

**UN CAMINO ENTRE LA POESÍA Y LA MEMORIA HISTÓRICA:
CASO FALSOS POSITIVOS, INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO LOS ANGELES
GRADO NOVENO A.**

Jennifer Yirek Camacho López



Licenciatura en Ciencias Sociales, Facultad Ciencias de la Educación.

Universidad La Gran Colombia.

Bogotá D.C

2026

Un Camino Entre La Poesía Y La Memoria Histórica:

Caso Falsos Positivos, Institución Educativa Liceo Los Ángeles Grado Noveno A.

Jennifer Yirek Camacho López

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de:

Licenciada en Ciencias Sociales.

Profesor: John Jairo Quitian Murcia



Licenciatura en Ciencias Sociales, Facultad Ciencias de la Educación

Universidad la Gran Colombia

Bogotá, Colombia

2026

Dedicatoria

A mi papá,

Quien partió de este plano con la certeza de que yo tendría un “glorioso propósito”.

A él, que incansablemente luchó para convertirme en una profesional.

A él, porque siempre creyó en mí.

A él, quien nunca dudó de mis capacidades.

A él, eternamente por enseñarme la lucha de las causas justas.

Agradecimientos

A mi tutor, el profesor John Jairo Quitian, gracias a su increíble labor, por ser guía, mentor e inspiración, gracias a él por no permitir que me rindiera, por su motivación constante y por su lucha por la memoria, sin él nada de esto sería posible.

A mi mamá y a mi yaya por criarme con amor, fortaleza y empatía, por enseñarme a mantenerme en pie y por ser inspiración y motivación diaria.

A mis sobrinas por su amor y sus palabras de aliento, gracias a ellas por su paciencia y su amor a las ciencias sociales.

A mi maravillosa hermana Milena por que sin ella este proceso no hubiera sido posible, por su confianza y certeza en mi camino, por su amor incondicional, por sus palabras de aliento y por siempre tomar mi mano y nunca soltarla, gracias a ella por ser un ejemplo.

A John Forero, quien ha acompañado mi camino con compromiso y cariño, por ser una figura de apoyo incondicional y por impulsarme siempre a confiar en mis capacidades.

Zamir, Jeiver y Samuel, por ser guías y consejeros, gracias por ser parte de esta experiencia, a ellos que desde las sombras y desde la cercanía creyeron en mí.

A las madres de SOACHA por su lucha, por su resistencia, por su amor, que la memoria no se vea borrada por las injusticias de un gobierno sin corazón.

Tabla de contenido

RESUMEN	8
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	10
OBJETIVOS	12
OBJETIVO GENERAL	12
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
CAPÍTULO I: METODOLOGÍA	13
JUSTIFICACIÓN	13
PARADIGMA	16
ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	18
INVESTIGACIÓN ACCIÓN CREATIVA Y TRANSFORMADORA	22
MÉTODO	25
INVESTIGACIÓN ACCIÓN CREATIVA Y TRANSFORMADORA	22
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN	28
FASES DEL PROYECTO	29
CAPÍTULO II: El conflicto armado, Entender el pasado para comprender el presente.	38
ACTORES ARMADOS: PODER, VIOLENCIA Y CONTROL.	44
SOACHA, DESAPARICIÓN Y GUERRA	49
MEMORIA HISTÓRICA PARA ENTENDER EL CONFLICTO.	52
MEMORIA INDIVIDUAL.	55
MEMORIA COLECTIVA.	56
POESÍA COMO ARTEFACTO ARTÍSTICO EN LA COMPRESIÓN HISTÓRICA.	57
DIDÁCTICA Y ENSEÑANZA	59
DIDÁCTICA DE LA POESÍA	60

FALSOS POSITIVOS: MEMORIA Y POESÍA	6
DIDÁCTICA DE LA HISTORIA	61
EDUCACIÓN PARA LA MEMORIA	64
CAPÍTULO III: LA LUCHA POR LA MEMORIA TAMBIÉN ES POÉTICA	73
EXPERIENCIA PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN	73
FASE DE PLANIFICACIÓN DE LOS TALLERES	74
IMPLEMENTACIÓN DE LOS TALLERES PEDAGÓGICOS	80
CAPÍTULO IV: LA MEMORIA HISTÓRICA COMO APUESTA PEDAGÓGICA: UNA LECTURA DESDE LOS	
OBJETIVOS	101
LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA	102
LA POESÍA COMO LENGUAJE DE LA MEMORIA.	104
RETOS Y TENSIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA MEMORIA	105
LA MEMORIA COMO PRÁCTICA TRANSFORMADORA	106
CONSIDERACIONES FINALES	107
REFERENCIAS	111

Lista de Figuras

Figura 1	<i>Lugar de residencia de los estudiantes presentes en la caracterización.</i>	36
Figura 2	<i>Año de nacimiento de los estudiantes presentes en la caracterización.</i>	37
Figura 3	<i>Estrato socioeconómico de los estudiantes presentes en la caracterización.</i>	38
Figura 4	<i>Mapa acerca de municipios con presencia de las AUC</i>	40
Figura 5	<i>Gráfica de las violencias</i>	45
Figura 6	<i>Zonas de influencia del conflicto finales de los 90 principios de los 2000</i>	47

Resumen

La presente indagación propone un acercamiento pedagógico y conceptual sobre la memoria histórica desde el uso de la poesía como herramienta pedagógica, tomando como caso de análisis las ejecuciones extrajudiciales o los mal llamados falsos positivos en Soacha, Cundinamarca. Hechos que representan una de las violaciones más grandes a los derechos humanos en el marco del conflicto armado Colombiano, y su abordaje en escenarios educativos resulta esencial para contribuir al reconocimiento de las Víctimas y el reconocimiento de la empatía como símbolo de memoria. El estudio parte de la necesidad de articular pedagogía, literatura y memoria histórica como ejes de reflexión crítica y formación ciudadana, planteando la poesía como recurso didáctico capaz de movilizar sensibilidades, dignificar la voz de las víctimas y favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a la construcción de memoria colectiva. Así, la propuesta se dirigió a estudiantes de grado noveno en la institución educativa Liceo Los Ángeles ubicada en el municipio de Soacha, Cundinamarca.

Palabras Clave: Memoria histórica, Formación crítica, Didáctica de las ciencias sociales, Escritura poética, Falsos positivos

Abstract

This study proposes a pedagogical and conceptual approach to historical memory through the use of poetry as an educational tool, using the extrajudicial executions—or the so-called “false positives”—in Soacha, Cundinamarca, as a case study. These events represent one of the gravest human rights violations within the context of the Colombian armed conflict, and addressing them in educational settings is essential to contributing to the recognition of the victims and the recognition of empathy as a symbol of memory. The study stems from the need to integrate pedagogy, literature, and historical memory as pillars of critical reflection and civic education, proposing poetry as a teaching resource capable of stirring emotions, dignifying the victims’ voices, and fostering teaching-learning processes aimed at building collective memory. Thus, the proposal was directed at ninth-grade students at the Liceo Los Angeles school located in the municipality of Soacha, Cundinamarca.

Keywords: Historical memory, Critical thinking, Social science teaching, Poetic writing, False positives

Introducción

La memoria histórica en Colombia ha adquirido una relevancia creciente en los últimos años, centrada en la necesidad de conocer y comprender los impactos que el conflicto armado ha dejado en el país, este interés también busca visibilizar a las víctimas de la violencia política. Uno de los hechos más crudos corresponde a las ejecuciones extrajudiciales o los mal llamados “falsos positivos”, jóvenes cabeza de hogar asesinados bajo promesas falsas de empleo, hechos que afectaron a diversas comunidades, entre ellas Soacha, Cundinamarca. Según informes de la jurisdicción especial para la paz (2022), estos crímenes representaron una grave vulneración a los derechos humanos y generaron un profundo cuestionamiento sobre la ética institucional y la dignidad humana.

En este contexto, la poesía se presenta como un recurso pedagógico que permite abordar la memoria histórica desde un lugar distinto al del discurso jurídico o netamente político. Como plantea Jelin (2002), las memorias colectivas se construyen a partir de narrativas diversas que otorgan sentido al pasado, y en ese sentido, el arte se convierte en un mediador simbólico que dignifica a las víctimas y moviliza las sensibilidades. La poesía al apelar a la subjetividad y la creatividad, posibilita una reflexión crítica que articula el recuerdo con la empatía histórica.

El objetivo general de esta investigación se centra en analizar el impacto de la implementación de la poesía como herramienta pedagógica de enseñanza para grado noveno, que permita el acercamiento conceptual a la memoria histórica en el caso falsos positivos en Soacha-Cundinamarca. Entre los objetivos específicos se encuentran; Construir estrategias de enseñanza para la aproximación pedagógica y conceptual al concepto de memoria histórica en torno al caso de ejecuciones extrajudiciales en Soacha- Cundinamarca; Implementar la poesía como método de aproximación pedagógica y conceptual a la memoria histórica y Analizar la

capacidad y funcionalidad de la poesía como estrategia de enseñanza en torno a la respuesta de la problemática social, caso ejecuciones extrajudiciales en Soacha- Cundinamarca.

La pertinencia de esta investigación se justifica en dos dimensiones. En el plano académico, aporta a la articulación entre pedagogía, poesía y memoria histórica, generando un enfoque interdisciplinar que responde a la necesidad de innovar en los procesos educativos centrados en la historia del conflicto armado nacional. En el plano social, contribuye a que el colegio se configure como un escenario de aproximación pedagógica y conceptual a los usos de la memoria, dando un reconocimiento de las víctimas y reconociendo el conflicto armado como un hecho que marca la realidad Colombiana, en ese sentido, la memoria no es únicamente un acto de recordar, sino también práctica ética y social que implica responsabilidad frente al otro y frente al futuro.

Objetivos

Objetivo General

Analizar la implementación de apreciaciones poéticas como herramienta pedagógica que contribuye a la enseñanza de la memoria histórica sobre los falsos positivos en el Liceo Los Ángeles del municipio de Soacha, Cundinamarca, ante la necesidad de fortalecer estrategias educativas críticas sobre el conflicto armado en el contexto escolar.

Objetivos Específicos

1. Construir estrategias de enseñanza para la aproximación pedagógica y conceptual al concepto de memoria histórica en torno al caso de ejecuciones extrajudiciales en Soacha- Cundinamarca.
2. Implementar textos y construcciones poéticas como estrategia pedagógica de aproximación conceptual y reflexiva a la memoria histórica en estudiantes del Liceo Los Ángeles del municipio de Soacha, Cundinamarca.
3. Evaluar el impacto de las apreciaciones poéticas como estrategia pedagógica en la comprensión crítica de la memoria histórica sobre las ejecuciones extrajudiciales en estudiantes del Liceo Los Ángeles del municipio de Soacha, Cundinamarca.

CAPÍTULO I

Justificación

La presente investigación surge de la necesidad de fortalecer la enseñanza de la historia colombiana mediante estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes desarrollar no solo conocimientos conceptuales, sino también una comprensión crítica y sensible frente a los acontecimientos del pasado reciente. En este sentido, se plantea como objetivo principal realizar ejercicios de aproximación hacia la empatía histórica en los estudiantes a partir de la apreciación poética, entendida como una herramienta pedagógica que favorece la reflexión, la interpretación y la construcción de significados colectivos, esta propuesta responde a la preocupación por la forma en que los contenidos relacionados con la memoria histórica han sido abordados tradicionalmente en el aula, privilegiando enfoques centrados en la transmisión de información y dejando de lado la dimensión humana de los procesos históricos, especialmente aquellos relacionados con el conflicto armado colombiano.

Abordar la memoria histórica a partir del uso de la poesía implica reconocer la capacidad de la literatura como recurso interdisciplinar dentro de las ciencias sociales, en este sentido la poesía, no se limita a ser una forma de expresión artística, sino que permite construir narrativas sensibles que facilitan la comprensión de experiencias humanas complejas, especialmente aquellas relacionadas con el dolor, la injusticia y la memoria colectiva. De esta manera, el acto poético se configura como un espacio de creación de manifestaciones colectivas que sintetizan no sólo la intelectualidad, sino también las emociones, inconformidades y reflexiones internas de los sujetos. Es así como la poesía se convierte en una herramienta didáctica pertinente para abordar la memoria histórica.

Desde esta perspectiva, la investigación cobra relevancia al contemplar que la enseñanza de la historia del conflicto armado requiere metodologías que permitan comprender los hechos desde distintas dimensiones, en este marco, el abordaje de la memoria histórica no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que involucra la interpretación de experiencias sociales que han impactado a diferentes grupos. Como señala Betancourt Echeverry la enseñanza de la historia debe orientarse hacia la comprensión de los procesos sociales y su relación con el presente (Betancourt Echeverry, 2004, p. 87). Este planteamiento sostiene la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que faciliten la aproximación a la memoria histórica desde enfoques que integren el análisis y la interpretación.

Más aún, resulta fundamental analizar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula. Incorporar herramientas didácticas que permitan abordar el conflicto armado responde a la necesidad de diversificar las metodologías de enseñanza. En este sentido, Cerda afirma que la investigación educativa permite “comprender y explicar las dinámicas propias de los contextos escolares” (Cerda, 1991, p. 45), lo cual abre la posibilidad de realizar un análisis de las estrategias utilizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En concreto, el estudio se orienta a examinar la incorporación de la poesía como herramienta pedagógica para la aproximación a la memoria histórica, entendiendo que el uso del lenguaje literario puede facilitar la interpretación de los acontecimientos históricos desde una perspectiva interdisciplinaria.

Igualmente, la investigación se justifica en la necesidad de fortalecer la comprensión del conflicto armado colombiano dentro del ámbito educativo. La reflexión de la memoria histórica permite reconocer las múltiples experiencias que han configurado este proceso social. En esta línea, Renán Vega Cantor destaca que el estudio de la historia reciente permite comprender las transformaciones sociales derivadas del conflicto armado y su incidencia en la sociedad

colombiana (Vega Cantor, 2015, p. 134). Este planteamiento respalda la pertinencia de integrar el análisis del conflicto armado en los procesos educativos del contexto colombiano, con el fin de estudiar las formas en que se construyen las narrativas sobre este periodo histórico.

Por otra parte, la investigación se sustenta en la comprensión de la memoria como una forma de reconstrucción del pasado desde el presente. Desde esta perspectiva, la memoria histórica no se limita a la acumulación de hechos, sino que involucra procesos de interpretación que permiten comprender los acontecimientos a partir de distintas experiencias y significados. Esto implica entender que el abordaje de la memoria histórica en los colegios supone considerar y revisar múltiples miradas sobre los hechos, favoreciendo la construcción de interpretaciones que integren diversas voces y contribuyan a una comprensión más amplia del pasado.

Con relación a la incorporación de la poesía como herramienta pedagógica responde a la necesidad de explorar formas alternativas de aproximación a la memoria histórica. El lenguaje poético permite representar experiencias individuales y colectivas, facilitando la comprensión de los acontecimientos históricos desde una dimensión interpretativa. Como plantea Ruiz Silva el arte posibilita la construcción de sentidos sobre el pasado al permitir la expresión simbólica de la memoria (Ruiz Silva, 2020, p. 59).

En adición, la investigación se justifica en la importancia de analizar la relación entre memoria histórica y educación, los colegios desempeñan un papel relevante en la construcción de conocimientos sobre el pasado, lo que implica la selección de contenidos y metodologías que orientan la enseñanza de la historia. En este sentido, las memorias colectivas se configuran en escenarios sociales específicos, por lo que resulta pertinente examinar las estrategias pedagógicas

empleadas dentro del aula para abordar la memoria histórica y su incidencia en los procesos de aprendizaje.

Por ende, el estudio se orienta en la necesidad de fortalecer la didáctica de las ciencias sociales mediante el uso de metodologías interdisciplinarias, la enseñanza de la historia requiere estrategias que favorezcan la interpretación y comprensión de la realidad social, especialmente cuando se abordan temas relacionados con la memoria del conflicto armado. En este sentido, la utilización de la poesía como herramienta pedagógica permite articular el lenguaje literario con el análisis histórico, ampliando las posibilidades metodológicas y promoviendo procesos de aprendizaje más significativos.

Finalmente, la investigación se justifica por su contribución al análisis de la relación entre memoria, historia y educación. La memoria histórica permite reinterpretar el pasado desde nuevas perspectivas, lo cual implica procesos de reconstrucción y reflexión sobre los acontecimientos históricos. De esta manera, el estudio busca aportar elementos teóricos y metodológicos que orienten la implementación de estrategias pedagógicas dirigidas al abordaje de la memoria histórica del conflicto armado colombiano dentro del contexto escolar.

Paradigma

El paradigma hermenéutico interpretativo está orientado hacia la comprensión del significado que las personas dan a las experiencias, textos y acciones, este paradigma sitúa el fenómeno humano en el contexto cultural, histórico y subjetivo, además de ello se ubica dentro de los enfoques cualitativos, su propósito central comprender los fenómenos desde la perspectiva de los actores sociales y el contexto en el que se desarrollan, la interpretación cobra

relevancia como un proceso que permite analizar la experiencia humana y las construcciones simbólicas que nacen de la interacción social.

Desde esta perspectiva, el paradigma hermenéutico-interpretativo se caracteriza por priorizar métodos cualitativos que favorecen la comprensión profunda de los fenómenos sociales, en este enfoque, la realidad no se concibe como algo estático o medible únicamente mediante variables, sino como una construcción dinámica que debe analizarse desde los significados que los individuos otorgan a sus experiencias. De esta manera, la investigación se orienta hacia la interpretación de discursos, prácticas y contextos socioculturales que permiten comprender la complejidad de los procesos educativos y sociales.

En relación con sus características metodológicas, este paradigma se vincula directamente con la investigación cualitativa en las ciencias sociales. De acuerdo a lo señalado por Cerda, “el paradigma cualitativo-interpretativo se asocia fundamentalmente con la investigación cualitativa, particularmente en el campo de las ciencias sociales y se distingue por el uso de técnicas que privilegian la comprensión de la realidad social desde una perspectiva interpretativa” (Cerda, 1993, p. 33).

A su vez, el paradigma hermenéutico-interpretativo se distingue por enfatizar procedimientos descriptivos y comprensivos que facilitan el análisis profundo de los fenómenos sociales. En esta perspectiva, se destaca que metodológicamente este enfoque “se caracteriza por el énfasis que hace en la aplicación de las técnicas de descripción, clasificación y explicación” (Cerda, 1993, p. 33). Esto implica que el investigador no solo describe la realidad, sino que la interpreta, relacionando los hallazgos con el contexto sociocultural en el que se producen.

Finalmente, este paradigma integra diversas modalidades propias de la investigación cualitativa, tales como la etnografía, los estudios antropológicos y los estudios de caso, los cuales permiten comprender las dinámicas sociales a partir de la experiencia de los participantes (estudiantes). Lo que resulta clave para el análisis interpretativo de los fenómenos educativos y sociales, posibilitando una comprensión más profunda de la realidad investigada y aportando a la construcción de conocimiento desde la perspectiva de los sujetos involucrados.

Enfoque de la investigación:

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, debido a que buscó comprender las percepciones, interpretaciones y significados construidos por los estudiantes de grado noveno en torno a la apreciación poética como medio para abordar la memoria histórica de los falsos positivos ocurridos en Soacha-Cundinamarca en 2008. Este enfoque resulta pertinente porque permite interpretar fenómenos sociales desde las experiencias de los sujetos, reconociendo las emociones, opiniones y construcciones simbólicas que emergen en contextos específicos.

En este sentido, la investigación cualitativa se centra en la comprensión profunda de los fenómenos sociales, otorgando relevancia a las experiencias y significados que las personas atribuyen a su realidad. Según Martínez (2013), este enfoque se caracteriza por ser interpretativo y multimetódico, pues permite la recolección de información a través de distintas estrategias orientadas a comprender las vivencias de los participantes desde su contexto natural. De igual manera, Pérez Serrano (2004) sostiene que la investigación cualitativa favorece la comprensión integral de los fenómenos humanos al privilegiar el análisis descriptivo e interpretativo sobre la medición cuantitativa.

En el marco de esta investigación, el enfoque cualitativo permitió comprender cómo los estudiantes interpretan, representan y resignifican hechos asociados a la memoria histórica mediante la poesía. La intención no fue medir resultados numéricos, sino analizar cómo el lenguaje poético favoreció procesos de sensibilidad, reflexión crítica y construcción de significados frente al fenómeno de los falsos positivos.

Metodología de la investigación:

Investigación acción creativa y transformadora

La presente investigación adoptó como propuesta metodológica la Investigación Acción Creativa y Transformadora (IACT) (Urbina & Pérez, 2017), debido a que esta favorece la articulación entre la reflexión pedagógica, la participación activa de los estudiantes y la transformación de las prácticas educativas. Este enfoque metodológico resulta pertinente en contextos escolares porque permite comprender problemáticas sociales desde experiencias significativas de aprendizaje, integrando la creatividad como herramienta de construcción de conocimiento.

La elección de esta metodología respondió a la necesidad de generar espacios pedagógicos que permitieran a los estudiantes aproximarse a la memoria histórica desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilizando la poesía como medio de expresión y comprensión de realidades sociales. En este sentido, la IACT posibilitó no solo el abordaje de contenidos relacionados con los falsos positivos, sino también la construcción de experiencias pedagógicas orientadas al reconocimiento de las emociones, los significados y las interpretaciones elaboradas por los estudiantes.

