

**EDUCAR EN CIUDADANÍA: EL LUGAR DEL TESTIMONIO EN LA
CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO**

DIANA KATHERINE RICO DAZA

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE

POLÍTÓLOGA

DIRECTOR DEL TRABAJO DE GRADO

GUSTAVO ADOLFO SALAZÁR ARBELÁEZ

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES
INTERNACIONALES
CARRERA DE CIENCIA POLÍTICA
BOGOTÁ D.C.**

2016

**EDUCAR EN CIUDADANÍA: EL LUGAR DEL TESTIMONIO EN LA
CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES
INTERNACIONALES
CARRERA DE CIENCIA POLÍTICA
BOGOTÁ D.C.
2016**

1. AGRADECIMIENTOS

A mi familia por ser apoyo incondicional en la realización de este trabajo

A mi director de tesis por las arduas pláticas

Al programa Educando Para La Paz de donde surge esta idea

A los estudiantes de 10 y 11 de la Institución Educativa Distrital Usaquéen por

dejar en mi la duda de la cual partiría mi tesis

A la Institución Educativa Distrital La Victoria por permitirme poner en practica

mi trabajo

A los estudiantes de 10 de la Institución Educativa Distrital La Victoria por

permitirme creer que una reforma educacional es posible

2. TABLA DE CONTENIDO

1.	AGRADECIMIENTOS	9
2.	TABLA DE CONTENIDO	10
3.	RESUMEN	12
4.	ANTEPROYECTO	13
4.1.	Justificación.....	13
4.2.	Pregunta.....	16
4.3.	Objetivos	16
4.3.1.	Objetivo general.....	16
4.3.2.	Objetivos específicos.....	17
4.4.	Hipótesis.....	17
4.5.	Metodología.....	17
5.	MARCO TEÓRICO	19
5.1.	La integralidad de la Justicia Transicional	20
5.2.	La justicia transicional de la reparación al reconocimiento.....	22
5.3.	La Memoria como acto de reparación simbólica.....	25
5.4.	La memoria colectiva como memoria del reconocimiento	26
5.5.	El desafío de la memoria en la consolidación del recuerdo nacional.....	29
5.6.	La posibilidad del testimonio desde la reparación y el reconocimiento	30
5.7.	Pedagogías del pasado: De la memoria como fuente de identidad nacional, hasta la memoria como vehículo de reconocimiento.....	35
5.8.	La educación como vehículo de reconocimiento.....	38
5.9.	La necesidad de generar una ciudadanía plena.....	41
5.10.	Educar en ciudadanía: El gran desafío	43
5.11.	La reconciliación como condición necesaria para la construcción de ciudadanos.	45
6.	LA CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN COLOMBIA	48
6.1.	Decreto 2388 de 1948.....	48
6.2.	Ley 115 de 1994 o ley general de educación	50
6.3.	Estándares básicos del MEN 2003	52
6.4.	Estándares básicos de competencias ciudadanas	53
6.5.	Decreto 1038 de 2015.....	54
7.	EL LUGAR DEL TESTIMONIO EN LA CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO	55
7.1.	Experiencia: Institución Educativa Distrital La Victoria.....	56

7.2. Conclusiones: El testimonio como herramienta para educar en ciudadanía	61
7.3. Recomendaciones: ¿Cómo educar para la ciudadanía?	64
8. BIBLIOGRAFÍA.....	66
9. ANEXOS	73
9.1. Anexo 1	73
Mapa de Colombia 1	75
Mapa de Colombia 2:	76
Mapa de los Montes de María 1	76
Mapa Montes de María 2:	79
Anuncio de Las Convivir	80
Mapa Montes de María 3	81
Testimonio de Alias Jorge 40	82
Mapa Montes de María 4	83
9.2. Anexo 2	84
Mapa de Colombia 1	86
Mapa de Colombia 2	87
Mapa de los Montes de María 1	87
Mapa Montes de María 2	91
Mapa Montes de María 3	91
Anuncio de Las Convivir	92
Mapa Montes de María 4	103
9.3. Anexo 3	104
9.4. Anexo 4	111
Fotografía 1:.....	111
Fotografía 2.....	111
Fotografía 3.....	112

3. RESUMEN

“la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal como se nos contó cuando éramos niños” Marc Ferro

La educación, como proceso complejo, interpersonal, de carácter dialógico, culturalmente mediado y socialmente desarrollado, tiene como objetivo el formar al ser humano como individuo con una serie de rasgos idiosincráticos, los cuales configuran su personalidad como sujeto moral, responsable y autónomo; y como ciudadano solidario capaz de participar en la vida política. El desafío actual de la educación colombiana, es entonces, el recuperar el sentido de la memoria como “vehículo para el esclarecimiento de los hechos violentos, la dignificación de las voces de las víctimas y la construcción de una paz sostenible en los territorios” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015); de tal forma que, mediante el reconocimiento, se oriente la construcción de memoria hacia la generación de espacios educativos dinámicos, en donde las voces de las víctimas ocupen el lugar central en las narrativas y las historias del conflicto armado en Colombia. (Grupo de memoria Histórica, 2013).

4. ANTEPROYECTO

4.1. Justificación

En Colombia, desde 1958 hasta la fecha¹, el conflicto armado ha cobrado aproximadamente 8'230.860 víctimas por crímenes como abandono o despojo forzado de tierras, actos terroristas, amenazas, delitos contra la libertad y la integridad sexual, desapariciones forzadas, desplazamientos, homicidios, minas antipersonal, pérdida de bienes muebles o inmuebles, secuestros, torturas y reclutamientos ilícitos.

Con la expedición de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011), dentro de un marco de justicia transicional para la obtención de una paz estable y duradera en Colombia, se establecieron una serie de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, tanto individuales como colectivas, para quienes han padecido el conflicto armado. Estas medidas buscan posibilitar el goce efectivo de sus *derechos* a la verdad, a la justicia, a la reparación y a las garantías de no repetición.

Dentro de estas estrategias, se implantan una serie de medidas de satisfacción para las víctimas, cuyo objetivo es restablecer la *dignidad* de las mismas y difundir la verdad sobre lo sucedido. Con base en este marco y buscando asegurar la preservación de la *Memoria*, la no repetición de los hechos victimizantes, la aceptación pública de los actos cometidos, la solicitud de disculpas y el restablecimiento de la *dignidad* de las víctimas; el Gobierno Nacional de la República de Colombia decreta la Ley 1732 de 2014 por la cual se establece la *Cátedra de la Paz* en todas las Instituciones Educativas del país.

Es gracias a esto que, en mayo de 2015 el Ministerio de Educación y la Presidencia de la República de Colombia reglamentan dicha cátedra, la cual tiene como objetivo “fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y

¹ Se toma como cifra el último reporte realizado por el Registro Único de Víctimas (RUV) el cual fue el 01 de octubre de 2016 (Red Nacional de Información. Unidad para las víctimas , 2016).

competencias relacionadas con el territorio, la cultura, el contexto económico y social, y la memoria histórica, con propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución” (Decreto 1038 , 2015).

Es a partir de esto que surge la necesidad de abordar la *educación* desde su orientación hacia la *democracia*; viendo como ésta debe fundamentarse en el respeto y en el interés por el otro. Dicha fundamentación implica reconocer a los demás como seres humanos plenos; ya que es en esta capacidad de *reconocimiento* donde el ser humano trasciende, y donde le es posible respetar a los otros, a los diferentes, como ciudadanos, es decir, como semejantes en la diferencia, como personas con los mismos derechos, sin importar las distinciones de raza, religión, género u orientación sexual (Nussbaum, 2010).

De esta manera aparece la necesidad de visibilizar al sector educativo como el vehículo esencial en la construcción de *Memoria, ciudadanía* y conciencia del conflicto armado; concretando un espacio en donde los estudiantes puedan contrastar sus realidades junto con los hechos sucedidos en el país. Así surge la inquietud de abordar la *Memoria* como base tanto para la dignificación de las víctimas, como para la consolidación de estrategias de no repetición en micro sociedades como el aula de clase, el cual, es el escenario en donde se inician muchas de las relaciones sociales humanas, y en donde se reconoce, por primera vez, al otro como semejante y como sujeto de derechos, identificaciones desde las que generalmente inician los conflictos.

Entonces bien, dentro de este contexto surge la pregunta de ¿Cuál es la función de la *Memoria* en la consolidación de la democracia en escenarios transicionales?; para lo cual se propone en primera medida, repensarse la manera en la cual se construye *Memoria* desde la enseñanza de la historia en las Instituciones Educativas del país², para luego llegar al abordaje de esta en el

² En el informe del Centro de Memoria Histórica llamado Caja de herramientas, se evidencia que los tres grandes errores que tiene la enseñanza de la historia son: la concepción de la memorización de nombres, lugares y fechas como el motor fundamental de la enseñanza

fomento de una ciudadanía proyectada hacia la democracia y hacia el establecimiento de una cultura de paz, que tenga como eje fundamental el reconocimiento y la reconciliación.

Es por esto que en el proceso de construcción de *Memoria* en el sector educativo es esencial identificar el concepto mismo de *Memoria*. Para este estudio se partirá de la premisa de que la *Memoria colectiva* es la mejor forma de “acercarse al pasado”, lo cual no solo se remite a la experiencia propia evocada, o lo que Ricoeur llama “rememoración”; sino también a los conocimientos y valores de unas generaciones que nos precedieron y que generalmente son aprendidas (Ricoeur, 2003). Seguido de esto, se abordará la relación entre Memoria y enseñanza de la historia desde lo que Halbwachs denomina “*Memoria Histórica*”³, entendiendo por esta la creación de un conjunto de recuerdos y olvidos por parte del conocimiento histórico y los relatos colectivos, específicamente respecto a los acontecimientos y procesos del tiempo largo que también inciden en las relaciones del presente y la construcción del futuro (Halbwachs, 2004).

La *Memoria*, si bien ha sido considerada escenario de disputa política, debe ser entendida como el espacio de *reconciliación* entre la sociedad, las víctimas y los victimarios, y de construcción de *ciudadanía*, en donde son las víctimas el actor que se prioriza, a partir de la inclusión de sus voces y experiencias sociales en el relato histórico. Es desde aquí desde donde se pretende promover en las Instituciones Educativas Colombianas la reconstrucción de las memorias que

Histórica; la instrucción de la historia desde lo que Rodolfo De Roux denominó “La historia de bronce”; y la ausencia de conexión entre lo que se enseña y las identidades y proyectos de vida que manejan los estudiantes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

³ Es importante tener en cuenta que, aunque se habla de memoria Histórica para abordar la relación entre memoria e historia; para lo concerniente a este estudio se utilizará la Memoria Colectiva, ya que en términos de Halbwachs se establece una diferenciación entre memoria histórica y memoria colectiva; en tanto que la primera hace referencia a la memoria que parte de la reconstrucción de datos facilitados por el presente de la vida social y que son proyectados en un pasado reinventado; y la segunda por su parte, hace referencia a la manera en la cual mágicamente se recompone el pasado. Pero, por más de que la intención sea darle sentido a una evocación, nuestros recuerdos siempre son colectivos, ya que nunca estamos solos, llevamos siempre con nosotros y en nosotros una cantidad de personas que permiten la construcción social de la memoria (Halbwachs, La memoria colectiva, 2004).

abordan los desequilibrios de poder existentes entre los relatos de las víctimas, y las visiones institucionalizadas del pasado; esperando entonces que la construcción de *Memoria* se convierta en un espacio dinámico en donde las voces, el conocimiento y las interpretaciones de las víctimas ocupen un lugar privilegiado en la enseñanza de los conflictos sociales.

Considerando dicha comprensión es que este trabajo busca dar respuesta a la pregunta de ¿Cuál es el lugar del *testimonio* en la construcción de *Memoria* del conflicto armado colombiano en las Instituciones Educativas del país?; partiendo de la idea del *testimonio* como indicador de representaciones colectivas, como “evidencia de” y/o “prueba de” (Mudrovic M. , 2007), que a partir de su análisis y comparación con otros relatos, facilita la inferencia de hechos del pasado o modos de comprensión de los actores sobre una realidad social dada. Es por lo tanto que con miras a lograr el *reconocimiento* de las víctimas y a modificar la construcción de *Memoria en el país*, de manera tal que no solo le dé el lugar que se merece a quienes llevan sobre sus hombros el peso del verdadero sufrimiento de la guerra, sino que a su vez esto contribuya a gestar estrategias de no repetición y concientización de los hechos sucedidos; que este análisis se centrará en torno al fortalecimiento de la primera esfera de relaciones interpersonales, acercamientos a la historia, construcción de identidad, ciudadanía, y reconciliación social, como lo es la Institución Educativa Colombiana.

4.2. Pregunta

¿Cuál es el lugar del *testimonio* en la construcción de *Memoria* del conflicto armado colombiano en las Instituciones Educativas del país?

4.3. Objetivos

4.3.1. Objetivo general

Realizar una aproximación al lugar del testimonio en la enseñanza de Memoria del conflicto armado colombiano desde la educación para la ciudadanía.

4.3.2. Objetivos específicos

- Exponer la integralidad de la Justicia Transicional desde la óptica del reconocimiento y la reparación.
- Mostrar el concepto de Memoria desde su aporte a la reparación y al reconocimiento.
- Presentar la posibilidad del uso del testimonio en la construcción de Memoria.
- Reconocer el papel del sector educativo en la construcción de Memoria, reconocimiento y ciudadanía.
- Evidenciar la reconciliación como condición necesaria para la construcción de ciudadanía.

4.4. Hipótesis

El darle un lugar relevante al testimonio, y con este al testigo, en la construcción de Memoria en el sector educativo colombiano, permitirá que los estudiantes reconozcan al otro como sujeto de derechos y comiencen a reconstruir la historia nacional desde una perspectiva empática, a partir de la voz de quienes presenciaron y sufrieron las consecuencias del conflicto armado colombiano.

4.5. Metodología

Para esta investigación se utilizó el enfoque metodológico del Social Research, con el fin de lograr una aproximación y una mejor comprensión acerca del lugar del testimonio en la educación para la ciudadanía. Este tipo de investigación se realiza sobre temas relacionados al campo de las ciencias sociales; ya que, al ser motivados por desarrollos y cambios en la sociedad, permiten el uso de campos como la sociología, la geografía humana, la política social, entre otros, para generar ideas que arrojan luz sobre esa serie de cambios y desarrollos (Bryman, 2016).

El Social Research busca expandir el conocimiento, de tal forma que sea posible contribuir al entendimiento de cómo opera el mundo (Bickman & Rog, 2009). En este tipo de estudios, a partir de una revisión amplia de literatura⁴; de la construcción de una pregunta de investigación; de uno o más casos ejemplificadores; de una recolección de información; y finalmente, un análisis de estos últimos (Bryman, 2016), es posible obtener “nuevos conocimientos en el campo de la realidad social (investigación pura), o bien estudiar una situación para diagnosticar necesidades y problemas a efecto de aplicar los conocimientos con fines prácticos” (Ander-Egg, 1995).

En esta investigación se partió de un estudio exhaustivo del marco teórico en torno a los conceptos de Justicia Transicional; Memoria, y dentro de esta, Memoria Colectiva; Testimonio, Ciudadanía; Reconocimiento y Reconciliación. Con este acercamiento, y mediante un estudio en principio netamente descriptivo⁵ del marco conceptual y legal de la construcción de memoria en la educación para la ciudadanía en Colombia; se intentó generar una representación de la realidad, con el fin de establecer el recorrido de la educación para la ciudadanía en el país, de establecer la relación entre teoría e investigación práctica⁶, y de dar paso a una serie de conclusiones y sugerencias sobre esta materia. A raíz de estos hallazgos surge la inquietud de realizar una aproximación al lugar del testimonio (hasta el momento tan olvidado) en la construcción de memoria del conflicto armado colombiano, desde la educación para la ciudadanía.

Con todo esto y teniendo en cuenta la pregunta de investigación de: ¿Cuál es el lugar del testimonio en la construcción de Memoria del conflicto armado

⁴ “the existing knowledge about an area in which a researcher is interested forms an important part of the background within which social research takes place” (Bryman, 2016).

⁵ “Este tipo de investigación busca describir o intentar describir hechos, o describir la realidad” (Monette, Sullivan, Dejong, & Hilton, 2014).

⁶ “the researcher’s views about the nature of the relationship between theory and research also have implications for research. For some researchers, theory is addressed at the beginning of a research project. The researcher might engage in some theoretical reflections out of which a hypothesis is formulated and subsequently tested” (Bryman, 2016).

colombiano en las Instituciones Educativas del país?, se realizaron 2 talleres⁷ (Ver Anexos 1 y 2) en el Colegio La Victoria (IED), con el fin de dar validez o no a la hipótesis de esta tesis; es decir, evidenciar la pertinencia del testimonio en la enseñanza del conflicto armado colombiano, desde una educación enfocada en la construcción de ciudadanía.

Así pues, fueron realizados dos talleres, el Taller Número 1 (Ver Anexo 1), con el curso 1001, del cual hacían parte al momento de la realización del mismo 18 estudiantes, dentro de los cuales había 10 hombres y 8 mujeres; y el Taller Número 2 (Ver Anexo 2), con el curso 1002, del cual hacían parte al momento de la realización del mismo 17 estudiantes, dentro de los cuales había 11 hombres y 6 mujeres.

Para lograr dicho fin, se utilizó la observación, como método de análisis de la realidad, en el cual, a partir de la contemplación de los fenómenos, acciones, procesos, y situaciones; se llegó a la generación de conclusiones (Del Rincón, Latorre, Arnal, & Sans, 1995). Mediante la observación selectiva, se logró realizar un análisis detallado de las conductas y percepciones de los participantes frente a temas relacionados con el conflicto armado colombiano; con miras a lograr un trabajo más detallado y acorde a la finalidad de este estudio. Para la recogida de datos, se optó por grabación de audio, la recopilación de sentimientos y experiencias, y la toma de fotografías, con el fin de posteriormente realizar un análisis con la información recolectada.

El tipo de observación fue no estructurada, ya que, aunque se buscaba evidenciar el reconocimiento y dentro de este la empatía generada tanto con los testimonios como con la exposición catedrática; se recogió todo tipo de información y se utilizó como insumo de análisis en este estudio (Chavéz de Paz, 2008).

5. MARCO TEÓRICO

⁷ Un taller con el uso del testimonio y un taller sin el uso del testimonio.

“si la memoria es esencial para el establecimiento de identidad, el aprendizaje de la historia en la escolaridad obligatoria es un instrumento fundamental para la formación de ciudadanos” (Rosa Rivero, 2004).

La justicia transicional como conjunto de medidas que permite contribuir a la reconciliación y a la democratización, es clave a la hora de entender la memoria como aproximación al reconocimiento del otro como derechohabiente. Dicho reconocimiento evidencia el papel del testimonio como indicador de representaciones colectivas (Mudrovic M. , 2007), el cual facilita la inferencia de hechos del pasado o modos de comprensión de los actores sobre una realidad social dada en el fomento de la reconciliación nacional. De esta manera y siguiendo a Nussbaum, la educación deberá desarrollar la capacidad de los alumnos de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial de aquellos a quienes la sociedad ha representado como “objetos” o seres con capacidades inferiores (Nussbaum, 2010); convirtiendo así la educación en el vehículo esencial en la construcción de ciudadanía y conciencia del conflicto armado colombiano.

5.1. La integralidad de la Justicia Transicional

La Justicia transicional, a grandes rasgos, es entendida como el esfuerzo por construir paz sostenible tras un periodo de conflicto, violencia masiva o violación sistemática de los Derechos Humanos; para esto se debe: llevar a juicio a los perpetradores, revelar la verdad de los crímenes pasados, brindar reparaciones a las víctimas, reformar instituciones y promover la reconciliación en la sociedad (Van Zyl, 2011).

Por su parte, autores como De Greiff, hacen un acercamiento más profundo y señalan que la Justicia Transicional es “un conjunto de medidas que han sido y son implementadas en diversos países para hacer frente al legado de las violaciones masivas de Derechos Humanos. Estas medidas incluyen, por lo general, el enjuiciamiento penal de los responsables, la búsqueda de la verdad, las reparaciones y varias formas de reforma institucional, entre las cuales la más

importante es la descalificación (Veting), fundamentalmente en las fuerzas de seguridad, y a veces en el sector judicial” (De Greiff, 2009).

Cada una de las medidas de Justicia Transicional se componen a su vez de diversos mecanismos, los cuales permiten que estas no puedan ser entendidas desde su particularidad, sino que sea necesaria una política integral en donde se vincule el enjuiciamiento penal, la búsqueda de la verdad, la reparación y la reforma institucional; con miras a, en primera instancia, proporcionar reconocimiento a las víctimas y confianza cívica; para así posteriormente, contribuir a la reconciliación y a la democratización⁸.

En primera medida, el reconocimiento a las víctimas busca conceder a estas un estatus moral como seres humanos individuales; no obstante, más allá de que se propicie un reconocimiento como individuos objeto de las acciones y/o violaciones de otros, lo que se busca es generar mecanismos que consigan reconocer a los seres humanos como derechohabientes (De Greiff, 2009), es decir, como sujetos de derechos. En segunda medida, la confianza cívica pretende reafirmar la importancia de las normas que los perpetradores han violado y develar la verdad sobre los crímenes ocurridos en el pasado, para así conseguir que la confianza que ha sido destrozada como consecuencia de las experiencias de violencia y abuso, se vea restituida.

Ahora bien, el proporcionar reconocimiento y promover confianza cívica deben ir encaminados a fomentar la reconciliación y la democratización en la sociedad. La reconciliación en tanto que una sociedad no reconciliada fomenta el resentimiento, que es según Walker, un tipo de indignación específico que

⁸ Para De Greiff la confianza cívica y el reconocimiento de las víctimas son objetivos mediatos, mientras que la reconciliación y la democratización son objetivos finales. La diferenciación de estos reside en la cercanía o lejanía para conseguirlos, respectivamente, y en el correcto desarrollo de un proceso que va de menor a mayor magnitud en la consecución de los objetivos de la Justicia Transicional de manera eficaz y efectiva.

atribuye responsabilidades por el fracaso o la amenaza de fracaso de las expectativas normativas⁹ (Walker, 2006).

