

**MÁS ALLÁ DEL SILENCIO Y EL OLVIDO**

**Memoria histórica y educación en cuatro organizaciones de mujeres constructoras de  
paz en Colombia**

**Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria**

MARÍA FERNANDA ESPEJO DÍAZ

MARÍA ALEJANDRA GUTIÉRREZ GUZMÁN

GINETTE NAYIBE PATIÑO GARCÍA

DIRECTOR: ALEXANDER RUIZ SILVA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

EJE DE FORMACIÓN ÉTICO-POLÍTICO

BOGOTÁ

2018

## AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional por ser más que un espacio geográfico, un lugar que nos abrió sus puertas, nos permitió tener encuentros con personas que han contribuido a nuestro proceso investigativo, nos permitió ampliar las formas de entender la realidad, afianzar nuestra defensa de lo público, fortalecer nuestra formación como profesionales y como seres humanos.

A Alexander Ruiz, nuestro maestro y tutor, por su compromiso, tiempo y dedicación, por su rigurosidad académica (LGV), por los espacios compartidos dentro y fuera del aula, por dotar de sentido el ser maestro, por ser un excelente ser humano, por el ocho hecho en casa, por Agustín, por la pasión a la cancha y a la escuela, por su trabajo con la memoria y el pasado, su insistencia en el presente y sus apuestas hacia un mejor futuro.

A Carol Pertuz, nuestra maestra y lectora, por su acompañamiento incondicional más allá de las exigencias académicas; por su compromiso y arduo trabajo investigativo en temas de memoria histórica; por brindarnos elementos conceptuales para orientar nuestro proyecto, y por las horas dedicadas de lectura y correcciones al trabajo aquí expuesto.

A las organizaciones sociales: Organización Femenina Popular (OFF), Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (AMOR), Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria y Madres de Soacha y Bogotá (MAFAPO) por abrirnos los brazos y acogernos en sus procesos de resistencia; por permitirnos un acercamiento a sus historias y experiencias desde un lugar más humano, fraterno y comprensivo; por resignificar el lugar de las mujeres como constructoras de paz y emprendedoras de memoria; por fortalecer nuestro compromiso como maestras con la enseñanza de la historia reciente del país como una forma de construcción de paz y tejido social.

La guerra nos ha quitado tanto, pero la comunidad Nasa de Toribío, los colores afro de Suárez, y el sabor del chontaduro de la Casa Cultural en Cali una vez más nos demostraron que lo único que no podemos permitir que nos quiten es la esperanza, las ganas de seguir andando, sin importar cuán difícil parezca volver a levantarse. A ustedes,

gracias por el tiempo, la comida y el amor con el que nos enseñaron que la educación sí es estar un poquito más cerca de la paz.

A cada uno de los invitados al Eje de Formación Ético-Político, por tomarse el tiempo de mostrarnos distintas formas de construir memoria histórica en el país desde la investigación, la escritura, la literatura, el material didáctico, la fotografía, el teatro, la música, el cine, las herramientas audiovisuales, entre otros, que nos permitieron ampliar nuestro horizonte investigativo y pedagógico hacia nuevas formas de pensar y entender la historia y el conflicto armado en Colombia, la memoria histórica, los derechos humanos y el lugar de los espacios educativos frente a estas discusiones.

Al Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) por ser un referente de investigación en temas de conflicto armado, historia reciente y memoria histórica del país; por su voto de confianza para la revisión de la segunda versión de la Caja de Herramientas, así como por las invaluable contribuciones de Candelaria, Víctor, Juliana y María Emma para el direccionamiento de nuestro proyecto de investigación.

Queremos agradecer a las instituciones educativas que nos permitieron llevar a cabo el pilotaje de nuestra secuencia didáctica; al Colegio Parroquial San Carlos por brindarnos un espacio de participación en el IV Foro Interinstitucional de Derechos Humanos, organizado por los maestros Edwin Ramírez y Cristian Ricardo Parra. Asimismo, al Colegio Lazarillo de Tormes, en cabeza del rector Stivens Morera y al profesor Darío Buitrago, por su constante compromiso no sólo con la aplicación y contribuciones al mejoramiento de la herramienta didáctica, sino por su dedicación como maestro a la formación política del ser humano.

Ahora bien, creemos que transitar la Universidad Pedagógica Nacional nos ha permitido encontrarnos con nosotras mismas, enfrentar momentos de angustia, rabia y tristeza, pero también nos ha permitido vivir momentos de alegría, pasión, convicción y amor a la vida, aún en el desolador edén de nuestro país... la universidad sin lugar a duda nos ha marcado la vida.


Es justo el momento para agradecer a cada una de las personas que hicieron parte de nuestra formación personal, política y profesional. A nuestras familias por ser la piedra

angular que ha mantenido nuestros sueños intactos y los han alimentado con su amor, apoyo y confianza, acolitando nuestra necesidad y terquedad para lograr las cosas que anhelamos.

A nuestros maestros por ser los primeros beligerantes del pensamiento, aquellos que nos han dado herramientas para poder leer el mundo de diferentes maneras y que han contribuido en la formación de nuevos profesores en los que la esperanza es fundamental para el servicio al pueblo.

Por último, a nuestros amigos y compañeros por las múltiples enseñanzas, porque creemos que la universidad no solo forma en los claustros sino en la totalidad de su escenario, así que gracias por las conversaciones largas, por continuar las discusiones fuera de clase, por el vino, las risas y la fiesta de este caminar.

A todos, gracias por acompañarnos en de este peldaño más de nuestras vidas.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Edificando la Universidad</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>		<b>Versión: 02</b>
<b>Fecha de Aprobación: 21-06-2017</b>		<b>Página 1 de 20207</b>
<b>1. Información General</b>		
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado	
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
<b>Título del documento</b>	MÁS ALLÁ DEL SILENCIO Y EL OLVIDO. Memoria histórica y educación en cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia. Asociación Caminos de Esperanza Madres de La Candelaria.	
<b>Autor(es)</b>	Espejo Díaz, María Fernanda; Gutiérrez Guzmán, María Alejandra; Patiño García, Ginette Nayibe	
<b>Director</b>	Ruiz Silva, Alexander	
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2018, 138p.	
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia	
<b>Palabras Claves</b>	MEMORIA HISTÓRICA; EDUCACIÓN; ORGANIZACIONES SOCIALES DE MUJERES; ASOCIACIÓN CAMINOS DE ESPERANZA MADRES DE LA CANDELARIA; DESAPARICIÓN FORZADA.	
<b>2. Descripción</b>		

*Más allá del silencio y el olvido.* Memoria histórica y educación en cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia, visibiliza las formas de organización y el accionar político y cultural de cuatro organizaciones de mujeres, que, a partir de su trabajo colectivo pasaron de ser víctimas del conflicto armado en Colombia y se convirtieron en constructoras de paz: Caminos de esperanza Madres de la Candelaria; Madres de Soacha y Bogotá; Organización Femenina Popular (OFP) y Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (A.M.O.R).

En este caso, se presenta específicamente a la Asociación Caminos de Esperanza Madres de La Candelaria, a partir de un análisis documental que basado en fuentes documentales y testimoniales, presenta el origen, desarrollo, formas de resistencia a la desaparición forzada y apuestas de paz durante su trayectoria. Con base en dicho análisis se implementó una estrategia de investigación complementaria: el taller pedagógico, a través del cual se diseñó, desarrolló y evaluó una secuencia didáctica, para el trabajo con estudiantes de educación básica secundaria y media, que toma como referencia central el trabajo de la mencionada organización.

### **3. Fuentes**

Abal, P. (2007). "Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau". En: *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, (Nº 20), pp. 2-3.

Alfaro, A. y Badilla, M. (2015). "El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana". En: *Revista Electrónica Perspectivas*, pp. 81-146.

Archila, M. (2013). *Aspectos sociales y políticos de las mujeres en Colombia, siglos XX y XXI*. Recuperado de:  
<http://www.colombianistas.org/Congresos/DocumentosyActas/CongresoXVIII.aspx>

(Consultado el 17 de abril de 2018)

Arias, D. (2015). "La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible". En: *Folios*, (No.42), pp. 29-41.

Arias, D. (2016). "La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales". En: *Revista Colombiana de Educación*, N°.71, pp. 253-278.

Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria -ACEMC- (2013). *Página oficial de la organización*. Recuperado de:  
<http://redesmadresdelacande.wixsite.com/madresdelacandelaria>  
(Consultado el 12 de abril de 2018.)

Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria -ACEMC- (2015-a). *Memorias contenidas en el árbol de la vida*. Medellín: Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- y Agencia para el Desarrollo Internacional del gobierno de Estados Unidos de América -USAID-.

Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria -ACEMC- (2015-b). *Noviolencia por un cambio social*. Medellín: Subsecretaría de derechos humanos Alcaldía de Medellín.

Aquí Estamos Derechos Humanos. (2014). *Lo que causa, en mí, no saber de ti: Madres de la Candelaria*. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=Mv1u0LaZCaw>  
(Consultado el 10 de octubre de 2017)

Barros M. y Rojas, N. (2015). "El rol de la mujer en el conflicto armado colombiano".  
En: *El libre pensador*, pp. 1-32.

Bellino, M. (2014). "Whose past, whose present? Historical memory among the  
"postwar"". Generation in Guatemala" En: *(Re) constructing memory: School  
textbooks and the imagination of the nation*, pp. 131-152.

Bellino, M. (2016). "So That We Do Not Fall Again: History Education and  
Citizenship in "Postwar" Guatemala". En: *Comparative Education Review*, Vol  
60, (Nº 1), pp. 58-76.

Betancur, J. (2007). *De Plaza Mayor a Parque Berrío*. Medellín: Fondo Editorial  
Universidad Eafit.

Bruckmann, M. y Dos Santos, T. (2008). "Los movimientos sociales en América  
Latina: un balance Histórico". En: *Revista Prokla*, (Nº 142), pp. 1-13.

Caracol Radio. (2006). *Las madres de la Candelaria, de Medellín, ganan el Premio  
Nacional de Paz*. Recuperado de:

[http://caracol.com.co/radio/2006/11/25/nacional/1164485880\\_361173.htm](http://caracol.com.co/radio/2006/11/25/nacional/1164485880_361173.htm)

(Consultado el 21 de enero de 2018)

Cavanna, F. y Cerri, L. (2009). "Enseñanza de la historia reciente en Uruguay:  
pasado y laicidad en el juego de la identidad". En: *Archivos de Ciencias de la  
Educación*, pp. 99-112.

Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2013). *!BASTA YA; Colombia:  
Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.



Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2014-a). *Desaparición forzada Tomo III: Entre la incertidumbre y el dolor: impactos psicosociales de la desaparición forzada*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2014-b) *Dirección de Acuerdos de la Verdad. Nororiente y Magdalena Medio, Llanos Orientales, Suroccidente y Bogotá DC. NUEVOS ESCENARIOS DE CONFLICTO ARMADO Y VIOLENCIA. Panorama posacuerdos con AUC*. Bogotá: Procesos Digitales

Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2014-c). *Perfiles contra el olvido: Madres de la Candelaria*. Recuperado de:  
[https://www.youtube.com/watch?v=nRjPP\\_92S9Q](https://www.youtube.com/watch?v=nRjPP_92S9Q)  
(Consultado el 1 de diciembre de 2017)

Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2015). “Claves para navegar la memoria histórica”. En: *Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra*, pp. 24-33.

Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2016-a). *Hasta Encontrarlos. El Drama De La Desaparición Forzada En Colombia*. Bogotá: CNMH

Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2016-b). *Mujeres en la resistencia*. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=VBkOGmE4Bgc>  
(Consultado el 12 de noviembre de 2017)

Colombia 2020. (2017). 'Yo no te olvido': cartas a los desaparecidos. El Espectador.

Recuperado de:

<https://colombia2020.elespectador.com/desaparecidos/yo-no-te-olvido-cartas-los-desaparecidos>

(Consultado 10 de Julio 2018)

Colombia 2020. (2018). *Así empezó la búsqueda de los hijos desaparecidos de las Madres de la Candelaria*. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=alwoweocf8>

(Consultado el 17 de abril de 2018)

Da silva, L. (2011). *Re-velar el horror. Fotografía, archivos y memoria frente a la desaparición de personas*. Santiago de Chile: Domeyko Sociedad y Equidad.

De Amézola, G. (2008). "Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina". En: *Revista de investigación enseñanza de las ciencias sociales*, (Nº 7), pp.47-55.

De Amézola, G. y D'Archary, C. (2016). "La Dictadura Congelada. Actos escolares, clases conmemorativas y carteleras sobre la última dictadura militar argentina en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires 2008-2015". En: *Revista Colombiana de Educación*, (Nº 71), pp.137-161.

El Espectador. (2015). *Aprendimos a verlos a la cara y perdimos el miedo*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/aprendimos-verlos-cara-y-perdimos-el-miedo-articulo-550947>

(Consultado el 5 de febrero de 2018)

El Espectador. (2016). *Las 60.000 víctimas de desaparición forzada en Colombia*.

Recuperado de:

<https://www.elespectador.com/noticias/judicial/60000-victimas-de-desaparicion-forzada-colombia-galeria-665138>

(Consultado el 22 de agosto 2018)

Fundación Educación y Desarrollo -Fedes- y Corporación de Apoyo a Comunidades Populares -Codacop-. (2010). "Voces de las mujeres: los procesos de resistencia de las organizaciones de mujeres en el marco del conflicto armado colombiano". En: *X informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia*, pp. 95-117.

Fescol. (s.f.). *Premio Nacional de Paz*. Recuperado de:

<https://www.fes-colombia.org/premio-nacional-de-paz/>

(Consultado el 13 de octubre de 2017)

Flacso. (s.f). *Organizaciones sociales*. Recuperado de:

<http://www.eurosur.org/FLACSO/mujeres/colombia/part-6.htm>

(Consultado el 15 de julio de 2017 en:)

García, N., Arango, Y., Londoño, J. y Sánchez, C. (2015). *Educación en la memoria: Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Gavilán, C. (2009). "El documento y sus clases, análisis documental: indización y resumen." En: *Temas de Biblioteconomía*, pp. 1-18.

- Giraldo, M., Toro, L., Estrada, A. y Mejía, V. (2015). *Proyecto museográfico Escuchar, Guardar, Abrazar: El archivo vivo de la asociación Caminos de la Esperanza Madres de La Candelaria*. Medellín: Secretaría de la Cultura Ciudadana de Medellín.
- Gómez, L. (2016). *Cuerpo y plaza pública: Comprensiones estéticas del plantón. Madres de la Candelaria*. (Tesis de Pregrado de Psicología). Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Gutiérrez, C. (2005). "Algunos problemas de la enseñanza reciente en América Latina". En: *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, (Nº 30), pp. 17-22.
- Gutiérrez, L. (2010). *La Reparación De Víctimas De Desaparición Forzada, Desde Su Propia Perspectiva*. (Tesis de Pregrado Ciencia Política). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Hernández, E. (2009). "Resistencias para la paz en Colombia. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas". En: *Revista paz y conflictos*, (Nº 2), pp. 117-135.
- Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2016). "Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina". En: *Revista Colombiana de Educación*, (Nº 71), pp. 79-108.
- Higuera, R. y Diego, M. (2008). "La escuela como escenario de lucha por el pasado: reflexiones a partir de un caso de la Ciudad de Buenos Aires". En: *Revista Propuesta Educativa*, (Nº 30), pp. 109-116.