Asimismo, la IACT permitió que los estudiantes dejaran de asumir un rol pasivo dentro del proceso de aprendizaje para convertirse en participantes activos en la construcción de reflexiones sobre la memoria histórica. Desde esta perspectiva, el docente asumió una función de docente-investigador, orientando procesos de aprendizaje mediados por la apreciación y creación poética, al tiempo que analizaba las respuestas, reflexiones y construcciones simbólicas producidas durante el desarrollo de las actividades.

Método

La investigación se apoyó en el método etnográfico-educativo, entendido como una estrategia propia del enfoque cualitativo orientada a comprender las dinámicas sociales y culturales que emergen en los contextos escolares. Este método permitió analizar las experiencias de los estudiantes dentro del aula, reconociendo las formas en que construyen significados y participan en procesos pedagógicos relacionados con la memoria histórica.

De acuerdo con Cerda Gutiérrez (1993), la etnografía educativa facilita la comprensión de los fenómenos escolares desde la experiencia directa de los participantes, permitiendo observar prácticas, interacciones y formas de construcción del conocimiento en su contexto natural. En esta investigación, el método etnográfico-educativo posibilitó comprender cómo los estudiantes de grado noveno se aproximaron al fenómeno de los falsos positivos a través de la apreciación poética y cómo, mediante el lenguaje literario, expresaron emociones, pensamientos y reflexiones frente a este acontecimiento histórico.

La implementación de este método permitió reconocer las dinámicas desarrolladas durante los talleres pedagógicos, así como las interpretaciones construidas por los estudiantes a partir de las actividades de lectura, apreciación y producción poética.

La investigación se apoyó en el método etnográfico-educativo, entendido como una estrategia propia del enfoque cualitativo orientada a comprender las dinámicas sociales y culturales que emergen en los contextos escolares. Este método permitió analizar las experiencias de los estudiantes dentro del aula, reconociendo las formas en que construyen significados y participan en procesos pedagógicos relacionados con la memoria histórica.

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Liceo Los Ángeles, con la participación de estudiantes de grado noveno, la selección de este grupo respondió a la pertinencia de fortalecer procesos de pensamiento crítico, sensibilidad estética y reflexión histórica en una etapa escolar donde los estudiantes poseen mayores capacidades interpretativas y argumentativas.

Aunque la investigación se llevó a cabo en el contexto escolar del Liceo Los Ángeles, el fenómeno histórico abordado correspondió a los hechos relacionados con los falsos positivos ocurridos en Soacha-Cundinamarca durante el año 2008, debido a su relevancia dentro de los procesos de memoria histórica en Colombia y a la necesidad de generar espacios de reflexión crítica sobre las consecuencias del conflicto y la violencia.

Instrumentos de recolección

En el desarrollo de la presente investigación se emplearon diversos instrumentos de recolección de información acordes con el enfoque cualitativo y el método etnográfico-educativo. Entre ellos se destacan la entrevista, el diario de campo y las herramientas

pedagógicas implementadas durante el proceso formativo. La selección de estos instrumentos respondió a la necesidad de comprender las dinámicas del aula y las percepciones de los estudiantes frente a la memoria histórica.

La entrevista se constituyó en una técnica central para obtener información directa de los estudiantes de noveno grado. Su aplicación permitió identificar los preconceptos de los estudiantes sobre el conflicto armado, así como el lugar que ocupa esta temática en el contexto escolar. A través de este recurso fue posible indagar sobre sus experiencias previas, los conocimientos adquiridos y las percepciones frente al tratamiento del conflicto en las instituciones educativas.

La entrevista permitió establecer un diálogo abierto que favoreció la expresión de ideas y reflexiones relacionadas con la memoria histórica, contribuyendo a comprender el punto de partida conceptual de los estudiantes y la forma en que estos interpretan el conflicto desde su contexto educativo. De acuerdo con Hugo Cerda Gutiérrez, la entrevista es un instrumento que favorece la interacción directa con los sujetos de estudio y permite conocer sus opiniones y significados frente a un fenómeno determinado (Cerda Gutiérrez, 1993, p. 236).

Adicionalmente, las herramientas pedagógicas utilizadas durante la investigación funcionaron también como instrumentos de recolección para la información. Estas herramientas incluyeron talleres, actividades de escritura poética, dinámicas grupales y ejercicios de reflexión colectiva, los cuales promovieron la participación activa de los estudiantes. A través de estas actividades se favoreció la construcción de conocimientos desde la experiencia y la expresión de ideas relacionadas con la memoria histórica.

En esta misma línea, dichas estrategias facilitaron la observación directa del contexto educativo y el comportamiento de los participantes durante el proceso formativo, la implementación de los talleres permitió identificar las relaciones entre los estudiantes, las formas de participación y la construcción de significados compartidos. En este sentido, como plantea Cerda la observación directa contribuye a reconocer las características de los sujetos, sus interacciones y la secuencia de los acontecimientos, aspectos fundamentales para el análisis investigativo (Cerda Gutiérrez, 1993, p. 252).

Fases del proyecto

La necesidad de esta propuesta radica en la búsqueda de formar estudiantes conscientes de la historia Colombiana, capaces de comprender las implicaciones sociales, políticas y humanas del conflicto armado. En un contexto donde aún persisten la desinformación, la indiferencia y la naturalización de la violencia, los colegios se configuran como un espacio clave para reconstruir la memoria colectiva desde la sensibilidad y la reflexión crítica. En este proceso, la poesía ofrece una vía de acercamiento a las víctimas desde una perspectiva más humana, al tiempo que abre la posibilidad de construir narrativas que cuestionen la violencia y fomenten la empatía.

Por otra parte, esta propuesta también responde al limitado uso de estrategias pedagógicas orientadas a trabajar el conflicto armado y la memoria histórica desde una dimensión emocional y ética. Con frecuencia, los contenidos sobre la historia reciente del país se abordan de manera superficial o únicamente informativa, lo que dificulta el establecimiento de un diálogo significativo entre los estudiantes y el pasado. En este sentido, la poesía se presenta como un recurso expresivo que permite aproximarse al dolor, la resistencia y la esperanza desde un lenguaje distinto y más cercano a la experiencia de los sujetos.

Es necesaria la implementación de esta propuesta porque contribuye a que el colegio asuma un papel activo en los procesos de reconciliación y construcción de paz. La memoria histórica no debe entenderse únicamente como un recuento de hechos, sino como una oportunidad para formar ciudadanos conscientes, empáticos y comprometidos con la justicia social. Al introducir la poesía como herramienta para la memoria, se fomenta una pedagogía transformadora que invita a los jóvenes a reconocer la dignidad de las víctimas y a reflexionar sobre su propio rol en la sociedad, fortaleciendo así una cultura de paz desde las aulas.

Es por ello que la Institución Educativa Liceo Los Ángeles ubicada en el municipio de Soacha- Cundinamarca juega un papel importante, para ello es necesario mencionar inicialmente que: es un establecimiento de carácter privado, mixto y de educación formal que ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Su lema institucional, “Educación con calidad”, refleja el compromiso con la formación integral de sus estudiantes a través de procesos pedagógicos orientados al desarrollo de competencias académicas, sociales y ciudadanas. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) promueve la creación de espacios que fomenten la participación y la cultura ciudadana, lo cual la convierte en un escenario propicio para la innovación educativa y la implementación de propuestas interdisciplinarias.

El contexto social y geográfico en el que se encuentra el Liceo Los Ángeles resulta especialmente significativo para la presente investigación. Soacha ha sido uno de los municipios más afectados por los impactos del conflicto armado colombiano y, particularmente, por el caso de los mal llamados “falsos positivos”. La cercanía de la comunidad educativa con este tipo de hechos otorga una relevancia ética y pedagógica particular a las propuestas orientadas al abordaje de la memoria histórica. En este contexto, los estudiantes crecen en medio de narrativas atravesadas por el dolor, la resistencia y la búsqueda de verdad.

En este marco, el Liceo Los Ángeles representa un escenario pertinente para desarrollar estrategias pedagógicas que integren la poesía en la enseñanza de la memoria histórica. Su enfoque en la formación de ciudadanos críticos y empáticos, junto con el interés por fortalecer la lectura y la expresión, favorece la incorporación de metodologías centradas en la sensibilidad social y la comprensión del pasado reciente. No obstante, la institución también enfrenta desafíos, especialmente en relación con la formación docente en temas de conflicto y memoria, así como en la construcción de ambientes de aprendizaje que favorezcan el diálogo y la emocionalidad de los estudiantes.

La articulación del Liceo Los Ángeles con la propuesta de investigación permite vincular la creatividad literaria con la construcción de memoria desde el aula. A través de la poesía, los estudiantes del grado noveno pueden explorar las emociones, nociones de justicia y reflexiones en torno a la dignidad humana, convirtiendo la experiencia educativa en un proceso de sensibilización y conciencia social. De esta manera, la Institución Educativa Liceo Los Ángeles de Soacha se consolida no solo como un espacio de formación académica, sino también como un escenario en el que la palabra poética adquiere un sentido formativo en torno a la memoria y la construcción de paz.

La aplicación de los talleres se llevó a cabo durante el segundo periodo académico, entre los meses de abril y junio, con los estudiantes del grado noveno A de la Institución Educativa Liceo Los Ángeles de Soacha. El proceso se organizó en seis encuentros pedagógicos estructurados de manera progresiva: inicialmente, la comprensión del conflicto armado; posteriormente, la construcción de memoria histórica; y, finalmente, la apropiación de la poesía como medio de expresión y reflexión. Cada sesión tuvo una duración aproximada de una hora y se llevó a cabo en un ambiente participativo que integró lectura, diálogo y producción escrita.

El primer taller estuvo orientado a la comprensión del concepto de conflicto y su presencia en la historia nacional y en la vida cotidiana. A partir de dinámicas participativas, los estudiantes identificaron las diferencias entre conflicto, violencia y reconciliación. En este espacio se trabajaron textos y reflexiones basadas en la comisión de la verdad, partiendo de un análisis macro de hechos como el frente nacional, el fraude electoral de 1970, la guerra sucia, la constituyente, plan Colombia y el acuerdo de paz en el año 2016 que permitieron contextualizar el caso de Colombia y su impacto en las comunidades locales, en especial en Soacha.

Los tres talleres siguientes se centraron en el tema de la memoria histórica, abordando diferentes dimensiones del recuerdo, la verdad y la dignificación de las víctimas. En el segundo taller se introdujo el concepto de memoria histórica a partir de Renán Vega, Elizabeth Jelin y David Graeber propiciando un diálogo sobre cómo las comunidades preservan sus experiencias de dolor y resistencia. El tercer taller profundizó en la empatía histórica realizando el análisis sobre mapas de empatía de municipios víctimas del conflicto interno en el país (Soacha, Catatumbo, Caguán, Toluviéjo) por último el cuarto taller profundizó en el caso de las ejecuciones extrajudiciales en Soacha, relacionando testimonios, artículos de prensa y material audiovisual tal como Antígonas que permitió humanizar las cifras y reconocer los rostros detrás de los hechos. Finalmente, además de ello este eje invita a reflexionar sobre la importancia de la memoria como una herramienta ética y pedagógica que contribuye a la construcción de paz, integrando debates y actividades de escritura reflexiva.

El proceso de los talleres de memoria permitió que los estudiantes desarrollaran una sensibilidad particular hacia las historias de las víctimas, comprendiendo la memoria no solo como un ejercicio de recordar, sino como una responsabilidad frente al presente y al futuro. En este proceso, se promovió el desarrollo de la empatía histórica, entendida como la capacidad de

comprender las experiencias, decisiones y contextos de los sujetos del pasado desde sus propias condiciones históricas, sin reducirlas a juicios simplistas o a identificaciones emocionales inmediatas. Esto difiere de la simpatía histórica, que se limita a sentimientos de compasión o afinidad afectiva hacia las víctimas, sin necesariamente implicar una comprensión crítica de las circunstancias sociales, políticas e históricas que configuraron sus experiencias.

Los dos últimos talleres estuvieron dedicados al trabajo con la poesía como herramienta de reflexión y reconstrucción simbólica. En el quinto taller se exploró la poesía testimonial y social, tomando como referencia el uso de geovisores del conflicto y un primer acercamiento a la escritura poética con el fin de mostrar cómo la palabra puede convertirse en un acto de resistencia y dignificación. Además de ello se dan unas pautas sobre la escritura poética desde Jaime Jaramillo Escobar, los estudiantes analizaron poemas, compartieron lecturas en voz alta y dialogaron sobre las emociones que evocan los textos literarios cuando se vinculan con hechos reales de la historia del país.

En el sexto y último taller, los estudiantes crearon sus propias composiciones poéticas inspiradas en los aprendizajes adquiridos durante el proceso. Este espacio permitió integrar las nociones de conflicto, memoria y poesía, haciendo visible la comprensión que lograron sobre el papel del arte en la transformación social. Las producciones poéticas fueron presentadas en un ejercicio de lectura colectiva que evidenció el fortalecimiento de la empatía, la capacidad crítica y el sentido de pertenencia hacia la historia del país. De esta forma, la secuencia de talleres no solo posibilitó un acercamiento pedagógico al concepto de memoria histórica, sino que también se consolidó como una experiencia significativa de educación para la paz.

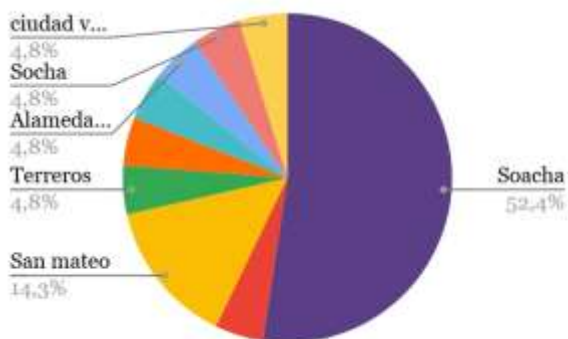
Para complementar el proceso pedagógico y caracterizar a la población participante, se realizó una recolección de información sociodemográfica básica mediante un instrumento

diagnóstico aplicado al inicio de la intervención. Este instrumento permitió identificar variables como lugar de residencia, año de nacimiento y estrato socioeconómico, con el fin de contextualizar las condiciones sociales de los estudiantes y comprender el entorno desde el cual interpretan el conflicto armado y la memoria histórica.

En relación con el lugar de residencia, se evidenció que la mayoría de los estudiantes habitan en el municipio de Soacha, especialmente en barrios cercanos a la institución educativa, esta información resulta significativa ya que se trata de territorios históricamente vinculados a dinámicas de desplazamiento forzado, desigualdad social y presencia de población víctima del conflicto armado. Por tanto, el contexto territorial de los estudiantes se convierte en un elemento que refuerza la pertinencia de la propuesta pedagógica centrada en la memoria histórica y la construcción de paz.

Figura 1

Lugar de residencia de los estudiantes presentes en la caracterización.



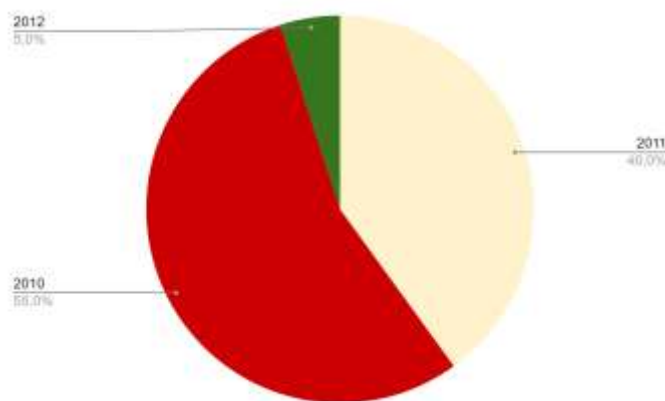
Nota: Tomado de un forms realizado para la caracterización inicial de los estudiantes.

Respecto al año de nacimiento, los datos muestran que los estudiantes de grado 9A se encuentran en un rango correspondiente a la adolescencia media, etapa caracterizada por la

construcción de la identidad y el desarrollo del pensamiento crítico. Este aspecto resulta relevante para propiciar un acercamiento al hecho de las ejecuciones extrajudiciales desde una perspectiva generacional, teniendo en cuenta que los estudiantes no vivieron de manera directa los momentos más críticos del conflicto armado colombiano. En este sentido, se hace necesario generar espacios pedagógicos que permitan comprender estos hechos a partir de la memoria histórica. Así, la edad de los participantes se convierte en un elemento clave para el diseño de estrategias orientadas a promover la reflexión, la empatía y el análisis crítico frente a esta realidad.

Figura 2

Año de nacimiento de los estudiantes presentes en la caracterización.



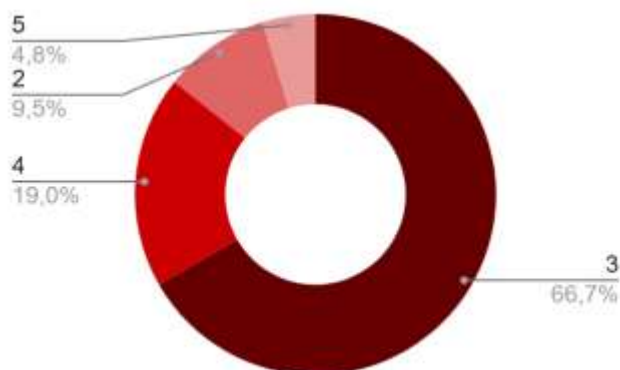
Nota: Tomado de un forms realizado para la caracterización inicial de los estudiantes

En cuanto al estrato socioeconómico, se identificó que la mayoría de los estudiantes pertenece a los estratos 1 y 2, con algunos casos en estrato 3. Esta información evidencia que la población participante se encuentra en contextos socioeconómicos que enfrentan diversas dificultades sociales, lo cual refuerza la necesidad de implementar propuestas educativas

orientadas a la formación ciudadana, la sensibilidad social y la construcción de memoria histórica.

Figura 3

Estrato socioeconómico de los estudiantes presentes en la caracterización.



Nota: Tomado de un forms realizado para la caracterización inicial de los estudiantes

Adicionalmente, se aplicó un instrumento de diagnóstico de preconcepciones con el objetivo de identificar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el conflicto armado colombiano, la memoria histórica y el caso de los llamados “falsos positivos”. Los resultados evidenciaron que, aunque algunos estudiantes habían escuchado términos relacionados con el conflicto, existía un conocimiento fragmentado y en muchos casos basado en información superficial o mediática. Asimismo, se identificó que varios participantes asociaban el conflicto únicamente con hechos de violencia armada, sin reconocer sus implicaciones sociales, políticas y humanas.

De igual manera, el diagnóstico permitió evidenciar que un número significativo de estudiantes no relacionaba los hechos del conflicto armado con su contexto local, a pesar de la cercanía del municipio de Soacha con eventos históricos relevantes. Esta situación reflejó la

necesidad de fortalecer procesos pedagógicos que vincularan la memoria histórica con la realidad inmediata de los estudiantes. Los preconceptos también mostraron la presencia de ideas asociadas a la indiferencia o desconocimiento frente a las víctimas, lo cual reafirmó la importancia de incorporar la poesía como herramienta pedagógica para promover la empatía, la reflexión y la comprensión del pasado reciente.

CAPÍTULO II

El conflicto armado, Entender el pasado para comprender el presente.

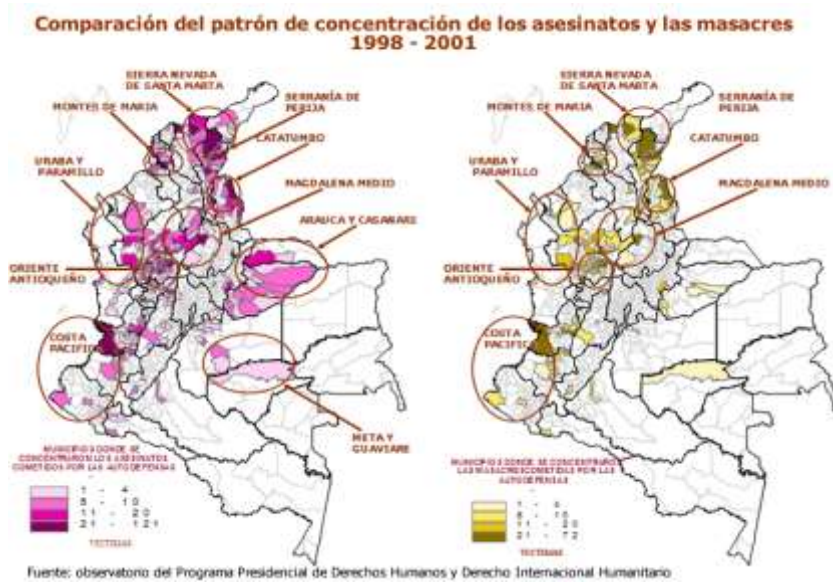
Para hablar del conflicto armado en Colombia es necesario realizar inicialmente un análisis acerca de cómo la violencia se ha establecido en el país. Desde el siglo XIX, Colombia ha sido centro de diversas formas de violencia política y criminal, estos hechos han involucrado una multiplicidad de actores tales como: bandoleros, policía política, crimen organizado, el paramilitarismo, guerrillas, el Estado etc. Estos períodos han generado una fragmentación social que ha provocado a lo largo del tiempo desconfianza institucional.