Es a raíz de esto que la Justicia Transicional le va a apuntar a propiciar un estado en el que las relaciones sociales se caractericen por un tipo de confianza basada en las normas y en la garantía de cumplimiento de estas (De Greiff, 2009), a fin de consolidar la confianza como el vínculo de la dependencia a la responsabilidad; teniendo en cuenta que las víctimas de un crimen necesitan información, reconocimiento, y seguridad, así como una compensación material y una reparación de la confianza en ellos mismos, en los otros, y en el mundo (Walker, 2006).

Finalmente, la democracia como fortalecedora del Estado de Derecho, debe aglutinar todas y cada una de las medidas, para desde un sentido holístico, poder promover la consecución de una política integral, en vista a propiciar el escenario idóneo para la obtención de una paz estable y duradera.

5.2. La justicia transicional de la reparación al reconocimiento

La justicia, como restauradora, permite la reparación y la reconciliación. Esto va muy ligado a los principios Van Boven como principios sobre el derecho a la reparación, los cuales sitúan a la víctima en el epicentro. Aunque en la actualidad no hay un reconocimiento tácito acerca de un derecho de las víctimas de violaciones de derechos humanos a ser destinatarias de reparación, este puede formularse sobre la base tanto de la obligación del Estado a respetar, asegurar que se respeten y aplicar las normas internacionales de Derechos humanos, como del derecho de las víctimas a un remedio efectivo cuando se produce una violación de los mismos (Gómez Isa, 2006).

⁹ “When I rely on you to do what you should. I do not only expect that you will do it, I expect it of you. My expectation is a normative expectation. Normative expectations are no simply confident assumptions that people are likely to behave in particular ways; these expectations express instead a stance toward others that demands certain behavior of them, because it is what they are supposed to do” (Walker, 2006).

La reparación no solo persigue la satisfacción de las víctimas, sino que en último término lo que busca es la reconciliación de la sociedad; esto en tanto que en primera medida, es derecho de las víctimas y de la sociedad el conocer toda la verdad sobre lo ocurrido¹⁰; en segunda medida, la memoria es un proceso de construcción colectiva en el que tienen que participar los diferentes actores de la vida política y social¹¹; y finalmente, en tercera medida la reparación se constituye como un freno a la impunidad (Gómez Isa, 2006).

La reparación a fin de cuentas es un proceso político que busca la reconstitución de la comunidad política, desde la inclusión de las diversas formas de reparaciones, tales como: restitución¹², indemnización¹³, rehabilitación¹⁴, satisfacción¹⁵ y garantías de no repetición¹⁶. Todas estas encaminadas a la consolidación de una memoria ejemplar en términos de Todorov, que no se quede fija en el sufrimiento pasado, sino que se proyecte y saque lecciones que puedan ser aplicadas al presente, con la mirada puesta también en un futuro que

¹⁰ El derecho a la verdad conlleva un deber de memoria por parte del Estado, ya que el conocimiento para un pueblo de la historia pertenece a su patrimonio y como tal debe ser preservado (Gómez Isa, 2006).

¹¹ La memoria no es entonces un objeto claramente establecido, sino que es la práctica social que elabora narrativas acerca del pasado (Gómez Isa, 2006).

¹² Entendida como aquellas medidas que buscan reestablecer el statu quo ante de las víctimas. Estas medidas pueden ir desde la restauración de derechos como la libertad y la ciudadanía, el restablecimiento del trabajo y los beneficios, hasta la restitución de la propiedad (De Greiff, 2008).

¹³ También conocida como compensación, se entiende como el conceder de forma apropiada y proporcional a la gravedad de la violación y a las circunstancias de cada caso, todos los perjuicios económicamente evaluables que sean consecuencia de las violaciones; es decir, en términos de daño físico y/o mental, pérdida de oportunidades como el empleo, la educación y prestaciones sociales, daños materiales y pérdida de ingresos, perjuicios morales, gastos de asistencia jurídica o expertos, medicamentos y servicios médicos, y servicios psicológicos y sociales (Gómez Isa, 2006).

¹⁴ Entendida como la medida que provee atención médica y psicológica, así como de servicios jurídicos y sociales ante las secuelas de las violaciones de determinados derechos humanos (Gómez Isa, 2006).

¹⁵ Este aborda las cuestiones simbólicas que tienen que ver con el imaginario colectivo y con la memoria, como la revelación pública y completa de la verdad, la búsqueda de desaparecidos, el restablecimiento de la dignidad, la reputación y los derechos de la víctima, las disculpas públicas, las conmemoraciones, homenajes, etc. (Gómez Isa, 2006).

¹⁶ Son el conjunto de medidas que pretenden prevenir que las violaciones de derechos humanos que han tenido lugar en el pasado, vuelvan a ocurrir en el futuro (Gómez Isa, 2006). Las medidas de satisfacción y las garantías de no repetición, son medidas de cesación de violaciones, verificación de hechos, solicitud de disculpas oficiales, y decisión judicial que buscan establecer la dignidad y la reputación de las víctimas, ofrecer una divulgación pública y plena de la verdad, dar búsqueda, identificación y entrega de los restos de muertos y personas desaparecidas, con la aplicación de sanciones judiciales o administrativas a los perpetradores, y generar una reforma institucional (De Greiff, 2008).

se quiere libre de los errores pasados; porque “solo así, la memoria se convertirá en una herramienta para hacer justicia a las víctimas de los horrores del pasado y en un antídoto para tratar de evitar que se repitan” (Gómez Isa, 2006).

A partir de la necesidad creciente de construir una cultura de la memoria que permita a las generaciones presentes la consolidación de un futuro en el cual el pasado no se repita (Reyes Mate, 2003), la justicia transicional articula reconocimiento, confianza cívica y solidaridad social, como metas articuladas que deben ser aplicadas en las reparaciones a violaciones masivas de Derechos Humanos.

Así como existen medidas de reparación material, como la compensación, es importante dar cabida a las medidas de reparación simbólica como lo son la solicitud de disculpas, la rehabilitación, las conmemoraciones, la creación de museos y parques de la memoria, entre otros (De Greiff, 2008); cuyo principal objetivo es la restitutio in integrum¹⁷ de las víctimas.

Para que esta restitución integral sea llevada a cabo, uno de los principales objetivos de la justicia transicional es la devolución del status de ciudadanos a los individuos. Para esto, es primordial reconocer a las víctimas como individuos, es decir, no solo como miembros de un grupo, sino como seres humanos irremplazables e insustituibles. De esta manera, se reconoce a los individuos desde su capacidad de agencia personal, es decir, desde la forma en la cual las personas son afectadas por el entorno; permitiendo así el reconocimiento de la persona no solo como sujeto de sus propias acciones, sino como objeto de las acciones de otros (De Greiff, 2008).

Luego del reconocimiento como individuos, la mirada está puesta en el reconocimiento como ciudadanos; teniendo en cuenta que, en las democracias, la ciudadanía es una condición que descansa sobre la igualdad de derechos de

¹⁷ O restauración del status quo ante (De Greiff, 2008), es decir, del estado anterior a la violación de Derechos.

todos aquellos que disfrutaban de este status (De Greiff, 2008). Por lo tanto, dicha igualdad de derechos, determina cuales de estos han sido violados, con miras al restablecimiento de las condiciones de igualdad y, por ende, a la devolución del status quo ante.

El reconocimiento, es importante, en tanto constituye una forma de identificar el significado y el valor de las personas, nuevamente, como individuos, como ciudadanos, y como víctimas (De Greiff, 2008). Solo de esta manera es posible la reconstrucción de las relaciones de confianza y el establecimiento de la confianza cívica¹⁸.

Al igual que el reconocimiento, la confianza cívica, es a la vez condición y consecuencia de la justicia; en tanto son mecanismos que buscan permitir que todos los ciudadanos sean partícipes (de manera incluyente) en un proyecto político común (De Greiff, 2008). Este proyecto político común se enmarca dentro de un proceso de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición, en el cual la memoria juega un rol protagónico.

5.3. La Memoria como acto de reparación simbólica

La memoria debe consolidarse como una forma de justicia que no solo abogue por la compensación económica (como reparación), sino que, a su vez, permita la reconstrucción del sentido para la víctima desde la edificación de narrativas sociales (con sentido), que a la par permita que los lectores generen un vínculo con las víctimas, desde la alteridad (Jelin, 2012).

Para que esto sea posible, debe tomarse en serio el derecho a saber¹⁹, como expresión clara de la comprensión por parte de toda la sociedad, de la barbarie

¹⁸ “Civic trust (is) the sort of disposition that can develop among citizens who are strangers to one another, and who are members of the same community only in the sense in which they are fellow members of the same political community” (De Greiff, 2008).

¹⁹ Explicado en los cuatro principios Joinet para las víctimas:

“Principio 1. El derecho inalienable a la verdad. Cada pueblo tiene el derecho inalienable a conocer la verdad acerca de los acontecimientos sucedidos y las circunstancias y los motivos que llevaron, mediante la violación masiva y sistemática de los derechos humanos, a la

que se ha vivido y de la imposibilidad de repetición de la misma (Molano Camargo, 2011).

Para Nietzsche el conocimiento del pasado es solo deseable si es útil para el futuro y el presente; no si debilita al presente o erradica un futuro vital (Aguilar Fernández, 2008). Por esto, es necesario transmitir experiencias colectivas de lucha política, así como los horrores de la represión, en un intento de indicar caminos deseables y marcar con fuerza el nunca más (Jelin, 2012).

La memoria no es solamente la reconstrucción del pasado; ya que, aunque esto es de gran importancia, lo esencial es articular presencias y diálogos de quienes no han tenido voz, para así lograr la reconciliación y la reparación del tejido social (Gaborit, 2006).

5.4. La memoria colectiva como memoria del reconocimiento

Para Halbwachs la memoria individual existe, pero se encuentra en una conexión simultánea con la memoria de los grupos; puesto que la memoria personal es un punto de vista de la memoria colectiva. La memoria de los grupos es entendida a partir de su descomposición; es decir, desde los recuerdos de los acontecimientos y experiencias que se refieren a la mayoría de los miembros de un grupo; y que resultan de la propia vida, o de las relaciones con los grupos

perpetración de crímenes aberrantes. El ejercicio pleno y efectivo del derecho a la verdad es esencial para evitar que en el futuro se repitan tales actos.

Principio 2. El deber de recordar. El conocimiento por un pueblo de la historia de su opresión forma parte de su patrimonio y, por ello, se debe conservar adoptando medidas adecuadas en aras del deber de recordar que incumbe al Estado. Esas medidas tienen por objeto preservar del olvido la memoria colectiva, entre otras cosas, para evitar que surjan tesis revisionistas y negacionistas.

Principio 3. El derecho de las víctimas a saber independientemente de las acciones que las víctimas puedan entablar ante la justicia, así como que sus familias y allegados tengan derecho a conocer la verdad acerca de las circunstancias en que se cometieron las violaciones y, en caso de fallecimiento o desaparición, acerca de la suerte que corrió la víctima.

Principio 4. Garantías para hacer efectivo el derecho a saber. Incumbe a los Estados adoptar las medidas adecuadas para hacer efectivo el derecho a saber. Cuando las instituciones judiciales no funcionan correctamente se debe dar prioridad, en una primera fase, a las medidas encaminadas, por una parte, a la creación de comisiones extrajudiciales de investigación y, por otra, a la conservación y consulta de los archivos correspondientes" (Joinet, 1996).

más cercanos. Es a partir de esto que también se entiende que la memoria colectiva envuelve memorias individuales, pero no se confunde con ellas.

La memoria individual, como expone Halbwachs, no está aislada y cerrada; la mayor parte del tiempo, para evocar su propio pasado, el ser humano debe recurrir a los recuerdos de los demás. De esta manera, se remite a puntos de referencia que existen fuera de él y que son fijados por la sociedad. (Halbwachs, 2004).

La memoria colectiva, como recomposición del pasado, permite un acercamiento a los recuerdos históricos desde la evocación que se puede hacer de ellos. Para esto, el ser humano ha de remitirse a la memoria de los otros, quienes no vienen a completar o reforzar la propia, sino que se convierten en fuente única de acceso a un hecho que no se desea repetir (Halbwachs, 2004).

Todos los grupos, independientemente de su función, tienen una memoria colectiva capaz de aglutinar una serie amplia de vivencias socialmente estructuradas que giran en torno al reconocimiento de las dimensiones temporales del grupo en sí mismo. El recuerdo colectivo es la base de la memoria colectiva, ya que es desde aquí desde donde no solo se interpreta el mundo a través de la percepción individual, sino que es desde donde se basa el propio recuerdo, permitiendo una conceptualización más amplia y más certera de lo que se constituye como recuerdo.

De aquí que Halbwachs resalte que la memoria colectiva es una forma de reconocimiento y de construcción de memorias aún más certeras, en tanto: “¿no conseguimos pensar en ellas y recordarlas en común, y los hechos pasados no adquieren más relieve, y no creemos revivirlas con más fuerza porque ya no somos los únicos que se las imaginan, y porque las vemos ahora, como las vimos en su momento, cuando las veíamos, a la vez que con nuestros ojos, con los del otro?” (Halbwachs, La memoria colectiva, 2004).

No obstante, Todorov expone que los recuerdos no deben ser ni sacralizados, ni banalizados; con sacralización el autor se refiere al aislamiento radical del recuerdo, y con banalización se refiere a la asimilación abusiva del pasado. Todo esto debido a que “el recuerdo del pasado es necesario para reafirmar la propia identidad, tanto la del individuo como la del grupo” (Todorov, 2002). Por eso, el uso que debe darse de la memoria es el uso ejemplar, en tanto permite utilizar el pasado con vistas al presente, para de esta manera aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas y salir a luchar contra las que se producen hoy en día, separándose del yo, para ir al otro (Todorov, 2002).

Halbwachs expone como la memoria histórica no es más que la representación del pasado de forma resumida y sistemática, mientras que la memoria autobiográfica ofrece una representación mucho más continua y densa (Halbwachs, 2004). La vida del niño está sumergida en marcos sociales de referencia, mediante los cuales entra en contacto con un pasado más o menos lejano. Es el pasado vivido²⁰, mucho más que el pasado aprendido por la historia escrita, aquel en el cual podrá basarse más adelante su memoria (Halbwachs, 2004).

La historia, podría decirse que es una sola, ya que esta se traza líneas de separación; mientras que la memoria colectiva, en este caso de la nación, como foco de construcción de ciudadanía, es una corriente de pensamiento continuo (Halbwachs, 2004).

De aquí que la memoria colectiva le apunte a percibir en el otro, cualidades que motivan intrínsecamente al ser humano, a comportarse ya no de manera egocéntrica, sino adecuada a los propósitos, deseos o necesidades de los demás. Por lo tanto, el reconocimiento es la afirmación de las cualidades positivas de sujetos o grupos (Honneth, 2006), en tanto el ser humano sólo se

²⁰ Halbwachs hace referencia a las historias contadas por los abuelos a los niños acerca de los sucesos acontecidos. Desde aquí, el autor expresa como es el testimonio y la cercanía al relato, mediante la evocación de emociones, lo que permite una reconstrucción del pasado de tal forma que se perpetúe en el presente y futuro del niño.

constituye como tal, en su relación con otros seres humanos en un medio intersubjetivo de interacción²¹.

5.5. El desafío de la memoria en la consolidación del recuerdo nacional

El gran problema de la memoria es que las relaciones de poder están inmersas en el uso de la misma; lo cual permite que el vencedor borre al derrotado, a partir no solo de la aniquilación total, sino también de la destrucción de huellas del pasado, por medio de la versión única del vencedor acerca de lo sucedido.

Para Ricoeur los abusos a la memoria se dan a partir del mismo olvido, es por esto que el autor señala una serie de abusos importantes contra la memoria, los cuales consisten principalmente en el manejo del relato; ya que “si no podemos acordarnos de todo, tampoco podemos contar todo” (Ricoeur, 2003). Es así, como la memoria colectiva se perpetúa gracias al poder, salvaguardándose detrás de un ideario de nación y de fortalecimiento de la misma.

Para esto es necesario entender que la memoria, en tanto que es afectiva, solo acomoda los hechos que se adaptan a ella y nutre recuerdos que pueden estar fuera de foco; por su parte, la historia como producción intelectual y secular, busca particularmente el análisis y la crítica. Como sustenta Halbwachs, hay tantas memorias como grupos, por lo que la memoria es por naturaleza múltiple y también específica, colectiva, plural y también individual. La historia, por el contrario, pertenece a todos y no solo a uno; de ahí su pretensión de autoridad universal. La memoria toma sus bases en lo concreto, en los gestos, espacios, imágenes y objetos; mientras que la historia se liga estrictamente a las

²¹ Ese medio intersubjetivo de interacción, expone Honneth, esta mediado por dos esferas: la esfera del amor y la esfera del derecho, principalmente. La primera, es la esfera más elemental del ser humano, surge de la relación primaria entre la madre y el niño y entrega los componentes físicos y psíquicos para el desarrollo de los individuos; y la segunda, es la esfera en donde se expresan los derechos universales –en sentido kantiano– es decir, en donde los seres humanos se reconocen como fuente de deberes y derechos independientemente de toda caracterización de orden social, económica o cultural (Tello Navarro, 2011).

continuidades temporales, a progresiones y a relaciones entre cosas (Nora, 1989).

Conviene precisar que el interés en la narración de la memoria traumática “encuentra su lugar en el ámbito político a partir de la ola de democratización de la década de los años ochenta, concomitante con la expansión internacional de los derechos humanos, el fin de la Guerra Fría y la globalización económica” (Cabrería, 2005), como un momento en el que se inician algunos proyectos de transición política hacia regímenes democráticos en clave de reconciliación social, a través de mecanismos de justicia transicional y de “rituales de la verdad” (Vélez Villafañe, 2012); tales como los tribunales y comisiones de verdad, en los cuales se evidencia como la memoria tiene un valor moral y político; es fidelidad a la verdad de los hechos, denuncia del mal cometido y resistencia a la mentira (Pérotin Dummon, 2007).

Es debido a que “hoy se habla mucho, tal vez demasiado, del trauma y del susto de volver al pasado (¡que el pasado no se repita!): que el pasado se nos ha vuelto un peligro” (Vélez Villafañe, 2012); por lo que es necesario insistir también en la necesidad de recuperar el goce o la añoranza de volver al pasado, mediante la reconstrucción de pedagogías que permitan la consolidación de la memoria, aun en el campo de una memoria imposible de vivir, pero enfocada en el pasado con optimismo (Sánchez, 2008).

El conocimiento de todas las actividades humanas en el pasado, solo es posible mediante un conocimiento de sus pasos; es por esto, que la historia oral, posibilita el proceso de rescatar del silencio a la historia y la cultura de los grupos subordinados; ya que es la historia oral la que le da voz a aquellos que de otra manera no la pueden tener (Connerton, 1989).

5.6. La posibilidad del testimonio desde la reparación y el reconocimiento

La historia oral y dentro de esta, el papel del testimonio, cobro fuerza desde finales de la Segunda Guerra Mundial, no solo con la aparición de la “nueva historia social” o la “historia desde abajo”, sino debido a la necesidad de encontrar un medio para el registro de las experiencias vividas por la población marginal, y que hasta el momento solo eran narrativas contadas por las elites. Por su parte, Mudrovcic distingue dos tipos de historia oral, a saber: la reconstructiva, que es la que busca extraer y evidenciar el conocimiento de lo que realmente pasó a partir de testimonios orales²² y la interpretativa, la cual busca comprender el modo en el cual los sujetos sociales interpretan el mundo a través de los testimonios orales (Mudrovcic M. , 2007).

Además de la documentación contemporánea, el otro recurso que les queda a los historiadores luego de la postguerra son los testimonios. Como expone Browning, “aquellos que luchaban por subsistir a menudo sentían que tenían la misión de contar lo que les sucedía, asegurándose de que los crímenes nazis no quedaran en secreto y de que el mundo no “olvidara nunca más”” (Browning, 2007).

Es a partir del juicio de Eichman en Jerusalén, en 1961, cuando el testimonio comienza a tener un papel fundamental, gracias no solo a que se convierte en prueba jurídica, sino también a que se establece como parte de una estrategia para traer al centro de la escena mundial la memoria del genocidio; haciendo de esta manera que aparezca como elemento central el “testigo”, instalando lo que Wieviorka llamaría “la era del testimonio” (Jelin, 2012).

Más allá de entender el testimonio como conocimiento factual acerca del pasado que pueda ser objetivamente comprobado y certero, lo que se busca es concebirlo como indicador de representaciones colectivas. Es por esto que el

²² “los testimonios orales contribuyeron al conocimiento de campos tan diversos como la historia del trabajo, las historias regionales o las historias de mujeres con el objetivo fundamental de recabar información allí donde ésta era incompleta o estaba ausente. Desde otra perspectiva, el contenido factual del recuerdo es prioritario cuando lo que se trata de reconstruir son episodios de la historia reciente cuya completa evidencia documental depende de la liberación de archivos.” (Mudrovcic M. , 2007).

testimonio oral como “evidencia de” y/o “prueba de” proporciona conocimiento exacto al pasado, a partir de su análisis y comparación con otros testimonios, logrando inferir hechos del pasado o modos de comprensión de los actores sobre una realidad social dada (Mudrovcic M. , 2007). Es ante esto que Ricoeur señala que el testigo²³ es aquel que “atesta ante alguien la realidad de una escena a la que dice haber asistido” (Ricoeur, 2003); por lo tanto, solo cuando la verdad de lo comunicado se confirma, el testimonio se constituye como prueba o evidencia; permitiendo inferir que lo afirmado realmente ocurrió.

Mudrovcic expone que cuando el objeto de análisis histórico es susceptible al recuerdo que algunos tienen y estos pueden dar testimonio, es importante reconocer: en primer lugar, que el recuerdo del testigo se superpone en la trama social y se transforma en un factor de demandas éticas y políticas en la resignificación del pasado reciente; y en segundo lugar, que partiendo de que los testigos son el soporte biológico de los recuerdos de los acontecimientos, el lapso retrospectivo de una historia del presente o del pasado reciente abarca, aproximadamente, entre ochenta y noventa años (Mudrovcic M. , 2007).

