



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, _____

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

LAURA CONSUELO CARVAJAL,

con C.C. No 1077842085,

JOSE DE JESUS ROMERO MORALES

con C.C. No 12194627

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o TESIS.

Titulado *ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL PASADO RECIENTE EN*

TORNO AL SECUESTRO (LIBERTAD)

presentado y aprobado en el año 2022 como requisito para optar al título de MAGISTER EN EDUCACION Y CULTURA DE PAZ

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores” , los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

EL AUTOR/ESTUDIANTE: LAURA CONSUELO CARVAJAL.

AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: *Laura C Carvajal.*

EL AUTOR/ESTUDIANTE: JOSE DE JESUS ROMERO MORALES

EL

AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____

Firma: _____



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: *ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL PASADO RECIENTE EN TORNO AL SECUESTRO (LIBERTAD)*

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Carvajal.	Laura consuelo
Romero Morales	José de Jesús

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Oviedo córdoba	Miriam

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Oviedo córdoba	Miriam

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAGISTER EN EDUCACION Y CULTURA DE PAZ

FACULTAD: EDUCACION.

PROGRAMA O POSGRADO: POSGRADO.

CIUDAD: NEIVA.

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2022

NÚMERO DE PÁGINAS: 134

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías X Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___
Láminas___ Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones __X
Tablas X o Cuadros __X



SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. _____	_____	6. _____	_____
2. _____	_____	7. _____	_____
3. _____	_____	8. _____	_____
4. _____	_____	9. _____	_____
5. _____	_____	10. _____	_____

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

La presente es una propuesta de material didáctico para la enseñanza de la memoria del pasado reciente en torno a la vulneración del derecho a la libertad (secuestro) para los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Ramón Alvarado Sánchez, en el municipio de Garzón, Huila. Para ello se tuvieron en cuenta la fundamentación de la teoría curricular, el concepto sociológico y político de memoria, las memorias narrativas y la pedagogía de la memoria del pasado reciente. Este trabajo se caracteriza por implementar la elaboración de material pedagógico para la enseñanza de la memoria del pasado reciente en el marco de la teoría del currículo. Esto quiere decir que se hizo el esfuerzo por concebir un programa para la enseñanza de la memoria. En su mayoría, la elaboración del material permanece en la estrategia didáctica, sin embargo, es necesario concebir la cultura de paz de forma tal que impacte en el tiempo. Esto solo es posible si se deja de lado el énfasis exclusivo en el elemento didáctico y se piensa en todos los momentos que constituyen el acto pedagógico.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The present is a proposal of didactic material for the teaching of the memory of the recent



past around the violation of the right to freedom (kidnapping) for the ninth grade students of the Ramón Alvarado Sánchez Educational Institution, in the municipality of Garzón, Huila. For this, the foundations of the curricular theory, the sociological and political concept of memory, the narrative memories and the pedagogy of the memory of the recent past were taken into account.

This work is characterized by implementing the development of pedagogical material for teaching memory of the recent past within the framework of curriculum theory. This means that an effort was made to conceive a program for teaching memory. For the most part, the elaboration of the material remains in the didactic strategy, however, it is necessary to conceive the culture of peace in such a way that it has an impact over time. This is only possible if the exclusive emphasis on the didactic element is left aside and all the moments that constitute the pedagogical act are considered

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: **ELISABET AMOR ROMERO**

Firma: *Elisabet Amor R.*

Nombre Jurado: **CAROLINA CUELLAR SILVA**

Firma: *Carolina Cuellar Silva*

Nombre Jurado: **HIPÓLITO CAMACHO COY**

***ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL PASADO RECIENTE EN
TORNO AL SECUESTRO (LIBERTAD)***

**LAURA CONSUELO CARVAJAL
JOSÉ DE JESÚS ROMERO MORALES
ESTUDIANTES**

**MYRIAM OVIEDO CÓRDOBA
ASESORA**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA PARA LA PAZ**

NEIVA, HUILA

2022

**EXPRESIVIDAD EMOCIONAL MEDIANTE TALLERES DE LA MEMORIA DEL
PASADO RECIENTE EN TORNO AL SECUESTRO EN LOS ESTUDIANTES
CONTEMPORÁNEOS**

LAURA CONSUELO CARVAJAL

JOSÉ DE JESÚS ROMERO MORALES

ESTUDIANTES

MYRIAM OVIEDO CÓRDOBA

ASESORA

Tesis presentada como requisito para la Maestría en Educación y Cultura para la Paz

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

NEIVA, HUILA

2022

Dedicatoria

A mi esposo y amigo Fredy, por estar conmigo en los momentos en que el estudio y el trabajo ocuparon mi tiempo y mis esfuerzos; a mis hijos Mathías y Santiago, por ser mi motor y mi fuente de inspiración. Gracias por tanto amor, los amo.

Laura Consuelo Carvajal

A mis tres hijos, Yelitza María, Laura valentina y Jesús Alejandro, por ser el motor y la razón de mi vida, no fue fácil después de tanto tiempo, retomar actividades en un rol de estudiante, pero sus alientos, sus palabras y toda esa buena energía que me transmitieron, hicieron que alcanzara este objetivo. Los amo.

Jesús Romero

Agradecimientos

Agradecimiento a la Universidad Surcolombiana por brindarnos estos espacios para enriquecer nuestros conocimientos, que nos permite seguir contribuyendo con nuestra noble labor pedagógica, con alcances en la educación y cultura para la paz. También a nuestra tutora y amiga Miryam Oviedo Córdoba por su paciencia y orientación en este proceso.

Finalmente, agradecemos al grupo de estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Ramón Alvarado Sánchez, por su importante participación en este trabajo, que sin duda, deja grandes beneficios para todos.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	10
1. 11	
1.1. ¡Error! Marcador no definido.	
2. 24	
2.1. ¡Error! Marcador no definido.	
2.2. ¡Error! Marcador no definido.	
3. 24	
3.1. 25	
3.2. 30	
3.3. Memoria desde la expresividad emocional entorno al secuestro	39
4. JUSTIFICACIÓN	44
5. MARCO TEÓRICO	47
5.1. 41	
5.2. Conflicto armado colombiano-Posconflicto	49
5.3. 54	
5.4. 41	
5.5. Memoria del pasado reciente	57
5.6. Pedagogía para la paz	60
5.7. 67	
5.8. ¡Error! Marcador no definido.	
5.9. ¡Error! Marcador no definido.	
5.10. ¡Error! Marcador no definido.	
6. 74	
6.1. Enfoque de la investigación	64
6.2. Tipo de investigación	65
6.3. Población	65
6.4. 80	
6.4.1. Técnica observación directa	66
6.4.2. Grupo focal	67

6.4.3.	Taller	67
6.4.4.	¡Error! Marcador no definido.	
6.5.	81	
6.6.		69
6.7.	¡Error! Marcador no definido.	
6.7.1.	Fase I. Planificación	70
6.7.2.	Fase II. Trabajo de campo	71
6.7.3.	Fase III. Analítica	73
6.7.4.	Fase IV. Informativa	73
7.	ÉTICA¡Error! Marcador no definido.	
8.	¡Error! Marcador no definido.	
8.1.	Taller 1. Evocación	75
8.1.1.	Momento 1. Evocando la sensación de libertad	75
8.1.2.	82	
8.1.3.	Momento 3. Evocando la sensación del encierro	79
8.2.	Taller 2. Detectives de la memoria	81
8.2.1.	Momento 1. El baile del gorila	81
8.2.2.	Momento 2. Los frutos de mi árbol	81
8.2.3.	Momento 3. Cuidando mis pasos	83
8.2.4.	Momento 4. ¿La verdad o se atreve?,	84
8.3.	Taller 3. Expresando emociones en torno a...	87
8.3.1.	Momento 1. Carta para la persona más importante	87
8.3.2.	Momento 2. Evocando la memoria del conflicto armado colombiano	89
8.3.3.	Momento 3. Expresándome en coplas	93
9.	¡Error! Marcador no definido.	
10.	¡Error! Marcador no definido.	
10.1.	¡Error! Marcador no definido.	
10.2.	¡Error! Marcador no definido.	
11.	¡Error! Marcador no definido.	

REFERENCIAS	111
ANEXOS	123

Lista de Figuras

	Pág.
<i>Figura 1. Ubicación de Colombia dentro del panorama mundial de los conflictos recientes.</i>	12
<i>Figura 2. Grupos partícipes de hechos de secuestro en Colombia en el período 1970-2010.</i>	16
<i>Figura 3. División política administrativa del departamento del Huila.</i>	18
<i>Figura 4. Municipios focalizados por el conflicto armado en los departamentos del Huila y Caquetá.</i>	19
<i>Figura 5. Municipio de Garzón en el Departamento del Huila.</i>	21

<i>Figura 6. Video “Libertad”</i>	82
<i>Figura 7. Evocando la sensación de no ser libres.</i>	82
<i>Figura 8. Mímica de palabras halladas en la sopa de letras</i>	82
<i>Figura 9. Actividad los frutos de mi árbol</i>	83
<i>Figura 10. Estudiantes sobre cómo se sienten hoy</i>	¡Error! Marcador no definido.
<i>Figura 11. Tercer momento, los frutos de mi árbol</i>	¡Error! Marcador no definido.
<i>Figura 12. Cuarto momento. ¿La verdad o se atreve?</i>	84
<i>Figura 13. Juego pico botella</i>	¡Error! Marcador no definido.
<i>Figura 14. Estudiantes en el momento 1 del taller 3</i>	85
<i>Figura 15. Aparte de la carta del estudiante 1</i>	¡Error! Marcador no definido.
<i>Figura 16. El campesino embejucao</i>	¡Error! Marcador no definido.
<i>Figura 17. Avión en la carretera vía Hobo</i>	¡Error! Marcador no definido.
<i>Figura 18. Docente expone manos secuestradas</i>	¡Error! Marcador no definido.
<i>Figura 19. Estudiantes del grado noveno exponen sus coplas</i>	¡Error! Marcador no definido.

Lista de Tablas

	Pág.
<i>Tabla 1. Situación de personas secuestradas en Colombia en el período 2003-2006</i>	17
<i>Tabla 2. Conflicto armado y la seguridad en el municipio de Garzón Huila</i>	20
<i>Tabla 3: Categoría y subcategorías</i>	70
<i>Tabla 4: Resultados del juego pico y botella de retos y verdades</i>	86
<i>Tabla 5: Descripción de los actores y escenarios</i>	96
<i>Tabla 6: Matriz de identificación expresiones emocionales de los estudiantes</i>	98
<i>Tabla 7: Codificación subcategorías de análisis</i>	103

INTRODUCCIÓN

La presente es una propuesta de material didáctico para la enseñanza de la memoria del pasado reciente en torno a la vulneración del derecho a la libertad (secuestro) para los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Ramón Alvarado Sánchez, en el municipio de Garzón, Huila. Para ello se tuvieron en cuenta la fundamentación de la teoría curricular, el concepto sociológico y político de memoria, las memorias narrativas y la pedagogía de la memoria del pasado reciente.

Este trabajo se caracteriza por implementar la elaboración de material pedagógico para la enseñanza de la memoria del pasado reciente en el marco de la teoría del currículo. Esto quiere decir que se hizo el esfuerzo por concebir un programa para la enseñanza de la memoria. En su mayoría, la elaboración del material permanece en la estrategia didáctica, sin embargo, es necesario concebir la cultura de paz de forma tal que impacte en el tiempo. Esto solo es posible si se deja de lado el énfasis exclusivo en el elemento didáctico y se piensa en todos los momentos que constituyen el acto pedagógico.

Para llevar a cabo este propósito, primero se justificó la investigación recurriendo a las alarmantes cifras de secuestro en Colombia durante la etapa del conflicto interno. Familias enteras se ven afectadas cuando uno de sus miembros cae víctima de este delito. Además que dicha práctica se volvió habitual durante las fases más violentas del conflicto. Las cifras alarmantes y los hechos que pudieran ser relatados por los estudiantes, con el fin de que no se pierdan, sino que circulen como parte de una historia aún no contada, una historia no oficial, de un (otro lugar) justifican la importancia de un estudio como este.

Luego fue necesario consultar las investigaciones que se han hecho en torno a la enseñanza de la memoria del pasado reciente respecto a la vulneración del derecho a la libertad. Saber cómo ha sido abordada esta temática en el ámbito local, nacional e internacional. En la consulta de antecedentes se destacaron varias categorías comunes como la importancia de la memoria para la construcción de la identidad, la contribución de la memoria del pasado reciente en la educación para la paz y las emociones en torno a la vulneración del derecho a la libertad (experiencia del secuestro).

El esfuerzo del marco teórico se encaminó a definir el conflicto armado, desde el contexto colombiano, el posconflicto, el concepto de secuestro, lo que se entiende por

emociones, la memoria del pasado reciente, la pedagogía de la paz, reparación simbólica y la narrativa. Por último, se estructuró la teoría curricular, con el propósito de pensar la investigación en términos de un programa pedagógico.

En la metodología se destacó el enfoque cualitativo de la investigación, con énfasis en la hermenéutica de la situación y el contexto con el fin de determinar el mejor programa posible para la enseñanza de la memoria del pasado reciente con respecto a la vulneración del derecho a la libertad. La descripción de los actores sociales y el diseño y la aplicación de un taller diagnóstico, con resultados sistematizados y analizados, permitieron evidenciar una serie de necesidades que podrán ser satisfechas con la mejora del instrumento didáctico a través del diseño del programa.

Los hallazgos evidenciaron la necesidad de diseñar didácticas no evocativas, ni con preguntas explícitas por los hechos victimizantes, ya que los silencios voluntarios y autoimpuestos están presentes en las familias de los estudiantes. También se evidenció la necesidad de ciertos encuadres, para la motivación y la generación de confianza. Se definieron algunos tipos de ejercicios con el propósito de dejar un diseño instruccional a tener en cuenta por próximos investigadores. La conclusión más importante fue que es momento de diseñar programas completos de mediación pedagógica antes que talleres sueltos, con el fin de impactar mejor en la enseñanza de la memoria del pasado reciente y, al mismo tiempo, lograr que los actores sociales produzcan discurso con la suficiente calidad para que haga parte de la disputa pública y simbólica de su reconocimiento.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La República de Colombia, es una nación ubicada en la parte norte de la subdivisión continental suramericana¹. Al igual que el Salvador, Guatemala, Nicaragua, Perú, Siria, Afganistán, Yemen, Ucrania, entre otros, Colombia se vio afectada en cierto período de su historia reciente por un conflicto armado interno.

Figura 1.

Ubicación de Colombia dentro del panorama mundial de los conflictos recientes.



Nota: en este mapa se evidencia que, en el mapa mundial de los lugares donde se practica el secuestro, si bien esta práctica ha aumentado en México Colombia es el único país de América que aparece hasta el año en que fue elaborado. La mayor parte de lugares donde se lleva a cabo está en África, Medio Oriente y parte de Asia. Países con fuertes tradiciones dictatoriales en América no aparecen en el mapa. Fuente: Isasi (2019) *El mundo en guerra: así es el mapa de los países en conflicto*.

¹ De acuerdo con la Sociedad Geográfica de Colombia (2002) el área continental es de 1.141.748 km²; la extensión limítrofe terrestre es de 6.342 kms, y la marítima alcanza 2.129.748 kms². Distribuidos de la siguiente manera: Con Venezuela, 2219; Brasil, 1645; Perú, 1626; Ecuador, 586; y Panamá, 266. 980.000 km² comprendidos por el Océano Atlántico, Mar Caribe, 658.000 km²; con el Océano Pacífico, 330.000 km².

Los *conflictos armados*, “son acciones humanas, causadas por factores humanos y desarrolladas por humanos que requerirían un análisis diferente, en donde se identificaran responsables, análisis causales y estratégicos, mecanismos sociales de superación y afrontamiento, acciones políticas y económicas” (Villa, 2013, p.12).

Algunos ejemplos de estos acontecimientos son : El conflicto de los Balcanes, el cual, según, de los Reyes (2013) estalló en la década de 1990 en la ex Yugoslavia, duró once años; en El Salvador, con doce años de conflicto armado, dejó cuantiosas pérdidas humanas y atraso económico, (Rey y Cagliao, 2011); el conflicto armado del Perú, que inició en el año 1980, desató una ola de violencia propiciada por la organización Sendero Luminoso, según, “la Comisión de la Verdad y la Reconciliación nombrada por el Gobierno peruano, hasta el año 2000 este conflicto cobró más de 70.000 vidas” (Paulsen, 2015, párr 3).

Dentro de ese panorama, se encuentra el conflicto armado interno de Colombia; al respecto, según Gonzáles y Molinares (2010) se fueron dando factores detonantes, el Estado generó diversas formas de represión especialmente de los obreros y sindicatos², como la prohibición del derecho a la Huelga.

Lo anterior, son hechos que sin duda influyeron en los constructos sociales, en el pensamiento o imaginario social de la población que vive la experiencia, y los conlleva a tomar otras perspectivas de vida. Esto genera cuestionamientos que se van formando con el correr del tiempo hasta llegar a puntos detonantes, donde se manifiestan con determinadas acciones que

² En respuesta a los movimientos liberadores procedentes de Europa, Méjico y Argentinas (Revolución Rusa, Revolución Agraria y el movimiento estudiantil de Córdoba) y a sus posibles influencias

pueden ser violentas. Esos marcados acontecimientos fueron dando paso a grupos revolucionarios, insurgentes, que de acuerdo con Cosoy (2016), en 1948 estalló la época conocida como la “Violencia”³ descrita como “La más profunda expresión del enfrentamiento” entre los partidos políticos tradicionales (liberal y conservador) los cuales, ya venían presentándose y se agudizaron en 1946.

De acuerdo con Cosoy (2016), dentro del conflicto interno colombiano, considerado como uno de los más antiguos del hemisferio occidental, “en sus más de 50 años no hay ningún colombiano cuya vida no haya afectado. Las cifras lo dicen todo: más de 260.000 muertos, decenas de miles de desaparecidos, casi siete millones de desplazados, violaciones, secuestros e incontables tragedias personales” (párr. 3).

En la historia reciente del conflicto armado colombiano, que es en la que se centra el presente estudio, hubo muchas modalidades de violencia, diversas formas de vulneración a los derechos humanos, uno de ellos, el derecho a la libertad, vulnerando con la modalidad violenta del *secuestro*, el cual se define como una privación ilegal de la libertad (Gómez, 2004).

Según, el informe de EcoAnalitica (2014), en un período de 40 años (1970-2010), las FARC, cometieron 9.447 secuestros; el ELN, 7.361; M-19, 557; los paramilitares, 1.677; las redes criminales, 7.879; y otros actores violentos, 2.163; para dar un total de 29.084 casos de secuestros presentados en el territorio nacional durante ese tiempo. Entre las modalidades de la violencia del conflicto armado en Colombia, el CNMH (2014) destaca en primer lugar, el desplazamiento forzado y en orden, el secuestro, desapariciones forzadas, asesinatos selectivos, masacres, minas,

³ La génesis de esta violencia está enraizada a la finalización del gobierno de la hegemonía conservadora en 1930. Cuando después de cuatro décadas el liberalismo retoma el poder este partido se enfrasca en una lucha con el conservatismo por recuperar los espacios perdidos (González y Molinares, 2010)

reclutamiento ilícito, ataques a bienes civiles, violencia sexual, atentados terroristas, y acciones bélicas.

El secuestro, señala el Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], (2013) “no ha sido un fenómeno adjetivo sino sustantivo de la guerra en Colombia... es un elemento central para entender la dinámica global del conflicto armado en Colombia” (p.13). Dichos actos fueron atribuidos a grupos insurgentes como las FARC, ELN, M19, paramilitares y redes criminales.

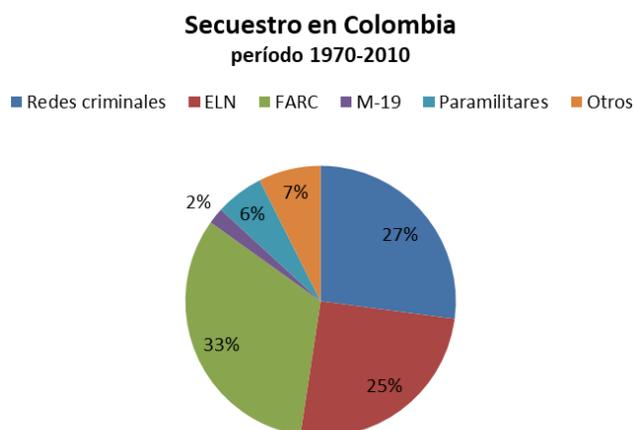
Según la psicoterapeuta y psicoanalista Pérez (2014), en el secuestro, los negociadores explotan los sentimientos de los familiares con la finalidad de angustiarlos; eso deja un estrés postraumático, tanto a los familiares que entran en “*shock*” y la víctima puede quedar con sentimientos de culpa, destruir creencias de sí mismo, sobre la familia, el mundo. Añade, “este estado de estrés se caracteriza por un intenso estado emocional en el que predominan la ansiedad, la culpa, la ira, la rabia, la hostilidad, a veces la vergüenza, y con mucha frecuencia la tristeza e incluso la depresión” (párr.8). De acuerdo con, Henao (2016), las personas que vivieron el secuestro, les ha dejado serias secuelas en su capacidad de confianza, concentración, reacciones de miedo, rabia, pena y pérdida de interés.

Adicionalmente, Colombia Legal Corporation (2016) menciona que en “la década de los 60 comenzó el despliegue de grupos organizados que se dedicaron a ejercer el secuestro en Colombia como una actividad más sistematizada y esto permitió el aumento del número de las víctimas de allí en adelante” (párr.1). Dicha corporación destaca varios tipos de secuestro, tales como *simple*, *selectivo*, *express*, *colectivo* y *extorsivo*; siendo el extorsivo el que se practica con mayor frecuencia.

Por su parte, Sierra (2018), indica que el secuestro “se empezó a generalizar desde la década del 70 y según datos del Observatorio Nacional de Memoria y Conflicto (ONMC) entre los años 1970 y 2016 fueron secuestradas 39.281 personas” (párr.2). Como se observa en lo anterior, el tema del secuestro comienza a mencionarse a lo largo del conflicto. Así, al tomar por ejemplo el período entre 1970 al 2010, se han dado 29.084 casos de secuestros en Colombia, donde las FARC, se hizo partícipe con un 33%, (Figura 2).

Figura 2.

Grupos partícipes de hechos de secuestro en Colombia en el período 1970-2010



Nota: Las FARC y Los paramilitares han sido los grupos dentro de los actores armados del conflicto que más han practicado el delito del secuestro. Fuente: Elaboración propia (2021), basado en EcoAnalítica (2014) *Cifras del secuestro del período 1970 al 2010 en Colombia*.

Ortiz (1998) señala que el secuestro se ha dado en muchas regiones del país. En los departamentos de Antioquia, Sucre, Putumayo, La Guajira, Guaviare, Santander, Norte de Santander, Huila y Cauca, “el secuestro se ha catalogado en un rango de nivel intermedio” (p.54).

El CNMH (2018) indica que, dentro de las cifras de víctimas del conflicto armado recopiladas por la UARIV (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas), según el RUV (Registro Único de Víctimas), el secuestro arrojó un total de 36.578 personas. Sin embargo, se menciona que el secuestro es el único delito que no está reconocido dentro del Derecho Internacional Humanitario (DIH). Como consecuencia, solo se ha dado una analogía con el derecho penal, porque en el DIH, es considerado como *toma de rehenes*, y aun no se han construido definiciones oficiales.

Sin duda, el secuestro es una degradación de la guerra, “produjo unas de las imágenes más indignantes del conflicto armado colombiano: personas encadenadas, demacradas, algunas veces encerradas entre alambres de púas, tratando de mantener la compostura mientras grababan un mensaje en video como prueba de supervivencia” (CNMH, 2019, p. 2). Muchas personas, estuvieron afectadas por esta situación, directa e indirectamente; algunos, permanecieron cautivos, otros se fugaron, o fueron liberados, rescatados, o muertos.

Tabla 1

Situación de personas secuestradas en Colombia en el período 2003-2006

Situación de la víctima	Año de plagio				Total
	2003	2004	2005	2006	
Cautivo	267	124	52	69	512
Fuga	43	26	14	11	94
Liberado por los secuestradores	1.123	937	514	407	2.981
Liberado por mediación humanitaria	1		3		4
Liberado por presión	203	57	40	27	327
Muerto en cautiverio	92	42	28	30	192
Rescatado*	392	254	149	131	926
Total general	2.121	1.440	800	675	5.036

Nota: las cifras evidencian la cantidad de liberaciones por parte de los secuestradores, lo cual implica que hubo menos liberaciones por parte de la gestión estatal. Fuente: Silva (s.f. p.372)

Dentro del contexto colombiano, el Departamento del Huila, localizado al suroriente de Colombia, en la región andina (figura 3), también se ha visto afectado por las distintas formas de violencia derivadas del conflicto armado; entre ellas, el secuestro.

Figura 3.

División política administrativa del departamento del Huila.

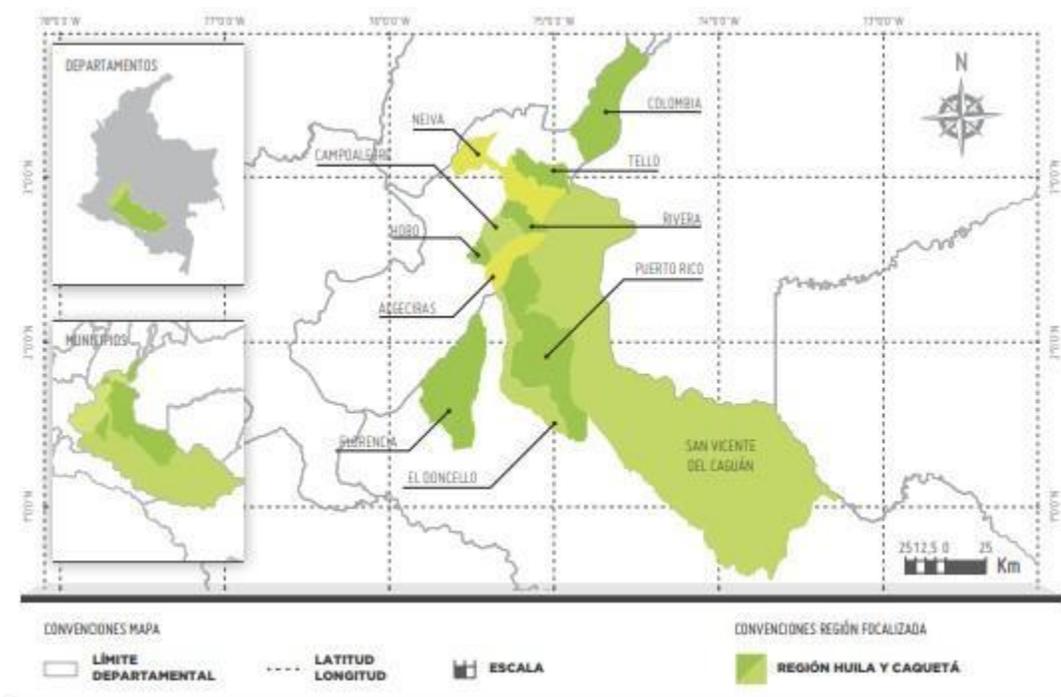


Fuente: Google Sites

Meza (2015) menciona que en los departamentos del Huila y Caquetá hay once municipios que, históricamente, han sido afectados por el conflicto armado (Figura 4). Esto se debe a que su posición geográfica los convirtió en corredores estratégicos. En ellos, la actividad de los grupos armados, según Salas (2010), “se ha desplegado a través de tres niveles: en el nacional, regional y en el subregional-local; para cada uno de ellos existe una dinámica territorial en donde los actores armados del conflicto han desplegado sus operaciones militares, económicas y políticas” (p.12). Neiva, Colombia, Tello, Rivera, Campolegre, Hobo y Algeciras son puntos estratégicos para los grupos insurgentes.

Otros municipios importantes en el centro y sur son: Gigante, Garzón, Guadalupe, Suaza y Acevedo; además en otras localidades se registran operaciones de los frentes de las FARC⁴.

Figura 4.
Municipios focalizados por el conflicto armado en los departamentos del Huila y Caquetá.



Fuente: Meza, 2015.

De acuerdo con el CNMH (2013), las FARC, con sus frentes 13 (*Cacica Gaitana*) y 47 (Leonardo Posada Pedraza) han sido los principales actores del secuestro en la región huilense. Agrega que, en el Departamento del Huila, el secuestro atribuido a las FARC representa el 4% del

⁴ Gigante, Garzón, Guadalupe, Suaza y Acevedo; el frente 13 ha operado en los municipios de Suaza, Acevedo y Palestina; el frente 61 se mueve por los municipios de Acevedo, Palestina, Timaná, Suaza y Guadalupe; el frente 64 registra actividad en Gigante; el frente 17 ha concentrado su actividad armada en los municipios de Colombia, Villavieja, Baraya, Tello, y el oriente rural de Neiva. En la zona del Macizo el cultivo de ilícitos ha constituido una de las fuentes de recursos para los frentes 13 y 61 en los municipios de La Argentina, Oporapa, Saladoblanco, Isnos y San Agustín. (Echandía, 2004, p.73).

país (véase Anexo 3). Para el período 1998-2002, se presentaron secuestros en los municipios de Neiva, Algeciras, Baraya y Colombia (Véase Anexo 4).

Así pues, en el Departamento del Huila se han vivido situaciones muy tensas, difíciles de ser olvidadas por quienes la vivieron. Según la cita:

El secuestro, además de todos sus efectos psicológicos, también trae como consecuencias grandes pérdidas económicas, afecciones en el desempeño laboral y profesional, en el protagonismo familiar y social, y, hasta el cambio de ciudad e incluso de país, obligando a la persona y a su familia a modificar su estilo de vida. (Rodríguez, 2002, p.149).