Es así, que desde el siglo XIX Colombia ha enfrentado diferentes ciclos de violencia que han moldeado la estructura social e institucional, partiendo desde las guerras bipartidistas, la guerra de los mil días, etc. Pero es a mediados del siglo XX que el periodo conocido como la violencia exacerbó estos conflictos. Esta confrontación allanó el camino para la formación de grupos insurgentes.

La multiplicidad de actores armados ha generado una profunda desconfianza en las instituciones. La expansión paramilitar, especialmente desde los años 90 con la conformación de las autodefensas unidas de Colombia (AUC) grupo responsable de masacres, desplazamiento forzado, control territorial, etc. Las AUC llegaron a tener alrededor de 30.000 combatientes que extendieron su influencia a más de 400 municipios, casos que reflejan la ruptura del tejido social.

Figura 4

Mapa acerca de municipios con presencia de las AUC



Nota: Tomado de: Verdades abiertas

Para el sociólogo Johan Galtung (1990) hay tres tipos de violencia; la violencia directa que es aquella donde lo ejerce directamente un actor. Esta violencia es visible y de naturaleza física o psicológica. Hay un perpetrador y una víctima. La violencia directa es lo que normalmente se entiende como violencia (tortura, asesinato, maltrato físico o psicológico, humillación, discriminación, bullying, etc). El segundo tipo es la violencia estructural que se puede equiparar con la injusticia social y las estructuras que la promueven. Es una fuerza más bien invisible que está formada por las estructuras que impiden la satisfacción de necesidades básicas. Por lo general, se expresa indirectamente y no tiene una causa directamente visible. Según Galtung, siempre ocurre cuando las personas son influenciadas de tal manera que no pueden realizarse de la manera que realmente sería potencialmente posible y por último la violencia cultural o simbólica que incluye aspectos de una cultura social que legitima el uso de la

violencia directa o estructural. La violencia cultural y simbólica se manifiesta a menudo en actitudes y prejuicios (racismo, sexismo, fascismo) (*Rhizome against Polarization*, 2020).

En ese sentido la violencia en Colombia puede considerarse como violencia estructural ya que está arraigada en las desigualdades económicas, políticas, educativas y sociales, en un sentido donde el estado no ha logrado garantizar una presencia efectiva en los territorios, demostrando instituciones¹ frágiles que darían paso a abusos de poder y a violaciones de los derechos humanos.

Ahora bien el conflicto armado en Colombia, se interpreta desde las manifestaciones históricas de las desigualdades sociales, económicas y políticas que se han desarrollado en el país, el conflicto es el resultado de una estructura de dominación de clase, donde el poder económico y político se utiliza para la represión de los sectores populares y marginados del país.

La emergencia y evolución de las guerrillas, particularmente las FARC, debe analizarse en relación con el cierre del sistema político colombiano durante el siglo XX. La exclusión derivada del Frente Nacional (1958–1974) y la criminalización de la protesta social impulsaron a sectores campesinos a organizarse en formas de autodefensa armada. Como explica el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013, pp. 60–64), muchas de estas organizaciones se gestaron en territorios abandonados por el Estado, donde la ausencia de justicia, salud y educación fortaleció la percepción de legitimidad de las insurgencias. Sin embargo, el uso de prácticas

¹ La violencia estructural en Colombia se explica por factores históricos y sistémicos que perpetúan desigualdades y exclusiones. El conflicto armado, el narcotráfico, la concentración de la tierra. La marginalización de comunidades ha creado un escenario de exclusión, demostrando cómo el estado ha fallado en garantizar derechos básicos como educación, salud y justicia.

como el secuestro, la extorsión y el involucramiento en el narcotráfico deterioraron esa legitimidad con el tiempo y profundizaron el sufrimiento de las comunidades.

Uno de los fenómenos más graves y sistemáticos ha sido el paramilitarismo, cuya expansión no se explica sin la complicidad activa o pasiva de sectores del Estado. La Comisión de la Verdad (2022, pp. 352–355) señaló que existieron alianzas estratégicas entre estructuras militares, políticos locales, empresarios y grupos paramilitares. Esta articulación permitió ejecutar masacres, desplazamientos y exterminios selectivos contra líderes sociales, sindicalistas y comunidades enteras. Lejos de ser un fenómeno marginal, el paramilitarismo fue parte de un entramado de poder que operó con altos niveles de impunidad, alterando el orden democrático y profundizando las violencias locales.

En ese sentido, el paramilitarismo surge como un proceso acumulativo cuyos antecedentes se remontan a la década de los 60's, cuando el estado autorizó la creación de grupos de autodefensa bajo el amparo del decreto 3398 de 1965, un hecho contrainsurgente que transformó las estructuras y las complejizó con el tiempo, es a partir de los años 80's con el fortalecimiento de las estructuras del narcotráfico que el auge del paramilitarismo se fortalece y se explica desde la debilidad del estado en las zonas rurales y el evidente crecimiento de guerrillas en estas zonas.

En concordancia con lo anterior el momento clave de expansión se da a finales de los 90 principios de los 2000 con la conformación de las AUC, su actuar estuvo marcado por masacres sistemáticas. Aunque oficialmente las AUC iniciaron un proceso de desmovilización entre 2003 y 2006, múltiples informes entre ellos los de la Comisión de la Verdad (2022, pp. 575–579) han

señalado que este proceso fue parcial y que muchas de sus estructuras derivaron en nuevas formas de violencia armada, conocidas como BACRIM o grupos post desmovilización.

De este modo las desigualdades sociales contribuyen a lo mencionado anteriormente como una fragmentación del tejido social, donde los vínculos comunitarios se debilitan, según el informe *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad (2013)*, la exclusión sistemática de las comunidades rurales al acceso de educación, salud, trabajo y participación política han generado una animosidad que hace que la fragmentación social sea capitalizada por distintos sectores con el fin de legitimar su presencia y control.

Es por ello que el historiador y docente Renán Vega Cantor en el texto *Colombia, un ejemplo contemporáneo de acumulación por desposesión (2012)* sugiere que la violencia no ha sido un efecto colateral del conflicto, sino una herramienta deliberada del modelo económico dominante (pág. 25). La guerra ha permitido el desplazamiento forzado de millones de campesinos y comunidades rurales, facilitando la apropiación de tierras por parte de grandes terratenientes, empresas agroindustriales, mineras y narcotraficantes. Esta dinámica de acumulación por desposesión evidencia, según Vega, la funcionalidad del conflicto armado para los intereses del capital, especialmente en regiones estratégicas del país donde se han impuesto megaproyectos extractivos bajo esquemas de militarización.

Por otra parte, en la historia Colombiana se ha realizado una denuncia² que señala la responsabilidad directa del Estado colombiano en la prolongación y profundización del conflicto

² Esta denuncia se fundamenta en diversos informes y estudios que muestran cómo, desde la década de 1960, el Estado colombiano adoptó estrategias contrainsurgentes que incluyeron la creación de grupos de autodefensa

armado. En análisis, el Estado no actúa como un mediador neutral o víctima de la guerra, sino como un actor activo que ha promovido la violencia a través de políticas represivas, la institucionalización del paramilitarismo y la criminalización de la protesta social. La doctrina del “enemigo interno”³, aplicada durante décadas, ha servido para justificar la persecución de líderes sindicales, campesinos, indígenas y defensores de derechos humanos, muchos de los cuales han sido asesinados o desplazados sin que el Estado asuma responsabilidad.

Es así que el conflicto armado colombiano no puede entenderse únicamente como una confrontación entre el Estado y actores ilegales; es, sobre todo, una expresión de desigualdades sociales profundas y no resueltas. La Comisión de la Verdad (2022), en su informe final, sostiene que la violencia prolongada en Colombia está profundamente ligada a la exclusión histórica de amplios sectores sociales, particularmente campesinos, comunidades indígenas y

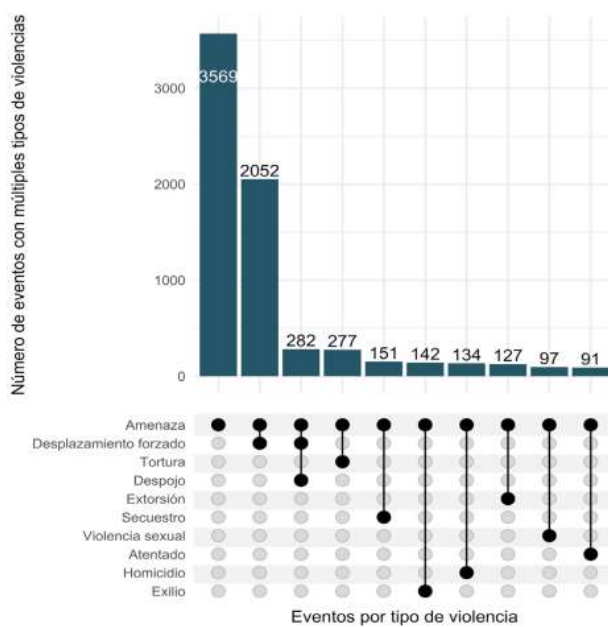
armada amparados por normas legales (Decreto 3398 de 1965 y Ley 48 de 1968). Posteriormente, múltiples investigaciones, entre ellas las de la Comisión de la Verdad (2022) y el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), evidencian la existencia de alianzas entre fuerzas militares, sectores políticos y grupos paramilitares para ejecutar operaciones de control social y territorial. Asimismo, organismos internacionales como Human Rights Watch han documentado cómo la represión estatal y la estigmatización de la protesta social facilitaron violaciones sistemáticas de derechos humanos.

³ La llamada doctrina del enemigo interno fue una estrategia político-militar adoptada en América Latina durante la Guerra Fría, impulsada por Estados Unidos y las escuelas de formación militar como la Escuela de las Américas. Su premisa central consistía en identificar a la subversión interna tales como sindicatos, líderes sociales, partidos de izquierda, movimientos campesinos o estudiantiles, como una amenaza a la seguridad nacional equiparable a un enemigo externo. En el caso colombiano, esta doctrina legitimó la militarización de la vida civil y la represión de la protesta social, al tiempo que justificó la persecución sistemática de comunidades señaladas de colaborar con la insurgencia.

afrodescendientes (P. 214). Esta exclusión no es un fenómeno reciente, sino que ha sido estructural, con raíces en la concentración de la tierra, la desigualdad en el acceso a la educación y la salud, y la represión de la movilización popular.

Figura 5

Gráfica de las violencias



Nota: Tomado de "Hay futuro si hay verdad. Informe final (2022)"

Actores armados: Poder, violencia y control.

En el marco del conflicto armado Colombiano, los actores armados han sido diversos, abarcando desde instituciones y/o organizaciones insurgentes como las FARC-EP y el ELN, hasta estructuras paramilitares, grupos que con motivaciones económicas, políticas y territoriales, han disputado el control territorial y de recurso estratégicos, que han afectado de

manera directa a las comunidades, la presencia de estos grupos ha configurado un escenario de violencia prolongada donde el ejercicio de poder se ha basado en la coerción, el miedo y en la imposición de un orden paralelo.

Es así, que se establece inicialmente que las FARC-EP (fuerzas armadas revolucionarias de Colombia) surgieron en el contexto del conflicto social de Colombia, fundado en 1964 tras un ataque militar en Marquetalia, las FARC nace como una organización de autodefensa inspirada en ideas comunistas y bajo el ejemplo de la revolución cubana , con el objetivo de luchar por una revolución socialista y la redistribución de tierras. (*Fuerzas Armadas Revolucionarias Colombianas (FARC): A 55 Años de Su Fundación*, s.f.).

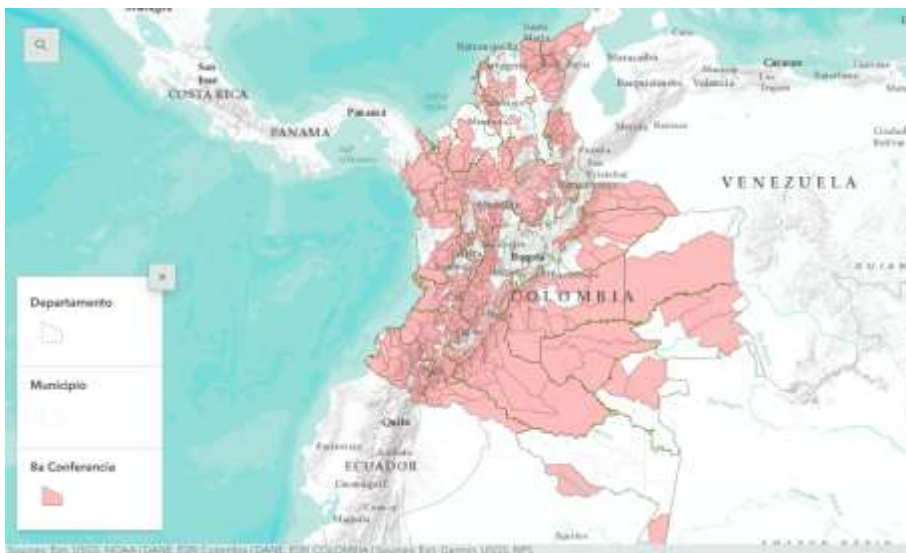
Por consiguiente, con las décadas las FARC creció y se convirtió en uno de los actores armados más importantes dentro del conflicto armado que se ha tornado en el país, la estrategia de esta organización se basó en combinar la guerra de guerrillas con métodos convencionales, es decir, financiando su estructura a través del narcotráfico desde los años 80. Esta organización estuvo implicada en acciones violentas que hoy han marcado la historia del país, acciones como secuestros, masacres y reclutamiento de menores.

En segundo lugar, el Ejército de Liberación Nacional (ELN) surgió a mediados de la década de 1960, inspirado tanto por la Revolución Cubana como por la Teología de la Liberación, en un contexto de exclusión política y desigualdad social en el país. A diferencia de las FARC-EP, el ELN incorporó una visión de lucha armada orientada a promover la conciencia social y la resistencia entre las comunidades. Como señala Juan Daniel Elorza (2016, párr. 6), esta organización combinó elementos ideológicos marxistas con influencias cristianas, lo que configuró un discurso centrado en la transformación social y la participación comunitaria.

A partir de los años 90's, el ELN incrementó sus acciones armadas, incluyendo secuestros, ataques a infraestructuras petroleras y extorsiones, en común con las FARC el ELN también financiaba su estructura desde el narcotráfico y la minería ilegal. Es de conocimiento que durante las décadas el conflicto se ha intensificado, dando así paso para que el ELN operé en regiones como el Catatumbo, Arauca, Nariño y Chocó, potenciando su influencia mediante nexos con movimiento sociales y reivindicaciones campesinas.

Figura 6

Zonas de influencia del conflicto finales de los 90 principios de los 2000



Nota: Tomado de Foto: (2023, April 11). Presencia de Actores Armados en Colombia.

ArcGIS StoryMaps; Esri.

<https://storymaps.arcgis.com/stories/827146a2f84c49bab5de5688e7b0e183>

Entretanto, la disputa entre el ELN y las FARC por el control territorial generó masacres y desplazamientos, disputa que ha generado un espiral de violencia que ha dejado miles de víctimas. Ambos grupos cometieron masacres contra civiles, acusados de colaborar con el bando contrario, y utilizaron el desplazamiento forzado como estrategia de control. Comunidades enteras fueron expulsadas de sus tierras, mientras que ejecuciones selectivas, reclutamiento forzado y ataques a poblaciones indefensas se convirtieron en prácticas recurrentes. Este fenómeno no solo buscaba dominar zonas estratégicas para el narcotráfico o la insurgencia, sino también sembrar terror para erosionar los lazos sociales y el sustento de las comunidades. Es acá donde no solo se responsabiliza a las guerrillas sino que también se da visibilidad al fenómeno paramilitar que bajo falsos argumentos han despojado tierras, campos y madres.

El fenómeno paramilitar en Colombia se consolidó en las décadas de 1980 y 1990 como una estrategia contrainsurgente, diseñada como respuesta a la ausencia estatal en zonas rurales asediadas por grupos guerrilleros, el paramilitarismo se posó bajo un discurso de defensa frente al “terrorismo de izquierda”, instaurándose en una cultura política basada en el anticomunismo, la corrupción y el apoyo de élites y sectores estatales. En este sentido el paramilitarismo representa un tipo de actor armado, distinto a los grupos anteriormente mencionados, pues su origen está vinculado a una lógica de defensa social que rápidamente adoptó formas criminales y de control territorial.

A saber, la figura del paramilitarismo puede entenderse a través del concepto de “señores de la guerra” propuesto por Marcelo Duncan, quienes surgen como actores armados no estatales que consolidan poder territorial mediante el uso de la violencia, la economía ilegal y redes clientelares con sectores políticos y económicos. Estos señores de la guerra, lejos de actuar como

simples grupos criminales, se posicionan como administradores locales de poder, suplantando al Estado en funciones de seguridad, justicia y control social. Esta dinámica se refleja claramente en el auge del paramilitarismo durante los años 80 y 90, cuando comandantes paramilitares como Carlos Castaño estructuraron ejércitos privados con capacidad bélica significativa, capaces de disputar el control territorial tanto a la guerrilla como al propio Estado, bajo una fachada de legitimidad contrainsurgente.

Desde esta perspectiva, el fenómeno paramilitar no solo respondió a una lógica de defensa frente al conflicto armado, sino que se transformó en una forma particular de poder regional, donde los señores de la guerra articularon intereses económicos ilegales como el narcotráfico y el despojo de tierras con discursos de orden y justicia. La relación entre paramilitares, élites locales y sectores estatales facilitó la consolidación de estructuras armadas autónomas que, al amparo de una supuesta lucha contra el comunismo, impusieron regímenes de terror en múltiples regiones del país. Así, el paramilitarismo colombiano debe leerse no sólo como un fenómeno de violencia política, sino como una manifestación concreta de la fragmentación del Estado, donde actores armados logran sustituirlo y reconfigurar el orden local bajo intereses particulares y autoritarios.

Las tácticas paramilitares se caracterizaron por la brutalidad y la sistematicidad, dirigidas no solo contra la guerrilla, sino contra la población civil. Como señala Romero (2003), “el paramilitarismo empleó masacres, desapariciones forzadas y control social para imponer su hegemonía en regiones estratégicas” (pág. 89). Según la Comisión Nacional de Memoria Histórica (2013, pág. 112), el 60% de las víctimas del conflicto entre 1996 y 2005 fueron atribuidas a estos grupos. Además, su financiación dependía del narcotráfico, en ese sentido se

menciona en cómo los paramilitares se convirtieron en actores clave del tráfico de cocaína, fusionando violencia política y crimen organizado. Esta dualidad les permitió expandir su influencia, corromper instituciones y perpetuar un ciclo de impunidad.

En el caso de Soacha, estas dinámicas de violencia adquirieron características particulares. La presencia paramilitar en el municipio, consolidada desde finales de la década de 1990, habría estado articulada con redes de poder local, favoreciendo mecanismos de control social sustentados en el miedo, la cooptación política y la persecución de líderes comunitarios. De acuerdo con informes del Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), los grupos paramilitares aprovecharon contextos de fragilidad institucional y presuntas alianzas con sectores estatales para perpetrar homicidios selectivos, desapariciones forzadas y desplazamientos forzados.

Este contexto resulta relevante para comprender hechos posteriores como el caso de los denominados “falsos positivos”, en el que jóvenes de Soacha fueron víctimas de ejecuciones extrajudiciales y posteriormente presentados como guerrilleros muertos en combate, situación que puso en evidencia graves violaciones a los derechos humanos y cuestionamientos sobre la relación entre agentes estatales y dinámicas de violencia sistemática.

Soacha, desaparición y Guerra

Soacha, conocida como la “Ciudad del Sol” o “Barón del Sol”, es un municipio ubicado en el departamento de Cundinamarca, situado en la cordillera Oriental de Colombia. Su economía se sustenta principalmente en la industria, el comercio y la agricultura, sectores que han contribuido al desarrollo económico y social del territorio. Asimismo, la cultura de Soacha

se caracteriza por sus tradiciones y festividades religiosas, entre las que se destacan las celebraciones en honor a San Bernardino de Siena y a la Virgen del Carmen.

Soacha es uno de los municipios que mantiene una de las más altas tasas de condensación poblacional a nivel departamental, su cercanía a Bogotá lo ha convertido en un receptor constante de población migrante en especial de familias que buscan mejores oportunidades laborales y de acceso a servicios, pero que no encuentran posibilidades en la capital. Según el DANE (2022), Soacha supera el millón de habitantes, lo que genera una densidad poblacional elevada frente a su extensión territorial limitada. Esta situación ha provocado serios retos en infraestructura, vivienda, movilidad y cobertura de servicios públicos, al tiempo que ha agudizado problemáticas sociales como la desigualdad, la pobreza y la vulnerabilidad de jóvenes frente a fenómenos como la violencia urbana o la cooptación por actores ilegales.

Sin embargo, detrás de la riqueza cultural, el municipio ha sido también escenario de profundas heridas sociales vinculadas al conflicto armado colombiano, particularmente a raíz de los casos de ejecuciones extrajudiciales conocidos como “falsos positivos”. Esta dualidad entre tradición y violencia refleja cómo un territorio con dinámicas comunitarias vivas, fue atravesado por una de las violaciones a los derechos humanos más graves del país.