Teniendo en cuenta el testimonio como construcción de memorias, se hace menester una multiplicidad de voces y una circulación de múltiples verdades (Jelin, 2012); por lo que, “es necesario más de un testigo, porque nada se prueba en tanto uno afirma algo y el otro lo niega” (Vidal-Naquet, 1980). Desde la tradición legalista, la advocación “Testis Unus, Testis Nullus”, ha sido utilizada como herramienta probatoria; y es por esto que Ginzburg expone que un solo testimonio no es evidencia aceptable de los hechos pasados, en tanto que el valor de cada documento (narración histórica), debe estar probado²⁴ por la vía de la comparación²⁵ (Ginzburg, 1992)

²³ Otra concepción de testigo es la que da Jelin, quien lo entiende como aquella persona que “vivió una experiencia y puede, en un momento posterior, narrarla, “dar testimonio”” (Jelin, 2012).

²⁴ “Just one witness simply won't suffice as an antidote to a historian's emplotting the story in other terms” (Jay, 1992).

²⁵ “that is, by constructing a series including at least two documents.” (Ginzburg, 1992).

Cuando los acontecimientos vividos por un individuo²⁶ o por un grupo son de naturaleza excepcional o trágica, el derecho a recuperar el pasado se convierte en un deber; el de acordarse, el de testimoniar (Todorov, 2008). Es por esto, que quienes conocen el horror del pasado, tienen el deber de alzar su voz contra los horrores que siguen aconteciendo; lejos de seguir siendo prisioneros del pasado, se debe poner el recuerdo al servicio del presente, así como la memoria debe ponerse al servicio de la justicia (Todorov, 2008).

El testimonio, desde la perspectiva de Todorov y al ser entendido como representación del pasado, debe entonces: establecer los hechos pasados a partir de las huellas psíquicas, y con la intención de hacer verdad sobre el pasado; construir un sentido de los hechos, desde sus interpretaciones y relaciones causales; y finalmente, utilizar socialmente el producto acabado (Etxeberria, 2006), a fin de conseguir una elaboración histórica que legitime el pasado y por ende el presente, pero siempre con una mirada puesta en el futuro (Mudrovic M. I., 2013).

Un aspecto importante del testigo es que, para poder tener tal condición, debe poder posicionarse retrospectivamente ante los hechos pasados que él mismo vivió o padeció; desde una perspectiva de “posición de tercero frente a los protagonistas”, como lo denomina Ricoeur. Ahora bien, teniendo en cuenta que según Felman y Laub hemos entrado en la “era del testimonio”, es importante analizar que si lo que se busca es comprender el pasado dando sentido a los datos del discurso histórico, ningún modelo discursivo podrá dar cuenta de una forma cognitiva y moralmente responsable del horror de los crímenes cometidos y de la unicidad del suceso, que solo es posible con el uso del testimonio; puesto que este es el único capaz de dar una representación de las experiencias más significativas y profundas de la persona (Mudrovic M. , 2007).

²⁶ En el testimonio personal, por un lado, quienes sufrieron directamente comienzan a hablar y a narrar su experiencia y sufrimiento; y por el otro lado, permiten un proceso de recogida de información; ya que implica, tanto una narrativa que intenta dar algún sentido al pasado, como un medio de expresión personal por parte de quien relata y de quien pregunta o escucha (Margalit, 1997).

Por lo general, se ha entendido el “relato posible” como aquel relato que es resultado de la interpretación de los hechos por parte de los historiadores (White, 2007), no obstante, la apuesta en la actualidad es a reconocer la voz de quienes vivieron los hechos, con el fin de generar un relato real y auténtico, capaz de esclarecer lo sucedido y evitar que vuelva a ocurrir. Es por esto que en la era moderna, basta con que el testigo ocular sea veraz para que sea el mejor historiador (Funkenstein, 2007).

Teniendo en cuenta que la identidad personal es una narración al ser el relato del desempeño del ser en el mundo, en el mismo sentido que relatar una narración propia es un acto de habla, los actos propios y la manera en que nos involucramos en el mundo, establecen un relato duradero (Funkenstein, 2007). Es por esto que la historia de un periodo de tiempo específico depende de la identidad de sus agentes a fin de reconstruir una narración coherente de la experiencia de las víctimas; no obstante, es esta la tarea más difícil (incluso imposible²⁷), en tanto, crear como destruirla implicaría llevar consigo la construcción o destrucción de toda una comunidad imaginada.

Trabajar la Memoria desde la visión de “pensar desde los últimos” es romper la lógica de la identidad y de la asimetría que parte del yo y solo conoce en la medida en que somete e iguala a los otros; es además pensar desde la lógica de la alteridad, de la trascendencia del otro en cuanto otro, de su dignidad y de su diferencia como parte de su propia identidad (Sánchez Bernal, 2002).

Ahora bien, a la hora de la transmisión de la memoria, existen al menos dos requisitos: en primer lugar, sentar las bases para un proceso de identificación que genere una ampliación intergeneracional del “nosotros”; y en segundo lugar, permitir que quienes reciben las memorias, le den su propio sentido, reinterpreten y resignifiquen (y no repitan, ni memoricen); creando de esta manera, un escenario en donde las nuevas generaciones puedan acercarse a

²⁷ Para Funkenstein es una tarea imposible la de reconstruir una narración coherente de la experiencia de las víctimas tanto individuales como colectivas.

sujetos y experiencias del pasado como “otros” (diferentes), pero siempre dispuestos a generar un diálogo a través de la identificación empática (Jelin, 2012).

Es entonces al conectar memoria con víctimas que se genera una doble dinámica, en donde, la víctima tendrá que administrar adecuadamente el recuerdo (de la manera más fiel posible); para que, por el otro lado, quienes no son víctimas puedan luchar contra la tentación de olvidar lo que no debe ser olvidado (Etxeberria, 2006). Es a raíz de esto que deben generarse una serie de pedagogías del pasado que permitan el uso del testimonio como estrategia para la construcción de una memoria incapaz de olvidar lo inolvidable, como forma de reparación simbólica para las víctimas.

5.7. Pedagogías del pasado: De la memoria como fuente de identidad nacional, hasta la memoria como vehículo de reconocimiento

Actualmente nos encontramos en un escenario en donde la escuela, como espacio privilegiado encargado de la gestión de la memoria social y de la transmisión de identidades y saberes legitimados, está en crisis. (Carretero, Rosa, & Gonzáles, 2006).

Es por eso que es importante entender que la historia escolar, la que se vincula a los libros de texto y al currículo educativo; ha servido mucho más a la adhesión emotiva de identidades nacionales, que al propio pensamiento crítico (Carretero, Rosa, & Gonzáles, 2006). Es a razón de esto que dentro de los objetivos de la enseñanza de la historia se encuentran dos ejes, a saber: uno netamente disciplinar y cognitivo²⁸, y otro, que se dirige al ámbito de la socialización²⁹.

²⁸ En este se busca que los estudiantes puedan: comprender el pasado de forma compleja, es decir, según edad y nivel educativo; distinguir diferentes periodos históricos; comprender la causalidad histórica; acercarse a la metodología utilizada por el historiador, llevando a los estudiantes a una forma de aprendizaje intelectualmente activa, en donde se comprenda el conocimiento histórico como depositario de problemas que pueden resolverse con sistemas de objetivación; y finalmente, relacionar el pasado con el presente y el futuro, lo cual permite una importante vinculación con las ciencias sociales (Carretero, Rosa, & Gonzáles, 2006).

²⁹ Por su parte, en este se busca que los estudiantes puedan: dar una valoración positiva del pasado, el presente y el futuro del propio grupo social; dar una valoración positiva de la evolución

Estudios de la memoria indican que son las experiencias formadas en la adolescencia y en la temprana adultez, las que se convierten en la base de las memorias más duraderas; ya que lo que moldea la memoria, son las historias de otros individuos dentro de contextos del presente (Minow, 2003).

El recuerdo está hecho de lo que en cada momento se registra o se inscribe, lo que se considera digno de la memoria y/o del recuerdo futuro. Por ende, la memoria colectiva está hecha también de olvidos, de elementos que no se consideran dignos de ser registrados (Carretero, Rosa, & Gonzáles, 2006). La pregunta en cuestión entonces es, hablando de enseñanza de memoria histórica en las instituciones educativas, ¿De quién es la potestad de elegir o no lo que debe ser olvidado y lo que debe ser recordado? Esto, claro está, teniendo en cuenta que no solo es importante lo que se cuenta, sino también lo que no, y la manera en la cual se dan están inclusiones u omisiones.

La enseñanza de la historia, en tanto asignatura escolar, genera en los alumnos distintas representaciones, en tanto, es la escuela la que contribuye de manera decisiva a la fabricación de identidad nacional³⁰. Es a partir de esto que la escuela se constituye como el encuentro entre el Estado y la sociedad civil, gracias a su papel de dispositivo simbólico de transmisión intergeneracional de la memoria colectiva (Carretero & Kriger, 2006). Por lo tanto:

“la enseñanza de la historia no debe tener como finalidad la instauración, conservación o profundización en la identidad nacional y en la ideología nacionalista, sino que debe convertirse en instrumento fundamental para que las nuevas generaciones ganen capacidad de análisis y control sobre el funcionamiento de la sociedad, la cultura y la cosa pública. Pero para ello los objetivos y los propios contenidos de la enseñanza de la historia deberían ser reexaminados” (Rosa Rivero, 2004).

política del país; y generar una identificación con características, eventos y personajes del pasado. De tal modo que se genere una distinción ente “nosotros” y “los otros”, consolidando un sentimiento de lealtad. (Carretero, Rosa, & Gonzáles, 2006).

³⁰ La enseñanza de la historia, y su comprensión, guarda relación con la construcción de la identidad, tanto cultural, como nacional, la cual a su vez contiene unos definidos componentes emotivos (Carretero & Gonzáles, 2006).

Es por esto que a la enseñanza de la historia se le ha ligado la difícil tarea de administrar los símbolos y los relatos sobre los que se ha buscado que la lealtad no se convierta en sumisión, que la nación no se haga demasiado patria, que el sentido de comunidad no convierta a los otros en enemigos, ni que el futuro se contemple como una prolongación del ser de una comunidad mítica recibida y trascendente, sino que por el contrario, este abierto a nuevas posibilidades de ser parte de un “nosotros”; (Carretero, Rosa, & Gonzáles, 2006) logrando así, que la historia y su enseñanza sean instrumento para abrir futuros posibles.

Junto a la enseñanza de la historia se espera que los profesores transmitan la memoria de la violencia; en otras palabras, que aseguren la presencia del pasado en la escuela. Lo que se ha dado en llamar “pedagogía de la memoria” viene reactualizando una misión antigua de la escuela; en donde además de impartir la enseñanza clásica, de currículo, se debe inculcar los valores cívicos que fundan la nación (Pérotin Dummon, 2007).

El desafío de la educación está en no permitir que la historia de la nación este tan alejada de los individuos, ya que a menudo se ha considerado a la nación como un marco de referencia muy amplio en el que la propia historia tiene muy pocos puntos de contacto con la memoria individual (Halbwachs, 2004); por el contrario, la educación debe acercar esas memorias vivas del pasado de tal modo que los estudiantes puedan identificarse con los acontecimientos nacionales que de una u otra manera han afectado a los otros, a sus semejantes.

Esto va ligado a la idea de “representación objetiva del dolor”, la cual se da a partir de pensar que otros seres son capaces de experimentar el mismo dolor que el propio, haciendo que la impresión propia del mismo se transforme (Halbwachs, 2004). Por ende, al imaginar que un hecho puede ser sufrido y comprendido por otros, se entra en la esfera del reconocimiento.

Al usar el testimonio, los testigos se logran situar con referencia a su comportamiento en determinado momento de la historia, permitiendo una mayor

comprensión de las razones (individuales, colectivas, culturales, políticas, etc.), que motivaron los acontecimientos pasados. De esta manera, la narrativa de una vida es parte de un entramado de oralidades y estas, vienen permeadas de la historia de esos grupos de los cuales cada uno de los individuos deriva su identidad (Connerton, 1989). Por lo tanto, la historia oral, cumple la función de ser foco de transmisión de identidades, en tanto configura memoria y reconocimiento, como estrategias para la sedimentación de identidades colectivas.

5.8. La educación como vehículo de reconocimiento

A lo largo de la historia han sido múltiples los esfuerzos por tratar el tema de la educación en valores. Reformadores como María Montessori y John Dewey promovieron la idea de “educación para el entendimiento internacional”³¹ como forma de acercamiento al otro, a fin de prevenir futuros conflictos (Tinker, 2016).

Adicional a este enfoque, la educación fue utilizada en las dos guerras mundiales como herramienta para la promoción de sentimientos nacionalistas, y para el adoctrinamiento de jóvenes en la escuela formal. Por tal motivo, la UNESCO promueve la idea de “Educación para la ciudadanía mundial”, en donde expone que teniendo en cuenta que la guerra comienza en la mente de los hombres, es mediante la educación que debe ser construida la defensa de la paz (UNESCO, 1945). Es a partir de esto que comienzan a consolidarse en el mundo iniciativas y programas educativos sobre las diferentes percepciones del manejo de la paz en la educación básica.

Nussbaum plantea que hay una crisis a nivel mundial de educación, en tanto que pareciera que se ha olvidado que el pensamiento se desprende del alma y se concreta con el mundo de una manera delicada, rica y compleja; dejando a un lado esa posibilidad de acercamiento al otro, a su alma, más allá de verla como

³¹ Esta idea de educación asume que la ignorancia de diferentes culturas y sistemas políticos ha construido históricamente desconfianza, recelo y muchas veces hasta guerra (Tinker, 2016).

instrumento utilitario o como obstáculo para los propios planes (Nussbaum, 2010).

La educación, en general, es entendida en términos de dotar a los individuos de autonomía³² suficiente para que estos puedan razonar y decidir con plena libertad (Salamanca Rangel, Casas Casas, & Otoya Mejía, 2009); es decir, educar significa proporcionar los criterios necesarios para que los estudiantes dentro y fuera de las aulas sean capaces de defender sus propias opiniones y entender que pueden defenderlas (dentro de un escenario de diferencias) sin recurrir a la violencia. Es de esta manera como se llega a la comprensión de la educación como escenario para el encuentro de las individualidades; en donde la cooperación, la confianza, el manejo de las potencialidades de transformación y los proyectos culturales se convierten en actividad política (Fisas Armengol, 1998).

La cultura del reconocimiento de la diversidad de los seres humanos, exige que la educación tome como fundamental la promoción de la pluralidad, desde la admiración por la diversidad de culturas y el reconocimiento de la propia. Así bien, el reconocimiento del otro lleva a que se le de vital importancia al cuidado por el mismo; generando escenarios de reconciliación desde micro sociedades como el colegio, el cual es el lugar por excelencia de construcción de identidades, de relaciones interpersonales y de consolidación de la democracia.

No debe olvidarse que la educación orientada hacia la democracia, debe fundarse en el respeto y en el interés por el otro, lo cual a su vez se basa en la capacidad de ver a los demás como seres humanos; y es allí en donde el ser humano trasciende y está en total capacidad de reconocer y respetar a los otros como ciudadanos, como personas con los mismos derechos, sin importar las distinciones de raza, religión, género u orientación sexual.

³² Honneth adiciona al término autonomía, la capacidad de actuación en el mundo que permite potenciar al otro y potencializarse a sí mismo, o crecer como individuo.

Al interesarse por la vida de los otros, de entender sus experiencias, es posible generar un proceso de transformación en las aulas de clase, en donde se logre que los estudiantes se den cuenta de su rol de ciudadanos de la democracia, capaces de efectuar buenas reflexiones y elecciones sobre temas variados de relevancia nacional y mundial (Nussbaum, 2010).

Para lograr todo esto es importante ver el reconocimiento como el eje fundamental de la educación; debido a que es este el encargado de hacer que el niño sienta comprensión e interés por las necesidades de los demás y que los vea como personas con sus mismos derechos (Nussbaum, 2010). Es gracias al reconocimiento que es posible combatir toda serie de estereotipos culturales, mediante el cultivo de la empatía³³ y la reciprocidad dentro del primer espacio de relacionamiento social y de compartir multicultural.

En la actualidad, la educación es el espacio de mayor contribución a procesos de paz, a través de mecanismos que fomentan climas de tolerancia étnica, desagregación de mentes, tolerancia lingüística, sentido de ciudadanía inclusiva, construcción de historia o nueva historia, reconciliación nacional y construcción de paz (Tinker, 2016).

Uno de los desafíos que se plantea la educación actual es combatir lo que de acuerdo con Rousseau la mayor parte de las instituciones educativas fomenta, y es la pasividad y la impotencia al presentar el aprendizaje de manera abstracta y sin conexión con sus usos prácticos (Nussbaum, 2010); por lo que es necesario generar espacios pedagógicos que propendan por desarrollar la capacidad de ver el mundo a través de los ojos del otro, interiorizando el sufrimiento de las demás personas a través de sus relatos.

³³ La empatía es “el esfuerzo que realizamos para reconocer y comprender los sentimientos y actitudes de las personas, así como las circunstancias que los afectan en un momento determinado” (Dr. Pieró i Gregóri, Dra. Merma Molina, Dra. belesaluce Díez, & N´ Moncho Pellicier, 2009).

Para Nussbaum, entonces, el desafío está en desarrollar la capacidad de los alumnos de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial de aquellos a quienes la sociedad ha representado como “objetos” o seres con capacidades inferiores (Nussbaum, 2010). Esto debe ser enmarcado dentro de escenarios que propicien la reflexión, la argumentación y el debate; fomentando de este modo el respeto a las posiciones del otro y la responsabilidad por las propias, en pro de constituir el entendimiento y la comprensión mutua, como el fundamento para la resolución pacífica de conflictos y diferencias.

Por lo tanto, la enseñanza de historia en las instituciones educativas, y en especial de memoria histórica; debe aplicar métodos que promuevan una confrontación adecuada con los problemas prácticos de la sociedad actual (Nussbaum, 2010). La construcción de memoria histórica del conflicto armado no puede quedarse entonces en el aprendizaje vía memorización; ya que este desalienta el pensamiento crítico e insinúa que existe una sola historia correcta y obvia.

5.9. La necesidad de generar una ciudadanía plena

Para comenzar es vital entender el concepto mismo, por lo que Marshall habla de los tres elementos de la ciudadanía, a saber: civil³⁴, política³⁵ y social³⁶. Esto debido a que primero aparecieron los derechos civiles (antes de la aprobación

³⁴ La ciudadanía civil, o ciudadanía legal, es la “totalidad de derechos que tienen los ciudadanos en asuntos concernientes a la ley. Se trata principalmente de derechos relacionados con el estatus personal” (Margalit, 1997).

³⁵ La ciudadanía política “incluye también los derechos políticos, tales como el voto en las elecciones y el derecho a ocupar un cargo político” (Margalit, 1997).

³⁶ La ciudadanía social incluye los derechos de los ciudadanos a determinadas prestaciones sociales como, por ejemplo, los servicios de salud, de educación, de empleo y la seguridad social” (Margalit, 1997).

de la primera Reform Act en 1832), en segundo lugar, surgieron los derechos políticos, cuya expansión marco el final del Siglo XIX (no obstante, el principio de ciudadanía política universal no fue reconocido sino hasta 1918), y en tercer lugar, que teniendo en cuenta la amplia reducción de los derechos sociales (casi hasta desaparecer en el Siglo XVIII y principio del XIX), es solamente con el desarrollo de la educación elemental que en el siglo XX resurgen y llegan a equipararse con los otros dos elementos de la ciudadanía (Marshall, 1949).

La ciudadanía es concebida como “un status que se otorga a los que son miembros de pleno derecho de una comunidad. Todos los que poseen ese status son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica. No hay principio universal que determine cuáles deben ser estos derechos y deberes, pero las sociedades donde la ciudadanía es una institución en desarrollo crean una imagen de la ciudadanía ideal en relación con la cual puede medirse el éxito y hacia la cual pueden dirigirse las aspiraciones” (Marshall, 1949).

Adicional a estos tres tipos de ciudadanía, Margalit añade la ciudadanía simbólica³⁷, como aquella que permite crear un sentido de lealtad mediante la identificación de los ciudadanos con el Estado, permitiendo así que se conciba que una “sociedad decente” es aquella que no excluye a ningún grupo de ciudadanos de los símbolos propios, los cuales son meras afecciones espirituales y emociones (Margalit, 1997).

Entonces, una ciudadanía plena no solo propicia el escenario para el cumplimiento de los derechos y deberes de los miembros de una comunidad, sino que es también aquella que permite que no se desarrolle a nivel institucional, ninguna clase de simbología dirigida, explícita o implícitamente, en contra de algún ciudadano del Estado (Margalit, 1997).

La ciudadanía, entonces, propugna por una integración social, por generar una conciencia y un sentido de pertenencia no solo a una ciudad o a un Estado

³⁷ También entendida como la participación en la salud simbólica de la sociedad (Margalit, 1997).

nacional, sino también a una comunidad amparada por una cultura y un relato de la historia fundado al interior de sus fronteras (Touraine, 2006).

5.10. Educar en ciudadanía: El gran desafío

La educación necesita de otra serie de herramientas como aprender a pensar en los demás, lo que significa que los programas académicos deben fomentar el respeto y la atención necesarios para suscitar y mantener el altruismo (Mayor Zaragoza, 1994). Dentro de esto, es preciso entender que la educación está llamada a ser una fuente de indignación y empatía (Comins Mingol, 2009); en tanto que al comprender los fenómenos y dinámicas que ha proporcionado el conflicto de una manera abierta, clara y objetiva; es posible recuperar la capacidad de indignación ante los hechos que frecuentemente se normalizan en todas las esferas de la sociedad, con miras a sensibilizar lo que los seres humanos frecuentemente se hacen los unos a los otros.

Por lo anterior es que la educación se concibe más allá de una educación conceptual, en una educación en ciudadanía y en valores; puesto que por un lado, la práctica democrática y activa de la ciudadanía es clave en la construcción de cultura y en especial de cultura de paz (Comins Mingol, 2009); y por otro lado porque de fondo lo que se busca es que se generen las condiciones desde y para el desarrollo de ciertos valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad, la autonomía personal, la creatividad, entre otros, que a fin de cuentas lo que propenden es por el fortalecimiento de las herramientas individuales para la toma de decisiones.