Uno de los municipios del departamento del Huila más afectado por el secuestro es Garzón, (figura 5), como se muestra en el siguiente informe suministrado por la Alcaldía Municipal de Garzón (tabla 2).

Tabla 2.

Conflicto armado y la seguridad en el municipio de Garzón Huila

 CONFLICTO ARMADO Y SEGURIDAD			
	Municipio	Promedio regional	Promedio departamental
Homicidios por 100 mil habitantes	10,00	10,70	7,12
Hurto a comercio por 100 mil habitantes	40,58	39,09	40,11
Hurto a personas por 100 mil habitantes	161,16	77,70	77,90
Hurto a residencias por 100 mil habitantes	60,29	53,07	51,95
Hurto a automotores	22,00	18,71	23,69
Fuente: SIJN, 2014			
Hectáreas sembradas de coca	0,00	109,75	0,00
Secuestros por 1000 habitantes	0,00	0,01	0,00
Fuente: SIMCI - 2014, Mindefensa - 2014			
Número de celulares robados	86,00	48,44	58,41
Fuente: Policía Nacional, 2014			
Desplazamiento forzado	262,00	221,11	141,65
Víctimas minas antipersonal	0,00	0,52	0,11

Fuente: DAICMA, UARIV - 2014

Fuente: Alcaldía Municipal de Garzón (2016, p. 30).

Es de mencionar que las situaciones de secuestro presentadas en esta comunidad, dejaron una acción histórica muy marcada a la población garzoneña de la época. Uno de los casos de secuestro vividos en la población en mención se resalta así en la siguiente cita:

Con el fin de incrementar los secuestrados canjeables, el 1 de Junio de 2009, en medio de una balacera en la sede del Concejo Municipal de Garzón-Huila, una célula terrorista de la columna Teófilo Forero, masacró a un agente de policía y a dos celadores del cabildo municipal y secuestró al concejal Armando Acuña, pero no logró el propósito de secuestrar a varios concejales. (Villamarin, 2013, p.213).

Situaciones como esta influyeron en todo un pueblo, cuyos miembros se manifestaron con expresiones emocionales de miedo, zozobra, angustia, sobre todo, al desplazarse por las zonas rurales, con el temor de ser secuestrado en alguna de las llamadas “pescas milagrosas⁵” realizadas por los insurgentes en los caminos.

Por fortuna, aquellos hechos vividos en la época del conflicto armado en Colombia, en el Departamento del Huila, en el municipio de Garzón, bajaron su intensidad, y la vida en el país comenzó a tomar otro rumbo, con los Acuerdos de Paz que iniciaron en el año 2012 en la Habana, Cuba, con el grupo guerrillero las FARC-EP, el cual, tuvo como objetivo, “Terminar el conflicto armado entre las dos facciones en guerra”.

⁵ Las pescas milagrosas fueron una estrategia terrorista de la agrupación Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo, (FARC-EP).

Figura 5.
Municipio de Garzón en el Departamento del Huila.



Nota: este municipio se halla a una distancia de 112 kilómetros de la capital del Departamento, Neiva, y a 73 km del municipio de Pitalito. Su economía, es principalmente es agropecuaria
Fuente: <https://huilamagnifica.com/mapas-de-municipios-del-huila-con-veredas/>

A raíz de la firma final del Acuerdo, el 26 de septiembre del año 2016 empieza el posconflicto, donde se hace pertinente desarrollar estrategias pedagógicas sobre esta memoria del pasado reciente, en las nuevas generaciones, iniciando en los contextos educativos, para el fomento de una cultura de paz y la buena convivencia.

En el municipio de Garzón no se cuenta con pedagogías, alusivas al conflicto armado vivido en la región, como los casos de secuestro, para que las nuevas generaciones conozcan y se sensibilicen sobre las acciones que son reprochables por la humanidad, como es el secuestro, una clara vulneración del derecho a la libertad. Por lo tanto, se deben encaminar proyectos pedagógicos de recuperación de esa memoria histórica, recurriendo a mecanismos interactivos y participativos en la comunidades educativas, en este caso, dirigido a los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Ramón Alvarado Sánchez, localizada en el centro poblado El Paraíso, sector rural, al suroriente de Garzón, y a 13 Km de distancia de la cabecera municipal. Se trata de llevar a cabo una pedagogía práctica que les permita comprender las emociones en torno al secuestro mediante la memoria del pasado reciente.

Lo anterior, con la finalidad construir memoria del pasado reciente como práctica pedagógica en el contexto escolar, en relación al secuestro, para la sensibilización sobre cuán importante es gozar del derecho a la libertad, y rechazar aquellos actos ilegales que la privan, desde una comprensión emocional, en pro de una construcción social humanista y de una educación para la paz.

No obstante, como lo mencionan Biasatti y Compañy (2014) es viable y posible comenzar a construir esa memoria histórica en las escuelas, con la ayuda del profesor de historia, mediante el desarrollo de una pedagogía política donde se puede “construir proyectos para tratar el conflicto de la guerra y la posguerra” (p.104). También, mediante talleres de la memoria sobre el pasado reciente; la narrativa como lo manifiesta Caro y Cuervo (s.f.); o el relato como menciona Robalino, Magaly Campos (2018).

Ante todo lo expuesto, se hace importante desarrollar estrategias pedagógicas para comprender las emociones de los estudiantes contemporáneos, con talleres de memoria de ese pasado reciente en torno al secuestro dado durante el conflicto armado colombiano. Se formula entonces, la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo diseñar una estrategia para la enseñanza del pasado reciente en torno a la vulneración del derecho a la libertad (secuestro) en la institución educativa Ramón Alvarado Sánchez?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Diseñar una estrategia pedagógica para para la enseñanza del pasado reciente en torno la vulneración del derecho a la libertad (secuestro) en la Institución Educativa Ramón Alvarado Sánchez.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

1. Identificar los saberes de los estudiantes de la i.e. la argentina acerca de la libertad o el secuestro.
2. Identificar los contenidos y las didácticas que promueven el aprendizaje sobre la memoria del pasado reciente y la libertad.

ANTECEDENTES

En este capítulo, se presenta el estado del arte que antecede a este estudio, con el propósito de evidenciar el marco analítico que lo precede. El texto muestra trabajos desarrollados en el campo de las *Experiencias pedagógicas de la memoria del pasado reciente. Memoria histórica y construcción identitaria, la educación para la paz y la experiencia de la Policía en Colombia frente al flagelo del secuestro.*

Experiencias pedagógicas de la memoria del pasado reciente. Memoria histórica y construcción identitaria

La recuperación de la memoria histórica tiene gran influencia en el tejido de la identidad social. De acuerdo con Martínez (2009), “la memoria de los pueblos y de las personas se construye a partir del recuerdo de sucesos, esencialmente de aquellos que marcan etapas de sus historias” (párr.1). Añade, “El peso de la significación que se da a la historia determina la forma en que las personas entienden el presente... dan sentido a su visión y entendimiento del mundo... sobre ella construimos nuestra identidad como persona y como comunidad”. De ahí, la gran significancia que tiene la argumentación del autor anterior, que para esta investigación se hace modelo a seguir en la práctica pedagógica, para que los estudiantes contemporáneos reconozcan la historia de un pasado reciente, entendiendo las situaciones para no volver a caer en los mismos errores.

En el contexto centroamericano y suramericano se han desarrollado trabajos de recuperación de la memoria histórica y de construcción identitaria en varios países. Así, en Guatemala⁶, según, Garranzo y Gómez (2008), en la reconstrucción de su memoria histórica, se procedió con la construcción de monumentos, parques públicos, placas y ceremonias

⁶ Vivió un conflicto armado interno 1960-1996

conmemorativas, concursos de propuestas para monumentos en el área de Parque Morazán, nombramiento de calles, como la Myrna Mack⁷; También, se llevó a cabo un “proceso socio-legal en tiempos de paz y situarlo en relación con las iniciativas de justicia” (Benítez, 2016, p.146). En este conflicto, de acuerdo con Búcaro (2018) “violaron el derecho humano a la vida e integridad de militares de diferente rango” (p.3), además se presentaron secuestros con fines políticos. Una vez terminada la guerra, se creó la Comisión de Esclarecimiento Histórico (CEH).

Por otra parte, en El Salvador, Rey y Cagiao (2011) mencionan que en el postconflicto se han desarrollado conmemoraciones y recordatorios como libros, artículos, monumentos y desfiles; Moreno (2017) indica que, se ha recurrido también a la recopilación de testimonios en audiencias de las víctimas.

En el contexto suramericano, en Argentina, González (2018) indica que, durante la dictadura militar se implementó como principal instrumento el secuestro represivo, luego de aquellos hechos históricos, en su reconstrucción de memoria, Anigstein y Fernández (2010) destacan “Las esculturas emplazadas como 'contenedores de recuerdos' en la conformación de una mirada que traspasa el olvido de una historia no suturada por completo y que solicita la reconstrucción de heridas y marcas en la historia” (p.1). El Centro Cultural Haroldo Conti (2020) menciona que, los argentinos han llevado a cabo trabajos de reconstrucción de su memoria histórica reciente. Este Centro Cultural se inauguró en el año 2008 como un espacio de difusión y promoción de la cultura y los derechos humanos, en el que convocan personajes “intelectuales, artistas, músicos, cineastas, actores y fotógrafos, quienes con su aporte colaboran día a día en la construcción de una identidad colectiva”. Asimismo agrega que, en este país se creó el “Parque de

⁷ En memoria de la antropóloga asesinada el 11 de septiembre de 1990.

la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado de Buenos Aires” como un centro de reflexión sobre las violaciones de los derechos humanos.

Por otro lado, en el Perú, (conflicto armado entre 1980 y 2000), en el postconflicto se han desarrollado proyectos de superación sobre aquellos actos de violencia cometidos; según, Paulsen (2017) destaca el museo “Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social en Lima”. En su desarrollo cultural integral, la Universidad de Lima (2017) expuso una muestra fotográfica en el Centro Cultural de la institución llamada *Álbum familiar, la cultura del recuerdo*. Se trata de puestas en escena con la memoria como eje temático, que utiliza la fotografía como catalizador que transforma en actores sociales a los espectadores que recuerdan y reencuentran el pasado de la comunidad. En el portal Web se agrega se han dado “trabajos documentales, conceptuales y experimentales, presentados en tres soportes distintos (paredes, paneles y cables), donde la memoria es abordada desde tres ángulos: lugares (el territorio), personas (la familia) y contexto (el país)”.

Igualmente, en el mencionado país, se destacan las iniciativas de memoria en las instituciones educativas realizadas desde el relato de los docentes, recopilados por la UNESCO en el libro *Relatos docentes. Construyendo la paz desde la escuela* (Campos, 2018); Allí se rescatan historias reales, canalizadas para alcanzar “cambios positivos en la vida institucional y promover el intercambio y difusión de experiencias inspiradoras de una nueva cultura de paz y no violencia” (p.7). Ese trabajo fue llevado a cabo en los sistemas escolares.

Asimismo, se planteó la creación de un currículo de historia basado en las narrativas de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (Compartir Palabra Maestra, 2019); sin embargo, en el sondeo de Comisión, el gobierno peruano no las lo tomó a bien, desde algunos sectores del ejército

se las calificó de apologizar el terrorismo. El autor indicó que “los textos destinados al currículo terminaron siendo revisados y de alguna forma censurados por el Ministerio de Educación”.

Soria (2014), en su trabajo *Recuperación de la memoria histórica y construcción identitaria; una contribución desde el diálogo intergeneracional* que tuvo lugar en las localidades de Shangrilá y Solymar, en la Ciudad de la Costa, Departamento de Canelone, Uruguay, menciona que las relaciones para la construcción de la identidad en los individuos, la memoria histórica y el diálogo intergeneracional, son elementos claves que se enmarcan en un sistema de valores, que imperan en el ámbito social y cultural. En este sentido se deben problematizar de los métodos para la construcción identitaria de los individuos, “haciendo énfasis en los aspectos sociales como constitutivos del mismo, y promoviendo para ello ámbitos colectivos de producción de conocimiento, en los cuales el diálogo intergeneracional tenga un papel central acompañado de un importante componente crítico” (p.3). El autor, se basa en un diseño de investigación cualitativa, y aplica como estrategia metodológica la investigación acción participativa, buscando que los participantes se conviertan en los protagonistas de la construcción de su propio conocimiento y de transformación social en aspectos muy propios o característicos en las sociedades contemporáneas.

De acuerdo con lo anterior, el trabajo realizado por Soria (2014) presenta un metodología que debe ser considerada en los trabajos investigativos, es de resaltar de su trabajo, la forma con la que se pretende facilitar la *comunicación intergeneracional* y *la participación social*, que para esta investigación, dicha comunicación correspondería a los docentes en su praxis pedagógica, como personas adultas, profesionales, con los estudiantes, vistos como las nuevas generaciones, para llevar a cabo ese proceso comprensivo de recuperación de memoria, de forma activa y participativa. Consecuente con el planteamiento metodológico, los actores sociales de la investigación son estudiantes de bachillerato y adultos mayores que entran en diálogo para la

transmisión de la memoria, como parte de un pequeño programa de enseñanza alternativa de la historia. Como menciona el CNMH (2018) “la memoria nos abre el camino”, de ahí su gran importancia en la construcción de la memoria histórica.

En Colombia, se han dado recursos o herramientas para la construcción de la memoria histórica, según la Asociación Cultural y Teatral, El Paso (2013) destaca el *teatro, el canto y la danza*, donde a través de este género llevado en una Escuela para la Reconstrucción de la Memoria Histórica, representan los hechos vividos durante el conflicto colombiano, en Barbacoas y Tumaco (Nariño). Igualmente, la *poesía* toma fuerza en estos aspectos, como la desarrollada por Centro Nacional de Memoria Histórica, (2015) a través del *soundcloud*, donde la Escuela de Poetas La Gloria realizan sus declamaciones poéticas, compiladas en un álbum y dispuestas en su portal web.

También, sobresalen las narrativas sonoras como las empleadas por la Radio Nacional de Colombia, (s.f.) que a través de una serie de Podcast, *Después de la guerra*, se puede descubrir la historia de Colombia por medio de la música, la narrativa, la gastronomía, la vida raizal dada en su propia lengua, acentos de cada región, acontecimientos y anécdotas. Cada mes muestran nuevos episodios. Beauvoir (2018) compila el volumen *Historias, terrenos y aulas: la narrativa sonora en español desde dentro*, en el que destaca la importancia de los podcasts, la radio, los sitios web, donde se hace periodismo; resalta la labor de la Radio Nacional con podcasts narrados en primera persona. También, señala el trabajo de la radio Antena de Neiva, de la cadena RCN, donde muestran documentales dramatizados, cuyos audios se pueden escuchar en la *Nave de la memoria* realizado en el año 2015 por un productor independiente, Carlos Fernández, donde se mezclan testimonios reales de víctimas del conflicto nacional empleando la voz de un personaje ficticio.

De esta manera, se evidencia cómo, en muchos países latinoamericanos, se han encaminado trabajos de recuperación de la memoria histórica con un sentido de identidad y pertenencia, a través de diversos medios, recursos y metodologías.

Las experiencias de pedagogía para la memoria del pasado reciente y la educación para la paz

La pedagogía de la memoria se constituye en una herramienta significativa que conlleva a la apropiación de la historia reciente, al hacer un recorrido sobre hechos históricos trascendentales que influyeron considerablemente en la vida social humana, pero que aún no circulan por distintas causas. De ahí, toma relevancia que en los contextos educativos la pedagogía de la memoria sea aplicada en las nuevas generaciones, para que conozcan el pasado reciente, en especial, en aquellos países que han sufrido un conflicto armado interno.

La finalidad, conocer los hechos no registrados u omitidos por la historia oficial, hacer reflexiones sobre estos entramados de sentidos, para que los nuevos ciudadanos de un país no cometan los mismos errores del pasado, y sepan abordar las diferencias, conflictos o problemas, en ambientes de paz; donde la labor pedagógica en los contextos educativos se convierte en un medio fundamental para canalizar dicho conocimiento de la memoria del pasado reciente y fomentar la cultura del recuerdo y la construcción de una paz duradera.

En el Perú, Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino (2013) parten del conflicto armado interno (CAI) dentro del contexto educativo; abordan las *tensiones* y *retos* de las escuelas públicas que no enseñan el CAI; además, de las dificultades de los educadores frente a la temática, el discurso controvertido en la escuela, la no-narrativa de consenso sobre el CAI, y el entorno social. Ante esas situaciones, los mencionados autores, plantean una ruta de intervención estableciendo una política de educación y memoria; resaltan la importancia de la narrativa sobre el CAI.

Asimismo, hablan de la formación sobre el CAI tratado en el aula; en este último, la motivación se convierte en una puerta de entrada para los estudiantes hacia el conocimiento del CAI, donde se hace un aprovechamiento de saberes previos, contextualizaciones, se acude al diálogo, a problematizar la visión negativa del Estado, desmitificar a Sendero Luminoso. En dicho trabajo se inicia una “desmitificación de lo rural e indígena, dado que los estudiantes y docentes tienen visiones que minusvaloran el mundo rural” (p.55).

La investigación anterior evidencia la realidad de muchas instituciones educativas, de los países que han vivido un CAI, que carecen de una política de educación y memoria. Resulta muy provechoso el mecanismo que emplea de la desmitificación y las narrativas, el diálogo con los cuales se apoya para hacer pedagogía respecto al CAI.

Por otro lado, en México, Lira, Vela, y Vela (2014) en el trabajo “*La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo*” integran las competencias sociales de la educación para la vida, dentro de un contexto conceptual que es pertinente y eficaz en contra de la violencia. Parten del siguiente interrogante: ¿cómo educar en una cultura para la paz que genere climas apropiados para el aprendizaje de los discentes?; así pues, definen “acciones educativas para una cultura pacifista”, en el que incluyeron “la educación para la paz, los derechos humanos y la inteligencia emocional”. De este modo siguen una metodología dentro del paradigma socio-crítico participativo.

Sin duda, lo expuesto por los investigadores anteriores, el rol del docente debe asumir la educación para la paz, como una competencia social, llevada a cabo como una cultura pacifista y con inteligencia emocional.

Asimismo, dentro de la pedagogía de la memoria del pasado reciente, Milton (2015) en analiza las corrientes opositoras a la memoria colectiva de la sangrienta guerra interna del Perú

(1980-2000), mediante el estudio de los actos de bandolerismo cometidos contra uno de los sitios dedicados a la memoria del país. El *Ojo que llora*, ubicado en Lima, es considerado como una forma de escritura, aunque violenta, da una visión distinta de ese pasado que ha sido objeto de desfiguración. Menciona el autor, que este espacio, es de gran importancia para recordar y rendir homenaje a las víctimas del conflicto armado, concebido como un lugar para el recuerdo y la reivindicación de derechos humanos; por lo tanto, debe mantenerse como un compromiso público con el pasado.

Al respecto, al aplicar una pedagogía pacifista, humana, en el ámbito educativo, es fundamental ubicar a los estudiantes en los contextos reales, desatando nudos de un pasado reciente, y atando nuevos, en el presente con reflexiones comprensivas y emocionales, además de un compromiso público, que sensibilicen al ser humano desde las emociones, sobre las formas de proceder, echando siempre un vistazo a la memoria de su pasado.

En Colombia, es de destacar el trabajo realizado por Quintero, Sánchez, Mateus, Álvarez y Cortés (2015), visualizado en el libro *Pedagogía de las Emociones para la Paz* donde muestran didácticas éticas y afectivas en la convivencia escolar; ofrecen una guía de materiales para el aula encaminadas hacia una pedagogía de las emociones para la paz; hablan de historias para contar desde las emociones de la vida de otras personas, de las emociones mismas y reflexiones. También, llevan a cabo una didáctica de las emociones donde los maestros se convierten en constructores de propuestas, considerándose dimensiones éticas, estéticas y afectivas, dadas en una didáctica de la pedagogía de las emociones para la paz.

Finalmente, abordan una pedagogía aprendiendo también de otras experiencias para la no repetición, tomando como referencia directa los casos de Alemania, con el ascenso del nazismo y el holocausto, y Argentina y Chile con las dictaduras. Entre sus conclusiones, destacan la

importancia que tiene el relato o la narrativa; los sentimientos tales como, la vergüenza y la indignación, son los más presentes al abordar la memoria histórica. Argumentan, “el cómo se entiende la memoria, la reparación y la no repetición debe estar acompañada de las voces de todos los actores sociales” (p. 281). Añaden que “las ideas de paz y de justicia son de las más ambiguas en todos los procesos reseñados, por eso no es suficiente con las conceptualizaciones institucionales de estas” (p. 281).

La anterior investigación es un modelo a seguir. Los docentes se convierten en constructores de propuestas para llevar a cabo una pedagogía de la memoria y la paz, que debe ir más allá de una simple conceptualización; de ahí la necesidad de llevar a cabo estrategias didácticas muy prácticas. Eso les permitirá a los estudiantes activar la memoria del pasado reciente, de modo reflexivo y emocional, a través de talleres. Los resultados son los discursos propios, sus voces propias que, a través de la mediación, consiguen la forma y el fondo necesarios para entrar en la disputa teórica por circular entre la sociedad y alcanzar un cierto estatus de oficialidad.

Por su parte, Murillo (2015) considera el relato como un hecho antropológico. Los relatos de experiencias, la narrativa, la reflexión, memoria, los talleres de memoria se constituyen en herramientas muy importantes para hacer una pedagogía de la memoria. Así, desde una perspectiva intercultural acoge textos en forma de relatos, ensayos, trabajos investigativos, teniendo en cuenta narrativas de experiencia en educación; autobiografía y formación; y la pedagogía de la memoria; donde la investigación narrativa y autobiográfica, permite intercambiar experiencias, resultados y problemas. Finalmente, menciona “en el país del Nunca Más, donde en buena medida se ha dado cumplimiento al mandato ético de verdad y justicia, siguen pendientes innúmeras preguntas que quizá nunca podremos responder” (p. 434).

Con el objetivo de indagar las tendencias conceptuales sobre la paz, cultura de paz, construcción cultura de paz, frente a la responsabilidad educativa, Hernández, Luna y Cadena (2017) siguen una metodología de enfoque hermenéutico y de investigación interpretativa, al realizar una revisión bibliográfica de 57 textos, cuyos resultados muestran que, dentro de la concepción de paz, se pasa por una paz negativa, la paz positiva y la paz neutral, donde la educación se constituye en un instrumento de cambio social y oportunidad en la construcción de relaciones, al crear personas y ciudadanos, dados en ambientes de respeto y dignidad para lograr la paz. De este modo, la educación es protagonista en la construcción de la cultura de paz al formar “valores en escenarios de desarrollo sostenible”. Concluyen que “la construcción de cultura de paz es desde la educación con sentido humano, formación en valores y desarrollo de pensamiento crítico en busca de justicia social” (p.150).

Es muy relevante, del trabajo anterior, que en ese proceso de educación para la paz, el respeto por el otro, el sentido humano, se recalque siempre en las prácticas pedagógicas o en talleres experimentales, donde los estudiantes interactúan al construir buenas relaciones por más diferencias que se tengan.

Arenas y Barreto (2019) destacan, entre resultados, que la educación para la paz, se constituye en un tema fundamental que debe darse en los primeros años escolares, puesto que contribuyen a la construcción, basado en “el respeto por el otro, y que con sus actitudes y valores puedan resolver los conflictos, prevenir la violencia y construir espacios académicos de paz” (p.7).

Álvarez y Pérez (2019) en el trabajo investigativo “*Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz*”, aborda tres temas centrales: “análisis de la teoría de la paz y el conflicto; comprensión de los imaginarios sociales en el contexto de la paz; aprehensión conceptual de la educación para la paz mediante las tecnologías de la información y la

comunicación (TIC)” (p.277). Como conclusiones, destacan que, “la comprensión de los imaginarios sociales de paz es fundamental para generar propuestas pedagógicas adecuadas a las necesidades de los estudiantes... se deben soportar en una teoría sistemática de paz, que incorpore elementos de la paz estructural, imperfecta y neutra” (p.277).

En relación, a los contextos escolares, se destacan otras *herramientas para el desarrollo de la memoria histórica* como la Unidad didáctica, basadas en estrategias en la que se involucran estudiantes por medio de actividades didácticas “en la construcción de una memoria colectiva que explore la forma como las personas elaboran, cambian e interpretan hechos y acontecimiento” (Uribe, 2019, p.27); la cual desarrolló en tres momentos: *Ubicación, desubicación y reenfoque*.

En síntesis, de las investigaciones vistas se destacan pedagogías de desmitificación, comprensión de los imaginarios sociales, uso de la narrativa, el diálogo, la formación de docentes en una praxis educativa sobre el CAI que fomentan una cultura pacifista; la pedagogía de construcción del respeto por el otro; la desfiguración de la memoria desatando y atando los nudos en torno a ella. Sin duda, estos son modelos prácticos que se pueden articular en este trabajo investigativo hacia la memoria del pasado reciente en torno al secuestro, para que los estudiantes contemporáneos emitan sus juicios desde una realidad y una verdad, donde las emociones se tornan en un mecanismo reflexivo sobre un pasado reciente, y sobre una mirada al tiempo presente y futuro.

Emociones en torno al secuestro

Sin duda, un secuestro tiene una gran afectación emocional tanto en la persona secuestrada como a sus familiares. Es una angustia desesperante que gira entorno a interrogantes, ¿Dónde estará? ¿Cómo estará?, ¿Cuándo va a volver? ¿Cómo lo tienen?, entre otros. Ante esa

incertidumbre, es claro que se ha vulnerado un derecho, el de la libertad, y por recuperarla se convierte en todo un proceso inmerso donde el manejo de las emociones juega un papel esencial.

Igualmente, la recordación, se convierte en un canal para evocar la memoria de un pasado, donde las emociones pueden resurgir de un modo que puede ser, triste, de enojo, de crítica, de venganza divina, como se muestra en el siguiente caso de Álvarez (2002), a la memoria de un ser querido de 24 años, asesinada meses después de su secuestro.

La sangre del inocente clama por venganza al cielo, no por justicia, que duerme, o tal vez se nos ha muerto. Hierve el corazón en ira, y en confusión el cerebro, inquieta la mano busca la culata o el veneno para enmudecer las voces que nos imponen silencio. (Álvarez, 2002).

Así, muchos otros han apostado por la poesía contra el dolor, al construir poemas como un instrumento de sanación para las víctimas. Señala otro secuestrado en su bitácora textual durante el cautiverio, “Las cartas deben salir mañana y quiero escribir las últimas palabras... los tengo en mis pensamientos permanentemente. Como pueden ver en las 12 cartas, todo tipo de papel, de esferos y de letras he usado, en ellas se ve mi estado de ánimo” (Echeverri, 2006, p.90).

Garciandía (2011) propone un entendimiento sobre la experiencia del secuestro desde una perspectiva psicopatológica. “Objetivo: Lograr una descripción y denominar la experiencia del secuestro”. Aplica una metodología de Análisis cualitativo de casos. Encuentra que, las consecuencias que deja el secuestro en una persona que ha sido víctima, es un “atrapamiento emocional” “las emociones de una experiencia tal son secuestradas (valga la metáfora) adentro de la víctima, que, mediante mecanismos de negación, represión e incorporación, encapsula el componente afectivo de la experiencia, y lo escinde de su aspecto cognitivo” (p. 578); añade, el secuestrado pierde muchas cosas, en especial, el ritmo de la vida, y cuando es liberado, se producen

paradojas, “porque justo en el momento en que debería comenzar ese proceso de duelo, obtiene lo que perdió”.

Asimismo, Garciandía (2011) resalta casos de personas víctimas del secuestro, aparece un tipo de enajenación del cuerpo, donde surge un *lenguaje de los órganos*, los cuales “emiten respuestas espontáneas somáticas ante la incompresibilidad de lo vivido”, siendo la forma más fácil de expresarse. Cita el siguiente ejemplo:

No se lo puedo explicar doctor, pero era una sensación muy rara por toda la piel, como una mezcla de hormigueo y picazón, pero que no es ninguna de las dos, como si tuviera un montón de agujas. La verdad es que no he podido hablar del secuestro en todos estos años, incluso estuve en varios psiquiatras que querían que hablara mal de los secuestradores para no sé qué, pero para mí era imposible, hasta ahora, doctor. (Garciandía, 2011, p.579).

Finalmente, concluye que, “El secuestro es un trauma, una situación límite y una catástrofe. Una experiencia que congrega tales vicisitudes es una experiencia monstruosa” (Garciandía, 2011, p.579).

Un secuestro, no tiene nada de poético, sin embargo, las víctimas o la familia, en su sufrimiento, recurre a la poesía como medio metódico para expresar sus sentimientos, voces de apoyo y amor, para mantener la esperanza viva de una pronta liberación, y un feliz regreso a casa. Dicen algunas víctimas del secuestro, “ *fueron meses de encerramiento, se siente abandonado, pero se consuela escribiendo versos esplendorosos, como el Cántico Espiritual*” (Ochoa, 2013).

Otra expresión emocional se refleja en el siguiente escrito:

*En un lugar frío y triste donde el llanto se palpaba,
el sonido de una voz casi apenas se escuchaba.
Allí en un pozo oscuro ni un rayo de luz entraba,*

allí clamaba la voz ¿Por qué he sido secuestrada?

(Mura, 2016).

Como se ha observado, evidentemente las emociones inciden mucho en la personas tanto en las víctimas como en los familiares, algunos manifiestan vergüenza por lo ocurrido, otros persiste la sensación de miedo; otros tristeza y enfado por el tiempo perdido; entre otras variantes.