En 2008, las denuncias sobre desapariciones en Soacha revelaron que jóvenes del municipio habían sido engañados con promesas de trabajo, trasladados a regiones como Norte de Santander y posteriormente asesinados para ser reportados como bajas en combate por integrantes del Ejército (Human Rights Watch, 2009). Estas ejecuciones extrajudiciales, lejos de ser hechos aislados, mostraron un patrón sistemático que involucró a miembros de la fuerza

pública y que buscaba mostrar resultados operacionales frente a la opinión pública y las jerarquías militares.

Durante la presidencia de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), la política de Seguridad Democrática fue presentada como una estrategia para recuperar el control del territorio, reducir la presencia insurgente y fortalecer la seguridad ciudadana (Presidencia de la República, 2003). No obstante, su énfasis en mostrar resultados militares inmediatos derivó en una presión constante sobre las fuerzas armadas para aumentar el número de bajas en combate como indicador de éxito. En la práctica, este enfoque generó incentivos perversos que priorizaban las cifras de muertos sobre la protección de la población civil, lo que debilitó los principios básicos del derecho internacional humanitario.

En este contexto, la tipología de la Seguridad Democrática terminó siendo instrumentalizada para justificar la muerte de jóvenes inocentes, presentados falsamente como guerrilleros dados de baja en combate. Municipios como Soacha se convirtieron en símbolo de esta tragedia, pues decenas de jóvenes fueron reclutados con engaños, asesinados y posteriormente reportados como bajas militares. La Jurisdicción Especial para la Paz (JEP, 2021) ha establecido que estos crímenes no fueron hechos aislados, sino una práctica sistemática que respondió a la presión institucional de mostrar resultados. De esta manera, lo que se presentó como una política de seguridad terminó vinculada a graves violaciones de derechos humanos que marcaron de manera indeleble la historia reciente.

El impacto de estos crímenes fue devastador para las familias, muchas de las cuales se organizaron en colectivos como las Madres de los Falsos Positivos de Soacha y Bogotá (MAFAPO). Lideradas por mujeres como Luz Marina Bernal, estas madres convirtieron el dolor

en acción, exigiendo verdad, justicia y reparación para sus hijos, quienes no eran guerrilleros, sino civiles. La movilización de las familias permitió visibilizar a nivel nacional e internacional la magnitud del fenómeno, al punto de que la comunidad internacional catalogó estos hechos como una grave violación a los derechos humanos.

El caso de Soacha sintetiza la compleja relación entre comunidad, memoria y justicia en Colombia. De un municipio reconocido por su cultura y tradiciones, emergió también una de las denuncias más fuertes contra la violencia estatal en el marco del conflicto armado. Hoy, la construcción de memoria en torno a los jóvenes asesinados y los actos de resistencia de sus familias representan no sólo una exigencia de justicia, sino también un llamado a la sociedad para no olvidar que la dignidad humana debe estar siempre por encima de cualquier interés político o militar

Memoria histórica para entender el conflicto.

La memoria histórica se entiende como una herramienta para el esclarecimiento de los hechos violentos, la dignificación de las voces de las víctimas y la construcción de una visión esclarecedora de paz en los territorios, la memoria histórica se ha entendido de igual manera como un proceso mediante el cual una sociedad recuerda, interpreta y resignifica los hechos del pasado, la memoria que se ha vinculado estrechamente con la historia responde al propósito de dar voz a las víctimas y sus relatos.

La memoria se constituye como una construcción colectiva que busca recuperar las experiencias de los actores marginados por las versiones oficiales de la historia, la memoria en la historia representa un esfuerzo y un análisis a la construcción de una historia más incluyente,

una historia que se permita fortalecer las identidades locales, populares o comunitarias en contraposición a narrativas homogéneas impuestas

Es así que Elizabeth Jelin (2002), retomando a Pollak (1992), la memoria constituye un elemento fundamental en la construcción de la identidad individual y colectiva, en tanto representa un factor importante para el sentimiento de continuidad y coherencia de las personas y los grupos en la reconstrucción de sí mismos (p. 25). En este sentido, la memoria no se limita únicamente al acto de recordar el pasado; trasciende la evocación de hechos y experiencias, pues establece vínculos entre el pasado y el presente. De esta manera, no se comprende como un simple archivo de acontecimientos, sino como un proceso de reflexión que permite interrogar la historia, resignificarla y ejercer resistencia frente al olvido.

Asimismo Elizabeth Jelin señala el cómo hablar de memoria señala un gran temor, el temor al olvido y a la presencia del pasado, se describe como una angustia que aparece cuando la memoria empieza a desvanecerse, el olvido no es simplemente la ausencia de algo, sino una operación activa que responde a imposiciones que vienen desde algunos colectivos; este temor hace que la memoria se transforme en una forma de resistencia frente a los intentos de oposición y/o encubrimiento de las diversas realidades históricas (Jelin, 2002, p. 23).

Ante lo anterior, el olvido y el silencio siguen ocupando un lugar central dentro de la discusión debido a que dentro de la narrativa del pasado se implica una selección; en ese sentido, la memoria total es imposible, lo que lleva a Jelin (2002, p. 29) a hablar de una memoria selectiva, hablar de un primer tipo de olvido “necesario” para la sobrevivencia y el funcionamiento del sujeto individual y desde las comunidades. No es hablar de un olvido total, es hablar de hechos y circunstancias cuyo uso y sentido no agregan ni disminuyen a la narrativa.

En consecuencia, ubicar la memoria significa hacer referencia al espacio de la experiencia, donde el recuerdo del pasado está constantemente incorporado, pero de manera dinámica, ya que las experiencias incorporadas en un momento dado pueden modificarse en periodos posteriores, es de ese modo que hablar de memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, a narrativas y actos, pero también a silencios y gestos.

En este sentido, la memoria histórica, según Jelin (2002), se entiende como un proceso activo de construcción social que implica múltiples voces, silencios y relatos que dan sentido a eventos pasados, especialmente en contextos de violencia y represión. No se trata solo de recordar hechos de manera objetiva, sino de elaborar narrativas que permitan entender cómo las sociedades dan cuenta de su pasado, confrontan las rupturas y buscan construir identidades colectivas. La memoria histórica implica, por tanto, un trabajo de interpretación que dialoga con la historia formal, en un proceso dinámico en el que los silencios, los olvidos y los testimonios juegan roles fundamentales.

Por otro lado Darío Betancourt (2004) señala que la memoria *NO*⁴ funciona como una tabula rasa, es necesario señalar que al hablar de tabula rasa se hace referencia a la idea de John Locke donde se describe que la mente humana nace sin conocimientos innatos y que todo los conocimientos se adquieren a través de la experiencia; en el caso de la memoria, se menciona

⁴ Betancourt afirma que la memoria se configura a partir de elementos previos, como experiencias personales, testimonios de otros y contextos sociales compartidos. De este modo, los recuerdos no son simples reproducciones del pasado, sino construcciones dinámicas que se transforman continuamente, influenciadas por la interacción con otros y por las interpretaciones colectivas, lo que evidencia que la memoria es un proceso activo de reconstrucción y no un registro vacío que se llena únicamente con nuevas experiencias.

que los testimonios de otros son impulsados a reconstruir nuestros recuerdos; es decir, la memoria no parte del vacío, los recuerdos se van construyendo y reconstruyendo activamente, influidos por testimonios ajenos, experiencias compartidas y contextos sociales (Betancourt, 2004, p. 10).

Betancourt (2004, Pág. 4) define la memoria histórica como la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectado sobre el pasado reinventado. En ese sentido, la memoria no se establece como una copia exacta de los hechos, sino de una reinterpretación influida por las necesidades y valores que el presente establece, lo que implica resignificar para dar sentido a una identidad colectiva y así orientar a la acción social.

Memoria individual.

La memoria individual hace referencia al recuerdo personal de experiencias y hechos pasados que son interpretadas y vividas de manera única para cada individuo, en sentido de Betancourt (2004, Pág. 4) la memoria individual se enraíza dentro de los marcos de la simultaneidad y la contingencia. La rememoración personal se sitúa en un cruce de relaciones de solidaridad múltiple en las que estamos conectados.

Al respecto, la memoria individual está influenciada por los marcos sociales en los que los individuos se desarrollan, de ese modo los recuerdos no surgen de un vacío, sino que se configuran a partir de interacciones y narrativas compartidas que permiten que la memoria individual se conforme, atravesando referentes culturales, históricos y afectivos. Así la memoria individual se convierte en un espacio donde se encuentra lo vivido y lo transmitido.

La memoria individual se conoce como una condición necesaria y suficiente para llamar al reconocimiento de lo entendido, dentro de esta memoria se establecen dos tipos de experiencias definidas por Betancourt como la experiencia vivida y la experiencia percibida; la primera involucra conocimientos históricos, sociales y culturales que los individuos o los grupos sociales, aprenden a vivir su vida y les permite constituir sus reacciones emocionales y mentales frente a los acontecimientos, la segunda la experiencia percibida que comprende elementos históricos, sociales y culturales que los individuos toman del discurso político, religioso y filosófico de los medios.

En ese sentido la memoria individual existe, pero ella se enraíza dentro de los marcos de la simultaneidad y la contingencia. La rememoración personal se sitúa en un cruce de relaciones de solidaridades múltiples en las que estamos conectados, lo que implica que cada sujeto pueda tener recuerdos íntimos y únicos, estos no son independientes, sino que se configuran en diálogo permanente con las memorias colectivas de la familia, la comunidad, la nación o incluso de la humanidad. La experiencia personal adquiere sentido al ser interpretada dentro de narrativas compartidas que otorgan significado y continuidad histórica. Así, la memoria individual se convierte en un punto de encuentro entre lo subjetivo y lo social, entre lo íntimo y lo político.

Memoria Colectiva.

La memoria colectiva puede entenderse como el conjunto de recuerdos, narrativas y significados que un grupo social construye y comparte sobre su pasado. No se trata simplemente de la suma de memorias individuales, sino de una elaboración social que se transmite a través de la educación, las conmemoraciones, los monumentos y los relatos oficiales o comunitarios. Su función es otorgar identidad y cohesión, ya que permite a las comunidades reconocerse en una

historia común, legitimar valores compartidos y dar continuidad a su existencia en el tiempo. De este modo, la memoria colectiva actúa como un puente entre el pasado y el presente.

Es así que Elizabeth Jelin (2002), citando a Paul Ricoeur (1999), menciona que la memoria colectiva “consiste en el conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que han afectado al curso de la historia de los grupos implicados, que tienen la capacidad de poner en escena esos recuerdos comunes con motivo de las fiestas, los ritos y las celebraciones públicas” (Ricoeur, 1999, como se citó en Jelin, 2002, p. 55).

De este modo, la noción de memoria colectiva no se reduce únicamente a la acumulación de hechos pasados, sino que implica la manera en que dichos acontecimientos son revividos y resignificados dentro de la vida social. Cada celebración o conmemoración actúa como un escenario en el que se refuerzan identidades compartidas y se transmiten narrativas que otorgan sentido al presente. Así, la memoria se convierte en una práctica viva y dinámica, más que en un simple registro del pasado, permitiendo que los grupos encuentren continuidad histórica y cohesionen su experiencia común.

La memoria es un elemento constitutivo del sentimiento de identidad, tanto individual como colectivo, en la medida en que es un factor extremadamente importante del sentimiento de continuidad y de coherencia de una persona o de un grupo en su reconstrucción de sí mismo, de esta manera, la memoria no solo guarda una relación con el pasado, sino que también se proyecta hacia el presente y el futuro al ofrecer un marco de referencia que sostiene la construcción de la identidad. En el ámbito individual, permite a la persona reconocerse como sujeto con una trayectoria vital coherente; mientras que, en lo colectivo, posibilita que los grupos sociales afiancen un relato común que les da cohesión y sentido de pertenencia. En ambos casos, la

memoria se convierte en un recurso imprescindible para la afirmación de quiénes somos y para la continuidad de los vínculos que nos unen.

Poesía como artefacto artístico en la comprensión histórica.

Al hablar de poesía se habla de una enseñanza creativa que le exige al docente conocer el grupo a trabajar como se mencionó anteriormente; de igual manera se requiere valorar los conocimientos previos y a partir de ahí trabajar el hecho histórico desde la poesía (E. G. V. Ballesteros, p. 108); con el fin de explorar las distintas perspectivas y llevar de la simple memorización a la empatía y un pensamiento sin sesgos de los diversos sucesos en un país como Colombia que ha sido rodeado por el conflicto armado generando cambios a nivel social, económico y cultural; donde las periferias han sido llevadas al abandono estatal y un país donde quien tiene el poder obliga a callar los miedos y a sembrar dudas; un país donde la memoria y la historia se ha perdido; donde el que tiene todo no está dispuesto a ayudar mientras el que posee poco asume el papel de líder social y esto conlleva a situaciones donde el conflicto los ha hecho callar.

Abarcar la historia desde la poesía permite desarrollar una sensibilidad frente al dolor humano y un compromiso ético, donde la lírica dialogue con la realidad histórica, donde se sea capaz de otorgar un significado real al conflicto, un significado lleno de conciencia, como distintos poetas mencionan por más desagradable y cruel que sea el pasado, hay que volver a él las veces que sean necesarias; de este modo se habla de realizar un proceso de confrontación y análisis.

Ahora bien centrándonos más en la poesía de menciona que Al escribir y leer poesía el lector adquiere la capacidad de enriquecer y mejorar la realidad o, incluso, puede entrar en

realidades distintas de aquellas que le son habituales; permite la formación de personas competentes en las habilidades lectoras, personas capaces de comprender, interpretar y disfrutar del fenómeno poético.

La poesía permite analizar las diferentes realidades desde una perspectiva más crítica y realista, al alejarse de la lírica de observa un mensaje de un contexto o hecho histórico que permite acercarse a una perspectiva crítica y empática del contexto social.

Para hacer un poema es necesario tener en cuenta la métrica que es la suma de sílabas de un verso; el ritmo ya sea si tenga rima o no, un poema siempre tiene ritmo. El ritmo se puede conseguir por varias vías, fundamentalmente por la repetición fonética con repetición de palabras o sonidos o por repetición de las sílabas acentuadas en cada verso, así como por las pausas. El ritmo es lo que otorga musicalidad a un poema ayudando a que se recuerde.

Lo importante es reconocer que no hay un método único sobre cómo escribir un poema, lo importante es jugar con las métricas y las rimas; no limitar el significado y dejar fluir las ideas.

Es decir, la poesía se hace como una reflexión moral, aspiracional, que piensa la existencia en Colombia, que responde a esa amenaza, a esa consciencia de la finitud por la violencia, no por la muerte en sí que arroja a la vida, sino por la muerte como condición de lo vivible, como límite sobrepasado, sobrevivido. (*Hoyos, 2021, pág. 63*)

Didáctica y enseñanza

Se entiende por didáctica la forma en la que el docente prepara y analiza los métodos en los que se pondrá en práctica el proceso enseñanza-aprendizaje donde se busca establecer nuevas

propuestas que se incluyan en las unidades didácticas y planeaciones de clases; de este modo tal y como menciona Millán:

“La Didáctica es a la vez un procedimiento racional, investigado y teóricamente —vale decir científicamente— fundado en la aplicación de los adelantos y descubrimientos de las ciencias sociales y humanas en el campo de la educación”

(Millán, 2000, p. 47).

La didáctica permite al maestro explorar y conocer más allá de sus actitudes y aptitudes en ámbitos de especialidad creativa. Pues es la didáctica la que permite que la monotonía en clase se vea disminuida y es a su vez la falta de nuevas dinámicas escolares las que convierten a la educación en una circunstancia magistral donde el educando se encarga de dar información consecutiva y sin debidas pausas haciendo del estudiante una máquina de memorización que pierde el interés por las propuestas. La didáctica es aquella forma en la que se puede innovar e impulsar las nuevas metodologías en el ámbito educacional.

Didáctica de la poesía

La didáctica de la poesía busca acercar a quien lo tome a la pureza y la sensatez de las palabras, pues en ocasiones para hablar de temas que impliquen hablar sobre memoria histórica el docente suele ser redundante o prefiere dar de manera resumida el tema, en el análisis sobre la didáctica de la poesía es común encontrarse con escenarios donde la observación es lo esencial, pues es esta actividad lo que nos permite identificar escenarios, contextos, relaciones y formas en las que se desarrollan las historias con el pasar del tiempo; la poesía ha buscado involucrarse en la educación más allá de un subtema del temario de lengua castellana.

La literatura comenzó a estar cada vez más de moda hasta llegar a convertirse en un producto cultural perfecto: una simbiosis de lengua y cultura, de arte lingüístico, que las editoriales y los profesores empezaron a recoger, haciéndose eco (Santamaría et al., 2012, p. 2).

La poesía ha buscado abrir paso de manera interdisciplinar pues es en la historia donde se ha encontrado un camino; de manera en la que busca dar un mensaje donde prima la interiorización, es decir se busca que el estudiante empaticice y comprenda más allá del círculo de la memorización y la recitación exacta y tal como se menciona en la tesis Didáctica de la poesía: estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE (2012).

“La literatura, y en nuestro caso la poesía, despierta el interés de los estudiantes, produce satisfacción y estimula la motivación por sí sola” (Santamaría et al., 2012, p. 4).

Esto también implica un mayor esfuerzo por parte del docente ya que debe conocer sobre el tema, sobre textos y poemarios que le faciliten la dinámica de la clase, además de esto se requiere conocer el alumnado de manera concreta pues puede que la actividad no sea del agrado de todos y/o el tema no esté del todo claro y concreto; es importante reconocer que los procesos de confrontación hacia una realidad como lo es la realidad colombiana junto con la historia que lo rodea a escala nacional podría permitir una mirada hacia el futuro donde la empatía y la claridad ante temas de esta índole (violencia, desplazamiento, asesinatos, falsos positivos) sea clara y se le permita una conversación profunda.

Didáctica de la historia

Reconocer la didáctica de la historia como la metodología para la enseñanza de un factor clave en las ciencias sociales, la enseñanza de la historia se usa como un proceso donde utilizamos concepciones existentes, dar un espacio de reconocimiento a sucesos que han sucedido a lo largo del tiempo, la historia es más que fechas y lugares, requiere del conocimiento de estructuras de tiempo es decir requiere un interés en el cambio y la continuidad de los fenómenos tal como lo menciona (Díaz Barriga Arceo, 1998, pág. 4).

De este modo la historia requiere de un análisis que se enfoque en el ¿Cómo?, ¿Porqué?, ¿Dónde?, incluyendo un análisis no solo del pasado si no también de cómo repercute esto en el futuro; de igual manera la didáctica de la historia no construye estructuras generales que se concentre en una sola postura si no que construye conocimientos diversificados por distintos ámbitos centrados en opciones particulares; como la comprensión de los fenómenos sociales según el contexto y las características sociales, la capacidad de reconstrucción tanteando el significado cultural y social que puede llegar a tener, entender y comprender las habilidades específicas que tiene la historia como tal, el reconocimiento y la conformación de valores ya sean intelectuales o sociales que componen el entorno y lo que podría llegar a ser, la valoración cultural al patrimonio histórico implicando el cuidado y la protección del legado que hay a nivel nacional.

Ahora bien la historia cuenta con cuatro categorías importantes para su conocimiento y aplicación; la primera de ellas es el tiempo histórico que se enfoca en hallar y determinar la secuencia cronológica espacio-temporal de igual manera busca hacer un análisis de cambio de los hechos que se han presentado; la empatía histórica y principal foco de este texto consiste en entender las acciones del pasado y reconociendo que para ponerse en el lugar del agente histórico

central y considerar su perspectiva de los hechos, se debería tener disposición de conceptos elaborados desde el presente que tome de manera correcta los conceptos del pasado y de este modo se le permita construir una percepción distinta a la propia es decir en términos más coloquiales “ ser capaz de ponerse en los zapatos del otro”

La empatía histórica presenta cinco niveles, según Díaz Barriga Arceo (1998) en su artículo *Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato*. El primer nivel corresponde a la ausencia total de empatía, donde se considera que los hombres del presente son más inteligentes debido al desarrollo tecnológico. En el segundo nivel aparecen estereotipos generalizados; se reconocen algunas diferencias simples entre la gente del pasado y la actual, pero se mantiene una postura de superioridad. El tercer nivel se caracteriza por una empatía basada en la experiencia cotidiana, en la que los hechos continúan siendo juzgados desde el presente sin asumir de manera neutral la perspectiva histórica. En el cuarto nivel se presenta una empatía restringida, donde se admite que las personas del pasado podían poseer conocimientos similares a los actuales; sin embargo, aún no se logra contextualizar adecuadamente las diferencias entre pasado y presente. Finalmente, el quinto nivel corresponde a la empatía contextual, en la cual el sujeto es capaz de comprender y explicar los acontecimientos desde ambas perspectivas, distinguiendo el punto de vista de quien narra la historia y de quienes la vivieron.

A estas categorías se suma el relativismo cognitivo, que promueve el análisis y la reconstrucción de posiciones históricas del pasado. Asimismo, el pensamiento crítico busca la evaluación de los hechos desde una postura analítica y neutral, permitiendo la emisión de juicios cuando sea necesario. No obstante, es posible reconocer que el ejercicio del pensamiento crítico

también puede implicar sesgos, ya que se adopta la perspectiva de quien considera poseer la verdad..

