documentos con la perspectiva del investigador más allá que la del simple lector.

## Figura 12

### *Segmento de comentarios y observaciones del desarrollo de la secuencia*

**Comentarios y conclusiones:** esta secuencia esta estructurada e la siguiente forma: inicio y conocimientos previos, un desarrollo que consta de 2 a 3 actividades y un compromiso o sugerencia que se deja para la casa. Algunas sesiones no tienen un título ni plantean un propósito. En la sesión 2, como ejercicio de conocimientos previos entre las preguntas propuestas a los alumnos se puede destacar la pregunta 3 que en la cual se hace referencia a la formación ciudadana en referencia al conocimiento de los alumnos sobre los actores del conflicto armado en el país, ¿Qué aporta para nuestra formación ciudadana el comprender el origen y el desarrollo del conflicto armado en Colombia?. En la parte final de la sesión 4 luego de una actividad donde se propone una plenaria se invita a los estudiantes a reflexionar de manera individual en sus materiales de trabajo (bitácora) sobre la siguiente pregunta ¿Por qué es importante que conozcamos el conflicto armado y asumamos una posición frente a él?, en la cual hay un claro énfasis en una toma de postura (competencia socioemocional) de los estudiantes a partir de los conocimientos adquiridos sobre el conflicto. En la sesión 14 se propone la siguiente pregunta a modo de reflexión final e individual de los estudiantes, ¿Cómo cambia mi visión de mi realidad cotidiana después de conocer en profundidad estos eventos?. Esta pregunta se puede relacionar con la competencia que pretende desarrollar en los estándares la toma de perspectiva. Sesión 17 preguntas alrededor de la toma de perspectiva

*Nota.* Este es el espacio de condensación de ideas acerca del desarrollo de la secuencia

#### - **Lo hallado:**

Fue posible percibir que las secuencias didácticas del componente escolar de la CEV además de la diversidad de presentaciones, esquemas y combinaciones comparten fórmulas diferentes de estructuración y planeación entre propósitos, desarrollos y objetivos de clase, los cuales son presentados como momentos o estaciones. *Algunas de las secuencias son más claras en sus momentos de apertura y cierre, que otros pues otra de sus características es la permanente recurrencia de evaluaciones de tipo formativos* donde se indaga al estudiante por su experiencia frente a lo aprendido, explorado, puesto en ejercicio, por lo que la propuesta se aparta de las evaluaciones de carácter memorístico y procedimental, por lo que se percibe que es una propuesta que prescinde de una calificación de tipo cuantitativo.

Estas secuencias por la forma en que se desarrollan las sesiones y el tiempo establecida para las mismas, permite flexibilidad en el manejo de los tiempos, con esto considerar continuidades y discontinuidades en el proceso de aprendizaje, dar gestión a lo inesperado y fortuito con que se encuentran en el desarrollo de la misma. Aunque las secuencias didácticas son presentadas como una propuesta con tiempos definidos (específicamente para dos semestres escolares con sesiones de dos horas), el uso de diversos recursos didácticos dispuestos en el resto

---

de los documentos y material elaborado por la CEV permiten la exploración de alternativas desde el material sugerido y muy pocas de ellas apelan a los compromisos fuera del salón de clase para el desarrollo de los contenidos.

En esta medida es que la propuesta escolar se considera como un importante y relevante insumo para el diseño de clase, ya que se reconoce en cada actividad posibilidades de mediación pues al ser adaptables y susceptibles de ser reconstruidos para otros niveles de enseñanza, la propuesta posibilita con ello la adquisición profunda de aprendizajes respecto a estos contenidos durante diversas etapas de la vida y de manera recurrente en el proceso de aprendizaje; esta es solo una posibilidad que puede darse o no, a través de las decisiones didácticas que permitan establecer rutas de implementación acertadas para cada estrategia.

En la descripción de las actividades se provee a los estudiantes de las herramientas básicas para la construcción de procesos de investigación de corte cualitativo y los anexos del documento sirven como herramientas para que los estudiantes identifiquen los tipos de fuentes necesarios en el proceso de indagación al que se les invita. Tips para aplicar las técnicas e instrumentos y algunas recomendaciones de cómo trabajar con las fuentes, el uso de diarios de campo de matrices para la clasificación de fuentes son algunos de los elementos con los que se provee a los estudiantes y que singularizan el proceso de acercamiento a los contenidos de aprendizaje.

Para el desarrollo de los procesos de investigación que se proponen, tanto en las actividades propuestas como en cada uno de los momentos de los talleres, se recomienda utilizar por parte del docente herramientas y reflexiones que pueden abrir la posibilidad de compartir en diálogo, a que los estudiantes desarrollen la capacidad de transformar una experiencia individual en una experiencia emocional colectiva, haciendo uso para ello de los componentes practicados y aprendidos durante el desarrollo de las secuencias y según las tipologías de competencias socioemocionales estudiadas.

En el desarrollo de los talleres se puede evidenciar una insistente atención e invitación a la comprensión de cómo lo que sentimos, percibimos y contrastamos, cobra sentido para la transformación social. A través del uso mediado del relato, se busca que los estudiantes adquieran una actitud empática frente a los sucesos narrados y, además, se incentiva el reconocimiento de las emociones experimentadas al escuchar el relato o vivir una situación similar.

El proceso final de las secuencias se establece a través de actividades que permiten condensar el trabajo, producciones, reflexiones, pensamientos y emociones posibilitadas durante el desarrollo de las sesiones. Sin embargo, falta encontrar dentro de las actividades finales consideraciones y orientaciones sobre los procesos de indagación elaboración, socialización, identificación de las técnicas e instrumentos utilizados, por que en muchas ocasiones se proponen grupos de discusión, debates, puestas en escena, representaciones dramáticas y círculos de discusión sin tener en cuenta pautas precisas para su desarrollo. Del mismo modo respecto al uso de algunos materiales en cada sesión no se establecen condiciones, disposiciones o parámetros para su uso.

Para esta investigación, es necesario sugerir la implementación de guías para las actividades empleando para ello procesos metacognitivos claros para su desarrollo, y se propone la integración de escenarios de aprendizaje diversos al aula de clase, pues se reconoce una recurrencia por el uso del aula, que, no suponiendo un problema, contradice las posibilidades de exploración de otras alternativas y enfoques como el territorial socioemocional. Si bien las secuencias proponen fundamentos orientadores para el desarrollo de las actividades, finalidades educativas y compromisos grupales para el desarrollo de las mismas, se hace énfasis en este punto pues la propuesta pudo, y era el momento, para atreverse a orientar de manera más taxativa este proceso de mediación, con aquellos docentes que sin tener un conocimiento amplio de la técnica pueda proponerse para enseñar y aprender en el aula.

Un ejemplo es el caso de las actividades teatrales en las que se nombra, pero no se especifican condiciones para la preparación de ese espacio ni el trabajo directo con los grupos, no se establecen pautas para el trabajo cooperativo. La propuesta teatral podría vincular algunas metodologías de intervención participativa (teatro ausente, teatro de la liberación). La secuencia propone fundamentos orientadores para el desarrollo de las actividades, finalidades educativas y compromisos grupales para el desarrollo de estas.

Los propósitos u objetivos son claros en sus intenciones, pero se perciben ambiciosas para la fórmula que proponen en el tiempo estimado. Si bien los propósitos logran articular necesidades y contenidos de relevancia para la vinculación de Problemas socialmente relevantes y el planteamiento de las respectivas competencias, es necesario reconocer lo que es posible para el estudiante dar según el momento del proceso que se ejecuta. No obstante, se percibe que la construcción de los propósitos de sesión son planteamientos que por su forma y composición

deberían acompañar la propuesta de competencias actitudinales, procedimentales y conceptuales de cualquier plan de área.