Castellanos (2017) cita el caso de una familia guatemalteca que venció sus miedos y se aferró a la poesía, a los cuentos, para reclamar la libertad de su hermano secuestrado en septiembre del año 2012 por las FARC, en el Departamento del Meta, donde, Hilda enviaba mensajes a través de, “los programas para secuestrados que se emiten en la radio colombiana y le reitera una frase cargada de amor infinito: “*te adoro mi ángel bello, besos al viento mi ángel y recuerda que te amo con toda mi alma*”. Al respecto, son mensajes de apoyo en el que se expresa el sentimiento del amor fraternal.

De acuerdo con, Polo (2017) en su trabajo *Apuesta poética contra el dolor* hace recordar la tragedia como un acto doloroso, pero también en cierta forma ayuda a exorcizar ese dolor, ya que el relato les ayuda a “transformar esa última imagen de la muerte que tanto les atormentaba” (p. 5). En muchas ocasiones, el poema era antesala a la denuncia, dado que le ayudaba a tomar impulso para canalizar las emociones, sobre todo, aquellas personas que habían sido víctimas de violencia sexual. Elegían entre el verso y la prosa, siendo la preferida los versos con rimas.

JUSTIFICACIÓN

Ante la problemática del conflicto vivido en Colombia, el cual, forma parte de su pasado histórico reciente, conviene saber qué se está haciendo luego del posconflicto con las nuevas generaciones, para no volver a repetir los errores del pasado. Se deben reconocer los grandes esfuerzos del Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, fundado en 2007, con su reciente informe ¡Basta ya! Sin embargo, esto implica una enorme labor pedagógica que necesariamente debe involucrar al sistema educativo nacional.

De acuerdo con Aguirre (2015), en la reconstrucción del pasado, se considera como base esencial “la memoria colectiva de un país, una sociedad, o un grupo social, que a diferencia de la historia pretende, al ser recordada, reavivar los sentimientos y experiencias de una fecha conmemorativa del conflicto armado, de un grupo social determinado” (párr. 10); además, menciona que, con “la creación y permanencia en el tiempo de esta memoria permite a una sociedad o grupo tener conocimiento de sí mismos, de su historia y sus representaciones” (párr. 10).

No obstante, esa reconstrucción debe incluir a muchos sectores, como el educativo, dado que muchos estudiantes contemporáneos, desconocen de ese pasado reciente, como ocurre con los estudiantes del grado noveno de educación secundaria de la IERAS, en el municipio de Garzón, Huila.

Señala, Arias (2018) “el tema de la educación no ha sido central en este panorama” (p.17); menciona que, hay un desconocimiento del conflicto social padecido en la escuela de tiempo atrás, “respecto al ejercicio cotidiano de la comunidad educativa que se ve afectada por el tema de la violencia política colombiana, poco se sabe o no ha sido descrito suficientemente desde sus propias voces” (p.17).

Por eso, se hace importante la memoria del pasado reciente, mediante una *Pedagogía de la memoria en la escuela* que encause a las nuevas generaciones en el conocimiento y reconocimiento de los hechos de violencia ocurridos en el país durante el conflicto armado colombiano, en este caso, en torno al secuestro, para que comprenda mediante talleres de expresividad emocional, a través de la memoria del pasado reciente, aquellos hechos, con la esperanza de que no se repitan nunca más. La parte emocional, es un elemento esencial en los procesos transformadores de cambios sociales, según, Díaz (2017), que cita a Nussbaum (2015), afirma “que en el campo social hay emociones que pueden ser útiles para alentar u obstruir el progreso de la sociedad o visto en perspectiva nacional promover la paz o estimular la violencia y la confrontación” (p.4).

Jaramillo (2012) en *Los fundamentos de una política de la justa memoria*, enuncia un esperanzado proyecto filosófico sobre la representación del pasado, de la mano de Ricoeur y los fundamentos teóricos que brinda su reflexión acerca de la memoria. El proyecto lo estructura alrededor de tres elementos: “deber de memoria, trabajo de la historia y deber de justicia” (p. 3); los cuales son aspectos muy relevantes a ser considerados en las diversas didácticas educativas.

De este modo, este trabajo investigativo es relevante y pertinente porque luego del conflicto armado colombiano, donde se cometieron diversas modalidades de secuestro, se vulneró el derecho a la libertad en muchas personas; forma parte del pasado reciente de todo un país, por lo tanto, se debe evitar un “país sin memoria” para no volver a caer en aquellos errores del pasado, y se hace conveniente encaminar estrategias pedagógicas que sensibilice a las nuevas generaciones, los estudiantes contemporáneos, sobre la memoria del pasado, el cual forma parte identitaria del pueblo colombiano, y así, contribuir en la construcción de cultura del recuerdo y la paz en la sociedad contemporánea.

MARCO TEÓRICO

Este marco teórico se esfuerza en explicitar la relación estrecha que hay entre la memoria, el olvido y las emociones y cómo esa relación conforma los problemas en torno a la memoria del pasado reciente. Luego se determinan los conceptos de conflicto armado, una contextualización de cómo ha ocurrido en Colombia y, en especial, el hecho victimizante del secuestro. Por último, se muestra cómo estas ideas juntas sustentan una pedagogía para la paz que exige la reparación simbólica. También se muestra un breve marco jurídico.

Memoria

Desde el punto de vista individual, la memoria es la facultad subjetiva de almacenar recuerdos (Ricoeur, 1999). Se trata de una experiencia personal e intransferible. Nadie puede vivenciar los recuerdos de otro. Sin embargo, desde el punto de vista social, aunque la memoria se vivencie en un sujeto, su estructura, formación y comunicación depende de la existencia previa de un lenguaje, que implica la existencia de una dimensión social. La interacción social es la que hace posible la transmisión y preservación de la memoria (Ricoeur, 1999). Esto se lleva a cabo a través de la narrativa, una forma discursiva mediante la cual se transmiten relatos.

La memoria tiene una doble manifestación. Una como instancia subjetiva y otra como fenómeno social. Jelin (2003) explica que, desde siempre, la memoria individual tiene lugar en marcos sociales:

Lo colectivo de las memorias es el entretejido de tradiciones y memorias individuales, en diálogo con otros, en estado de flujo constante, con alguna organización social —algunas voces son más potentes que otras porque cuentan con mayor acceso a recursos y escenarios— y con alguna estructura, dada por códigos culturales compartidos.

En otras palabras, toda memoria individual está referida siempre a la realidad social. Toda memoria tiene un objeto cuyo sentido presupone la existencia de los otros. Se tiene memoria de algo que ocurrió en una situación social y jamás se tiene recuerdo de unidades separadas de sus contextos; no hay memorias en abstracto. En este orden de ideas, se entiende a la memoria colectiva como ese tejido, esos marcos comunes, que da origen a una identidad grupal: instituciones sociales, experiencias comunes, expectativas y entornos comunes.

A continuación, una descripción de las emociones:

Geografía de las emociones

Desde el punto de vista individual, las emociones son un tipo de juicio valorativo acerca de la relación entre ese sujeto y el mundo (Nussbaum, 2008), son juicios de valor hechos a partir de un reconocimiento, una intención, intensidad, una creencia, y la capacidad de juzgar y reconocer.

De la misma forma que ocurre con la memoria, la interacción social es la que hace posible la comunicación y la formación de las emociones.

Por su parte, Nussbaum (2008) argumenta cómo las emociones son moldeadas a través del lenguaje. Según ella, en el acto verbal, al hablar de las emociones “estamos también organizando, separando unas cosas de otras o afinando distinciones que pueden haberse experimentado de un modo informe. A partir de entonces, experimentamos nuestras emociones de una manera guiada por tales descripciones” (p. 177). De hecho, el esfuerzo de Nussbaum (2003) consiste en mostrar que las emociones no son una voluntad ciega, carente de racionalidad, sino que son un tipo de juicio evaluativo acerca de la relación de una persona con el mundo. No es de extrañar que, así, tarde o temprano repare en el papel que las convenciones sociales tienen para formar las emociones en cada persona.

La *expresividad emocional* (EE), es entonces, “la capacidad de las personas para expresar sus estados emocionales en conductas observables” (Kring, Smith, y Neale, 1994, citado en Piemontesi, 2012, párr. 1). De acuerdo con Marignac (2015) en esta se dan tres fenómenos: vivencia emocional, excitación fisiológica, y comportamiento expresivo. Según, Bonneau y Szwarcberg (2019) en las víctimas del conflicto armado, cuando niegan sus emociones derivadas de una ofensa, “se generan fenómenos de somatización que demuestran la insuficiencia de la resiliencia individual” (p.197). Paul Eckman y Robert Plutchick citados por Reyes (2020) mencionan ocho emociones básicas: Alegría, Enfado, Miedo, Tristeza, Sorpresa, Asco, Confianza, e Interés. También, se destacan secundarias como: Vergüenza, Culpa, Bochorno, Satisfacción, Desprecio, Entusiasmo, Complacencia, Orgullo, y Placer.

La *Alegría*, de acuerdo con, Montejano (2019) es una emoción agradable producida por un acontecimiento positivo. Menciona que, existen tipos de alegría, como: la alegría verdadera, que se genera de forma natural y espontánea; alegría hilarante, que es espontánea, normalmente generada por un chiste; alegría simulada, es intencionada sin que exista nada que la genere, sobre todo la cínica; alegría maligna, causada por la desgracia ajena; alegría patológica, puede obedecer a un problema de salud mental. También indica, que esta tienen beneficios, como disminuir el estrés, generar mayor autoestima y fortaleza, genera un bienestar emocional.

El *enfado*, también conocido como “la ira, el enojo o el enfado es una reacción emocional que se produce cuando una persona considera que existe o se va a producir un resultado negativo para sus intereses” (Cano & Dongil, 2013, p.3); agrega, es una emoción primaria de intensidad variable, la cual “forma parte del continuo ira-hostilidad-agresividad”.

El *Miedo*, una de las emociones básicas o primarias, según, Badia (2019) es un mecanismo para la adaptación al entorno y sus peligros. Agrega, que “el miedo es una emoción que reacciona dependiendo de nuestros filtros mentales... ayuda a alejarnos de un suceso que no estamos preparados para afrontar”. Menciona, que existe un tipo de miedo que es funcional, actividad cuando hay un peligro real para ayudar a sobrevivir, por lo que es adaptativo; y el miedo disfuncional, o no adaptativo, y entorpece el desarrollo de vida. En esos casos, las técnicas de afrontamiento pueden ser recursos para ayudar a superarlo.

La *Tristeza*, de acuerdo con, Montejano (2014) cuando la tristeza irrumpe en la vida de una persona, genera malestar, el cual se busca eliminar a toda costa, sin embargo, esta también tiene una manifestación para el equilibrio psíquico; “La tristeza es la emoción que activa el proceso psicológico que nos permite superar pérdidas, desilusiones o fracasos. Nos permite establecer distancia con las situaciones dolorosas para impulsar la interiorización y cicatrización del dolor generado por ellas” (párr. 3). Asimismo añade, “al sentir tristeza, nos ayuda a empatizar con la tristeza de los otros y así crear redes de apoyo y consuelo”; además, esta se puede presentar a nivel físico, mental, y conductual. El expresar las emociones, ayuda a superarlas.

La *Vergüenza*, “es una emoción que pretende ocultar algún defecto o acción nuestra que creemos que, si se viera, podría provocar rechazo” (García, 2013, párr.1); añade, “es una emoción que nos lleva a esconder nuestros fallos, o a caer en exceso de autocrítica para evitar o minimizar la crítica destructiva o el rechazo de los demás”.

El *interés*, según, Cazau (2018) lo define como “el comportamiento motivado por una meta apetecible”.

Ahora bien, ¿cómo es posible que el lenguaje tenga esta influencia sobre las emociones y la memoria? La narrativa tiene la respuesta.

La función de la narrativa en la memoria y las emociones

La teoría literaria tradicional entiende a la narrativa y, su forma, el relato, como género literario. Esto es algo que no se pretende negar. Sin embargo, el empeño de algunos filósofos y teóricos de las emociones y la memoria pone a la narrativa como la estructura en que se organiza la memoria y las emociones, así como también la forma de comunicarse y enseñarse.

Es Ricoeur (2006) quien da una pista de cómo el lenguaje moldea las emociones y constituye la memoria social. Según él, existe una inteligencia narrativa en los géneros literarios, incluso la poesía, que se encarga de “proponer a la imaginación y a la meditación situaciones que constituyen experimentos mentales a través de los cuales aprendemos a unir los aspectos éticos de la conducta humana con la felicidad y la infelicidad, la fortuna y el infortunio” (p. 12). Esta cita quiere decir que esta supuesta inteligencia narrativa está más cerca del juicio moral que de la ciencia, incluso la filosofía argumental. Así, mientras la ética se encarga de decir y enunciar cuáles son las virtudes del carácter, qué es lo bueno, qué es lo malo, de manera conceptual, la inteligencia narrativa enseña en situaciones concretas y contextos en donde intervienen personajes que se identifican con el lector. El concepto es abstracto, frío y carece de situación, de carne, de sustancia.

Ricoeur (2006) continúa:

Aprendemos por medio de la poesía como los cambios de fortuna son consecuencia de tal o cual conducta, tal y como es construida por la trama en el relato. Es gracias a la familiaridad que tenemos contraída con los tipos de trama recibidos de nuestra cultura,

como aprendemos a vincular las virtudes, o mejor dicho las excelencias, con la felicidad y la infelicidad (p. 12).

La idea que se presupone en esta cita es que la narrativa es un reflejo del ser humano. La inteligencia narrativa les muestra a los lectores un reflejo de la condición humana, donde puedan reconocerse, mientras que la teoría despoja de historia y emoción a la enseñanza, para perseguir el concepto. Si se conecta esta afirmación con la manera en que Nussbaum (2008) entiende a las emociones en relación con la tragedia, se comprende mejor el papel de la narrativa en la emocionalidad. Durante toda la obra, la filósofa hará hincapié en que no se puede separar la emoción del intelecto, de la racionalidad y de la capacidad del juicio. Hablando acerca del análisis de las obras literarias, ella nos dice:

La aprehensión cognitiva no viene producida por la experiencia emocional, sino que se halla enclavada en ella. Y las cogniciones, si bien en cierto sentido pueden separarse de la obra (pues podemos darnos cuenta de cosas sobre nuestra propia vida sin ver una tragedia y podemos conservar los conocimientos que nos brinda una tragedia una vez que su experiencia ha pasado), siguen siendo de la obra y constituyen respuestas a la obra (p. 280).

Lo que quiere decir esta cita es que concebir a la cognición, separada del aspecto evaluativo de las emociones, en el análisis de obras literarias (o en cualquier otra situación), es una abstracción. Según esto, hay una instancia en que las emociones “hacen” parte de la obra y el lector puede entenderlas por cuestión de empatía, de reconocimiento, de hermandad. Por lo demás, la conclusión es, si no idéntica, por lo menos análoga o cercana a la de Ricoeur (2006). Lo que hace importante a la tragedia es que “sus formas se adecuen tan bien para originar experiencias que se abren camino a través del embotamiento de la vida cotidiana y nos muestran

algo profundo sobre nosotros mismos o nuestra situación real” (Nussbaum, 2008, p. 280). O dicho en otras palabras, la poesía es más filosófica que la filosofía porque muestra sus enseñanzas de una forma rica, contextualizada, situada y significativa.

Memoria del pasado reciente y olvido

Todo este contexto permite describir el problema de la memoria, que surge cuando aparece el olvido que, a su vez, constituye a la memoria y viceversa. El juicio acrítico concibe al olvido como el opuesto de la memoria. Esta última es la experiencia, la relación emergente de almacenar recuerdos. El olvido es la pérdida de dicho recuerdo. Sin embargo, la agudeza de Ricouer (1999) y Jelin (2003) enseñan que el olvido constituye a la memoria de la misma forma en que la memoria constituye al olvido.

Dice Ricouer (1999) que “sobre los estratos apilados del olvido profundo y manifiesto, pasivo y activo, se desarrollan los modos selectivos del olvido inherentes al relato y a la constitución de una coherencia narrativa” (p. 59). Como se vio en la sección anterior, la narrativa constituye a la memoria. La coherencia narrativa es un orden selectivo que define qué se cuenta, qué se omite, cómo y cuándo. Es lo que se llama *trama* en la teoría literaria. Para constituir la coherencia de una memoria narrada se debe seleccionar lo que se cuenta y lo que se omite. Eso que se omite queda en el olvido.

Ahora bien, ¿por qué el olvido es el surgimiento del problema de la memoria? Porque se dan ciertos usos políticos de ese olvido. Dice Ricouer, respecto a las instituciones que fabrican el discurso histórico, que “merece la pena preguntarse por la política selectiva de la institucionalización que rige la constitución de los archivos de cualquier institución”. La razón de este comentario es que, a nivel social, la selección del contenido de la memoria histórica, la memoria colectiva, puede conllevar a ocultar hechos atroces, a callar y silenciar el horror de

acontecimientos deplorables que no encontrarían lugar en la historia oficial. En este punto Jelin (2003) profundiza hablando del silencio impuesto: “hay un acto político voluntario de destrucción de pruebas y huellas, con el fin de promover olvidos selectivos a partir de la eliminación de pruebas documentales”. Así pues, hay una diferencia entre la memoria y la historia, aunque no se trata de conceptos opuestos, sino más bien interdependientes. La historia es una disciplina con ciertos métodos científicos que validan unos discursos acerca del pasado, sus causas y su explicación. La memoria es un relato subjetivo, con una conexión significativa y emocional con quienes la viven, conservan y transmiten. La historia ejerce una crítica sobre la memoria cuando la segunda no establece marcos de validación objetiva. La memoria ejerce una crítica sobre la historia cuando la segunda deja por fuera discursos acerca de eventos que hicieron parte del pasado, afectan al presente y no circulan. A esto se refiere Jelin (2003) cuando dice que la memoria del pasado reciente es un territorio en disputa.

Se llama memoria del pasado reciente a una lucha discursiva en la que las víctimas y los marginados de la versión de la historia toman voz o se les atribuye una para que sus memorias pasen a ser parte del discurso disponible acerca de unos hechos. Una lucha en la que la voz se alza frente al olvido y a los silencios impuestos. Dice Jelin (2003):

Partiendo del lenguaje, entonces, encontramos una situación de luchas por las representaciones del pasado, centradas en la lucha por el poder, por la legitimidad y el reconocimiento. Estas luchas implican, por parte de los diversos actores, estrategias para «oficializar» o «institucionalizar» una (su) narrativa del pasado. Lograr posiciones de autoridad, o lograr que quienes las ocupan acepten y hagan propia la narrativa que se intenta difundir, es parte de estas luchas. También implica una estrategia para «ganar

adeptos», ampliar el círculo que acepta y legitima una narrativa, que la incorpora como propia, identificándose con ella (p. 36).

Es acá cuando queda más claro que la narrativa no se puede ver solamente como un género literario cuya influencia política es neutra. La narrativa constituye la estructura interna de las memorias personales, la comunicabilidad y emocionalidad de las memorias colectivas, la comunicabilidad de las emociones, su contexto de formación y aprendizaje, además de ser el medio con el que juntas a dos, memorias y emociones, hallan lugar, derecho y legitimidad en un discurso oficial de los acontecimientos.

El apelativo de *pasado reciente* se debe, pues, no a un olvido *irremediable*, sino a que se tratan de hechos que afectan, moldean y está conectados con el presente, a manera trauma y dolor. Acerca de tales acontecimientos no se puede hablar, bien porque el contexto político no lo permite (silencios impuestos), porque las víctimas no quieren hablar al respecto (silencios voluntarios), o porque se trata de hechos tan humillantes para unos y vergonzosos para otros que toda una comunidad prefiere omitirlos en una etapa de trabajo con ellas que, posterior al duelo, es mejor dejarlos atrás para poder continuar (silencios liberadores). La lucha se traduce en que es necesario mediar entre las víctimas y su posibilidad de usar la palabra como instrumento de lucha discursiva.

Ante lo expuesto, sin duda la expresividad emocional es una manifestación dentro de la naturaleza humana que incide en su comportamiento y estados de ánimo de una persona, en el ejercicio diario de la vida. Por eso, en todo proceso de reconstrucción de la memoria histórica de un pasado reciente, se deben considerar los aspectos emocionales, que conlleven a una verdadera sensibilización sobre las consecuencias de los actos negativos humanos, en torno al secuestro. En

el contexto colombiano, la mayor parte de silencios de este tipo provienen del conflicto armado. Por lo cual se hace necesario revisar algunas versiones del mismo.

Conflictos armados, definiciones, derecho y aplicación

La memoria histórica ha jugado un papel muy importante en los países que han estado en conflicto de guerra. (2012) destaca el trabajo “política de la justa memoria el pensador francés Paul Ricoeur”, quien elabora un esperanzado proyecto filosófico sobre la representación del pasado. El proyecto lo estructura alrededor de tres elementos: “deber de memoria, trabajo de la historia y deber de justicia”.

Para entender esta temática, es conveniente formular la siguiente pregunta: *¿Qué es un conflicto armado?* Los *conflictos armados* son situaciones de grandes magnitudes y repercusiones en la sociedad, que se desencadenan por una acumulación de causas. Según la Universidad Autónoma de Barcelona (s.f.) “Conflicto armado es todo enfrentamiento protagonizado por grupos de diferente índole (tales como fuerzas militares regulares o irregulares, guerrillas, grupos armados de oposición, grupos paramilitares, o comunidades étnicas o religiosas que, utilizando armas u otras medidas de destrucción” (párr.1). Además, de las secuelas que deja la violencia armada: muertes, heridos, destrucciones, generan desplazamientos forzados; consecuencias muy marcadas.

Para el Derecho Internacional Humanitario, el conflicto armado, en sentido estricto, es “un enfrentamiento violento entre dos grupos humanos de tamaño masivo y que generalmente, tendrá como resultado muertes y destrucción material” (ACNUR Comité Español, 2018, párr.3).

Sin embargo, señala que el DIH, en los *Convenios de Ginebra de 1949*⁸, se establecen dos tipos de conflicto armado: conflicto armado internacional⁹, y el conflicto armado no internacional.

De acuerdo con el autor anterior, el *conflicto armado internacional*, hace referencia a la situación en la cual un Estado internacionalmente reconocido emplea la fuerza armada contra otro. En cuanto, al *conflicto armado no internacional*, se relaciona con lo interno de una nación. Según los Convenios de Ginebra se establece que para ser reconocido este tipo de conflicto, se requiere que “los grupos insurrectos bajo la dirección de un mando responsable, ejerzan sobre una parte de dicho territorio un control tal que les permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas para poder considerarse como un conflicto armado no internacional” (ACNUR Comité Español, 2018, párr.10).

Según, Amnistía Internacional (2020), los conflictos armados están regidos por el derecho internacional humanitario (DIH), los cuales, son “un conjunto de normas codificadas en tratados o reconocidas por la costumbre que delimitan el comportamiento aceptable de las partes en un conflicto. Las violaciones graves del DIH constituyen crímenes de guerra”. Así, el DIH, uno de sus objetivos principales, es “limitar los sufrimientos engendrados por la guerra y mitigar sus efectos” (CICR, 1998).

⁸ Los Convenios de Ginebra y sus Protocolos adicionales son tratados internacionales que contienen las principales normas destinadas a limitar la barbarie de la guerra. Protegen a las personas que no participan en las hostilidades (civiles, personal sanitario, miembros de organizaciones humanitarias) y a los que ya no pueden seguir participando en los combates (heridos, enfermos, naufragos, prisioneros de guerra), (Fuente: Comité Internacional de La Cruz Roja, [CICR] 2014).

⁹ Según lo dispuesto en los Convenios de Ginebra de 1949, un conflicto armado internacional implica la participación de al menos dos “Altas Partes Contratantes”. La inmensa mayoría de conflictos armados que han tenido lugar en el siglo XXI no han enfrentado a dos o más estados de forma abierta. Las guerras modernas, como la guerra de Yemen, suelen ser de carácter asimétrico, con ejércitos gubernamentales enfrentándose a insurgencias de distinto tipo sin un estatus estatal.

También, existe otros mecanismos a la hora de abordar los conflictos, como los tratados internacionales, la protección jurídica internacional sobre los derechos humanos durante las situaciones del conflicto, los cuales, según la Naciones Unidas [ONU], (2011) se contempla estas fuentes jurídicas, principios y los actores; además, de las exigencias, limitaciones y efectos de la aplicación concurrente del derecho internacional humanitario, así como la rendición de cuentas y derechos de las víctimas, en el que se abordan responsabilidades del Estado, y del individuo. Cabe citar lo siguiente, “Aunque el derecho internacional humanitario tiene como finalidad limitar los efectos de los conflictos armados, sus instrumentos jurídicos no incluyen una definición acabada de las situaciones que quedan comprendidas dentro de su ámbito de aplicación” (Vité, 2009, p.1).

Conflicto armado colombiano-Posconflicto

Rangel (1999, p.8) citado en Trejos (2008) menciona que dentro de las características del conflicto colombiano, se destaca por ser “irregular y de baja intensidad”. En la *guerra irregular*, lo que se busca es “desgastar al adversario y fatigarlo, minarle su voluntad de defenderse, doblegarlo psicológicamente; es una guerra de gran duración y de baja intensidad militar. Al final, sobrevivirá la parte que pueda aguantar más tiempo la respiración” (p.19). Respecto, a la característica de *baja intensidad*, Deborah Barry (1987) citado en Trejos (2008) menciona que “los conflictos de baja intensidad es por el relativo 'menor volumen de fuego' empleado, y por el poco tamaño de las fuerzas militares involucradas en ellos” (p.19).

Así, el conflicto armado colombiano ha sido una guerra asimétrica muy compleja de baja intensidad, de carácter no internacional, que de acuerdo con CNMH (2013) es un signo característico de la confrontación armada vivida en el territorio nacional en los últimos 60 años. Implica en el entendimiento de sus dimensiones, características, modalidades y

responsabilidades. “Se entiende el *posconflicto* como una etapa que no termina con el conflicto, sino que da inicio a la búsqueda de la verdadera paz duradera y estable” (Calderon, 2016, p.231).

En cuanto, a las características de este conflicto, según el CNMH (2014) es: Cambiante, Fragmentado, y Ambiguo.

Cambiante: De país rural a urbano, el tránsito de los polos de desarrollo del centro a la periferia, del Frente Nacional a la Constitución Política de 1991.

Fragmentado: Muchas regiones y muchos actores armados. Conflicto antes que cooperación entre los actores armados.

Ambiguo: Reformismo y represión, impunidad y justicia protagónica, procesos de paz y guerra, apertura política y guerra, en suma, democracia y guerra. (CNMH, 2014, p.2).

Luego de los Acuerdos de Paz, celebrados en la Habana, con la guerrilla de las FARC, Colombia abre un nuevo capítulo en vida social y su historia reciente. Se trata del posconflicto. Se entiende como tal al periodo en el que acaba un conflicto armado, sin importar si se trata de un final bélico o diplomático (Rodríguez, 2008). Se trata de un periodo en el que debe haber un reacomodo de las instituciones con el fin de que los actores del conflicto entren a ser parte de la sociedad. Este proceso implica procesos de reparación, perdón y reconciliación. Al respecto, dice la ley 1448 de 2011

Entiéndase por justicia transicional los diferentes procesos y mecanismos judiciales o extrajudiciales asociados con los intentos de la sociedad por garantizar que los responsables de las violaciones contempladas en el artículo 3° de la presente Ley, rindan cuentas de sus actos, se satisfagan los derechos a la justicia, la verdad y la reparación integral a las víctimas, se lleven a cabo las reformas institucionales necesarias para la no

repetición de los hechos y la desarticulación de las estructuras armadas ilegales, con el fin último de lograr la reconciliación nacional y la paz duradera y sostenible.

De esta forma se resalta la urgencia de una pedagogía para la paz. No solo se trata de una urgencia desde el punto de vista de las víctimas, sino desde el punto de vista de una sociedad quebrada por un conflicto que se prolongó más de cinco décadas. Una sociedad que intenta reconstruir su ethos y sanar sus heridas a través del diálogo. La justicia transicional es la garantía jurídica de que las víctimas conocerán la verdad, los victimarios la comunicarán y se den las condiciones para que surja, cuando se pueda, el don del perdón. Por otro lado, la desarticulación de las estructuras armadas exige que se garanticen condiciones mínimas de convivencia con el fin de evitar la recaída en el conflicto o surjan otras estructuras similares porque se haya desmantelado la primera, pero no las condiciones sociales que las generaron. En ese sentido, las demandas de los excombatientes entran a disputar un lugar en la organización de la nueva sociedad.

El secuestro

En el presente marco, el flagelo del secuestro es presentado desde el punto de vista histórico y conceptual, tal como ha sido entendido por el Centro de Memoria Histórico (2013), Como por la Policía Nacional (2016). La primera institución lo estudia desde el punto de vista de la responsabilidad estatal que tiene la sociedad con las víctimas. Su misión es no permitir que todo lo sucedido alrededor de este hecho sea olvidado. La segunda institución lo estudia desde el punto de vista de un conflicto, dado que se trata de la primera institución que lo combatió y lo combate en la actualidad.

Breve historia del secuestro en Colombia

Antes del concepto. La primera vez que, de forma oficial, Colombia lidió con el delito del secuestro es en 1933, cuando se llevaron a la menor Elisa Eder Caicedo, hija de Harold Eder, dueño de la empresa azucarera Manuelita. Los periódicos dijeron:

La sociedad de Cali se halla consternadísima con el audaz rapto de la niña Elisa Eder Caicedo (...) Se considera que se trata de un chantaje (sic) pues la familia de la niña es rica, ya que el padre, el señor Harold Eder, es el gerente del ingenio azucarero “La Manuelita”, uno de los más poderosos del país (...) Los raptos (...) son sujetos bien parecidos. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013 p. 194).