Hinkelammert, F. (1990). *Democracia y totalitarismo*. San José de Costa Rica: Editorial DEI

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

KoGgy Kroker. (2017) *Un tranquilo adiós*. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=DVolfTEP-aM>  
(Consultado el 06 de Julio de 2018)

Martínez, D. (2016). "La resistencia y la resistencia civil: la importancia de la teoría no violenta". En: *Papel Político*, Vol. 21, (Nº 2), pp. 343-371.

Mendoza, N. y Molano, F. (2009). "La construcción histórica del "nosotros": memorias sociales de la asociación campesina del valle del río cimitarra." En: (comps). Becerra, A., y Guerra, F., (2009). *Las luchas por la memoria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco.

Minorías Teleantioquia. (2014). *Voces Que Suman: 15 Años Esperando, Madres de La Candelaria*. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=Yvndrb66rao&t=178s>  
(Consultado el 14 de abril de 2018)

Molina, A (1996) "La desaparición forzada de personas en América Latina". En: *Estudios Básicos de Derechos Humanos*, (Tomo VII), pp. 63-130.

Nora, P. (1984). *Los lugares de la memoria*. París: Gallimard.

Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos -ACNUDH-. (2006). *Convención Internacional para la Protección de Todas las Personas Contra las*

*Desapariciones Forzadas.* Recuperado de:  
<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ConventionCED.aspx>

(Consultado el 4 de febrero de 2018.)

Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos -ACNUDH-. (2010). *La desaparición forzada*. Bogotá: Abalon Impresores Ltda

Organización de Estados Americanos -OEA-. (1994). *Convención Interamericana Sobre Desaparición Forzada en Personas*. Recuperado de:

<https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-60.html>

(Consultado el 10 de enero del 2018)

Ortega, P. y Castro, C. (2010). "Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria". En: *Rollos Nacionales*, Vol. 3. (No, 28), pp. 81- 91

Ortega, P., Merchán, J. y Vélez, G. (2014). "Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario". En: *Pedagogía y saberes*, (N°40), pp. 59-70.

Plá, S. y Pérez M. (2013). "Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México". En: *Clío & Asociados*, (N° 17), pp. 27-55.

Pinto, M. (1991). *Análisis documental. Fundamentos y procedimientos*. Madrid: Eudema

Quintero, Y., Rodríguez, E. y Zapata, O. (2017). *Las experiencias de duelo de las madres de la candelaria*. (Tesis de Pregrado de Psicología). Bello: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Restrepo, G. (2006). "Dinámicas e interacciones en los procesos de resistencia civil".  
En: *Revista Colombiana de Sociología*, N° 27, pp. 169-202

Revista Semana. (2013). *Proyecto de víctimas: Teresita Gaviria*. Recuperado de:  
[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=168&v=VsoGhpZolfs](https://www.youtube.com/watch?time_continue=168&v=VsoGhpZolfs)  
(Consultado el 17 de abril de 2018)

Rivera, O. y Mondaca, R. (2013). "El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI". En: *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXIX, (N° 1), pp. 393 - 401.

Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: F.C.E.

Rodríguez, S. (2012). "Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente". *Revista Colombiana de Educación*, (N° 62), pp. 165-18.

Rodríguez, M. (s.f.). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. Recuperado de:  
[http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/taller\\_una\\_estrategia\\_para\\_aprender\\_ensenar\\_e\\_investigar\\_0.pdf](http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf)  
(Consultado el 17 de abril de 2018)

Ruiz, R. (1992). *El análisis documental. Bases terminológicas, conceptualización y estructura operativa*. Granada: Universidad de Granada

Ruiz, A. (2009). "Entre brújulas, mapas y cuadernos de bitácora: Problema, método, actores y procedimiento". En: *La nación en los márgenes. Estudio de los elementos*

*de carácter representacional, moral y político en relatos de nación de jóvenes de últimos grados de secundaria, de una escuela pública, en el conurbano bonaerense* (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Ruiz, A. (2017). *Escrito con el alma. El relato autobiográfico en la investigación social y educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Cátedra Doctoral en Educación y Pedagogía (en prensa).

Sánchez, G. (2009). *Recordar y narrar el conflicto*. Bogotá: Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR).

Tamayo, A. (2013). “Movimientos sociales de mujeres en el conflicto armado colombiano: política participativa y periodismo. Reflexiones en torno al caso de las Madres de la Candelaria”. En: *Comunicación y medios*, p.p. 80-95.

Taylor, D. y Fuentes, M. (2011). *Estudios avanzados de performance*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso*. Madrid: Marcial Pons.

Torres, A., Barragán, D. y Mendoza, N. (2003). *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, I. (2015). *Enseñanza de la historia reciente y memorias sobre el conflicto armado en Colombia. Consideraciones pedagógicas acerca del marco normativo 2005-2014*.



(Tesis de Posgrado en Historia). Cuiabá: Universidad Federal de Mato Grosso.

Torres, L. (2016). "Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto". En: *Revista Colombiana de Educación*. (Nº 71), pp. 165-185.

Uribe, M. (2008). "Mata, que Dios perdona. Gestos de humanización en medio de la inhumanidad que circunda a Colombia". En: *Veena Das: Sujetos del dolor, agentes de dignidad.*, pp.171-191.

Uribe, M. (2009). "Iniciativas no oficiales: un repertorio de memorias vivas". En: *Recordar en conflicto: iniciativas no oficiales de memoria en Colombia*, pp. 43-72.

Vaninni, M. (2014). "Políticas públicas de la memoria en Nicaragua". En: *Contracorriente*, Vol. 12, (Nº 1), pp. 73-88.

Villa, J. (2014) "Memoria, Historias De Vida Y Papel De La Escucha En La Transformación Subjetiva De Víctimas / Sobrevivientes Del Conflicto Armado Colombiano". En: *Agora U.S.B.*, (tomo14), pp. 37-60.

Villarreal, N. (2007) "Colombia: violencias, conflicto armado y resistencias de género las apuestas de una cartografía de la esperanza". En: *Otras miradas*, Vol. 7, pp. 50-66.

#### **4. Contenidos**

##### **Lugar teórico**

Este apartado se centra en el abordaje de cuatro categorías. La primera, *memoria*, se

entiende como la capacidad humana de volver sobre los recuerdos y hacerlos significar cosas nuevas, a través de narrativas que se sitúan en marcos sociales e históricos, lo que revela las relaciones de las memorias con la subjetividad política, los olvidos y los silencios. La segunda, *memoria histórica*, se comprende como la relación entre la memoria y el tiempo de los relatos históricos, es decir, las remembranzas del pasado, las reinterpretaciones del presente y las múltiples alternativas de futuro, y con esto, los lugares que los sujetos asumen en la reconstrucción y re-significación de su propia historia.

La tercera categoría, atiende a la relación entre *memoria histórica y educación*, parte de preguntarse: ¿cómo, por qué y para qué promover la memoria histórica en estudiantes y profesores –para este caso- de educación básica secundaria y media?, manifestando así, la necesidad de generar procesos investigativos y acciones pedagógicas que le apunten a la formación de posturas éticas, políticas y sociales que fortalezcan la capacidad de conmoverse ante el dolor de los otros. Por último, las *organizaciones sociales*, comprendidas como agentes vitales en los procesos de denuncia y visibilización de las violaciones a los derechos humanos de las que han sido objeto las comunidades en nuestro país; convirtiéndose en agentes de resistencia y transformación, desde la reconstrucción de memorias y la construcción de paz.

### **Antecedentes**

Este acápite corresponde a la revisión de investigaciones realizadas en algunos países de Suramérica y Centroamérica, en torno a las preguntas: quién, por qué, para qué y cómo se ha llevado a cabo la enseñanza de la historia reciente en estos países, partiendo del estudio de los hechos violentos acontecidos, de los materiales y estrategias

pedagógicas implementadas, las posturas ético-políticas de los maestros y los aprendizajes y reflexiones de los estudiantes. Además, se expone la revisión de algunos estudios sobre organizaciones sociales de mujeres en América Latina, teniendo en cuenta su consolidación, su incidencia y su papel en la historia del país en el que surgen.

En este ejercicio se encontró, por un lado, que los procesos de enseñanza de la historia reciente que se han adelantado en América Latina permiten tener un panorama amplio de los sucesos acontecidos, sus especificidades y aspectos en común con otros países, haciendo visible la necesidad de dejar de lado la indiferencia ante dichos sucesos y proponer alternativas pedagógicas para su abordaje. Por otro lado, se vislumbraron las demandas en común que tienen las organizaciones en torno a: la consecución y reivindicación de derechos, la oposición al conflicto armado y a las violencias hacia la mujer desde una postura propositiva, pasando del lugar de víctimas a asumirse como emprendedoras de memoria, defensoras de derechos humanos, constructoras de paz y lideresas sociales.

### **Análisis documental**

En este capítulo se reconstruye la trayectoria de la Asociación Caminos de Esperanza Madres de La Candelaria, una organización de mujeres constructoras de paz, quienes desde el año 1999 comenzaron a adelantar iniciativas de denuncia, lucha y reestablecimiento de la dignidad humana ante el padecimiento del flagelo de la desaparición forzada, en el seno de sus propias familias.

El hilo de este ejercicio investigativo, en un primer momento, da cuenta de los acontecimientos que propiciaron el origen de la Asociación. En un segundo momento, se realizó un panorama de las formas de expresión política y cultural de la organización, además, se presentan algunos de los logros y reconocimientos alcanzados. Por último, se exponen los procesos de reconstrucción de la memoria histórica que han ejercido estas

mujeres a lo largo de su trayectoria.

Es importante señalar que en este análisis documental las protagonistas son las Madres de la Candelaria: su voz y sus narrativas testimoniales se han dispuesto como fuente de conocimiento de una realidad que hace parte del conflicto armado colombiano, porque además de registrar los diferentes hechos dolorosos que han vivido estas mujeres, permite mostrar relaciones, no siempre evidentes, entre lo que han atravesado, y las formas cómo ellas han logrado afrontar y transformar sus realidades, reafirmando su capacidad de construir escenarios que interrogan el futuro del país.

### **Secuencia didáctica**

En este capítulo se presenta la secuencia didáctica, dirigida a maestros de educación básica secundaria y media. La cual busca construir comprensiones empáticas frente a las situaciones de violencia que han atravesado las víctimas del conflicto armado en Colombia, específicamente en la trayectoria de la organización Caminos de Esperanza Madres de La Candelaria, frente al flagelo de la desaparición forzada y, a su vez, propiciar la capacidad de agencia de los estudiantes para la construcción de escenarios de paz.

Esta secuencia didáctica consta de 5 sesiones, la primera trata el tema de la ausencia, desde el sentir y pensar de cada estudiante, esto como posibilidad para que se sensibilicen frente al tema. En la segunda sesión se busca a través de un caso evidenciar los efectos que puede causar este fenómeno a los familiares y seres queridos; y a su vez, busca que los estudiantes identifiquen una de las posibles maneras de hacerle frente a esta situación. La tercera sesión aborda información cartográfica y textual de asuntos relacionados con la desaparición forzada, con el fin de que los estudiantes se aproximen al pasado reciente y logren discutir las características, los engranajes y las condiciones

propias de dicho delito, que les permita ampliar sus posibilidades de comprensión social frente a las dinámicas del conflicto armado en Colombia. La cuarta sesión está enfocada a compartir con los estudiantes parte de la historia de la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria, a través de diferentes recursos como material audiovisual y una historieta sobre la organización, que ponen en evidencia los desafíos en la búsqueda de sus familiares desaparecidos. Por último, para nuestra sesión de cierre el propósito principal es potenciar la capacidad de agencia de los estudiantes para que se sumen a la construcción de escenarios de paz y de reconciliación, desde el compromiso personal, escolar o comunitario.

### **Análisis del testeo de la secuencia didáctica**

En este apartado se describe la experiencia del pilotaje de las dos primeras sesiones de la *Secuencia Didáctica Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria*, esta se llevó a cabo en el Colegio Lazarillo de Tormes, dirigido a estudiantes de grado 11° que cursaban la asignatura de cívica en la jornada diurna.

Las conclusiones más relevantes del pilotaje giraron en torno a la reflexión sobre el sentimiento de ausencia, la importancia del reconocimiento del otro y la sensibilización frente al delito de la desaparición forzada, también, se propició empatía con las víctimas y se discutió acerca de las consecuencias que este puede generar en los familiares. Por consiguiente, los estudiantes manifestaron la importancia de reconocer el pasado reciente del país y considerar alternativas de acción desde escenarios individuales y colectivos.

En este sentido, se logró constatar la importancia de trabajar y reflexionar desde la acción pedagógica sobre la memoria histórica en la escuela, así como en la contribución de escenarios que conduzcan tanto a estudiantes como a maestros a tener una postura crítica, propositiva y transformadora de su realidad.

## **5. Metodología**

Este trabajo investigativo se realiza desde un enfoque empírico-analítico, en el que se utilizan dos estrategias metodológicas para el desarrollo del proyecto. En un primer momento, se realiza un *análisis documental* sobre cuatro organizaciones sociales constructoras de paz, por medio de un rastreo de fuentes documentales (libros, artículos, crónicas periodísticas, comunicados de prensa, sentencias, fotografías y vídeos) y testimoniales (conversaciones, entrevistas, testimonios o relatos de las personas relacionadas con las organizaciones).

En segundo lugar, se llevó a cabo un proceso de indagación empírica mediante el uso del *taller pedagógico*, que da origen al diseño y aplicación de secuencias didácticas orientadas a maestros de educación básica secundaria y media; cada secuencia se centra en una organización en específico y en la problemática que esta organización ha afrontado con mayor ahínco, tal es el caso de la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria. Por último, se realiza un análisis vivencial de lo observado en el pre-pilotaje y pilotaje de las dos primeras sesiones de cada subgrupo de trabajo.

## **6. Conclusiones**

En este capítulo se presentan las reflexiones finales de nuestra experiencia de investigación, *Más allá del silencio y el olvido*, en el que fue posible analizar el papel de la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia.

A partir de la realización del marco teórico, de los antecedentes investigativos y del análisis documental sobre la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria, emergió el compromiso ético-político que movilizó nuestra investigación: el trabajo por la memoria histórica y por la enseñanza de la historia reciente, de forma

contextualizada, y, al mismo tiempo, resignificada por las organizaciones sociales y las comunidades.

Así pues, el trabajo por la memoria histórica adquiere un significado fundamental en la escuela, lo que dio sentido a la elaboración de una secuencia didáctica que nos condujo a buscar alternativas respecto a cómo enseñar el pasado reciente en la escuela, desde otras voces y lugares, interpelando constantemente el papel de la memoria histórica, así como su incidencia en la construcción de escenarios de paz. Esta experiencia ha significado para nosotras un modo de resistir al silencio y el olvido, pues se compromete con el reconocimiento y la visibilización del ejercicio de resistencia de las Madres de La Candelaria, que potencia la reflexión sobre nuestra propia historia y moviliza procesos de agenciamiento en búsqueda de una formación a favor de la construcción de relaciones recíprocas, empáticas, que generen posibilidades de enriquecimiento a favor del nunca más.