### 3. Caracterización del componente en competencias socioemocionales

#### Figura 13

*Segmento de caracterización del enfoque en competencias socioemocionales*

Competencias socioemocionales en el recurso					
Tipología competencias socioemocionales que desarrolla					
Manejo de la ira	<input type="checkbox"/>	Toma de perspectiva	<input checked="" type="checkbox"/>	de	<input type="checkbox"/>
Escucha activa	<input type="checkbox"/>	Generación creativa	<input type="checkbox"/>	Asertividad	<input type="checkbox"/>
Cuestionamiento	<input checked="" type="checkbox"/>	Empatía	<input checked="" type="checkbox"/>		
<b>Observaciones Competencias socioemocionales:</b> En la primera sesión de la propuesta, se reconoce la puesta en escena de las emociones de los alumnos a través de Ruta pedagógica de la memoria histórica Los caminos de la memoria histórica. Sesión #12 la actividad final propone un trabajo de expresión emocional que permita evidenciar las sesiones durante el ejercicio.					

*Nota.* En este apartado se hace la caracterización de la secuencia según el enfoque de las competencias socioemocionales

En este apartado final de la ficha de caracterización se hace la caracterización del enfoque de competencias socioemocionales que fue posible o no reconocer en la estrategia presentada. Como muestra la imagen, la tipología de competencias socioemocionales sigue la categorización que realiza el MEN (2004). En esta tipología se reconoce una caracterización y expresión de las habilidades y las competencias a desarrollar de una manera más precisa y clara para ser planteadas para el trabajo en el aula, pues es importante que el estudiante reconozca la competencia a desarrollar durante las sesiones y el docente tendrá más claridad en los aspectos a destacar a través de las actividades, el material y el uso que planteé.

#### - **Lo hallado:**

La propuesta plantea para el desarrollo de la apuesta en competencias socioemocionales un enfoque claro con el que se propone un proceso de desnaturalizar las normas. Es así como en la propuesta de secuencias didácticas se toma como base el modelo constructivista que concibe el estado sustancial de las cosas, definiéndolas como construidas socialmente. Las emociones también entran en este engranaje y son tal y como lo señala en su apartado de antecedentes teóricos: parte del centro del debate en el que nos preguntamos si ¿las emociones son naturales o son aprendidas?, ¿estamos determinados al amor y al odio? y las implicaciones que tiene para la vida en sociedad esta respuesta.

Documentos como *Mosaico Metodológico* y el *Para que no me olvides* propician debates acerca de las emociones y su relación con el lenguaje y con el sistema de creencias, Si

---

concebimos la emoción como acto performativo (que se consolida con la repetición en masa), generador y reproductor de creencias a nivel social, estamos en la posibilidad de transformar la emocionalidad (tradicional, aprendida y reproducida) que caracteriza la inercia de los ciclos de violencia (física, verbal, psicológica, social, entre otras), hacia una estructura emocional basada en el cuidado, la restauración, el perdón y la reconciliación.

En las experiencias pedagógicas se identifica, entre sus inspiraciones teóricas y metodológicas, que las emociones se ponen en contexto, pues a través de las actividades se invita a comprender las expresiones emocionales como construcciones socioculturales y que por tanto transforman y son posibilitadoras de transformaciones. De esta forma, el reconocer su importancia dentro del proceso de transformación social y pedagógica, permite que las emociones contribuyan a la superación de ciclos de violencia. Contenidos como: La ética del cuidado nos permite reconocer las necesidades de las personas involucradas en los hechos, al igual que las nuestras y del entorno que nos rodea. Este tipo de perspectivas llevadas a un ambiente pedagógico brinda la posibilidad al otro de reconocerse como parte de un todo, de integrarse y a la vez de encargarse de esas necesidades que son colectivas, así mismo, entrar en una dinámica de correlación con el otro y lo otro, de construir hábitos y prácticas hacia el cuidado de otras personas y del entorno.

Del material recomendado para el uso durante el desarrollo de las sesiones, es posible afirmar que son una apuesta por profundizar de forma significativa en el desarrollo de las competencias socioemocionales. Cada recurso representa la experiencia sensible de una persona frente al conflicto, por lo que la escucha activa se convierte en una competencia imprescindible que se destaca como competencia relevante tanto en las sesiones como a la hora del desarrollo de la investigación. Su importancia es tal que en el documento de *Mosaico Metodológico* (en sus anexos) dedica un material de lectura específico que se titula "Recomendaciones para escuchar activamente" y que se propone dentro del momento #3 de cada secuencia didáctica.

En general se percibe que las actividades proponen un trabajo de expresión emocional que permita evidenciar las sensaciones durante el ejercicio o al terminar y en esta forma el estudiante puede reflexionar sobre las transformaciones que tuvo durante la realización de la actividad. De esta forma el componente socioemocional se entiende como el nivel de autopercepción que tiene el estudiante sobre las emociones generadas durante el proceso y lo que resulta del contraste de ellas.

---

Las diferentes actividades propuestas durante la sesión ponen en el escenario la complejidad del desarrollo de varias de las competencias socioemocionales al preocuparse por dejar guías, comentarios y pautas para mediar los ejercicios de reflexión y carácter socioemocional, así como a la atención de situaciones de vulnerabilidad. En este aspecto se destaca el compromiso de los docentes participantes en las *Diez propuestas para la enseñanza de la historia reciente de Colombia*, que permitieron, en sus propuestas la articulación, este tipo de ejercicios junto con el desarrollo de las clases de Ciencias Sociales.

En la secuencia se presenta una apuesta explícita por el respeto a las emociones como una acción bidireccional, con la que se intenta que el otro se permita disponer de la escucha atenta del oído y del corazón. Respetar las emociones expresadas por los demás son el principio básico de la apuesta de desarrollo de esas competencias cuando de manera explícita las secuencias solicitan que: respetar las emociones expresadas por los demás es un principio de convivencia en el aula de clase.

En este sentido se apela constantemente a las emociones y sentimientos creados en este proceso de diálogo. Se evidencia un constante diálogo a través de preguntas y actividades en las que se intenta poner en conversación la emoción propia y la ajena junto con los materiales y recursos de trabajo que se proponen en las sesiones de clase. Siempre rondan las preguntas por las percepciones hacia la identidad y mundo afectivo propio.

Con enfoque en el componente de competencias socioemocionales destacan los ejercicios de respiración que van acompañados de una discusión abierta sobre las emociones que emergen en el momento de realizar la actividad. En este tipo de sesiones se propone a los estudiantes piensen detenidamente en el sentimiento o sensación más predominante: ira, dolor, tristeza, desolación, impotencia según cierto estímulo, para que con el reconocimiento efecto emocional generado, se tenga conciencia del daño emocional causado a las víctimas del conflicto. Por ello es común que en los ejercicios propuestos siempre giren preguntas en torno a cómo creen los alumnos que pudieron verse o se ven afectadas emocionalmente las víctimas, en este caso, de desplazamiento forzado en nuestro país. Esto también revela y representa un esquema de trabajo y de desarrollo de competencias socioemocionales como la asertividad, la consideración de consecuencias y la empatía como competencias que se desarrollan a través del miedo latente a verse en una situación similar.