Cabe mencionar que en este medio se habla del rapto y chantaje. En ese no había toda la conceptualidad que se maneja hoy día porque era la primera experiencia registrada que alertó a las autoridades. Al día de hoy se hablaría de secuestro y extorsión. Años después, en 1965, la familia Eder fue víctima de nuevo de este delito cuando secuestraron al propio señor Harold, en Corinto, Cauca. La búsqueda del señor Eder llevó a la Policía y al Ejército a entender que se podría avecinar una nueva modalidad de delito para que el no estaban listos; de hecho, un grupo élite de esta última institución se formó para buscarlo, pero lo encontraron muerto, ya que lo mataron en el cuativerio.

Configuración del delito. Durante los años 70 la delincuencia común empezó a hacer más frecuente este delito. Al principio lo hacían con fines exclusivamente de económico, por lo cual ganaderos y hacendados, y su práctica era marcadamente rural. Más tarde, la consolidación de los grupos subversivos avivó el ejercicio del secuestro dado que se trataba de la forma más eficiente de financiación. El M-19 y las guerrillas de las FARC usaron al secuestro de empresarios, líderes y políticos, incluso sin discriminación del espectro ideológico al que

perteneciera la víctima. En ese entonces, el nombre *extorsión* aparece en la jerga de los medios de comunicación. Sobre esta época dice el Centro de Memoria Histórica (2013):

los perpetradores hicieron víctimas de esta conducta criminal no sólo a los pudientes sino también a los pobres/a los ciudadanos del común pero también a los políticos y funcionarios de todas las jerarquías y en números sorprendentes; a los miembros del gobierno pero también a los de la oposición, de hecho a todas las fuerzas políticas, aunque en diferentes grados, desde luego; a las comunidades étnicas, académicas o religiosas; a todas las edades/a todas las regiones; a los nacionales como a los extranjeros.

La consecuencia fue una sensación de desprotección y un proceso de deslegitimación del proceso guerrillero mismo y de la causa subversiva. Si se suponía que las guerrillas habían nacido del abuso del Estado y sus acciones ilegítimas con ciertos sectores del campesinado, si los abusos de la política habían generado fenómenos como el surgimiento del M1-9, quienes justificaban su aparición con hechos como el robo de las elecciones presidenciales por parte de Misal Pastrana cuando se enfrentó a Gustavo Rojas Pinilla en 1970, con el secuestro mostraban que su lucha no era del todo por la sociedad civil.

Más tarde, en la década del 80, el auge del narcotráfico y el paramilitarismo también contribuyó a la sistematización del secuestro y a una serie de experiencias que sirvieron para tipificar el delito como se le conoce hoy día. El M-19 recurrió mucho a este delito con fines extorsivos. Entre tanto, los narcotraficantes del Clan Ochoa, miembros del Cartel de Medellín, cayó secuestrada por un frente del M-19. Como consecuencia, Pablo Escobar reunió a todos los socios de su organización delictiva y acordaron formar un grupo armado que luchara contra los secuestradores para lo que cada jefe debía aportar “2 millones de pesos y 10 hombres” (Policía Nacional, 2016, p. 24). Hubo una intervención de hecho por parte de este grupo conocido como

MAS (Muerte a Secuestradores), con lo que se buscaba solventar la ineficiencia del Estado para prevenir daños o rescatar a fuerza. De un modo irónico, el MAS secuestró personas cercanas al comandante del frente del M-19 encargado del secuestro de la hermana de los Ochoa, incluyendo a la propia esposa; por lo cual debió liberar a la señorita Ochoa sin recibir dineros por la extorsión y sin mayores enfrentamientos violentos. Con acciones como estas, es claro que el MAS usurpó labores de la fuerza pública, por lo que se considera el origen del paramilitarismo.

Ahora bien, con el tiempo, el mismo Pablo Escobar recurrió a este delito con fines políticos, en el momento en que el gobierno colombiano quiso extraditar a los narcotraficantes. El secuestro de Francisco Santos Calderón, quien años más tarde sería vicepresidente de Colombia, y de Andrés Pastrana Arango, quien sería presidente en el periodo de 1998 hasta 2002, tuvo el propósito de frenar la extradición, incluso bajo la exigencia de prohibirla en la misma constitución. De la igual manera, el MAS se ocupó, no solo a la tortura de guerrilleros, sino de parte del exterminio de la UP, un partido político de izquierda nacido de los diálogos de paz con las guerrillas de las FARC como forma de reinserción social. Más de cuatro mil personas fueron asesinadas.

Masificación del secuestro. Durante la década de los noventa, prácticamente todos los actores ilegales del conflicto echaron mano del delito en cuestión, sin importar su espectro ideológico. En esta etapa de la historia del secuestro en Colombia este crimen se sistematizó aún más y se diversificó. Si en las décadas anteriores las víctimas principales fueron ganadores y empresarios, serían ellos quienes también tomaron medidas preventivas de seguridad, como guardaespaldas, sistemas digitales de seguridad y otras medidas. Así se hizo más difícil agredirlos. Con base en eso, la decisión fue secuestrar personas del común al descubrir que era más rentable retener personas de forma masiva y extorsionarlas por pocas sumas, que a pocos

empresarios a cambio de sumas grandes de dinero. Así nació la *pesca milagrosa*. Esta modalidad consistía en retenes por parte de los actores armados en las carreteras del país, para secuestrar personas sin saber su procedencia. Extranjeros, empresarios, personas de clase media y muchas más cayeron retenidos a cambio de pocas sumas dinero y poco tiempo de retención.

Disminución. Desde el año 2001 en adelante, hubo una disminución del secuestro que se debió a la intervención del gobierno. Hubo una legislación contra el secuestro extorsivo y la sociedad civil desarrolló mayor conciencia social para la prevención del mismo. En el año 2006 hubo un aumento oficial del delito, pero no con la proporción de la década de los noventa. Con las desmovilizaciones de algunos actores del conflicto, el desmantelamiento de los grandes carteles de la droga y la posterior desmovilización de la guerrilla, desde el año 2008 hasta el día de hoy, el secuestro pasó a las redes de delincuencia común (Policía Nacional, 2016).

Las historias de las víctimas durante las cinco décadas en que se masificó el delito merecen ser contadas y conocidas para garantizar la no-repetición. En la actualidad se conocen distintos modos operandi, distintas causas; Así, se tiene a disposición una conceptualización más completa, que se muestra en lo que sigue.

Topografía del secuestro

Desde el punto de vista de la sociología, en el secuestro “se expresan una multitud de acciones que pueden ser caracterizadas como violencia extrema: privación ilegal de la libertad, golpes, amenazas, vejaciones, violaciones, tortura física y mental, etcétera. Existen, en menor medida, "secuestros limpios" donde la víctima ha sido bien tratada” (Gómez, 2004, p.199).

Agrega el autor que, es una conducta delictiva, condenada por la sociedad con beligerancia, es una violación al derecho más primordial del ser humano, la libertad, por ello, el secuestro se le tipifica como “privación ilegal de la libertad”; donde los delincuentes recurren a este acto como

una forma de producir un enriquecimiento que es ilícito y súbito; pero también puede ocurrir como una descarga de rencor social, agrega el autor, “predispone a quienes lo practican a hacer de él un *modus vivendi* y se vuelve, una vez que se tuvo éxito, una práctica adictiva” (p.199); además, de que no se limita a las clases altas, incluso llega a las clase media y hasta familias de escasos recursos.

Según la cita:

El secuestro es un evento que genera unos efectos a corto plazo en las personas que son víctimas y en sus familiares, pero además existen unos efectos a largo plazo que se traducen en síntomas psicossomáticos y emocionales. Estos efectos a largo plazo parecieran estar relacionados con las dificultades de los implicados en hablar sobre las emociones vividas durante la experiencia. Dichas dificultades serían consecuencia de un fenómeno al que he llamado “atrapamiento emocional”, a falta de un mejor calificativo. (García, 2011, p.578).

De esta forma, el delito del secuestro además de generar efectos psicossomáticos y emocionales en las víctimas y familiares, se convirtió en una industria rentable, una “*cadena de valor*... conformada por nueve etapas o funciones delimitadas, las cuales, independientemente del tipo de victimario o del grado de organización, se cumplen en la mayor parte de los casos” (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2013, p.48).

Para, la Policía Nacional de Colombia (2016) “El secuestro se puede definir como la acción de retener a una persona contra su voluntad” (p.42). Asimismo, esta institución militar se apoya en la concepción de la ONU (2006, p.4) que argumenta lo siguiente:

Cada caso de secuestro no es solo un caso grave; es también un incidente de carácter crítico y una amenaza para la vida. Es una violación de la libertad individual que socava

los derechos humanos. Hay suficientes pruebas de que muchas víctimas nunca se recuperan plenamente del trauma asociado con este delito. El secuestro también tiene repercusiones devastadoras sobre los familiares, los amigos íntimos y los colegas. Crea temores y dudas en las comunidades y puede tener consecuencias adversas para la economía y la seguridad de los Estados.

De igual manera, la policía colombiana señala que en la mayoría de los secuestros ocurridos en Colombia, están asociados a estructuras delictivas organizadas, como los grupos guerrilleros.

Por su parte, Colombia Legal Corporation (2016), indica que “se trata de la aprensión física de la libertad de la persona”. Menciona, no todas las veces los motivos obedecen para obtener dinero, también pueden ser con otras exigencias objetivas, como políticas por ejemplo. Finalmente, la siguiente definición contextualiza muy bien lo que significa el secuestro:

El secuestro consiste en detener ilícitamente a una persona o personas en contra de su voluntad con la finalidad de exigir por su liberación un provecho ilícito o cualquier utilidad de tipo económico u otro beneficio de orden material, o a fin de obligar a alguien a que haga o deje de hacer algo (resolución 2002/16 del Consejo Económico y Social). (Naciones Unidas, 2006, p.3).

De acuerdo con los comentarios introductorios del libro del Centro de Memoria Histórica (2013), el secuestro es lo más parecido a la esclavitud, en tanto el ser humano es despojado de su libertad corporal, lo que genera traumas a nivel físico y psicológico. Las escenas de los secuestrados son bastante similares a la imagen con la que el cine presenta a los esclavos de siglos pasados: grilletes y cadenas atadas a los pies, torturas físicas y psicológicas, aislamiento. De hecho, en ocasiones, los libros griegos como los tratados filosóficos describen tratos más

humanos con sus esclavos quienes, antes de los sofistas, eran los encargados de la instrucción intelectual de los niños.

Modalidades de secuestro. Existen diversas *modalidades*, según los expertos de Colombia Legal Corporation (2016) se encuentran las siguientes clasificaciones:

- *Secuestro simple*, que se refiere al rapto de una persona en particular, con fines lucrativos, por un período determinado.
- *Secuestro selectivo*, que consiste en seleccionar a la víctima de forma estratégica de acuerdo a sus condiciones sociales, económicas y políticas.
- *Secuestro express*, que apunta hacia la retención temporal de la persona, por un lapso corto de tiempo, hasta recaudar el dinero exigido; conocido coloquialmente como paseo millonario.
- *Secuestro colectivo*, conocido también como pesca milagrosa, donde se secuestra a un grupo de personas, para seleccionar a aquellas de las que se pueden obtener provechos económicos.
- *Secuestro extorsivo*, donde la petición a cambio de la libertad de la víctima no es económica, sino la omisión o ejecución de una actividad, etc.

Además de los anteriores, la Policía Nacional (2016) tipifica las siguientes modalidades:

- *Secuestro de venta*, cuando la víctima es retenida para venderla a otras organizaciones delictivas que cuenten con mayor capacidad de choque y negociación.
- *Secuestro virtual*, cuando la persona viaja y los delincuentes aprovechan su ausencia para pedir un rescate a los familiares, generalmente sumas pequeñas en acciones extorsivas muy rápidas. En la actualidad hay una nueva modalidad en la que no es necesario el viaje, los extorsionistas aprovechan la poca comunicación entre

familiares para simular la situación. Los efectos psicológicos de la circunstancia son las mismas para los familiares.

También, se presentan unas *Etapas del secuestro*, las cuales, según CNMH (2013) en el secuestro se presenta nueve etapas, en orden: la Inteligencia, levante, estabilización, traslado, negociación, pago del rescate, liberación, lavado de activos, y coartadas judiciales.

Primera etapa: Inteligencia. Básicamente es el estudio logístico que le hacen a la potencial víctima, donde se determinan rutinas, datos para ser usados en la negociación, tiempo y lugar para secuestrarla, además de las diversas modalidades o variantes que se pueden dar. El CNMH (2013), ilustra esta primera etapa con la siguiente entrevista:

“Ellos llevaban haciéndome seguimiento como cuatro meses, pero nunca me pudieron coger. Decían que habían pagado mucho dinero y nunca me pudieron coger, entonces por eso secuestraron a mi hijo. Fue un tiempo en que estuvieron siguiéndome, analizándome. Compraron la casa del frente para mirar qué hacía yo en la finca, y en ello estaba involucrado un empleado.”

Segunda etapa: Levante. Es el momento en el que se hace retención de la víctima. Menciona el CNMH (2013), que es muy complejo y de mayor riesgo, lo ilustra con el siguiente caso:

De acuerdo con información suministrada por Caracol Televisión, cerca de 10 hombres fuertemente armados, al parecer integrantes de las FARC, irrumpieron en la vivienda del gobernador del Caquetá, Luis Francisco Cuéllar Carvajal, y atacaron a bala y con granadas a la escolta del dirigente. Los hechos se registraron sobre las 10:00 p.m en el barrio Juan Pablo II de Florencia, en pleno corazón de la ciudad. Tras el cruce de fuego,

un policía que hacía parte del cuerpo de seguridad de Cuéllar Carvajal fue asesinado (El Espectador, 2009).

Al principio de la sistematización del delito, los delincuentes procedían con engaños y pretextos para extraer a la víctima de su contexto y evitar choques violentos. Con el auge del narcotráfico y la agudización del conflicto, la retención se tornó cada vez más violenta e inescrupulosa.

Tercera etapa: Estabilización. Es una estrategia empleada por los grupos más experimentados, de acuerdo con el CNMH (2013) es utilizada para “evitar la reacción de las autoridades y normalmente sucede en lugares no muy distantes al sitio donde se retuvo a la víctima” (p.56). Destaca esta institución, que esa etapa los secuestradores cautelosos dejan pasar los primeros operativos de las autoridades, pero es, donde “se infligen las primeras torturas y abusos sobre la víctima para poder controlarla y mitigar las posibilidades de fuga”.

Cuarta etapa: Traslado. Señala el CNMH (2013) que cuando se trata del secuestro realizado por redes criminales, por lo general mantienen a la víctima en un solo sitio, que puede ser en una zona urbana, o lugares cercanos a las grandes ciudades. Pero cuando se trata de los grupos guerrilleros, considerando la naturaleza del grupo, son conducidos a zonas montañosas alejadas, con bastantes movimientos.

Quinta, sexta, y séptima etapa: Negociación, pago del rescate y liberación. Estas etapas son muy próximas. En la negociación, es realizada por especialistas, quienes emplean un dialogo duro y amenazante, cortes inesperados en las conversaciones y tiempos prolongados de ausencia; cita el CNMH (2013) el siguiente caso de ejemplo de uno de los familiares entrevistados:

“La experiencia que yo viví no se la deseo a nadie. Ellos siempre me decían que me lo enviarían en una bolsa negra en picadillo, así me torturaban siempre que llamaban; lo

tienen a uno presionado con esas llamaderas. Siempre le decían a uno que estaba enfermo” (p. 59).

Luego de llegar a un acuerdo económico, de acatar las exigencias realizadas por los captores, viene la hora de entrega del dinero, el pago y la liberación de la víctima. Sin embargo, resalta el CNMH (2013) “no todos los pagos de rescate terminan en la liberación del secuestrado o en su entrega vivo. Incluso hay familias que pagan más de una vez sin recibir a cambio a su ser querido” (p. 60).

Algunos conceptos excluyentes

Por último, para una mejor conceptualización, se mencionan fenómenos excluyentes del *secuestro* con los que se suele confundir por su indiscutible cercanía, y porque ambos dos implican, de alguna forma, la privación de la libertad. El primero es la toma de rehenes. Al respecto, la Policía Nacional (2016) trae a colación una definición hecha por la legislación estadounidense:

Se refiere a casos de terrorismo en los que una persona es detenida o encarcelada con la amenaza de matarla, hierirla o continuar reteniendo a la persona para obligar a una tercera persona u organización gubernamental a hacer o abstenerse de hacerlo en acto como condición explícita o implícita para la liberación de la persona (p. 48).

Aunque la toma de rehenes y el secuestro impliquen ambas la pérdida de la libertad, la última se hace con fines extorsivos para lucro económico con la familia o el empleador, mientras que la toma de rehenes se hace para garantizar una negociación, generalmente hecha por un grupo terrorista.

Por otra parte, se habla de un prisionero de guerra cuando la persona está al mando de alguien que responda por sus subordinados, tienen un signo reconocible a la distancia, lleva armas a la vista y sigue las convenciones internacionales de guerra, sobre todo los Acuerdos de Ginebra (Policía Nacional, 2016). Hay toma de rehenes cuando se trata de la privación de la libertad de un actor armado dentro de una guerra declarada. Durante mucho tiempo se discutió si los policías retenidos por los grupos ilegales estaban secuestrados o eran prisioneros de guerra. Definirlo de manera conceptual es difícil porque, si bien, el conflicto interno colombiano tiene muchas de las características de una guerra civil prolongada, nunca fue declarado como tal de forma oficial, por lo cual a las guerrillas nunca se les reconoció el estatus de beligerante, en parte, para no legitimar sus acciones por medio de acuerdos internacionales por parte del gobierno.

Pedagogía para la paz

La necesidad de una pedagogía para la paz estriba en que la activación de la memoria del pasado reciente y la expresión sana de las emociones requieren de una mediación, máxime cuando su estructura tiene la forma de la narrativa. Se trata de un trabajo similar al duelo, a la gestión de los traumas y a la expresión de testimonios sobre hechos traumáticos. Dice Jelin (2003):

Si toda experiencia está mediada y no es pura o directa, se hace necesario pensar la supuesta distancia o diferencia entre los procesos de recuerdo y olvido autobiográficos y los procesos socioculturales compartidos por la mediación de mecanismos de transmisión y mediación simbólica (p. 27).

Que ninguna experiencia individual sea directa quiere decir que ningún ser humano se enfrenta al mundo de forma individual, sino que esa relación está mediada por el lenguaje, los

otros, un pasado, unos símbolos, unas experiencias comunes, un acervo; en pocas palabras, la cultura. Distancia entre los procesos de recuerdo quiere decir las memorias individuales de las personas acerca de los hechos traumáticos. Los procesos socioculturales son los discursos en los que la memoria debe circular para formar parte del conocimiento público. Lo anterior requiere de mediadores, así como de toda la estructura pedagógica que relaciona a un mediador y a un aprendiz.

La pedagogía para la paz según Arboleda, Herrera y Ramírez (2017) se entiende como un proceso “epistemológico y de metodologías, que aporta las herramientas necesarias para aprender a abordar los conflictos humanos de una manera positiva y, por tanto, evita la expresión violenta de los conflictos, que son inherentes a la naturaleza humana” (p.17). Asimismo añadem que “la Educación para la Paz corresponde a un enfoque de análisis teórico del cual se desprenden muchos tipos de pedagogías y perspectivas para crear una cultura de paz, (p.17).

Igualmente, los autores anteriores, destacan contenidos a desarrollar importantes de educar para: vivir con justicia y compasión; promover los derechos humanos y la responsabilidad; construir el respeto cultural, la reconciliación y la solidaridad; vivir en armonía; cultivar la paz interior; para dismantelar la cultura de la guerra y entender los conflicto. Por lo tanto, implica el manejo de enfoques: participativo, vivencial, emocional, apreciativo, de evaluación formativa, artística, lúdica, reflexiva y diferencial; donde se pueden aplicar metodologías de pensamiento analítico, de crítica para la paz, didáctica viva, pedagogías de dialogo, dramaturgias, teatro legislativo, una pedagogía de la memoria.

De acuerdo a lo anterior, sobre la cobertura de la pedagogía de educación para la paz, implica tener en cuenta aspectos como son: educación para la paz, reparación simbólica. Según, la UNICEF (2017) la educación para la paz hace una contribución en la creación de entornos de

aprendizaje de calidad, los cuales, son “adaptados a las necesidades del niño, basados en el respeto a los derechos, las diferencias de género, la salud y la seguridad de los niños, su protección y la contribución positiva a su educación”.

Reparación simbólica

La reparación simbólica hace parte de lo que el marco jurídico ha dado a llamar la *reparación integradora*. Dice la ley 1448 de 2011:

La reparación comprende las medidas de restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición, en sus dimensiones individual, colectiva, material, moral y simbólica. Cada una de estas medidas será implementada a favor de la víctima dependiendo de la vulneración en sus derechos y las características del hecho victimizante. 10 de junio de 2011. D. O. No. 48096.

De esta forma, la ley es clara al darle el estatus de necesaria a la reparación simbólica, como parte de un proceso que se lleva a cabo en distintas dimensiones a favor de las víctimas. El mismo marco jurídico de la ley 1448 de 2011, su artículo 141 brinda la siguiente definición de reparación simbólica:

Se entiende por reparación simbólica toda prestación realizada a favor de las víctimas o de la comunidad en general que tienda a asegurar la preservación de la memoria histórica, la no repetición de los hechos victimizantes, la aceptación pública de los hechos, la solicitud de perdón público y el restablecimiento de la dignidad de las víctimas. 10 de junio de 2011. D. O. No. 48096.

En la misma ley se contempla como parte de la reparación simbólica reconocer públicamente el carácter de víctima, de su dignidad, nombre y honor ante la comunidad y el victimario. Las

publicaciones en pro de dar a conocer lo sucedido también forman parte de este proceso. Todo acto conmemorativo, homenajes y construcción de monumentos públicos también hacen parte de la reparación simbólica. Difusión de disculpas y perdón entre víctimas y victimarios, el reconocimiento público de la responsabilidad por parte de los perpetradores del hecho victimizante y la difusión de las historias de las víctimas también forman parte de dicho tipo de reparación.

Por su parte, el Estado tiene la obligación de preservar la memoria y tiene prohibido promover versiones que vayan en contra de lo sucedido a las víctimas del conflicto. Aunque la responsabilidad de la reparación simbólica no es exclusiva del Estado, sino que la sociedad civil también tiene parte en ella. La creación de una pedagogía de la memoria está contemplada dentro del mismo marco jurídico y, dado que se enmarca dentro de los campos discursivos, hace parte de la reparación simbólica y tiene como propósito la no repetición de los hechos victimizantes. Esta investigación es, pues, una contribución que, como docentes investigadores se hace para la promoción de la reparación simbólica de las víctimas del secuestro en el municipio de Garzón. Que se conozcan sus historias, que circulen, que hagan parte del territorio discursivo en disputa es algo que está contemplado en el marco jurídico colombiano.

Según, Solar, Falconi y Sommer (2018), refiriéndose a la experiencia en el Perú, “lo simbólico es parte de la reparación, lo cual se debe sumar a las aristas económica y psicológica, para que haya una transformación completa” (párr. 7). Para llegar a una reparación simbólica, es importante “entender que acciones del pasado propiciaron el daño” (párr. 8), además, de hacer una pregunta clave de reflexión ¿por qué la sociedad permitió que unos grupos estuvieran en mayor vulnerabilidad? En este sentido, la reparación simbólica, se constituye en una forma de garantizar que no queden en el olvido, ni las víctimas, ni los crímenes cometidos. Así, se

convierte en “un espacio reflexivo para poner de manifiesto la importancia de la dignificación y de darle visibilidad de las víctimas y sus familias en los procesos de paz y justicia en la región” (párr. 10). Lo cual, implica de estrategias integradoras, compromisos para que no se vuelvan a cometer dichos actos.

Lo anterior no es una complemento ni una cuestión menor, mucho menos una situación sin importancia.

Teoría curricular

Aún hoy en día abunda una confusión acerca de lo que es un currículo. Algunos los definen, de manera intuitiva y siguiendo el sentido común, como la lista de temas que se deben ver durante un curso. En este sentido se está confundiendo currículo con plan estudio. No son lo mismo aunque estén relacionado. Otros lo definen como la serie de experiencias organizadas para llevar a cabo una enseñanza, en ese caso estamos dejando de lado el contenido de esas experiencias. La diversidad de definiciones sobre lo que es el currículo aporta a la confusión. En este panorama, Taba (1962) aporta una fuente de claridad:

Todos los currículos, no importa cuáles fueren sus estructuras particulares, se componen de ciertos elementos. Generalmente se parte de una definición de metas y objetivos específicos, lo que indica algún tipo de selección y organización del contenido, y destaca ciertos modelos de aprendizaje y enseñanza, sea por exigencia de los objetivos o de la organización del contenido. Finalmente incluye un programa de evaluación de los resultados. Los currículos difieren entre sí de acuerdo con la intención que se imprime a cada uno de estos elementos (p. 24).

En el anterior párrafo hay un concepto y una tesis. Por un lado, se define al currículo en términos de estructura general. Todo currículo debe contar con unos propósitos, que están

atravesados por el tipo de ser humano que se quiere formar, así como unas metas que se quieren lograr al establecer un programa educativo. Por otro lado se le da importancia a las necesidades del contexto y los estudiantes en el contexto. Cuando estamos hablando selección de contenidos, se refiere a las enseñanzas particulares que se dan con vista a lograr el propósito establecido. Al hablarse de la organización de las enseñanzas se está tratando a las secuencias de enseñanza-aprendizaje mediante las cuáles se importe de la mejor forma posible. La pregunta por los modelos de enseñanza-aprendizaje tiene que ver con la forma de concebir el rol del estudiante y, en cierto sentido, del profesor. Se trata de una disciplina llamada didáctica. Por último se contempla la evaluación como el instrumento con el que se verifican los resultados. La misma Taba lo sistematiza como sigue:

Paso 1: diagnóstico de necesidades

Paso 2: formulación de objetivos

Paso 3: selección del contenido

Paso 4: organización del contenido

Paso 5: selección de las actividades de aprendizaje

Paso 6: organización de las actividades de aprendizaje

Paso 7: determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo
(Taba, 1962, p. 26).

De esta forma se tiene un concepto estructural de currículo. De él hacen parte el diagnóstico de necesidades, el establecimiento de los propósitos, las enseñanzas, las secuencias, las didácticas y la evaluación. Cuando la autora dice que la diferencia en los currículos depende

de la intención que se imprima en cada uno de los elementos quiere decir que cada propósito educativo trae consigo la necesidad de diferenciar los currículos con diferentes elementos. Por tal motivo, esta concepción holista y estructural debe ser tenida en cuenta al momento de pensar un programa sobre la enseñanza de la memoria del pasado reciente en torno a la vulneración del derecho a la libertad (secuestro).

Las emociones como diagnóstico de necesidades y la enseñanza de la memoria como establecimiento de propósitos en el currículo

La fase diagnóstica se lleva a cabo teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes de la Institución Educativa Ramón Alvarado Sánchez. Al respecto dice Taba (1962) que:

Una estructuración inteligente de los objetivos concretos y tangibles del currículo tendrá lugar una vez que se haya obtenido alguna información con relación al nivel al cuál tales objetivos pueden ser alcanzado por un grupo de estudiantes, así como sobre los puntos de insistencia que podrían ser necesarios a la luz de su experiencia (p. 27).

De esta manera cobra un nuevo sentido la descripción de los actores sociales hecha en la parte metodológica, así como el diseño de una serie de talleres de encuadre que tienen la función indagar sobre los conocimientos y vivencias previas acerca de la memoria del pasado reciente respecto a la vulneración al derecho a la libertad, en los estudiantes en cuestión. Así cobra un nuevo sentido el esfuerzo por determinar las reacciones y emociones que puedan expresar alrededor del flagelo del secuestro, como un insumo para la construcción definitiva del currículo.

El paso inmediatamente siguiente es el establecimiento de propósitos. Al respecto dice Taba (1962) que “ellos determinan qué contenido es importante y cómo habrá de ordenárselo” (p. 27). Una vez hecho el diagnóstico, hay un debate cultural sobre el papel de los currículos que Taba

(1962) trae a colación. Según ella, la sociedad espera que la escuela se encargue de preservar la cultura y la herencia del acervo que la modernidad ha conseguido. Se trata de una labor casi escolástica. Por otro lado, una serie de educadores afirman que “la educación puede y debe jugar un papel creativo en la modificación e incluso en la reforma de la cultura de la cual hace parte” (p. 41).

Más allá de la génesis que hace Taba (1962) de esta idiosincrasia, en el presente estudio se observa una relación clara entre el ideario político de la enseñanza y la activación de la memoria del pasado reciente con esta concepción de los propósitos de un currículo. De acuerdo con Jelin (2002), el primer propósito de la activación de la memoria del pasado reciente es “entender las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales” (p. 2). Esto quiere decir que son vivencias de personas concretas, situadas en el tiempo. El segundo propósito es “reconocer a las memorias como objetos de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcados en relaciones de poder” (p. 2). Esas relaciones de poder son estructuras que sobrepasan a las elecciones individuales. El tercer propósito es historizar las memorias, o sea, reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas” (p. 2). Esto quiere decir registrar el cambio en el sentido histórico tal y como se acepta de forma oficial. En pocas palabras, estos tres propósitos se enmarcan en difundir un cambio histórico y cultural dado en los contextos de conflicto por medio de la memoria del pasado reciente. Es una lucha qué versión pasará a ser reconocido como verdad en el campo discursivo. El esfuerzo por la activación de la memoria es un esfuerzo en contravención con las versiones oficiales de la

historia. Por lo mismo, un currículo pensado para su enseñanza va en la misma dirección de los teóricos del currículo que ven en él la oportunidad de una reforma cultural.