La enseñanza de la historia tiene como finalidad que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven, así como las experiencias colectivas pasadas y presentes y el espacio donde se desarrolla la vida en sociedad. En este sentido, se plantea que la didáctica de la historia constituye un proceso formativo que trasciende la simple transmisión de hechos y fechas, orientándose a dotar a los estudiantes de herramientas para interpretar el presente a partir del entendimiento del pasado y favorecer el desarrollo del pensamiento crítico. Como señala Carretero (2008, p. 134), la enseñanza de la historia busca que los estudiantes comprendan “la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad”.

En ese sentido, pensar históricamente va más allá de la acumulación de información sobre hechos del pasado. Implica desarrollar la capacidad de analizar críticamente las fuentes, cuestionar las narrativas existentes y reconocer el carácter interpretativo del conocimiento histórico. De esta manera, la enseñanza de la historia se orienta al fortalecimiento de competencias analíticas que permitan a los estudiantes contrastar versiones y construir juicios propios.

Por otra parte, la enseñanza de la historia cumple un papel relevante en la construcción de la identidad, al resaltar la dimensión cultural de la didáctica histórica. No se trata únicamente de transmitir conocimientos, sino también de contribuir a la formación de identidades colectivas. Sin embargo, esta función puede resultar problemática cuando se limita a visiones acríticas o

excluyentes, lo que hace necesario promover enfoques pedagógicos que articulen memoria y reflexión crítica (Carretero & Montanero, 2008).

Desde esta perspectiva, la didáctica de la historia integra dos dimensiones fundamentales: la cognitiva y la cultural. Por un lado, busca desarrollar habilidades de pensamiento histórico; por otro, incide en la construcción de identidades y en la transmisión de la memoria social. Esta doble función evidencia que la enseñanza de la historia no es un proceso neutral, sino un espacio de formación ciudadana en el que resulta necesario equilibrar la construcción de identidad con el fomento de un pensamiento crítico y plural (Carretero & Montanero, 2008).

Educación para la memoria

La memoria histórica se ha consolidado en Colombia como un eje fundamental para comprender el conflicto armado y para la construcción de aulas como territorios de paz. Después de más de seis décadas de violencia, el campo educativo ha reconocido la necesidad de recopilar, analizar y transmitir los relatos de las víctimas y las comunidades.

En este sentido, las propuestas de educación para la memoria se fundamentan en un propósito pedagógico orientado a que las nuevas generaciones comprendan el pasado a partir de las voces de quienes lo vivieron, integrando perspectivas culturales, territoriales y emocionales. Al respecto, documentos como el informe ¡Basta ya! del Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) evidencian que la memoria no se limita a un repositorio de hechos, sino que constituye un proceso vivo en el que confluyen el duelo, la resistencia y el aprendizaje social.

Así mismo, la memoria histórica en Colombia puede entenderse como un campo de disputa política y ética, en el que diferentes actores buscan visibilizar sus experiencias y significados frente a la violencia. En este sentido, como plantea Jelin (2002, pp. 12–15), la

memoria no se reduce a un ejercicio de recordación, sino que constituye un proceso social atravesado por tensiones, silencios y luchas por el reconocimiento. Esta perspectiva resulta clave para comprender la manera en que comunidades, víctimas, organizaciones sociales y el Estado narran el conflicto armado desde lugares distintos. En Colombia, estas tensiones se evidencian en la multiplicidad de relatos recogidos tanto por el Centro Nacional de Memoria Histórica como por la Comisión de la Verdad, los cuales muestran que no existe una única versión del pasado, sino múltiples, capaces de señalar las luchas de los lugares cuya voz ha sido silenciada.

El conflicto armado colombiano, caracterizado por la confrontación entre guerrillas, paramilitares, Fuerza Pública y otros actores, produjo impactos que van más allá de las cifras de víctimas; transformó identidades, territorios y relaciones comunitarias. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), más de ocho millones de personas han sido afectadas de forma directa por desplazamientos, asesinatos, desapariciones y violencias de género, cifras que obligan a reconocer la profundidad del daño y la urgencia de una pedagogía que confronte estas heridas desde el aula. En este contexto, la educación también se convierte en escenario de reparación simbólica, donde la memoria histórica funciona como herramienta de dignificación para aquellos que fueron silenciados. Desde esta perspectiva, el conflicto armado no puede entenderse como un hecho aislado, sino como una realidad compleja que requiere ser abordada de manera crítica, de modo que las nuevas generaciones puedan construir comprensiones orientadas a la justicia social.

En esta línea, la Comisión de la Verdad CEV (2022), en su informe final, resalta el papel de la educación como una estrategia fundamental para la prevención de futuras violencias, este enfoque permite a las generaciones jóvenes comprender el impacto de la guerra en la vida cotidiana y en la estructura social del país. Asimismo el informe evidencia como diversas

comunidades desarrollaron formas de resistencia cultural, artística y pedagógica para enfrentar el miedo y reconstruir lazos de solidaridad. Estos hallazgos refuerzan la idea de que los colegios no pueden mantenerse ajenos al conflicto, sino que deben consolidarse como un espacio de escucha, diálogo y reconocimiento de las víctimas. En este marco, la educación para la memoria se erige como un acto reparador que contribuye a restituir dignidades, reconstruir tejido social y fortalecer valores democráticos desde edades tempranas.

Por lo tanto, el Centro Nacional de Memoria Histórica ha evidenciado cómo los colegios se configuran en un escenario donde se disputa el sentido del pasado. En territorios afectados por el conflicto, los docentes han asumido la tarea de reconstruir historias locales a partir de relatos fragmentados, silencios o temores todavía presentes. El CNMH destaca que la pedagogía de la memoria no puede limitarse a transmisión de datos, sino que implica generar espacios en los que los estudiantes comprendan la historia desde el arraigo comunitario, la voz de las víctimas y la responsabilidad ética de escuchar. En consecuencia, la educación no solo transmite conocimientos, sino que también acompaña procesos de duelo colectivo y contribuye a la resignificación de narrativas históricamente silenciadas.

En coherencia con lo anterior, los hallazgos realizados por la Comisión de la Verdad (2022) señalan la necesidad de incorporar metodologías sensibles, participativas y situadas en la educación para la memoria. Los aprendizajes más significativos emergen cuando las comunidades narran su historia a través de sus propios lenguajes, como los tejidos, los cantos, las expresiones teatrales o los recorridos por lugares simbólicos. Al ser incorporadas en el ámbito escolar, estas prácticas permiten a los estudiantes aproximarse al conflicto desde una perspectiva territorial y experiencial, superando visiones distantes o exclusivamente informativas. Así, lo

educativo se transforma en un espacio de encuentro, escucha y reconocimiento entre generaciones que han vivido la violencia de maneras diversas.

La Comisión de la Verdad ha insistido en que la educación para la memoria debe incluir tanto el reconocimiento del daño como la comprensión de las prácticas de resistencia que surgieron en medio de la guerra. En su informe final, destaca que incluso en los momentos más críticos, las comunidades desarrollaron estrategias para defender su dignidad, como procesos artísticos, redes de apoyo, rituales de duelo, escuelas de liderazgo juvenil o iniciativas de comunicación comunitaria. Estos elementos resultan fundamentales en el ámbito pedagógico, ya que evidencian que la memoria no se limita al sufrimiento; sino que también da cuenta de la creatividad, la organización social y la esperanza. Abordar estas experiencias en el aula permite a los estudiantes reconocer que las víctimas no son sujetos pasivos, sino actores con capacidad de reconstruir sus vidas y transformar su entorno.

Por su parte, Renán Vega Cantor (2015), en sus estudios sobre violencia socioeconómica y luchas populares, plantea que la desigualdad y la exclusión estructural han sido factores determinantes en el conflicto colombiano. Bajo esta perspectiva, comprender la violencia implica analizar las condiciones históricas que posibilitaron su reproducción, especialmente en territorios donde la presencia del Estado fue limitada o se manifestó de forma represiva. Este enfoque resulta relevante para el ámbito educativo, ya que invita a superar visiones reduccionistas e incorporar dimensiones económicas, políticas y culturales en la enseñanza. De esta manera, la memoria histórica no se limita a la recordación de hechos, sino que ofrece herramientas para identificar las raíces de la violencia y reflexionar sobre el papel de la ciudadanía en la construcción de una sociedad más justa.

Así mismo, Darío Betancourt, reconocido por sus estudios sobre violencia política en Colombia, señala que la comprensión del pasado requiere analizar cómo los actores armados también disputaron la memoria en los territorios. Betancourt (2009) señala que la comprensión del pasado requiere analizar cómo los actores armados también disputaron la memoria en los territorios, las comunidades no solo enfrentaron la violencia, sino también la imposición de relatos que justificaban ciertos hechos o invisibilizaban responsabilidades. Esta postura resulta clave en el campo educativo, ya que permite evidenciar que la memoria histórica es una construcción atravesada por intereses, tensiones y silencios. En este sentido, promover el análisis crítico de las fuentes contribuye a que los estudiantes cuestionen versiones simplificadas del conflicto y desarrollen la capacidad de contrastar distintas perspectivas antes de asumir una interpretación del pasado.

La relación entre la memoria histórica y la educación posee, además, una dimensión profundamente ética. Elizabeth Jelin sostiene que recordar no constituye un acto neutral, pues implica asumir una postura frente a la injusticia, reconocer responsabilidades y abrir espacios para que las voces marginadas ocupen un lugar central dentro del relato social (Jelin, 2002, pp. 15–18). En el contexto colombiano, esta perspectiva plantea la necesidad de que las instituciones educativas se configuren como espacios en los que las experiencias de las víctimas no sean abordadas como hechos aislados, sino como parte constitutiva de la historia nacional. De este modo, cuando los estudiantes comprenden que la memoria es tanto un derecho como un deber ciudadano, se favorece el desarrollo de una conciencia crítica orientada al reconocimiento del otro, la construcción de empatía y el fortalecimiento de una cultura de paz.

Pues bien, Vega aporta una lectura complementaria al señalar que cualquier reflexión sobre el conflicto armado debe incluir una mirada crítica a las desigualdades estructurales que lo

han sostenido. En su obra sobre violencia social y explotación, Vega (2014) sostiene que la memoria histórica no puede limitarse a la recordación de hechos, sino que debe interpelar las condiciones que hicieron posible la emergencia de actores armados y la persistencia de la guerra. Desde el aula, este enfoque invita a docentes y estudiantes a establecer relaciones entre factores como la pobreza, la exclusión rural, la concentración de la tierra y la limitada presencia del Estado, con el fin de comprender la continuidad del conflicto armado. De este modo, la memoria deja de ser una evocación del pasado para convertirse en una herramienta de análisis crítico del presente y de construcción de alternativas hacia el futuro.

Por su parte, la poesía ha ofrecido un lenguaje sensible y profundamente humano para expresar las dimensiones emocionales del conflicto armado, permitiendo que el dolor, la resistencia y la dignidad se transformen en memoria estética. A través de la palabra poética, diversos autores han contribuido a visibilizar las experiencias de las víctimas y a construir narrativas que favorecen la sensibilidad frente al sufrimiento humano. En este sentido, escritores como Helman Pardo, Piedad Bonnett y María Mercedes Carranza han configurado una memoria poética que dialoga con los testimonios del conflicto y favorece procesos de reflexión emocional. Particularmente, Carranza (2007), en *El canto de las moscas*, convierte episodios de violencia en composiciones breves e intensas que confrontan al lector con la crudeza del conflicto desde una dimensión simbólica. De esta manera, la poesía no solo sensibiliza frente al dolor de las víctimas, sino que también se constituye en una herramienta pedagógica para fortalecer la memoria histórica y el reconocimiento del otro.

Integrar la poesía en la educación para la memoria implica ofrecer a los estudiantes herramientas expresivas para comprender el conflicto más allá del dato histórico. La memoria histórica enseñada desde el arte favorece la reflexión crítica, la empatía y la comprensión del

pasado como escenario frecuente del presente, en este sentido los colegios tienen la responsabilidad de convertirse en un espacio donde se problematice el pasado y se generen escenarios de diálogo que resignifiquen las experiencias de violencia.

La poesía también adquiere una dimensión pedagógica relevante cuando se articula con estos enfoques críticos de la memoria. En este sentido se sostiene que las expresiones artísticas permiten comprender la verdad emocional del conflicto, aquella que no siempre aparece en los documentos oficiales pero que se hace presente en la sensibilidad de quienes viven la violencia. Esta “verdad poética” complementa los informes institucionales del CNMH o la Comisión de la Verdad, ya que ofrece un lenguaje capaz de transmitir el dolor, la nostalgia y la resiliencia de las comunidades. En el aula, esta articulación entre memoria histórica y poesía posibilita ejercicios de interpretación, creación y reflexión en los que los estudiantes no solo estudian el pasado, sino que lo sienten, lo problematizan y lo reconstruyen críticamente.

La llamada “verdad poética” puede entenderse no como una verdad verificable en términos empíricos, sino como una verdad de sentido, es decir, como una forma de conocimiento que se produce en la relación entre palabra, imagen, memoria y tiempo. La poesía, en esta perspectiva, no se limita a expresar emociones ni a reproducir el mundo tal como aparece, sino que lo refigura mediante ritmos, de modo que el poema concentra simultáneamente experiencia pasada, percepción presente y expectativa futura. Por eso, cuando se pregunta si la poesía social es “siempre emocional” o si tiene finas emocionales, la respuesta más ajustada al texto sería que lo emocional no constituye su único ni su horizonte principal: la poesía puede conmover, pero también puede articular lucidez crítica, memoria histórica, reflexión sobre la identidad y reorganización simbólica de lo colectivo.

Dentro de esta misma lógica, la poesía funciona como un puente entre las vivencias históricas y la comprensión personal del conflicto. Poetas, maestros rurales y colectivos artísticos han utilizado el lenguaje poético para dar forma a recuerdos que no caben en los informes técnicos o en los registros oficiales. La poesía, por su capacidad de nombrar lo innombrable, se convierte en una herramienta para que los estudiantes dialoguen con el pasado desde la sensibilidad. Al trabajar poemas que abordan masacres, desplazamientos o resistencias, los docentes posibilitan un espacio de interpretación donde la memoria adquiere matices íntimos y profundos, el arte abre preguntas que la historiografía no siempre logra formular, y ese diálogo entre emoción y análisis es esencial para una educación que pretenda formar ciudadanos empáticos, conscientes y críticos.

En este panorama, la poesía se convierte en una aliada pedagógica singular. Mientras los informes del CNMH o la CEV aportan rigor histórico y profundidad analítica, la poesía abre fisuras emocionales por donde es posible sentir la experiencia humana del conflicto. Cuando un estudiante lee un poema que retrata una desaparición, una casa abandonada por el desplazamiento o el miedo de una comunidad cercada por el silencio, no solo está leyendo literatura: está ingresando a una memoria afectiva que le permite conectar con la historia desde otra dimensión. Siguiendo a Duncan (2019), la poesía abre posibilidades de reflexión que son imposibles de alcanzar únicamente con el análisis racional, y esa complementariedad resulta clave para una educación que busque formar ciudadanos que no solo conozcan el pasado, sino que lo sientan y se responsabilicen de él.

En síntesis, la educación para la memoria en Colombia debe asumirse como un proyecto amplio y sostenido, capaz de integrar perspectivas críticas, sensibles y plurales. El trabajo del Centro Nacional de Memoria Histórica, los análisis estructurales de Renán Vega, las reflexiones

éticas de Elizabeth Jelin, los aportes de Darío Betancourt y la mirada humanizante de la Comisión de la Verdad convergen en un punto común: la necesidad de que el país conozca, discuta y procese colectivamente su pasado violento. Sin esta base, la escuela corre el riesgo de reproducir silencios, naturalizar la injusticia o transmitir narrativas incompletas que impiden comprender la profundidad del conflicto armado. La memoria histórica, entendida como ejercicio social y político, otorga a la educación la posibilidad de ser un espacio de transformación donde se cuestionan las causas estructurales de la violencia, se dignifican las voces de las víctimas y se promueve la construcción de ciudadanía democrática.

Bajo este enfoque, la inclusión de la poesía en este proceso no se limita a un recurso complementario, sino que se configura como una herramienta pedagógica relevante. A través del lenguaje poético, los estudiantes pueden acercarse a la dimensión humana y sensible del conflicto, aquella que no siempre refleja números o cifras pero que da cuenta de la experiencia vivida. Al articularlos aportes del CNMH y la Comisión de la Verdad con las posibilidades expresivas de la poesía, la escuela puede propiciar un acercamiento al pasado que combine análisis crítico, sensibilidad, empatía y reflexión ética. De acuerdo con las experiencias recogidas por la Comisión de la Verdad, recordar también implica crear, nombrar y resignificar. En esa dirección, la educación para la memoria se configura como una vía para comprender el pasado, reconocer las víctimas y generar reflexiones orientadas a la no repetición, a la vez que fortalece un proyecto de país donde la dignidad y los derechos humanos sean los pilares de la convivencia.

CAPÍTULO III

La lucha por la memoria también es poética

La experiencia práctica desarrollada en el marco de la presente investigación constituye un eje fundamental para la aplicación y validación de los fundamentos teóricos previamente expuestos. A través de una serie de talleres y actividades organizadas en distintas fases, se buscó poner en práctica los conocimientos adquiridos, permitiendo un acercamiento directo al contexto de intervención y a la realidad de los participantes. A continuación se detalla de manera amplia el proceso realizado en la institución educativa Liceo Los Ángeles ubicada en el municipio de Soacha, Cundinamarca.

Experiencia práctica de la investigación:

La experiencia práctica desarrollada en la presente investigación constituye un componente fundamental del proceso investigativo, ya que permitió articular los fundamentos teóricos abordados previamente con una intervención pedagógica en un contexto educativo real. Desde un enfoque metodológico cualitativo, se diseñó e implementó una serie de talleres orientados a abordar el conflicto, la memoria histórica y la poesía como herramientas pedagógicas para la reflexión crítica, además de ello se busca realizar un acercamiento pedagógico y conceptual de la memoria histórica dentro del aula.

La implementación de estos espacios se desarrolló mediante una planificación estructurada en diferentes fases, las cuales permitieron organizar de manera sistemática las actividades, los objetivos pedagógicos y los instrumentos de recolección de información. Este proceso no solo buscó generar un acercamiento a las temáticas propuestas, sino también promover la participación activa de los estudiantes, propiciando escenarios de diálogo, reflexión y construcción colectiva de conocimiento.

En total se desarrollaron seis talleres entre los meses de abril y junio, organizados de la siguiente manera: un taller introductorio orientado a la comprensión del conflicto armado colombiano, tres talleres centrados en el abordaje de la memoria histórica y dos talleres enfocados en la poesía como medio de expresión y reflexión, cada uno de estos espacios fue diseñado teniendo en cuenta las características del grupo de estudiantes y los objetivos de la investigación.

Durante el desarrollo de las actividades se emplearon diversas estrategias pedagógicas, entre ellas el análisis de textos, la lectura de testimonios, la discusión grupal, la producción escrita y la creación poética. Estas estrategias permitieron generar un ambiente de aprendizaje participativo en el cual los estudiantes lograron expresar sus opiniones, formular preguntas y relacionar los contenidos trabajados con su propia comprensión de la realidad social.

Asimismo, el proceso fue acompañado por diferentes instrumentos de recolección de información, entre los que se incluyeron registros de observación, producciones escritas de los estudiantes y evidencias fotográficas que permitieron documentar el desarrollo de cada uno de los talleres. Dichos registros facilitaron posteriormente el análisis de los resultados obtenidos durante la experiencia pedagógica.

Fase de planificación de los talleres:

La primera fase del proceso correspondió a la planificación de los talleres pedagógicos. En esta etapa se definieron los objetivos de cada actividad, los contenidos a abordar, las estrategias metodológicas y los recursos didácticos necesarios para su implementación.

La planificación se realizó teniendo en cuenta tanto los objetivos de la investigación como las características del grupo de estudiantes participantes. En este sentido, se buscó diseñar actividades que permitieran promover la participación activa de los estudiantes y facilitar la comprensión de temas sensibles en el contexto geográfico tales como el conflicto armado y la memoria histórica.

De igual manera, en esta fase se estableció la secuencia de los talleres, buscando que existiera una progresión temática. En este sentido, el proceso inició con un taller centrado en el reconocimiento del conflicto armado colombiano, continuó con tres talleres orientados a la reflexión sobre la memoria histórica y finalizó con dos talleres enfocados en la poesía como herramienta pedagógica para la expresión y el acercamiento pedagógico y conceptual de la memoria histórica.

La organización de los talleres también contempló la selección de materiales de apoyo, entre los cuales se incluyeron textos académicos, fragmentos de testimonios, recursos audiovisuales y ejemplos de poesía relacionados con la memoria histórica. Estos recursos permitieron enriquecer las actividades y facilitar el diálogo dentro del aula.

Implementación de los talleres pedagógicos:

La implementación de los talleres se desarrolló entre los meses de abril y junio del año 2025 en el espacio de aula, contando con la participación activa de los estudiantes. Cada taller tuvo una duración aproximada de una sesión de clase y fue estructurado en tres momentos principales: introducción, desarrollo de la actividad central y cierre reflexivo.

Durante el momento inicial se presentaban los objetivos del taller y se realizaban preguntas orientadoras con el propósito de explorar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema a tratar. Esta estrategia permitió identificar percepciones iniciales y generar un ambiente de participación desde el inicio de cada sesión.