Es posible definir la ciudadanía, como “el rasgo esencial que caracteriza a los miembros de una comunidad que favorecen la convivencia pacífica (justicia social), se comportan de acuerdo con los valores éticos que dicta la paz como derecho humano, y participan activa y públicamente en la búsqueda de soluciones alternativas y posibles a las distintas problemáticas sociales” (Tuvilla Rayo, 2006). Su aprendizaje, es, por lo tanto, el proceso a través del cual los miembros de una comunidad (la educativa) adquieren un conjunto de

competencias, construyen y conciertan valores, y actúan a favor del ejercicio pleno de sus derechos.

No obstante, es necesario comprender que a la hora de formar en la participación activa y democrática, esta no solo debe darse dentro de contexto de justicia, equilibrio e igualdad, sino que necesita de una motivación, la cual es el cuidado de las otras personas (Comins Mingol, 2009). El fomento de estos principios y la comprensión del cuidado por el otro como medio de transformación de los pilares éticos que llevan a la democracia, deben fomentarse en espacios como el colegio, el cual es el primer escenario de vida en sociedad y de trato, comunicación y compartir con la interculturalidad.

Existe una larga tradición que ha separado y entendido a la justicia únicamente dentro de la esfera pública, y al cuidado meramente en la esfera privada. Sin embargo, la apuesta está dada a que se amplíe el valor del cuidado más allá de la esfera privada (Comins Mingol, 2009), como forma de comprensión de que las relaciones de cuidado y empatía con los demás no solo son fuentes de valor que se forman en el centro del hogar, sino que son pautas de comportamiento básico que toda sociedad debe entender y poner en práctica a la hora de tratar a sus semejantes como personas poseedoras de derechos, y por tanto de respeto y cuidado.

Es gracias a todo lo anterior que uno de los retos de la educación (y como institución, el colegio) es romper con la idea rígida y hegemónica en la que fueron contruidos los currículos escolares; en donde mediante la manipulación de imágenes y de relatos, se ha producido un tipo de enseñanza sesgada, impuesta, y que oculta una serie de construcciones sociales; generando violencias e impedimentos para la obtención de una coeducación basada en el cuidado (Comins Mingol, 2009).

La educación se entrelaza a la cultura, en tanto juntos, proporcionan un sentido del “nosotros” mucho más amplio, que se enfoca en el grupo social y la

trayectoria histórica del mismo; dando conciencia de ser continuadores de otros (diferentes), pero semejantes a nosotros (Gimeno Sacristan, 2002).

Si se tiene en cuenta que la condición de ciudadanía parte de la idea de igualdad entre los seres humanos (Gimeno Sacristan, 2002); en la escuela, como en las demás esferas relacionales del ser humano, es donde comienzan a desarrollarse como individuos estos, con una serie de rasgos idiosincráticos que configuran como irrepetible su personalidad, que lo fortalecen como sujeto moral responsable y autónomo, y como ciudadano solidario capaz de participar activa y políticamente en la sociedad; a lo que se añade —y de ahí el papel subordinado de la instrucción o enseñanza— el desarrollo de las habilidades necesarias para el despliegue de sus capacidades en diferentes ámbitos (Pérez Tapias, 1996).

Cuando lo que se busca es educar para una ciudadanía responsable, la mirada debe estar puesta en la enseñanza de la historia, pero no únicamente a partir de la transmisión de un listado de eventos que implican un cierre narrativo y que inducen a actuar en cierta dirección; sino que debe apostarle a mostrar a los estudiantes la propia fábrica de los métodos con los que se construyen las elaboraciones sobre el pasado y los principios que fundamentan los modos de explicación de los cambios entre distintos presentes (Rosa Rivero, 2004). De esta manera se logra que los estudiantes imaginen, de manera informada, diversos futuros posibles desde una situación de reconocimiento y empatía.

5.11. La reconciliación como condición necesaria para la construcción de ciudadanos

El Handbook of Reconciliation define la reconciliación como un “proceso global e inclusivo, que comprende instrumentos fundamentales como la justicia, la verdad y la reparación, entre otros, a través de los cuales una sociedad pasa de un conflicto violento a un futuro compartido” (Bloomfiel, Barnes, & Huyse, 2003). Se afirma pues que una efectiva reconciliación es la mejor garantía de que la violencia del pasado no volverá al presente.

La democracia en escenarios postconflicto, es el mecanismo idóneo en el manejo de las diferencias por medios no violentos; ya que es la reconciliación como proceso global que incluye la verdad, la justicia, el perdón, la sanación, etc.; la encargada de encontrar el camino para la coexistencia con los demás, coexistencia basada en nuevas relaciones a partir de las cuales es posible la reconstrucción del respeto y del real entendimiento de cada una de las necesidades del otro, de sus temores y aspiraciones (Bloomfiel, Barnes, & Huyse, 2003).

Al hablar de reconciliación, es condición sine qua non, el comprender que la efectividad de esta depende de la articulación de escenarios de reconocimiento de la verdad, de estrategias de sanación, de justicia restaurativa, y de reparación; con el fin, no solo de conseguir una sociedad reconciliada, sino también, con miras a la generación de una coexistencia pacífica que tenga como base la confianza, la empatía y el desarrollo de una cultura democrática.

Enseñar en reconciliación es un desafío, ya que este no es solo un proceso de transmisión de conocimiento válido, sino que este necesita del cuestionamiento de conceptos y de la creación de nuevos conocimientos desde donde temas como la historia, la ciudadanía, la paz y los derechos humanos, juegan un rol crucial a la hora de promover la reconciliación social (Smith, 2010).

La reconciliación, idealmente, previene el uso del pasado como semilla para la generación de conflictos. Adicional a esto, la reconciliación tiene como fin la reparación de las injusticias pasadas, la construcción o reconstrucción de relaciones entre individuos o comunidades desde la no violencia, y la aceptación de las partes inmersas en conflicto sobre una visión común y/o entendimiento del pasado. No obstante, en la práctica la reconciliación no es fácil de realizar, en tanto se convierte tanto en una meta (algo para alcanzar), como en un proceso (un medio para alcanzar esa meta) (Bloomfiel, Barnes, & Huyse, 2003).

Bernal expone que para las víctimas existen dos tipos de discurso político: el de la paz y el de la reconciliación. El de la paz es el imperio de la ley, en tanto, hay una paz democrática cuando todos los ciudadanos se someten a la ley que ellos mismos se dan, y comprenden que la violencia es el rechazo de dicha norma; por lo que la imposición del imperio de la ley es la consecución total de la paz. Por otro lado, la reconciliación es la convivencia en comunidad; es decir, es la superación de los conflictos, la sutura de los desgarramientos entre unos y otros; y la superación de los odios ancestrales y divisiones que escapan a todo análisis racional (Sánchez Bernal, 2002).

Desde la posición de las víctimas, es mediante el reconocimiento de los hechos de victimización, que es posible la sanación de las mismas, ya que permite que ellas se distancien emocionalmente de los hechos de violencia del pasado y se comprometan con una época de transformaciones y de cambios, lo cual es el primer paso hacia la reconciliación social (Govier, 2003).

La reconciliación, como aceptación mutua del otro, desde su diferencia, pero como semejante; permite devolver la confianza hacia el otro, y permite generar sensibilidad acerca de las necesidades y los intereses de este (Staub, 2014). Para que esto sea posible, es necesario que las personas envueltas en dicho proceso, se sientan comprometidas con lo ocurrido en el pasado violento, de tal forma que el reconocimiento genere empatía como estrategia de reparación y de rehumanización del otro.

Finalmente, De Greiff añade la importancia de que los individuos reconciliados ejerzan sus derechos como ciudadanos y al mismo tiempo cumplan con sus deberes; partiendo de que los ciudadanos deben reconocer y hacer cumplir los valores normativos, reconocer las instituciones públicas y confiar en que tanto los legisladores como sus co-ciudadanos cumplirán y se comprometerán con estas mismas reglas y valores (De Greiff, 2008); de tal forma que a la par de generar una reconciliación social, se alcance una ciudadanía plena.

6. LA CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN COLOMBIA

*“The ideas that young people form about their national struggles will connect with their emerging notions of right and wrong, truth and fairness, identity and injustice that will deeply influence the rest of their lives”
(Minow, 2003)*

En este capítulo se hará un acercamiento y breve análisis de la reglamentación colombiana en materia de la educación para la ciudadanía. Para tal fin, se abordarán: el Decreto 2388 de 1948, la ley general de educación, los estándares básicos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), los estándares de competencias ciudadanas, y el Decreto 1038 de 2015.

6.1. Decreto 2388 de 1948

A la hora de hablar del conflicto armado en Colombia y del fomento de la ciudadanía, las conmemoraciones, la creación de “lugares de la memoria”, entre otros escenarios; han sido los llamados por las instituciones estatales a consolidarse como mecanismos para moldear los recuerdos de la sociedad colombiana (Acevedo Tarazona & Samacá Alonso, 2012).

A la hora de hablar de la educación nacional, es relevante reconocer el papel del Estado como actor encargado de poner en la agenda tanto los temas que van a ser recordados, como aquellos que deben ser olvidados; es entonces de ahí que parte la noción de la historia como relato hegemónico e impuesto por el actor, quien muchas veces es el vencedor de los conflictos que se llevan a cabo dentro de las naciones; consolidando lo que algunos llaman “la historia oficial”. En el caso colombiano, especialmente, el objetivo del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el siglo pasado, fue mantener los rasgos propios de un nacionalismo cultural, ligados a una formación política y cívica legitimadora del régimen democrático vigente y del sistema capitalista como meta deseable de toda la sociedad (Acevedo Tarazona & Samacá Alonso, 2012).

No obstante, para entender los desafíos que hoy se presentan de la educación colombiana en materia de la asignatura de historia, es fundamental hacer un recuento de lo que ha sucedido en este aspecto. Con la creación de la Academia de Historia a principios del siglo XX, se da pie a la expedición del Decreto 2388 de 1948 por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria en Colombia, con miras a generar un proceso de cohesión nacional; mediante la enseñanza de la historia como base para la formación en hábitos democráticos, el decoro personal y el orgullo nacional.

El objetivo entonces de esto fue la difusión del patriotismo a través de una serie de estrategias, como incentivos económicos a docentes, la consagración de colegios como patrimonio cívico, la entrega de cuadros de Santander y Bolívar, entre otros. Esto, fomentó la enseñanza de una historia oficial que honraba a los grandes próceres nacionales y centraba la educación histórica en la

conmemoración de estos mismos; constituyéndose como un “intento desesperado por canalizar, a través del sistema educativo, unos valores que disminuyeran la confrontación bipartidista y persuadieran al “pueblo” de la impertinencia de levantarse para desconocer las jerarquías seculares que tenían que existir” (Acevedo Tarazona & Samacá Alonso, 2012).

Aunque en 1963 el MEN expide unos nuevos lineamientos en pro de generar “una formación espiritual, moral y cívica que permitiera una convivencia armónica no solo al interior de la nación sino con el mundo” (Acevedo Tarazona & Samacá Alonso, 2012), es debido al contexto de Guerra Fría; que el patriotismo se mantuvo. En los objetivos trazados, lo esencial era cultivar el sentimiento nacionalista a partir del amor, la comprensión y el servicio a la patria; mediante el conocimiento de sus glorias y la exaltación de sus héroes; ejemplo de esto es el siguiente fragmento citado por Acevedo y Samacá del MEN, 1963:

“Estudiar la obra y la doctrina de Bolívar, presentar a éste como el Padre de la Patria y el Genio de América, en quien converge toda una época, la encarna, orienta y define. Presentar la figura de Santander como el organizador de la República y como defensor de la justicia y el respeto a la Ley. Presentar las guerras civiles del siglo pasado como resultado de los esfuerzos por restablecer la justicia; hacer notar cómo ellas retardaron el progreso, cómo la paz beneficia a todos y es indispensable para el adelanto material y cultural del país, por lo cual todos los colombianos estamos en el deber de ayudar a conservarla [...]” (Acevedo Tarazona & Samacá Alonso, 2012).

6.2. Ley 115 de 1994 o ley general de educación

Para comenzar a hablar de la ley que rige la educación en Colombia es pertinente saber que la educación se entiende como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley general de Educación, 1994).

Dentro de las temáticas que son de enseñanza obligatoria, en materia de ciudadanía se encuentran: “la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos” (Ley general de Educación , 1994). No obstante, esto va ligado al estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica; de tal forma que no se incentiva el pensamiento crítico de los estudiantes, sino que se les lleva a comprender que ser ciudadano significa el adecuado cumplimiento de la Constitución Política.

Adicional a esto, los temas³⁸ dentro de los cuales está comprendida la educación para la ciudadanía, aunque son de enseñanza obligatoria, no exigen asignatura específica; por lo que aunque permiten la flexibilidad de enseñanza, lo que hacen es que no sea una prioridad en un sistema en donde lo primordial, en la educación básica, es: “Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo” (Ley general de Educación , 1994).

Dicho objetivo evidencia como lo importante es consolidar una educación en materia técnica que forme trabajadores y no ciudadanos, capaces de trabajar “con” la sociedad y no “para” la sociedad. Finalmente, la formación técnica busca “el entrenamiento en disciplinas, procesos y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil” (Ley general de Educación , 1994); razón por la cual el pensamiento crítico y la formación en respeto no son relevantes, en tanto no crean técnicas capaces de permitir la generación de ciudadanos funcionales y “útiles” para la sociedad.

³⁸ Son 5 temas de enseñanza obligatoria los que se encuentran en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994.

6.3. Estándares básicos del MEN 2003

Dentro de los Estándares básicos de competencias en ciencias Sociales formulados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el año 2004, se encuentran una serie de temáticas que deben ser implementadas por todas las instituciones educativas del país. Según el MEN, estos estándares “son criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles. Por lo tanto, son guía para que todas las instituciones escolares, urbanas o rurales, privadas o públicas de todo el país, ofrezcan la misma calidad de educación a los estudiantes de Colombia” (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Es entonces, basados en esto, que se constituye lo que los estudiantes deben aprender; por lo cual es necesario hacer un análisis exhaustivo sobre el papel de la educación en Colombia.

En el riguroso análisis hecho de los estándares se encontraron las siguientes problemáticas, a saber: en primer lugar, existe una desactualización en contenidos, ya que los últimos lineamientos fueron publicados entre 2003 y 2004; en segundo lugar, el MEN expone una gran lista, de más de 150 temas que “deben” ser impartidos en las escuelas, haciendo que el afán de abordarlos todos implique una serie de vacíos en su enseñanza; adicionalmente, en tercer lugar, se encontró un énfasis claro en la enseñanza de la historia internacional por encima de la nacional; en cuarto lugar, el centro de la enseñanza de historia Colombiana está en el aspecto económico y seguido de este en el aspecto político, dejando el lado social en el abandono total; sumado a esto, en quinto lugar, solo dos de los tantos temas que deben ser abordados, hacen referencia al surgimiento de guerrillas, grupos paramilitares o grupos narcotraficantes³⁹; en sexto lugar, se omiten los temas sobre los cuales pueda tener responsabilidad el Estado mismo; en séptimo lugar, se hace completa desatención sobre los

³⁹ “...Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia... (y)...Reconozco y explico los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad.” (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

conflictos de los primeros años del Siglo XXI; y finalmente, en ningún momento se habla ni se explica la noción de víctima.

Los estándares básicos de ciencias sociales, área que debe manejar los dos temas claros de este estudio: conflicto armado y ciudadanía; se desligan totalmente de este fin y siguen promoviendo la idea de que es más importante una educación técnica, pero también, que es más importante el fomento de una educación de corte nacionalista, como la del siglo anterior, que haga entender la relevancia de los sucesos internacionales pasados, sobre el álgido conflicto nacional aun presente y que compete a todos y cada uno de los miembros de la comunidad política llamada Colombia.

6.4. Estándares básicos de competencias ciudadanas

Podemos definir la ciudadanía, en relación con la cultura de paz, como el rasgo esencial que caracteriza a los miembros de una comunidad y que favorece la convivencia pacífica (justicia social), y por extensión, su aprendizaje, como el proceso a través del cual los miembros de dicha comunidad (educativa), adquieren un conjunto de competencias, construyen y conciertan valores, y actúan a favor del ejercicio pleno del derecho humano a la paz (Tuvilla Rayo, 2006).

Los estándares de competencias básicas son “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones de nuestro país, en todas las áreas; por eso, hemos establecido estándares de competencias básicas en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, sociales y ciudadanas” (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

Las competencias ciudadanas son los conocimientos y las habilidades (cognitivas, emocionales, comunicativas) que, articuladas entre sí, hacen que el ciudadano actúe constructivamente en la sociedad democrática. Es por esto, que la formación ciudadana desde los Estándares básicos, se ve desde la óptica de

la defensa y promoción de los Derechos Humanos, generando habilidades y conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

Las competencias ciudadanas se dividen en tres grandes grupos: convivencia y paz⁴⁰, participación y responsabilidad democrática⁴¹, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias⁴². Sin embargo, pese a que estos estándares son una gran apuesta a la educación para la ciudadanía, no existe un control, ni una información adecuada, que haga que todas las instituciones educativas del país se interesen por fomentar este tipo de educación.

6.5. Decreto 1038 de 2015

En pro de la construcción de Memoria Histórica y de la generación de garantías de no repetición, se expide el Decreto 1038 de 2015 por el cual se reglamenta la Cátedra para la paz en todas las Instituciones Educativas del país. El objetivo de esta Cátedra es “fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionadas con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra el contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas(principalmente): cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible (Decreto de la Cátedra para la paz, 2015).

⁴⁰ “La convivencia y la paz se basa en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano” (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

⁴¹ “La participación y la responsabilidad democrática se orienta hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

⁴² “La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias parte del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tiene, a la vez, como límite, los derechos de los demás” (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

Es importante resaltar que dicho decreto expone 12 temas⁴³ de los cuales al menos dos (2) deben ser impartidos en las aulas de clase de todas las Instituciones Educativas del país; con lo que al impartir una formación en protección de las riquezas naturales y prevención de riesgos, es posible cumplir con el requerimiento; sin embargo, es casi imposible cumplir el objetivo de dicha cátedra y desarrollar una educación que promueva el logro de una paz estable y duradera dentro del territorio nacional.

Adicional a esto, dentro de la cátedra, se intenta equiparar, por un lado, el fomento de los Derechos humanos con el del Derecho Internacional humanitario, con lo cual por un lado se propicia el arraigo de los Derechos a la vida y por el otro el de los Derechos y la reglamentación misma a la guerra; convirtiéndose en una de los grandes cuestionamientos de dicha cátedra y que será materia de un futuro análisis.

7. EL LUGAR DEL TESTIMONIO EN LA CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

“A mí como estudiante no se me paso la idea de que lugares poco conocidos podían ser tan afectados por la guerra, y como personas tan inocentes podían sufrir una violencia tan inhumana... es que nosotros solo hablamos de Colombia cuando juega la selección” (Molina, 2016).

A continuación, se procederá a detallar y a realizar un análisis acerca de los talleres realizados en El Colegio La Victoria (IED), con el fin de establecer el posible lugar del testimonio, tanto en la enseñanza del conflicto armado colombiano, como en el fortalecimiento de la educación para la ciudadanía. Finalmente se generarán una serie de conclusiones sobre el trabajo y se presentarán algunas recomendaciones para la educación en Colombia.

⁴³ Los temas que expone el Decreto son: Justicia y Derechos Humanos, Uso sostenible de los recursos naturales, Protección de las riquezas culturales y naturales de la nación, Resolución pacífica de conflictos, Prevención del acoso escolar, Diversidad y pluralidad, Participación política, Memoria histórica, Dilemas morales, Proyectos de impacto social, Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, y Proyectos de vida y prevención de riesgos. (Decreto de la Cátedra para la paz, 2015).

7.1. Experiencia: Institución Educativa Distrital La Victoria

El día 01 de noviembre de 2016 se realizaron en el Colegio La Victoria (IED) dos talleres con el fin de lograr una aproximación al lugar del testimonio en la enseñanza del conflicto armado colombiano. Se escogieron los grados décimos, debido a que el contenido del taller se enfocaba en aconteceres nacionales que, según los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, deben ser enseñados en los grados noveno y décimo.

En el primer taller (Ver Anexo 1) se hizo uso del testimonio como herramienta para lograr una aproximación a la comprensión del conflicto armado colombiano, en especial, de la Masacre de El Salado. buscando dar cuenta de si se generaba o no empatía con el uso del testimonio, este último fue utilizado de cuatro maneras distintas, a saber: la lectura del testimonio en voz alta por parte de uno de los estudiantes, la lectura personal del testimonio, la lectura del testimonio por parte del tallerista, y finalmente, un video donde una de las victimas relataba su propio testimonio.

Para este primer taller se utilizó como herramienta la guía: El Salado. Los Montes de María. Tierra de Luchas y Contrastes; el cual es una de las principales guías que propone el Centro Nacional de Memoria Histórica en su Caja de Herramientas (Ver Anexo 3), para generar una mejor comprensión del conflicto armado colombiano.

En este taller se logró evidenciar un mayor reconocimiento a la hora de ver y escuchar el testimonio de uno de los sobrevivientes del Salado, esto en tanto podían ver e identificar a la persona que estaba contando lo que sucedía. A continuación, se muestran algunas de las percepciones de los estudiantes que procederán a ser analizadas:

“sentí más tristeza cuando el muchacho hablaba de como los mataban me conmovió mucho esa historia y ojalá no hayan más masacres así y de ninguna manera” (Gonzales, 2016).

La percepción del anterior estudiante, es evidencia clara de cómo fue el video testimonial el que logró llegar más a los estudiantes, haciéndoles generar sentimientos de rabia, tristeza e impotencia, principalmente. Los estudiantes durante el taller lograban generar un proceso de producción de presencia, en donde, el testimonio de quienes vivieron en carne propia los acontecimientos, lograba “tocar” los cuerpos y las almas de quienes escuchaban (Gumbrecht, 2005); dejando de ser un proceso de comunicación en donde solamente uno habla y el otro escucha, para convertirse en una verdadera producción de presencia⁴⁴.

Lo importante de esta producción de presencia, es que el testimonio se convierte en un proceso experiencial, mediante el cual es posible acercarse al testigo y acercarse al acontecimiento de una manera más vívida; gracias a la cual es posible generar, en un primer momento, el reconocimiento del otro como humano, parte de una comunidad y sujeto de derechos, desde su diferencia; para en un segundo momento, generar un sentimiento de empatía, evidenciado en la rabia, la tristeza, la impotencia, etc.