Las memorias y su búsqueda en tanto enseñanzas

Una vez se establece el propósito, Taba (1962) sostiene que la atención del diseño debe versar sobre las enseñanzas con las que se lleva a cabo.

Para lograr un aprendizaje eficaz es necesario tener en cuenta la capacidad de los estudiantes en cada punto de la selección y la organización, pero muy especialmente, en el planeamiento de experiencias concretas a desarrollar la facultad de descubrir ideas y conceptos generales (p. 371).

Lo que se presupone en la cita es la planeación de enseñanzas en dos órdenes distintos, aunque relacionados. Por un lado está la necesidad de desarrollar capacidades cognitivas que tienen que ver con llevar a cabo acciones, así como una serie de conocimientos concretos que serán el medio para llevar a cabo el desarrollo de tales capacidades. En una jerga más contemporánea es lo que se expresa como los contenidos y las habilidades. Por otro lado, también está acá implicado el problema de la ordenación más adecuada para las enseñanzas dentro del currículo. No resulta extraño que los desarrollos sobre la enseñanza de la memoria del pasado reciente hechos por Jelin (2002) tengan conciencia acerca de la importancia de estos factores. Dice ella:

Hay un hecho evidente: aun como miembro de un mismo grupo social —desde la familia hasta la humanidad toda— la vivencia de un acontecimiento histórico es absolutamente diferente según la edad que tiene la persona en cuestión. Vivir una guerra a los cinco, a los veinticinco o a los sesenta son fenómenos subjetivos distintos, como también lo es si uno está en el lugar de los hechos o a la distancia, o si se trata de un hombre o de una

mujer. La edad, el momento de la vida en que suceden los acontecimientos, deja marcas específicas, porque afecta a condiciones de vida, experiencias y horizontes futuros (p. 119).

Lo que se presupone en esta cita es que las determinaciones concretas del estudiante que recibirá el programa de recuperación del pasado reciente condicionará sus capacidades para resignificar los contenidos y, por tanto, han de tenerse en cuenta para seleccionar las enseñanzas concretas. En otras palabras, no es lo mismo si se escogen niños de primaria, que estudiantes de bachillerato, como es este el caso. La maduración de su aparato cognoscitivo hará que la activación de la memoria del pasado reciente sea recibida de una u otra forma. Por otro lado, Jelin (2002) misma dedica todo un apartado a mencionar cómo es de diferente la experiencia de la memoria de la guerra para las mujeres de diferentes edades, por su exposición y riesgo a los abusos que tienen que ver con el cuerpo sexualizado. Por otro lado, la distinción curricular de los tipos de enseñanza es bien conocida por Jelin. Ella dice: “La pedagogía moderna basa su práctica en la distinción entre los contenidos informativos y las prácticas «formativas»” (p. 130)

Los contenidos informativos son las enseñanzas de tipo conceptual. Así pues, una vez aclarada la necesidad de contar con la situación concreta del estudiantado para seleccionar los contenidos, la fuerza de los mandatos culturales reclama su parte en la selección de los contenidos. Dice Jelin (2003) al respecto:

las demandas sociales que traen a la esfera pública determinadas versiones o narrativas del pasado, o las demandas de incluir ciertos datos del pasado en el curriculum escolar o en la «historia oficial» tienen una doble motivación: una, la explícita, ligada a la transmisión del sentido del pasado a las nuevas generaciones. La otra, implícita pero no por ello menos importante, responde a la urgencia de legitimar e institucionalizar el

reconocimiento público de una memoria. No se trata nunca de historias y de datos «neutros», sino que están cargados de mandatos sociales (p. 127).

Lo que este párrafo indica es que la escogencia de lo que se va a incluir en el currículo pasa por darle reconocimiento oficial a las versiones del pasado que hicieron parte de las vivencias de un colectivo en determinado momento. Ese reconocimiento oficial de lo que la oficialidad ha querido mantener al margen o dejar por fuera del discurso puede implicar un deseo de reivindicación y justicia, y en ese sentido es legítimo. De hecho, la pregunta final de su libro es si acaso, el antónimo de olvido no sea la memoria, sino la justicia. Esto quiere decir la concreción de que una serie de experiencias sobre el pasado reciente sea rescatada y puesta como parte integral del currículo, por más escándalo que genere frente a los representantes de la historia oficial.

Por otro lado, las prácticas formativas se refiere a las habilidades necesarias para resolver algún tipo de reto, exigencia o problema. Con respecto a ellas dice Jelin: “lo que cuenta en este segundo nivel son los procesos más complejos de identificación y apropiación del sentido del pasado, y no solamente la transmisión de información”. En otras palabras, se trata de lo que la psicología del desarrollo llama *operaciones intelectuales* aplicadas al contexto de la recuperación del pasado reciente. Es este sentido crítico que pide una actitud reflexiva, activa y propositiva respecto a la enseñanza y al aprendizaje por parte de los estudiantes.

La pregunta sobre las didácticas

La exigencia de ahondar en la subjetividad de los estudiantes, de escuchar sus voces y analizar su discurso, bien sea en una fase diagnóstica del diseño del currículo, o en los ajustes finales, implica que en un programa para la activación de la memoria del pasado reciente, los roles entre los actores del proceso educativo no pueden ser tradicionales. En este tipo de

pedagogías, el estudiante debe ser considerado como un sujeto que carga un pasado, unas expectativas, unos deseos y, hasta cierto punto, unas decisiones sobre su forma de llegar al futuro. Así pues, las estrategias didácticas de un currículo como el que quiere implementarse en el presente estudio, no pueden ser los cuestionarios tradicionales sobre la memoria evocativa, sino que debe contar con estrategias indirectas para que ellos generen la confianza necesaria para vencer los silencios impuestos de los que habla Jelin (2002). Así, el rol del docente deja de ser el de transmisor del conocimiento para convertirse en una especie de garante de condiciones para que los estudiantes puedan hablar con tranquilidad y pongan a circular las historias vividas en sus familias y por ellos mismos. Por otro lado, se trata de generar en ellos el hábito de la reflexión y el juicio, para que se cumpla el propósito de que asimilen criterios de juicio sobre el pasado, para que ellos también puedan contribuir al ¡Nunca más!

Sobre la evaluación

De acuerdo con las recomendaciones de Taba (1962) el programa evaluativo debe dar cuenta de haber llevado a cabo los propósitos iniciales, debe dar cuenta de la pertinencia y la adquisición de las enseñanzas y también la eficiencia de las didácticas. En pocas palabras, es necesario un sistema evaluativo para la fase del diseño, y también para la fase de ejecución. De esta forma, debe estar orientado por las siguientes preguntas.

¿Los propósitos cumplieron con las necesidades contextuales de los estudiantes?

¿La escogencia de las enseñanzas fue pertinente para sus necesidades contextuales y cognitivas?

¿Se llevaron a cabo dichas enseñanzas?

¿Las actividades escogidas y la forma en que se enseñaron contribuyeron al desarrollo sano de los estudiantes y a la activación de la memoria del pasado reciente respecto a la vulneración del derecho a la libertad?

Por otro lado, las recomendaciones de Nussbaum (2008), sobre la emocionalidad y su carácter evaluativo y Jelin (2008), sobre el sentido evaluativo de las prácticas formativas, se deben tener en cuenta en la contestación de las anteriores preguntas. Todo apunta a que las competencias sobre la aprehensión y transmisión del pasado reciente deben jugar un papel importante en el programa evaluativo.

Con estas guías teóricas se pasará a la construcción metodológica de la presente propuesta.

METODOLOGÍA

En consonancia con el propósito del macro-proyecto de investigación de la maestría, este estudio *Estrategia pedagógica para la enseñanza del pasado reciente en torno al secuestro (libertad)* contribuye a la innovación e investigación sobre la memoria histórica en contextos escolares que permitan diseñar material pedagógico para la enseñanza de la memoria del pasado reciente en torno a la vulneración del derecho a la libertad (secuestro), en estudiantes del IERAS. Tuvo como propósito darles voz a los estudiantes y activar en ellos las memorias que tenían sobre el conflicto armado, en específico el hecho victimizante del secuestro.

En este estudio se adopta el *enfoque cualitativo*, el cual, según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p.358). Para su desarrollo se adoptó la perspectiva hermenéutica, atendiendo las siguientes dimensiones:

Comprensión narrativa: Se constituye en un tipo de pensamiento verbal, empleado para construir una organización significativa y sinóptica de una historia. En este caso, las historias se refieren al secuestro, llevadas a cabo mediante las narrativas, que luego de ser escuchadas, permiten identificar las situaciones de los personajes, los actores mismos, los escenarios, y desenlaces. Aquí, las historias de casos representativos del secuestro, previamente adaptados para la didáctica, los estudiantes se sitúan en la historia, mediante el acto narrativo, y sustraen la experiencia vivida por los personajes, haciendo susceptible su comprensión. En cuanto, a la *Comprensión emocional:* vista como la capacidad de nombrar las emociones, al poder identificarlas y reconocerlas, en la relación que se da entre las emociones y las experiencias propias, de esta manera darles sentido y significado.

Partiendo del enfoque cualitativo, se sigue un *diseño de investigación narrativa*, la cual, según, Mendoza & Hernández (2018) en este tipo de diseño, el investigador tiene en cuenta la época, el lugar en el que ocurrieron las situaciones o hechos, y lo reconstruye en historias individuales, o en secuencias de eventos; se identifican categorías y temas. En este caso, para este trabajo el tema principal son las emociones generadas acerca del secuestro, identificadas desde la reflexión emocional de los estudiantes.

Ética del estudio

El presente trabajo investigativo, se cimienta en principios éticos y morales, partiendo del hecho que se lleva a cabo una labor investigativa y pedagógica con seres humanos, en este caso con los estudiantes del grado noveno de la IERAS. Se consideran principios como: el respeto a la persona física y moralmente, a su autonomía; al derecho de querer participar o no participar en este proyecto.

Asimismo, se considera que este trabajo, tiene gran pertinencia y valor social encaminado a llevar a cabo una pedagogía constructiva, reflexiva, sobre la memoria del pasado reciente en torno al secuestro, ocurrido durante el conflicto armado colombiano; cuyo propósito es beneficiar a este grupo de personas, sensibilizándolos sobre aquellos hechos, para que conozcan la historia de ese pasado, comprendiendo sus emociones a través de talleres de expresividad emocional sobre la memoria del pasado reciente del secuestro, mediante el juego, la lírica y la narrativa escrita en los estudiantes contemporáneos.

Finalmente, los datos que se obtienen en este trabajo, no afectan la dignidad humana de los participantes, ni los conduce a posibles daños físicos, riesgos psicosociales ni psicológicos. La información obtenida, es confidencial y solo aplica para este trabajo investigativo, reservándose la identidad de los participantes.

Unidad de análisis y unidad de trabajo

El estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa Ramón Alvarado Sánchez, en el grado noveno. Son jóvenes del género masculino y femenino, cuyas edades oscilan entre los 13 y 15 años, que viven en sectores rurales del municipio de Garzón, Huila. De acuerdo con la encuesta Sisben, pertenecen al grupo B¹⁰.

La sede donde estudian está ubicada en el centro poblado de la vereda el Paraíso, aunque ellos viven en distintas veredas que pertenecen al corregimiento. Esta zona se caracteriza por ser cafetera, por lo que estos jóvenes trabajan en tiempos de cosecha, en horas extra escolares, para ayudar al sustento de los hogares.

Técnicas e instrumento de recolección de información

Considerando el enfoque y diseño investigativo, se aplican tres talleres que son, a la vez técnica de recolección de información e instrumento didáctico porque permite generar un espectro amplio de respuestas abiertas que es insumo de análisis e interpretación, a la vez que entrega una enseñanza.

Talleres

De acuerdo con Sosa y González (2008), “el taller se constituye en una experiencia social en la medida que los participantes interactúan entre sí en torno a una tarea específica. Dicha experiencia modifica el rol pasivo a un rol protagónico en el aprendizaje” (p. 3). Añaden, este se lleva a cabo como un proceso democrático, que se puede iniciar con la presentación de un problema, que luego en el ejercicio práctico, se realiza una “desestructuración, de reconstrucción,

¹⁰ El grupo b corresponde a la parte de la población que no está en extrema pobreza, aunque están compuesto por hogares pobres que pueden generar ingresos.

para llegar a través de los pasos sucesivos a una nueva estructuración” (p. 3), tendiente a una comprensión de la realidad.

Por lo tanto, se recurre a esta técnica instrumento, que aplicado a esta investigación, se enfoca en el desarrollo de *talleres de la memoria sobre el pasado reciente*, en torno al secuestro (anexo 6). Dichos talleres siguen un enfoque de educación para la paz, donde se sensibiliza sobre la práctica negativa del secuestro, identificándose emociones y reflexiones; además, de resaltar la importancia del derecho a la libertad.

Asimismo, el uso de este espacio de trabajo conlleva al uso de la técnica del texto narrativo, aplicado en el grupo de estudiantes. Los talleres se desarrollaron a partir de cuatro momentos: inicio, desarrollo, construcción, y o de cierre, que permitieron identificar y reconocer las emociones de los actores de las historias.

Estructura de los talleres. Momento descriptivo

Se llevaron a cabo tres talleres de los que hay grabaciones de video. Las grabaciones sirvieron como insumo para transcribir la experiencia: Taller 1. Evocación; Taller 2. Detectives de la memoria; Taller 3. Expresando emociones en torno a...; cada uno con sus respectivos momentos estratégicos de desarrollo.

Taller 1. Evocación

Sus actividades se desarrollan en tres momentos: Evocando la sensación de libertad; evocando la sensación de no ser libre; y evocando la sensación del encierro.

Momento 1. Evocando la sensación de libertad. Este momento tuvo como propósito evocar emociones en torno a la experiencia de libertad. En este proceso los docentes investigadores hicieron uso de la lírica tipo balada, mediante la canción en formato video llamada Libertad (figura 6).

Figura 6.
Video de la canción Libertad



Nota: Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=CH--ZPI-H14>

Momento 2. Evocando la sensación de no ser libres. Para la ejecución de esta parte, en contraste con la anterior, se recurrió a lúdica mediadora donde los estudiantes tuvieron la experiencia de no ser libre, de la dificultad para desplazarse, la importancia de trabajar en equipo en condiciones adversas, a través del juego *La lleva a tres piernas*. (Figura 7).

Figura 7.
Evocando la sensación de no ser libres.



Nota: Estudiantes del grado noveno, en el juego “tres piernas”. Fuente: Elaboración propia, 2021.

Finalizado el segundo momento, siguió una *sopa de letras* compuesta por 10 palabras claves: *Libertad, Emociones, Narrativas sonoras, Empatía, Violencia, Memoria, Paz, Nunca más, Investigación y Reconciliación*. Cada grupo hizo la mímica de la palabra asignada (figura 8).

Figura 8
Mímica de palabras halladas en la sopa de letras.



Nota: Estudiantes del grado noveno, luego de la sopa de letras representan mímicamente las palabras claves. Elaboración propia, 2021.

En esta sección se incluyen las preguntas por los términos desconocidos, así como las preguntas de qué es paz y qué es la empatía.

Momento 3. Evocando la sensación del encierro. En esta parte se trajo a colación la pandemia, con el fin de evocar posibles recuerdos en los estudiantes de situaciones que representen encierros, confinamiento, secuestro. Para ello, se recurrió al conversatorio donde se formularon y dieron respuestas a las siguientes preguntas:

¿Cómo vivió esta pandemia, que nos enseñó? ¿Qué crees que podemos rescatar? ¿Crees que todo este tiempo, fue perdido? ¿Crees que se puede recuperar lo perdido? ¿Han tenido experiencias de encierro diferentes a lo generado por la pandemia?

Taller 2. Detectives de la memoria

Este tiene tres actividades: El baile del gorila, con el que se da la bienvenida y se busca integrar al grupo en el taller. El momento *Los frutos de mi árbol* promueve la metáfora de las personas en tanto árboles, cuyas acciones dan frutos. El tercer momento, se denomina *Cuidando mis pasos*; el cuarto, una versión adaptada de *La verdad o se atreve*.

Figura 9
Actividad los frutos de mi árbol.



Nota: elaboración propia, 2021.

Momento 4. ¿La verdad o se atreve?

Para ello organizó a los estudiantes en un círculo para dar continuidad con el juego Pico botella. Cada vez que un estudiante giró la botella, a quien apuntó el pico de la misma le fue formulada una pregunta sobre la memoria y el conflicto armado.

Figura 10

Cuarto momento. ¿La verdad o se atreve?



Nota: Los estudiantes en un conversatorio preliminar sobre el tema de la memoria. Fuente: Elaboración propia, 2021.

Taller 3. Expresando emociones en torno a...

Luego del saludo de bienvenida, el momento 1 se llamó *Carta para la persona más importante*". El objetivo era inducir al estudiante en el auto-reconocimiento como un ser importante, auto-reflexivo, que se reconozca como un ser humano valioso; al reconocerse como tal, entenderá que hay otros seres humanos que también son muy importantes. La carta debía estar dirigida a sí mismo, con la finalidad de distinguir mediante la expresividad escrita, los deseos o anhelos del estudiante. Momento 2. Evocando la memoria del conflicto armado colombiano; Momento 3. Expresándome en coplas.

Figura 11

Estudiantes en el momento 1 del taller 3.



Nota: Fuente: Elaboración propia, 2021.

Técnica de análisis de datos

Para el análisis cualitativo, el estudio se apoyó en matrices de sistematización, considerándose principalmente las categorías de análisis, sobre las emociones de los estudiantes en torno a la vulneración del derecho a la libertad. Se siguió el análisis de los resultados llevados a cabo en cada uno de los talleres aplicados dentro de la estrategia pedagógica, para comprender las emociones de los estudiantes en torno al secuestro, como: miedo, tristeza, enfado, vergüenza, alegría, interés; dado en los diversos momentos que se manejan en los talleres. Según, Oviedo M.

C., (2013) los momentos son: “Transcripción y Codificación, Nivel textual de preconcepción de la trama narrativa y Nivel Contextual de la trama narrativa” (p.122). Para describir o visualizar datos, el uso de matrices se constituye en un recurso muy útil.

Sistematización de la experiencia.

Fase de transcripción

Para elaborar la sistematización e interpretación del discurso de los estudiantes, se reunieron los testimonios de ellos, se transcribieron y se asignaron códigos de identificación de actores sociales, ubicados en la tabla 1.

Tabla 1

Matriz 1. Transcripción y asignación de códigos de identificación de actores sociales Estrategia pedagógica para la enseñanza del pasado reciente en torno al secuestro (libertad)

Codificación: (ES1, F/M, G, T,1, 1, 2021) Rol: Estudiante (ES) Código personal de sujeto: 1 Género: Femenino (F)/ Masculino (M) Municipio: Garzón (G) Estrategia de recolección: Taller (T) Número de taller: 1 Año: 2021
Actor social 1: (ES1, M, G, T1, 2021). 13 años
Actor social 2: (ES2, F, G, T1, 2021). 14 años
Actor social 3: (ES3, M, G, T1, 2021). 15 años
Actor social 4: (ES4, F, G, T1, 2021). 13 años
Actor social 5: (ES5, M, G, T1, 2021). 14 años
Actor social 6: (ES6, F, G, T1, 2021). 14 años

Nota: estos códigos serán citados para dar paso a las voces de los actores sociales que hicieron parte del estudio, en el análisis de resultados. En total hay quince actores sociales que serán incluidos de manera completa en los anexos, al final de este estudio. Fuente: elaboración propia (2021).

La matriz 2 se denomina codificación línea a línea ya que se enumera cada renglón para dar facilidad en la interpretación de las narrativas y seguidamente se procede a identificar las palabras claves. Cada matriz, bien sea de codificación línea a línea, de selección de unidades

textuales o de categorización abierta están en concordancia con cada uno de los objetivos específicos y se elaboraron así con el propósito de responder la pregunta problema.

Tabla 2

Matriz 2. Codificación línea a línea de acuerdo con el objetivo específico 1

<p>Categoría: Emociones acerca de la libertad y la experiencia del encierro. Objetivo específico 1: Identificar los saberes de los estudiantes de la I.E. Ramón Alvarado Sánchez acerca de la libertad o el secuestro. Instrumento: Taller 1. <i>Juntos nuevamente</i>. El docente da la instrucción de que hablen de la pandemia de forma libre, como una estrategia para evocar emociones acerca del encierro.</p>
<p>Texto Actor social: (ES1, M, G, T1, 2021). 30 - Se vivió más en familia. Actor social: (ES2, F, G, T1, 2021). 31- reconocerse a sí mismo. Actor social: (ES3, M, G, T1, 2021). 32 - a la edad de los acianos hay que estar con la familia y los amigos. Actor social: (ES4, F, G, T1, 2021). 33 - que se murieron familiares.</p>

Nota: A partir de esta codificación línea por línea se seleccionan unidades textuales significativas para categorizar los testimonios (Ver anexos 1, 2 y 3). La presente tabla está relacionada con su versión libre sobre lo que sintieron en la pandemia, con el fin de evocar la sensación de encierro. Fuente: codificación de la *aplicación* del taller (2021).

La matriz 3, donde se reducen datos, se hizo al seleccionar unidades textuales en relación con cada uno de los objetivos de cada uno de los tres talleres; se usaron fragmentos textuales que sirvieran para conformar categorías de análisis a través de una generalización inductiva, siguiendo como criterio los temas comunes. Las siglas L, seguida de un número hace referencia a la línea en la codificación. Estas matrices expresan el nivel de preconcepción de la trama narrativa.

Tabla 3

Matriz 3. Selección de unidades textuales del taller 2

<p>Categoría: Emociones acerca de la libertad y de la experiencia del encierro. Objetivo específico 2: Identificar los saberes de los estudiantes de la I.E. la Argentina acerca de la libertad o el secuestro. Instrumento: Taller 2. Detectives de la memoria.</p>

Actor social: ES3, M, G, T2, 2021 Con más libertad para poder salir a realizar actividades volver al colegio, compartir de nuevo con compañeros con amigos (L9-10).
Actor social: ES13, M, G, T2, 2021. Tuvimos tiempo de compartir con la familia (L11).
Actor social: ES14, F, G, T1, 2021. No, porque se perdió familia amigos (L13).
Actor social: ES10, F, G, T1, 2021 antes de la pandemia se podía compartir más. Ahorita por el distanciamiento, tapabocas la aglomeración de gente no es lo mismo (L15).
¿Qué se ganó durante este tiempo? Actor social: ES8, M, G, T1, 2021 A estudiar virtual (L17).
Actor social: ES15, M, G, T1, 2021. aprendimos como a leer a resumir. Tocaba leer mucho y resumir (L18).
¿Qué es la libertad? Actor social: ES2, F, G, T1, 2021. tener la posibilidad de salir compartir con amigos, familia (L26).
Actor social: ES11, M, G, T1, 2021 tener la capacidad de expresarse (L28)
Actor social: ES9, M, G, T1, 2021 expresar lo que yo siento (L45).
Actor social: ES10, M, G, T1, 2021 expresar lo que pienso (L47).

La matriz 5, de codificación abierta, consiste en tomar las unidades anteriores para su análisis y crear un código categorial teniendo en cuenta lo que se busca con el objetivo específico en cuestión.

Tabla 4

Matriz 4. Codificación abierta objetivo específico 1

Categoría: Emociones acerca de la libertad y de la experiencia del encierro. Objetivo específico 1: Identificar los saberes de los estudiantes de la I.E. la Argentina acerca de la libertad o el secuestro. Instrumentos: Talleres 1 y 2.	
Unidades textuales	Códigos
Se siente bien, feliz el compartir de nuevo con los amigos, la muchacha estaba muy feliz (ES9, M, G, T1, 2021). pueden ir y correr donde quieran (ES13, M, G, T1, 2021). los caballos muy contentos (ES3, M, G, T1, 2021).	Alegría.
Normal, bien, nada (ES1, M, G, T1, 2021)	Indiferencia
No recuerdo que la policía y los soldados nos ayudaran (ES1, M, G, T1, 2021, L49)	Impotencia

pasaron unos días muy verracos, pues quedaron en la calle, ya que no tenían cómo comprar nada para comer ni tenían donde vivir (ES1, M, G, T1, 2021, L49).	
antes de la pandemia se podía compartir más. Ahorita por el distanciamiento, tapabocas la aglomeración de gente no es lo mismo (ES2, F, G, T1, 2021,L15) Después de tres meses lo soltaron pero tuvimos que irnos de donde estábamos (ES2, F, G, T1, 2021,L15) No, no se puede, no se tiene esa capacidad de libertad (ES9, M, G, T1, 2021, L20). o buscan y lo matan (ES8, M, G, T1, 2021, L23) tiene que ser uno confidencial (ES13, M, G, T2, 2021, L24)	Miedo
aprendimos como a leer a resumir. Tocaba leer mucho y resumir (ES2, F, G, T1, 2021, L18) A estudiar virtual (L17) Se vivió más en familia (ES1, M, G, T1, 2021, 30). reconocerse a sí mismo (ES2, F, G, T1, 2021, 31).	Resiliencia
Con más libertad para poder salir a realizar actividades volver al colegio compartir de nuevo con compañeros con amigos (ES3, M, G, T2, 2021, L9-10). tener la posibilidad de salir compartir con amigos, familia (ES2, F, G, T1, 2021, L26).	Sentimiento de libertad
que se murieron familiares (ES4, F, G, T1, 2021, 33).	Tristeza
Acciones negativas reclutaban niños, mataban personas (ES2, F, G, T1, 2021, L135). terminaron afectando al mismo pueblo (ES13, M, G, T2, L136).	Desaprobación

El último paso de la sistematización es la categorización. Ella consiste en tomar los códigos y agruparlos en categorías a través de una conceptualización rigurosa para dar respuesta a los objetivos específicos. Esas matrices expresan el nivel de contextualización, en tanto por cuanto parten de testimonios particulares y se organizan en tópicos y contextos.

Tabla 5

Matriz 5. Categorización objetivo 1

Categoría: Emociones acerca de la libertad y de la experiencia del encierro.
Objetivo específico 2: Identificar los saberes de los estudiantes de la I.E. la Argentina acerca de la libertad o el secuestro.
Instrumento: Talleres 1 y 2.
Categoría 1: Alegría

Por haber terminado la pandemia
Por poder compartir con los amigos e ir al colegio de forma presencial
Por haber superado la etapa del conflicto armado
Categoría 2: Tristeza
Por haber perdido amigos y familiares
Por las situaciones que implican el conflicto armado
Por el tiempo perdido encerrados
Categoría 3: Miedo
Porque vuelva la guerra
Por perder la vida
Por perder la libertad
Por ser encerrados otra vez
Categoría 4: Resiliencia
Por aprender en medio de la dificultad
Por desarrollar nuevas habilidades en tiempos difíciles
Por aprender más de sí mismo como estilo de afrontamiento
Categoría 5: Sentimiento de libertad
Por poder expresarse, comunicarse, moverse y compartir con otros. Por compartir con amigos y familia.

Hallazgos y resultados

Presaberes

Memoria

En la aplicación de los talleres se reveló que los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Ramón Alvarado Sánchez concebían a las memorias del pasado reciente enmarcadas en el conflicto como dolorosas. Según ellos, podían ser buenas o malas, pero siempre había algo en el fondo que las teñía de sufrimiento. Más allá de eso, el resultado de ese primer sondeo reveló que en sus presaberes sobre el tema había nulo o poca información conceptualizada, con lo cual se tiene un punto de partida para incluir en las enseñanzas del currículo que se pretende sugerir.

Presaberes sobre las FARC

Sin embargo, en preguntas más contextualizadas, dieron sus puntos de vista con seguridad y convicción. Cuando se les interrogó acerca de cómo surgieron las guerrillas, las respuestas de los estudiantes apuntaban a que las acciones de la guerrilla tenían justificación en sus inicios. Según ellos, “porque los políticos, con el pueblo, no eran justos” (ES3, M, G, T1, 2021, L122). Luego, otro de los estudiantes dijo que fue “Porque tienen una manera diferente de pensar como gobernar (ES15, M, G, T1, 2021, L132). De la misma forma, cuando se les inquirió sobre cómo terminaron las acciones de los grupos insurgentes, dieron cuenta de una reflexión acorde con las acciones que dichos actores armados llevaron a cabo en el Huila durante mucho tiempo. Dijeron que se trató de “Acciones negativas: reclutaban niños, mataban personas” (ES2, F, G, T1, 2021, L135) y que “terminaron afectando al mismo pueblo” (ES13, M, G, T2, 2021, L136), del que saben, intentaban proteger en sus inicios.

Presaberes sobre el conflicto armado y el secuestro

En los talleres, durante los distintos momentos, ellos manifestaron varias emociones respecto a la situación de los otros y mostraron empatía hacia los demás con sus juicios. Cuando se les preguntó cómo creen que se vivió el conflicto armado, no vacilaron en responder que hubo “Muerte, violaciones, asesinatos, desplazamiento forzado” (ES4, M, G, T1, 2021, L19). Cuando se les preguntó si las víctimas del conflicto tenían libertad de expresión, ellos dijeron, en general que “No, no se puede, no se tiene esa capacidad de libertad” (ES9, M, G, T1, 2021, L20). Las razones que adujeron era que las buscaban y las mataban. Estos juicios revelan, al mismo tiempo, un miedo a ejercer la libertad de expresión. En su imaginario, el secuestro era acometido por la guerrilla a militares, o a “personas importantes, reporteros, personas con dinero” (ES1, M, G, T1, 2021, L148).