A raíz del interés de seguir investigando como semillero, y teniendo claro el compromiso que tenemos como maestras, con las organizaciones analizadas, nos proponemos volver sobre el material analítico y didáctico producido, con el objeto de realizar los ajustes pertinentes, con miras a su publicación y divulgación en contextos escolares situados.

<b>Elaborado por:</b>	Espejo Díaz, María Fernanda; Gutiérrez Guzmán, María Alejandra; Patiño García, Ginette Nayibe		
<b>Revisado por:</b>	Ruiz Silva, Alexander		
<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	29	11	2018

## INDICE

Presentación.....	p. 26
I. Lugar teórico .....	p. 28
1.1 Memoria .....	p. 29
1.2 Memoria histórica .....	p. 31
1.3 Memoria histórica y educación .....	p. 33
1.4 Organizaciones sociales: memoria histórica y resistencia .....	p. 36
II. Antecedentes investigativos .....	p. 40
2.1 Investigaciones en torno a la enseñanza del pasado reciente en distintos países de América Latina.....	p. 40
2.2 Rol de las organizaciones sociales en la construcción de paz y MH.....	p. 58
III. Problema .....	p. 68
3.1 Preguntas de investigación .....	p. 68
3.2 Objetivo general .....	p. 69
3.3 Objetivos específicos .....	p. 70
IV. Metodología .....	p. 71
4.1 Análisis documental .....	p.71
4.1.1 Procedimiento del análisis documental.....	p. 73
4.2 Taller pedagógico .....	p. 74
4.2.1 Procedimiento del taller pedagógico.....	p. 75
V. Análisis documental .....	p. 78



5.1 Sobre el surgimiento de la organización.....	p. 80
5.2 Acerca de la organización y el ejercicio político de su labor.....	p. 84
5.2.1 El significado del plantón.....	p. 86
5.2.2 Apoyo psicosocial.....	p. 90
5.2.3 Procesos educativos.....	p. 93
5.2.4 La búsqueda de desaparecidos en las cárceles y el perdón.....	p. 94
5.2.5 Logros y Reconocimientos .....	p. 96
5.3 Procesos de reconstrucción de memoria histórica.....	p. 97
Conclusiones .....	p. 104
VI. Secuencia didáctica .....	p. 107
6.1 Sesión 1 .....	p. 109
6.2 Sesión 2 .....	p. 115
6.3 Sesión 3 .....	p. 121
6.4 Sesión 4.....	p. 131
6.5 Sesión 5 .....	p. 139
VII. Análisis del testeo de la secuencia didáctica.....	p. 143
VIII. Reflexiones finales.....	p. 150
Referencias bibliográficas .....	p. 154
Anexos .....	p. 162
Epílogo .....	p. 163

## PRESENTACIÓN

*Más allá del silencio y el olvido. Memoria y educación en cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia* es un proyecto que pretende visibilizar las formas de organización y el accionar político y cultural de cuatro organizaciones de mujeres que, a partir de su labor, pasaron de ser víctimas del conflicto armado en Colombia y se convirtieron en constructoras de paz: Asociación Caminos de Esperanza Madres de La Candelaria; Madres de Soacha y Bogotá; Organización Femenina Popular (OFP) y Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (A.M.O.R).

Este trabajo presenta específicamente, a la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria a partir de un análisis documental (fuentes documentales y testimoniales)<sup>1</sup>, y la realización de una estrategia de investigación complementaria: el taller pedagógico, a través del cual se diseñó, desarrolló y evaluó un conjunto de secuencias didácticas, para el trabajo con estudiantes de educación básica secundaria y media, con base en la trayectoria de las organizaciones. Para la evaluación y el análisis de las secuencias didácticas se realizaron los siguientes acercamientos a las instituciones: un pre-pilotaje en el VI Foro Interinstitucional de Derechos Humanos, llevado a cabo el Colegio Parroquial San Carlos, y un pilotaje en el Colegio Lazarillo de Tormes de la localidad de Kennedy.

El ejercicio investigativo se realizó de manera coordinada en cuatro grupos de trabajo, con un eje común, compuesto por: la temática general: memoria histórica - educación; el enmarcamiento teórico; los antecedentes investigativos; el problema y la metodología. En un segundo momento, cada uno de los grupos llevó a cabo el análisis documental sobre el surgimiento hasta el momento actual de una organización de mujeres constructoras de paz identificando, principalmente, los elementos sociales, culturales y

---

<sup>1</sup>Las fuentes documentales abarcan libros, artículos, crónicas periodísticas, comunicados de prensa, sentencias, fotografías, videos, entre otros. Por su parte, las fuentes testimoniales hacen referencia a conversaciones, entrevistas, testimonios o relatos de las personas relacionadas.

educativos presentes en su accionar. Cada una de estas reconstrucciones constituyó la base del diseño de cuatro secuencias didácticas, una por cada grupo de trabajo.

Cada capítulo se encuentra articulado a los otros, pues, aunque la revisión documental: reconstrucción del caso; y el taller pedagógico: secuencia didáctica, giraron en torno a organizaciones sociales distintas, el trabajo, en su conjunto, tiene la misma estructura. De este modo, el ejercicio investigativo plantea la siguiente ruta:

- **Lugar teórico:** allí se realiza un recorrido conceptual que enlazó, entre otras, las nociones de: memoria, memoria histórica y la relación entre memoria histórica y educación;
- **Antecedentes investigativos:** comprendió la revisión de trabajos de investigación (artículos, tesis, libros, entre otros) en torno a la enseñanza de la historia reciente, la memoria histórica y el accionar político y cultural de organizaciones de mujeres constructoras de paz, en América Latina y en Colombia;
- **Problema:** este apartado contiene la pregunta general de investigación, las preguntas específicas, así como los objetivos correspondientes. Además, se especifican las responsabilidades de investigación de cada uno de los grupos de trabajo;
- **Metodología:** en este acápite se describen las estrategias investigativas (análisis documental y taller pedagógico) objeto de sistematización, análisis y construcción conceptual en el desarrollo del proyecto.

Finalmente, se espera que esta investigación se situé como una posibilidad de trabajo para los maestros ante las formas de relación entre la educación, la memoria histórica y la enseñanza de la historia reciente. Además, se espera que los sujetos que habitan los espacios educativos reconozcan las consecuencias de los hechos violentos del pasado en el presente, y así, se hagan partícipes de la construcción de soluciones pacíficas ante las secuelas que ahora afronta la sociedad.

## I. LUGAR TEÓRICO<sup>2</sup>

En las ciencias sociales, las humanidades y la educación, en las últimas décadas, se ha despertado un claro interés por estudiar la *memoria histórica*, lo que ha significado para los investigadores grandes retos, entre ellos, lograr que esta manera de delimitar y comprender el pasado emerja como alternativa a la historia oficial, que recupere las voces de los actores que en su momento fueron silenciados, de una u otra forma, y se vieron enfrentados a hechos concretos de violencia política, en sociedades con democracias limitadas y una profunda vulneración de los derechos humanos.

Por tanto, el presente marco teórico pretende visibilizar y conceptualizar, a grandes rasgos, los distintos significados de la categoría *memoria histórica*, a partir de la revisión de autores tales como, Nora (1984), Ricoeur (2000), Jelin (2002), Traverso (2007), Sánchez (2009), Ruiz y Prada (2012), Torres (2016), García y otros (2015), entre otros. Esto, con el fin de reconocer los avances teóricos sobre el tema, y analizar y comprender los elementos que le dan cabida en el ámbito educativo. Para ello, se hace preciso abordar los siguientes conceptos: memoria; memoria histórica y relación entre memoria y educación.

Así mismo, vale la pena indicar que esta revisión es una apuesta por promover la investigación y contribuir al ejercicio analítico-crítico de la memoria histórica en sus diversos sentidos, usos y configuraciones. De esta manera, se asume que la articulación de la memoria histórica con el campo educativo y pedagógico, y la generación de experiencias educativas, culturales y políticas específicas pueden constituirse como un factor de contrapeso a la guerra y la exclusión social y un enorme potencial en la formación de sujetos críticos, conscientes, propositivos y transformadores de su realidad.

### 1.1. Memoria

Vale la pena considerar lo que señala Traverso sobre la memoria:

---

<sup>2</sup> Los acápites de Lugar teórico, Antecedentes investigativos, Problema y Metodología se compartirán de manera completa con otros tres trabajos de grado realizados por estudiantes pertenecientes al eje de formación ético-político.

La memoria es una dimensión subjetiva de la experiencia vivida, una recreación anclada en hechos del pasado, en vivencias que podemos atestiguar, esto es, de las cuales podemos dar cuenta, en suma, la memoria refiere a las impresiones que la experiencia deja en el espíritu (2007, p. 22).

A partir de esto, se podría decir que la memoria no es solo lo que recordamos, sino también lo que podemos decir de lo que recordamos, esto es, el lenguaje en el que nos expresamos, en el que tienen lugar nuestras experiencias, lo cual significa, además, que la memoria no solo está hecha de recuerdos, sino también de la capacidad humana de volver sobre ellos, de hacerlos significar cosas nuevas, si se tiene en cuenta que los seres humanos somos extremadamente complejos, que vivimos no solo el presente, sino también, en buena medida, estamos configurados por el pasado y las expectativas de futuro.

Ahora bien, Jelin (2002, p. 18) expone que estudiar la memoria implica trabajo, en el sentido propio del término, es decir, rigurosidad para pensar, re-pensar, re-construir y dar cuenta de los diferentes actores que intervienen en un acontecimiento histórico. En esta dirección, el trabajo de la memoria requiere abordar “recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos” que se encuentran inscritos en marcos sociales e históricos y determinan qué y cómo se recuerda y se olvida. Así pues, no existe entonces una única manera de recordar y narrar el pasado, como tampoco existe un único sentido del olvido, al respecto, Jelin hace la siguiente precisión:

Hay vivencias pasadas que reaparecen de diversas maneras en momentos posteriores, pero que no pueden ser integradas narrativamente, a las que no se les puede dar sentido. Los acontecimientos traumáticos conllevan grietas en la capacidad narrativa, huecos en la memoria (...), es la imposibilidad de dar sentido al acontecimiento pasado, la imposibilidad de incorporarlo narrativamente, coexistiendo con su presencia persistente y su manifestación en síntoma, lo que indica la presencia de lo traumático. En este nivel, el olvido no es ausencia o vacío. Es la presencia de esa ausencia, la representación de algo que estaba y ya no está, borrada, silenciada o negada (2002, p. 28).

En este sentido, la presencia de un hecho traumático impide que el sujeto haga uso de su capacidad selectiva tanto para narrar lo vivido como para olvidarlo. Al respecto Jelin (2002) subraya cuatro tipos de olvido:

- a. *El olvido profundo o definitivo*: se da de manera totalitaria a partir de la borradura de hechos y procesos del pasado. Este se pueda dar por voluntad del sujeto o por una

voluntad política que proviene de entes de poder que buscan promover determinados olvidos.

- b. *Olvido encubierto*: podría entenderse como la ruptura que hay entre un recuerdo y otro, la cual es provocada por las distintas formas de represión de agentes de poder, que impiden otorgarle un sentido a dichos recuerdos.
- c. *Olvido Evasivo*: este tipo de olvido, al ser una decisión de los sujetos, se convierte en una alternativa al dolor que dejan las catástrofes sociales en las cuales han estado inmersos en determinados momentos de sus vidas. Esta acción les permite, de cierta manera, seguir viviendo.
- d. *Olvido necesario*: se refiere a la búsqueda de los sujetos y las comunidades por liberarse de los recuerdos del pasado que les impiden avanzar y lograr vivir en paz.

Es necesario por tanto, reconocer estos tipos de olvido, ya que hacen parte constitutiva de la construcción de memoria de los individuos y los colectivos. A propósito de esto, la autora prefiere hablar de *memorias* en plural, mencionando que ésta nunca es monolítica, sino que existen “procesos de construcción de memorias [...] y de disputas sociales acerca de las [mismas]” (Jelin, 2002, p. 17). De este modo, la construcción de las memorias en los sujetos es un proceso complejo de interrelación de experiencias individuales y colectivas que constituyen su sentido y que operan, al tiempo, transformándolas, legitimándolas o invisibilizándolas.

En esta misma vía, puede decirse que las memorias son un componente de reflexión sobre la identidad, en tanto que ésta juega un papel decisivo en los sentidos que los sujetos construyen sobre sus vidas. Se trata, entonces, de un mecanismo cultural que funciona para crear sentido de pertenencia en los grupos y las comunidades, “especialmente en el caso de los grupos oprimidos, silenciados y discriminados, la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en uno/a mismo/a y en el grupo” (Jelin, 2002, pp. 9-10).

Así, las memorias y la identidad se relacionan por medio de las diversas narrativas de los sujetos; las mismas que al pasar por un registro, ya sea oral o escrito, se hacen públicas, adquiriendo un uso político que las posiciona “como una de las dimensiones de la subjetividad política” (Ruiz y Prada, 2012, p. 62). Se entiende esta última como la construcción propia de cada individuo en relación con su contexto social y las condiciones espacio temporales en las que se encuentra inmerso. En esta dirección, los autores citados señalan:

Si algo puede llamarse subjetividad política, tendrá que ser concebible de manera narrativa, es decir, en la construcción de relatos sobre sí mismos –en tanto individuo y como miembro de colectivos humanos que eventualmente poseen intereses compartidos– y del significado que el sujeto les otorga a las prácticas sociales y políticas (Ruiz y Prada, 2012, p. 154).

## **1.2. Memoria Histórica**

Los desarrollos contemporáneos sobre la memoria histórica parecen remontarse a la década de los ochenta, con Pierre Nora, quien en su libro *Los lugares de la memoria* la define como “el análisis consciente del pasado y su articulación con el presente común de un grupo social” (1984, p. 20). Así, la memoria histórica pasa a ser un fenómeno que no se limita al relato de un acontecimiento, sino que restituye un modo de temporización viva, es decir, es siempre actual, en evolución permanente, pues se ubica en el interior de los acontecimientos, lo que la hace, al mismo tiempo, fragmentaria: “hay tantas memorias como grupos, es por naturaleza múltiple y desmultiplicada, colectiva, plural e individualizada” (Nora, 1984, p. 21).

Ahora bien, Paul Ricoeur señala que la memoria “es el contraste con el futuro de la conjetura y de la espera y con el presente de la sensación (o percepción)” (2000, p. 33), es decir, que existe una relación entre la memoria y el tiempo de los relatos históricos: el sentido del pasado, las reinterpretaciones del presente y las expectativas hacia el futuro

(Jelin, 2002, apoyada en Koselleck), lo que, además, daría cuenta de la naturaleza fragmentada y del carácter dinámico de la memoria histórica.