También es importante resaltar aquí que el testimonio se consolida como estrategia de no repetición de los hechos; ya que al acercar a los estudiantes a los sentimientos de quienes estuvieron presentes, es posible generar empatía como estrategia de no repetición. Una empatía tal, que parte de un reconocimiento del otro como parte de la misma comunidad y del otro como sujeto de derechos; haciendo que el testimonio se consolide como parte del proceso de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición, tanto para las víctimas, como para la totalidad de la sociedad colombiana.

⁴⁴ Para Gumbrecht presencia significa lo que está presente, lo que está frente a nosotros, y producción significa sacar a primer plano, traer hacia adelante; por lo que “producción de presencia enfatizaría que el efecto de tangibilidad que viene de las materialidades de la comunicación, es también un efecto en movimiento constante” (Gumbrecht, 2005).

“sobre los testimonios de la persona vista en el video, cuando uno se pone en los zapatos del hombre uno se siente muy mal ya que uno sufre solo cuando la familia de uno está mal, como uno se sentirá cuando la familia de uno esté en esos casos, solo con ver matar a nuestros seres amados, debe ser lo peor del mundo ya que en estos casos no tenemos apoyo de nuestro gobierno” (Anónimo, 2016).

La anterior respuesta evidencia tanto el reconocimiento del otro, como la empatía al poder llegar a pararse desde los zapatos del otro, al poder sentir semejante al diferente. Lo que dice el estudiante tiene suma relevancia, ya que es únicamente cuando se siente que el conflicto está cercano, que se generan esta serie de actitudes. No obstante, el papel del testimonio es generar tal grado de empatía, que el estudiante pueda llegar a darse cuenta de que estos acontecimientos pueden pasarle a cualquier miembro de una comunidad, incluso a ellos mismos.

“lo que yo sentí, fue que vi tristeza entre la sociedad y pues, aunque ya haya pasado pues eso les queda marcas de crueldad a cada una de las personas, y a nosotros como una enseñanza de que puede suceder en el lugar donde nosotros vivimos” (Bernal Rojas, 2016).

En el anterior fragmento se muestra la percepción acerca de un tema que no se suele tocar mucho, y es el dolor y el trauma de la víctima, en tanto que, al reconocer que a uno también le puede pasar, es allí cuando se entra a pensar no solo en los sentimientos evocados en el momento del acontecimiento, sino también en el proceso posterior que como ser humano se debe enfrentar.

“sentí tristeza rabia porque atacaban a personas inocentes y las personas no podían sentir tristeza, pero a veces en la misma sociedad se vive esa misma problemática, uno se siente con miedo amenazados como a no salir a veces como que ese mismo miedo lo hace enfermar o estresarse, pánico” (Gaitán, 2016).

La anterior percepción fue recogida luego del video testimonial y luego de realizar una corta reflexión en torno a las problemáticas que se viven en la zona; ya que hace algunos meses, el Barrio La victoria de la Localidad 4 de San Cristóbal, fue panfleteado por las “Águilas Negras”, quienes abogaban por la realización de la mal llamada “limpieza social” en el sector. Este análisis llevo a que los estudiantes pudieran relacionar dos contextos al parecer distintos, de tal forma que pudieran sentirse parte de una misma comunidad que en cualquier momento puede ser afectada por el conflicto armado colombiano, y que parte de identificaciones y lógicas básicas como el “nosotros” y el “ustedes”, las cuales muchas veces son reproducidas en el aula de clases.

“la enseñanza que me deja es que es mejor saber lo que pasa en nuestro país. Así como la masacre que hubo en Montes de María, no solo basta con saber, sino también con estar enterado a fondo y buscar información acerca de esto, la verdad es sorprendente lo que paso en este lugar y como tantas personas fueron asesinadas de la peor manera y como vulneraron sus derechos porque nadie los acogió y los pudo salvar de tan fuerte acontecimiento” (Anónimo, 2016).

En cuanto a las percepciones con el uso de testimonios, la anterior recoge dos cosas interesantes: la primera es que deja la inquietud de seguir indagando por lo que pasa en el país, ya que, al tener un mayor acercamiento a los hechos mediante los testimonios, se pudo ver como los estudiantes se interesaban por las herramientas interactivas (como los videos) como herramienta para el aprendizaje de la historia colombiana. El segundo elemento, es el reconocimiento del otro como Derecho Habiente y como víctima, al serle vulnerado sus derechos. Con esto, se evidencia como el testimonio da lugar a entender que los acontecimientos son vividos por un semejante, quien tiene las mismas capacidades y los mismos derechos. El reconocer esto, hace entender la importancia de pensar en el otro como miembro de una misma comunidad.

El segundo taller (Ver Anexo 2), aunque utilizó mapas de referencia como el taller número 1, no utilizó testimonios como herramienta de enseñanza, sino que fue

una cátedra expuesta por la tallerista, la cual estuvo basada en el informe: La Masacre de El Salado. Esa guerra no era nuestra. De este taller se obtuvieron las siguientes percepciones:

“la masacre del salado fue en unos tiempos en que la guerrilla tenía el control del pueblo como la guerrilla tenía el control del pueblo unos paramilitares empezaron a hacer una limpieza en el pueblo jugaron con la vida de toda la sociedad o comunidad de este pueblo. En este pueblo se siente tristeza se siente temor y mucha rabia porque esta masacre los hizo más temerosos” (Merchan, 2016).

Esta percepción es ejemplo claro del sentimiento evocado en la mayoría de los estudiantes, ya que no solo una explicación catedrática les parece larga, cansona y distractora; sino que también lo que hacen este tipo de explicaciones es generar un conocimiento al que están acostumbrados en la materia de ciencias sociales, un aprendizaje de fechas, personajes y acontecimientos puntuales. Aunque se expresan los sentimientos de la comunidad de El salado, no se expresan los sentimientos que la explicación evoca en ellos, puesto que se entiende la situación, pero no se siente desde la percepción del otro, desde la comunidad política colombiana.

“que la guerrilla entraba en los pueblos para conquistarlos y mataban a quienes habitaban en ella. Se genera tristeza al saber cómo sus propias familias veían como los mataban” (Anónimo, 2016).

Esta percepción recoge un pequeño sentimiento de tristeza, pero que se enmarca dentro de un proceso de relatar la historia de lo aprendido, desde referencias de narraciones pasadas; ejemplo de esto es el uso de la palabra “conquista”; debido a que lo observado durante este taller es que los estudiantes intentan asemejar la masacre de El Salado, a procesos históricos aprendidos con anterioridad, para así poder generar una mejor comprensión de estos.

“yo entendí que las Farc en el acto de la masacre del Salado, es un grupo armado revolucionario el cual conseguía masacrar sin contar con sentimientos ni piedad para así tener tierras en su propiedad y tener poder por sobre las poblaciones vulnerables” (Anónimo, 2016).

Uno de los grandes problemas de este tipo de enseñanza catedrática, es que los estudiantes al tener tanta información (muchas veces no comprendida a cabalidad), comienzan a confundir hechos y actores; promoviendo una educación centrada en la acumulación de sucesos; pero no en la generación de un pensamiento crítico y reflexivo.

“me pareció muy interesante porque hablan sobre donde queda el Salado que en los Montes de María hay 13 territorios y también que empezaron a sacar personas a las canchas para asesinarlas” (Anónimo, 2016).

La anterior percepción, da fe de que el análisis se termina quedando en lo superficial, en relatar el hecho y no se para en la emotividad, la cual es factor clave en la generación de empatía; y es lo que tanto hace falta para poder lograr un ejercicio de reconciliación nacional, como parte del proceso de consecución de una paz estable y duradera.

Finalmente, es importante rescatar que el uso del testimonio como herramienta de enseñanza histórica, logró generar una mayor comprensión acerca de los hechos, posibilitó un cambio de percepciones frente a los acontecimientos nacionales, y ayudó a generar una mayor empatía frente a quienes habían padecido los horrores de la guerra en El Salado.

7.2. Conclusiones: El testimonio como herramienta para educar en ciudadanía

Quizás el mayor problema que plantea el pensarse la educación colombiana desde los testimonios, es la recolección de los mismos. No obstante, teniendo en cuenta que el tiempo de las memorias no es lineal, no es cronológico, o no es

racional; y que los procesos históricos ligados a las memorias de pasados conflictivos tienen momentos de mayor visibilidad y momentos de latencia, de aparente olvido o silencio (Jelin, 2012); es que es importante tener en cuenta que las memorias acerca de los acontecimientos del pasado deben ser comprobadas; en tanto que “la preocupación por la autenticidad y sinceridad de los relatos, lleva a poner mucho énfasis en los recaudos metodológicos, introduciendo controles y pruebas diversas para acercar el recuerdo a la “verdad” de los hechos ocurridos” (Jelin, 2012).

El testimonio permite la sanación de las heridas, la búsqueda de la verdad, la justicia y la reparación; sentando a su vez las bases para la creación progresiva de un proceso de reconciliación social, en donde sean las políticas educativas y las actividades de sensibilización sobre los Derechos humanos (Bloomfield, Bames, & Huyse, 2003), las protagonistas.

En cuanto a la construcción de una ciudadanía plena, es claro que todos los colegios forman en ciudadanía⁴⁵ a sus estudiantes; sin embargo, hay una extensa variedad en la manera en la cual esta formación se lleva a cabo. En algunas instituciones, la formación ciudadana ocurre de manera implícita, a través de lo que se ha llamado “currículo oculto”, es decir, del aprendizaje mediante las prácticas cotidianas en el aula y en la institución educativa; las cuales reflejan ciertos valores y normas que no se hacen explícitas, pero que sí generan aprendizaje en los estudiantes (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004).

Es importante reconocer que una verdadera democracia no se basa en la participación de ciudadanos desde el ejercicio de su derecho al voto; sino que propende por la construcción de ciudadanos capaces de vivir en una comunidad

⁴⁵ “En muchos colegios es también común que haya una asignatura dedicada a la formación ciudadana. Ésta muchas veces corresponde al área obligatoria de Constitución y Democracia, o de Ética y Valores Humanos. Nosotros consideramos que estas clases son fundamentales y deben aprovecharse como espacios valiosos para el aprendizaje y la práctica de las competencias ciudadanas. Sin embargo, también creemos que la formación ciudadana no puede limitarse a lo que ocurre allí.” (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004).

bajo el respeto, la tolerancia y la sana convivencia, los cuales parten de la edificación de una base sólida: La empatía.

De tal forma, el testimonio contribuye a generar reconocimiento y sentimientos de empatía no solo en temas macro como el conflicto armado colombiano, sino también con relación a los conflictos diarios que se enfrentan en el aula de clases. El reconocer al otro como sujeto de derechos, parte en este caso de ver a las víctimas como sujetos a quienes les fueron vulnerados sus derechos, para finalizar en comprender a sus compañeros como sujetos a quienes en frecuentes ocasiones también les son vulnerados sus derechos; ejemplo de esto es el derecho a la libre expresión.

La empatía se produce y es la “sensación de que comprendemos a otras personas y a otros seres, que sentimos lo que ellos perciben... es una confianza originada en el supuesto de que de una u otra manera pensamos, sentimos o sentiríamos de manera similar a si fuésemos el otro y estuviésemos en su situación” (Breithaupt, 2011). Por lo tanto, es desde la educación, desde donde debe ser cultivada la empatía, como contribución al ejercicio pleno de la ciudadanía, pero de una ciudadanía informada, crítica y consciente.

El primer desafío está entonces en desarrollar la capacidad de los alumnos de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial, de aquellos a quienes la sociedad ha representado como “objetos” o seres con capacidades inferiores (Nussbaum, 2010). Esto debe ser enmarcado dentro de escenarios que propicien la reflexión, la argumentación y el debate; fomentando de este modo el entendimiento de las posiciones del otro y la responsabilidad por las propias, en pro de constituir el respeto mutuo como el fundamento para la resolución pacífica de conflictos y diferencias.

Finalmente, aunque han sido múltiples los intentos de hacer memoria por parte de las víctimas, estas se han quedado en los territorios más azotados por el conflicto armado colombiano. Por lo tanto, el segundo desafío consiste en llevar

estas iniciativas a las grandes ciudades, a todos aquellos a quienes el conflicto no les ha tocado⁴⁶. Por eso, el uso del testimonio en las instituciones educativas, busca generar, mediante el reconocimiento, relaciones de empatía en donde sean los relatos, tanto de las víctimas como de los victimarios (pero en especial de las víctimas), los que construyan el relato histórico nacional; el cual es fuente para la consolidación de una ciudadanía plena, por ende, de un Estado democrático de derecho.

Ya es hora de dejarle la producción de la memoria nacional a quienes han vivido los horrores de la guerra. Hay que dejar hablar a los verdaderos expertos, la experticia está en los protagonistas de los procesos, no en los académicos (Salamanca, Conferencia en el III Encuentro Andino de Paz, 2016).

7.3. Recomendaciones: ¿Cómo educar para la ciudadanía?

Los seres humanos son individuos que viven en una comunidad política, en tanto, comparten una serie de elementos políticos, cívicos, nacionales, culturales, etc. Dichos elementos, configuran la vida social, y la comunidad política; como el espacio de cuidado entre los unos y los otros. Arendt retoma aquella noción de “amor al prójimo”, presente en su tesis doctoral, en términos de una genuina “preocupación” por la vida en común; y la concepción de comunidad política en términos de lazos cívicos, políticos, pero también afectivos y de cuidado por el otro, en tanto parte de una misma comunidad (Navarro Fuentes, 2007).

Más allá de pensarse la educación desde las reformas curriculares que solo siguen promoviendo una educación técnica, que forma seres humanos “útiles”; lo que debe promover la educación es una formación que sea capaz de crear conciudadanos, es decir, miembros de una misma comunidad preocupados por el cuidado y el bienestar del otro como semejante.

⁴⁶ “quienes más necesitan educación para la paz (y del conflicto armado colombiano) son las elites” (Salamanca, Conferencia en el III Encuentro Andino de Paz, 2016).

Durante este estudio se probó parte del material de una de las iniciativas que busca fortalecer la educación para la ciudadanía y que propende por la construcción de una paz estable y duradera en el país, a saber:

La Caja de Herramientas: un proyecto para “deliberar sobre nuestro pasado en el aula escolar” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015), es un conjunto de materiales que busca fomentar espacios de discusión sobre la memoria histórica dentro de las aulas; desde un acercamiento riguroso, no dogmático y desde un enfoque diferencial y de acción sin daño, del conflicto armado colombiano. El objetivo de esta Caja de Herramientas es “generar procesos de acompañamiento dentro de las escuelas, con el fin de suscitar las reflexiones críticas ante los dilemas que enfrenta un país en construcción de paz” (Grupo de Memoria Histórica, 2014).

Esta Caja de herramientas se compone de una serie de libros, los cuales tienen como intención el desarrollar competencias de carácter investigativo, de pensamiento crítico y de aprendizaje emocional; con miras al fomento del respeto a los Derechos humanos, la resolución de conflictos por vías democráticas y el desarrollo de garantías de no repetición. (Grupo de Memoria Histórica, 2014). La mayor parte de este material, cuenta con testimonios recogidos de víctimas y victimarios; como primera apuesta a una educación desde la memoria colectiva.

Es importante tener en cuenta que una parte del material de esta caja, el concerniente a la Masacre de El Salado, fue utilizado como herramienta en el taller realizado en El Colegio La Victoria (IED), y demostró su pertinencia a la hora de generar una mejor comprensión del conflicto armado colombiano, y de posibilitar sentimientos de empatía, y de reconocimiento de las propias problemáticas presentadas en su comunidad, el aula de clases.

Aunque dicho material pueda tener falencias en cuanto a la metodología y los protocolos de recolección de datos; es el primer intento por generar una

educación para la ciudadanía y una educación emocional desde la enseñanza del conflicto armado colombiano, tema tan olvidado en los currículos actuales de enseñanza de ciencias sociales en las instituciones educativas del país.

8. BIBLIOGRAFIA

- Acevedo Tarazona, Á., & Samacá Alonso, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de educación*(62), 221-244.
- Aguilar Fernández, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Editorial LUMEN.
- Anónimo. (1 de Noviembre de 2016). Taller Número 1 Colegio la Victoria (IED). (D. K. ico Daza, Entrevistador)
- Benavides De Pérez, A. (2007). Construcción de cultura de paz. *Foro experiencias y metodologías de educación para la paz*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales.
- Benjamin, W. (1974). *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. Santiago de Chile: Ed. Lom, 1996.

- Bernal Rojas, K. A. (1 de Noviembre de 2016). Taller Número 1 Colegio la Victoria (IED). (D. K. Rico Daza, Entrevistador)
- Bickman, L., & Rog, D. J. (2009). *The Sage Handbook of Applied Social Research Methods*. Sage Publications, INC.
- Bloomfiel, D., Barnes, T., & Huyse, L. (2003). *Reconciliation After Violent Conflict: A Handbook*. Stockolm: International Institute for Democracy and Electoral Assistance, IDEA.
- Bloomfield, D., Bames, T., & Huyse, L. (2003). Reconciliation after violent conflict. A Handbook. *Handbook Series*.
- Breithaupt, r. (2011). *Culturas de la empatía* . Madrid: Katz Editores.
- Browning, C. B. (2007). Memoria alemana, interrogación judicial y reconstrucción histórica. En S. Friedlander, *En torno a los límites de la representación: El nazismo y la solución final* (págs. 47-67). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Mehtods. Fifth Edition*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Cabrerita, M. (2005). Exceso y defecto de la memoria: violencia política, terror, visibilidad e invisibilidad. *Oasis*(11), 39-56.
- Carretero, M., & Gonzáles, M. F. (2006). Representaciones y valoración del "descubrimiento" de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España. En M. Carretero, A. Rosa, & M. F. Gonzáles, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (págs. 115-143). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Carretero, M., & Kriger, M. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos. En M. Carretero, A. Rosa, & M. F. Gonzáles, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (págs. 169-195). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Carretero, M., Rosa, A., & Gonzáles, M. F. (2006). Introducción. Enseñar historia en tiempos de memoria. En M. Carretero, A. Rosa, & M. F. Gonzáles, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (págs. 13-38). Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Cátedra de la paz, Ley 1732 de 2014 (Congreso de la República de Colombia 1 de Septiembre de 2014).
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2009). *La Masacre de El Salado. Esa guerra no es nuestra*. Bogotá: Ediciones semana.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (Dirección). (2012). *El Salado: Rostro de una masacre (El Salado: Face of a slaughter)* [Película]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=OrSbzIt0-Us>.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Agradecimientos y justificación: ¿Por qué una Caja de Herramientas desde el CNMH?* Bogotá: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Caminos para la memoria*. Obtenido de Centro Nacional de Memoria Histórica: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/caminosParaLaMemoria/>

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (17 de Noviembre de 2015). *Travesía por la memoria*. Obtenido de Centro Nacional de Memoria Histórica: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/travesiaporlamemoria/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Un viaje por la Memoria Histórica: Aprender la paz y desprender la guerra*. Bogotá: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). *El Salado. Los Montes de María. Tierra de luchas y contrastes*. Bogotá: CNMH.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas. De los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ediciones UniAndes.
- Chavéz de Paz, D. (2008). *conceptos y técnicas de recolección de datos en la investigación jurídico social*. Lima: Universidad mayor de San Marcos .
- Comins Mingol, I. (2009). VI. Aportaciones de la ética del cuidado a la educación para la paz. En I. Comins Mingol, *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz* (págs. 181-224). Barcelona: Icaria Editorial.
- Connerton, P. (1989). *How Societies Remember*. Cambridge University Press.
- De Greiff, P. (2008). Justice and reparations. En P. De Greiff, *The Handbook of reparations* (págs. 451 - 477). Oxford University Press.
- De Greiff, P. (2008). The role of apologies in National Reconciliation Processes. En Gibney, Howard-Hassmann, Coicaud, & Steiner, *The Age of Apology Facing Up to the Past*. University of Pennsylvania Press.
- De Greiff, P. (2009). Unha concepción normativa de la Justicia Transicional. En A. Rangel, *Justicia y paz ¿Cuál es el precio a pagar?* (págs. 19-73). Bogotá: Intermedio Editores.
- Decreto 1038 , 1038 (Ministerio de Educación Nacional 25 de Mayo de 2015).
- Decreto de la Cátedra para la paz, Decreto 1038 de2015 (Presidente de la República 25 de mayo de 2015).
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dr. Pieró i Gregóri, S., Dra. Merma Molina, G., Dra. belesaluce Díez, M. R., & N´ Moncho Pellicier, A. (2009). *Empatia*. Gite Pedagogía .
- Dussel, I., & Pereyra, A. (2006). Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina. En M. Carretero, A. Rosa, & M. F. Gonzáles, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (págs. 253-275). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Etxeberria, X. (2006). Memoria y víctimas: Una perspectiva ético-filosófica. En F. Gómez Isa, *El derecho a la Memoria* (págs. 223 - 250). Bilbao : Albnerdania, S.L. .
- Fernández Bravo, L. E. (2015). *"La memoria en (re)construcción: las representaciones de la violencia política en el proceso educativo peruano*. Lima: Universidad Católica del Perú.