Cabe anotar, que uno de los estudiantes, luego de permanecer él en silencio, mostrar apatía y no querer participar de las actividades, se acercó al docente y le dijo que quería contarle algo. Entonces entregó el siguiente testimonio, el único que se recogió del taller:

Nací en una población del Caquetá (Cartagena del Chairá), reconocida por ser habitada por la guerrilla. Yo era muy pequeño cuando un tío fue secuestrado. Para mí fue muy duro porque mi tío nos ayudaba para los gastos de la casa, pues mi papá nos abandonó. Yo no lo conocí. Fue en una tarde cuando venía del río de comprar unos pescados y unas personas armadas se lo llevaron a la fuerza, lo montaron a una lancha y se lo llevaron. Mi familia no pensó en que fuera mucho tiempo el que estuviera perdido. Le pidieron a mi familia plata por ser liberado, pero como no teníamos plata, mi tía vendió las vaquitas que teníamos para que lo soltaran. No recuerdo que la policía y los soldados nos ayudaran. Después de tres meses lo soltaron pero tuvimos que irnos de donde estábamos (ES1, M, G, T1, 2021, L43-51)

En este testimonio se evidencia el miedo a la muerte, la tristeza y la impotencia porque las autoridades no auxiliaron a la familia en estado de vulnerabilidad. El silencio inicial que el estudiante mostró, su interés y apatía expresan un silencio voluntario porque el hecho no había sido procesado lo suficiente para hablarlo, sin embargo, con el transcurso de la actividad se generó el ambiente adecuado para que el estudiante pudiera hablar con tranquilidad y confianza sobre su recuerdo familiar, gestionar su dolor y dar el primer paso para el silencio liberador.

Estas respuestas, aunque auténticas, también revelan un gran desconocimiento contextual acerca del hecho victimizante del secuestro. Ninguno de ellos habló en términos de una definición formal, ni se dio el intento de verbalizar una noción. Por estos motivos valdría la pena que entrara como contenido en el modelo de currículo sugerido.

Presaberes sobre la libertad

Por otro lado, los resultados del uso de la lírica tipo balada, permitieron dar respuestas concluyentes a los siguientes interrogantes formulados al final con el conversatorio:

¿A que hace referencia la canción? y ¿Cómo? La respuesta dada por el grupo, fue unanime y contundente, “**Libertad**”, todos entendieron a través del video, argumentando principalmente con frases como: “los caballos son felices porque se sienten libres”, “pueden ir y correr donde quieran” (ES13, M, G, T1, 2021), “el niño está feliz de montar su caballo”, “el águila es libre de volar”, “la mujer respira libremente”, “la mujer salta muy feliz” (ES9, M, G, T1, 2021).

¿Qué es libertad? La respuesta de los participantes: “la posibilidad de salir con los amigos”, “el poder expresarse”, “expresar lo que yo siento”, “expresar lo que pienso”. En pocas palabras, ellos asocian la libertad con el hecho de poder expresarse. En este tipo de respuestas se observa una limitación en su noción de libertad. Probablemente su situación respecto al conflicto armado y a los silencios impuestos les hace contemplar a la libertad de expresión como un privilegio. De otra manera sería poco probable que a su edad no explicaran la libertad en términos de locomoción, alta calidad de vida o posibilidad de elegir. Esto, sin embargo, queda para comprobar en una próxima intervención.

Emociones

De acuerdo con Nussbaum (2008) las emociones son un *mecanismo* natural mediante el cual las personas evalúan su posición respecto al mundo. Teniendo eso en cuenta, los estudiantes fueron expuestos a dinámicas que simulaban la situación en la que se vulnera el derecho a la libertad, así como también fueron interrogados sobre la sensación de encierro durante la pandemia. Frente a la sensación del encierro hubo manifestaciones de miedo, impotencia,

resiliencia y tristeza. Frente a la culminación del encierro hubo manifestaciones de alegría y, en una única ocasión, de indiferencia. Sin embargo, de esta conducta se hablará más adelante.

Con respecto a la alegría vivida desde que se acabó el confinamiento por la pandemia y se inició el retorno a clases, un estudiante dijo que “se siente bien, feliz el compartir de nuevo con los amigos” (ES9, M, G, T1, 2021). Cuando se les preguntó si habían ganado algo bueno de la pandemia, uno de ellos respondió: “aprendimos como a leer a resumir. Tocaba leer mucho y resumir” (ES2, F, G, T1, 2021, L18). Otro agregó que aprendieron “a estudiar virtual”. Luego de unos segundos de silencio, otro estudiante agregó que “se vivió más en familia” y lo bueno es que podemos aprender a cuidarnos el uno al otro y aprovecharnos mutuamente (ES1, M, G, T1, 2021, 30). Uno más dijo “que se aprendió a reconocerse a sí mismo” (ES2, F, G, T1, 2021, 31). Sobre estos momentos reflexivos se hablará al analizar las cartas que escribieron para la finalización de la actividad. Por lo pronto, se puede inferir que ante cuestionamientos acerca del final de un encierro, hay expectativas (racionales, creencias puestas en juicio, al decir de Nussbaum (2008)) como poder estar con los amigos, salir de casa y volver al colegio, que permean y dan sentido a la emoción de la alegría.

Así mismo, hay una resignificación del encierro al hablar del tiempo compartido con los familiares y las habilidades nuevas que adquirieron, que reflejan un sentimiento de resiliencia. Esto es lo que Nussbaum (2008) llama el sentimiento, y aparece cuando, a pesar de las dificultades, hay creencias objetivas que indican que la situación va a cambiar a favor de las personas.

Momento reflexivo. El principio de la esperanza.

Una de las exigencias de Jelin (2003) para construir los currículos de la enseñanza del pasado reciente era darle un lugar adecuado a las *prácticas formativas*. Como ya se vio en el marco

teórico, ella advierte sobre la necesidad de fomentar el sentido crítico, reflexivo y evaluativo de la transmisión de los aprendizajes históricos. En los resultados del taller se evidenció una parte reflexiva, llevada a cabo a través de la escritura de cartas en las que, luego de haber sido contextualizados con los demás talleres, ellos debían dirigir el escrito a ellos mismos. Esto quiere decir que en la instrucción debían escribir sobre todo lo que ellos sintieran, sin la condición de que fuera sobre un tema específico.

En muchos casos los estudiantes se reconocían temperamentales y explosivos, por lo cual se destacó, por parte de ellos, el compromiso de no involucrarse en actos de violencia. En el caso del estudiante que contó el testimonio del tío, se evidenció la razón de su primer silencio voluntario y su aparente desinterés:

No sé con qué palabras empezar, pero desde que empezaron los talleres, he querido expresar que esto me tocó vivirlo a mí, pero esta violencia me enseñó que es mejor callado, por eso no me gusta hablar. Solo quería decirme a mí mismo que Dios todo lo puede, que lo malo pasa (ES1, M, G, T1, 2021, L49-51).

Cita que se puede interpretar como la punta del iceberg sobre una situación familiar que bien podría tener otras aristas, o secuelas que no alcanzaron a aflorar en la sesión. Es de resaltar que en la mayoría de las cartas se menciona el gusto por el campo abierto, la vida tranquila y la paz en comunidad. La mayoría de ellos habla con alegría de sus gustos musicales. Por lo demás, en este momento reflexivo es cuando más los estudiantes expresan un sentimiento de esperanza:

Solo quería decirme a mí mismo que Dios todo lo puede, que lo malo pasa. Hoy por hoy me encanta la música, me gusta como una forma de expresar lo triste, lo bueno de lo que vivo hoy en día. Al final doy gracias a Dios por mi familia (ES1, M, G, T1, 2021. L52-54)

Otro estudiante escribe: “finalmente quiero decirme a mí misma, que no importa lo que piensen los demás, sé que hago lo mejor. Gracias” (ES2, F, G, T1, 2021, L53-63). Otro más manifiesta: “Pues que la vida le ha dado cosas que te has podido lograr esforzándote lo más que puedes y además has sabido llevar tus problemas con mucho valor” (ES6, F, G, T1, 2021, L74-76). Palabras de aliento de cada uno a sí mismo, que surgen como reflexión en el contexto de unos talleres sobre recuperación de la memoria del pasado reciente en torno al flagelo del secuestro.

Conclusiones y recomendaciones

Estos talleres diagnósticos sirven para ajustar una propuesta curricular de intervención para la Institución Educativa Ramón Alvarado Sánchez. Con base los resultados surge la siguiente propuesta hecha de forma descriptiva:

Estrategia pedagógica para la enseñanza del pasado reciente en torno al secuestro (libertad)

en la Institución educativa Ramón Alvarado Sánchez

Dirigido a:

Estudiantes del grado décimo (2022). Estudiantes en edades entre los 14 y 17 años.

(El motivo de esta sugerencia es que se trata del grupo de estudiantes al que se le aplicó los primeros talleres durante el año pasado. Aunque se trata de una población uniforme, es este grupo en específico al que se hizo el diagnóstico).

Duración: 6 semanas

Dado el tiempo que duró la intervención, se estima que en seis semanas se puede hacer lo suficiente para lograr el propósito del programa.

Didácticas:

6 talleres de contenidos informativos y actividades formativas de una sesión por semana.

Propósitos:

- Desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y sistémico de la transmisión de la historia y de las memorias del pasado reciente en torno a la vulneración del derecho a la libertad (secuestro).
- Desarrollar habilidades narrativas para poder estructurar relatos en torno a la memoria del pasado reciente en los estudiantes.

- Generar y encausar manifestaciones emocionales con el fin de enseñarle a los estudiantes a evaluar los contenidos de la historia y de la memoria del pasado reciente.

Enseñanzas

Contenidos:

- Relatos sobre conflicto armado y sus actores.
- Relatos sobre la libertad, el secuestro y el derecho a la libertad.

Prácticas formativas

- Aprender a argumentar las posiciones propias frente a la enseñanza de la historia.
- Escribir relatos para transmitir las memorias propias y familiares del pasado reciente.
- Plantear soluciones posibles a las problemáticas del posconflicto.

Se trata de las enseñanzas necesarias para lograr los propósitos establecidos. Aunque se puede pensar que instruir a los estudiantes en técnicas de escritura narrativa podría desdibujar la autenticidad de las memorias que ellos quieran transmitir, lo cierto es que, Según Jelin (2003), Naussbaum (2008) y Ricouer (1999; 2006) ya lo están. Ya se está desde siempre inmersos en el lenguaje que moldea nuestras experiencias personales. Por otro lado, Jelin (2003) defiende que la experiencia no es pura, que está mediada y que requiere de un proceso organizado para mediarla de tal forma que el resultado, el discurso resultante cuente con la suficiente calidad simbólica para que facilite su incorporación en el público. En palabras más sencillas, cuanto mejor sea la calidad narrativa de un discurso, más fácil puede ser transmitido. La argumentación y la capacidad hipotético-deductiva se sugiera para que ellos desarrollen un espíritu aún más crítico con la transmisión del memoria y la historia, así como para que tomen decisiones y posiciones necesarias para ejercer la ciudadanía en el momento que deban hacerlo.

Los contenidos sugeridos acerca de la memoria del pasado reciente tienen que ver con la premura de que se conozcan sus historias, que entren a formar parte del discurso público para que logren el estatus de reconocimiento. Los contenidos sugeridos para historia tienen que ver con darles el marco conceptual para que ubiquen de forma espacio temporal sus propias memorias. El problema de los teóricos como Ricouer (1999) y Jelin (2003) no es su carácter cientifista, ni objetivista, sino sus usos políticos que pueden encaminarse a dejar por fuera del relato oficial una serie de eventos significativos que moldean el presente. Sin embargo, ambos a dos reconocen el papel de la historia en el reconocimiento del ser humano.

Secuencias didácticas

Taller 1: Memorias del secuestro y relatos sobre la libertad

Taller 2: Memorias sobre el secuestro y argumentación

Taller 3: Reflexiones sobre el secuestro.

Taller 4: Relatos sobre memorias del secuestro

Taller 5: ¿Cómo reinsertar a los actores armados del conflicto?

Taller 6: ¿Cómo ayudar a las víctimas del secuestro?

Esta secuencia tiene en cuenta las propias memorias sobre el secuestro y el conflicto armado, así como también la necesidad de atender a la parte emocional cuando haya relatos propios acerca de los hechos victimizantes. También se tuvo en cuenta el diagnóstico de la calidad de sus respuestas y de su escritura. Se considera que ellos necesitan intervención es competencias escritoras para que haya un trabajo más comunicable. Por lo demás, la secuencia sigue el orden de *1. Entrenamiento de habilidades, 2. Producción, 3. Reflexión crítica y planteamiento de soluciones.*

Se sugiere que las didácticas sean activas, en donde el rol del docente sea el de moderador, motivador y orientador, para que ellos lleguen a respuestas paulatinas a través de la discusión y el diálogo. El uso del relato está sugerido tanto por cuanto ellos pueden ver modelos de escritura, como por la función que atribuyen Jelin (2003), Nussbaum (2008) y Ricoeur (1999) a la narrativa, que es una labor de estructuración de memorias y emociones, así como de transmisora. Se trata de una función pedagógica y política del relato. Se sugiere que la parte conceptual sea resultado del trabajo de los estudiantes a través de preguntas de inferencia.

Evaluación

Se sugiere que los aspectos a tener en cuenta para evaluar este diseño sea la calidad narrativa final de los relatos de los estudiantes, su disposición para atender a los talleres, la calidad de su argumentación y planteamiento de soluciones y los resultados de una autoevaluación. Así mismo se sugiere que se use un formato para que ellos evalúen la experiencia. Con esta información se ha de triangular un informe principalmente cualitativo.

Reflexiones finales

Se espera que con este diagnóstico y las sugerencias curriculares entregadas a partir de él, se pueda contribuir a la recuperación de la memoria del pasado reciente, al tejido social y a la reparación simbólica de las víctimas y sus familiares en la Institución Educativa Ramón Alvarado Sánchez, para que, de alguna forma, en un rincón del preciado Huila, en un lugar del municipio de Gazón, se cumpla el deseo y el presagio que le entregó Martha Nussbaum (2016) a los colombianos en una carta pública con motivo de la materialización de los diálogos de paz. Es la filósofa misma deseando a los colombianos ser capaces de superar las diferencias y salvaguardar los lazos comunes para dar paso al posconflicto y a una nueva sociedad a través del diálogo, el debate argumentado, la búsqueda de soluciones consensuadas y el espíritu crítico

social e individual, tal como pretendemos en los propósitos de la presente sugerencia curricular.

Dijo ella en los últimos tres párrafos de la carta:

Una política de la reconciliación también debe preocuparse profundamente por la forma de la educación. A todos los niveles, desde la escuela primaria hasta la educación superior, un compromiso con el fortalecimiento de los valores humanos necesita abarcar tanto el currículo y la pedagogía, dando a los jóvenes la capacidad del pensamiento crítico y la argumentación respetuosa, impartiendo entendimiento de un amplio rango de perspectivas sociales e históricas y también de cultivar la capacidad de imaginar estas perspectivas desde dentro, a través del compromiso con las obras de arte, la literatura y la música. El estudio de la filosofía, la literatura y las artes no es inútil: es de importancia urgente, puesto que todas las personas, cualquiera que sea su trabajo futuro, serán ciudadanos, responsables por el futuro del pacto social.

En todas las democracias las personas disienten, y algo que me impresionó grandemente de los colombianos es el amplio interés en el debate público y en el intercambio respetuoso de las ideas. Deseo que mi propio país pueda alcanzar eso. Espero que ustedes se aferrarán a estos compromisos admirables en este momento difícil y no buscarán el camino más fácil pero vacío de la retórica narcisista.

Estoy emocionada por su futuro. Admiro su fortaleza nacional, su compromiso con el desarrollo humano, sus instituciones y su cultura política. De modo que contemplaré, con afecto y esperanza, a medida que avanza su proceso de reconciliación.

Su amiga,

Martha C. Nussbaum

REFERENCIAS

- Academia Mexicana de la Lengua. (2017). *Conversatorio*. Academia Mexicana de la Lengua: [https://www.academia.org.mx/espin/respuestas/item/conversatorio#:~:text=El%20vocablo%20conversatorio%20se%20emplea,%3B%20simposio%20\('reuni%C3%B3n%20restringida%20de](https://www.academia.org.mx/espin/respuestas/item/conversatorio#:~:text=El%20vocablo%20conversatorio%20se%20emplea,%3B%20simposio%20('reuni%C3%B3n%20restringida%20de)
- Acedo, N. A. (2017). El género testimonio en Latinoamérica: aproximaciones críticas en busca de su definición, genealogía y taxonomía. *Latinoamerica64*, pp.39-69. E8DA0950B0A0110E4DF96C6C6189DF09F504206B04ECE48CEBD2DB3C3516EB4AE105EA42EB678E2B57A9BFE2F1E25A2B.
- ACNUR Comité Español. (Mayo de 2018). *¿Qué es un conflicto armado según el Derecho Internacional Humanitario?* ACNUR: https://eacnur.org/blog/que-es-un-conflicto-armado-segun-el-derecho-internacional-humanitario-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst/
- Aguirre, Á. P. (2015). ¿Por qué es importante la memoria histórica en Colombia? *Revista Nova et Vetera, Volumen I - N° 03 Abril*, ISSN: 2422-2216.
- Alcaldía Municipal de Garzón. (Abril de 2016). *Diagnóstico Plan de Desarrollo Municipio de Garzón 2016-2019*. Alcaldía Municipal de Garzón: http://garzonhuila.micolombiadigital.gov.co/sites/garzonhuila/content/files/000116/5760_diagnostico_garzon_final.pdf
- Alcaldía Municipal de Garzón. (21 de Octubre de 2020). *Nuestro Municipio*. Alcaldía Municipal de Garzón en Huila: <http://www.garzon-huila.gov.co/municipio/nuestro-municipio>
- Álvarez, A. J., & Pérez, C. A. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educ.Educ. Vol. 22. No. 2 Universidad de La Sabana | Facultad de Educación, ISSN 0123-1294 | e-ISSN 2027-5358* |, 277-290.
- Álvarez, F. H. (19 de Febrero de 2002). *Secuestro y Muerte*. Poesía del Momento: https://poesiadelmomento.com/palida_muerte/palida_muerte_politicos/pm_32.html
- Amnistía Internacional. (2020). *Conflictos Armados*. Amnistía Internacional: <https://www.amnesty.org/es/what-we-do/armed-conflict/>
- Anigstein, D. L., & Fernández, M. (2010). *Parque del recuerdo, parque de la memoria*. Conti.derhuman: http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/mesa-10/anigstein_mesa_10.pdf
- Arboleda, Z., Herrera, M. M., & Ramírez, M. P. (2017). *Educación y Pedagogía para la Paz – Material para la práctica*. Bogotá D.C., Colombia: Producción editorial e impresión: ARKO Consult S.A.S.
- Arenas, M. C., & Barreto, S. M. (2019). *Paz y convivencia desde el contexto escolar: una mirada desde las voces de los niños y niñas de grado Transición en tres Instituciones Educativas*

- de Bogotá, D.C.* Universidad Javeriana, Facultad De Educación, Licenciatura En Pedagogía Infantil:
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/43445/PAZ%20Y%20CONVIENCIA%20DESDE%20EL%20CONTEXTO%20ESCOLAR%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arias, D. H. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula. No.13. Serie Grupos. Primera Edición.* Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ISBN Digital: 978-958-787-035-0.
- Asociacion Cultural y Teatral, El Paso. (2013). *Teatro El Paso Escuela para la Reconstrucción de la Memoria Histórica 2013.* Escuela Para La Reconstrucción De La Memoria Histórica: <http://www.teatroelpaso.com/otros-proyectos/escuela-para-la-reconstruccion-de-la-memoria-historica/>
- Atlas y Maps. (2015). *Mapa de Colombia.* La historia con mapas: https://co.pinterest.com/pin/598908450426093052/?nic_v2=1aiSxkDin
- Badia, A. (20 de Marzo de 2019). *Qué es el miedo en psicología.* Psicología Online: <https://www.psicologia-online.com/que-es-el-miedo-en-psicologia-4406.html>
- Banco de la República . (2017). *Sectores más representativos de la economía colombiana.* Banrepcultural: https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Sectores_m%C3%A1s_representativos_de_la_econom%C3%ADa_colombiana#:~:text=Estos%20sectores%20son%3A,oleaginosas%20y%20flores%2C%20entre%20otros.
- Banco de la República. (31 de Octubre de 2016). *Cuáles Son Los Sectores Económicos De Colombia.* CVN: <https://www.cvn.com.co/cuales-son-los-sectores-economicos-de-colombia/>
- Banco de la República Colombia. (2017). *Jorge Eliécer Gaitán.* Banrepcultural: https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php?title=Jorge_Eli%C3%A9cer_Gait%C3%A1n
- Bárcena, F. (2010). Entre Generaciones. La Experiencia De La Transmisión En El Relato Testimonial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 14, núm. 3,* pp. 33-47. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56715702003.pdf>.
- Barón, G. A. (2013). *La interpretación del pasado reciente en su relación con las actuales políticas de la memoria en la Argentina contemporánea. Apuntes críticos para una lectura política.* [bdigital.uncuyo.edu.ar: https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitales/6245/baronponmesa17.pdf](https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitales/6245/baronponmesa17.pdf)
- Beauvoir, C. d. (2018). *Historias, terrenos y aulas: la narrativa sonora en español desde dentro.* Bogota, D.C. Colombia: Ediciones Uniandes.

- Benítez, M. I. (2016). Guerra y posconflicto en Guatemala: búsqueda de justicia antes y después de los acuerdos de paz. *Revista CS, no. 19*, pp. 141-166. DOI: <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i19.2167>.
- Biasatti, S., & Compañy, G. (2014). *Memorias Sujetadas Hacia una lectura crítica y situada de los procesos de memorialización*. Madrid, España: De la edición: JAS Arqueología S.L.U.ISBN: 978-84-941030-6-3 (papel) / 978-84-941030-7-0 (electrónica).
- Bonneau, P., & Szwarcberg, L. (2019). Transformación de las emociones en las víctimas del conflicto armado para la reconciliación en Colombia. *Desafíos, 31(2)*, 197-229 doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.7283>.
- Búcaro, R. A. (2018). *Los Derechos Humanos En Los Conflictos Armados, Caso Guatemala*. Universidad De San Carlos De Guatemala, Facultad De Ciencias Jurídicas Y Sociales Escuela De Estudios De Postgrado, Maestría En Derecho Constitucional: http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/04/04_14501.pdf
- Cabrera, F. M., & Díaz, C. M. (2016). *Taller de reconocimiento y manejo emocional: Sistematización de la experiencia de un grupo de adolescentes privados de libertad en CIP-CRC San Joaquín*. Universidad De Chile, Facultad De Ciencias Sociales, Departamento De Psicología, Escuela De Psicología: <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/151768/Taller%20de%20reconocimiento%20y%20manejo%20emocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Calderon, J. R. (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos, Volume 62, January–June*, 227-257.
- Canal Capital. (4 de Febrero de 2019). *¿Cuántas personas murieron en la Guerra de los Mil Días?* Capital Sistema de comunicacion publica : <https://conexioncapital.co/cuantas-personas-murieron-guerra-mil-dias/#:~:text=Esta%20guerra%20civil%20inici%C3%B3%20el,muertos%20en%20este%20oscuro%20conflicto>.
- Cano, A. V., & Dongil, D. E. (14 de Noviembre de 2013). *La Ira*. Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés: <https://bemocion.sanidad.gob.es/emocionEstres/docs/Ira.pdf>
- Castellanos, I. (25 de 08 de 2017). *La familia guatemalteca que envía poemas a un secuestrado*. Semana: <https://www.semana.com/nacion/articulo/familia-guatemalteca-envia-poemas-julio-fernando-vargas-que-fue-secuestrado/537808/>
- Castellanos, L. R. (2 de Marzo de 2017). *Técnica de Observación*. Metodología de la investigacion. : <https://lcmetodologiainvestigacion.wordpress.com/2017/03/02/tecnica-de-observacion/#:~:text=La%20t%C3%A9cnica%20de%20observaci%C3%B3n%20es,para%20una%20investigaci%C3%B3n%205BCreceNegocios%5D>.

- Cazau, P. (27 de Marzo de 2018). *Interes*. Glosario de psicología : <https://glosarios.servidor-alicante.com/psicologia/interes#:~:text=El%20concepto%20de%20inter%20C3%A9s%20tiene%20diferentes%20sentidos%20en%20las%20diversas%20teor%20C3%ADas%20psicol%C3%B3gicas.&text=M%20C3%A1s%20all%20C3%A1%20de%20estas%20acepciones,no%20tendr%C>
- Centro Cultural Haroldo Conti. (5 de Mayo de 2020). *Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti*. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti: <https://www.mibelgrano.com.ar/index.php/2020/05/05/centro-cultural-de-la-memoria-haroldo-conti-4/>
- Centro Nacional de Memoria Historica . (4 de Diciembre de 2015). *Escuela de Poetas de La Gloria*. Centro Nacional de Memoria Historica (CNMH): <https://soundcloud.com/memoriahistorica/sets/escuela-de-poetas-de-la-gloria>
- CICR. (1998). *El derecho internacional humanitario y la protección de las víctimas de la guerra*. Comité Internacional De La Cruz Roja, (CICR): <https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/misc/5tdle2.htm>
- CNMH. (2013). *Una Sociedad Secuestrada, Primera edición*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- CNMH. (30 de Agosto de 2014). *Dimensiones, características y responsabilidades del conflicto armado en Colombia*. Centro Nacional de Memoria Historica : <http://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/CatedraBY/presentaciones/Sesion-2/Presentacion-caracteristicas-modalidades-de-violencia.pdf>
- CNMH. (2018). *Cifras Los registros estadísticos del conflicto armado colombiano. Primera edición* . Bogotá, Colombia: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- CNMH. (2018). *La memoria nos abre camino. Balance metodológico del CNMH para el esclarecimiento histórico. Primera edición*. Bogotá: CNMH. http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes-accesibles/balance_la-memoria-abre-camino_accesible.pdf.
- CNMH. (4 de Junio de 2019). *16 historias sobre el secuestro de policías y militares*. Centro Nacional de Memoria Histórica: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/tag/secuestro/#:~:text=Seg%C3%BAn%20el%20Observatorio%20de%20Memoria,1.214%20eran%20militares%20y%20polic%C3%ADas.>
- Colombia Legal Corporation. (21 de Enero de 2016). *Secuestro en Colombia: Uno de los Delitos más Comunes en Cifras*. Colombia Legal Corporation: <https://www.colombialegalcorp.com/blog/secuestro-en-colombia-uno-de-los-delitos-mas-comunes-en-cifras/#:~:text=La%20principal%20pena%20para%20el,mil%20salarios%20m%C3%ADnimos%20mensuales%20vigentes.>

- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. (2009). *Cartilla Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Centro de memoria histórica. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/cajadeherramientas/Cartilla.pdf>.
- Comité Internacional de La Cruz Roja. (1 de Enero de 2014). *Los Convenios de Ginebra de 1949 y sus Protocolos adicionales*. Comité Internacional De La Cruz Roja (CICR): <https://www.icrc.org/es/document/los-convenios-de-ginebra-de-1949-y-sus-protocolos-adicionales>
- Compartir Palabra Maestra. (26 de Diciembre de 2019). *Educación para la paz y pedagogías para la memoria*. Compartir Palabra Maestra: <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/articulos-informativos/educacion-para-la-paz-y-pedagogias-para-la-memoria>
- Cosoy, N. (24 de Agosto de 2016). *¿Por qué empezó y qué pasó en la guerra de más de 50 años que desangró a Colombia?* BBC Mundo: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37181413>
- de los Reyes, M. J. (1 de Febrero de 2013). *Los conflictos en los Balcanes. La guerra civil en Yugoslavia y los intereses externos*. Instituto Galeno de Analisis de Documentacion Internacional (IGADI): <https://www.igadi.gal/web/analiseopinion/los-conflictos-en-los-balcanes-la-guerra-civil-en-yugoslavia-y-los-intereses-externos>
- Díaz, J. R. (2017). *Emociones, Conflicto Armado Y Realidad Virtual. Introducción Al Uso De Ambientes Virtuales En Colombia*. Obtenido De Pontificia Universidad Javeriana, Facultad De Psicología: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/22154/Anexo%201-%20Carta%20de%20Autorizaci%C3%B3n%20de%20autores.pdf?sequence=2&isAllowed=n>
- Díaz, L. A. (31 de Octubre de 2020). Institución Educativa Ramón Alvarado Sánchez. (J. d. Romero, & L. Carvajal, Entrevistadores)
- Domínguez, J. D. (2018). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *La Revista El Ágora USB, 19(1)*, pp.253-278. DOI: <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>.
- Echandía, C. C. (2004). La Guerra por el Control Estratégico en el Suroccidente Colombiano. *Revista Sociedad y Economía N° 7, Octubre*, pp.65-89.
- Echandía, C. C. (16 de Agosto de 2017). *Panorama actual del Huila*. Researchgate: https://www.researchgate.net/publication/319141201_Panorama_actual_del_Huila
- Echeverri, G. M. (2006). *Bitácora desde el cautiverio*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Eafit.