Por tal razón, se hace necesario reconocer que en la memoria opera un entrecruzamiento de las temporalidades de la experiencia humana, y a partir de ella emergen actos de búsqueda y remembranza del pasado en el presente, “de ahí, que el que recuerda debe situarse en la memoria de los otros, cruzando espacios, subjetividades y experiencias compartidas” (Ortega y Castro, 2010, p. 86, apoyados en Ricoeur, 2004).

De modo complementario, podemos atribuir características especiales a la memoria histórica, entre las cuales vale la pena destacar, que es dinámica, multifactorial, reflexiva y consciente, entre otras; lo que a la vez la convierte en objeto de interés para la investigación, dado que la memoria histórica permite comprender el lugar que asume el sujeto, en el que este es capaz de reconstruir y re-significar su propia historia e incorporarla en el presente, agenciando procesos transformadores a nivel personal, político y social.

Al respecto, para Sánchez (2009, apoyado en Uribe, 2005), la memoria histórica necesita acudir a distintas fuentes que le permitan hacer una reconstrucción rigurosa de los datos, los hechos y las cronologías. De este modo, se nutre de archivos, expedientes judiciales, prensa, testimonios, entrevistas, atendiendo a la pregunta: “por qué” aparecen ciertos contrastes o divergencias en el recuerdo de cada persona o fuente consultada.

En suma, se podría decir que la memoria histórica posibilita otras maneras de entender la historia individual y colectiva de los sujetos a partir de sus narraciones, llegando a desligarse, en algunos aspectos, de la memoria oficial. Por tanto, la memoria histórica permite generar un impacto en la construcción del presente, la remembranza del pasado y la configuración de múltiples alternativas de futuro.

### **1.3 Memoria histórica y Educación**

Colombia ha vivido uno de los conflictos más largos y violentos de América Latina, que ha dejado como resultado, al 01 de marzo de 2018, un saldo de 8'650.169 de víctimas



registradas según el Registro Único De Víctimas (RUV)<sup>3</sup>, de las cuales 36.578 son víctimas de secuestro; 169.201 de desaparición forzada; 995.393 de homicidio y 7.358.248 de desplazamiento forzado. Es necesario, aclarar que existen muchas otras víctimas que hasta el momento no han sido reconocidas por el Estado. En medio de este panorama, la naturalización del conflicto armado en Colombia conlleva a que gran parte de la sociedad no encuentre otra forma de entender la vida aislada de la guerra, a tal punto que a los sujetos les resulta ajeno o distante vivir en paz o al menos en un estado de ausencia de guerra.

Con todo esto, resulta oportuno generar procesos investigativos desde el campo educativo, que conlleven acciones pedagógicas orientadas a vincular a maestros(as) y estudiantes de educación básica secundaria y media con el pasado reciente del país; de tal forma que el encuentro entre memoria, historia e identidad promueva en ellos la reconstrucción de los acontecimientos históricos más significativos y genere diversos aprendizajes en relación con lo que, como sociedad, hemos sido, somos y podríamos ser.

De acuerdo con lo señalado, es preciso establecer una relación entre memoria histórica y educación, lo cual supone preguntarse: ¿cómo, por qué y para qué promover la memoria histórica en estudiantes y profesores de educación básica secundaria y media? Si bien, estas preguntas aún no tienen y quizás tampoco tendrán una única respuesta, es innegable que la escuela no puede simplemente darles la espalda. A propósito de esta relación, Torres indica que:

Memoria, historia y escuela encuentran un marco de comprensión en la necesidad de crear diversos canales de expresión y enseñanza de la historia, apuntando a la memoria como campo de trabajo pedagógico convergente para la formación de sujetos conscientes de las

---

<sup>3</sup>Además de lo expuesto, en el último informe del Registro Único De Víctimas (2018) se encuentran las siguientes cifras: 6.069 víctimas de abandono o despojo forzado de tierras; 7.431 de vinculación de niñas, niños y adolescentes a la guerra; 10.787 de tortura; 11.382 de minas antipersona; 24.786 de delitos contra la libertad y la integridad sexual; 83.290 de actos terroristas / atentados / combates / hostigamientos; 110.198 de pérdida de bienes muebles o inmuebles y 380.952 de amenazas. Para mayor información sobre cifras y estadísticas del conflicto armado se puede consultar el Registro Único de Víctimas (RUV) y el informe "¡Basta ya!" del CNMH.

intermediaciones, fracturas y continuidades de la historia como material de aprendizaje y transformación social (2016, p. 171).

Sin embargo, en el contexto colombiano la relación entre memoria histórica y educación encuentra tres problemáticas fundamentales que interfieren en el proceso de comprensión y enseñanza de la historia reciente en la escuela. Al respecto, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015) señala que la enseñanza de la historia en la escuela:

1. Suele dirigirse a la memorización de nombres, lugares, fechas.
2. Se centra en lo que Roux (1999) ha denominado “la historia de bronce”, en la que se enaltecen próceres o figuras como determinantes en los hitos sociales del país, es decir, que al enseñar ciertos acontecimientos históricos existen unos actores privilegiados y unos relegados al olvido.
3. Se caracteriza por una desconexión profunda entre lo que se enseña y la historia personal de los estudiantes.

Con la intención de enfrentar y superar estas problemáticas el CNMH (2015) y algunos investigadores en el campo de la educación (Ortega, 2014; García y otros, 2015; Arias, 2016) coinciden en proponer alternativas que tengan como componente central la participación de los estudiantes y maestros en espacios de discusión dentro y fuera del aula, partiendo de sus historias de vida y el reconocimiento del otro; movilizándolo, así, la capacidad de los sujetos para transformar los espacios que habitan cotidianamente; ello acompañado de distintas estrategias pedagógicas y didácticas que conlleven “a las nuevas generaciones [a] preguntar por su legado histórico y agenciar horizontes de posicionamiento ético-político frente a la realidad” (CNMH, 2015, p. 28).

Dicha propuesta, además, mantiene un eje común que “implica un diálogo disciplinar, la caracterización de los contextos, el reconocimiento de los sujetos y la convergencia de distintas formas de enseñanza en torno al abordaje del pasado y sus vestigios en la piel: heridas físicas, emocionales, simbólicas y políticas” (Ortega, 2014, p. 61). En este sentido, la enseñanza de la historia reciente se constituye en un intento por comprometer, directa o indirectamente, a los estudiantes y maestros con las víctimas, sus

recuerdos, dolores, silencios y luchas, haciéndolos conscientes de las consecuencias que la guerra ha dejado en nuestra sociedad, en las personas de carne y hueso que la componen.

En estos términos, la escuela al ser, en principio, el lugar donde es posible el reconocimiento del otro y la formación ciudadana, se convierte en un escenario propicio para la enseñanza del pasado reciente, lo cual enlaza, según García y otros (2015, p. 63, apoyados en Silvia Finocchio, 2007) dos retos: el primero, “promover lugares que alienten el estudio del pasado reciente y posibiliten la reunión, la reflexión y el debate entre estudiantes”; y, el segundo, implicaría lograr que “sus participantes se involucren en el debate sobre la memoria y la historia” dándole paso a la confrontación de sus propias narrativas y a interpretaciones autorizadas, sustentadas de los acontecimientos históricos enseñados en la clase.

Para alcanzar dichos retos es importante el empoderamiento del maestro frente al proceso de enseñanza del pasado reciente, la cual requiere, además, el ejercicio de una responsabilidad ética, social y política con su práctica pedagógica, respecto de lo cual Arias agrega:

[Este ejercicio pedagógico] propenderá hacia el pensamiento crítico en la medida en que [...] se puedan plantear problemas, se ejercite el escepticismo reflexivo, cada fenómeno se despliegue en múltiples perspectivas para ser comprendido y, finalmente, se rearme la situación desde un horizonte sistémico que no solo abarque la comprensión del mismo, sino que lo vincule a realidades estructurales, a la vez que provoque, en los estudiantes, capacidad de agencia (2016, p. 265).

Por tal razón, se requiere el estudio detenido de la enseñanza de la historia reciente en la escuela y su relación con la memoria histórica, sus usos, abusos, límites, alcances y posibilidades. De modo complementario, resulta relevante la reflexión sobre la incidencia del maestro en la formación de la subjetividad ético-política de los estudiantes, lo que implica trascender hacia “la formación de [la] capacidad de conmovier[se] ante el dolor de los otros y de buscar las maneras de actuar a favor del *nunca más*” (Ruiz y Prada, 2012, p. 71).

## 1.4 Organizaciones Sociales: memoria histórica y resistencia

Las organizaciones sociales han sido un agente vital en los procesos de denuncia y visibilización de las violaciones a los derechos humanos de las que han sido objeto las comunidades en nuestro país; convirtiéndose muchas veces en agentes de resistencia y transformación de su contexto, en otros casos sus narrativas y propuestas permiten la reconstrucción de memorias y la construcción de paz en sus entornos. Es por esto, que las organizaciones sociales en este trabajo se entenderán a partir de lo expuesto por Mendoza y Molano de dos formas, como

Instancias de representación de intereses, por cuanto los individuos encuentran en ellas la posibilidad de resolver sus problemas de manera colectiva sin perder de vista sus aspiraciones individuales, y de otra, como escenarios de agenciamiento, que favorecen la comunicación y la negociación con otros actores sociales: estado, instituciones, otras organizaciones, partidos, entre otros. (2009, p. 124, apoyados en Torres, 1997)

De este modo, las organizaciones sociales se configuran a través de un vínculo asociativo caracterizado por la consolidación de un proyecto común en la búsqueda de solventar algunas necesidades y alcanzar unos objetivos específicos, afianzando en los actores modos de ser y actuar en torno a sus utopías, ideologías, sentidos culturales y contextos socio-históricos (Mendoza y Molano, 2009).

Si bien, los sujetos que hacen parte de las organizaciones sociales apropian elementos identitarios de estas, las organizaciones a su vez configuran una identidad propia, que puede ser comprendida desde lo que destacan Torres, Barragán y Mendoza:

[Las organizaciones sociales] también construyen sus propios elementos identitarios; a lo largo de su historia, las organizaciones van elaborando un conjunto de mitos, símbolos, ritos, lenguajes, valores y prácticas, las cuales otorgan distinguibilidad frente a la población local y frente a otras asociaciones similares. Así, las organizaciones [...] son un sistema cultural, un orden de significados, y prácticas simbólicas compartidas, que definen su identidad organizacional (2003, p. 35).

Como se ha dicho, la identidad de las organizaciones sociales se constituye a través de los propósitos establecidos colectivamente, de los vínculos que se establecen, y de la

historia común que poseen y reafirman en su diálogo recurrente; desde la visión de estos autores, la identidad de las organizaciones se consolida mediante las narrativas biográficas, los rasgos distintivos y las redes de interacción. Las narrativas biográficas hacen referencia a los relatos que emergen de sus experiencias, hitos y actores significativos, en los que los integrantes de la organización narran algunos acontecimientos históricos que dan sentido a su proceso organizativo.

Los rasgos distintivos se refieren al capital cultural que se genera en las organizaciones a partir de los espacios cotidianos en los que comparten ritos, costumbres y símbolos que perfilan sus líneas de acción y sus apuestas por la resistencia. Por último, las redes de interacción comprenden los procesos y las relaciones que las organizaciones gestionan en el campo social con diferentes actores y entidades, que les permiten mejorar las dinámicas internas y ampliar el horizonte para que su accionar tenga mayor incidencia en la sociedad.

En este sentido, los procesos de memoria histórica y resistencia surgen a partir del accionar social, político y cultural de las organizaciones sociales, que en este caso responden a las distintas afectaciones relacionadas con crímenes de lesa humanidad, sus resistencias se originan a partir de situaciones en las que individuos y comunidades se ven expuestos de forma repentina o permanente, lo cual permite el encuentro entre quienes comparten la misma vulnerabilidad. Se trata de acciones que, en principio, parecen pequeñas modificaciones en sus entornos, para luego, al sumarse, convertirse en significativas transformaciones sociales, desde la cotidianidad.

Si bien, las expresiones sociales de resistencia han estado presentes a lo largo de la historia, entendidas como una forma de contraposición a un lugar de poder determinado, es importante resaltar que “las resistencias [...] no son simples prácticas invertidas de la dominación; no son – al menos no solamente – contra-producciones disciplinarias. Ello significa destacar la capacidad afirmativa, creativa y fundante de las resistencias” (Abal, 2007. p. 3).

Es por esta razón que se hace fundamental una mirada a la resistencia desde la cotidianidad, ya que es allí donde las organizaciones sociales, encuentran su principal fuente de inspiración, para sus acciones concretas y simbólicas, al respecto, Abal menciona que “la creatividad cotidiana [al ser] elusiva, dispersa, fugitiva, hasta silenciosa, fragmentaria, y artesanal construye “maneras de hacer”: maneras de circular, habitar, leer, caminar, o cocinar, etc.” (2007, p. 3, citando a DeCerteau 1996). Es posible ejemplificar esto en las formas de resistencia de organizaciones sociales; que promueven formas locales de gobierno, participación y justicia alternativas a las estructuras estatales y armadas; y se declara una posición ética frente a la guerra y la memoria de los muertos (Restrepo, 2006, p. 197).

Para el caso específico de América Latina, Martínez presenta la siguiente tipología de las resistencias: “1) la lucha contra la dominación colonial, 2) la lucha contra los regímenes autoritarios, dictatoriales y totalitarios y 3) la reivindicación de derechos y libertades democráticas y ciudadanas” (2016, p. 351, apoyado en López, 2013). De acuerdo con esto, los procesos de resistencia enmarcados en este trabajo responden, por su fundamento político, cultural y social, al tercer tipo de resistencia, a propósito de velar por la restitución de sus derechos sociales, el acceso a la verdad, la justicia, reparación, la no repetición de hechos violentos y la posibilidad de alcanzar transformaciones sociales.

Restrepo (2006) la denomina resistencia civil, la cual consiste en el conjunto de acciones que, sin necesidad de extensos discursos o complejas teorías, han emprendido organizaciones de la sociedad civil frente a la guerra o la injusticia. Acciones que, de algún modo, indican un cierto margen frente a las imponentes estructuras sociales.

La fuerza de resistencia que se encuentra en la cotidianidad halla sentido, por un lado, en el lugar de poder al cual se resiste, y, por otro, en las acciones civiles propositivas tales como: marchas, galerías fotográficas, puestas en escena, conversatorios, intervenciones en espacios públicos, denuncias jurídicas, entre otros. A esto se suma, la asunción de nuevos roles en la vida social que adquieren los integrantes de estos

colectivos, por ejemplo, ya no solo se es madre, también se es defensora de derechos, denunciante, manifestante y constructora de paz, lo que suele generar que las relaciones entre los miembros de las organizaciones sociales superen el rol de compañeros de lucha, dado que entre ellos se tejen fuertes lazos afectivos.

En suma, las resistencias de las organizaciones sociales podrían concebirse como resistencias para la paz, las cuales, según Hernández (2009), evidencian un ejercicio de autonomía y autodeterminación que se convierte en la “fuerza vital” de procesos y acciones colectivas que le apuntan a la construcción de realidades esperanzadoras.