---

***Contribuciones del componente escolar de la CEV a la clase de Ciencias Sociales. Planeación de una secuencia didáctica desde el enfoque en PSR***

La secuencia didáctica está estructurada bajo el enfoque de Problemas Socialmente Relevantes (PSR), toda vez que se reconocieron en este modelo potencialidades para la vinculación de procesos cognitivos desarrollados a través del diálogo entre los contenidos específicos del área de ciencias sociales y los contextos de relación de los estudiantes. Así mismo, por la relación directa que el modelo de PSR tiene con los ejes de enfoque propuestos por la cátedra para la paz, los contenidos conceptuales que aborda el componente escolar de la CEV y los Estándares de competencias del área de ciencias sociales, “en tanto las diferentes disciplinas que conforman las disciplinas que abarca esta área, brindan los conceptos, las metodologías y los marcos de interpretación que posibilitan entender la naturaleza compleja e integrada de lo real” (Ocampo y Valencia, 2019, p. 63), es que el modelo se reconoce como un aliado indispensable para el docente de ciencias sociales en el diseño, planeación y ejecución de clases que promuevan el desarrollo de las competencias socioemocionales a través de la integración de contenidos vivos para el estudiante.

Además de esto, el modelo permitió a la investigación hacer uso del componente escolar de la CEV como insumo principal de inspiración y recursos, permitiendo un anclaje tanto de la propuesta del componente pedagógico que alternara con las necesidades educativas de los grupos intervenidos. El convencimiento tanto de las necesidades educativas de los grupos con los que se realizó este proceso de investigación, y la inmediata casualidad de la presentación de la propuesta realizada por la CEV en el 2022, que se presentaba como una oportunidad para promover en las aulas a través del material presentado por el equipo de comisionados, movilizó ciertos intereses por la creación de propuestas para el fomento de prácticas educativas que atendieran a los procesos de diálogo con esa verdad que se nos presenta urgida de ser conversada y construida en el aula, bajo un panorama en el que las inquinas y los odios son impulsados y movilizados con mayor recurrencia a través de prácticas y discursos que estimulan una imagen tergiversada de las realidades y que son promovidas por medios de comunicación y de una opinión pública malinformada.

Ante estos escenarios es imperiosa la participación que tiene el aula y el docente de ciencias sociales, de crear utilizando la imaginación, la solidaridad y la amistad como fórmulas

---

de reparación, reivindicando con ello al aula como taller, como un lugar en el que la acción artesanal milenaria de la escucha y el diálogo permitan el surgimiento de nuevos elementos.

La secuencia didáctica está compuesta por 4 estaciones que pueden ser empleadas en un número de sesiones no definidas, pues el recurso cumple con la característica de adaptarse a las temporalidades alternas que se presentan regularmente en el desarrollo de las sesiones de clase dentro de la imbricada dinámica escolar. Por lo que las temporalidades descritas en la secuencia se presentan como una propuesta, así mismo los componentes teóricos para los contenidos y los recursos utilizados para el desarrollo de la secuencia.

## Secuencia Didáctica

### La larga edad media:

*encuentro, enfrentamiento y creación de nuevos mundos.*

NORMA TÉCNICA CURRICULAR		
Estándar básico de competencias al que atiende		
Reconozco algunos de los sistemas políticos que se establecieron en diferentes épocas y culturas y las principales ideas que buscan legitimarlos.		
Acciones de pensamiento y producción de conocimiento de las ciencias sociales		
Me aproximo al conocimiento como científico social	Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales	Desarrollo compromisos personales y sociales
Reconozco relaciones entre los eventos históricos entre el siglo XV y XVI, sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes involucrados. Indago por la influencia que el pasado presenta en la configuración del pensamiento humano y su influencia en nuestra vida cotidiana.	Identifico y describo las características de la organización política, económica y social en las colonias españolas, portuguesas e inglesas en América. Comparó situaciones de injusticia social presentadas en la temporalidad estudiada y la actualidad y formuló hipótesis con ello.	Identificó diferencias en las concepciones que legitiman las actuaciones en la historia y asumo posiciones críticas frente a ellas. Reflexiono sobre el impacto que tienen actualmente en nuestra sociedad los discursos de odio y las diversas formas de discriminación solapadas en ellos.

Cada paso dado por la humanidad desde sus orígenes como homínido hasta su desarrollo como sapiens, ha dejado una impronta en la configuración del sistema natural del que hace parte y de las formas de vida tal y como las conocemos hoy en día. A través de las múltiples alteraciones y constantes transformaciones de su entorno y espacio, los humanos han logrado establecer una relación de simbiosis con la que han construido ideas del mundo y de su papel en él.

Así mismo, inmersos en una civilización que través de los efectos de la globalización, acorta y reconfiguran las fronteras de la distancia y el tiempo; considerar, contemplar, reconocer y comprender la experiencia de los otros, es indispensable en función del reconocimiento y la habilitación de las otras formas de ser, ver, sentir el mundo.

Así, se propone para el desarrollo del segundo Periodo que comprende las semanas 13 y 26 del calendario educativo institucional en los grados séptimos de la Escuela Normal Superior de Medellín (en adelante ENSM) y se denomina: La larga edad media: encuentro, enfrentamiento y creación de nuevos mundos. Entendida la edad media como una temporalidad que se dilata

desde los primeros contactos entre Europa con Oriente y África, hasta la configuración de los primeros Estados modernos hoy consolidados como potencias hegemónicas alrededor del globo.

Esta época, además de estar marcada por la barbarie y la violencia con la que se desarrollaron las sociedades, destaca “como una época marcada por las innovaciones en términos fundamentales para la humanidad que se presentaron dentro de esta temporalidad, entre ellos las formas de gestionar el tiempo, la invención de nuevas técnicas de producción, el desarrollo del conocimiento y del surgimiento de las universidades, el arte y la filosofía” (Meschiany, 2017, p. 5).

Con el desarrollo de la Unidad se busca impulsar habilidades de pensamiento de tiempo histórico con las que establezca relaciones de tipo secuencial, comparativas y asociativas; a través de procesos de pensamiento superior, el estudiante se permita comprender y entender cómo se configuran actualmente nuestras sociedades y establezcan relaciones de permanencia, ruptura e influencia.

La unidad propone alcanzar estos objetivos a través de una construcción en los estudiantes de aprendizajes prácticos, con los que se fomente el saber pensar y saber hacer en el contexto del estudiante; en esta oportunidad a través del estudio de las sociedades que se desarrollaron durante la edad media.

Criterios de valoración para el aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Presentación de la guía</li> <li>● Participación</li> <li>● Creatividad en la presentación</li> <li>● Relaciona conductas discriminatorias y de desigualdad en su contexto a través del material presentado.</li> </ul>
Competencias socioemocionales en apuesta
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Escucha activa</li> <li>● Generación creativa</li> <li>● Toma de perspectiva</li> <li>● Manejo de la ira</li> </ul>
Compromisos
Además de solicitar a los estudiantes una participación activa se puede solicitar a los estudiantes que indaguen con sus familiares y personas más cercanas sobre el ¿Por qué? de las tradiciones y costumbres que tienen dentro de su grupo familiar o en otros grupos de relacionamiento.

## Estación 1

### Sesión 1

**Pregunta problematizadora:** ¿Qué legados y orígenes culturales le dan significado a nuestra vida cotidiana? ¿Qué diferencias hay entre una tradición y una costumbre?

**Propósito de la sesión:** Saludar y reconocer las diversidades culturales que nos componen.

**Tiempo:** 2 horas

### **Desarrollo**

Aprovechando el receso de actividades en la institución por las celebraciones de Semana Santa, daremos inicio al comienzo del segundo periodo con un saludo de reencuentro intentando rastrear en medio de una conversación guiada con preguntas rasgos culturales diversos entre los estudiantes participantes de la sesión.