- Fisas Armengol, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/UNESCO.
- Funkenstein, A. (2007). Historia, contrahistoria y narrativa. En S. Friedlander, *En torno a los límites de la representación: El nazismo y la solución final* (págs. 109-132). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Gaborit, M. (2006). Memoria Histórica: revertir la historia desde las víctimas. En F. Gómez Isa, *El derecho a la Memoria* (págs. 195 - 222). Alberdania, S.L.
- Gaitán, E. (1 de Noviembre de 2016). Taller Número 1 Colegio la Victoria (IED). (D. K. Rico Daza, Entrevistador)
- Gimeno Sacristan, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones MORATA S:L.
- Ginzburg, C. (1992). Just one witness. En S. Friedlander, *Probing the limiots of representation. Nazism and The Final Solution* (págs. 82-95). London: Harvard University Press.
- Gómez Isa, F. (2006). El derecho de las víctimas a la reparación por violaciones graves y sistemáticas de los Derechos Humanos. En F. Gómez Isa, *El derecho a la memoria* (págs. 23-75). Bilbao.
- Gonzales, R. (1 de Noviembre de 2016). Taller Número 1 Colegio la Victoria (IED). (D. K. Rico Daza, Entrevistador)
- Govier, T. (2003). What is acknowledgement and why is it important. En T. Govier, & C. Prager, *Dilemmas of Reconciliation: Cases and concepts*. Wilfrid Launer University Press.
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Grupo de memoria Histórica. (2013). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir Memoria Histórica*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica y University of British Columbia.
- Grupo de Memoria Histórica. (20 de Mayo de 2014). *Areas de trabajo Centro Nacional de Memoria Histórica*. Recuperado el 23 de Febrero de 2016, de Centro Nacional de Memoria Histórica: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/areas-trabajo/pedagogia-de-la-memoria>
- Gumbrecht, H. U. (2005). *Producción de presencia. lo que el significado no puede transmitir*. México D.F.: Universidad Iberoamericana, A.C. .
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Honneth, A. (julio-diciembre de 2006). El reconocimiento como ideología. *ISEGORIA*(35), 129-150.
- Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Jay, M. (1992). Of plots, witnesses and judgements. En S. Friedlander, *Probing the limits of representation. Nazism an The Final Solution* (págs. 96 - 107). London: Harvard University Press.
- Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la Memoria* . Lima: Institutos de estudios peruanos .
- Jiménez Becerra, Absalón; Guerra Garcia, Francisco;. (2009). *Las luchas por la memoria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrtal .
- Joinet, M. (1996). *Principios para la protección y la promoción de los Derechos Humanos, para la lucha contra la impunidad*. Organización de las Naciones Unidas. Obtenido de <http://www.derechos.org/nizkor/doc/joinete.html#A>
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos* . Madrid: Libros de la catarata .
- Levi, P. (2005). *Los hundidos y los salvados*. Aleph.
- Levy, J. S. (2008). Case Studies: Types, Designs, and Logics of inference. *Conflict Management and Peace Science*, 1-18.
- Ley de Víctimas y Restitución de tierras, 1448 (Congreso de la República 10 de junio de 2011).
- Ley general de Educación , Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia 8 de Febrero de 1994).
- Margalit, A. (1997). Ciudadanía. En A. Margalit, *La Sociedad Decente* (págs. 125-132). Londres: Paidós Ibérica S.A.
- Marshall, T. H. (1949). Ciudadanía y clase social. *Conferencias A. Marshall* (págs. 297-344). Cambridge: Reis.
- Martínez Guzmán, V. (2003). Culturas para hacer las paces y educar con cuidado. *I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pág. 68). Granada: Universidad de Granada .
- Mayor Zaragoza, F. (1994). *La nueva página*. UNESCO/Galaxia Gutenberg/Círculo de lectores .
- Merchan, S. (1 de Noviembre de 2016). Taller Número 2 Colegio la Victoria (IED). (D. K. Rico Daza, Entrevistador)
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. i formar para la ciudadanía si es posible ! lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Revolución educativa. Colombia aprende.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar en ciencias sociales: !El Desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Minow, M. (2003). Education for coexistence. En M. Minow, *Imagine coexistence* (págs. 213-235). Jossey-Bass.
- Molano Camargo, M. (2011). Memorias, Historias y Olvidos. Un análisis al trabajo del Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de reparación y reconciliación. *Comunicación, cultura y política*(4), 149-162.

- Molina, G. (1 de Noviembre de 2016). Taller Número 1 Colegio la Victoria (IED). (D. K. Ricodaza, Entrevistador)
- Monette, D. R., Sullivan, T. J., Dejong, C. R., & Hilton, T. P. (2014). *Applied Social Research. A tool for the Human Services*. Brooks/Cole CENGAGE learning .
- Mudrovic, M. (noviembre de 2007). El debate en torno a la representación de acontecimientos límite del pasado reciente: alcances del testimonio como fuente. *Diánoia, LII*(59), 127-150.
- Mudrovic, M. I. (2013). c]uando la historia se encuentra con el presente o lo que queda del "pasado histórico". En M. I. Mudrovic, & N. Rabotnikof, *En busca del pasado perdido. Temporalidad, historia y memoria* (págs. 66 - 87). México: Siglo XXI Editores.
- Navarro Fuentes, C. A. (2007). *De la condición humana a la banalidad del mal. Hannah Arendt* . Obtenido de Reflexiones Marginales: <http://reflexionesmarginales.com/3.0/de-la-condicion-humana-a-la-banalidad-del-mal-hannah-arendt/>
- Nora, P. (1989). Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. *Representations*(26), 7-24.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Pérez Tapias, J. A. (1996). *Claves humanistas para una educación democrática*. Madrid: Anaya/Alauda.
- Pérotin Dummon, A. (2007). Liminar. Verdad y memoria: escribir la historia de nuestro tiempo. En *Historizar el pasado vivo en América Latina* (págs. 1-149).
- Pollak, M. (1989). Memoria, silencio y olvido. *Revista de estudios históricos*, 3-15.
- Red Nacional de Información. Unidad para las víctimas . (14 de noviembre de 2016). *Registro Único de Víctimas*. Obtenido de Unidad de Víctimas: <http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>
- Renan, E. (1957). "¿Qué es una nación? Conferencia dictada en la Sorbonne en 1882. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Reyes Mate, M. (2003). *Memoria de Aushwitz. Actualidad moral y política*. Madrid: Trotta.
- Ricoeur, P. (2003). *la memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rodríguez, C., & Espinoza, A. (2007). La memoria enquistada, un acercamiento al trauma transgeneracional. (E. Cintras, Ed.) *Revista Reflexión*(33).
- Rojas, R. (1922). *La restauración nacionalista*. Buenos Aires: La Facultad.
- Rosa Rivero, A. (2004). Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En M. Carretero, & J. F. Voss, *Aprender y pensar la historia* (págs. 47-69). Buenos Aires: Adenda Educativa.

- Rosa, A. (2006). Recordar, describir y explicar el pasado ¿Qué, cómo, y para el futuro de quién? En M. Carretero, A. Rosa, & M. f. Gonzáles, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (págs. 41-51). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Rosa, A., & Brescó de Luna, I. (2006). Efectos del contenido de la forma en el recuerdo repetido de historias nacionales. En M. Carretero, A. Rosa, & M. F. Gonzáles, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (págs. 197-222). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Salamanca Rangel, M. E., Casas Casas, A., & Otoya Mejía, A. (2009). *Educación para la paz. Experiencias y metodologías en colegios de Bogotá*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Salamanca, M. (3 de Noviembre de 2016). Conferencia en el III Encuentro Andino de Paz. Bogotá, Colombia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Salamanca, M., Rodríguez, M., Cruz, J. D., Ovalle, R., Pulido Albarracín, M. A., & Molano Rojas, A. (2016). *Guía para la implementación de la Cátedra de la paz*. Bogotá : Editorial Santillana S.A.S.
- Sánchez Bernal, J. J. (2002). *La voz de las víctimas y los excluidos*. Madrid: Fundación Santa María.
- Sánchez Gómez, G. (2006). *Guerras, memoria e historia*. Medellín: Editorial Lealon.
- Sánchez, G. (Mayo-Agosto de 2008). Tiempo de memoria, tiempo de víctimas. *Análisis Político*(63), 3-21.
- Semprún, J. (2011). memoria del mal. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 377-412.
- Smith, A. (2010). Children, Education and reconciliation. *Innocenti Working Paper*(2010-10).
- Staub, E. (2014). Reconciliation between Groups. Preventing (New) Violence and Improving Lives. En P. T. Coleman , M. Deutsch, & E. C. Marcus, *The Handbook of Conflict Resolution*. (págs. 971-997). Jossey-Bass.
- Strawson, P. F. (1995). *Libertad y resentimiento*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Tello Navarro, F. H. (2011). Las esferas de reconocimeitno en la teoría de Axel Honneth. *Revista de Sociología*(26), 45-57.
- Tinker, V. (2016). Peace Education as a postconflict peacebuilding tool. *All Azimuth*, 5(1), 27-42.
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien*. Barcelona: Península.
- Todorov, T. (2008). La memoria amenazada. En T. Todorov, *Los abusos de la memoria* (págs. 11-59). Barcelona: Paidos Ibérica.
- Touraine, A. (2006). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica .
- Tuvilla Rayo, J. (2006). Cultura de paz y educación para la ciudadanía democrática. *I Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación y cultura para la paz*. Cartagena de Indias.

- UNESCO. (1945). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. London: UNESCO.
- UNICEF. (2011). *The role of education in Peace Building: Literature Review*. New York: United Nations Children's Fund.
- Van Zyl, P. (2011). Promoviendo la Justicia Transicional en sociedades post-conflicto. En F. Reátegui, *Justicia Transicional: Manual para América Latina* (págs. 47-72). Brasilia & Nueva York: ICTJ.
- Vargas Álvarez, S., Acosta Leal, M., & Sánchez Castillo, R. (2013). *Historia, memoria y pedagogía. Una propuesta alternativa de enseñanza/aprendizaje de la historia*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Vélez Villafañe, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: construir memoria, en el campo de una memoria imposible? *Revista Colombiana de Educación*(62), 245-264.
- Vidal-Naquet, P. (1980). Préface. En M. Rajsfus, *Des Juifs*. Paris: Études et documentation internationales.
- Walker, M. (2006). *Moral Repair: Damages to trust*. Cambridge University Press.
- White, H. (2007). El entramado histórico y el problema de la verdad. En S. Friedlander, *En torno a los límites de la representación: El nazismo y la solución final* (págs. 69-91). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL - COLEGIO LA VICTORIA
DIANA KATHERINE RICO DAZA**

**TALLER 1: EL TESTIMONIO COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA DEL
CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO**

Introducción:

El siguiente taller se enmarca dentro del proceso de elaboración de la tesis para optar por el título de Politóloga, llamada: *“Educar en ciudadanía: el lugar del testimonio en la construcción de memoria del conflicto armado colombiano”*. Dicho trabajo busca generar una aproximación al lugar del testimonio en la enseñanza de Memoria del conflicto armado colombiano desde la educación para la ciudadanía.

Para tal fin, este taller buscará dar validez o no a la siguiente hipótesis: El darle un lugar relevante al testimonio, y con este al testigo, en la construcción de la Memoria en el sector educativo colombiano, permitirá que los estudiantes reconozcan al otro como sujeto de derechos y comiencen a reconstruir la historia nacional desde una perspectiva empática, a partir de la voz de quienes presenciaron y sufrieron las consecuencias del conflicto armado colombiano.

Metodología:

Este taller se dividirá en 6 partes, con el fin de realizar una aproximación a la historia de la masacre del El Salado

- 1. Presentación:** Para comenzar la tallerista se presentará y presentará el taller a realizar; posteriormente, para romper el hielo entre los participantes se realizará la actividad de las canoas, la cual busca hacerles perder la timidez mediante la realización de una serie de movimientos y la repetición de una canción.

Duración: 3 minutos

Materiales:

- Ninguno

2. El Salado – Ubicación: En primera medida se preguntará a los estudiantes sobre el territorio, indagando por el conocimiento acerca de este y posiblemente de la masacre. Posteriormente, y con el fin de realizar una mejor aproximación a la Masacre de El Salado, mediante un mapa y algunas fotos se mostrará a los estudiantes la localización y las principales características del corregimiento de El Salado, Bolívar.



Mapa de Colombia 1: Tomado del Informe: El Salado. Los Montes de María. Tierra de Luchas y Contrastes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016)



Mapa de Colombia 2: Tomado del Informe: El Salado. Los Montes de María. Tierra de Luchas y Contrastes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016)



Mapa de los Montes de María 1: Tomado del Informe: El Salado. Los Montes de María. Tierra de Luchas y Contrastes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016)

Los Montes de María constituyen una subregión de Colombia ubicada en el Litoral Caribe entre los departamentos de Sucre y Bolívar. Es un área muy fragmentada, con múltiples arroyos y riachuelos. Cuenta con zonas semi

selváticas y otras más áridas, así como con playas que proveen un acceso al mar Caribe. Los Montes de María están compuestos de varias montañas, algunas con picos de más de mil metros. El clima y las características geográficas hacen de los Montes de María una zona especialmente fértil (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016).

Duración: 6 minutos

Materiales:

- Mapas
- Cinta

3. El Salado – Llegada de las FARC: Mediante un testimonio, se llevará a los estudiantes a comprender el sucedido en la Masacre de El Salado.

3.1. Se procederá a leer el siguiente testimonio, para esto, se pedirá a uno de los estudiantes que lo lea en voz alta:

Nos estaban mandando a bajar. “¿Quiénes son ustedes? Identifíquense”. “Nosotros somos del Frente 37... y necesitamos hablar con todos ustedes porque son campesinos, ustedes son pueblo”. Entonces nos empezaron a hablar mal de otras personas aquí, a decir que ya venían p´acá, que teníamos que estar preparados. Que ellos estaban con nosotros, que ellos estaban defendiendo la causa (...). Se tomaron el pueblo, por allá, por aquí. Nos rodearon. Y comienza esa plomera a las doce de la noche (...). El ejército se fue y nos dejaron a la deriva y ahí sí, enseguida, ¡tenga! Se cogieron el pueblo, ahí sí fue de ellos. Enseguida hicieron reuniones ahí, en el parquecito ese. Todo el mundo obligado a ir allá y el que no fuera, lo mandaban a matar. Ahí sí empezaron que, a recuperar estas tierras, que a recuperar tierras y ahí ¡qué ejército ni qué nada! Ya quedaron mandando ellos aquí... Nosotros hicimos una reunión, de la misma edad mía habíamos como veinte, allá en el campo en esas reuniones. Yo les dije: “Bueno, yo les quiero decir una cosa, nosotros aquí hemos vivido toda la

vida y hemos vivido muy bien, con esto no quiero decirle que es que nosotros estemos en contra de ustedes, no señor. Porque nosotros sabemos la política de ustedes y nosotros tenemos nuestra política también, pero les voy a decir una cosa: que ustedes nos están perjudicando, por culpa de ustedes a nosotros nos van a sacar”. “Bueno, el que no esté de acuerdo con nosotros que se vaya”. Eso me contesto él. “Pero esta tierra está recuperada por nosotros y esto es de nosotros y aquí vamos a mandar nosotros y la ley la vamos a hacer aquí nosotros”. Eso fue la contesta que nos dieron. Eso fue en el noventa y dos, en esa época. Y ahí sí se apoderaron. Mucha gente se salió. Como todo en estos pueblos (bueno, no en estos, pero en Colombia, en el mundo entero debe ser así, me imagino yo), entraron aquí, muchos que no estuvieron de acuerdo se fueron, otros seguíamos aquí. Pero hubo otros que sí se empaparon con ellos. Y ahí empezaron a tener apoyo de un treinta por ciento del pueblo y ahí se involucraron muchos jóvenes, se fueron con ellos: peladas, pelados... y ellos también involucraron a la gente con engaños. Eso ya se puso muy feo y se apoderaron de esto. Eso ya en diciembre traían carros llenos de cerveza, de arroz, ganado, traían ganado, montaban ganado, repartían en el pueblo y al que no iba a buscar, lo obligaban. Texto: Entrevista a habitante de El Salado (Clickarte, 2014).

- 3.2.** Se realizará una sección de preguntas que girará en torno a las emociones que se despertaron en ellos. ¿qué sintieron al escuchar el testimonio?, ¿qué opinan sobre los hechos?, etc.
- 3.3.** Se procederá a mostrar el mapa para contextualizar el anterior testimonio.



Mapa Montes de María 2: Tomado del Informe: El Salado. Los Montes de María. Tierra de Luchas y Contrastes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016)

Duración: 8 minutos

Materiales:

- Mapas
- Cinta
- Testimonio

4. El Salado – Los paramilitares: Mediante un testimonio, se llevará a los estudiantes a comprender el sucedido en la Masacre de El Salado.

4.1. Se hará que cada uno de los estudiantes lea personalmente los siguientes testimonios, para esto se les dará una hoja con el fragmento:

En Sincelejo empezó a correr la voz entre las familias de tradición que ya no salían de la ciudad por temor al secuestro: había que apoyar a los Castaño y a Mancuso [líderes paramilitares], que ellos los librarían de la guerrilla. Hubo reuniones entre las familias. Algunos tomaron la decisión de no respaldar a los paramilitares que llegaban de Córdoba. “No era la manera de hacer las cosas”, dijo una fuente que vivió esos días aciagos. Familias prestigiosas y ricas de toda la vida como los Fadul o los Arrázola prefirieron irse, vender barato o perder la tierra. Otros, en cambio, como Salomón, el sobrino del reputado y querido doctor Feris, según cuenta un empresario de Sincelejo, “era jovencito y Carlos [Castaño] lo convenció de que se metiera a esa vaina”. Se volvió el Comandante [paramilitar] Texto: Familias de Sincelejo (Verdad Abierta s.f.a).

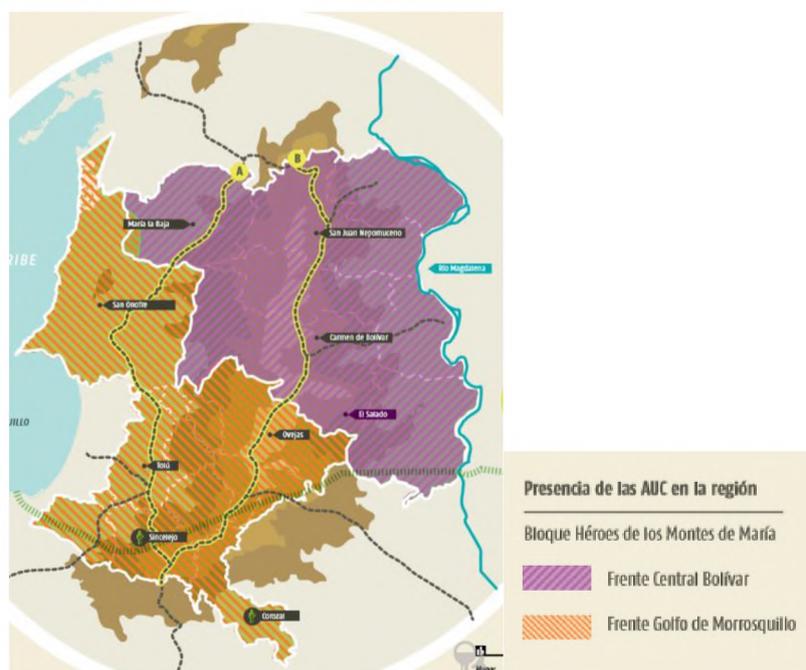
En la cancha empezaron a sacar persona por persona. Luego sacaron a Luchito (Luis Pablo Redondo), a él le dijeron «tú eres el presidente de la Acción Comunal, guerrillero hijueputa», le hicieron una ráfaga. Le partieron toda la cabeza, se le reventaron los sesos, un paraco los cogió, los mostró y se los metió nuevamente. «Ya vieron para que aprendan, no se metan más con la guerrilla» nos decían ellos [...] (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2009)

- 4.2. Se realizarán una serie de preguntas acerca de lo que sintieron al leer el testimonio.
- 4.3. Se mostrará a los estudiantes uno de los anuncios de Las Convivir.



Anuncio de Las Convivir: Tomado del Informe: El Salado. Los Montes de María. Tierra de Luchas y Contrastes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016)

- 4.4. Se mostrará mediante un mapa la presencia de los paramilitares en la zona en la zona



Mapa Montes de María 3: Tomado del Informe: El Salado. Los Montes de María. Tierra de Luchas y Contrastes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016)

- 4.5. Se mostrará el testimonio de un paramilitar, para esto quien este dirigiendo el taller lo leerá en voz alta.



Señores: nosotros estamos al tanto de la guerra que han tenido que librar. Desgraciadamente ustedes no la han podido aguantar porque ustedes no son suficientes para esa gente [la guerrilla]. Y esa gente, cuando llegan, llegan con todo. A ustedes les ha faltado apoyo en la región. Ustedes están peleando la mera familia y el enemigo es bastante. Pero nosotros ahora vamos a coger la zona que ustedes tienen. Nosotros vamos a hacer parte de esa zona porque la vamos a romper.

Testimonio de Alias Jorge 40: Tomado del Informe: El Salado. Los Montes de María. Tierra de Luchas y Contrastes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016)

- 4.6.** Se hará una serie de preguntas acerca de lo que sintieron al leer y escuchar los testimonios.

Duración: 22 minutos

Materiales:

- Mapas
- Testimonios
- Hojas con testimonios
- Cinta
- Imágenes

- 5. El salado – La Masacre:** Mediante un video testimonial se explicará el desarrollo de la Masacre de El salado:

- 5.1.** Presentación del testimonio de video: Fragmentos de El Salado: Rostro de Una Masacre (El Salado: face of a slaughter) Centro Nacional de Memoria Histórica (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2012).

Duración: 10 minutos

Materiales:

- Video

- 6. Preguntas:** se indagará en los estudiantes por su percepción de la actividad.

Materiales:

- Mapa
- Hojas de papel

Duración total: 60 minutos (1 hora)

9.2. Anexo 2

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL - COLEGIO LA VICTORIA
DIANA KATHERINE RICO DAZA**

TALLER 2: CÁTEDRA SOBRE EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

Introducción:

El siguiente taller se enmarca dentro del proceso de elaboración de la tesis para optar por el título de Politóloga, llamada: *“Educar en ciudadanía: el lugar del testimonio en la construcción de memoria del conflicto armado colombiano”*. Dicho trabajo busca generar una aproximación al lugar del testimonio en la

enseñanza de Memoria del conflicto armado colombiano desde la educación para la ciudadanía.

Para tal fin, este taller buscará dar validez o no a la siguiente hipótesis: El darle un lugar relevante al testimonio, y con este al testigo, en la construcción de la Memoria en el sector educativo colombiano, permitirá que los estudiantes reconozcan al otro como sujeto de derechos y comiencen a reconstruir la historia nacional desde una perspectiva empática, a partir de la voz de quienes presenciaron y sufrieron las consecuencias del conflicto armado colombiano.

Es por esto, que, a diferencia del anterior taller, este no utilizará ningún testimonio, sino que será una clase tipo cátedra.

Metodología:

Este taller se dividirá en 5 partes, con el fin de realizar una aproximación a la historia de la masacre del El Salado

- 1. Presentación:** Para comenzar la tallerista se presentará y presentará el taller a realizar; posteriormente, para romper el hielo entre los participantes se realizará la actividad de las canoas, la cual busca hacerles perder la timidez mediante la realización de una serie de movimientos y la repetición de una canción.