## II. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

### 2.1 Investigaciones en torno a la enseñanza del pasado reciente en distintos países de América Latina

Este apartado comprende el resultado de una revisión preliminar de trabajos de investigación sobre la enseñanza de la historia reciente en y desde la escuela en países de América Latina tales como Argentina, Colombia, Chile, Guatemala, México y Nicaragua. Además se presenta un esbozo sobre el papel de las organizaciones sociales y de mujeres frente a la violencia, especialmente en su rol de constructoras de paz y de memoria histórica. Esto con la intención de reconocer las problemáticas, preocupaciones y categorías analíticas sobre las cuales se han centrado dichos estudios.

Gutiérrez realiza un análisis de los problemas que rondan la enseñanza de la historia reciente en América Latina desde la actualidad, esto es, desde los hechos que hoy en día cobran importancia en la sociedad, a sabiendas de que estos hechos también representan lo que ha ocurrido en el pasado. Desde su perspectiva es necesaria la formación de conciencia histórica, pues “Si todos participamos en la reconstrucción de la memoria histórica como se ha señalado, entonces ésta supone variedad de concepciones y diversidad de actores, incluyendo aquellas reelaboraciones que manipulan el pasado desde el presente, con fines políticos” (Gutiérrez, 2005, p. 18).

El autor enfatiza, que en la enseñanza de la historia reciente existe una serie de problemas, entre ellos, la definición de:

El qué y el para qué (la elección de la perspectiva del conocimiento): es relevante llevar a cabo un acercamiento a la historia contextualizada de los estudiantes, no simplemente copiar modelos. Al tener en cuenta el presente, es posible propiciar una adecuada “educación cívica”.

Cómo y a quién le vamos a enseñar: en la pregunta por el cómo se destacan los temas y medios didácticos más vinculados a la experiencia de vida cotidiana de los



estudiantes. En cuanto al quién, se hace pertinente el trabajo con los más jóvenes incluyendo estudiantes de educación básica secundaria y media.

Cuánto de la historia cercana se encuentra en los libros de texto y programas escolares: El problema que se presenta acá es la falta de herramientas para la enseñanza de la Historia reciente, ya que en las escuelas de América Latina suelen usarse cartillas en las que la mayoría de las veces solo se enseña la historia remota. Frente a esto, se propone el uso y consulta de la producción editorial de las universidades, centros de investigación y sellos editoriales que últimamente han innovado en producción de material histórico.

Este investigador insiste en la importancia de: “conseguir que se desarrolle en los estudiantes una visión racional y crítica del pasado para explicar el presente” (Gutiérrez, 2005, p. 21). Además de comprender que la responsabilidad de la enseñanza de la historia reciente no debe recaer sobre el material a usar, sino en la forma cómo los docentes abordan estas temáticas.

Apoyado en Le Goff, subraya: “es necesario que la memoria no sea una memoria pervertida, deformada, manipulada. Para ser inspiradora, el requisito esencial es que sea verificada y pensada a través de la historia [...]” (Gutiérrez, 2005, p. 22), esto para motivar la reflexión en los maestros frente al compromiso ético en la enseñanza del pasado reciente.

En el contexto argentino, Higuera (2008) identifica una serie de acciones relacionadas con la enseñanza de la historia reciente en la escuela y las principales problemáticas que surgen en estas prácticas, tanto para los maestros, como para los padres de familia y estudiantes.

De este modo, el investigador describe las experiencias de algunas maestras que han asumido la tarea de la enseñanza de la última dictadura militar argentina. El investigador realizó entrevistas a padres de familia, maestros y estudiantes sobre la pertinencia de enseñar la dictadura en la escuela y entre las posturas que se destacan de estas interacciones se encuentran la oposición a la enseñanza de la misma y la neutralidad frente al cuestionamiento de los autores de los hechos.

Un asunto destacable en las dinámicas pedagógicas de los maestros más activos de esta escuela consistió en retomar el discurso oficial y apropiarlo para cuestionarlo, de forma complementaria los estudiantes realizaron un “taller de periodismo” para la construcción de un periódico escolar, con el fin de comunicar los hechos del pasado reciente y los actos conmemorativos del 24 de marzo, que visibilizaban la militancia de los desaparecidos durante la dictadura y la violación de los derechos humanos por parte de los organismos de seguridad del Estado.

Higuera concluye que, desde la transición a la democracia en la Argentina, la actitud activa de los maestros ha permitido realizar transformaciones en la forma como se enseña el pasado reciente en las aulas, pues de forma extendida se agencian memorias que pocas veces corresponden a un discurso unívoco, por el contrario, se explicitan diversas luchas de la sociedad por la justicia, la verdad y el reconocimiento de las desapariciones forzadas, perpetradas por la dictadura militar.

En una línea de trabajo cercana a esta, De Amézola (2008) muestra los resultados de investigaciones realizadas en la provincia de Buenos Aires, señalando las complejidades y los problemas tanto didácticos, como políticos e historiográficos que inciden en la enseñanza del pasado reciente. Para ello el autor centra su análisis en: dos reformas efectuadas a la Ley de Educación Nacional de 1993 y 2006; los manuales escolares producidos en las décadas de los 80 y los 90; y los hallazgos del acercamiento a las prácticas docentes, mediante entrevistas.

El análisis de estos elementos permite identificar problemáticas tales como: 1) la dispersión en la selección de los contenidos; 2) la falta de tiempo para que los maestros desarrollen los temas estipulados por las reformas curriculares, pues, algunos exceden el tiempo asignado para su desarrollo, debido a la enorme cantidad de contenidos en el currículo que ocasionan retrasos en el abordaje de los temas a tratar; 3) la ubicación de las escuelas; y, 4) la pertinencia de los materiales usados.

El investigador señala que la enseñanza de la historia reciente en las escuelas donde realizó su investigación atraviesa serias incongruencias. Por parte de los docentes, se presenta una marcada ambivalencia en cuanto al cómo, el por qué y el para qué llevarla

a cabo y su relación con la formación de un ciudadano democrático. En lo que respecta a los contenidos de los manuales, se evidencia cierta estigmatización que redundo en la condena moral de los actores de los hechos violentos acontecidos, más que en las causas y circunstancias que rodearon los mismos.

Otro aspecto fundamental radica en que la gran mayoría de los docentes no tiene una formación pedagógica sólida en la enseñanza de la historia reciente, lo cual les dificulta el abordaje de estos temas, por lo que suelen incurrir en un tipo de enseñanza de corte informativo y poco problematizador de los hechos. Del mismo modo, la carencia de metodologías y líneas de trabajo fijas o estandarizadas en los currículos da pie para que los maestros aborden contenidos y temáticas de manera aleatoria, sin ningún criterio o intencionalidad que lo justifique.

Seguidamente, De Amézola y D'Archary (2016), presentan su análisis frente al impacto de la enseñanza de la dictadura argentina en actos escolares conmemorativos. Para tal fin, las metodologías utilizadas fueron: entrevistas (realizadas a maestros y directivos de las instituciones visitadas), revisión de cartillas y revistas (guías para la enseñanza de la dictadura, diseñadas especialmente para maestros) y análisis de actos escolares tales como: clases conmemorativas, construcción de carteleras. Los resultados más relevantes de este estudio permiten identificar que:

- 1) Una proporción elevada de docentes tienen un notorio desconocimiento de la dictadura militar, como tema objeto de abordaje académico e histórico, lo cual conlleva la dificultad de su enseñanza.
- 2) La preocupación por la formación de los maestros en el abordaje pedagógico de acontecimientos como la dictadura militar ha sido reciente, iniciando en el año 2014, aproximadamente.
- 3) La enseñanza de la dictadura argentina se ha tornado rutinaria en el ámbito escolar, pues se aborda únicamente en las fechas conmemorativas,

respondiendo solo a la reglamentación del currículo estatal, lo que imposibilita construcciones críticas frente a dicho acontecimiento.

Por su parte, Cavanna y Cerri (2009) hacen un acercamiento a la dictadura militar uruguaya (1973-1985), analizando las posiciones de políticos y maestros de historia. El estudio reparó en los puntos de vista de los participantes frente al triunfo de la Ley de Caducidad, de abril de 1989, mediante la cual se pretendió vincular amnistía con amnesia, confinando al olvido la historia de la dictadura (Ibíd.). Dicha discusión se dio cuando el Frente Amplio ganó las elecciones de 2004 y realizó un drástico cambio de postura del Estado frente al período dictatorial, poniendo en tela de juicio la aplicación de la Ley de Caducidad y dirigiendo su mirada sobre el ámbito educativo, al incorporar la enseñanza de la historia reciente en Uruguay.

De este modo fueron ganando espacio en la discusión académica preguntas como: “¿Qué memoria transmitir?, ¿qué historia enseñar?, ¿cómo se enseña esto en el marco de un país con un discurso acerca de lo “excepcional”-lo cual suponía que se estaba en un sistema político, racional y consensual- y lo “tolerante”?” (Cavanna y Cerri, 2009, p. 101). Los investigadores también analizan la noción de laicidad en Uruguay, -laicidad política-, que se refiere a la enseñanza de la historia desde una supuesta posición objetiva y neutra, a diferencia de las nociones frecuentes de laicidad que suponen la separación de la enseñanza y la religión.

Esta noción de laicidad política, que pretendía optar por una democracia que no culpaba a nadie por los hechos ocurridos en la dictadura militar e instaurar el olvido como una manera de pensar, sin ataduras, en el presente y en el futuro del país, significaba optar igualmente por una amnesia voluntaria que, al decir de los políticos tradicionales (reacios a la enseñanza de la dictadura militar en la escuela), protegía la laicidad, manteniendo el análisis de la historia desde la conservación de valores tradicionales, al tiempo que evitaba el acercamiento de los estudiantes a ideas de izquierda.

Así, a partir de entrevistas realizadas a maestros de historia de escuelas uruguayas, el 85% resaltó que no hay una violación sistemática de la laicidad en el sistema educativo

por el hecho de enseñar la historia reciente desde posturas no acordes con la historia oficial, y que, el concepto de laicidad:

[...] entendido en el sentido conservador- termina siendo el mayor condicionante para evitar que el tema sea visto en las aulas, pues existe el temor de violar la laicidad en el objetivo de enseñar una historia reciente que no está inmersa en el sentido común ni de la disciplina, ni de la ciudadanía uruguaya (Cavanna y Cerri, 2009, p. 106).

En concordancia con este planteamiento, los autores destacan que: “diferentes miedos, desafíos y también motivaciones particulares son manifestadas por los profesores consultados sobre qué implica enseñar el tema de la dictadura militar” (Cavanna y Cerri, 2009, p. 107) lo que lleva a que sean minoritarios los maestros y maestras que abordan el tema en sus clases. Estos docentes consideran que, aun siendo necesaria la enseñanza de la historia reciente, es complejo no caer en la división de los actores ‘buenos y malos’ de los hechos, y en la manifestación de su posición frente a la indiscutible violación de derechos humanos por parte de las fuerzas militares; sobre todo, porque muchos de ellos vivieron la dictadura y sus recuerdos subjetivos los llevan a tener una postura que trasciende a la puramente académica.

De otro lado, Plá y Pérez (2013) analizan el desarrollo del pensamiento histórico en sujetos de diferentes edades y niveles educativos en México, desde una investigación de corte cualitativo en la que se utiliza la imagen como fuente y herramienta en la interpretación de la historia del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional -EZLN-, ocurrido en 1994.

Para ello, establecieron 5 grupos de estudio<sup>4</sup> organizados según las siguientes categorías: generacional, niveles de escolaridad y especialistas; los cuales respondieron

---

<sup>4</sup> Grupo A: Personas que al surgir el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional -MZLN- (1994) tenían 18 años o más y en la actualidad cuentan con estudios universitarios en proceso, interrumpidos o concluidos en alguna universidad pública del Distrito Federal; Grupo B: Personas que al surgir el MZLN tenían 18 años o más y que a la fecha no han realizado estudios universitarios; Grupo C: Personas que al surgir el MZLN tenían 15 años o menos y que en la actualidad cuentan con estudios de licenciatura en pedagogía en la UPN de México; Grupo D: Personas que al surgir el MZLN tenían 15 años o menos y que a la fecha no han realizado estudios universitarios; y Grupo E: Estudiantes de la licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México que al surgir el MZLN tenían 15 años o menos (Plá y Pérez, 2013, p. 34).

preguntas enfocadas a indagar sobre sus elaboraciones del pasado reciente, teniendo en cuenta sus características sociales, económicas y demográficas.

Entre los hallazgos del estudio, vale la pena destacar que los hechos históricos mayormente recordados por los participantes de diferentes grupos generacionales, varían en cuanto a: la formación académica, el conocimiento, la posible vivencia de los hechos y el acercamiento a diversas fuentes; todo lo cual influye en sus elaboraciones del pensamiento histórico. No obstante, se identifica que, independientemente del nivel educativo y generacional de los entrevistados, la mayoría de ellos cuentan con dificultades para analizar fuentes y diferenciar entre una construcción parcializada de los hechos del pasado y un ejercicio analítico objetivo y reflexivo sobre la historia reciente.

Adicionalmente, los autores cuestionan el rol del sistema educativo en el desarrollo de capacidades para pensar la historia reciente en los estudiantes y el uso de fuentes primarias (generalmente, libros de texto) para tal fin.

En el contexto chileno, por su parte, Rivera y Mondaca (2013) destacan la importancia de la enseñanza de los hechos ocurridos durante la dictadura de Pinochet<sup>5</sup> y el proceso de transición a la democracia. En un primer momento, los investigadores rescatan la dualidad memoria-olvido, refiriéndose a la importancia de reconocer las memorias oficiales y no oficiales y su abordaje en la escuela.

De este modo, su intención se dirige a: “enseñar los hechos a través de miradas nuevas que centren la enseñanza en los valores y los Derechos Humanos con el debido respeto individual y colectivo a la Tolerancia y a la Vida” (Rivera y Mondaca, 2013, p. 396). Este propósito se desarrolla a partir del análisis de textos escolares y de la práctica pedagógica de los docentes chilenos, en torno a la manera como éstos asumen la consigna *Nunca Más*,<sup>6</sup> desde la cual, en principio, se busca rescatar memorias que no han sido tenidas en cuenta para la construcción de la historia chilena.

---

<sup>5</sup>Periodo comprendido entre el 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990, durante el cual se desarrolló una dictadura militar encabezada por el general Augusto Pinochet.

<sup>6</sup>Si bien en Chile se realizaron informes desde comisiones de verdad y reconciliación nombrados como *Rettig* (1991) y *Valech* (2004) los autores se refieren al *Nunca Más* como una consigna.

De modo complementario, los autores realizan un análisis crítico al texto: Historia y Ciencias sociales, en el que se problematiza la forma de acercar a los estudiantes a la época de la dictadura. En este texto, comúnmente leído en las escuelas de este país, se “sintetiza el golpe de estado, las violaciones a los Derechos Humanos, la modernización de la economía o “neoliberalismo” y la llegada de la democracia” (Rivera y Mondaca, 2013, p. 397). A partir de esto, Rivera y Mondaca cuestionan el abordaje de dicha información, al afirmar que se genera acumulación de conocimientos de distinta índole y un nulo análisis de la situación histórico-política por la que atravesó el país.