Posteriormente, en el desarrollo del taller se llevaban a cabo las actividades principales, las cuales incluían lectura de textos, análisis de fragmentos testimoniales, discusiones grupales y ejercicios de escritura, estas dinámicas buscaban fomentar la reflexión crítica de los estudiantes frente a los contenidos abordados.

Finalmente, cada sesión concluía con un espacio de cierre en el cual los estudiantes compartían sus reflexiones sobre la actividad realizada, este momento resultó fundamental para recoger percepciones, inquietudes y aprendizajes derivados del proceso.

Taller 1: Aproximación al conflicto armado colombiano (véase anexos eje 1, Anexos del 11 al 14)

El primer taller tuvo como propósito generar un acercamiento inicial al tema del conflicto armado colombiano, con el fin de explorar los conocimientos previos de los estudiantes y propiciar un espacio de reflexión sobre uno de los fenómenos sociales más significativos en la historia reciente del país, esta actividad buscó sentar las bases conceptuales que permitirían posteriormente abordar el tema de la memoria histórica desde una perspectiva crítica y reflexiva.

La sesión inició con una actividad de quiebre cognitivo denominada: el mapa de las emociones, la cual consistió en que los estudiantes colocarían una cara (feliz, triste, enojada) en lugares en donde han escuchado hablar del conflicto, a partir de esta actividad se realizó una

conversación abierta en la que los participantes compartieron sus ideas, percepciones y conocimientos sobre el tema. Durante este momento inicial se evidenció que algunos estudiantes poseían nociones generales sobre la violencia en el país, mientras que otros manifestaron tener un conocimiento más limitado del fenómeno, lo cual permitió identificar la diversidad de perspectivas presentes en el grupo.

Posteriormente se presentó un breve material de lectura que permitía contextualizar el conflicto armado colombiano desde el texto de “los actores” de la comisión de la verdad, abordando algunos de sus antecedentes, actores y consecuencias sociales. La lectura fue realizada de manera colectiva y posteriormente se desarrolló un espacio de discusión en el cual los estudiantes realizaron una línea del tiempo interactiva con datos breves.

Luego de ello se presentaron unas diapositivas ampliando el contexto histórico del conflicto desde los factores y hechos anteriormente mencionados en la lectura, durante este momento de la actividad se promovió la participación de los estudiantes mediante preguntas orientadoras que buscaban estimular el pensamiento crítico y el análisis de los contenidos abordados.

Como actividad de cierre algunos estudiantes destacaron la importancia de comprender estos hechos históricos para evitar la repetición de situaciones de violencia, mientras que otros reflexionaron sobre el papel de la sociedad en la construcción de escenarios de paz.

Figura 9

⁵Cartografía de las emociones

⁵ **Nota:** Debido a la extensión del material gráfico, en este documento solo se incluyen algunos anexos representativos. El conjunto completo de anexos puede consultarse en el siguiente enlace: [Anexos 1](#) [Anexos 2.docx](#)



Nota. Autoría propia.

Figura 11
Apuntes: El Fraude



Nota. Tomado del cuaderno de un estudiante

Figura 10

Diapositivas usadas para hablar del conflicto.

ACTORES ARMADOS EN
COLOMBIA

Por: Jennifer Camacho López

Proyecto: Un camino entre la poesía y la memoria Histórica

Taller 2: Introducción a la memoria histórica. (Véase anexos eje 2, anexos del 3 al 4 y anexos del 15 a 25)

El segundo taller tuvo como objetivo introducir a los estudiantes en el concepto de memoria histórica, entendido como un proceso social mediante el cual las sociedades reconstruyen la verdad, apoya la reparación, reconoce la historia y la resistencia comunitaria, esta sesión buscó ampliar la comprensión de los estudiantes sobre la importancia de la memoria en la construcción de la historia y en la comprensión de los procesos sociales relacionados con el conflicto armado.

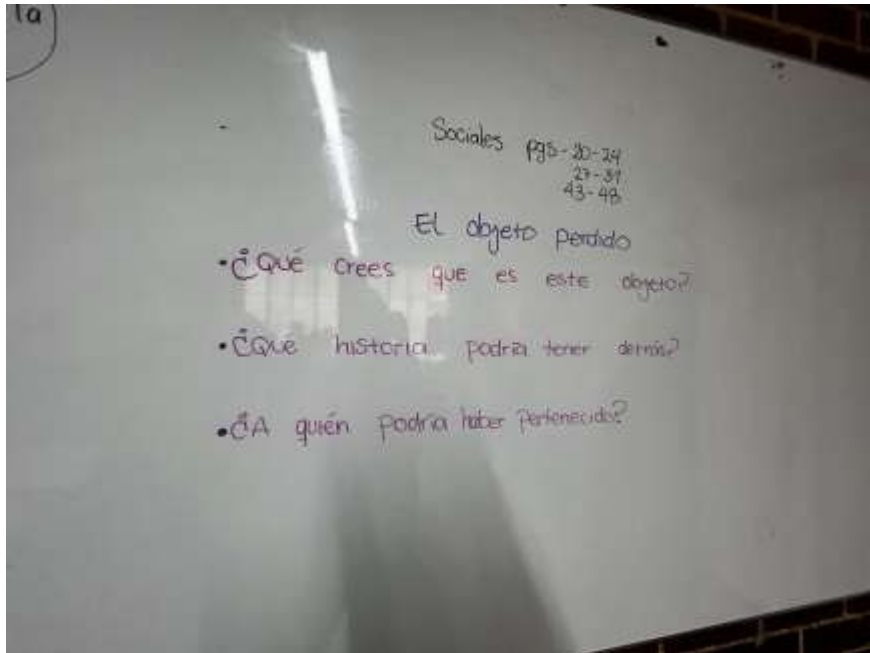
La actividad inició con una actividad de quiebre cognitivo denominada: el objeto perdido, para ello se utilizó una serie de imágenes de elementos u objetos antiguos, los estudiantes sacaron una imagen y respondieron en sus cuadernos una serie de preguntas tales como: ¿Qué creen que es este objeto?, ¿Qué historia podría tener detrás?, ¿A quién podría haber pertenecido?, luego de ello se realizó una breve explicación de cómo estos son fragmentos que representan una historia real, y el cómo en ocasiones las memorias se conservan a través de los objetos.

Posteriormente mediante el uso de diapositivas se dará paso a la explicación de la memoria histórica como concepto desde autores como Renán Vega, Elizabeth Jelin y David Graeber. Estos autores permitieron acercar a los estudiantes a las experiencias vividas por diferentes personas en el contexto de la violencia, generando un ambiente de reflexión y sensibilidad dentro del aula.

Finalmente, el taller concluyó con una actividad de reflexión grupal en la cual los estudiantes discutieron por qué consideran importante recordar estos hechos y cuál puede ser el papel de la memoria en la construcción de una sociedad más consciente de su historia.

Figura 11

⁶Preguntas de la actividad denominada: *El Objeto Perdido*.

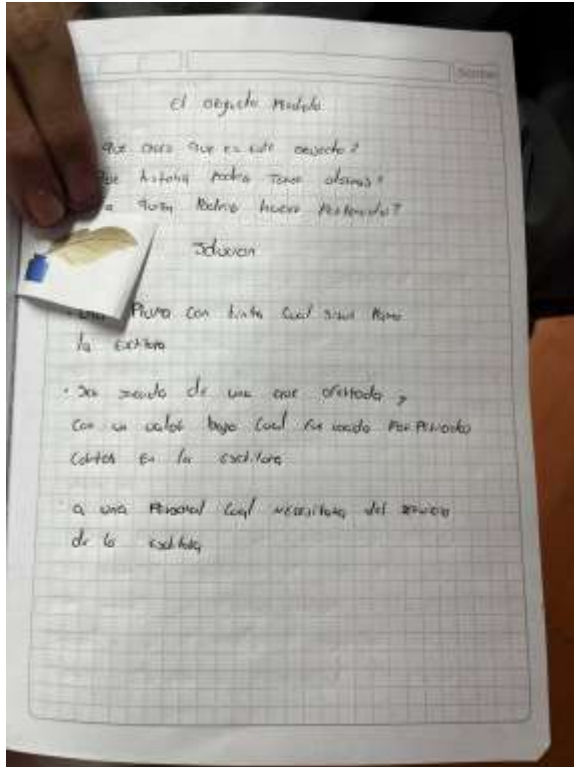


Nota. Autoría propia.

Figura 12

Objeto perdido: Pluma con tinta

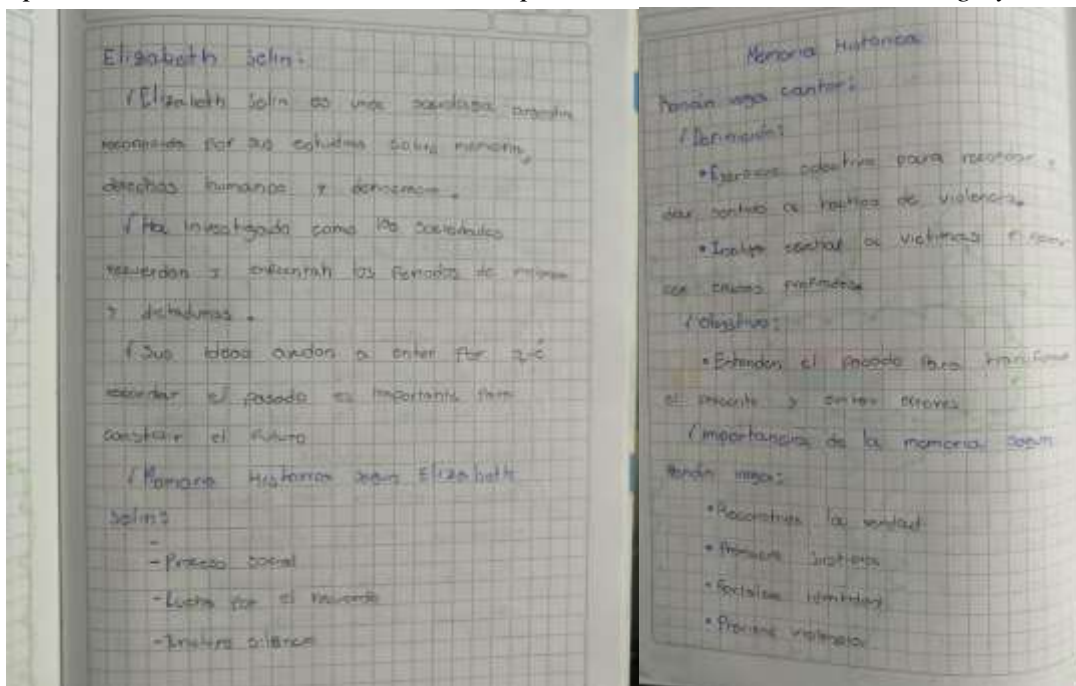
⁶ **Nota:** Debido a la extensión del material gráfico, en este documento solo se incluyen algunos anexos representativos. El conjunto completo de anexos puede consultarse en el siguiente enlace: [Anexos 1](#) [Anexos 2.docx](#)



Nota. Tomado del cuaderno de un estudiante

Figura 13 y 14

Apuntes: memoria histórica como concepto desde autores como Renán Vega y Elizabeth Jelin.



Nota. Tomado del cuaderno de un estudiante

Figura 15

Diapositivas denominadas: ¿qué es la memoria histórica?



Nota. Autoría propia.

Taller 3: Memoria y narrativas del conflicto. (véase anexos eje 2, anexos del 5 y 6 y anexos del 26 a 31)

El tercer taller tuvo como propósito profundizar en la comprensión de la memoria histórica mediante el análisis de diferentes narrativas relacionadas con el conflicto armado colombiano. Para el desarrollo de esta actividad se propuso una dinámica de trabajo en grupo que permitiera fomentar la participación y el intercambio de ideas entre los estudiantes.

En esta sesión la actividad de quiebre cognitivo consistió en una denominada: caminando en sus zapatos la cual consistía en que a los estudiantes se les asignaron unas tarjetas con breves descripciones de personajes históricos y eventos que han marcado la historia en el país, con ellas, los estudiantes realizaron una reflexión de manera escrita, luego de ello de manera grupal respondieron a lo siguiente: ¿Qué sentimientos comunes surgieron al reflexionar sobre estas

historias?, ¿Qué importancia tiene la empatía histórica en la comprensión de nuestro pasado y en la construcción de una sociedad más justa?

Esta actividad permitió generar un espacio de análisis colectivo en el cual los estudiantes pudieron reconocer la diversidad de experiencias que han marcado la historia del conflicto armado colombiano. Asimismo, el ejercicio contribuyó a fortalecer habilidades como la interpretación de textos, la argumentación y el trabajo colaborativo.

Posteriormente mediante el uso de unos mapas de empatía, es decir, utilizando los croquis de distintos municipios y lugares víctimas del conflicto interno en el país (Soacha, Catatumbo, Caguán, Toluviéjo) , se narraron algunos hechos ocurridos en estos lugares. Los estudiantes identificaron y registraron las emociones, pensamientos y preocupaciones de las personas involucradas en estos eventos, durante la socialización de las conclusiones se evidenció que los estudiantes lograron identificar elementos comunes presentes en los relatos analizados, tales como el sufrimiento de las víctimas, el impacto de la violencia en las comunidades y la importancia de preservar la memoria de estos acontecimientos.

El taller finalizó con una reflexión conjunta en la cual se discutió cómo estas narrativas contribuyen a comprender la historia del país desde múltiples perspectivas.

Figura 16

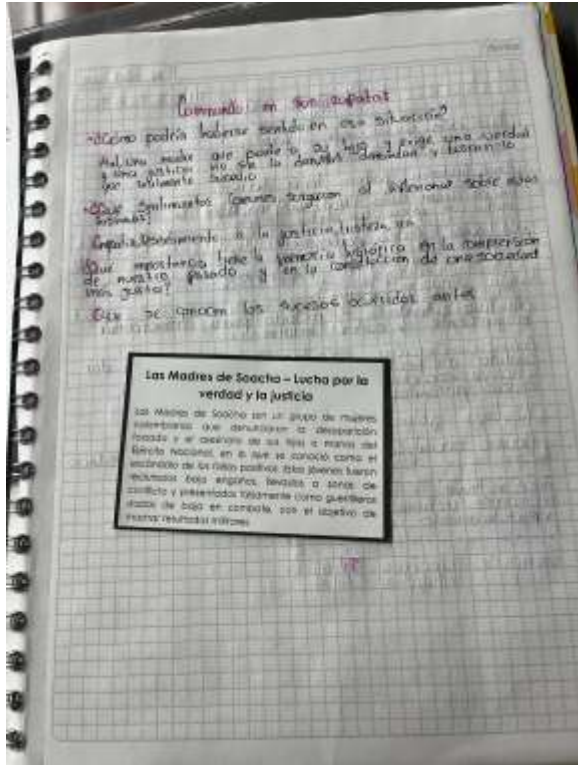
⁷Tarjetas descriptivas con personajes históricos o eventos que han marcado la historia en el país.

⁷ **Nota:** Debido a la extensión del material gráfico, en este documento solo se incluyen algunos anexos representativos. El conjunto completo de anexos puede consultarse en el siguiente enlace: [Anexos 1](#) [Anexos 2.docx](#)

<p>Simón Bolívar – El Libertador</p> <p>Fue un militar y político venezolano que lideró los procesos de independencia de varios países de América del Sur, incluyendo Colombia. Su visión iba más allá de la emancipación militar: soñaba con una gran confederación latinoamericana unida, conocida como la Gran Colombia. Bolívar propuso ideas sobre justicia social, educación pública y unidad continental.</p>	<p>La Batalla de Boyacá – Nacimiento de una nación</p> <p>Ocurrida el 7 de agosto de 1819, esta batalla fue decisiva para la independencia de Colombia del dominio español. Más allá del conflicto militar, representó un cambio radical en la estructura social y política del país. La victoria abrió el camino para el establecimiento de una república, aunque la nueva élite política mantuvo muchas de las desigualdades coloniales.</p>
<p>Policarpa Salavarrieta – Mujer y heroína</p> <p>“La Pola” fue una joven de clase popular que actuó como espía para los independentistas durante la reconquista española. Su ejecución en 1817 la convirtió en símbolo de resistencia. Su historia permite analizar el papel de las mujeres en los procesos sociales y cómo fueron invisibilizadas durante siglos.</p>	<p>La Constitución de 1991 – Un pacto social renovado</p> <p>Esta constitución marcó un giro hacia una democracia más incluyente y participativa. Reconoció derechos fundamentales, autonomía étnica y cultural, y dio un papel central a la ciudadanía en la vida política. Además, incluyó avances en derechos de las mujeres, grupos indígenas y comunidades afrocolombianas.</p>
<p>Jorge Eliécer Gaitán – Voz del pueblo</p> <p>Abogado, político liberal y carismático orador, Gaitán representó a los sectores populares y denunció la corrupción de las élites. Su asesinato en 1948 desató una oleada de violencia (el Bogotazo) y marcó el inicio de una época de conflicto estructural entre clases sociales y partidos políticos.</p>	<p>El Acuerdo de Paz con las FARC (2016) – Un intento de reconciliación</p> <p>El acuerdo firmado entre el gobierno colombiano y las FARC buscó poner fin a más de 50 años de conflicto armado. Este proceso puso en discusión temas estructurales como la tenencia de la tierra, la participación política, la justicia transicional y la reparación a las víctimas.</p>
<p>Las Madres de Soacha – Lucha por la verdad y la justicia</p> <p>Las Madres de Soacha son un grupo de mujeres colombianas que denunciaron la desaparición forzada y el asesinato de sus hijos a manos del Ejército Nacional, en lo que se conoció como el escándalo de los falsos positivos. Estos jóvenes fueron reclutados bajo engaños, llevados a zonas de conflicto y presentados falsamente como guerrilleros dados de baja en combate, con el objetivo de mostrar resultados militares.</p>	<p>Pastor Alape – De la guerra a la palabra</p> <p>Fue uno de los líderes de las FARC-EP y, tras la firma del Acuerdo de Paz de 2016, se convirtió en uno de los principales voceros del proceso de desmovilización y reincorporación a la vida civil. Su tránsito de comandante guerrillero a gestor de paz ha sido polémico y profundamente simbólico. Participó activamente en la Comisión de la Verdad y ha asistido a actos públicos de perdón y reconciliación, enfrentando a las víctimas para reconocer responsabilidades.</p>

Nota. Autoría propia

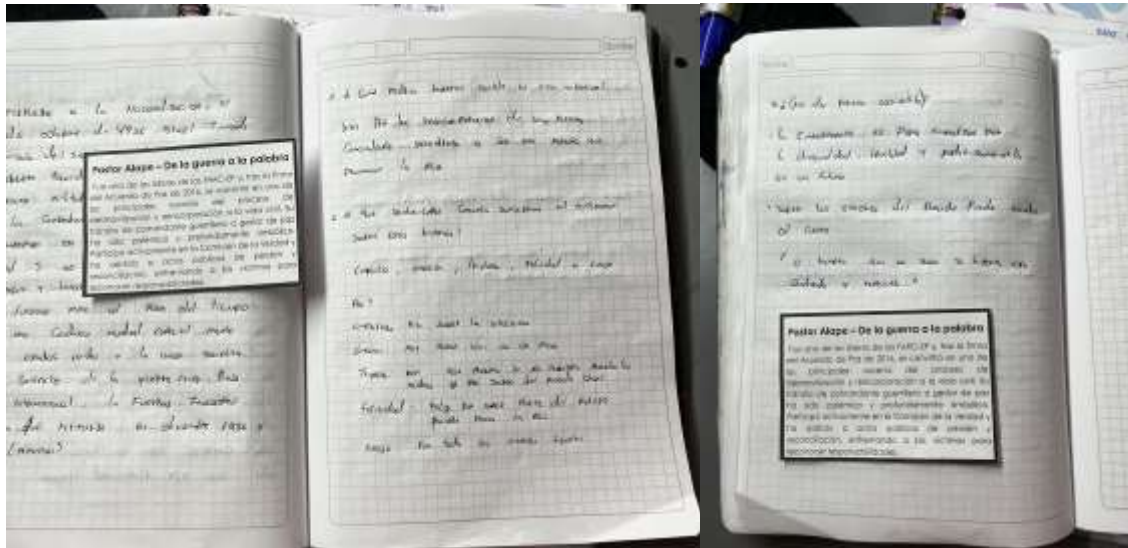
Figura 17
Caminando en sus zapatos: Las madres de Soacha.



Nota. Tomado del cuaderno de un estudiante

Figura 18 y 19

Caminando en sus zapatos: Pastor Alape- de la guerra a la palabra.