- EcoAnalítica. (2014). *Una verdad secuestrada 1970-2010*. EcoAnalítica: http://www.cifrasyconceptos.com/secuestro/secuestros_autor.php#
- García, J. A. (Julio de 2013). *Tratamiento de la vergüenza excesiva y la autocrítica destructiva*. Psicoterapeutas.com: http://www.psicoterapeutas.com/trastornos/tratamiento_verguenza_autocritica.html
- Garciandía, I. J. (2011). Secuestro y psicopatología. Lo monstruoso. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 40, núm. 3, julio-septiembre, pp. 577-598. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80622315015.pdf>.
- Garranzo, R., & Gomez, L. C. (2008). La reconstrucción de las sociedades post-conflicto. Guatemala después de los Acuerdos de Paz. *Revista QUORUM 14*, pp.161-177. <https://core.ac.uk/download/pdf/58908173.pdf>.
- Gómez, D. M. (2018). Voces que narran el pasado reciente: La enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria. *Historia y Memoria No.17*, 51-89. DOI: 10.19053/20275137.n17.2018.7454.
- Gómez, L. E. (2004). Sociología de la violencia. El secuestro, empresa parapolicial. *Papeles de Población No. 40, CIEAP/UAEM*, pp.193-211.
- Gonzáles, R., & Molinares, I. (2010). La violencia en Colombia. Una mirada particular para su comprensión . De cómo percibimos la violencia social a gran escala y hacemos invisible la violencia no mediática. *Investigación y desarrollo, Vol 18 No 2*.
- González, R. T. (2018). La denuncia de la represión clandestina durante la dictadura en Argentina: el caso de los sobrevivientes de Vanguardia Comunista (1978-1983). *Revista Izquierdas 43*, pp.23-51. <https://www.scielo.cl/pdf/izquierdas/n43/0718-5049-izquierdas-43-23.pdf>.
- Hamui, A. S., & Varela, M. R. (2013). La técnica de grupos focales. *Inv Ed Med 2(1)*, pp.55-60. <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-pdf-S2007505713726838>.
- Henoa, D. M. (22 de Noviembre de 2016). *¿Qué pasa con las víctimas después de un secuestro?* Plaza Capital: <https://plazacapital.co/ciudadania/2207-que-pasa-con-las-victimas-despues-de-un-secuestro>
- Hernández, I. A., Luna, J. A., & Cadena, M. C. (2017). Cultura de paz, una construcción desde la educación. *Rev. hist.edu.latinoam - Vol. 19 No. 28, enero - junio* , 149-172.
- Hernández, R. S., Fernández, C. C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación. Sexta Edición* . México D.F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Humanium. (s.f.). *Derecho a la libertad*. Humanium: <https://www.humanium.org/es/derecho-libertad/#:~:text=Las%20libertades%20individuales%3A%20Las%20libertades,derecho%20a%20la%20vida%20privada.>

- IERAS. (s.f.). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Garzon, Huila: Institución Educativa Ramón Alvarado Sánchez.
- Instituto Caro y Cuervo. (s.f.). *Fabrica-de-narrativas-sonoras*. Instituto Caro y Cuervo: <https://www.caroycuervo.gov.co/Convocatorias/curso-de-extension-fabrica-de-narrativas-sonoras/>
- Isasi, R. A. (30 de Agosto de 2019). *El mundo en guerra: así es el mapa de los países en conflicto*. Recuperado el 1 de Febrero de 2021, de The Objective: <https://theobjective.com/further/el-mundo-en-guerra-asi-es-el-mapa-de-los-paises-en-conflicto>
- Jaramillo, J. M. (2012). Los fundamentos de una política de la justa memoria. *Estud.fi los ISSN 0121-3628 n°46*, pp.41-59.
- Jelin, E. (2001). *Los Trabajos de la memoria*. Príncipe de Vergara, 78. 28006 Madrid, España: Siglo veintiuno de españa editores, s.a.
- La Nacion. (23 de Marzo de 2014). *La ruta del conflicto en el Huila*. La Nacion: <https://www.lanacion.com.co/la-ruta-del-conflicto-en-el-huila/>
- Lira, Y., Vela, H. A., & Vela, H. A. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación Educativa, ISSN: 1665-2673 vol. 14, número 64 / enero-abril*, 123-144.
- Marignac, I. M. (2015). *La expresividad emocional en adultos jóvenes que practican teatro y en adultos jóvenes que no lo practican*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades “Teresa de Ávila”: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/579/1/doc.pdf>
- Martinez, L. M. (Octubre de 2009). *Memoria histórica y significados de la memoria en Guatemala*. Irenees.net: https://www.irenees.net/bdf_fiche-analyse-944_es.html
- Mendoza, C. P., & Hernández, R. S. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Meza, M. C. (2015). *Recursos y retos para el postconflicto en la región Huila y Caquetá, Capacidades locales para la paz*. Bogota, Colombia: Zetta Comunicaciones.
- Milton, C. E. (2015). Desfigurando la memoria: (des)atando los nudos de la memoria peruana. *ANTHROPOLOGICA/AÑO XXXIII, N.º 34*, 11-33.
- Montejano, S. (10 de Mayo de 2014). *Psicología de las emociones: la tristeza*. PSICOGLOBAL: <https://www.psicoglobal.com/blog/psicologia-emocion-tristeza#:~:text=La%20tristeza%20es%20la%20emoci%C3%B3n,del%20dolor%20generado%20por%20ellas>.
- Montejano, S. (27 de Agosto de 2019). *Psicología de las emociones: La alegría*. PSICOGLOBAL: <https://www.psicoglobal.com/blog/psicologia-emociones->

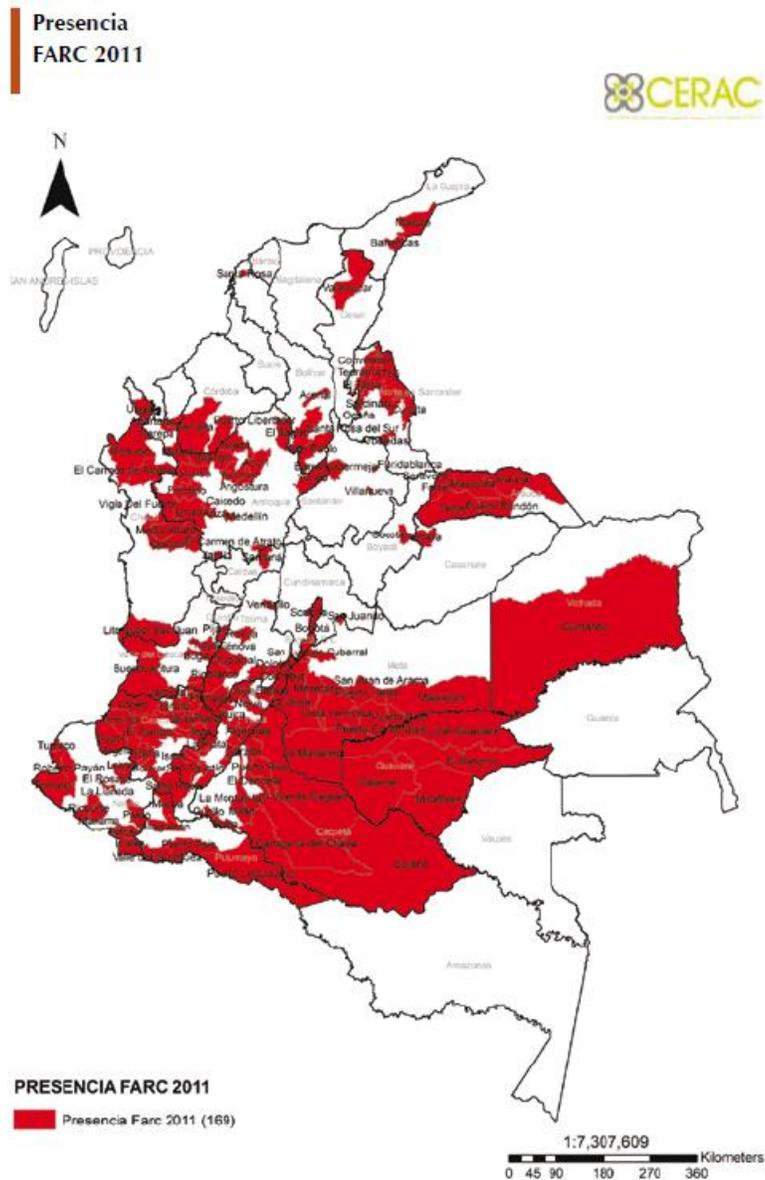
- Pérez, D. C. (18 de Febrero de 2014). *Secuestro y estrés postraumático*. Psico.org.: <https://www.psico.org/articulos/secuestro-y-estres-postraumatico>
- Piemontesi, S. E. (2012). Validación De La Escala De Expresividad Emocional en Una Muestra De Universitarios Argentinos. *Suma Psicológica, Vol. 19 No.1*, 59-68.
- PNUD Área de Paz Desarrollo y Reconciliación . (Junio de 2010). *Huila: Análisis de la conflictividad*. info.undp.org: https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220_Analisis%20de%20conflictividad%20Huila%20PDF.pdf
- Policia Nacional de Colombia . (2016). *El Secuestro en Colombia*. Policia Nacional de Colombia, Direccion Nacional de Escuelas, Escuela de Investigacion Criminal : <https://policia.edu.co/esinc/wp-content/uploads/2018/10/EL-SECUESTRO-EN-COLOMBIA.pdf>
- Polo, E. (26 de Mayo de 2017). *Apuesta poética contra el dolor*. EL TIEMPO: <https://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/victimas-escriben-poemas-como-un-ejercicio-de-memoria-y-sanacion-92530>
- Quintero, M. M., Sánchez, K. J., Mateus, J. A., Álvarez, C. V., & Cortés, R. A. (2015). *Pedagogía de las Emociones para la Paz*. Bogotá D.C. – Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. ISBN: 978-958-8780-54-2.
- Radio Nacional de Colombia. (s.f.). *Después De La Guerra: Memorias De Un País Que Le Apuesta A La Paz*. Radio Nacional de Colombia: <https://www.radionacional.co/podcasts/despues-de-la-guerra-memorias-de-pais-que-le-apuesta-a-la-paz>
- Revista Semana. (19 de 02 de 2016). *La acción que acabó con el Caguán*. Obtenido de Revista Semana: <https://www.semana.com/nacion/articulo/farc-secuestro-avion-con-jorge-eduardo-gechem-turbay-a-bordo-en-el-2002/461284/>
- Rey, E. T., & Cagiao, P. V. (2011). *Conflicto, memoria y pasados traumáticos: El Salvador contemporáneo*. Universidad Santiago de Compostela (USC): <https://www.usc.gal/gl/institutos/cieam/publicacions/elsalvador.html>
- Reyes, A. (5 de Agosto de 2020). *Lista de emociones básicas y secundarias*. Psicoemocionat: <https://www.psicoemocionat.com/lista-de-emociones-basicas-y-secundarias/>
- Reyes, E. G. (2009). *Hermenéutica y narrativa en Paul Ricoeur: interpretación a la obra "Texto, testimonio y narración"*. Universidad de La Salle: https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1022&context=filosofia_letras
- Ricœur, P. (2000). *La Memoria, La Historia, El Olvido. Primera edicion* . Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Economica de Argentina, S.A. ISBN 950-557-596-3. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/RICOEUR-P.-La-memoria-la-historia-el-olvido-LAV.pdf>.

- Rizo, J. M. (2015). *Técnicas De Investigación Documental*. Universidad Nacional Autónoma De Nicaragua, Managua: <https://repositorio.unan.edu.ni/12168/1/100795.pdf>
- Rodriguez, L. C. (2002). Efectos psicológicos del secuestro en Colombia. *Anuario de Psicología Jurídica, Volumen 12*, pp.141-149.
- Rubio, G. (2012). Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: Hacia una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos XXXVIII, N° 2*, pp.375-396.
- Salas, L. G. (2010). Corredores y territorios estratégicos del conflicto armado colombiano: una prioridad por territorializar en la geopolítica de los actores armados actores armados. *Perspectiva Geográfica, Vol. 15, ISSN 0123-3769*, pp. 9-36.
- Sampedro, V., & Baer, A. (2003). El recuerdo como olvido y el pasado extranjero. Padres e hijos ante la memoria histórica mediatizada. *Revista de Estudios de Juventud. "Número especial: Jóvenes, Constitución y cultura democrática"*, pp.93-108. <https://www.nodo50.org/multitudesonline/El%20recuerdo%20como%20olvido%20y%20el%20pasado%20extranjero.pdf>.
- Sierra, I. (20 de Junio de 2018). *Memoria en la Asamblea del Valle*. Centro Nacional de Memoria Historica (CNMH): <https://centrodememoriahistorica.gov.co/tag/secuestro/>
- Silva, Ó. M. (s.f.). Secuestro En Colombia Evolución Del Delito En Los Últimos 11 Años. *Revista Criminalidad, Seguridad Rural Y Urbana*, pp.367-376.
- Sociedad Geográfica de Colombia. (2002). *Limites de Colombia*. Sociedad Geográfica de Colombia: https://sogeocol.edu.co/Ova/fronteras_colombia/definicion/limites_colombia.html
- Solar, S. d., Falconi, J. L., & Sommer, D. (2018). *¿Qué significa reparación simbólica y cómo reconstruye sociedades?* CONNETAS: <https://www.connectas.org/eventos/que-significa-reparacion-simbolica-y-como-reconstruye-sociedades/>
- Soria, N. (2014). *Recuperación de la memoria histórica y construcción identitaria; una contribución desde el diálogo intergeneracional*. La Republica, Facultad de Psicología : <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/5385/1/SORIA.pdf>
- Sosa, M., & Gonzalez, P. (15 de Junio de 2008). *El Taller*. Obtenido de Dinámicas Grupales, Dinámicas de Grupo, Juegos Grupales: <https://dinamicasgrupales.blogspot.com/2008/06/el-taller.html>
- Trejos, L. F. (2008). Naturaleza, Actores Y Características Del Conflicto Armado Colombiano: Una Mirada Desde El Derecho Internacional Humanitario. *Revista Encrucijada Americana. Año 2. N° 2 Primavera-Verano. ISSN: 0718-5766*, pp.1-35.
- Uccelli, F., Agüero, J. C., Pease, M. A., Portugal, T., & Del Pino, P. (2013). *Secretos a voces Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Lima, Perú: IEP Instituto de Estudios Peruanos.

- UNED. (17 de Mayo de 2009). *Las “notas de campo”*. UNED: <https://www2.uned.es/ca-bergara/ppropias/eduSocial/Practicum1/Notasdecampo.htm#:~:text=Son%20notas%20que%20tienen%20que,con%20la%20mayor%20precisi%C3%B3n%20posible>.
- UNICEF. (2017). *Educación para la paz*. UNICEF: https://www.unicef.org/spanish/education/focus_peace_education.html#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20para%20la%20paz%20contribuye%20a%20crear%20entornos%20de,contribuci%C3%B3n%20positiva%20a%20su%20educaci%C3%B3n.
- Universidad Autónoma de Barcelona . (s.f.). *Conflictos armados*. ECP, Escola de Cultura y Pau, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB): <https://escolapau.uab.cat/conflictos-armats/>
- Universidad de Lima. (5 de Octubre de 2017). *La Galería Presenta ‘Álbum Familiar, La Cultura Del Recuerdo’*. Universidad de Lima: <https://www.ulima.edu.pe/ulima/noticias/la-galeria-presenta-album-familiar-la-cultura-del-recuerdo>
- Uribe, L. J. (2019). *La Memoria Histórica Puede Contribuir En El Cambio Conceptual Para La Reconstrucción Y La Comprensión Del Conflicto Armado En El Departamento Del Meta Durante El Periodo 1997 A 2002 Con Los Estudiantes De Décimo Grado*. Universidad Autónoma De Manizales, Facultad De Estudios Sociales Y Empresariales, Maestría En Enseñanza De Las Ciencias Manizales: <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/938/1/La%20Memoria%20Historica%20Puede%20Contribuir%20En%20El%20Cambio%20Conceptual%20Para%20La%20Reconstrucci%C3%B3n.pdf>
- Valdivieso, A., Vera, D., Pastrana, E., Cabrera, F., González, P., & Castro, R. (2016). *Construcción de la memoria histórica: aportes conceptuales y metodológicos*. Escuela Superior de Guerra: https://www.researchgate.net/publication/317700910_CONSTRUCCION_DE_LA_MEMORIA_HISTORICA_APORTES_CONCEPTUALES_Y_METODOLOGICOS
- Vereda Potrero Grande. (22 de Julio de 2016). *Vereda Potrero Grande*. Vereda Potrero Grande: https://www.facebook.com/conociendoapotrero/about/?ref=page_internal
- Villa, J. D. (2013). *Memoria Histórica Desde Las Víctimas Del Conflicto Armado Construcción Y Reconstrucción Del Sujeto Político*. *Kavilando V5 Ene -Jun P N.11-P.N.25 Medellín, Col*, pp.11-23.
- Villamarin, L. A. (2013). *Operación Sodoma: Final del Mono Jojoy, símbolo del narcoterrorismo comunista contra Colombia; Segunda Edición*. Ediciones Luis Alberto Villamarin Pulido.
- Vité, S. (2009). Tipología de los conflictos armados en el derecho internacional humanitario: conceptos jurídicos y situaciones reales. *International Review of the Red Cross*. Marzo N.º 873 , pp.1-27.
- Wayra Educa. (24 de Noviembre de 2019). *Género lírico*. Wayra Educa: <https://wayraeduca.com/genero->

ANEXOS

Anexo 1. Presencia de las FARC en el territorio colombiano



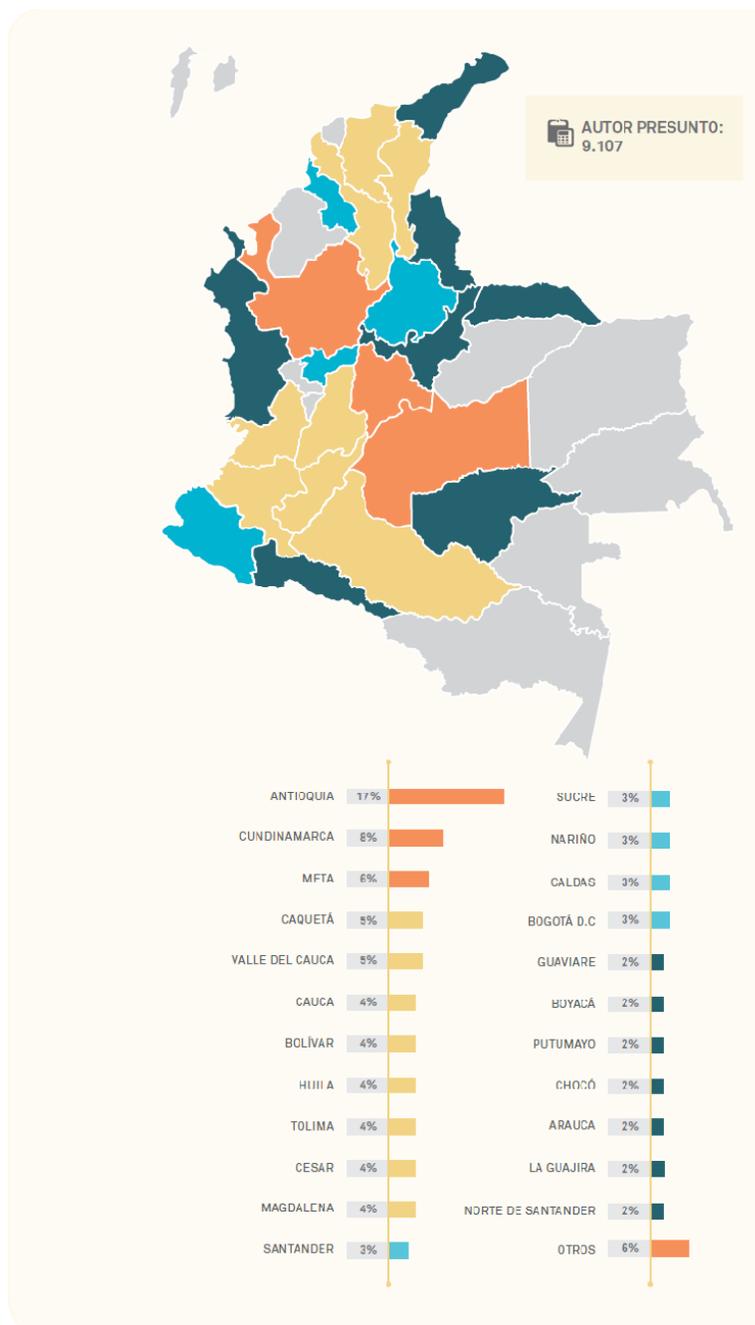
Fuente: <https://sites.google.com/site/bipartidismoencolombia/compilacion-de-mapas-conflicto-armado-en-colombia>

Anexo 2. Cifras del secuestro del periodo 1970 al 2010 en Colombia

AÑO DE SECUESTRO	Redes Criminales	ELN	FARC	M-19	Paramilitares	Otros
1970	2	1	0	0	0	0
1971	3	7	1	0	1	5
1972	2	6	0	0	0	3
1973	3	2	0	1	0	47
1974	3	0	1	0	0	5
1975	18	1	0	1	0	3
1976	11	0	1	2	2	4
1977	14	3	6	1	0	5
1978	11	2	3	3	1	5
1979	4	0	5	0	1	0
1980	7	10	25	208	4	19
1981	2	4	31	32	2	13
1982	10	9	47	19	1	4
1983	7	8	45	0	0	27
1984	30	21	41	6	1	25
1985	12	21	28	213	2	30
1986	12	22	29	64	0	16
1987	15	26	39	1	7	13
1988	34	91	72	6	4	55
1989	39	122	23	0	3	36
1990	100	332	153	0	5	104
1991	92	118	194	0	3	181
1992	127	91	140	0	11	43
1993	58	70	62	0	6	28
1994	135	109	116	0	11	64
1995	85	61	87	0	2	54
1996	368	217	304	0	123	40
1997	327	567	581	0	94	98
1998	458	748	1269	0	208	88
1999	530	887	1020	0	227	92
2000	989	913	916	0	286	128
2001	580	1018	1026	0	510	106
2002	746	893	1120	0	212	95
2003	661	413	771	0	175	67
2004	754	234	414	0	148	57
2005	395	124	252	0	80	38
2006	394	81	184	0	22	35
2007	310	31	164	0	6	12
2008	228	36	140	0	2	11
2009	127	23	55	0	0	8
2010	176	39	82	0	3	13
Total:	7879	7361	9447	557	1677	2163

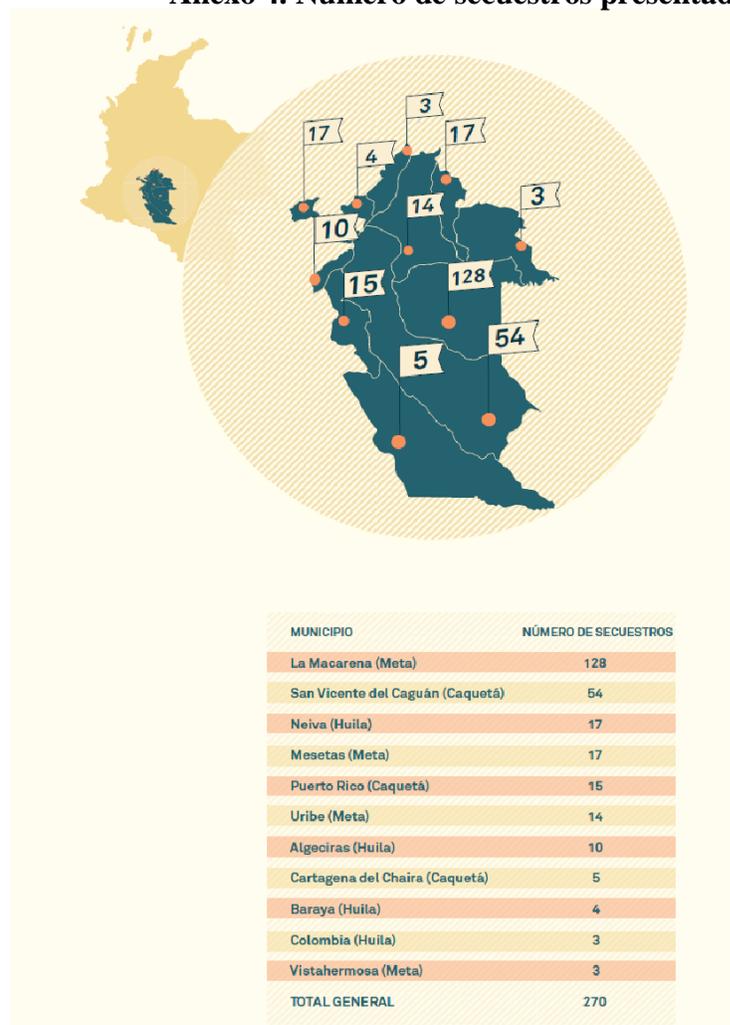
Fuente: EcoAnalitica, s.f.

Anexo 3. Departamentos que concentran los secuestros de las FARC



Gráfica 24. Departamentos que concentran los secuestros de las FARC

Anexo 4. Número de secuestros presentados en el periodo 1998-2002



Anexo 6. Talleres de memoria del pasado reciente en torno al secuestro

Taller 1. Momento 1. Evocando la sensación de la Libertad

TALLERES DE LA MEMORIA DEL PASADO RECIENTE EN TORNO AL SECUESTRO DURANTE EL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA	
Objetivo: Desarrollar estrategias pedagógicas sobre la memoria del pasado reciente en torno al secuestro mediante talleres de expresividad emocional en los estudiantes contemporáneos de educación secundaria.	
Taller 1: Momento 1.	Evocando la sensación de la Libertad.
Tema:	Libertad
Dirigido a:	Estudiantes de básica secundaria (noveno), entre 13 y 15 años de la Institución Educativa: Ramón Alvarado Sánchez del municipio de Garzón Huila.
Objetivos:	Evocar en los estudiantes la emoción de la alegría, la felicidad que se produce con la sensación de la libertad.
Recursos:	<p>Video de YouTube: Libertad. Link: https://www.youtube.com/watch?v=CH--ZPI-H14 de los autores: Albano y Romina Power. Duración video: 4.19 minutos.</p> <p>Letra de la canción:</p> <p>Corre la tarde a la espalda de un hombre que ya se va. Lleva un secreto tallado en el fondo del corazón. De casa en casa una madre va buscando a quién no está. Y en tu nombre cuanta gente no volverá.</p> <p>Libertad cuanto has hecho suspirar. Y sin ti duele más la soledad. Hasta que tenga una razón vivir viviré para verte a ti.</p> <p>Libertad todo el mundo se unirá cantará por tenerte a ti.</p> <p>Hay carta blanca con el miedo y el dolor de la humanidad. Crece el cinismo contra aquellos que viven con humildad. Pero amanece una fuerza en la voz de los débiles. Y del silencio el amor renacerá.</p>

	<p>Libertad cuanto has hecho suspirar. Y sin ti duele más la soledad. Hasta que tenga una razón vivir viviré para verte a ti. (y sólo a ti)</p> <p>Libertad todo el mundo se unirá cantará porque quiere libertad. Hasta que tenga una razón vivir viviré para verte a ti. (y sólo a ti) Tomado de AlbumCancionYLetra.com</p> <p>Libertad cuanto has hecho suspirar. Y sin ti duele más la soledad.</p>
Técnica:	Lírica tipo balada.
Procedimiento:	Los docentes predisponen el aula, para la proyección del video; al finalizar proceden con el conversatorio, respecto al mensaje de la balada.
Justificación:	El desarrollo de este primer taller, busca inducir a los estudiantes la sensación de ser libre, a través del video “libertad”, recurriendo al uso de la lírica tipo balada, para despertar las emociones y significancia para el ser humano el poder actuar a su voluntad, lo que connota ser libre en la naturaleza de la vida.
Duración:	8 minutos.
Evidencia:	Observación del video y respuestas a preguntas abiertas del conversatorio.
Conversatorio:	¿A que hace referencia la canción? y ¿Cómo? ¿Qué emociones les genera... Alegría, tristeza, miedo, enojo, vergüenza?