En razón de ello, los autores proponen indicadores metodológicos que se contraponen a esa estrategia dilatoria, y mediante los cuales proyectan desarrollar un espacio de reflexión y análisis, en el que el docente juegue un papel fundamental en su posición de mediador. Un aporte a destacar de esta propuesta es el uso y la valoración del “saber popular”, que se refiere a la participación de todos los actores involucrados o no, directamente en los hechos de la dictadura, con la intención de rescatar testimonios de las víctimas y de generar un ambiente de diálogo que de mayor visibilización y reconocimiento de lo sucedido, así como mayor capacidad de reflexión.

En un contexto nacional y cultural distinto, en Guatemala, a través de un trabajo etnográfico realizado con estudiantes de secundaria, de población rural y urbana (140 participantes, 62% rurales, 38% urbanos, en promedio de edad de 16 años), Bellino (2014) indagó la pertinencia de que la población estudiantil conozca el pasado violento.

Para dar amplitud a la investigación, la autora contó con las voces de familiares y maestros de ciencias sociales de las instituciones educativas participantes, además de analizar tres libros de ciencias sociales relacionados con conflicto armado y acuerdos de paz.

Este trabajo se llevó a cabo en los departamentos: Quetzaltenango, Chimaltenango, Sololá y Sacatepéquez. Su desarrollo consistió, en primer lugar, en la contextualización del conflicto armado en Guatemala y la violencia contemporánea, seguida de narrativas históricas “oficiales” y “no oficiales” de dicho conflicto, tomando las perspectivas de

educadores y padres para explicar experiencias, desafíos y prácticas de transmisión de este pasado en tiempos de posguerra.

La autora destaca que, aun después de 15 años de acuerdos de paz, hay un notorio desconocimiento por parte de los estudiantes sobre el pasado reciente de su país. Los resultados mostraron que los estudiantes detentan tres tipos de perspectivas al respecto: un grupo afirmó desconocer que en su país existió un conflicto armado; el segundo identificó el periodo de conflicto armado, pero manifestó no reconocer causas, consecuencias y actores a profundidad, además, consideró importante la enseñanza de este pasado en la escuela, ya que esto los ayuda a configurar en el presente; el tercer grupo, por su parte, consideró que ese pasado es irrelevante e incluso perjudicial, inclinándose a favor del olvido.

Ahora bien, los maestros además de identificar un bajo nivel de conocimiento en estos temas por parte de sus alumnos, señalan que la enseñanza del pasado reciente depende principalmente de las familias: la decisión o no de enseñarlo, qué enseñar y desde qué postura. Los maestros manifiestan, además, que la forma en que las escuelas describen la guerra es problemática, en la medida en que predominan los hechos del pasado sobre los asuntos de la actualidad y de manera complementaria se quejan de la poca profundidad en los libros de texto disponibles para la enseñanza del conflicto.

Por su parte, los padres de familia manifestaron que sus hijos no aprendían “casi nada” sobre conflicto armado en las escuelas, pues la escuela otorga la responsabilidad de esta enseñanza únicamente a las familias, dejando de lado el hecho de que no todas las familias están dispuestas a discutir temas tan dolorosos.

Para concluir, la autora, apoyada en Cole (2007), señala: “la educación histórica se considera cada vez más un elemento esencial de los procesos de justicia transicional, clarificando el registro histórico, restableciendo marcos morales, promoviendo



reconciliación social y reconociendo las atrocidades del pasado por parte de las generaciones futuras” (Bellino, 2014, p. 131)<sup>7</sup>.

La investigadora resalta, así, la necesidad de una enseñanza de la historia reciente, que haga hincapié en los factores que condujeron al conflicto y, simultáneamente, promueva la ciudadanía activa y la agencia individual de los sujetos en la escuela, teniendo en cuenta, además, que los estudiantes solicitan la enseñanza de la misma, lo que según ella podría ser potencializado a partir de las próximas reformas curriculares que anticipan mayor contenido sobre el conflicto armado y en las que se incluye la narrativa testimonial de las víctimas, así como recursos para la orientación docente en el marco de la educación de los DDHH, haciendo frente al desconocimiento que en muchos casos genera silencio y olvido selectivo.

En esta misma dirección Bellino (2016) realizó un estudio de caso en el que aplicó el enfoque de justicia transicional para analizar la reforma curricular, de acuerdo a cómo se pretendió, promulgó y experimentó esta después del periodo de conflicto armado que sufrió Guatemala (1960-1996). A través de datos etnográficos la autora relaciona la enseñanza y el aprendizaje de la injusticia histórica en un aula urbana y una rural, examina cómo las representaciones particulares de la guerra se posicionan como narrativas en la identidad cívica de los jóvenes y cómo a partir de estas construyen su rol y relevancia de la historia de violencia y autoritarismo en una democracia postautoritaria. En el artículo se mencionan cinco momentos claves en el desarrollo de este estudio:

En el primer momento, se interrogó a los estudiantes de las instituciones por el término democracia y su relevancia en el país, obteniendo como resultado la desconfianza o incredulidad hacía la forma como se asume en el país este sistema de gobierno. Esto lo ilustra claramente la respuesta de un estudiante de la escuela rural, quien manifestó que:

[...] la democracia es difícil de definir en un lugar como Guatemala, cuando hay elecciones el estado dice: queremos usar la democracia para ayudar, para resolver problemas... pero luego, cuando están sentados en el poder ¿a dónde va la democracia?, la constitución dice

---

<sup>7</sup>Traducción propia: “In the aftermath of mass violence, history education is increasingly considered an essential element of transitional justice processes, clarifying the historical record, reestablishing moral frameworks, promoting social reconciliation, and acknowledging past atrocity for future generations”

hay democracia, los acuerdos dicen que hay democracia (...) pero no se está cumpliendo porque los indígenas no tienen voz. Entonces, ¿cómo podemos hablar de democracia en Guatemala? (Bellino, 2016, p. 58)<sup>8</sup>

Esto permite visibilizar aspectos relacionados a la democracia, tales como los acuerdos de paz o la elección de gobernantes, como, por ejemplo, la de Otto Pérez Molina, elegido democráticamente presidente en 2011, tiempo después de haber participado en el derrocamiento del presidente Jorge Serrano Elías, tras el autogolpe del 1993, lo que desató intensos debates, a nivel nacional, sobre la pertinencia o no de que asumiera dicha responsabilidad.

Por un lado, para un sector de la población, este presidente representaba el regreso de los gobiernos militares que reinaron en el pasado violento de Guatemala, los incumplimientos al proceso de paz, las constantes violaciones a los derechos humanos y el autoritarismo. Por otro lado, especialmente para el sector de la población urbana, este presidente representaba una solución a los desafíos de la posguerra y la promesa de dar forma a la identidad nacional, más allá de la memoria histórica, bajo la aplicación de su campaña "mano dura".

A pesar de las posturas opuestas frente a este asunto, existe una aprobación generalizada sobre la enseñanza de la historia reciente en la escuela, que en palabras de Bellino (2016, apoyada en Cole, 2007 y Murphy y Gallagher, 2009) es considerada un paso crucial en la formación de una ciudadanía democrática, en la construcción de la paz y en la prevención de la violencia, sin desconocer los desafíos políticos y pedagógicos implicados.

Además de ello, se asume la educación como un mecanismo de justicia transicional, entendiendo la enseñanza de la historia reciente como un espacio a través

---

<sup>8</sup>Traducción propia: "When there are elections, the state says: we want to use democracy to help, to resolve problems... But then when they are seated in power, where does democracy go? The Constitution says there is democracy. The Peace Accords say there is democracy. There is democracy. . . . But it is not being fulfilled, because the indigenous people have no voice. So how can we speak of democracy in Guatemala?"

del cual los legisladores, las víctimas sobrevivientes y los defensores de los derechos humanos piden la verdad, la memoria y la justicia. Así, llevar al ámbito público la injusticia histórica se entiende como una obligación colectiva: la elaboración de nuevas narrativas nacionales, como forma de reparar simbólicamente los errores pasados y una manera de reconocer el daño causado y sufrido.

La misma investigadora apoyada en trabajos de colegas como Murphy (2013), Davies (2004), Weinstein et al. (2007), Levinson (2012), entre otros, argumenta que la clase de historia en la escuela contribuye a la comprensión del otro y la cohesión social, en el marco de la justicia transicional, potenciando la ciudadanía activa, el pensamiento crítico, la resolución de conflictos, las habilidades para la construcción de paz, la concientización sobre los derechos humanos y la comprensión de la propia capacidad de agencia, entre otros.

Apoyada en los mismos investigadores, Bellino enfatiza en la ausencia de recursos pedagógicos para la enseñanza de la historia reciente y el tratamiento de la memoria histórica, dificultad especialmente notoria en los maestros que vivieron el régimen violento, y que se expresa en la evasión de discusiones sobre la historia del país, como forma de evitar tensiones a nivel emocional, y en otros casos en el desplazamiento de la enseñanza de la historia, dando mayor importancia a los mensajes de paz, descontextualizados, en el plan de estudios.

A pesar de ello, Bellino insiste en la importancia del propósito de la enseñanza de la historia y sus implicaciones cívicas en la transición democrática toda vez que: "las confrontaciones con el pasado violento son determinantes críticos de cómo los ciudadanos se comprometerán con el orden moral y político de la posguerra" (Bellino, 2016, p. 62)<sup>9</sup>.

En el caso de Nicaragua, Vaninni realizó un estudio en el que se aproximó a las "políticas de memoria promovidas por los gobiernos, que se han alternado en el país

---

<sup>9</sup>Traducción propia: "Confrontations with the violent past are critical determinants of how citizens will engage with the postwar moral and political order."

desde 1979, e intenta ilustrar las luchas por la memoria como un campo de batalla que se manifiesta a través de diferentes medios y espacios” (2014, p. 74).

En el trabajo se desarrollan a fondo tres momentos determinantes del estudio de la historia del país, a saber:

1. *Después del triunfo de la revolución, en julio de 1979*: en este momento el nuevo gobierno sandinista inició un trabajo de educación política orientado a la construcción de una nueva identidad nacional, en la que se articularon los valores del sandinismo, fundamentado en tres ejes:

[...] el carácter anti imperialista de la lucha del pueblo nicaragüense; la figura del General Augusto C. Sandino y su Ejército Defensor de la Soberanía Nacional, como máxima expresión de los valores patrios y la identidad nacional; y la lucha del pueblo contra la dictadura somocista, conducida por su vanguardia, el Frente Sandinista de Liberación Nacional. (Vaninni, 2014, p. 75)

En 1980, se configuró la Cruzada Nacional de Alfabetización<sup>10</sup>, que sirvió como vehículo de transmisión de los nuevos valores democráticos, se promovieron proyectos de historia oral, canciones, publicaciones de libros académicos como formas de divulgar la revolución sandinista. Una de las estrategias heredadas del espíritu de esta cruzada fue el Tren Cultural “[...] un museo itinerante e interactivo, dedicado a la Cruzada Nacional de Alfabetización de 1980. Construido por el [Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica] IHNCA en el año 2006, recorrió 9 cabeceras departamentales y recibió la visita de setenta mil jóvenes” (Vaninni, 2014, p. 86).

2. *El triunfo de la democracia neoliberal y las luchas por la memoria*: más adelante con la llegada de la presidenta Violeta Chamorro, en el año de 1990, se llevaron a cabo acciones sistemáticas de borrado de “la memoria de la revolución sandinista” (Vaninni, 2014, p. 79), en principio, por medio de instituciones estatales como el Ministerio de Educación y las alcaldías liberales. Entre las acciones llevadas a cabo

---

<sup>10</sup> La Cruzada Nacional de Alfabetización fue un proyecto masivo de orden político, educativo y cultural, promovido por el nuevo gobierno revolucionario para erradicar el analfabetismo, heredado de la dictadura somocista, que afectaba al 52% de la población nicaragüense (Vaninni, 2014).

se cuentan “los cambios en el sistema educativo, la elaboración de nuevos programas de historia de Nicaragua y la publicación de nuevos textos escolares” (Ibíd.).

3. *El postsandinismo*: posteriormente Daniel Ortega ganó las elecciones del año 2006, siendo representante de la alianza “Unida Nicaragua triunfa”, centrando su discurso “en Dios, el amor, el perdón, la reconciliación y la unidad” (Vaninni, 2014, p. 82).

Este mismo año las políticas oficiales de memoria sufrieron una transformación radical, por lo que se ordenó el cambio de los programas escolares vigentes y la escritura de nuevos libros de texto que respondieran a los objetivos del nuevo gobierno. En consecuencia, la historia se centró en las victorias sandinistas, y en todas ellas aparecía el papel de un solo líder: Daniel Ortega. Al respecto Vaninni refiere:

A partir del discurso oficial y de las imágenes que se transmiten por los medios oficiales y los rótulos que inundan los espacios públicos, podemos deducir que la política de memoria del nuevo gobierno pretende rearticular los ejes del discurso oficial sobre un nuevo hilo conductor (2014, p. 83).

Finalmente, a partir de los diversos avatares de la enseñanza de la historia reciente en Nicaragua y del papel cambiante de los gobiernos de turno sobre la memoria histórica, la investigadora resalta la necesidad de realizar en este país programas de investigación y formación en temas clave como: memoria, cultura y ciudadanía.

Ahora bien, en el contexto colombiano, Rodríguez (2012) recoge la experiencia de maestros en formación<sup>11</sup>, practicantes en distintas instituciones escolares y de doce experiencias organizativas de comunidades campesinas, barriales, así como de colectivos de víctimas, abordando temáticas tales como: luchas agrarias, dinámicas de conflicto armado, crímenes de Estado y de lesa humanidad y paramilitarismo, entre otros. No

---

<sup>11</sup>Estudiantes pertenecientes a la línea de proyecto pedagógico “Formación política y construcción de memoria social” de la Licenciatura en educación básica, con énfasis en ciencias sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

obstante, la mayor parte de la investigación estuvo direccionada hacia la línea de conflicto armado colombiano.

Esta investigación fue desarrollada desde una perspectiva conceptual que relacionaba los conceptos: formación política y memoria social<sup>12</sup>. En un primer momento, los estudiantes debatieron, principalmente, los efectos de la incorporación de la enseñanza del conflicto armado en el currículo escolar y lo que ello implica en la relación escuela-comunidad, mientras que, en el segundo momento, se analizó la relación entre lo político y lo formativo en la universidad, a propósito del accionar de distintas organizaciones sociales<sup>13</sup>.

Los análisis efectuados se orientaron a mostrar los proyectos de sociedad desde las disputas por la memoria o versiones enfrentadas del pasado, en las que los maestros en formación se posicionaron como sujetos inmersos en la historia reciente del país, no exentos de vivir el conflicto armado colombiano y conscientes, a su vez, de la incidencia de éste en su vida diaria, incluso al ser habitantes de zonas urbanas.