Después de la activación a través de los ejemplos que permite la conversación se solicitará a los estudiantes construir con la pieza narrativa o gráfica la “ruta de la memoria”(Propuesta 2). Con ella los estudiantes describirán aquellas acciones cotidianas en una línea de tiempo, incluyendo las costumbres y tradiciones más significativas para sus familias o sus espacios de socialización durante el periodo de vacaciones o en otras fechas que sean especiales para ellos. Se intentará indagar en los estudiantes qué significado tiene para ellos esos momentos y quienes lo rodeaban, qué ocurría en sus vidas, sus barrios y en su ciudad.

### **Recursos**

- Preguntas guía: ¿Qué hicieron en sus vacaciones de semana santa? ¿Visitaron algún lugar desconocido? ¿Conocido? ¿Hicieron lo mismo que otros años o en algo han cambiado al pasar de los años? ¿compartieron con sus familias? ¿En qué lugares compartieron? ¿Qué tradiciones hacen parte de tu vida diaria? ¿Por qué son importantes estas tradiciones? ¿Cómo crees que tu familia tiene esa tradición? ¿Qué la originó? ¿Alguna de tus tradiciones ha cambiado? ¿Qué sentido tiene celebrar una fecha, cuando esta se recuerda por la violencia o la muerte?
- Producción de los estudiantes.

### **Sesión 2 y 3**

**Pregunta problematizadora:** ¿Cuáles son las características de la organización social, económica y política de la vida en la edad media?

**Propósito de la sesión:** Comparar características de la sociedad medieval con otras sociedades.

**Tiempo:** 4 horas

**Desarrollo**

Para la primera parte de la actividad se desarrollará por estudiante la guía Nro.1 (Ver anexo 3) de manera individual, a través de un trabajo de docencia asistido donde se compartirá con los estudiantes la presentación de la historia en formato audiovisual del cuento: el guardia fiel. Mientras se realiza la reproducción de la primera parte del video (1' - 10'), los estudiantes irán respondiendo las preguntas gracias a las intervenciones del profesor y de los compañeros que participarán en el desarrollo de las preguntas. La clase terminará con la entrega concluida de la guía.

Para la segunda sesión se desarrollará la socialización de la guía Nro.1 en donde se retomarán las preguntas de la guía y se retroalimenta en función de reconocer las características principales de la vida en la edad media diferenciándose de otras épocas de la humanidad. Para esta sesión se implementará un ejercicio de relajación (ver anexo 3, propuesta DPPEHRC) antes de dicha socialización en la que el grupo formará un círculo. Los estudiantes empezarán respirando profundamente, de pie y con los ojos cerrados. A medida que van llenando sus pulmones de aire, levantan los brazos, como si fuesen globos. Luego lo sueltan y se desinflan hasta caer al suelo. El ejercicio se repite varias veces antes de terminar y comenzar con la ronda de exposiciones y cuando hayan acabado el ejercicio, y transcurridos unos minutos para que hayan disfrutado de la sensación de relajación se preguntará a algunos estudiantes por sus sensaciones en el ejercicio a través de las siguientes preguntas guía:

- ¿Cree que realizar este ejercicio puede ayudarle a prevenir respuestas violentas cuando está enfadado?
- ¿De qué maneras se pueden resolver los conflictos en la comunidad sin necesidad de acudir a la violencia?

Con el ejercicio se intenta que los estudiantes se encuentren en un ambiente de disposición no solo para la escucha y atención a la socialización de sus compañeros, además se busca una disposición del cuerpo en esos momentos de la jornada en la que los estudiantes necesitan un ritmo de atención y participación diferentes.

**Recursos**

- sala audiovisuales
- Video Beam
- Video: Guardia en la tumba – El guardia fiel:

- 
- [https://www.youtube.com/watch?v=P1U60wP9B9I&ab\\_channel=navezre](https://www.youtube.com/watch?v=P1U60wP9B9I&ab_channel=navezre)
  - Guía Nro.1

## Estación 2

### Sesión 4

**Pregunta problematizadora:** ¿Cuál es el espacio en el que se desarrolló la edad media?

**Propósito de la sesión:** Establecer referentes espaciales de algunas sociedades y culturas durante la edad media, a través de los ejercicios se propone que los estudiantes identifiquen y analicen las consecuencias sociales, económicas, políticas y culturales de los procesos de concentración de la población en los centros urbanos y abandono del campo por razones del conflicto armado.

**Tiempo:** 2 horas

### Desarrollo

Para esta semana se desarrollará con el grupo las actividades de la Guía Nro.2 (Ver anexo 4) Para la primera sesión se realizará el desarrollo de los puntos correspondientes. Para esta sesión de clase se socializarán las respuestas de la guía. A través de la socialización se introducirá en la distribución espacial de la humanidad en la temporalidad que estudiamos.

El docente inicia una discusión en la que propone algunas de estas preguntas (Ver anexo 4: ¿en qué consiste el desplazamiento?, ¿cuál es la diferencia entre desplazamiento y migración?, ¿qué saben del desplazamiento en Colombia?

Para finalizar el docente propone a los estudiantes que, individualmente y en sus bitácoras, reflexionen en torno a la siguiente pregunta: La ACNUR (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados) sostiene que: “Entre enero y noviembre de 2018, más de 30,517 personas han sido desplazadas de manera interna en Colombia. Cifra que se suma a las 7,7 millones de personas internamente desplazadas desde 1985 como consecuencia del conflicto armado”.

¿Qué crees que le pasa al compromiso ciudadano en un país en el que más de 7.7 millones de personas han sido desplazadas violentamente de sus hogares?

### Recursos

- Preguntas guía
- Guía Nro.2

### Sesión 5

**Pregunta problematizadora:** ¿Qué diferencias existen en la organización de la vida en las ciudades con el campo durante la alta edad media?

**Propósito de la sesión:** Reconocer algunas causas que provocaron el crecimiento de las ciudades en la alta edad media.

**Tiempo:** 2 horas

### **Desarrollo**

Durante la sesión se desarrollará el punto 2 de la Guía Nro.2 (Ver anexo 4) dirigido por el profesor, El punto consiste en la lectura del caso de Lotte y la construcción de un cuadro en el tablero en el que se caracterizan los personajes, los lugares, los oficios y acontecimientos que presenta la historia. Con este recurso se intenta abarcar procesos de corta y mediana duración durante la alta y baja edad media. Para la sesión de cierre los estudiantes individualmente presentarán sus propias periodizaciones de la edad media según la información recogida en la guía, presentada en el caso de Lotte, discutida en la elaboración del cuadro y suministrada por el profesor durante las sesiones.

### **Recursos**

- Guía Nro.2

## **Estación 3**

### **Sesión 6**

**Pregunta problematizadora:** ¿Qué razones movilizaron a las personas de Europa occidental buscando tierra santa en el Oriente?

**Propósito de la sesión:** Analizaremos las causas materiales y espirituales que motivaron a los cristianos a buscar tierra santa, del mismo modo analizaremos las causas que han motivado otras movilizaciones de personas durante la historia y en nuestra actualidad en todo el mundo.

**Tiempo:** 2 horas

### **Desarrollo**

Para el inicio de estas sesiones se realizará una presentación del problema socialmente relevante a través de una serie de videos que presentan varias situaciones de xenofobia (forma de discriminación). La mediación de los videos se enfocará en involucrar una perspectiva histórica de los discursos de odio promulgados por las personas involucradas en las situaciones.

Los estudiantes responderán en sus cuadernos las siguientes preguntas: ¿En qué lugares ocurren los hechos de los videos? ¿De dónde crees que provienen las manifestaciones de odio de

algunos involucrados en las situaciones presentadas, hacia las personas a las que violentan? ¿Qué sensaciones le dejó los videos presentados?

Las situaciones de xenofobia presenciadas en los videos a nivel local y global, intenta movilizar algunas ideas y emociones frente a los escenarios de discriminación que actualmente se presentan en el mundo.