Duración: 4 minutos

Materiales:

- Ninguno

- 2. El Salado – Ubicación:** En primera medida se preguntará a los estudiantes sobre el territorio, indagando por el conocimiento acerca de este y posiblemente de la masacre. Posteriormente, y con el fin de realizar

una mejor aproximación a la Masacre de El Salado, mediante un mapa y algunas fotos se mostrará a los estudiantes la localización y las principales características del corregimiento de El Salado, Bolívar.



Mapa de Colombia 1: Tomado del Informe: El Salado. Los Montes de María. Tierra de Luchas y Contrastes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016)



Mapa de Colombia 2: Tomado del Informe: El Salado. Los Montes de María. Tierra de Luchas y Contrastes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016)



Mapa de los Montes de María 1: Tomado del Informe: El Salado. Los Montes de María. Tierra de Luchas y Contrastes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016)

Los Montes de María constituyen una subregión de Colombia ubicada en el Litoral Caribe entre los departamentos de Sucre y Bolívar. Es un área muy fragmentada, con múltiples arroyos y riachuelos. Cuenta con zonas semi selváticas y otras más áridas, así como con playas que proveen un acceso al mar Caribe. Los Montes de María están compuestos de varias montañas, algunas con picos de más de mil metros. El clima y las características geográficas hacen de los Montes de María una zona especialmente fértil (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016).

Duración: 6 minutos

Materiales:

- Mapas
- Cinta

3. El Salado – los hechos: Mediante la explicación de los hechos, se llevará a los estudiantes a comprender el sucedido en la Masacre de El Salado.

3.1. El Salado es un corregimiento del municipio de El Carmen de Bolívar, dentro de los Montes de María, ubicado hacia el sureste a una distancia de 18 km del casco urbano. Fue fundado en 1812, y es conocido como la capital tabacalera de la Costa Caribe, pues se convirtió en el corregimiento más grande y más próspero de dicho municipio, porque cultivaba y procesaba el tabaco hasta desarrollar una incipiente cultura fabril coadyuvada con la apertura de bodegas de las compañías Espinoza Hermanos y Tayrona y porque la fertilidad de sus tierras, favorecida por sus acuíferos, permitió que se convirtiera en una despensa agrícola donde también se producía ahuyama, ajonjolí, maíz, yuca y ñame. La región de los Montes de María es una prolongación de la serranía de San Jerónimo de la Cordillera Occidental, en la parte central de los departamentos de Bolívar y Sucre, en la región Caribe. Está conformada por quince municipios: San Jacinto, San Juan Nepomuceno, María La Baja, Córdoba, Zambrano, El Guamo y El Carmen de Bolívar, en el primer departamento citado, y San Onofre, Ovejas, Chalán, Colosó, Morroa, Tolviejo, Los Palmitos Por los hechos se entiende el conjunto de eventos que conforman la masacre de El Salado. Grupo de Memoria Histórica y San Antonio de los Palmitos, en el segundo; y cuenta con una extensión de 6.317 km² y una población de 420.103 habitantes. La región se divide en tres áreas geográficas diferenciadas: a) una zona plana localizada entre la carretera Troncal de Occidente (sector El Viso-Sincelejo) y el río Magdalena (El Guamo, Zambrano, Córdoba y parte de los municipios de San Juan Nepomuceno, San Jacinto y El Carmen de Bolívar), dedicada a la ganadería extensiva y la explotación maderera; y entre la carretera Transversal del Caribe y el canal del Dique (parte del municipio de María La Baja), de suelos aptos para la agricultura comercial; b) una zona montañosa localizada entre la carretera Transversal del Caribe y la Troncal de Occidente (Chalán, Colosó, Morroa, Tolviejo, San Antonio de

Palmito, Los Palmitos y parte de los municipios de San Onofre, El Carmen de Bolívar, María La Baja, San Juan Nepomuceno y San Jacinto), hacia donde se fue ampliando la frontera agrícola y se consolidó una economía campesina, y c) una zona de litoral localizada hacia el occidente en el Golfo de Morrosquillo (San Onofre).¹⁵ Se trata de una región con vocación agropecuaria y agroindustrial: Su economía gira alrededor del cultivo de maíz, yuca y ñame, así como del monocultivo de tabaco para exportación y la ganadería de doble propósito¹⁶; estratégica no sólo para los departamentos de Bolívar y Sucre, sino también para la región Caribe y el país. Su posición la ubica entre los centros económicos de Valledupar-Bucaramanga (al oriente), el mar Caribe (al occidente), y entre el corredor urbano-regional de Cartagena-Barranquilla Santa Marta (al norte) y la carretera transversal de la Depresión Momposina que comunica a Sucre, Córdoba y Antioquia con el Magdalena y Cesar (al sur).¹⁷ Internamente, los ejes viales de la región son la Carretera Troncal de Occidente (San Juan Nepomuceno-San Jacinto-El Carmen 14 Jiménez Ahumada, Rosa. «Desarrollo y paz en los Montes de María. Una propuesta desde la región» en: Dimensiones Territoriales de la Guerra y la Paz, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2004, p. 506. 15 Ibíd. 16 Ibíd. 17 Ibíd. p. 507. de Bolívar-Ovejas-Los Palmitos) y la Troncal del Caribe (María La Baja-San Onofre-Toluviejo) que permiten la comunicación con el norte y el sur del país; y la Transversal de los Contenedores (Plato-Zambrano-El Carmen de Bolívar), que comunica con el oriente (Norte de Santander-Cesar-Santander) y el centro del país (Cundinamarca) a través de la Troncal de Oriente.¹⁸ En la mitad de ellos se encuentra el municipio de El Carmen de Bolívar, cuya posición estratégica le permitió convertirse en el eje económico de los Montes de María, sede de empresas de agroindustria y comercio de exportación. La prosperidad de El Salado lo llevó a contar con acueducto propio, energía eléctrica y alumbrado público, un centro de salud con instalaciones adecuadas, equipos óptimos, dotación de medicinas y personal; una escuela de primaria, un colegio de bachillerato¹⁹ y hogares comunitarios. Incluso contó con un

puesto de policía hasta mediados de los años noventa, junto con bodegas tabacaleras de acopio, selección, prensa y empaçado, que funcionaban con base en el trabajo de las mujeres del corregimiento. Así, los recursos económicos derivados del tabaco garantizaron ingresos altos para ese medio rural, una cierta calidad de vida, actividad comercial y empleo productivo y comercial, hasta llegar a contar con 33 tiendas, almacenes, depósitos y una droguería. En esa prosperidad jugó un papel muy importante la organización comunitaria (Junta de Acción Comunal), que contribuyó a que los habitantes de El Salado no reclamaran por la ausencia del Estado, salvo respecto del mejoramiento de la carretera que los comunicaba con El Carmen de Bolívar. Las compañías tabacaleras se fueron de El Salado después de la masacre de marzo de 1997, pero el cultivo de tabaco no terminó. Sus habitantes continuaron la producción y optaron por su comercialización en El Carmen de Bolívar a través de intermediarios, lo cual incidió en el deterioro de sus ingresos económicos, pero no alteró la calidad de vida antes de la masacre de 2000. Por entonces la población se acercaba a los 7.000 habitantes; y aprovechando la representación política en el concejo municipal basada en dos escaños conseguidos en las elecciones locales de octubre de 1994, ocupadas por David Álvarez y Emiro Cohen, sus habitantes iniciaron gestiones para convertirse en municipio. La masacre de 1997 acabó con el proyecto. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2009)

3.2. Se realizará una sección de preguntas que girará en torno a las emociones que se despertaron en ellos. ¿qué sintieron al escuchar la historia?, ¿qué opinan sobre los hechos?, etc.

3.3. Se procederá a mostrar los mapas de presencia guerrillera y paramilitar para contextualizar la anterior narración



Mapa Montes de María 2: Tomado del Informe: El Salado. Los Montes de María. Tierra de Luchas y Contrastes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016)



Mapa Montes de María 3: Tomado del Informe: El Salado. Los Montes de María. Tierra de Luchas y Contrastes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016)

3.4. Se mostrará a los estudiantes uno de los anuncios de Las Convivir.



Anuncio de Las Convivir: Tomado del Informe: El Salado. Los Montes de María. Tierra de Luchas y Contrastes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016)

Duración: 15 minutos

Materiales:

- Mapas
- Cinta
- Imágenes

4. El salado – La Masacre: mediante una explicación catedrática se narrarán los hechos sucedidos en El Salado.

16 de febrero de 2000: En la vía que conduce de El Salado al casco urbano de El Carmen de Bolívar, el grupo paramilitar comandado por alias «Amaury» estableció un retén en el sitio conocido como la Loma de las Vacas, donde detuvo un carro que venía de El Salado, bajó a sus pasajeros y los interrogó; posteriormente sus hombres les revisaron las manos y los hombros en busca de marcas en el cuerpo como indicios de haber cargado equipos de campaña o utilizado armas. En el desarrollo de la revisión, «Nicolás», segundo de «Amaury», acusó a Edith Cárdenas Ponce de ser guerrillera, la apartó hacia el borde de la vía y allí la apuñaló. Luego asesinaron a Carlos Eduardo Díaz Ortega, otro de los pasajeros, el cual era conocido como Manuel Díaz. María Cabrera, promotora de salud de El Salado y quien años después sería asesinada por la

guerrilla de las Farc, y su esposo fueron liberados por los paramilitares y partieron para El Carmen de Bolívar donde informaron a sus familiares de lo sucedido. Esto desencadenó la huida de los habitantes de El Salado hacia los montes circundantes. Después el grupo de Amaury se encontró con un carro que venía saliendo de una trocha, en el cual iban dos personas a las que preguntaron si eran guerrilleros; estos respondieron afirmativamente, porque los confundieron con la guerrilla, y cuando los habían rodeado, intentaron huir y fueron asesinados. Este hecho fue confirmado por «Martín Caballero», comandante de las Farc, en comunicación interceptada por la fuerza pública. Minutos más tarde, en el mismo lugar, los paramilitares vieron que otro carro se acercaba, pero esta vez los guerrilleros que venían percibieron su presencia, se detuvieron y lograron huir. El carro transportaba 20 cilindros de gas, los cuales junto con el vehículo fueron incinerados por los paramilitares, que continuaron su avance por la vía incursionando en las viviendas aledañas, en una de las cuales mataron a Edilberto Sierra Mena. Simultáneamente en el área rural del corregimiento Canutal del municipio de Ovejas, el grupo paramilitar comandado por «El Tigre» se dividió en dos subgrupos; el uno se dirigió hacia el corregimiento Canutalito y la vereda Pativaca, y el otro hacia el corregimiento Flor del Monte, veredas El Cielito y Bajo Grande. El primero llegó a la madrugada a la finca El Porvenir, en el corregimiento Canutal, donde habitaba Jorge Eliécer Mercado Vergara, revisaron su casa, lo sacaron a la fuerza, lo amarraron y se lo llevaron con ellos; también en la finca El Cairo detuvieron y se llevaron a Libardo Antonio Cortes Rodríguez, quien luego apareció degollado. En la misma acción, el señor Alberto Garrido, que cubría con su carro la ruta que une los corregimientos Guaymaral (Córdoba)-Canutal (Ovejas), fue interceptado y asesinado cuando pasaba por el lugar. Más adelante instalaron un retén en la vía Canutal-Flor del Monte, y allí detuvieron a Emiro Castillo Castilla, quien se transportaba en una moto; lo hicieron bajar de esta, lo amarraron de las manos y lo degollaron. La moto fue quemada. También incursionaron en la vereda Palmarito del corregimiento de Canutal, donde mataron del mismo modo a Miguel Antonio Avilez Díaz. Después prosiguieron hacia Canutalito, instalando un nuevo retén donde detuvieron a Domingo Ezequiel Salcedo, que se transportaba en un burro. Luego de ser

interrogado y antes de continuar, un guía lo reconoció como colaborador de las Farc. Los paramilitares lo obligaron a cooperar con ellos a cambio de su vida. Continuaron su recorrido llevando consigo a Jorge Eliécer Mercado Vergara. Cuando arribaron al casco urbano reunieron a la población en la plaza principal y llevaron hasta allí a Benjamín José González Anaya, Daniel Francisco Díaz, también conocido en el lugar como Marcos Díaz, Jorge Asia, Juan González y Luis Alfonso Peña Salcedo, quienes habían sido detenidos minutos antes, y les anunciaron que habían venido a hacer una limpieza de la guerrilla que opera en la región. Antes de irse, la gente intercedió para que dejaran en libertad a las personas que tenían amarradas en la plaza principal, y los paramilitares dejaron ir a Jorge Asia y Juan González, y se llevaron consigo a Marcos Díaz, Jorge Eliécer Mercado, Benjamín José González Anaya y Luis Alfonso Peña Salcedo, quienes habían sido denunciados por Domingo Ezequiel Salcedo. Todos aparecieron degollados en la zona rural. Después de salir de Canutalito, se dirigieron hacia la vereda Pativaca, y en la casa de la familia Núñez detuvieron al señor Rafael Antonio Núñez y a sus tres hijos, Lever Julio, David Rafael y Jhony Alberto Núñez Sánchez, que fueron señalados por el desertor de la guerrilla de las Farc, alias «Abelino», así como por Domingo Ezequiel Salcedo. Uno de los sobrevivientes de la familia Núñez reconoció al primero. Las víctimas aparecieron degolladas. Al mismo tiempo, los paramilitares recogieron el ganado que había en la vereda Pativaca, aduciendo que había sido robado por la guerrilla. Desde entonces comenzó a circular la versión de que este era de «La Gata», como se apoda a la empresaria del chance Enilse López Romero, y que la misión de los paramilitares era recuperarlo. Simultáneamente, el segundo grupo instaló un retén en la vía Flor del Monte-Bajo Grande, donde detuvieron a Dayro de Jesús González Olivera, quien se transportaba en un tractor del cual fue bajado y luego degollado. El tractor fue incinerado. Después incursionaron en las veredas El Cielito y Bajo Grande donde asesinaron a Amaury de Jesús Martínez y a su padre Miguel Antonio Martínez Rodríguez, así como a Miguel Antonio Martínez Narváez, Moisés Gutiérrez Causado y Félix Pérez Salcedo, todos degollados. También se reportó la incineración de la casa del señor Séptimo Olivera en la vereda El Cielito. La incursión hacia Córdoba desde Ovejas

con una parte del grupo de «El Tigre» que se concentró en la finca El 18 y bloqueó la vía a La Sierra, así como la incursión del grupo de «Cinco Siete» por la vía a Zambrano, ocasionó nuevas víctimas en la ruta del terror paramilitar: Gilfredo Brochero Bermúdez, Isaac Contreras y Luis Romero. Los dos últimos fueron asesinados en la finca El Carreto en la vereda La Sierra. Durante el primer día de la ruta de la muerte paramilitar hubo 24 víctimas, 23 hombres y una mujer: 18 en el municipio de Ovejas, tres en El Carmen de Bolívar y tres en Córdoba, la mayoría asesinados con arma corto punzante, degollados o apuñalados. A diferencia de las primeras versiones sobre los hechos dadas por las Fuerzas Militares, los grupos de «El Tigre» y «Cinco Siete» no tuvieron combates con la guerrilla, mientras que el de «Amaury» reportó dos hostigamientos en la vía a El Carmen de Bolívar. En cuanto a la Infantería de Marina, cuyo Batallón N° 5 («Bafim N° 5») tenía la competencia territorial y militar del área general de El Salado, no interfirió el avance paramilitar porque el dispositivo de presencia de aquel cuerpo en el territorio había cambiado meses antes: dicho batallón había recibido órdenes del Comando de la Primera Brigada de Infantería de Marina sobre desarrollar operaciones en los municipios de Córdoba y Zambrano, lo cual implicó una cesión de su competencia militar sobre el territorio al Batallón de Contraguerrilla de Infantería de Marina N° 31, que a su vez cambió su dispositivo militar el 15 de febrero de 2000, es decir, la víspera del inicio de la masacre. Ese mismo día el ganadero y político Miguel Nule Amín reportó al comando del Bafim N° 5 el robo de 400 cabezas de ganado de las fincas Santa Helena y La Nubia entre los municipios de San Onofre y Tolviejo por parte del frente 35 de las Farc. Se informó que el ganado estaba en el corregimiento Macayepo. Al mismo tiempo, el gobernador de Sucre, Eric Morris, se contactó con el comandante de la Primera Brigada de Infantería de Marina para informarle del robo de ganado y la presencia guerrillera, insistiéndole en el despliegue de una acción inmediata. El Comando de dicha Brigada ordenó el movimiento de dos compañías del Bacim N° 31 hacia el sector Los Números y dos más hacia Macayepo, mientras replegó otras cuatro, lo que implicó que el territorio de la masacre quedó sin protección militar. Por último, el 16 de febrero el Comando de la mencionada Brigada reportó informaciones sobre la inminencia de un ataque de las Farc a los cascos urbanos

de Córdoba y Zambrano. La única operación realizada por la fuerza pública antes de que se iniciara la masacre fue una acción de la Fuerza Aérea en la que se obligó a aterrizar a un helicóptero en jurisdicción del municipio de Córdoba el 16 de febrero. Los tripulantes quemaron el helicóptero en tierra y huyeron. Al parecer uno de ellos era «Jorge 40». Memoria Histórica (MH) considera necesario interpelar a la Infantería de Marina y la Policía acerca de su reacción ante el robo de ganado del 15 de febrero, desde el punto de vista del principio de proporcionalidad, entre otros aspectos, si se tiene en cuenta que dicha reacción implicó replantear un dispositivo militar sobre un territorio que quedó desprotegido, en un contexto crítico de alteración del orden público por el escalamiento del conflicto armado en la región de los Montes de María. La pregunta sobre la Policía Nacional se deriva de que haya sido la Infantería de Marina y no ésta la que reaccionó ante la ocurrencia de un hecho delictivo de índole policivo, que, si bien se relaciona con el orden público por ser atribuido a la guerrilla, no justifica su inacción; y además resulta extraño que ni ella ni la Infantería de Marina presentaron ante la Procuraduría General de la Nación algún reporte operativo acerca de la recuperación o no del ganado robado. El hecho es relevante porque el territorio de la masacre había registrado acontecimientos de violencia previos, que por su gravedad ameritaban la consolidación del dispositivo de protección militar: el 19 de enero de 2000 en el sitio Portón de Esteban en la vía que comunica El Carmen de Bolívar con El Salado, un grupo paramilitar instaló un retén a las seis de la mañana y detuvo varios carros; revisaron a quince personas, y retuvieron a cinco que luego aparecieron degolladas y torturadas. En la acción se llevaron un carro y quemaron otro. Las víctimas de la masacre fueron Amilkar José Berrío Quintero, Emil Anillo Silgado, Miguel Ángel Montes, Carlos Eduardo Martelo Pimiento y Gilberto Alvis Ponce. A esto se añade que el 23 de diciembre de 1999 un helicóptero lanzó volantes sobre el casco urbano de El Salado con amenazas a sus habitantes advirtiéndoles que comieran, bebieran y celebraran las fiestas de fin de año, pues estas serían las últimas. Tampoco se consideró la comunicación oficial que dirigió al Comando de la Primera Brigada de Infantería de Marina el coordinador seccional del CTI de la Fiscalía General de la Nación en Sucre el 15

de febrero de 2000, en la cual anunciaba que había información indiciaria sobre el riesgo de ocurrencia de hechos de violencia en aquel corregimiento (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2009).

17 de febrero de 2000: El grupo del paramilitar «Amaury» reinició su recorrido hacia El Salado y fue atacado con cilindros de gas por parte de los guerrilleros del frente 37 de las Farc. El combate duró una hora. Después continuó avanzando, detuvo a dos hombres que venían transportándose en burro, los cuales fueron interrogados y reconocidos por un guía como guerrilleros. Uno de ellos intentó atacar a los paramilitares y fue asesinado; el otro, «Yiancarlo», fue capturado. El grupo decidió acampar en un cerro, donde en horas de la noche fue atacado nuevamente por guerrilleros del frente 37 de las Farc. Los paramilitares intentaron replegarse, pero la persecución de la guerrilla continuó. Una parte de los habitantes de El Salado que se había ido a los montes decidió regresar el 17 de febrero, por varias razones: no resistían las condiciones extremas de supervivencia en los montes; tenían niños pequeños que necesitaban agua y alimento; percibían que el riesgo había cesado, o tenían la convicción de no haber hecho algo que justificara la huida. Los que regresaron han denunciado el sobrevuelo del avión fantasma en el pueblo en las horas de esa noche, lo cual ha sido confirmado por paramilitares capturados después de la masacre, quienes señalaron que tuvieron que acostarse encima del fusil para no ser detectados por el mismo, así como por los sobrevivientes de El Salado que permanecieron en los montes hasta después de la masacre. Simultáneamente, el grupo del jefe paramilitar «El Tigre» continuó su ruta hacia El Salado sin que se registraran combates con la guerrilla; y el grupo de «Cinco Siete» se dirigió hacia el campamento central del frente 37 de las Farc en la finca Las Yeguas, localizada entre el corregimiento El Salado y la vereda La Sierra. «Cinco Siete» es el primer comandante paramilitar que reconoce que el campamento central del frente 37 de las Farc no estaba en el pueblo de El Salado sino en la citada finca. A su llegada a ella encontró el campamento vacío. Mientras la masacre se desarrollaba dentro del territorio, la Infantería de Marina reportaba informaciones de inteligencia sobre una inminente incursión de las

Farc hacia los cascos urbanos de El Carmen de Bolívar y Ovejas, razón por la cual se ordenó a los Bafim N° 5, 31 y 33 que adelantaran acciones de protección de los mismos; es decir, la presencia de los militares se reforzó por fuera del territorio de la masacre. Las primeras informaciones dadas por los militares se refirieron a combates entre la guerrilla y los grupos paramilitares en dicho territorio, hecho que arguyen como dificultad para haber desplegado el dispositivo militar de protección (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2009).