Otro aporte de esta investigación fue la producción de textos narrativos por parte de los estudiantes, frente a su interacción con las organizaciones, lo que les permitió reconfigurar su percepción sobre el Estado, la participación democrática, los Derechos Humanos y el conflicto armado. Todo esto en relación con la responsabilidad social en su formación como educadores.

---

<sup>12</sup>Rodríguez entiende la formación política como “un conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente, orientado a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas, en las cuales se produce su experiencia social e individual” (2012, p. 168, citando a Mendoza, 2007), y la memoria social como “un campo de batalla por el control del pasado entre quienes se disputan el dominio y orientación de las sociedades, mediante prácticas de rememoración y olvido” (Ibíd.).

<sup>13</sup> La mayor parte se llevó a cabo en el marco del proyecto Colombia Nunca Más PCNM y el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado MOVICE. Un grupo más reducido de trabajo se organizó con la Corporación Humanidad Vigente y la Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra (ACVC) (Rodríguez, 2012, p. 175).

En consonancia con este estudio, García y otros (2015) realizaron un trabajo de investigación que les permitió analizar la recepción de la novela *Vivir sin los otros. Los desaparecidos del Palacio de justicia* de Fernando González (2010) y mediante la misma, contenidos relacionados con la violencia de Estado y con políticas de represión y olvido, en tres grupos distintos de estudiantes: escuela primaria; escuela secundaria y Universidad.

Esta experiencia se destaca por trabajar la memoria histórica desde la literatura, identificando a la escuela como espacio para “interpelar, conmemorar y hacer justicia por medio del debate, la discusión y la reflexión razonada, pero también sensible de aquello que es necesario recordar, aunque nos duela” (García y otros, 2015, p. 18).

De este modo, el propósito principal de esta labor investigativa se centró en caracterizar y comprender las experiencias pedagógicas en los tres niveles educativos, identificando de forma trasversal de qué modo el sujeto se sentía afectado por lo que leía y cómo esta afección conllevaba una comprensión más profunda de los hechos ocurridos en la toma y retoma del Palacio de Justicia. Aunque esto se trabajó con grupos de diferentes edades, todos ellos “hicieron frente a su realidad social y se confrontaron ante su condición humana” (García y otros, 2015, p. 18). Se reconoció así la importancia del uso de la literatura en el trabajo sobre la memoria, ya que, por medio de ella es posible que los alumnos ganen en el reconocimiento del otro y de “lo que pasa” con el otro.

A su vez, Arias (2015) realizó un estudio<sup>14</sup> en el que, principalmente, les preguntó a los maestros en formación: ¿qué saberes privilegiaría a la hora de enseñar la historia reciente a sus alumnos? De esta manera el investigador buscaba identificar, por medio de elaboraciones escritas, la influencia de la orientación ético-política en los maestros en formación en la enseñanza de la historia reciente colombiana, visibilizando la influencia

---

<sup>14</sup>Este estudio fue realizado con estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

de sus esquemas morales en la elección de los acontecimientos y eventos que, hipotéticamente, impartirían en sus clases.

El trabajo evidenció una marcada tendencia en la escuela, por una enseñanza de la historia simplista, fragmentaria y esquemática –propia de la estructura de los libros de texto- en la que se omite la explicación de los factores sociales, políticos y económicos que influyen en su configuración.

En conclusión, según Arias (2015), en la relación memoria - historia existen dos dimensiones a resaltar y profundizar en la experiencia educativa: 1) *la intelectual*, direccionada al conocimiento de pasados traumáticos en torno a preguntas tales como: ¿por qué lo que pasó fue así y no de otro modo?, o ¿qué contexto hizo que ello fuera admisible? y 2) *la ética*, que posiciona estos interrogantes sobre la propia sociedad, las personas y los grupos involucrados. Así, el ámbito educativo ha de centrarse en abordar los valores, las ideas y los supuestos de las personas frente a su propio pasado, generando una discusión sobre las implicaciones de sus esquemas morales, para la sociedad de su época y para la actual.

Por otro lado, Herrera y Pertuz (2016) realizaron un estudio que dio cuenta de las formas, condiciones y particularidades que han incidido y posicionado a la memoria histórica en el marco de la construcción de políticas públicas en Argentina, Chile y Colombia, teniendo en cuenta que estas políticas trascendieron al ámbito educativo, gracias a las luchas lideradas por colectivos y organizaciones sociales que buscaban la reivindicación de sus memorias al intentar distanciarse de la memoria oficial.

El análisis realizado por las autoras giró en torno a tres conceptos clave: *memoria pública*, *política pública de memoria* y *memoria oficial*, los cuales presentan variaciones en los contextos políticos de cada país. Mientras Argentina y Chile vivieron un periodo dictatorial, Colombia ha mantenido una democracia restringida y un conflicto armado interno que ha complejizado los usos políticos de la memoria y la enseñanza del pasado reciente, ya que no hay un consenso que defina una fecha de inicio y una fecha de fin del conflicto.



También, las autoras, resaltan aspectos comunes en los tres países respecto a las políticas de memoria y sus usos a propósito de las violencias políticas, pues dichas políticas, se han establecido desde un horizonte de reconciliación, que reducen “las responsabilidades éticas y políticas que el Estado y la sociedad han tenido sobre este pasado, y obturan la revisión de sus legados en el escenario educativo y en otros espacios sociales y culturales” (Herrera y Pertuz, 2016, p. 103).

En este sentido, el lugar que ocupan las políticas de memoria en el marco oficial invisibiliza las memorias alternativas, llevando a que, por un lado, estas sean tergiversadas y excluidas del escenario público, y por otro, se privilegie el paradigma del sujeto víctima, en el cual los individuos se ven alejados de los escenarios políticos y sociales. Al respecto, Herrera y Pertuz al distanciarse de esta postura, proponen “pensar en los sujetos afectados por la violencia [...] como sujetos portadores de proyectos e idearios que los habilitan como sujetos políticos” (2016, p. 102).

Así pues, uno de los retos que las autoras plantean para una pedagogía de la memoria del pasado reciente es la apropiación de dicho pasado, no solo por las personas afectadas y los colectivos que trabajan con ellas, sino por toda la sociedad, al entender que esta es una “herencia común” (Herrera y Pertuz, 2016, p. 103).

Estos estudios, esquemáticamente presentados, permiten vislumbrar, en cierta medida, el proceso que se ha llevado a cabo a nivel latinoamericano en relación con la enseñanza de la historia reciente, pues tal como señala Rodríguez “más que una opción pedagógica y didáctica es una necesidad” (2012, p. 181), sobre todo, en el caso colombiano en el que la escuela no puede ser indiferente al momento histórico que atraviesa el país. La mayoría de ellos reconoce la responsabilidad social e histórica de la escuela, en la tarea de contribuir a la superación de la violencia, así como las dificultades presentes en la enseñanza de la historia reciente, en los contextos objeto de su reflexión (luchas agrarias, dinámicas de conflicto armado, crímenes de Estado y de lesa humanidad, paramilitarismo, entre otros).

La enseñanza de la historia reciente en la escuela, en los países mencionados, está sujeta a diversos y complejos factores, entre ellos: las políticas públicas educativas,

las particularidades de las instituciones, los conocimientos y las actitudes de los maestros(as); la calidad, pertinencia y profundidad de los materiales pedagógicos y de apoyo didáctico, entre otros.

## **2.2 Rol de las organizaciones sociales en la construcción de paz y de memoria histórica**

Para dar apertura a la categoría de organizaciones sociales, referenciamos a Bruckmann y Dos Santos (2008) y el estudio que realizaron sobre la incidencia e historia que han tenido los grupos sociales en América Latina y la forma cómo llegaron a consolidarse estas organizaciones sociales en la región y qué papel han tenido en la historia de sus países de origen. Para esto, la autora define cuatro fases claves para el desarrollo de su artículo:

La primera fase que abordara los orígenes, la denomina: “de la influencia anarquista a la tercera internacional”, en la que la autora identifica la migración de europeos con una fuerte influencia anarquista a América a finales del S.XIX y comienzos del S.XX como un hito. “[E]stos movimientos anarquistas tuvieron su auge en toda la región entre 1917 y 1919, años en los que se organizaron huelgas generales bastante significativas que abrieron un proceso de sindicalización del movimiento obrero” (Bruckmann y Dos Santos, 2008, p. 1), de estos movimientos se da una subdivisión: el movimiento campesino, el movimiento obrero, los movimientos de clase media y el movimiento estudiantil.

La autora en este apartado rescata la importancia que tienen los movimientos culturales y artísticos en la consolidación de los grupos, pues sus representaciones tenían un mayor impacto en la sociedad, lo que contribuía al acercamiento de un mayor número de personas en torno a la causa por la cual se luchaba. Entre estos movimientos se rescatan los del: “muralismo Mexicano, revolución modernista Brasil en 1922 y otros movimientos similares, principalmente durante los años 20. La creación de la revista Amauta (Lima 1926-1930) fundada por José Carlos Mariátegui” (Bruckmann y Dos Santos, 2008, p. 3).

La segunda fase, es nombrada como “El populismo y las luchas Nacional - Democráticas”, en la que se expone cómo los movimientos sociales que inicialmente se habían formado poco a poco se iban identificando y suscribiendo a los gobiernos populares, así como a partidos comunistas que emergían en América durante los años 30 y 40. Estos partidos buscaban la unidad de los movimientos para trabajar todos bajo un solo fin nacional-democrático, en la lucha antiimperialista y anticolonialista, de esta etapa nacen dos movimientos que hoy día tienen gran fuerza en América latina:

- a) Los movimientos étnicos de mujeres se presentan en dos grupos diferenciados: la cuestión campesina-indígena y la campesina-negra (Bruckmann y Dos Santos, 2008).
- b) El movimiento femenino comprende la participación en la cultura como un rol protagónico donde la mujer tiene la capacidad de reestructurar la subjetividad del mundo contemporáneo, en el cual se revaloriza el papel de la vida (Ibíd.).

Luego de las suscripciones políticas de los movimientos sociales, llega una tercera fase: “la autonomía de los movimientos sociales y las nuevas formas de resistencia”, tomando dos caminos, el primero fue separar toda actividad social de los partidos políticos y ONG que los apoyaron, uniéndose entre movimientos para fortalecer su lucha social. El segundo camino, dirigido a que los movimientos sociales crearan, de forma autónoma sus propios partidos políticos con gran incidencia en programas de políticas públicas.

Como última fase, se consolida “la globalización de las luchas sociales” una nueva realidad de los movimientos sociales que indica una dinámica no solamente defensiva sino también ofensiva en los años 90 con el surgimiento de grupos campesinos e indígenas que se convirtieron en guerrillas. El programa alternativo que se dibujó en América Latina tomó mayor fuerza y las organizaciones se reunieron más allá de sus territorios de origen, solidificando la lucha social a nivel global.

En este sentido, se puede inferir que si bien los movimientos sociales han tenido influencias europeas para consolidarse en América Latina, estos se han forjado a través de características propias y luchas específicas desde y con campesinos, obreros, mujeres, indígenas y mineros, para llegar a considerarse actualmente con modelos sociales de resistencia.

Por su parte, en Colombia el surgimiento de las organizaciones sociales se dio con la actividad sindical en 1910, que años más tarde tuvo gran capacidad de movilización por las influencias socialistas y por personajes con capacidad de agitación popular como María Cano. Se lograron leyes como el derecho a la huelga, a asociarse, a la jornada de ocho horas y vacaciones pagas, posibilitando la creación de la Central de Trabajadores de Colombia (CTC) (FLACSO, s.f).

En 1986, luego de años de lucha de las sindicales trabajadoras y de ser uno de los motivos para derrocar al gobierno de Rojas Pinilla (1957), se creó la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), que se constituyó para combatir la discriminación hacia las mujeres. Estas luchas permitieron, en principio, que las mujeres lograran entrar en el mercado del trabajo remunerado, y luego, tener un papel importante dentro de los conflictos laborales desde la participación sindical, creciendo en lugares como Cundinamarca, Antioquia, Atlántico y Valle.

Entre las organizaciones del Estado que han tenido repercusiones a nivel histórico y nacional, se destacan: la Federación Colombiana de Trabajadores (FECODE) y la Federación Nacional de Trabajadores al Servicio del Estado (FENALTRASE) con ocho sindicatos dirigidos por mujeres.

Ahora bien, otro tipo de organizaciones sociales se dieron en 1930 y surgieron con el nombre de las Cooperativas, en las que las mujeres tuvieron una participación notoria en la década de 1980. Además, nacieron otras organizaciones barriales como las Juntas de Acción Comunal, las Asociaciones de Padres de Familia de los Hogares de Bienestar Familiar, el Programa Nacional de Rehabilitación (PNR), entre otras.

Cabe resaltar el papel activo de las mujeres dentro de estas organizaciones comunitarias, en las que constantemente se relacionan prácticas campesinas e indígenas

como la minga. Simultáneamente, surgen organizaciones campesinas e indígenas como la Organización Nacional Indígena Colombiana y la Asociación Campesina de Antioquia (ACA).

Por su parte, en la década de 1970 surgen las organizaciones por la defensa de los derechos humanos, influenciadas por la lucha de las mujeres que han denunciado a través de acciones sociales, culturales y procesos jurídicos las represiones y la violencia hacia ellas, sus familiares y la comunidad. Entre estas organizaciones, se encuentra la Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos (ASFADDES).

Mediante un recorrido diacrónico por el siglo XX e inicio del siglo XXI, Archila (2013) expone las condiciones sociales, económicas y políticas de las mujeres en Colombia, resaltando las diferentes formas de acción colectiva del movimiento de mujeres en la esfera pública. El autor establece tres fases fundamentales para la comprensión del movimiento de mujeres en el país.

La primera, enmarca la consecución de derechos económicos y políticos para las mujeres centrándose en la obtención del voto, el acceso al campo educativo y público (años treinta a años sesenta). La segunda, propendió por la reivindicación de los derechos sexuales y reproductivos, así como la lucha por el respeto hacia la diferencia de género (años setenta y ochenta), caracterizada por la consolidación de diferentes organizaciones populares, feministas y grupos de acción social y política, además de la apertura de nuevos espacios de debate y encuentros participativos como el Congreso Panamericano de Mujeres Sindicalistas del 78 -nueve años después el Primer Encuentro de la Mujer Trabajadora-, el primer Foro de Mujeres Campesinas en la población de Ovejas (Sucre), y el primer Encuentro de Mujeres Indígenas, entre otros.

La tercera fase del movimiento de mujeres se ha orientado en la lucha por la equidad de género, la ampliación de los derechos sexuales y reproductivos, la oposición frente al conflicto armado y las violencias hacia la mujer - simbólica y económica, política e intrafamiliar- , en el que las distintas formas de organización regional y local han tenido un papel protagónico al lograr la conquista de espacios de participación política y nuevas formas de incidencia social.

No obstante, el autor sostiene que a pesar de la obtención de un avance significativo en el accionar femenino y su papel en la sociedad colombiana contemporánea, se han presentado oposiciones ideológicas y políticas al movimiento de las mujeres, lo cual se evidencia en la prevalente asimetría en las relaciones sociales y de poder en la esfera pública, las limitaciones de las mujeres para acceder a nuevos roles sociales y el debilitamiento de su accionar político mediante acciones violentas manteniendo “nuevas formas de ataque contra las reivindicaciones de las mujeres” (Archila, 2013, p 10).