Nota. Tomado del cuaderno de un estudiante

Figura 20

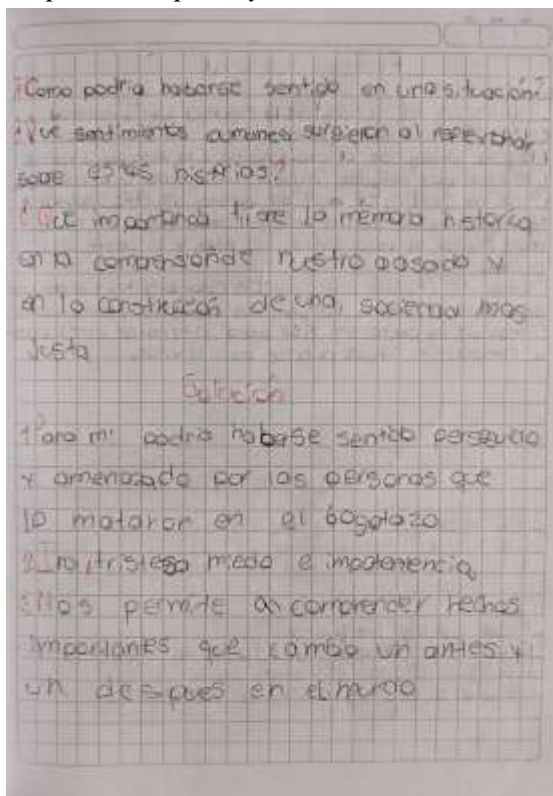
Mapas de empatía y su análisis.



Nota. Tomado del cuaderno de un estudiante

Figura 21

Mapas de empatía y su análisis.



Nota. Tomado del cuaderno de un estudiante

Taller 4: Escritura y memoria histórica (véase anexos eje 2, anexo 7 y anexos del 32 a 40)

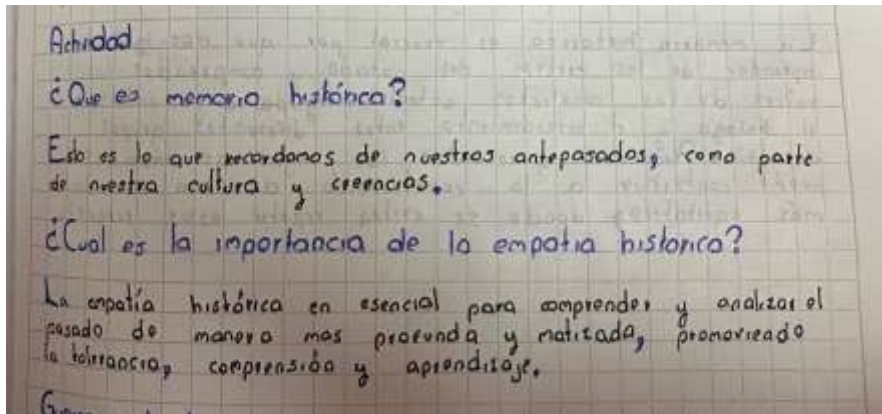
El cuarto taller estuvo orientado a promover un ejercicio de reflexión personal mediante la escritura. El objetivo de esta actividad fue permitir que los estudiantes expresaran sus pensamientos y aprendizajes sobre las temáticas abordadas en las sesiones anteriores.

Para iniciar la actividad inicial se realizó una breve recapitulación de los temas trabajados hasta el momento, retomando algunos de los conceptos relacionados con el conflicto armado y la memoria histórica. Posteriormente se invitó a los estudiantes a realizar un ejercicio de escritura en el cual debían realizar una carta a las madres, aquello que se quiere decir pero que en la realidad es difícil de pronunciar.

Durante el desarrollo de la actividad se visualizó una parte del cortometraje Antígonas, tribunal de mujeres, luego de ello se realizó una lectura conjunta sobre el artículo elaborado por el centro de memoria histórica: mujeres con las botas bien puestas las madres de Soacha quieren contarle al mundo su lucha, los estudiantes realizaron un conversatorio reflexivo en el que expresaron diferentes perspectivas sobre el tema. Algunos destacaron la importancia de reconocer a las víctimas y mantener viva su memoria, mientras que otros señalaron que conocer la historia permite evitar la repetición de hechos violentos.

Este ejercicio permitió evidenciar los procesos de reflexión que se habían generado a lo largo de los talleres y constituyó una fuente importante de información para el análisis cualitativo de la investigación.

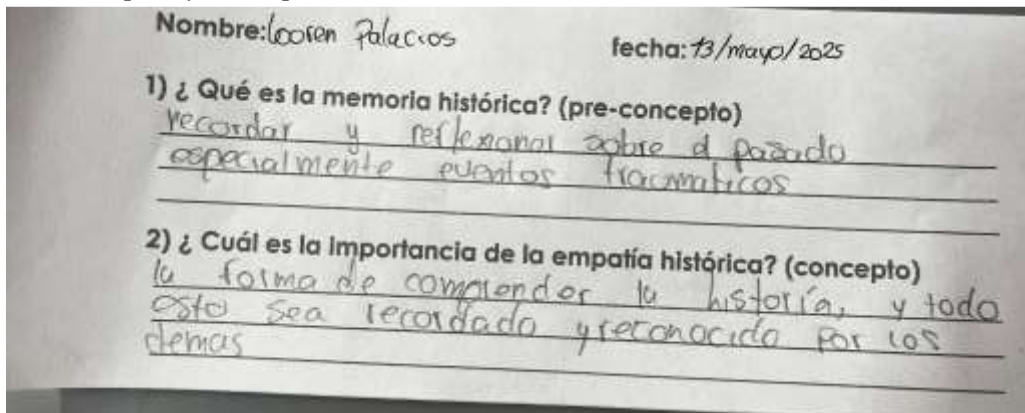
Figura 22

⁸Preconceptos y conceptos en memoria histórica

Nota. Tomado del cuaderno de un estudiante

Figura 23

Preconceptos y conceptos en memoria histórica

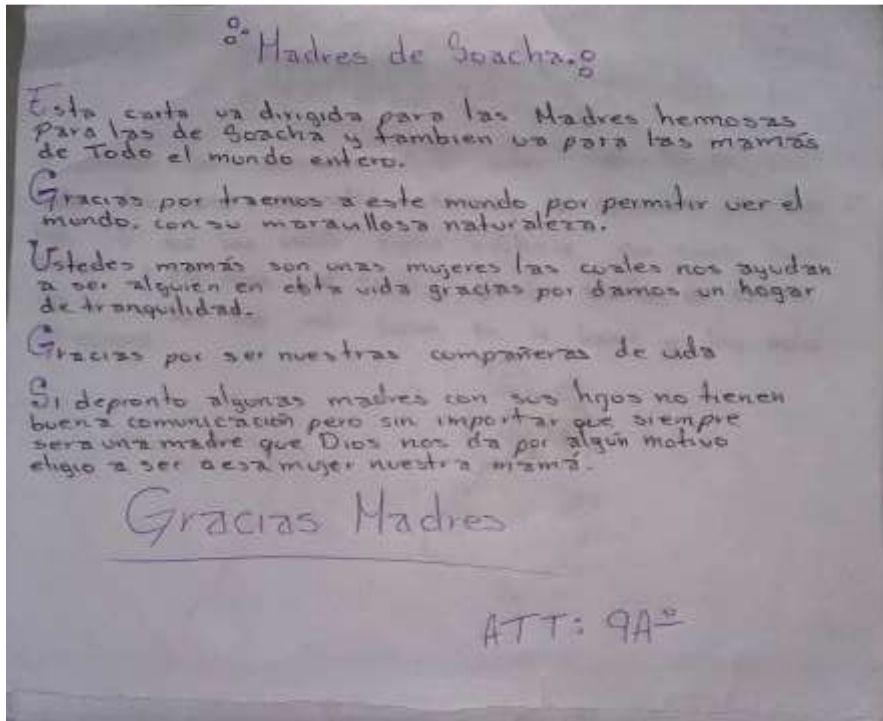


Nota. Tomado del cuaderno de un estudiante

Figura 24

Carta a las madres de Soacha: att 9A

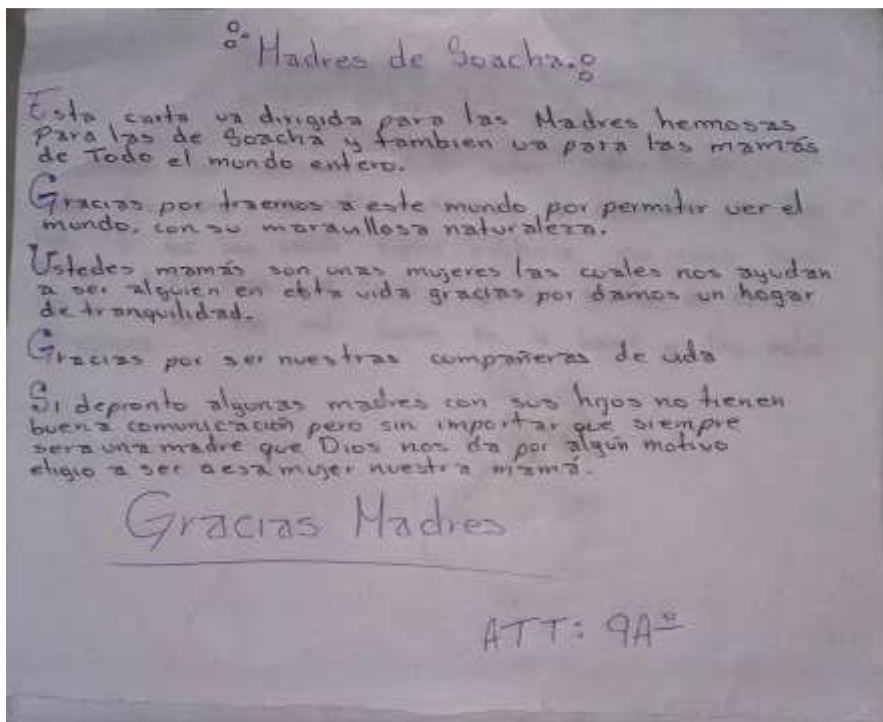
⁸ **Nota:** Debido a la extensión del material gráfico, en este documento solo se incluyen algunos anexos representativos. El conjunto completo de anexos puede consultarse en el siguiente enlace: [Anexos 1](#) [Anexos 2.docx](#)



Nota. Tomado del cuaderno de un estudiante

Figura 25

Carta a las madres de Soacha: att 9A



Nota. Tomado del cuaderno de un estudiante

Taller 5: Poesía como herramienta de memoria (véase anexos eje 3, anexo 8 y anexos del 41 a 49)

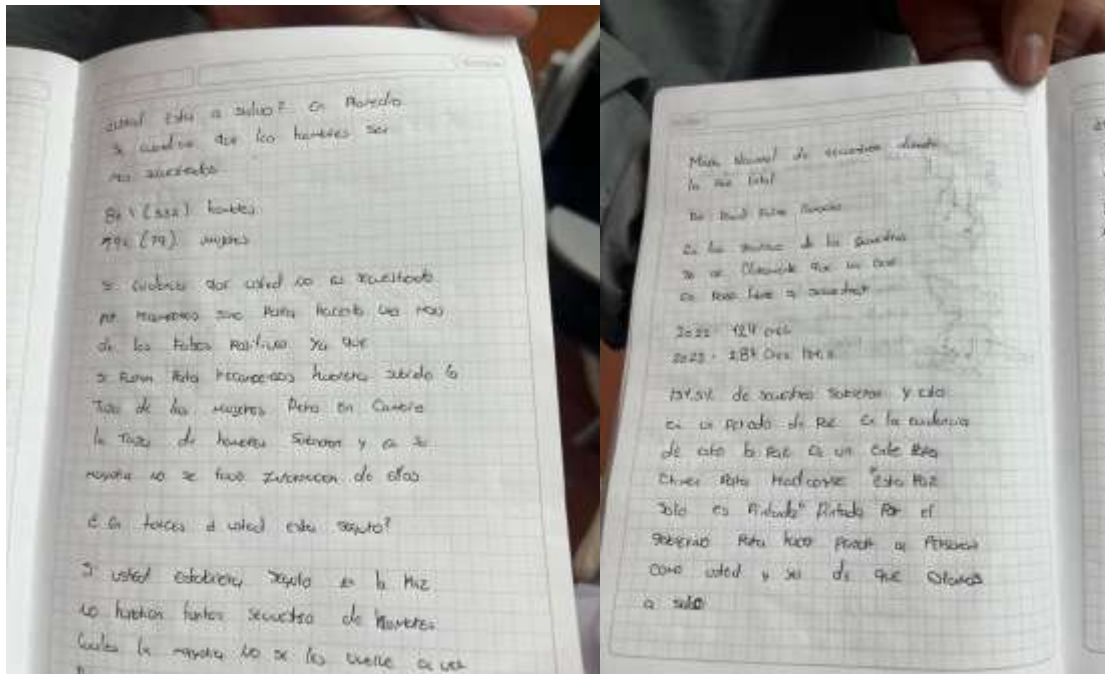
El quinto taller introdujo la poesía como una estrategia pedagógica orientada a la expresión de la memoria y las emociones relacionadas con los temas abordados en los talleres anteriores, la actividad de quiebre cognitivo se basó en la elaboración de poemas y/o escritos sobre el geovisor asignado desde la página Pares (Fundación Paz y Reconciliación), señalando la importancia de la geografía y el espacio en la comprensión del conflicto y como esto involucra la memoria

Por consiguiente, la lectura de estos escritos permitió generar un ambiente de reflexión y sensibilidad dentro del aula, los estudiantes fueron invitados a analizar el contenido de los poemas y a identificar los sentimientos, ideas y mensajes presentes en ellos.

Posteriormente se propuso un ejercicio donde se daría la explicación de pautas básicas sobre la realización de un poema, incluyendo verso, estrofa, rima, la importancia del ritmo y el reconocimiento del significado.

Figura 26 y 27

Escrito desde el geovisor: Secuestros...



Nota. Actividad realizada en grupo

Figura 28

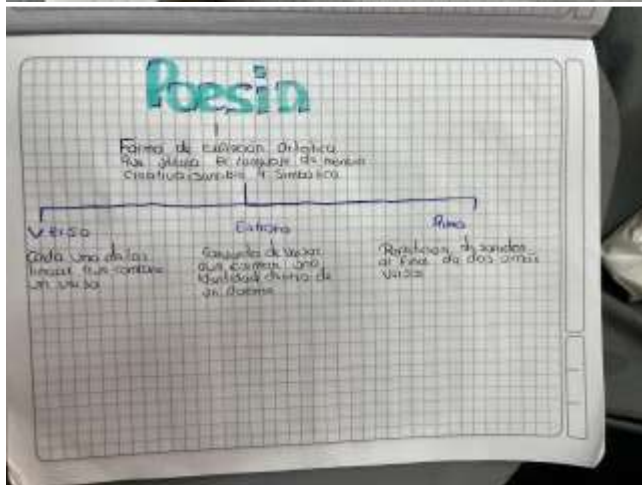
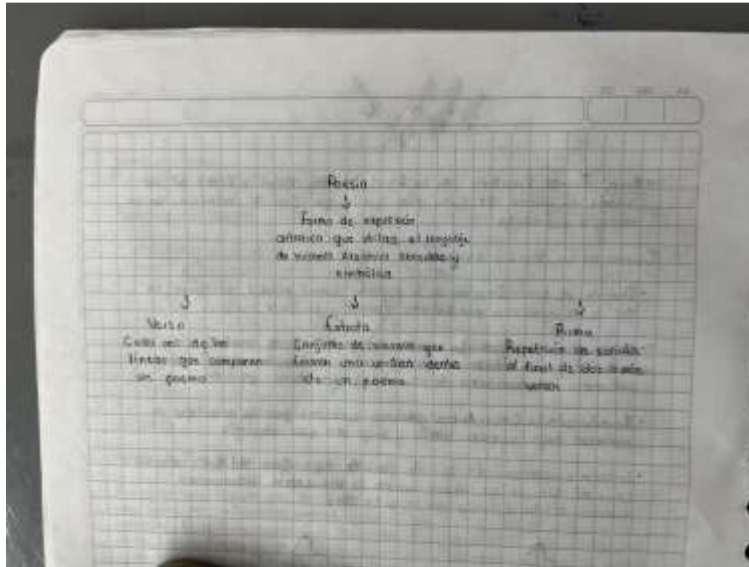
Escrito desde el geovisor: Secuestrados durante la paz ...



Nota. Actividad realizada en grupo

Figura 29, 30 y 31

Apuntes sobre la poesía.



Nota. Tomado de los cuadernos de los estudiantes

Taller 6: La lucha es un poema colectivo. (Véase anexos eje 3, anexo 9 y anexos del 50 a 70)

El último taller estuvo orientado a la producción de poemas como una forma de expresión de la memoria construida a lo largo del proceso, la sesión inició con una actividad de quiebre cognitivo que buscaba romper con las estructuras tradicionales de escritura, proponiendo a los estudiantes la elaboración de poemas de manera colectiva. En esta dinámica, cada participante aportaba un verso de forma espontánea, permitiendo que el poema se construyera de manera conjunta a partir de las ideas y emociones del grupo.

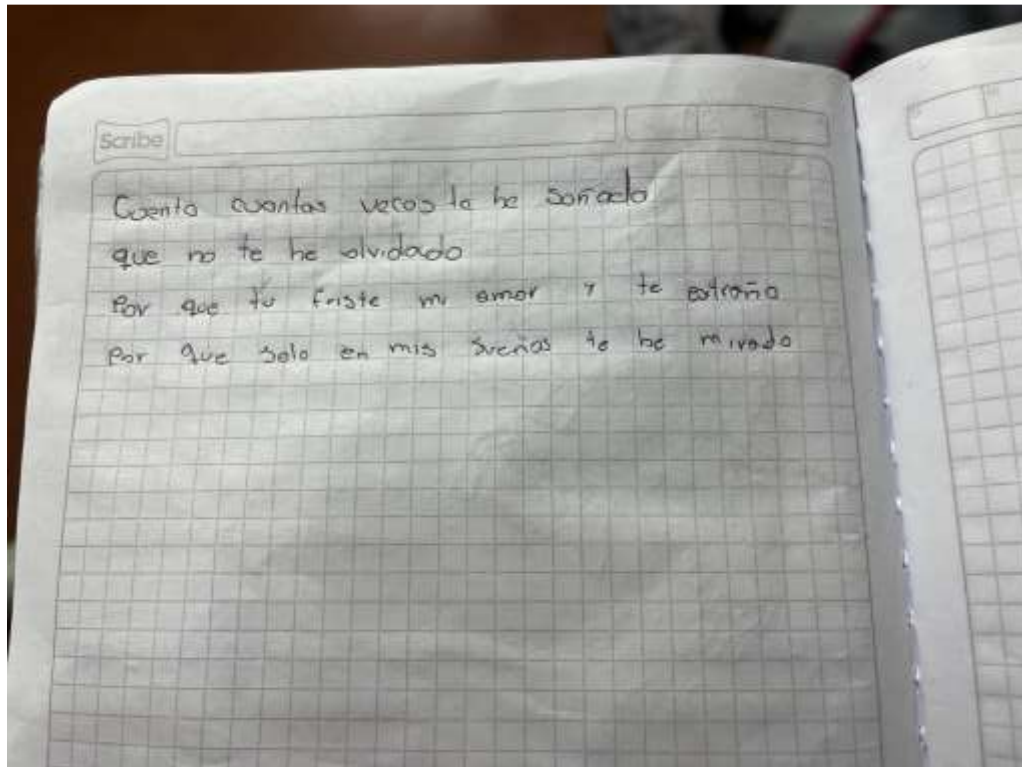
Esta estrategia pedagógica favoreció la participación activa de los estudiantes y promovió la construcción colectiva de sentido, evidenciando cómo la escritura puede convertirse en un espacio de encuentro y diálogo. A medida que avanzaba la actividad, los estudiantes lograron articular sus aportes en torno a las temáticas trabajadas previamente.

Se da inicio a la elaboración de poemas acerca del hecho que ha marcado esta investigación, pero por sobre todo ha marcado la historia de un municipio que busca dar un espacio y una oportunidad de justicia social, el caso “falsos positivos”, abordando este fenómeno desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Como resultado, los poemas elaborados no sólo reflejaron la comprensión de los contenidos trabajados, sino que también evidenciaron procesos de apropiación simbólica de la memoria histórica. En este sentido, la actividad permitió reconocer la escritura poética como una herramienta pedagógica significativa, a través de la cual los estudiantes expresaron que la memoria y la lucha por la verdad pueden entenderse como construcciones colectivas, en las que múltiples voces se entrelazan para resignificar el pasado.

Figura 32

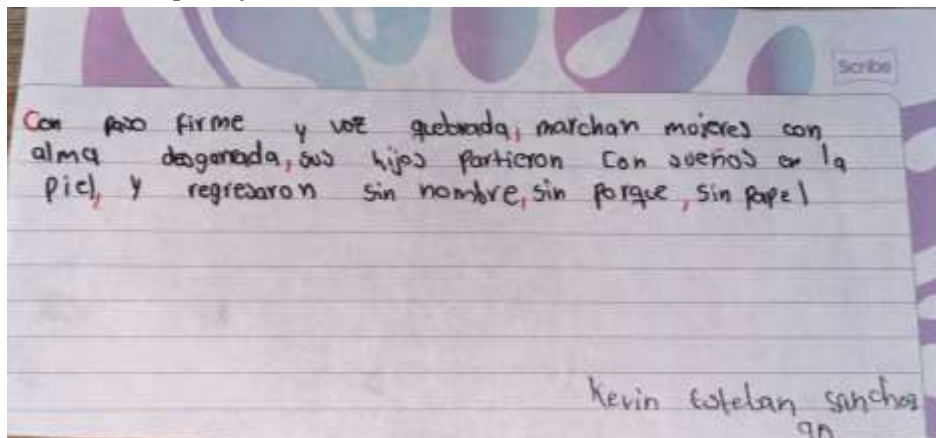
Poesía colaborativa: Cuántas veces...