### Recursos

- Videos:
  - [https://www.youtube.com/watch?v=RQS18PQ3XIQ&t=1s&ab\\_channel=LaVanguardia](https://www.youtube.com/watch?v=RQS18PQ3XIQ&t=1s&ab_channel=LaVanguardia)
  - [https://www.youtube.com/watch?v=XLzGDEJNgAA&t=6s&ab\\_channel=DiarioLaHoraCh](https://www.youtube.com/watch?v=XLzGDEJNgAA&t=6s&ab_channel=DiarioLaHoraCh)
  - [https://www.youtube.com/watch?v=sj1dwOGD5sM&ab\\_channel=AlRojoVivo](https://www.youtube.com/watch?v=sj1dwOGD5sM&ab_channel=AlRojoVivo)
  - [https://www.youtube.com/watch?v=oNKCAweq7Gc&ab\\_channel=ECOSDELCOMBEIMA](https://www.youtube.com/watch?v=oNKCAweq7Gc&ab_channel=ECOSDELCOMBEIMA)
  - [https://www.youtube.com/watch?v=4FxZZ1gCWok&ab\\_channel=ELTIEMPO](https://www.youtube.com/watch?v=4FxZZ1gCWok&ab_channel=ELTIEMPO)
  - [https://www.youtube.com/watch?v=eFNU9UB4rP0&t=1s&ab\\_channel=RevistaSemana](https://www.youtube.com/watch?v=eFNU9UB4rP0&t=1s&ab_channel=RevistaSemana)

### Sesión 7 y 8

**Pregunta problematizadora:** ¿De dónde proviene, o en qué momento surge la idea de superioridad o inferioridad de algunos grupos humanos sobre otros?

**Propósito de la sesión:** Los estudiantes identificarán diferencias y similitudes en las concepciones que validaron las actuaciones y prácticas de discriminación en la historia y asumirán posiciones críticas frente a las renovadas formas de exclusión presentes en sus contextos.

**Tiempo:** 4 horas

### Desarrollo

Seguiremos en esta sesión indagando por las sensaciones reconocidas en los estudiantes con los videos trabajados en la primera sesión para entender según la pregunta: ¿de dónde proviene, o en qué momento surge la idea de superioridad o inferioridad de algunos grupos humanos sobre otros?

*La ley de origen*

Cada pueblo, cada cultura ha construido su devenir a través de sus tradiciones, en ellas han incorporado creencias envueltas en prácticas y costumbres que en el transcurrir del tiempo y de cada generación que las ha aprendido e incorporado a su cotidianidad, han otorgado un marco de significancia de valor inmaterial. Es el caso de algunas fiestas religiosas y celebraciones anuales.

A través de este tipo de legados, cada cultura ha logrado establecer en comunidad, con el cosmos, con la naturaleza y con su espiritualidad códigos vitales de convivencia. Es a través de estos códigos consignados en una ley de origen, que cada cultura busca preservar su existencia en el mundo de los vivos.

Esta ley es la manifestación precisa de la relación que tiene cada cultura con los elementos que lo rodean. Establecida desde un inicio, o un Génesis como diría la ley de origen cristiana, en esta ley se relata la historia de cada pueblo, de su nacimiento y su reproducción, de sus victorias y tragedias, de sus largos viajes y de mejores momentos, de grandes transformaciones y de lo eterno, en algunos casos la ley de origen también es la que relata el fin de los días.

Llamaremos pues a estos códigos de relación con el mundo y sus objetos, con la vida y también con la muerte ley de origen.

#### *Actividad La ley de origen*

En grupos de cinco integrantes, se realizará un ejercicio de trabajo cooperativo a través de la estrategia del rompecabezas usando alguna ley de origen de los pueblos ancestrales presentados en la carpeta Ley de origen.

La estrategia del rompecabezas consiste en una división de la narración elegida entre los estudiantes, cada estudiante debe de cooperar en la elaboración de una representación de la historia usando el papel cartón y la información que deberá leer, memorizar, representar y socializar a los compañeros. En la presentación los estudiantes señalan algunos aspectos de relevancia sobre cada cultura: ubicación geográfica y territorio, organización social, oficios cotidianos y rituales.

Las respuestas a las preguntas podrían servir como evidencia del acercamiento o no de los estudiantes al problema socialmente relevante, sin embargo, cómo medir ese nivel de acercamiento, movilización y emergencia de emociones frente a los contenidos estudiados.

Para la sesión de socialización los estudiantes conformaran grupos de trabajo para construir una propuesta ante los escenarios de discriminación presentados en la guía que cada uno realizó de manera individual. Esta propuesta corresponde con los siguientes aspectos:

- La propuesta debe ser creativa.
- Debe ser presentada en un formato que logre comunicar su mensaje al mayor público posible.
- Que llame la atención al público sobre la problemática socialmente relevante.
- Que todos trabajen en su elaboración.

La idea se presentará a los grupos según el formato que los estudiantes hayan elegido. Se espera que las elaboraciones puedan ser compartidas en el espacio escolar, sea que las producciones sean físicas, digitales o expresivas.

**Recursos:**

- lectura “la ley de origen”
- Mitos y leyendas de diversas tradiciones aborígenes americanas

**Estación 4**

**Sesión 9 y 10**

**Pregunta problematizadora:** ¿Cuáles crees que son las causas que han originado las manifestaciones de discriminación en la sociedad colombiana?

**Propósito de la sesión:** identifiquen a través de manifestaciones y expresiones de discriminación las principales características del racismo y de la xenofobia.

**Tiempo:** 4 horas

**Desarrollo:**

*Lo problemático de los estereotipos y las generalizaciones.*

Las siguientes expresiones son el resultado de algunas conversaciones entre docentes y alumnos de una escuela en el barrio Flores de la ciudad de Buenos Aires, en donde se reconocen estereotipos racistas contra los bolivianos:

“Los bolivianos son muy lentos, atrasados, no se puede esperar otra cosa de una cultura milenaria, atrasada, (...) es natural que sea así ... vienen con una pobreza cultural...”; “El altiplano los hace más lentos, es por la falta de oxígeno”; “los bolivianos son culturalmente diferentes, no tienen nuestra cultura, tienen otra cultura, por eso no se asean”; “A veces no los entiendo, aunque ponga voluntad, dicen botar, sorbete, a los útiles

---

les ponen otro nombre, por eso los chicos los cargan; además arrastran la sshh, lo que hace más difícil poder entenderles...”; “Tienen pobreza en la forma de hablar, les cuesta expresarse, por eso no hablan”

Tomado de: *el racismo y la estigmatización del otro*

Los estereotipos como marco de representación de los otros tienden a simplificar y unificar sus características y comportamientos particulares homogeneizando las diferencias (Gigliotti et al., 2006); en otras palabras, es como si metiéramos todo aquello extraño a nuestra forma de ser y de actuar en una bolsa denominada “lo que es malo” o como solemos decir a generalizar. Entonces se escuchan frases como: “eso es normal en los negros”, “todos esos indígenas son así”, “es que esos venezolanos...” seguido de alguna expresión peyorativa del otro.

Lo grave del asunto llega cuando naturalizamos estos estereotipos, aceptándolos sin cuestionarlos ni medir las implicaciones que el uso de ellos genera en las emociones hacia el mundo que rodea aquellas personas víctimas de discriminación.

Es entonces de estos estereotipos de donde se alimentan las expresiones y manifestaciones de racismo hacia el otro. El sociólogo Michael Wieviorka opina que existen tres categorías que permiten distinguir dichas manifestaciones, habla de prejuicios; segregación en sus formas de violencia y discriminación; y por último las doctrinas (Gigliotti et al., 2006).