18 de febrero de 2000: El grupo de «Amaury» continuó siendo atacado y perseguido por la guerrilla, razón por la cual pidió apoyo de los grupos de «El Tigre» y «Cinco Siete» que venían desde Ovejas y Zambrano. La concentración de fuerzas paramilitares, junto con la presencia de un helicóptero artillado, les permitió superar la capacidad bélica de la guerrilla, a la cual obligaron a replegarse. Estas hostilidades dentro y fuera del casco urbano de El Salado generaron pánico entre sus habitantes, que vacilaban entre correr por las calles o esconderse en sus casas. Luego del repliegue de la guerrilla, el pueblo quedó en manos de las fuerzas paramilitares. En el desarrollo de la incursión paramilitar, el helicóptero artillado que los apoyaba impactó una casa ubicada en la calle principal del pueblo, la cual conserva las huellas de los impactos de bala en el techo. Allí cayó la primera víctima del poblado: Libardo Trejos Garrido. Cuando las hostilidades cesaron, los grupos de «Amaury» y «El Tigre» entraron al pueblo, mientras el de «Cinco Siete» cerraba el cerco desde los cerros; entonces empezaron a recorrerlo pateando las puertas de las viviendas y obligando a los pobladores a salir y dirigirse hacia el parque principal, acompañando su accionar con insultos y gritos en los que acusaban a los habitantes de ser guerrilleros. Ubicada en la calle principal, cerca de la casa ametrallada por el helicóptero, se encuentra la del señor Alfonso Medina, donde se habían escondido Marco José Caro Torres y Roberto Madrid luego del pánico generalizado ocasionado por las hostilidades; cuando los paramilitares entraron a la casa y los obligaron a salir, el miedo los paralizó y les impidió levantarse, y fueron acribillados en estado de indefensión. Mientras esto sucedía, en otra parte del pueblo un hijo de crianza de Dora Torres Rivero, quien venía corriendo por

la persecución de los paramilitares, le gritaba a su mamá que le abriera la puerta de su casa. Cuando lo hizo, los paramilitares abrieron fuego y ella recibió los disparos. Moribunda ingresó a su casa y se acostó, seguida de los paramilitares quienes entraron para rematarla. Las personas que se habían escondido en la casa fueron sacadas a la fuerza y conducidas hacia el parque principal. Allí también balearon a Fredy Montes Arrieta. Entretanto otros intentaban huir por los montes, pero se encontraron con el cerco paramilitar y allí fueron asesinados a bala Rogelio Ramos, Víctor Arias Julio, de 67 años, y José Irene Urueta, de 55, y con objeto contundente Wilfrido Barrios. Los paramilitares continuaron incursionando en las viviendas para obligar a los habitantes a concentrarse en la cancha de microfútbol dentro del parque principal. En una casa localizada abajo de la plaza principal: patearon la puerta, pero cuando entraron, Alejandro Alvis Madrid se lanzó rula en mano sobre un paramilitar, alias «El Mono», lo hirió en un brazo, y fue baleado. El espectáculo de horror. Una vez reunida la población en el parque principal, los paramilitares separaron a las mujeres, los hombres y los niños. Las primeras fueron concentradas en las escaleras de la entrada de la Iglesia, los hombres ubicados en un costado de la cancha de microfútbol frente a ellas, y las mujeres con niños fueron encerradas en la casa de Margot Fernández Ochoa, ubicada frente a la citada cancha. Algunos grupos de hombres y mujeres fueron ubicados en diferentes puntos dentro de este parque; y entre el grupo de las mujeres seleccionaron a algunas que fueron obligadas a cocinarles durante los dos días en que permanecieron en el pueblo. Después de eso, el grupo de «Amaury», apoyado por «El Tigre», comenzó la orgía de sangre. Después de la primera ejecución, los paramilitares, quienes habían sacado los instrumentos musicales de la comunidad que estaban en la Casa de la Cultura, comenzaron a tocar una tambora. También hay versiones de que manipularon gaitas y acordeones, dando inicio a «la fiesta de sangre»: mientras saqueaban las tiendas iban encendiendo los equipos de sonido que encontraban, lo que creó un ambiente «festivo» en el que se combinaba la música de los equipos de sonido con los toques de la tambora. Luego de la primera ejecución, los paramilitares se acercaron a los hombres y los interrogaron sobre la presencia de la guerrilla en el pueblo. De acuerdo con los testimonios de las víctimas,

indagaron «si vienen, si les cocinan, si tienen mujeres». Les hicieron quitar los zapatos y las camisas, buscando marcas en el cuerpo que sirvieran como indicios de que eran combatientes, en tanto ocasionadas por la carga de equipos de campaña, así como ausencia de vello en las canillas por el uso permanente de botas. Aún cuestionando la fiabilidad del indicio, ninguna víctima pudo ser identificada de ese modo. Además, les pidieron sus documentos de identidad, los cuales se llevaron por un rato y luego devolvieron: nadie fue seleccionado de este modo, lo cual indica que, si había una lista de personas, ninguna se encontraba en ese momento en el pueblo. Así, ni la lista ni las marcas en el cuerpo fueron claves para la elección de las víctimas, excepto en el caso de Edith Cárdenas. Entonces el énfasis se puso en el señalamiento de los «cara tapadas» y en el «sorteo», diciendo que su objeto era obligar a los hombres a colaborar: fueron forzados a numerarse y quien tenía el número previamente designado era sacado a la fuerza y asesinado. Las víctimas fueron Pedro Torres, Desiderio Francisco Lambraño y Ermides Cohen Redondo, el primero baleado y el segundo torturado con cuerdas que le amarraron en el cuello y el tórax, que luego fueron jaladas desde extremos opuestos por dos paramilitares hasta llevarlo al límite del estrangulamiento: moribundo, fue acribillado a bala y luego le clavaron la bayoneta del fusil en el cuello; el tercero recibió ocho puñaladas entre el cuello y el tórax. La victimización de las mujeres: la primera víctima y el empalamiento. Después de matar a los hombres, los paramilitares se centraron en las mujeres: a quienes ya habían sido asediadas con insultos e interrogatorios sobre sus vínculos afectivos y logísticos con la guerrilla, preguntándoles quiénes eran las novias de los comandantes (haciendo énfasis en «Camacho» y «Boris») y quiénes cocinaban para la guerrilla (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2009).

El fin de la masacre, el 18 de febrero, sólo sobrevino cuando uno de los victimarios recibió en su radio de comunicaciones la orden de parar la masacre, con el énfasis de que habían matado mucha gente inocente. Entonces los paramilitares decidieron distribuir entre los sobrevivientes una parte de las mercancías que habían sustraído de las tiendas, ordenándoles que se dirigieran

a sus casas y que prepararan comida. Se les ordenó que las puertas de las casas permanecieran abiertas, pues ellos se iban a quedar en el pueblo. No les permitieron llorar ni enterrar los cuerpos de sus familiares, vecinos y amigos asesinados (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2009).

19 de febrero de 2000: Los paramilitares permanecieron en el pueblo y prosiguieron sus recorridos por las calles. Durante su permanencia en el pueblo, aquellos escribieron grafitis en las paredes de las casas: «P.Q.E.K. Guerrillero. Desértate y serás feliz. Firma NN», «La guerrilla sólo luto trae», «Fariseos, Ampones, Rateros de Colombia» y «Guerrillero. Si quieres la paz, únete a las AUC»; y empezaron a organizar su repliegue por la vía El Salado vereda La Sierra en el municipio de Córdoba; pero los hechos posteriores ponen en evidencia que ese repliegue también implicó las vías a Zambrano y la vereda El Balguero. A las cinco de la tarde, los paramilitares informaron que se iban y que la Infantería de Marina venía en camino. Una hora después, la compañía Orca del Bacim N° 31 llegó al casco urbano del corregimiento El Salado. Los sobrevivientes comenzaron a recoger a sus muertos, los subieron en mesas y los colocaron en el interior de la Iglesia para velarlos durante la noche. La Infantería de Marina incursionó en el territorio de la masacre tres días después de que esta había comenzado, y lo hizo sólo por tierra, sin que hubiera apoyo aéreo, cuando dos helicópteros paramilitares sobrevolaron el territorio de la masacre durante por lo menos tres días, además del antecedente ya mencionado del helicóptero que fue obligado a aterrizar en el municipio de Córdoba el 15 de febrero. Si la Infantería de Marina se centra en argüir los combates entre guerrilla y paramilitares como dificultad para incursionar en el territorio de la masacre, entonces cabe preguntarse por qué no pidió apoyo aéreo para derribar los helicópteros de los paramilitares, y por qué estos pudieron circular libremente por el espacio aéreo sin que la fuerza pública los hubiese detectado, cuando aquella había reconocido desde el 16 de febrero la alteración del orden público en el territorio (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2009).

20 de febrero de 2000: Los sobrevivientes de El Salado, en coordinación con la Infantería de Marina, decidieron cavar fosas comunes para enterrar a los muertos, considerando su avanzado estado de descomposición como consecuencia de la exposición a la intemperie por más de 24 horas. Se cavaron cuatro fosas comunes en las áreas aledañas al parque principal y allí fueron colocados los cuerpos envueltos en hamacas. Una parte de los cuerpos fue enterrada en fosas comunes y otra en el cementerio ubicado en las afueras del casco urbano (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2009).

Duración: 20 minutos

Materiales:

- Ninguno

5. Preguntas: se indagará en los estudiantes su percepción de la actividad.
 - 5.1. Se realizarán las siguientes preguntas: ¿qué sintieron? ¿qué opinan de la situación? ¿qué reflexiones les dejan? ¿en qué momento se sintieron más tocados?, etc.
 - 5.2. Se le pedirá a los estudiantes que anoten su reflexión en un papel.
 - 5.3. Se hará una reflexión en torno a los conflictos cotidianos que se viven en el aula de clase y su relación con conflictos macro como el presentado.
 - 5.4. Se mostrará el mapa de las masacres paramilitares en la zona para dejar la inquietud al respecto y que en sus hogares puedan seguir informándose al respecto.



Mapa Montes de María 4: Tomado del Informe: El Salado. Los Montes de María. Tierra de Luchas y Contrastes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016)

Duración: 15 minutos

Materiales:

- Mapa
- Hojas de papel

Duración total: 60 minutos (1 hora)

9.3. Anexo 3

El Centro nacional de Memoria histórica: La Caja de Herramientas

La Caja de Herramientas es un instrumento pedagógico creado por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el fin de reconocer el sector educativo como el vehículo esencial en la construcción de ciudadanía y conciencia del conflicto armado; evitando de esta manera, la consolidación de la escuela como escenario de silencio, hegemonía y ausencia de verdades.

Esta Caja de herramientas concibe la historia no como una disciplina puramente objetiva y neutral, sino como campo del conocimiento que solo tiene sentido al ser conectado con los aspectos cotidianos de la vida de todo ser humano. Bajo esta perspectiva, se busca que en el aula de clases, tanto los estudiantes como los maestros, sean capaces de pensar, reflexionar y dialogar lo acontecido en el país desde su presente y desde su identidad; promoviendo el debate y la conversación (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

La Caja de Herramientas cuenta con cinco tipos de materiales: Agradecimientos y justificación: ¿Por qué una Caja de Herramientas desde el CNMH?; claves para navegar por la memoria histórica; guía general para un viaje por la memoria histórica; guía para maestros y maestras sobre la masacre de El Salado; y El Salado, los Montes de María: tierras de luchas y contrastes.

Aproximarse a la historia desde una perspectiva de memoria histórica es una práctica viva que articula los saberes y dimensiones propias de todos los sujetos que interactúan en la sociedad; en un esfuerzo de comprensión y explicación de lo sucedido. Es desde este esfuerzo que la Caja de Herramientas se consolida como el conjunto de piezas que motivan las discusiones y la comprensión del pasado compartido, con miras a nutrir la esfera pública de la memoria.

Es entonces la Caja de Herramientas, “un conjunto de materiales que permite debatir la memoria histórica del conflicto armado colombiano en el aula escolar, desde una perspectiva pluralista, rigurosa, no dogmática, y con enfoque diferencial y de acción sin daño, para contribuir a afianzar una cultura de paz” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

En cuanto a las claves para navegar por la memoria histórica, se espera que las instituciones educativas se transformen en un escenario de reflexión y compromiso para el fomento de iniciativas de memoria histórica en clave de paz (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015), para de esta manera constituirse como espacios en donde los niños y las niñas puedan expresar sus inquietudes y resolverlas de manera libremente; conectando sus propias historias con las de sus regiones y su país, a la luz de los dilemas que plantea la guerra en sus vidas cotidianas.

La Caja de herramientas expone que para comprender la guerra y desarrollar mecanismos de no repetición, es menester desarrollar tres “registros” de cómo se apropia del pasado, se vive el presente y se proyecta el futuro, a saber: el primer registro es el de la memoria personal, la cual se organiza en torno a los acontecimientos de significancia personal pero que sobresalen con relación a los demás; en el caso del conflicto armado colombiano, la guerra ha dejado huellas en la memoria de las víctimas y de los testigos directos. El segundo registro es el de la memoria colectiva, la cual es una reconstrucción de dinámicas comunitarias de memoria más amplias; esta se entreteje en lo cotidiano cuando gestores de memoria comunitaria ofrecen interpretaciones de lo vivido, las cuales terminan arraigándose como verdades para la comunidad. El tercer y último registro es el de la memoria histórica, el cual toma los registros de la memoria colectiva y las nutre información de otras fuentes, utilizando herramientas propias de las ciencias sociales para articular los recuentos de la historia nacional (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

En términos educativos, es importante reconocer la articulación de estos tres registros de memoria en la elaboración de mecanismos emocionales que propicien el surgimiento de ciudadanos no indiferentes frente a la situación que viven los demás. Es entonces la educación, el escenario donde se debe propiciar el esfuerzo por entretelar las memorias colectivas y la memoria histórica, para poder desentrañar las maneras como las dinámicas nacionales de la guerra se vinculan a los conflictos y actores regionales (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

Además de los registros, existen dimensiones de espacio y tiempo, alrededor de las cuales se pueden organizar los eventos y entretelar los puentes entre memoria histórica y memorias colectivas. El espacio entonces, es entendido como campo material y simbólico en el que surgen y se desarrollan las relaciones sociales; además, en este se enmarcan y desenvuelven las trayectorias, expectativas, aspiraciones y adscripciones de las personas y su colectividad (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

Un enfoque esencial que retrata la Caja de herramientas es el de entender el cuerpo como primer espacio que todo ser habita, ya que es este el que arraiga distintas culturas; entendiendo entonces que “así como las personas son y habitan un cuerpo, las comunidades se construyen y perviven en territorios de diversas escalas” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

El tiempo también se organiza primero de manera personal, para después concentrarse en el tiempo colectivo y finalmente llegar a la consolidación de la memoria histórica, puesto que los recuentos de la memoria individual y colectiva suelen verse enriquecidas con otras fuentes y herramientas como fechas, secuencias, relaciones temporales, etc. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015)

Es entonces la unión de espacio y tiempo, las que ayudan a generar una memoria histórica que más allá de ser un relato único, es la obtención de la

confluencia de narrativas plurales e incluyentes, que ofrecen interpretaciones más rigurosas, pero que están sujetas al debate (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

La Caja de herramientas, además de lo anteriormente expuesto, busca dar respuesta a la pregunta ¿Qué queremos cambiar en la enseñanza de memoria histórica?; para lo cual propone repensar la manera en la cual se enseña la historia. Es por eso, que en el informe se presentan los tres grandes errores que tiene la enseñanza de la historia, estos son: la concepción de la memorización de nombres, lugares y fechas como el motor fundamental de la enseñanza (Aunque esto es importante para la reflexión histórica, también debe ponerse un gran énfasis en la comprensión más amplia de las razones y los procesos que llevaron a generar cambios históricos); la instrucción de la historia desde lo que De Roux denominó “La historia de bronce”, la cual se concentra en el enaltecimiento de próceres en libros de texto; y la ausencia de conexión entre lo que se enseña y las identidades y proyectos de vida de los estudiantes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

Es a partir de todo esto que la Caja de herramientas aspira a que los estudiantes “comprendan los procesos, los temas y los engranajes que nos llevaron como país a vivir en conflicto armado por más de treinta años” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015). Sumado a esto, se busca recuperar el sentido de agencia en los jóvenes; desarrollando un sentido de pertenencia frente a la historia compartida con otros, y a fomentar una convicción de que las decisiones tienen impacto sobre los demás. No obstante, es pertinente también agregar un enfoque en la educación, desde el cual se propicien escenarios para convertirse en el otro; mediante la empatía con el sufrimiento de las víctimas, la necesidad de reparaciones efectivas y la construcción de identidad asociada con el aprendizaje de la historia. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

El proyecto entonces busca que la apropiación de conocimientos en las instituciones educativas se dé desde el aprendizaje conjunto entre docentes y

alumnos. Es por esto que las pedagogías de la memoria se entrelazan a partir del reconocimiento del otro; puesto que en el marco de la democracia lo que se hace es resaltar la voz y difundir las reivindicaciones de quienes sufrieron en carne viva la violencia del conflicto armado colombiano. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

Es importante entender que a la hora de hablar de memoria histórica, el énfasis está en la narrativa, como vehículo idóneo para la aproximación del devenir histórico, es decir, que aunque se considera como básica la comprensión de elementos históricos y estructurales; estos están mediados y localizados temporalmente por las intenciones de ciertos actores (individuales y colectivos) (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015), por lo que la narrativa como fuente de identidad de estos actores, se convierte entonces en parte fundamental a la hora de construir memoria histórica.

Los docentes son quienes están llamados a dar la orientación de la caja de herramientas, sin embargo, en dicho documento se propone el enfoque en el diálogo, los dilemas y las preguntas abiertas, como herramientas idóneas en el desarrollo de una educación en memoria histórica desde el andamiaje de saberes⁴⁷.

La ruta de la memoria histórica que pretende fomentar la caja de herramientas del CNMH se basa en: “la conexión entre las experiencias y las memorias personales de los estudiantes, el desarrollo de la empatía para escuchar activamente a las víctimas del conflicto armado, el discernimiento moral a partir de (...) medir las posibles consecuencias que nuestras decisiones y acciones pueden desencadenar en nuestras propias vidas así como sobre la vida de otras personas a partir del planteamiento de dilemas morales cotidianos, y la reflexión y el análisis de los acontecimientos históricos y procesos desde el rigor lógico y

⁴⁷ Por andamiaje de saberes se entiende el contraste de la diversidad de perspectivas (tanto académicas como no) que confluyen en el proceso de construcción de memoria.

metodológico, así como la identificación y el examen de múltiples fuentes desde una perspectiva crítica” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

Es debido a lo anterior que la propuesta del CNMH busca que los estudiantes contrasten sus realidades con el conflicto armado colombiano reciente, mediante la identificación de proyectos de vida y aspiraciones de los mismos, con relación a los contextos y experiencias de quienes han sido afectados por la guerra, lo que les permite generar una conexión intelectual y emocional enriquecedora para la construcción de memoria histórica. Adicional a esto, se propende por generar espacios en donde los estudiantes puedan escuchar testimonios y memorias de las víctimas desde una situación de empatía y solidaridad; como estrategias y mecanismos de no repetición. Así pues, también, el CNMH busca que el aula de clases se convierta en escenario democrático de debate; para así, finalmente, introducir las experiencias de los estudiantes en la comprensión y contraste con múltiples fuentes de memoria. En suma:

“la ruta de memoria histórica promueve ambientes de aprendizaje que se alejan del pensamiento dogmático y vertical, al igual que de la memorización banal de fechas y nombres, y los reemplazan con una lógica argumentativa más empática con las memorias de las víctimas y más comprometida con el rigor, el pensamiento crítico y el debate democrático” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

Todo esto se suscita dentro de la finalidad de dejar a un lado la noción generalizada de que la guerra es inevitable en Colombia y que, por ende, todos estamos condenados a seguir viviendo en un país encerrado en un conflicto armado que nunca se podrá terminar. Es de esta forma como la Caja de herramientas se plantea la difícil tarea de transformar el aula de estudios en el escenario para aprender la guerra como un evento histórico y no como una situación normal de la sociedad actual.

Existen toda una serie de herramientas⁴⁸ que forman la base de las rutas para la construcción de la memoria histórica; no obstante, una de las más importantes en la generación de conocimiento, y en este caso de memoria histórica, es el estudio de caso. Este aboga por la reconstrucción de un hecho concreto a partir, tanto de la escucha empática de los testimonios de las víctimas, como de la reconstrucción de los contextos en los que tuvieron lugar los hechos. De esta manera, además de develar los hechos puntuales, también se evidencia el antes y el después de las relaciones en torno a esto.

Es así como se articula la memoria individual y la memoria colectiva, llegando a la apropiación de la memoria histórica como oportunidad para los estudiantes de comprender la guerra. Por lo tanto, una de las grandes apuestas de la memoria histórica en este caso es consolidarse como fuente en el desarrollo de la democracia y de la contención emocional en el aula de clases; requiriendo para esto un compromiso con el fortalecimiento de la idea de entender al otro como derecho habiente.

El material adicional que contiene la Caja de herramientas sobre El Salado, pretende iniciar una travesía emocional e intelectual por la historia del conflicto armado colombiano, de manera tal que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus identidades y proyectos de vida en medio de contextos violentos. A partir de las memorias y las experiencias personales, las preguntas significativas, los dilemas, las herramientas para investigar y la construcción de narrativas interpretativas; buscando no solo evidenciar los sucesos ocurridos, sino también llevar a los estudiantes por un camino de reflexiones críticas y de reconocimiento del otro.

⁴⁸ Dicha caja contiene las siguientes herramientas, a saber: preguntas generadoras, los dilemas, la representación gráfica del tiempo y de eventos significativos, la representación gráfica del espacio, los mapas conceptuales, los arboles de decisiones, los gráficos estadísticos, la formulación de hipótesis, la lectura de documentos, testimonios, imágenes, caricaturas, artículos de periódico, textos literarios, canciones, coplas, discursos y el contraste de todos estos.

9.4. Anexo 4

Imágenes talleres: 01 de noviembre de 2016



Fotografía 1: tomada por Diana Katherine Rico Daza. Noviembre 01 de 2016. Colegio La Victoria (IED)

Taller Número 1



Fotografía 2: tomada por Diana Katherine Rico Daza. Noviembre 01 de 2016. Colegio La Victoria (IED)

Taller Número 2



Fotografía 3: tomada por Diana Katherine Rico Daza. Noviembre 01 de 2016. Colegio La Victoria (IED)