Taller 1. Momento 2. Evocando la sensación de no ser libres

**TALLERES DE LA MEMORIA DEL PASADO RECIENTE EN TORNO AL
SECUESTRO DURANTE EL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA**

Objetivo: Desarrollar estrategias pedagógicas sobre la memoria del pasado reciente en torno al secuestro mediante talleres de expresividad emocional en los estudiantes contemporáneos de educación secundaria.	
Taller 1: Momento 2	Evocando la sensación de no ser libres
Tema:	Secuestro
Dirigido a:	Estudiantes de básica secundaria (noveno), entre 13 y 15 años de la Institución Educativa: Ramón Alvarado Sánchez del municipio de Garzón Huila.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> ● Evocar en los estudiantes la sensación de no ser libre. ● Conocer palabras claves en torno al trabajo investigativo. ● Crear un espacio de integración entre estudiantes y profesores que permita fortalecer las relaciones de los participantes por medio del juego.
Recursos:	Juego didáctico: “La lleva a tres piernas”, materiales requeridos sogas de 70 cms. Actividad al aire libre en juego de parejas; sopa de letras.
Técnica:	Juego y trabajo en equipo.
Procedimiento:	<p>Para el desarrollo de este juego didáctico “La lleva a tres piernas”, es una actividad de trabajo en equipo, que requiere bastante espacio, por lo que se recomienda realizar al aire libre. El número de sogas, depende del número de parejas participantes. Los personajes representativos de este juego, son el atador y los prisioneros.</p> <p>El atador (secuestrador) selecciona y organiza las parejas, a quien hace colocar bien juntas, de lado a lado, luego procede atarlos de pierna a pierna (pierna derecha con la pierna izquierda del compañero), hasta formar “tres piernas”. Listos los grupo de parejas participantes, el atador, los hace distribuir en el campo, y asigna a una pareja, quien será “la lleva” y ella deberá tratar de tocar a las otras parejas. La pareja que es tocada, pasa a ser “la lleva”, mientras el atador los vigila y dar órdenes.</p> <p>Finalizada la actividad, se procede con el desarrollo de una sopa de letras, donde se dividen a los estudiantes en grupos de tres, y cada uno se le entrega una sopa de letras, donde deben buscar 10 palabras que contienen aspectos terminológicos que van a generar conocimiento en la población (estudiantes) frente al proyecto de investigación. Las palabras claves de la sopa de letras son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libertad • Emociones • Narrativas sonoras • Empatía • Violencia • Memoria • Paz • Nunca más

	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación • Reconciliación <p>Una vez sean encontradas las palabras en la sopa de letras, cada grupo escogerá una sin que los demás sepan cuál es, y deberán representarla con mímicas y/o gestos sin hablar para que los otros grupos descubran cuál es.</p>
Justificación:	<p>El presente taller busca mejorar las relaciones entre los niños, niñas y los docentes, donde los estudiantes puedan expresarse de una manera libre y espontánea por medio del juego y la recreación. De igual manera se hace necesario que los niños conozcan el proyecto de investigación para que se apropien del mismo y su participación sea muy activa.</p> <p>El desarrollo de este taller, busca inducir a los estudiantes en la sensación de la no libertad recurriendo al uso del juego, para simbolizar representativamente el encadenamiento que vivieron algunos secuestrados. Asimismo, se le familiariza con las palabras claves mencionadas en el procedimiento que forman parte del contexto pedagógico.</p> <p>Finalmente este proyecto busca cambiar la mirada del estudiante al profesor, que permita la interrelación para generar procesos de reflexión, conocimiento y diálogo.</p>
Duración:	30 minutos.
Evidencia:	Desarrollo del juego, de la sopa de letras con la representación mímica y respuestas a preguntas abiertas del conversatorio.
Conversatorio:	<p>¿De las palabras encontradas en la sopa de letras, cuales son las más conocidas?</p> <p>¿Qué es la paz?</p> <p>¿Se siente bien el estar atado?</p> <p>¿Creen que una persona estando atada así por mucho tiempo, puede ser feliz, estar alegre?</p>

Taller 1. Momento 3. Evocando la sensación del encierro

TALLERES DE LA MEMORIA DEL PASADO RECIENTE EN TORNO AL SECUESTRO DURANTE EL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA	
Objetivo: Desarrollar estrategias pedagógicas sobre la memoria del pasado reciente en torno al secuestro mediante talleres de expresividad emocional en los estudiantes contemporáneos de educación secundaria.	
Taller 1: Momento 3	Evocando la sensación del encierro
Tema:	Confinamiento
Dirigido a:	Estudiantes de básica secundaria (noveno), entre 13 y 15 años de la Institución Educativa: Ramón Alvarado Sánchez del municipio de Garzón Huila.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> ● Analizar la situación de encierro experimentada durante el confinamiento por la pandemia. ● Evocar recuerdos en los estudiantes de situaciones que representen encierros, confinamiento, secuestro.
Recursos:	Situación de la pandemia del COVID-19.
Técnica:	Conversatorio
Procedimiento:	Para esta actividad se invita al grupo a un pequeño conversatorio donde cada uno puede expresar la experiencia generada por la pandemia, y referenciar situaciones similares en las huellas de su pasado personal o familiar.
Justificación:	El confinamiento “consiste en obligar a alguien a residir en un lugar diferente al suyo, aunque dentro del área nacional, y bajo vigilancia de la autoridad” (Oxford Languages and Google, s.f.). Se tomó como base el análisis de las sensaciones vividas con la pandemia del COVID-19, para evocar en los estudiantes los recuerdos de lo que es sentirse encerrado, confinado; e inducir a huellas del pasado sobre situaciones particulares o de familiares del estudiante que se hayan visto encerrados, secuestrados.
Duración:	20 minutos.
Evidencia:	Participación y respuestas a las preguntas formuladas en el conversatorio.
Conversatorio:	<p>¿Cómo vivió esta pandemia, que nos enseñó?</p> <p>¿Qué crees que podemos rescatar?</p> <p>¿Crees que todo este tiempo, fue perdido?</p> <p>¿Crees que se puede recuperar lo perdido?</p> <p>¿Han tenido experiencias de encierro diferentes a lo generado por la pandemia?</p>

Taller 2. Detectives de la memoria

Taller 3. Expresando emociones en torno a...

TALLERES DE LA MEMORIA DEL PASADO RECIENTE EN TORNO AL SECUESTRO DURANTE EL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA	
Objetivo: Desarrollar estrategias pedagógicas sobre la memoria del pasado reciente en torno al secuestro mediante talleres de expresividad emocional en los estudiantes contemporáneos de educación secundaria.	
Taller 3:	Expresando emociones en torno a...
Tema:	Expresividad emocional en la resolución de conflictos
Dirigido a:	Estudiantes de básica secundaria (noveno), entre 13 y 15 años de la Institución Educativa: Ramón Alvarado Sánchez del municipio de Garzón Huila.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> ● Inducir al estudiante en el autoreconocimiento como un ser importante. ● Distinguir mediante la expresividad escrita, los deseos o anhelos del estudiante. ● Identificar las emociones del campesino generadas durante el conflicto armado colombiano mediante la lírica tipo trova “carranga”. ● Identificar relatos de afectación directa en los estudiantes o familiares de por el conflicto armado colombiano.
Recursos:	Celulares, lápices o lapiceros, hojas carta, sonido, música electrónica, televisor, pc. Canción “El campesino embejucao” del autor Oscar Humberto Gómez Gómez, Link: https://www.youtube.com/watch?v=6sZnFRauSqM ; creación de coplas.
Técnica:	Escritura (Carta); Lírica tipo trova “carranga”
Procedimiento:	<p>El desarrollo de este taller, inicia con el saludo y la bienvenida. a los participantes contándole lo emocionado que esta de trabajar con este grupo, luego los invita a relajarse y hacer parte activa del taller.</p> <p>Primer momento (10 minutos) “Carta para la persona más importante” (Carta para mí mismo)</p> <p>Los estudiantes deben tomarse tres fotos (selfie) y cada uno decidirá cuál es la que más le gusta. luego se escriben una carta, en la cual se digan a sí mismos las cosas que desean, sus sueños, anhelos, críticas, y/o los sentimientos y emociones positivas o negativas que tienen para consigo mismos; Este ejercicio permite un momento de reflexión sobre lo que cada uno está haciendo, viviendo, sintiendo y proyectando. Tener la posibilidad de mirarse con detenimiento, observarse y pensar en “¿Qué tengo para decirme?”, puede resultar bastante conflictivo para algunos, en la medida que poco están acostumbrados a estos espacios de autorreflexión.</p> <p>Segundo momento (15 minutos) Evocando la memoria del conflicto armado.</p>

En este momento, se recurre a la técnica Lirica tipo trova “carranga” que los estudiantes escuchan, para identificar la emoción del protagonista de la canción, y dar sus argumentos del por qué.

Letra: **El campesino embejucao**

Me tienen arrecho con tanta 'jue'puerca preguntadera
Que, qué color tiene mi bandera
Que si yo soy godo o soy liberal

Me tienen berraco con tanta 'jue'puerca averiguadera
Que si soy eleno, epelo siquiera
Apoyo a las AUC o soy de las FARC

Me tienen mama'o con tanta 'jue'puerca interrogadera
Que si yo a la tropa le abro la cerca
Si le doy el agua de mi manantial

Que si soy comunista, de Anapo, de izquierda o de la derecha
Que si imperialista, ¡qué joda arrecha!
¡Resulta querer vivir uno en paz!

Yo soy campesino, trabajador, pobre y muy honra'o
Vivía muy alegre, pero me tienen embejuca'o

Yo soy campesino, trabajador, pobre y muy honra'o
Vivía muy alegre, pero me tienen embejuca'o

Me tienen arrecho con tanta 'jue'puerca preguntadera
Que, que color tiene mi bandera
Que si yo soy gordo o soy liberal

Me tienen berraco con tanta 'jue'puerca averiguadera
Que si soy eleno, epelo siquiera
Apoyo a la AUC o soy de las FARC

Me tienen mama'o con tanta 'jue'puerca interrogadera
Que si yo a la tropa le abro la cerca
Si le doy el agua de mi manantial

Que si soy comunista, de Anapo, de izquierda o de la derecha
Que si imperialista, ¡qué joda arrecha!
¡Resulta querer vivir uno en paz!

Yo soy campesino, trabajador, pobre y muy honra'o
Vivía muy alegre, pero me tienen embejuca'o

	<p>Yo soy campesino, trabajador, pobre y muy honra'o Vivía muy alegre, pero me tiene embejuca'o</p> <p>Pues miren, señores, a todos ustedes yo les contesto Y quero que quede muy claro esto Yo no soy de naide, hago el bien, no el mal</p> <p>Trabajo en el surco desde que el gallo me anuncia el día Y solo consigo pa' mi familia Poquitas sonrisas, y aún menos pan</p> <p>Aquí naide viene sino cuando tienen las elecciones Llegan a joder que con los colores Y con los doctores que el cambio harán</p> <p>Yo soy hombre del campo, o mejor dicho: "soy campesino" Así que les ruego, suplico y pido ¡Ya no más preguntas, no me jodan más!</p> <p>Yo soy hombre del campo, o mejor dicho: "soy capesino" Así que les ruego, suplico y pido ¡Ya no más preguntas, no me jodan más!</p> <p>Yo soy campesino, trabajador, pobre y muy honra'o Vivía muy alegre, pero me tienen embejuca'o</p> <p>Yo soy campesino, trabajador, pobre y muy honra'o Vivía muy alegre, pero me tienen embejuca'o</p> <p>Fuente: Musixmatch</p> <p>Tercer momento (10 minutos) Expresándome en coplas.</p> <p>Como trabajo final, que es una reflexión de todo lo visto, se le pide al grupo focal de estudiantes, que elaboren unas coplas, entorno al secuestro y la libertad; para que al final, tres representantes las expongan a su grupo. Con esta actividad culmina el taller y la estrategia pedagógica.</p>
<p>Justificación:</p>	<p>El presente taller, busca crear un ambiente que permite conocer lo que ha pasado en nuestro país, las huellas y las consecuencias del conflicto armado así como el flagelo del secuestro.</p> <p>Una vez analizados los aspectos negativos y las consecuencias que conlleva permanecer en una situación de estas, se hace una reflexión orientada al deseo de que nunca más se repitan estos atropellos.</p>

Duración:	45 minutos.
Evidencia:	Participación de las actividades y del conversatorio final.
Conversatorio:	<p>¿Cuál es la emoción reflejada en la canción por el campesino?</p> <p>¿Qué entienden por conflicto?</p> <p>¿Por qué creen ustedes que existen estos grupos guerrilleros...por que se formaron?</p> <p>¿Cómo terminaron las acciones de los grupos guerrilleros, positivas o negativas?</p> <p>¿En esta guerra... a quien secuestraban?</p> <p>¿Alguno de ustedes ha vivido o un familiar ha tenido alguna afectación directa por el conflicto?</p>

Anexo 7

Matrices completas de sistematización

Tabla 1

Matriz 1. Transcripción y asignación de códigos de identificación de actores sociales Estrategia pedagógica para la enseñanza del pasado reciente en torno al secuestro (libertad)

Codificación: (ES1, F/M, G, T,1, 2021) Rol: Estudiante (ES) Código personal de sujeto: 1 Género: Femenino (F)/ Masculino (M) Municipio: Garzón (G) Estrategia de recolección: Taller (T) Número de taller: 1 Año: 2021
Actor social 1: (ES1, M, G, T1, 2021). 13 años
Actor social 2: (ES2, F, G, T1, 2021). 14 años
Actor social 3: (ES3, M, G, T1, 2021). 15 años
Actor social 4: (ES4, F, G, T1, 2021). 13 años
Actor social 5: (ES5, M, G, T1, 2021). 14 años
Actor social 6: (ES6, F, G, T1, 2021). 14 años
Actor social 7: (ES7, M, G, T1, 2021). 14 años
Actor social 8: (ES8, M, G, T1, 2021). 13 años
Actor social 9: (ES9, M, G, T1, 2021). 15 años
Actor social 10: (ES10, F, G, T1, 2021). 15 años
Actor social 11: (ES11, M, G, T1, 2021). 15 años
Actor social 12: (ES12, M, G, T1, 2021). 15 años
Actor social 13: (ES13, M, G, T1, 2021). 15 años
Actor social 14: (ES14, F, G, T1, 2021). 14 años
Actor social 15: (ES15, M, G, T1, 2021). 14 años

Tabla 2

Matriz 2. Codificación línea a línea de acuerdo con el objetivo específico 1

<p>Categoría: Emociones acerca de la libertad y la experiencia del encierro.</p> <p>Objetivo específico 1: Identificar los saberes de los estudiantes de la I.E. la Argentina acerca de la libertad o el secuestro.</p> <p>Instrumento: Taller 1. <i>Juntos nuevamente.</i></p> <p>El docente da la instrucción de que hablen de la pandemia de forma libre, como una estrategia para evocar emociones acerca del encierro</p>
<p>Texto</p> <p>Actor social: (ES1, M, G, T1, 2021).</p>

30 - Se vivió más en familia. Actor social: (ES2, F, G, T1, 2021).
31- reconocerse a sí mismo. Actor social: (ES3, M, G, T1, 2021).
32 - a la edad de los acianos hay que estar con la familia y los amigos. Actor social: (ES4, F, G, T1, 2021).
33 - que se murieron familiares.

Nota: A partir de esta codificación línea por línea se seleccionan unidades textuales significativas para categorizar los testimonios (Ver anexos 1, 2 y 3). La presente tabla está relacionada con su versión libre sobre lo que sintieron en la pandemia, con el fin de evocar la sensación de encierro. Fuente: codificación de la *aplicación* del taller (2021).

Tabla 3

Matriz 3. Selección de unidades textuales significativas del taller 2

Categoría: Emociones acerca de la libertad y de la experiencia del encierro. Objetivo específico 2: Identificar los saberes de los estudiantes de la I.E. la Argentina acerca de la libertad o el secuestro. Instrumento: Taller 2. Detectives de la memoria.
Actor social: <i>ES3, M, G, T2, 2021</i> Con más libertad para poder salir a realizar actividades volver al colegio compartir de nuevo con compañeros con amigos (L9-10).
Actor social: <i>ES13, M, G, T2, 2021.</i> Tuvimos tiempo de compartir con la familia (L11).
Actor social: <i>ES14, F, G, T1, 2021.</i> No, porque se perdió familia amigos (L13).
Actor social: <i>ES10, F, G, T1, 2021</i> antes de la pandemia se podía compartir más. Ahorita por el distanciamiento, tapabocas la aglomeración de gente no es lo mismo (L15).
¿Qué se ganó durante este tiempo? Actor social: <i>ES8, M, G, T1, 2021</i> A estudiar virtual (L17).
Actor social: <i>ES15, M, G, T1, 2021.</i> aprendimos como a leer a resumir. Tocaba leer mucho y resumir (L18).
¿Qué es la libertad? Actor social: <i>ES2, F, G, T1, 2021.</i> tener la posibilidad de salir compartir con amigos, familia (L26).
Actor social: <i>ES11, M, G, T1, 2021</i> tener la capacidad de expresarse (L28)
Actor social: <i>ES9, M, G, T1, 2021</i> expresar lo que yo siento (L29)
Actor social: expresar lo que pienso (L31)

Tabla 4

Matriz 4. Selección de unidades textuales del taller 2

<p>Categoría: Emociones acerca de la libertad y de la experiencia del encierro. Objetivo específico 2: Identificar los saberes de los estudiantes de la I.E. la Argentina acerca de la libertad o el secuestro. Instrumento: Taller 2. Detectives de la memoria.</p>
<p>Actor social: <i>ES3, M, G, T2, 2021</i> Con más libertad para poder salir a realizar actividades volver al colegio compartir de nuevo con compañeros con amigos (L9-10).</p>
<p>Actor social: <i>ES13, M, G, T2, 2021.</i> Tuvimos tiempo de compartir con la familia (L11).</p>
<p>Actor social: <i>ES14, F, G, T1, 2021.</i> No, porque se perdió familia amigos (L13).</p>
<p>Actor social: <i>ES10, F, G, T1, 2021</i> antes de la pandemia se podía compartir más. Ahorita por el distanciamiento, tapabocas la aglomeración de gente no es lo mismo (L15).</p>
<p>¿Qué se ganó durante este tiempo? Actor social: <i>ES8, M, G, T1, 2021</i> A estudiar virtual (L17).</p>
<p>Actor social: <i>ES15, M, G, T1, 2021.</i> aprendimos como a leer a resumir. Tocaba leer mucho y resumir (L18).</p>
<p>¿Qué es la libertad? Actor social: <i>ES2, F, G, T1, 2021.</i> tener la posibilidad de salir compartir con amigos, familia (L26).</p>
<p>Actor social: <i>ES11, M, G, T1, 2021</i> tener la capacidad de expresarse (L28)</p>
<p>Actor social: <i>ES1, M, G, T1, 2021</i> lo bueno es que podemos aprender a cuidarnos el uno al otro y aprovecharnos mutuamente (L46).</p>

Tabla 5

Matriz 5. Selección de unidades textuales significativas del taller 2. Segunda parte.

<p>Categoría: Relatos que expresan emociones sobre el conflicto. Objetivo específico 2: Identificar los saberes de los estudiantes de la I.E. la Argentina acerca de la libertad o el secuestro. Instrumento: Taller 2. Detectives de la memoria.</p>
<p>Actor social: <i>ES1, M, G, T1, 2021</i> Nací en una población del Caquetá (Cartagena del Chairá), reconocida por ser habitada por la guerrilla. Yo era muy pequeño cuando un tío fue secuestrado. Para mí fue muy duro porque mi tío nos ayudaba para los gastos de la casa, pues mi papá nos abandonó. Yo no lo conocí. Fue en una tarde cuando venía del río de comprar unos pescados y unas personas armadas se lo llevaron a la fuerza, lo montaron a una lancha y se lo llevaron. Mi familia no pensó en que fuera mucho tiempo el que estuviera perdido. Le pidieron a mi familia plata por ser liberado, pero como no teníamos plata, mi tía vendió las vaquitas que teníamos para que lo soltaran. No recuerdo que la policía y los soldados nos ayudaran. Después de tres meses lo soltaron pero tuvimos que irnos de donde estábamos (L43-51).</p>

Actor social: ES2, F, G, T1, 2021
 Me cuentan mis tíos, que ellos tuvieron que venirse para el Huila porque donde vivían, los guerrilleros los obligaron a que se fueran. Eso fue en el Tolima y me dicen que pasaron unos días muy verracos, pues quedaron en la calle, ya que no tenían cómo comprar nada para comer ni tenían donde vivir. Vinieron a parar acá en el Huila y trabajando en las fincas fueron poco a poco organizándose.

Tabla 6

Matriz 6. *Selección de unidades textuales significativas del taller 2. Segunda parte.*

<p>Categoría: saberes acerca del concepto de memoria. Objetivo específico 2: Identificar los saberes de los estudiantes de la I.E. la Argentina acerca de la libertad o el secuestro. Instrumento: Taller 2. Detectives de la memoria.</p>
<p>¿Cómo son los recuerdos? Actor social: ES1, M, G, T1, 2021 pueden ser buenos o malos (L43-51).</p>
<p>Actor social: ES5, M, G, T1, 2021 Un pasado doloroso (L43-51).</p>

Tabla 7

Matriz 7. *Selección de unidades textuales significativas del taller 2. Segunda parte.*

<p>Categoría: saberes acerca del conflicto armado. Objetivo específico 2: Identificar los saberes de los estudiantes de la I.E. la Argentina acerca de la libertad o el secuestro. Instrumento: Taller 2. Detectives de la memoria.</p>
<p>¿Cómo creen que se vivió el conflicto armado? Actor social: ES4, M, G, T1, 2021 Muerte, violaciones, asesinatos, desplazamiento forzado (L19)</p>
<p>¿Aquellas personas actores de esas situaciones del conflicto, pueden contar o expresar libremente sus historias? Actor social: ES9, M, G, T1, 2021 No, no se puede, no se tiene esa capacidad de libertad (L20).</p>
<p>Actor social: ES8, M, G, T1, 2021 o buscan y lo matan (L23)</p>
<p>Actor social ES13, M, G, T2, 2021 tiene que ser uno confidencial (L24)</p>
<p>¿Por qué existe la Guerrilla? Actor social: ES1, M, G, T1, 2021 “porque se rebelaron a lo que hacía el gobierno” (L43-51).</p>
<p>Actor social: ES3, M, G, T1, 2021 porque los políticos con el pueblo no eran justos (L122)</p>
<p>Actor social: ES15, M, G, T1, 2021 Porque tienen una manera diferente de pensar como gobernar (L132)</p>
<p>¿Cómo terminaron las acciones de los grupos guerrilleros?,</p>

Actor social: ES2, F, G, T1, 2021 Acciones negativas: reclutaban niños, mataban personas (L135)
Actor social: ES13, M, G, T2, 2021 terminaron afectando al mismo pueblo (L136)
Actor social: ES5, M, G, T1, 2021 Algunos guerrilleros sienten miedo de la guerra y tenían miedo a morir (L140)
¿En esta guerra a quién secuestraban? Actor social: ES4, M, G, T1, 2021 militares, a todos (L142)
Actor social: ES1, M, G, T1, 2021 personas importantes, reporteros, personas con dinero (L148)

Tabla 8.

Matriz 8. Selección de unidades significativas del taller 3. Segunda parte

<p>Categoría: saberes acerca del concepto de memoria.</p> <p>Objetivo específico 2: Identificar los saberes de los estudiantes de la I.E. la Ramón Alvarado Pérez, acerca de la libertad o el secuestro.</p> <p>Instrumento: Taller 3. Carta a la persona más importante.</p>
<p style="text-align: center;">Carta 1 (ES1, M, G, T1, 2021)</p> <p>Yo nunca había escrito una carta para mí mismo, reconozco que esto es un poco extraño. No sé con qué palabras empezar, pero desde que empezaron los talleres, he querido expresar que esto me tocó vivirlo a mí, pero esta violencia me enseñó que es mejor callado, por eso no me gusta hablar. Solo quería decirme a mí mismo que Dios todo lo puede, que lo malo pasa. Hoy por hoy me encanta la música, me gusta como una forma de expresar lo triste, lo bueno de lo que vivo hoy en día. Al final doy gracias a Dios por mi familia (L49-54).</p>
<p style="text-align: center;">Carta 2 (ES2, F, G, T1, 2021)</p> <p>Me reconozco como una amante del campo, me gusta levantarme temprano, tomar tinto, prender candela, abrazar a mamá y salir a ordeñar la vaca para luego salir a mi colegio todos los días. Quiero superarme, quiero ofrecerle algo mejor a mi familia. No quisiera que la violencia volviera al campo, somos felices y por supuesto amo en la persona que me he convertido. Muchas personas creen que soy violenta, peliona, pero ellos no conocen mi pasado, mi historia. Finalmente quiero decirme a mí misma, que no importa lo que piensen los demás, sé que hago lo mejor. Gracias (L53-63).</p>
<p style="text-align: center;">Carta 3 (ES4, F, G, T1, 2021)</p> <p>Querida yo. Comienzo diciendo estas palabras que nacen de mi alma, somos jóvenes que no queremos involucrarnos en la violencia y queremos un país donde podamos expresarnos libremente.</p>

<p>Me encanta la protesta, quisiera que nadie se quedara cayado. Esta carta es para mí mismo, a veces no me gusta tu temperamento, explotas con facilidad, no tienes muchos amigos y por eso eres un niño muy tímido. Mis compañeros no se toman el tiempo para conocerme. Gracias, yo (L65-72).</p>
<p style="text-align: center;">Carta 4 (ES6, F, G, T1, 2021)</p> <p>Pues que la vida le ha dado cosas que te has podido lograr esforzándote lo más que puedes y además has sabido llevar tus problemas con mucho valor. Atentamente yo, para yo (L74-76).</p>
<p style="text-align: center;">Carta 5 (ES5, M, G, T1, 2021)</p> <p>El campo es hermoso y tranquilo, sin embargo me gustaría que tuvieran en cuenta al campo siempre y no solo lo utilicen en épocas de elecciones con falsas promesas, y luego dejarlo viendo un chispero, ojalá el campesino tuviera muchas oportunidades y no fuera discriminado como muchas veces lo hacen con él. Me gustaría poder ayudar al campo o que por lo menos el campo sobre saliera en todos los aspectos (L77-83).</p>
<p style="text-align: center;">Carta 6 (ES10, F, G, T1, 2021)</p> <p>Yo soy una niña que le ayudo en la casa a mi mamá en todos los oficios. Me gusta jugar fútbol y me dicen que parezco un hombre pero no me importa porque soy feliz jugando. Atentamente yo misma (L85-88).</p>
<p style="text-align: center;">Carta 7 (ES11, M, G, T1, 2021)</p> <p>Solo quiero que sepas que soy una personita muy especial, un poco gruñona y muy peliona, pero conozco tus luchas, tus sueños, tus miedos, sé que saldrás adelante y que volarás tan alto como tu quieras. T.Q.M. Atentamente yo (L90-93).</p>
<p style="text-align: center;">Carta 8 (ES12, M, G, T1, 2021)</p> <p>Querido Julián, socio, hágale mijo que vamos pal ante. Yo sé que usted es una persona maravillosa, luche por sus sueños, y dele gracias a Dios, me la mando completico, trabaje, date gusto, disfruta la vida que solo es una..... te amo (L94-97).</p>
<p style="text-align: center;">Carta 9 (ES13, M, G, T1, 2021)</p> <p>Yo no soy muy juicioso en el colegio porque me regañan mucho, me gusta jugar mucho, casi no me gusta trabajar en la finca y quiero ser policía (L99-100).</p>
<p style="text-align: center;">Carta 10 (ES14, F, G, T1, 2021)</p> <p>Querida ES14, F, G, T1, 2021, eres una persona muy especial, eres cariñosa, recochera, solo que con un carácter muy fuerte, lo que es muy bueno para tu vida y sobre todo te quieres y te respetas así misma (L102-103).</p>

Tabla 9*Matriz 9. Codificación abierta objetivo específico 1*

<p>Categoría: Emociones acerca de la libertad y de la experiencia del encierro. Objetivo específico 1: Identificar los saberes de los estudiantes de la I.E. la Argentina acerca de la libertad o el secuestro. Instrumentos: Talleres 1 y 2.</p>	
Unidades textuales	Códigos
Se siente bien, feliz el compartir de nuevo con los amigos, la muchacha estaba muy feliz (ES9, M, G, T1, 2021). pueden ir y correr donde quieran (ES13, M, G, T1, 2021). los caballos muy contentos (ES3, M, G, T1, 2021).	Alegría.
Normal, bien, nada (ES1, M, G, T1, 2021)	Indiferencia
No recuerdo que la policía y los soldados nos ayudaran (ES1, M, G, T1, 2021, L49) pasaron unos días muy verracos, pues quedaron en la calle, ya que no tenían cómo comprar nada para comer ni tenían donde vivir (ES1, M, G, T1, 2021, L49).	Impotencia
antes de la pandemia se podía compartir más. Ahorita por el distanciamiento, tapabocas la aglomeración de gente no es lo mismo (ES2, F, G, T1, 2021, L15) Después de tres meses lo soltaron pero tuvimos que irnos de donde estábamos (ES2, F, G, T1, 2021, L15) No, no se puede, no se tiene esa capacidad de libertad (ES9, M, G, T1, 2021, L20). o buscan y lo matan (ES8, M, G, T1, 2021, L23) tiene que ser uno confidencial (ES13, M, G, T2, 2021, L24)	Miedo
aprendimos como a leer a resumir. Tocaba leer mucho y resumir (ES2, F, G, T1, 2021, L18) A estudiar virtual (L17) Se vivió más en familia (ES1, M, G, T1, 2021, 30). reconocerse a sí mismo (ES2, F, G, T1, 2021, 31).	Sentimiento de esperanza
Con más libertad para poder salir a realizar actividades volver al colegio compartir de nuevo con compañeros con amigos (ES3, M, G, T2, 2021, L9-10). tener la posibilidad de salir compartir con amigos, familia (ES2, F, G, T1, 2021, L26).	Sentimiento de libertad
que se murieron familiares (ES4, F, G, T1, 2021, 33). no vamos a poder olvidar es haberse alejado de la familia por tener un distanciamiento muy grande. Lo que no queremos que vuelva a pasar es perder a alguien un familiar cercano (ES5, M, G, T1, 2021, L51-53).	Tristeza
Acciones negativas reclutaban niños, mataban personas (ES2, F, G, T1, 2021, L135). terminaron afectando al mismo pueblo (ES13, M, G, T2, L136).	Desaprobación

Tabla 10*Matriz 10. Categorización objetivo 1*

Categoría: Emociones acerca de la libertad y de la experiencia del encierro. Objetivo específico 2: Identificar los saberes de los estudiantes de la I.E. la Argentina acerca de la libertad o el secuestro. Instrumento: Talleres 1 y 2.
Categoría 1: Alegría
Por haber terminado la pandemia
Por poder compartir con los amigos e ir al colegio de forma presencial
Por haber superado la etapa del conflicto armado
Categoría 2: Tristeza
Por haber perdido amigos y familiares
Por las situaciones que implican el conflicto armado
Por el tiempo perdido encerrados
Categoría 3: Miedo
Porque vuelva la guerra
Por perder la vida
Por perder la libertad
Por ser encerrados otra vez
Categoría 4: Sentimiento de esperanza
Por aprender en medio de la dificultad
Por desarrollar nuevas habilidades en tiempos difíciles
Por aprender más de sí mismo como estilo de afrontamiento
Categoría 5: Sentimiento de libertad
Por poder expresarse, comunicarse, moverse y compartir con otros. Por compartir con amigos y familia.