Prejuicio: se entiende que es todo juicio que construye la realidad del otro de manera predeterminada (Gigliotti et al., 2006), que es como si habláramos de aquello que desconocemos usando expresiones negativas y ofensivas del otro y con esto promovemos aquellos estereotipos que producen efectos concretos en aquellos que padecen discriminación.

La discriminación es una práctica en la que se impone un trato diferenciado sobre cualquier ámbito de la vida social. Un ejemplo de discriminación puede verse en la actualidad es la negación de servicios de salud a migrantes de todo el mundo, así como en persecuciones, amenazas, agresiones que llegan a derivar en matanzas.

La discriminación puede verse en acciones de segregación, ósea el aislamiento de aquellas comunidades en espacios diferenciados apartados de la sociedad común o la misma expulsión. De allí podemos decir que la discriminación presenta formas de violencia física y simbólica.

En la última de estas tres distinciones, tenemos las doctrinas que aún sin sustentación ideológica se trasladan al ámbito político. Se construyen organizaciones y movilizaciones

colectivas que promueven y en ocasiones disfrazan las acciones racistas desde escenarios cotidianos hasta ser el principio de acción de una fuerza política.

A continuación, se presentan expresiones y manifestaciones de discriminación. Los estudiantes desarrollaran los siguientes puntos para cada uno de ellos:

1. Si el caso se debe a un acto de racismo o Xenofobia ¿Por qué?
2. Deberás reconocer las tres categorías propuestas por Wieviorka sobre las formas de manifestación del racismo ¿A qué categoría pertenece el caso? ¿Qué otra forma de discriminación reconoce en él caso? Explique con sus palabras por qué eliges dicha categoría.

**Caso 1**

Beatriz es una mujer afrodescendiente, ella proviene de una zona muy lejana del país y llegó a la capital hace 4 meses con su hijo Víctor que tiene 2 años de edad y su compañero sentimental Carlos. Beatriz tiene 24 años y en su lugar de origen junto con Carlos eran los dueños del taller del mejor taller de carpintería del pueblo. Por los problemas de violencia que atacaban a este lugar tuvieron que abandonar su taller y buscar trabajo en la capital. Hoy tuvieron una entrevista de trabajo, en la que solicitaban un par de carpinteros para realizar unas instalaciones de madera en una de las obras de construcción de apartamentos en la ciudad. A Carlos lo contrataron, a Beatriz no. La razón nunca se la dieron y por más que intento demostrar que era tan buena como Carlos nunca la aceptaron en ninguna obra. En una de las entrevistas le ofrecieron trabajo como aseo de las oficinas en las que trabajaba. Beatriz no encontró trabajo como carpintera, ahora se dedica a labores de aseo en oficinas de la ciudad.

**Caso 2**

Ayeiza lleva más de un año en este país. Un día en medio de una conversación de esas que teníamos en el bus que nos lleva del trabajo hacia nuestras casas ella me contaba que "Cuando subes al colectivo, te tienes que agarrar de algo para no caerte. Cuando me agarraba veía que las mujeres se agarraban la cartera como si les fuera a robar. Y yo al principio me corría, me alejaba, para que no piensen eso. Pero después no. Me acercaba más y se agarraban más la cartera. Y yo me divertía. Son juegos que hago. Pero ahora no hago eso. Si se agarran la cartera, yo me la agarro más fuerte, como si ellas me fueran a robar"

Tomado de: *el racismo y la estigmatización del otro*

**Caso 3**

En Colombia el 81% de la comunidad negra trabaja en la informalidad. Y el Choco, la región más empobrecida del país y que concentra una de las mayores poblaciones de afrodescendientes del país ocupa el primer puesto de desempleo en el país según el DANE.

Tomado de *Mincultura Colombia*

**Caso 4**

"Todos ellos son: fiesteros, no les gusta el trabajo y prefieren hacer pereza, muy vagos. Además, no se bañan y huelen raro. Siempre hacen demasiado ruido y no saben hablar, lo hacen muy fuerte".

Tomado de una conversación en el transporte público

**Recursos**

- Texto "lo problemático de los estereotipos y las generalizaciones"
- Papel Cartón.
- Marcadores, lápices de colores, recortes y colbón.

## 7 Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la propuesta pedagógica de la CEV a través de la clase de ciencias sociales del grado 7° de la Escuela Normal Superior de Medellín para el desarrollo de Competencias socioemocionales, proceso que se consolidó mediante la consolidación de un marco teórico robusto, la caracterización del componente escolar del informe de la CEV y la elaboración una secuencia didáctica innovadora. Las conclusiones que se presentan a continuación resumen los hallazgos e ideas conclusivas más relevantes, destacando la importancia de las competencias socioemocionales en el contexto educativo y su impacto potencial en la formación de una ciudadanía más consciente y comprometida con la paz y la justicia social en Colombia.

En primer lugar, este estudio enfrentó el reto de consolidar un marco referencial que estableciera relaciones teóricas entre las categorías investigadas. A través de la revisión documental de diferentes fuentes, se logró descubrir nuevas posibilidades y abrir caminos prometedores para futuros ámbitos de reflexión. El proceso de construcción de este marco teórico no solo clarificó conceptos clave, sino que también visibilizó conexiones fundamentales entre el desarrollo de competencias socioemocionales y el componente escolar de la CEV, resaltando que las competencias socioemocionales guardan gran potencial para generar comprensión más profunda y un compromiso más significativo con el contenido educativo relacionado con la transición hacia una paz duradera.

Por otro lado, se identificó que la Cátedra de la paz es la base teórica y metodológica de muchas propuestas escolares para la articulación de saberes relacionados con la memoria, con la verdad y con el conflicto armado. Por ello, es imperante volver a la ejecución de este proyecto transversal, resignificar el trabajo realizado y enriquecerlo con la perspectiva metodológica propuesta en el componente escolar del Informe de la CEV, a fin de de aportar al proceso de reconstrucción de ese proyecto de justicia social y de la Verdad como derecho.

También se evidencia que las investigaciones sobre el desarrollo de las competencias de tipo socioemocional se ha enfocado en el análisis de su influencia en las prácticas de convivencia escolar, y no en orientación a la transición que vive la nación colombiana, en el cuál es fundamental pensar en aprendizajes políticos vinculados al perdón, a la reconciliación y al fortalecimiento de los vínculos sociales. Entendiendo que las competencias son: “*el saber y el saber hacer*”, las competencias socioemocionales son el uso de aprendizajes y habilidades

---

movilizadas a través de procesos cognitivos desencadenados para resolver situaciones problema en su dimensión socio afectiva. Esto, permite entender incluso, lo específico que tendría que ser la intensificación de una formación enfocada para las habilidades socioemocionales en un contexto espacio temporal diferente a otros, en el que la guerra convivió por más de seis décadas con el sistema político democrático soportado en un estado social de derecho.

En segundo lugar, se considera importante reconocer que el informe final de la CEV es una apuesta democrática de diálogo sobre los diversos sentidos del pasado que dan voz a las comunidades y grupos de interés que han sido víctimas en el conflicto colombiano. Entre sus apuestas está la de posibilitar un reconocimiento de Otro dentro de las dinámicas de confrontación social pasadas y actuales, y en este sentido la democratización del aula es un aspecto que se evidenció en esta investigación como fundamental que se logra y se fortalece en la medida en que vinculamos insumos y materiales como los que brinda el informe en las propuestas didácticas, ya sea como herramientas, recursos, estrategias o procedimientos.