Nota. Actividad realizada en grupo

Figura 33

Poema: Con paso firme.



Nota. Tomado del cuaderno de un estudiante.

Figura 34 y 35

Poema: Por la memoria.

1
 Te dijeron guerrillero
 por estar en el lugar
 donde el hambre y el olvido
 te obligaban a esperar

2
 Te mató aún guarda el plato
 que no llegaste a usar
 La camisa remendada y
 tu nombre sin sepultar

Un disparo y una foto,
 y otro ascenso militar
 tu cuerpo, tu alma, tu vida
 fue un trofeo para un
 juego sin moral

Te llevaron con promesas,
 te entregaron sin piedad
 y aunque digan que eras otro
 tu rostro, tu alma, tu ser
 vuelve a girar

3
 No parecían un criminal
 ni crearon a un enemigo
 dieron a luz a un muchacho humilde
 que era inocente y de buen corazón

Se lo llevaron de noche
 y nunca volvió,
 y ahora su foto
 tiembla, como mi corazón

Larsen Palacios
 9A

Nota. Tomado del cuaderno de un estudiante.

CAPÍTULO IV

La memoria histórica como apuesta pedagógica: una lectura desde los objetivos

El desarrollo de la presente propuesta pedagógica permitió dar cumplimiento a los objetivos planteados inicialmente, evidenciando que la enseñanza de la memoria histórica en el contexto escolar no solo es pertinente, sino profundamente necesaria en un país como Colombia, atravesado por múltiples violencias y disputas por el sentido del pasado. En este sentido, el objetivo general orientado a analizar el impacto de la implementación de apreciaciones poéticas como herramienta pedagógica de enseñanza de la memoria histórica sobre los falsos positivos en el Liceo Los Ángeles del municipio de Soacha, Cundinamarca, se materializó en la medida en que los estudiantes lograron no solo reconocer hechos históricos, sino también posicionarse críticamente frente a ellos.

En este sentido, se identificó, en primer lugar, que los estudiantes lograron aproximarse al concepto de conflicto armado más allá de definiciones superficiales, comprendiendo sus implicaciones humanas, sociales y políticas. Este acercamiento no se dio desde la memorización de datos, sino desde la problematización, el diálogo y la construcción colectiva de sentido.

En segundo lugar, el trabajo en torno a la memoria histórica permitió que los estudiantes reconocieran la importancia de las víctimas, no como cifras o relatos lejanos, sino como sujetos con historias, emociones y luchas vigentes. Este reconocimiento implicó un ejercicio de sensibilización en torno al caso de las ejecuciones extrajudiciales, es decir, los estudiantes comprendieron “los falsos positivos como una de las peores formas de degradación de la condición humana en la guerra y la más deplorable pérdida de legitimidad de la institución estatal” (Ruiz Silva, 2025, p. 11).

Finalmente, con la producción poética se evidenció que el arte constituye una herramienta pedagógica eficaz para abordar temas complejos. Los textos producidos por los estudiantes reflejaron procesos de apropiación y resignificación del pasado.

“El mundo de las artes: la literatura, el teatro, la música, la pintura, la escultura, la fotografía, el cine, entre otros, suele ser un manantial inagotable de representaciones, recreaciones, interpretaciones e, incluso, proyecciones del pasado común y en no pocas ocasiones sus versiones de la realidad histórica llegan a ser más convincentes, recursivas y verosímiles que las que provienen del lenguaje convencional” (Ruiz Silva, 2025, p. 25).

En este sentido, el arte se configura no sólo como una forma de expresión estética, sino también como una herramienta pedagógica que permite cuestionar las formas tradicionales en que se construye y transmite la historia. A través de lenguajes sensibles y simbólicos, las producciones artísticas posibilitan que los estudiantes se acerquen al pasado desde una perspectiva más empática y crítica, favoreciendo procesos de identificación, reflexión y resignificación de experiencias colectivas.

De este modo, en contextos como el colombiano, donde la memoria histórica ha sido fragmentada y disputada, el uso de la literatura, la poesía o el teatro en el aula amplía las posibilidades de comprensión y fomenta la participación activa de los estudiantes en la construcción de narrativas sobre el pasado. Así, los estudiantes pueden reconocerse como sujetos históricos y políticos dentro de su propio contexto.

La escuela como escenario de construcción de memoria

Uno de los principales hallazgos de este trabajo radica en la reafirmación de los colegios como un espacio para la construcción de memoria histórica, en un contexto como el colombiano,

donde el pasado reciente continúa siendo objeto de disputa, el colegio se posiciona como un escenario clave para la elaboración de sentidos y la formación de subjetividades.

Lejos de ser un espacio neutro, la escuela está atravesada por relaciones de poder, discursos e intereses que influyen en la manera en que se enseña y se aprende la historia. En este sentido, trabajar la memoria histórica en el aula implica reconocer que no existe una única versión del pasado, sino múltiples narrativas que deben ser problematizadas y puestas en diálogo, así como, Alexander Ruiz Silva menciona en el libro *Para que no me olvides*, es necesario que los educadores asuman de forma ética, social y política su práctica pedagógica. (Ruiz Silva, 2022, p. 37).

Desde esta perspectiva, la experiencia desarrollada permitió evidenciar que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino sujetos activos en la construcción del conocimiento. A través de los talleres, se generaron espacios en los que los estudiantes pudieron cuestionar, interpretar y resignificar los contenidos abordados, esto contribuyó a la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva, evidenciando que el diseño de estrategias de enseñanza para la aproximación pedagógica y conceptual al concepto de memoria histórica en torno al caso de ejecuciones extrajudiciales en Soacha- Cundinamarca, no solo es pertinente, sino también viable en contextos educativos reales ya que estas estrategias favorecen procesos significativos de comprensión, reflexión crítica y apropiación del pasado reciente por parte de los estudiantes.

Asimismo, se hace evidente la necesidad de incorporar en el aula voces diversas que amplíen la comprensión del conflicto. Esto implica integrar testimonios, relatos y producciones culturales que den cuenta de experiencias de múltiples actores, especialmente aquellos que han sido históricamente marginados o silenciados.

La poesía como lenguaje de la memoria.

La implementación de talleres centrados en la creación poética permitió evidenciar que la poesía constituye un lenguaje especialmente significativo para la aproximación pedagógica y conceptual a la memoria histórica. A diferencia de otros discursos más estructurados, la poesía ofrece un espacio de mayor libertad en el cual los estudiantes pueden explorar sus emociones, pensamientos y experiencias de manera más abierta.

En este proceso, la escritura poética se consolidó como una herramienta que facilitó el acercamiento al conflicto desde una perspectiva sensible, generando conexiones emocionales que difícilmente se logran a través de metodologías tradicionales, la poesía funciona como un puente entre el conocimiento y la experiencia, facilitando procesos de comprensión más profundos.

En relación, en el análisis investigativo de Alexander Ruiz Silva en su libro *Arte y Duelo*, memorias de las madres de Soacha, este menciona tres momentos importantes en la relación arte y memoria: 1. comprender para educar; 2. Educar para crear y 3. Crear para resistir (Ruiz Silva, 2025, p. 61). Estos aportes permiten interpretar la experiencia desarrollada como un proceso en el que la creación poética no sólo expresa la memoria, sino que también la transforma y la resignifica.

En coherencia con lo anterior, los resultados de esta investigación evidencian la relevancia de integrar el arte como una estrategia pedagógica significativa, no solo para la comprensión del pasado, sino también para la formación de sujetos críticos y sensibles frente a las problemáticas sociales y la justicia social. En esta línea, la escritura poética se constituyó en un elemento central para el cumplimiento de los objetivos, al posibilitar procesos de resignificación, expresión y construcción colectiva de sentido en los estudiantes.

Todavía más, la poesía también permitió cuestionar las formas tradicionales de evaluación, abriendo la posibilidad de reconocer otras maneras de aprender y de expresar el conocimiento dentro del aula. Este enfoque resulta especialmente relevante en contextos donde las metodologías convencionales no logran responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, en palabras de Ruiz Silva (2025) producir y movilizar herramientas para una mejor comprensión del pasado enlaza en la escuela las áreas de lenguaje y literatura, filosofía, ética, artes entre otras (pág. 28)

Retos y tensiones en la enseñanza de la memoria

A pesar de los avances logrados, la implementación de la propuesta también permitió identificar diversos retos y tensiones. Uno de los principales desafíos tiene que ver con la dificultad de abordar temas relacionados con el conflicto armado, los cuales pueden generar incomodidad, resistencia o incluso afectaciones emocionales en los estudiantes.

En este sentido, se hace necesario que los docentes cuenten con herramientas pedagógicas y emocionales que les permitan gestionar este tipo de situaciones de manera adecuada, garantizando un ambiente seguro para el diálogo, en este sentido, la enseñanza de la historia escolar y la investigación académica ejercen una notoria influencia en la comprensión de las nuevas generaciones sobre el pasado cercano de la sociedad de la que hacen parte (Ruiz Silva, 2025, p. 27).

Asimismo, se identifican tensiones entre las narrativas oficiales y las memorias alternativas, lo cual plantea desafíos en la construcción de una enseñanza más plural e incluyente. Superar estas tensiones implica un compromiso por parte de los docentes para diversificar las fuentes y promover el pensamiento crítico.

“De este modo, no se limita al relato de un acontecimiento, sino que restituye un modo de temporización viva; es decir, se actualiza y evoluciona, al tiempo que se fragmenta y multiplica. En este sentido, “hay tantas memorias como grupos, es por naturaleza múltiple y desmultiplicada, colectiva, plural e individualizada” (Nora, 1984, como se citó en Ruiz Silva, 2022, p. 34).”

La memoria como práctica transformadora

Uno de los aportes más significativos de este trabajo radica en la comprensión de la memoria como una práctica transformadora en los estudiantes de grado noveno, evidenciándose en la elaboración de las propuestas poéticas finales. Más allá de recordar, hacer memoria implica asumir una posición frente al pasado y reconocer su incidencia en el presente, así de ese modo, “el olvido es tan necesario para la memoria como lo es el recuerdo. Para el caso, un hecho traumático puede incluso impedir que el sujeto haga uso de su capacidad selectiva tanto para narrar lo vivido como para olvidarlo” (Ruiz Silva, 2022, p. 33).

En este sentido, los estudiantes no solo adquirieron conocimientos, sino que también desarrollaron una mayor conciencia sobre su papel en la sociedad, este proceso de formación contribuye a la construcción de sujetos críticos, capaces de cuestionar las injusticias y de participar en la transformación de su entorno. En palabras de Ruiz Silva (2025), “la memoria, por tanto, es mucho más que la suma de recuerdos y olvidos: cuando se promueve de forma creativa ayuda a trasladar el dolor de un lugar a otro del espectro y a recuperar y recrear lo antes negado. Eso es lo que significa olvidar para recordar” (p. 90).

En coherencia con lo anterior, desde la perspectiva investigativa, este proceso permitió evidenciar que la implementación de estrategias pedagógicas basadas en la creación artística no

solo facilita la apropiación de contenidos, sino que también potencia la reflexión crítica en los estudiantes. La investigación demuestra que cuando se articulan la memoria histórica y el arte, se generan escenarios de aprendizaje más significativos, en los que los estudiantes logran establecer conexiones entre el pasado y su realidad presente. Asimismo, se valida la pertinencia de este tipo de propuestas dentro del aula, al evidenciarse transformaciones en las formas de interpretar, narrar y comprender el conflicto, consolidando así una apuesta pedagógica que trasciende la transmisión de conocimientos y se orienta hacia la formación integral de sujetos sensibles, críticos y comprometidos con la construcción de memoria.

Consideraciones finales

La investigación permitió evidenciar que la implementación de apreciaciones poéticas como herramienta pedagógica favorece el acercamiento de los estudiantes a la memoria histórica sobre los falsos positivos en Soacha, Cundinamarca desde una perspectiva sensible y reflexiva. A través de este recurso, los estudiantes de grado noveno A lograron comprender estos hechos no solo como acontecimientos históricos, sino como experiencias humanas cargadas de significados, lo que facilitó la construcción de interpretaciones más críticas frente al pasado reciente.

Asimismo, el uso de la poesía promovió el desarrollo de la empatía histórica, al acercar a los estudiantes a las voces de las víctimas y a las implicaciones sociales de los mal llamados falsos positivos, las actividades realizadas generaron espacios de diálogo en los que los estudiantes expresaron emociones, opiniones y reflexiones, fortaleciendo su capacidad de análisis y su comprensión del contexto del conflicto colombiano.

Del mismo modo, se evidenció el fortalecimiento del pensamiento histórico, especialmente en la relación entre pasado y presente. Los estudiantes lograron establecer

conexiones entre los hechos estudiados y su realidad social, particularmente en un contexto cercano como el municipio de Soacha. Esto favoreció una apropiación más significativa de la memoria histórica y el reconocimiento de su importancia en la formación ciudadana.

En este sentido, la propuesta pedagógica basada en apreciaciones poéticas se consolida como una alternativa didáctica pertinente para la enseñanza de la memoria histórica en el aula, su enfoque sensible complementa las metodologías tradicionales centradas en la transmisión de contenidos, al permitir abordar fenómenos complejos como el caso de las ejecuciones extrajudiciales del municipio de Soacha desde una dimensión humana que visibiliza su impacto social y emocional.

De igual manera, la propuesta contribuye al desarrollo de procesos de reflexión crítica y empatía histórica, al promover espacios de deliberación donde los estudiantes interpretan y producen textos poéticos relacionados con la memoria del conflicto. Este ejercicio favorece la expresión de ideas y emociones, así como la construcción de posturas críticas frente a la violencia, fortaleciendo el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento histórico.

Otro aporte importante radica en la contextualización del aprendizaje, al desarrollarse en un entorno cercano a los hechos estudiados, como el municipio de Soacha, los estudiantes lograron reconocer y acercarse a la memoria histórica como parte de su realidad social, lo que generó procesos de apropiación y comprensión más profundos, orientados al reconocimiento de las víctimas.

No obstante, la investigación presentó algunas limitaciones que es importante reconocer. En primer lugar, el tiempo destinado a la implementación de la propuesta pedagógica fue limitado, lo que acotó la posibilidad de desarrollar un proceso más prolongado que permitiera

observar cambios más profundos y sostenidos en la comprensión de la memoria histórica por parte de los estudiantes del grado 9A.

Es más, la investigación se realizó con un grupo específico de estudiantes del Liceo Los Ángeles del municipio de Soacha, lo que conlleva que los resultados no pueden generalizarse a otros contextos educativos de la institución, sin considerar sus particularidades sociales y culturales. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra e incluir diferentes instituciones y diferentes grados para contrastar los hallazgos y fortalecer la validez de la propuesta.

En esta línea, otro aspecto que podría fortalecerse sería la inclusión de más fuentes de memoria, tales como testimonios directos, recursos audiovisuales o actividades interdisciplinarias, que complementarían las apreciaciones poéticas y enriquecieran el análisis del fenómeno de los falsos positivos desde múltiples perspectivas.

A manera de cierre, se puede afirmar que la integración de la memoria histórica y la poesía en el aula constituye una apuesta pedagógica relevante en el contexto colombiano. Esta investigación permitió no solo abordar el conflicto armado y las ejecuciones extrajudiciales desde una perspectiva crítica y sensible, sino también generar espacios de expresión, diálogo y construcción colectiva de sentido.

En este marco, los colegios se reafirman como un escenario fundamental para la construcción de memoria y la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación social. No obstante, este tipo de propuestas requieren continuidad, respaldo institucional y procesos de formación docente que permitan abordar estas temáticas con rigor y sensibilidad.

Finalmente, la memoria se entiende como una práctica viva, en constante construcción, que tiene el potencial de incidir en la manera en que se configura el futuro. Apostarle a la memoria en la escuela es, en última instancia, apostarle a la posibilidad de construir una sociedad más justa, consciente y humana.

No hay otro modo de restituirse a sí mismo, pues toda pretensión de paz es, al tiempo, demanda de justicia, expresión de dignidad y petición de reconciliación. Quizás donde de manera más concisa se puede notar esto sea en las consignas con las que en distintas épocas se ha intentado marcar una radical distancia con infaustas circunstancias del pasado: no violencia; nunca más; basta ya; o la que aquí hemos querido destacar: no me olvides (Ruiz Silva, 2022, p. 24).

Como reflexión final, el estudio demuestra que la incorporación de estrategias pedagógicas basadas en la poesía fortalece los procesos de enseñanza de la memoria histórica en el aula. Esta herramienta no solo facilita la comprensión de acontecimientos complejos como los falsos positivos, sino que también fomenta una formación crítica y consciente, coherente con los objetivos de la investigación y orientada a promover la reflexión sobre la dignidad humana y la no repetición.

Bibliografía

Atizabal Atehortua, C. E. (2020). Por una memoria poética compartida. Arte, conflicto y paz en Colombia: Entre la poesía y el engaño. *Desde el Jardín de Freud*, (20), 409–436.

<https://doi.org/10.15446/djf.n20.90193>

Ballesteros Guerrero, E. A., López Welfar, L. E., Pérez Rubiano, O. Y., & Vargas Liévano, M. L. (2016). *Elementos metodológicos para la enseñanza de la poesía desde el área de educación artística para los colegios del Distrito Lasallista de Bogotá, desde la visión de tres expertos.*

Barrera Duitama, S. J. (2015). *El texto literario como artefacto histórico. La literatura en la formación de subjetividades políticas en el marco de la enseñanza de la historia reciente.*

Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos.* Ítaca.

Betancourt Echeverry, D. (2004). *Enseñanza de la historia y formación ciudadana.* Cooperativa Editorial Magisterio.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad.* CNMH.

Cerda Gutiérrez, H. (1993). *Los elementos de la investigación: Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos.* Editorial El Búho.

Ciriza Mendívil, C. (2021). La empatía histórica, una propuesta didáctica clave para la formación profesional básica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (40), 51–65.

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Hay futuro si hay verdad: Informe final*. Comisión de la Verdad.

Córdova Larco, J. E. (2015). *Rescate de la memoria histórica de las revistas literarias Dinamia y Alborada, a través de un blog periodístico en el periodo 2015–2016*.

<http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/3116>

Delgado Algarra, E. J. (2015). Educación ciudadana y memoria histórica en la enseñanza de las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 14. <https://doi.org/10.1344/eccss2015.14.9>

Díaz Barriga Arceo, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia: La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas. *Perfiles Educativos*, (82).

Gallardo Álvarez, I. (2010). La poesía en el aula: Una propuesta didáctica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1–28.

Galvis, V. S. (2021). Subjetividad, literatura y poesía testimonial: Las voces de las infancias en contextos de conflicto armado en Colombia. *Ciudad Paz-ando*, 14(1), 58–69.

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Hoyos Guzmán, A. (2017). Manadas sobrevivientes: El ruido de la poesía colombiana contemporánea frente al silencio de la memoria. *Revista de Literaturas Modernas*, 47(2), 41–64.

Hoyos, A. (2021). *Poesía testimonial y sobrevivencia en Colombia: Afectos, justicia y memoria del conflicto armado (1980-2019)*. Universidad Andina Simón Bolívar.

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

Karina, K. (2015). *Poesía e historia. La enseñanza de la historia a partir de registros poéticos en alumnos de la licenciatura en comunicación de la UABCS.*

http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/dgb_umich/2529

Llorente, M. (2013). La memoria histórica en la poesía de Isabel Pérez Montalbán y David González. *Hispanic Review*, 81(2), 181–200.

López, C., & Anzola, Y. (2020). Perspectivas de la historia desde la lírica: Poesía histórica de Idea Vilariño (Uruguay) y Julia Otxoa (País Vasco). *Entre Letras*, 11(1).

Martínez Godínez, Verónica. (2013). Paradigmas de investigación Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica. Universidad de Sonora.

Millán, T. A. (2000). *Didáctica y evaluación de las ciencias sociales*. Universidad Arturo Prat.

Pérez Fernández, B. J., & Urbina Cárdenas, J. E. (2021). *La investigación-acción creativa y transformadora en educación*. *Boletín Redipe*, 10(9), 79–98.

Romero, M. (2003). Paramilitares y autodefensas 1982–2003. IEPRI – Universidad Nacional de Colombia.

Ruiz Silva, A. (2020). *Arte y duelo: Memorias de las madres de Soacha*. Universidad Pedagógica Nacional.

Ruiz Silva, A., et al. (2022). *Para que no me olvides: Memoria histórica y educación para la paz en el aula*. Universidad Pedagógica Nacional.

Santamaría Busto, E. (2012). Didáctica de la poesía: Estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (24), 411–450.

Tavernini, E. (2023). *Poemas por la memoria, la verdad y la justicia: Escritos de hijos e hijas en los “recordatorios” de Página/12 (1988–2004)*. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 25(1), 73–99. <https://doi.org/10.15446/lthc.v25n1.105317>

Tavo. (2020, abril 14). Presentación del libro de poemas “El crecimiento del vacío” de Néstor Raúl Correa. *Otraparte*. <https://www.otraparte.org/agenda-cultural/literatura/el-crecimiento-del-vacio/>

Vega Cantor, R. (2015). *La dimensión internacional del conflicto social y armado en Colombia*. Ediciones Izquierda Viva.