La escuela tiene entonces, un potencial socializador, su papel como agente principal de la mediación cultural, en este caso para la mediación de una transición democrática fundamentada en el reconocimiento de los derechos humanos. Ante este escenario, la escuela debe ocupar una posición objetiva y sincera, creativa e imaginativa, solidaria y empática, en un solo par: afectiva y contundente. Además, es importante también reconocer su papel como agente principal de la mediación cultural, en este caso para la mediación de una transición democrática fundamentada en el reconocimiento de los derechos humanos; en este sentido, la escuela se convierte en la relación estratégica de los proyectos de memoria.

En cuanto a la secuencia didáctica, ésta integró elementos del informe de la CEV adaptados para el desarrollo de competencias socioemocionales en la clase de ciencias sociales de grado 7° en la ENSM, de manera que esta secuencia didáctica propone actividades que fomentan el diálogo, la reflexión crítica y el reconocimiento de diversas perspectivas históricas y sociales, lo cual se concluye es crucial para la formación integral de los estudiantes. Los hallazgos indican que la integración de las competencias socioemocionales en la enseñanza de ciencias sociales puede mejorar la comprensión de los contenidos históricos y sociales, y contribuir significativamente al desarrollo de habilidades esenciales para la vida en sociedad, tales como la empatía, la resiliencia y la capacidad de resolución de conflictos.

Pensar en la enseñanza del pasado reciente al interior de la enseñanza de las ciencias sociales, es considerar esta apuesta como un proyecto de memoria que está acompañado de un marco constitucional que hace presencia en el salón de clase y en ocasiones genera conflictos para el maestro, específicamente, frente a la planeación, las condiciones laborales, los compromisos, responsabilidades, las especulaciones sobre su participación activa, su práctica y su posición política. No obstante, los docentes reconocen la importancia, el impacto y el alcance que tienen las competencias socioemocionales en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, el potencial que tienen dentro de las áreas específicas de aprendizaje, y las posibilidades que su desarrollo tiene para la transformación de los escenarios de convivencia de los estudiantes dentro y fuera de la institución educativa. Del mismo modo la investigación reconoce que hay contradicciones respecto a las promesas de los proyectos de educación y formación en estos ámbitos, pues existen aún dificultades y retos en cuanto a la formación docente en estos ámbitos, que permita garantizar una formación óptima de las habilidades y competencias socioemocionales en los estudiantes.

Finalmente, el enfoque constructivista social del aprendizaje ha venido asumiendo con mayor relevancia una postura transformadora de las prácticas educativas, en la formulación de nuevas características y un perfil para el profesional que asume la educación y la relación que este construye con el contenido en función de garantizar la calidad en el proceso formativo de los estudiantes.

## **8 Recomendaciones**

Se sugiere amplificar el campo de investigación en torno a las competencias socioemocionales, no sólo por su complejidad epistemológica, académica e incluso metodológica, también por ser un asunto prioritario y urgente en las instituciones educativas para la formación de los estudiantes en relación a resolución de conflictos, desnaturalización de la violencia y comunicación asertiva. Las competencias socioemocionales son el enclave en la búsqueda incansable por una *escuela para la paz*. Este reconocimiento es indispensable, pues las emociones son un elemento indispensable en la relación que el estudiante construye con el área, de ahí una invitación a poner sobre la mesa de creación como material principal, una dimensión de la que el área se percibe relegada, *el carácter emocional* del que se cargan los contenidos en nuestras clases y que engloba la complejidad humana.

La mirada sobre la dimensión socioemocional, permite reconocer una relación con lo formativo, entendiendo a su vez el aprendizaje cómo un acto sensible del ser, en el que es posible la experiencia del otro y lo Otro. Acontecimiento que posibilita la comprensión cognitiva, pero

también sensible, producto de las múltiples interacciones que el acto de aprender permite. Una pedagogía de la razón sensible dialogará de una manera muy significativa con el aterrizaje del informe de la CEV a la clase de ciencias sociales. Una mirada que además requiere de profundización en la formación de la razón sensible y del arte, a la luz de la memoria y la verdad, que integre el componente emocional afectivo motivacional, el componente cognitivo y el componente relacional que son componentes considerados en el desarrollo del modelo por competencias de los Estándares Básicos.

Es necesario considerar disposiciones profundas que atraviesen lo meramente corporal, disposiciones que vinculen además de las mentes los corazones. En la necesidad de encontrar alternativas en medio de los escenarios de incertidumbres, se encuentra el llamado a asumir una imaginación adaptativa en términos de Wills (2022).

Se extiende un llamado para todos aquellos que albergamos la esperanza y con ello la responsabilidad de la educación, a asumir con tenacidad los desafíos educativos, como grandes desafíos de la cultura y, por lo tanto, de la vida. Responder a las urgencias y retos de nuestra sociedad, como lo es guiar y mediar ante las problemáticas que surgen como consecuencia y continuidad del conflicto armado y que amenazan la voluntad de un futuro democrático e incluyente para todos, asumir como estudiantes y formadores, en este caso de la universidad pública, el imperativo ético y político del compromiso con la sociedad, las juventudes, la niñez es contribuir al diálogo de esa verdad inacabada, una verdad sin dueños ni cercos, una verdad que incluya las voces, y no una que defina quién entra en ella y quien no. Una verdad que se lea y se reconstruya en la escuela, como fórmula de contribución al desarrollo de una sociedad fundamentada en el pensamiento político crítico, que comprenda su devenir en la historia y con ello asumir como mecanismos de construcción para el futuro la escucha, el diálogo, el debate y la construcción de soluciones en las que el principio de existencia se base en el sentido del buen vivir.

Finalmente, cabe reiterar el llamado a continuar la indagación y exploración de estos temas en el campo de la pedagogía para la paz y la educación, pues el contexto actual del país lo exige y aún son múltiples las aristas que quedan abiertas para la investigación. Algunas preguntas que pueden resultar pertinentes, y que son producto de este proceso de investigación culminado, son ¿de qué manera las competencias socioemocionales pueden fomentar una ciudadanía crítica y participativa en los estudiantes, especialmente en contextos postconflicto?, ¿Cómo puede la

---

enseñanza de la historia reciente y la memoria histórica en Colombia contribuir al desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes?, ¿Cuáles metodologías y estrategias didácticas de las que se planteado hasta ahora en el campo educativo son las más pertinentes para el desarrollo de las competencias socioemocionales en contextos de educación rural y urbana?, ¿cómo puede la integración de competencias socioemocionales en la clase de ciencias sociales transformar la cultura escolar y contribuir a la transición de la sociedad colombiana hacia la equidad, la paz y la resocialización en contextos de educación rural donde el conflicto armado golpeó fuertemente la población?, ¿Qué estrategias formativas pueden fortalecerse para que los docentes actúen como mediadores efectivos en el desarrollo socioemocional de los estudiantes?, entre muchas preguntas que evidencian la necesidad de continuar la exploración para promover una educación que no solo se centre en el conocimiento académico, sino también en el desarrollo emocional y social de los estudiantes, preparando a las nuevas generaciones para construir una Colombia más equitativa, pacífica y resiliente.

### Referencias

- Barbera, N., y Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82. <https://revistas.uned.es/educacionXX1/article/297/253>
- Borrachero-Cortés, A., Dávila-Acedo, M., y Costillo-Borrego, E. (2016). Emociones y capacidad para aprender materias de ciencias en Educación Secundaria. *Campo Abierto: Revista de educación*, 35(1). <https://revista-campoabierto/index.php/article/view/2848>
- Banco Mundial. (2016). Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media (Tercera ed.). Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. <https://www.mineducacion.gov.co/Estrategia-de-Formacion-de-Competencias-Socioemocionales-en-la-Educacion-Secundaria-y-Media>
- Botero, R. (2017). La escuela como escenario político en clave histórica. En Gobernación de Antioquia, *Educación para la paz* (pp. 55 - 67). Universidad Nacional de Colombia.
- Cerda, H. (1991). Los elementos de la investigación. Editorial El Búho.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G., Blais, R., Molano, A., Ramos, C., y Velásquez, A. (2008). Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la democracia*, 1(2), 124-145. <https://journals/index.php/ried/article/view/117/214>
- Corrales, M. (2020). Emociones de estudiantes preuniversitarios en Ciencias Sociales con experiencias de gamificación. *Investigación en la escuela*, 102(1), 84-96. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.06>
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Cuéllar, A. (2017). Ilusión de la justicia transicional: perspectivas críticas desde América Latina y Sudáfrica. Universidad de los Andes.

- 
- Escalante, Y. (2011). *Implementación de una propuesta didáctica centrada en las competencias emocionales y comunicativas para la solución de conflictos en el aula de clase* [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Faure, E. (1972). La educación y el destino del hombre. *El Correo de la UNESCO: una ventana abierta sobre el mundo*, (11), 25-45. <https://unam.mx/Educacion/1974/vol2/no5/6.pdf>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*. México. Fondo de la Cultura Económica. <https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/Estructura.pdf>
- Galeano, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. La Carreta Editores.
- Gigliotti, V., Gutiérrez, R., Lander, E., y Ublich, N. (2006). El racismo y la estigmatización del otro. En Chiriguini, M (comp.), *Apertura a la Antropología: alteridad, cultura, naturaleza humana* (pp. 343-395). Proyecto Editorial. <https://www.academia.edu/38637102.pdf>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Javier Vergara Editor S.A. <https://22/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman.pdf>
- Hayner, P. B. (2014). *Verdades silenciadas: la justicia transicional y el reto de las comisiones de la verdad*. Edicions Bellaterra. <https://sistemabibliotecario.scjn.gob.mx/2017/000288258/000288258.pdf>
- Kaplan, C. V. (Ed.). (2019). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila Editores.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A. y March, J. (2017). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(24), 617-640. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1459>
- López, V., Valenzuela, E. y San Martín, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1), 149-160. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i1.4508>

- Meschiany, T. (2017). La ciudad medieval: el caso de Carcassonne. Material didáctico para docentes profesores de Historia y Ciencias Sociales del curso “Enseñar las ciudades en perspectiva histórica. *Tiempos, sujetos y transformaciones del espacio urbano*”. <https://document/394231008/CASO-CIUDADES-MEDIEVALES-pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía sí es posible. Lo que necesitamos saber y saber hacer*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). *Estándares de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf3.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf)
- Molano, M. y Aragón, L. (2023). *Navegar seguro: una apuesta para el desarrollo de competencias socioemocionales en las clases de ciencias naturales*. [Tesis de maestría]. Universidad de la Salle. [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia/787](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/787)
- Monsalve, A. y Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, 26(60), 117–128. <https://doi.org/10.21500/01212753.1406>
- Ocampo, L., y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 4, 60-75. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>
- Ortiz, J., Ramírez, M., Moreno, M., y Martínez, E. (2017). *Las rutas de las emociones: sujetos e instituciones en tránsito a la paz*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/943>
- Pagés, J., y Marolla, J. (2018). La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Historia y Memoria*, (17), 153-184. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7455>
- Ramírez, E. (2017). La cátedra de la paz: estrategias para la convivencia ciudadana, *Educación para la paz* (pp. 83-96). Universidad Nacional de Colombia.

- 
- Ramírez, J.L. (2014). *Gamificación. Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. (2ª ed., Vol. 1). SC Libro.
- Rendón, A, R. (2009). El tránsito al concepto de competencia socioemocional. En Universidad de Antioquia, *Aprender a pensar lo social* (pp. 17-54). Universidad de Antioquia.
- Ricoeur, P. (2007). Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado. *Historizar el pasado vivo en América Latina* 55(4), 731-747.  
[https://www.casadevelazquez.org/fileadmin/fichiers/investigacion/Ateliers/Historia\\_y\\_memoria.pdf](https://www.casadevelazquez.org/fileadmin/fichiers/investigacion/Ateliers/Historia_y_memoria.pdf)
- Ruiz, G., y Hristova, M. (2018). Comisionar la verdad y la memoria en la sociedad. *Colombia Internacional*, 1(97), 3-26.  
<https://doi.org/10.7440/colombiaint97.2019.01>
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudios de casos. (2ª ed., vol.1). Morata.
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., y Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson educación.
- Vásquez-Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y educadores*, 23(2), 221-239.  
<https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>
- Vera, L. (2009). La investigación cualitativa. Universidad Nacional de la Plata.  
[https://trabajosocial.unlp.edu.ar/docs/velez\\_vera\\_investigacion\\_cualitativa\\_pdf](https://trabajosocial.unlp.edu.ar/docs/velez_vera_investigacion_cualitativa_pdf).
- Wills, M. E. (2022). *Memorias para la paz o memorias para la guerra: las disyuntivas frente al pasado que seremos*. Editorial Crítica.

## **Anexos**

### **Anexo 1. Fichas de análisis documental**

En la siguiente carpeta de Google Drive se encuentran tres subcarpetas, que corresponden a las categorías exploradas, a saber: Clase de ciencias sociales, Comisión para el esclarecimiento de la verdad y Competencias Socioemocionales. A su vez, en cada una de estas subcarpetas se encuentran las 10 fichas de análisis documental que fueron realizadas para cada una de las categorías; conformando un total de 30 fichas de análisis documental.

<https://drive.google.com/drive/folders/1XSafsx6cU1OeXOCgcXwbKSXolOHeWefV?usp=sharing>

### **Anexo 2. Organizadores de las fichas de análisis documental**

En la siguiente carpeta de Google Drive se encuentran tres archivos de Excel que corresponden a los organizadores de cada una de las categorías exploradas en el análisis documental. Estos organizadores permitieron el análisis de la información recolectada a través de las 30 fichas de análisis.

<https://drive.google.com/drive/folders/1AC1nWhkCG3hwhjJNBuZazMZE-6ankjOs?usp=sharing>

### **Anexo 3. Fichas de revisión del Componente Escolar Propuesta Pedagógica de la CEV**

En la siguiente carpeta de Google Drive se encuentran los cinco formatos de fichas de análisis documental, que fueron diseñadas para el análisis y la revisión del componente escolar de la propuesta pedagógica de la CEV.

<https://drive.google.com/drive/folders/1KGjkSJO8KGj5S7K1iuNbZwutsNjZhBgx?usp=sharing>

### **Anexo 4. Secuencias didácticas**

En la siguiente carpeta de Google Drive se encuentran las guías didácticas implementadas en el marco de la secuencia didáctica.

[https://drive.google.com/drive/folders/1f-GZspFWDSgh\\_ddT\\_b0JeMhMOuxqaGEi?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1f-GZspFWDSgh_ddT_b0JeMhMOuxqaGEi?usp=sharing)

### **Anexo 5. Diarios de campo**

En la siguiente carpeta de Google Drive se encuentran los diarios de campo elaborados durante el desarrollo de la investigación.

Conversando la verdad en la escuela: Diálogos con los informes de la CEV en la clase de ciencias sociales

---

[https://drive.google.com/drive/folders/10o9XkvKQqQi1o6FDRWWpZpnQoJY\\_9\\_LO?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/10o9XkvKQqQi1o6FDRWWpZpnQoJY_9_LO?usp=sharing)

### **Anexo 6. Caracterización de la población**

En la siguiente carpeta de Google Drive se encuentra la caracterización de la población participante del proceso de investigación, a saber el grupo de estudiantes del séptimo grado de la ENSM.

<https://drive.google.com/drive/folders/16SK115ed2FJdG2s-vuruVPTtj5Ppu-Fq?usp=sharing>