Sin embargo, el autor concluye en primer lugar, que la incidencia del movimiento de mujeres en Colombia ha contribuido con transformaciones estructurales que han llegado hasta las mismas prácticas cotidianas de nuestra sociedad, pues si bien la participación social y política femenina aumentó a partir de la promulgación de la constitución de 1991 y la instauración de la ley 581 de 1998, dicha participación obedece además y en gran medida, a las continuas luchas por conquistar relaciones de poder más equitativas auspiciadas por diferentes actores sociales comprometidos con la inclusión, la visibilización y el reconocimiento de las mujeres en todos los campos sociales.

En segundo lugar, frente a las limitaciones del movimiento de mujeres en Colombia Archila resalta, en la creciente inmersión y participación de las mujeres en diferentes dimensiones sociales en nuestro país la presencia de heterogeneidad en los distintos horizontes políticos, sociales y culturales de los diferentes actores del movimiento femenino, lo que ha dificultado la consolidación de una unidad de acción política de mayor alcance.

En lo que respecta a los estudios realizados sobre la relación memoria – resistencia en el conflicto armado, Villarreal rastrea procesos de resistencia no violenta llevados a cabo por organizaciones de mujeres en los departamentos de Cauca, Chocó y Nariño, identificando “53 iniciativas ciudadanas organizadas por las mujeres o donde ellas ejercen un importante liderazgo” (2007, p. 53). La autora, a su vez, determina que estas organizaciones e iniciativas buscan contrarrestar los impactos del conflicto armado interno colombiano desde múltiples acciones colectivas, integradoras y participativas,

orientadas a reivindicar no solo el rol de la mujer sino, además, direccionadas a construir tejido social en sus comunidades.

Frente a las acciones llevadas a cabo por las diferentes iniciativas de resistencia destaca: la promoción de la equidad, la creación de nuevas opciones de sostenimiento económico en las poblaciones, el fortalecimiento de la participación democrática, la difusión de los derechos ciudadanos, el rescate de costumbres y valores identitarios, y la oposición a la violencia estructural, “cuya expresión es la pobreza, la discriminación, la exclusión, el machismo” (Villarreal, 2007, p. 50). Además, en cuanto al surgimiento y desarrollo de las iniciativas antes mencionadas añade que estas:

[...] le están aportando a las mujeres participantes, a sus familias y a la sociedad un nuevo concepto de vida y sociedad pues recrea y fortalece antiguos lazos sociales, crea vínculos y genera nueva reflexión sobre los derechos de las mujeres en las regiones y su capacidad para estar en los sitios donde se debaten temas estratégicos (Villarreal, 2007, p. 59).

En este sentido, resalta el rol de iniciativas nacientes en el seno de situaciones violentas y de conflicto que exponen a condiciones de vulneración y abandono a la población femenina, estableciendo que:

[...] estas iniciativas están transformando sus contextos, brindando mejores espacios de convivencia y desarrollo, pero al mismo tiempo están cambiando percepciones y roles de género dentro de las comunidades. Con su accionar [...] han abierto espacios nuevos para las mujeres, han logrado ganar reconocimiento y que ellas se empoderen como gestoras de cambios sociales (Villarreal, 2007, p. 61).

Por otra parte, la *Mesa de trabajo mujer y conflicto armado* (2010) establece en su informe que: “Durante los últimos diez años, algunas organizaciones sociales y de mujeres se han venido fortaleciendo de manera colectiva con acciones de resistencia frente al conflicto armado colombiano” (Fedes y Codacop, 2010, p. 95), buscando visibilizar tanto los efectos negativos sufridos a raíz del conflicto, como las acciones llevadas a cabo en pro de la defensa de los derechos de las comunidades y la transformación de imaginarios y de prácticas sociales excluyentes y desiguales.

Este trabajo, a su vez, recoge la experiencia de varios grupos de mujeres cuya postura de resistencia frente al conflicto armado interno se ha desarrollado con el uso de estrategias pedagógicas, la sensibilización sobre los hechos ocurridos, su comunicación y, en general, la defensa de los derechos de las mujeres. A continuación, se enuncian las organizaciones destacadas por el informe:

- Corporación para la vida, mujeres que crean: “surge con el propósito de desarrollar –desde, con y para las mujeres- propuestas de vida en un contexto de muerte”.
- Liga internacional de mujeres por la paz y la libertad (Limpal Colombia): “propende por la eliminación de todo tipo de violencia en contra de las mujeres y acompañarlas en procesos de resistencia y empoderamiento ante el conflicto que viven”.
- Federación de mujeres campesinas de Nariño (Femucan): “las mujeres de Femucan se levantan en defensa de los derechos humanos como una forma de afirmar la vida como acción política y como un derecho”.
- Programa mujer de la asociación de cabildos indígenas del norte del Cauca: “Una apuesta política por el reconocimiento de los derechos de las mujeres indígenas”.
- Fundación nacional defensora de los derechos humanos de la mujer (Fundhefem) “Motivadas por la preocupación frente a la injusticia y a las violaciones sistemáticas de los derechos de las mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia”.
- Liga de mujeres desplazadas (LMD): “es una de las organizaciones de base de mujeres desplazadas en Colombia, con un gran impacto dentro de la población y muy buenos resultados en el trabajo de restitución de derechos”.
- Asociación Colectivos Mujeres al derecho: “se posiciona como una de las primeras organizaciones de mujeres que promueve la incorporación de la perspectiva de la



mujer y género en la teoría y práctica del derecho” (Fedes y Codacop, 2010, pp. 96-105).

Estas organizaciones y muchas otras no incluidas en la lista surgen como una necesidad de resistencia al conflicto armado y de movilización contra todo tipo de violencia. Cada una cuenta con particularidades y finalidades específicas, en contextos locales. En suma, su accionar se dirige al fortalecimiento del trabajo colectivo reivindicar, la participación política y el fortalecimiento del tejido social. En una dirección similar Barros y Rojas (2015) llevaron a cabo un estudio analítico, partiendo del interrogante: “¿En qué medida el conflicto armado colombiano ha llevado a la mujer a asumir nuevos roles dentro de la sociedad?”.

En su estudio identifican que en el conflicto armado el lugar de las mujeres suele reconocerse desde el rol de víctimas. En oposición a este imaginario, las autoras muestran otras posibilidades de actuación y empoderamiento de los colectivos de mujeres.

De esta manera, las autoras afirman que, a causa del conflicto armado, las mujeres adoptan nuevos roles en la sociedad como el de cabeza de hogar o activista social en pro del reconocimiento de sus derechos y de la justicia social, dichos roles se alejan de aquellos que se han constituido comúnmente: madre, esposa, hija, ama de casa, etc. Adicionalmente, el estudio examina dos aproximaciones:

1. En el conflicto armado colombiano las mujeres se han situado, de forma voluntaria y forzada, como miembros activos de los grupos armados al margen de la ley.
2. Gran parte de las mujeres que se han visto inmersas en el conflicto armado, son víctimas sobrevivientes, pero muchas de ellas han buscado desarraigarse del lugar de víctimas pasivas para posicionarse como constructoras de paz (Barros y Rojas, 2015, pp.13-14).

En este sentido, para Barros y Rojas (2015), es posible inferir que los acontecimientos de violencia y conflicto armado fueron detonantes para generar acciones participativas e integradoras por parte de las mujeres, en las diversas esferas sociales y políticas, ámbitos en los que hasta entonces no habían podido incursionar, lo que significa el surgimiento de nuevas líderes sociales.

Adicionalmente, se identifican tensiones entre la memoria oficial y las memorias alternativas, las primeras, en torno a un relato de la historia, que se erige como único, formalista, neutral y apaciguador; las segundas, desde un carácter reivindicativo, que pone de presente narraciones de actores sociales históricamente silenciados, desde donde se impugnan e intentan ampliar las versiones estáticas y convenientes de la historia reciente.

Recogiendo lo anterior, el lugar de las organizaciones sociales, incluidas aquellas que se han constituido por mujeres en el contexto colombiano, dejan entrever la importancia que tiene la construcción de memorias alternativas que permitan comprender la historia más allá de la memoria oficial, pues a través de éstas es posible conceder un lugar a los sujetos, las luchas y los logros de las organizaciones que desde la postura de este análisis tienen un importante potencial educativo.

Si bien, el impacto de la participación femenina ha tenido una mayor visibilización en momentos coyunturales de la historia nacional, se considera vital que su participación sea reconocida de manera constante en tanto ésta posibilita fortalecer y promover desde lo individual a lo colectivo, (la familia, la comunidad y el país) procesos de edificación de paz y sociedad.

### III. PROBLEMA

#### 3.1. Preguntas de investigación

A partir de la revisión de estudios que han girado en torno a la enseñanza de la historia reciente en América Latina, específicamente en Colombia, en un contexto de conflicto interno, se han visibilizado problemáticas que han llevado a la conformación de organizaciones de mujeres que han resistido a diversas manifestaciones de la violencia en Colombia. El presente trabajo pretende centrarse en el componente educativo y en la capacidad de agencia de estas organizaciones. En consecuencia, se plantea la siguiente pregunta general de investigación:

¿Qué papel juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia (Madres de Soacha; Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria; Organización Femenina Popular -OFP- y Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño -AMOR-); y qué elaboraciones didácticas pueden mejorar las comprensiones en estudiantes de educación básica secundaria y media, del rol político de dichas organizaciones?

Si bien la primera parte de la pregunta exigió la realización de cuatro estudios documentales sobre las organizaciones sociales mencionadas, la segunda implicó llevar a cabo un proceso de indagación empírico sobre la comprensión que estudiantes de educación básica secundaria y media alcanzan sobre contenidos de historia reciente, referidos a dichas organizaciones, entre ellos: los asuntos que motivaron su origen, el devenir de las organizaciones y su impacto social y político.

Para dar cuenta de esta pregunta general de investigación es necesario responder las siguientes preguntas específicas:

<b>PREGUNTAS ESPECÍFICAS</b>	<b>GRUPO</b>
1. ¿Qué papel juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la Organización Femenina Popular - OFP-?	<b>Grupo A</b> Diana Cabezas Alejandra Molina
2. ¿Cómo enseñar a estudiantes de educación básica secundaria y media la historia reciente del país, mediante la tematización del desplazamiento forzado en Colombia y el rol de la OFP en su enfrentamiento?	
3. ¿Qué papel juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la organización Madres de Soacha?	<b>Grupo B</b> Alejandra Ávila Kimberly Galindo Luisa Ramírez
4. ¿Cómo enseñar a estudiantes de educación básica secundaria y media la historia reciente del país, mediante la tematización de las ejecuciones extrajudiciales en Colombia y el rol de las Madres de Soacha y Bogotá en su enfrentamiento?	
5. ¿Qué papel juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la organización Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria?	<b>Grupo C</b> María F. Espejo Alejandra Gutiérrez Nayibe Patiño
6. ¿Cómo enseñar a estudiantes de educación básica secundaria y media la historia reciente del país, mediante la tematización de la desaparición forzada en Colombia y el rol de las Madres de la Candelaria en su enfrentamiento?	
7. ¿Qué papel juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño -AMOR-?	<b>Grupo D</b> Jackeline Clavijo Andrea Ortega
8. ¿Cómo enseñar a estudiantes de educación básica secundaria y media la historia reciente del país, mediante la tematización de la violencia desde un enfoque de género en Colombia y el rol de AMOR en su enfrentamiento?	

Tanto la pregunta general como las preguntas específicas constituyen la base de los siguientes objetivos de investigación:

### **3.2. Objetivo general**

Analizar el papel que juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia (Madres de Soacha; Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria; Organización Femenina Popular -OFP- y Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño -AMOR-); y las elaboraciones didácticas que pueden mejorar las comprensiones en

estudiantes de educación básica secundaria y media, del rol político de dichas organizaciones.

### 3.3. Objetivos específicos

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>GRUPO</b>
1. Identificar y caracterizar el papel que juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la Organización Femenina Popular -OFFP-.	<b>Grupo A</b> Diana Cabezas Alejandra Molina
2. Diseñar un material didáctico, para alumnos de educación básica secundaria y media, sobre desplazamiento forzado en Colombia y el rol de la OFP en su enfrentamiento y superación.	
3. Identificar y caracterizar el papel que juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la organización Madres de Soacha.	<b>Grupo B</b> Alejandra Ávila Kimberly Galindo Luisa Ramírez
4. Diseñar un material didáctico, para alumnos de educación básica secundaria y media, sobre ejecuciones extrajudiciales en Colombia y el rol de las Madres de Soacha y Bogotá en su enfrentamiento.	
5. Identificar y caracterizar el papel que juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la organización Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria.	<b>Grupo C</b> María F. Espejo Alejandra Gutiérrez Nayibe Patiño
6. Diseñar un material didáctico, para alumnos de educación básica secundaria y media, sobre la desaparición forzada en Colombia y el rol de las Madres de la Candelaria en su enfrentamiento.	
7. Identificar y caracterizar el papel que juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño -AMOR-	<b>Grupo D</b> Jackeline Clavijo Andrea Ortega
8. Diseñar un material didáctico, para alumnos de educación básica secundaria y media, sobre la violencia desde un enfoque de género en Colombia y el rol de AMOR en su enfrentamiento y superación.	

## IV. METODOLOGÍA

En este apartado se describen las dos estrategias metodológicas que se utilizaron para el desarrollo del proyecto. En primer lugar, se realizó un ejercicio investigativo por medio del *análisis documental* mediante el cual se ahondó en el origen y el desarrollo de cuatro organizaciones sociales de mujeres constructoras de paz: su historia y devenir, y el impacto social y político de su accionar. Esta herramienta metodológica permitió responder los objetivos específicos 1, 3, 5 y 7 expuestos en la tabla anterior.

En segundo lugar, se llevó a cabo un proceso de indagación empírico mediante el *taller pedagógico*, estrategia que cuenta, al tiempo, con un componente propiamente formativo y uno de generación de conocimiento, lo cual significó el diseño, la aplicación en aula y el testeo de cuatro secuencias didácticas (una por cada subgrupo) acerca de la historia reciente, con base en el trabajo documental realizado. Dicho instrumento permitió el desarrollo de los objetivos específicos 2, 4, 6 y 8.

### 4.1. Análisis documental

El análisis documental (AD) suele ser una estrategia de investigación de gran valor en ciencias sociales y educación, especialmente en trabajos de índole reconstructivo respecto a un tema, un problema e, incluso, una organización. Pinto (1991) y Ruiz (1992) entienden al análisis documental como un conjunto de operaciones de orden intelectual que busca representar e interpretar el documento original, a través de un documento secundario abreviado, destinado a facilitar la búsqueda, el acceso y la difusión de la información por parte de los usuarios.

Pinto (1991) considera que la funcionalidad del análisis documental radica en que se presenta como una técnica auxiliar para el desarrollo de la investigación científica que, a partir de un proceso riguroso y acertado favorece y facilita la consulta de documentos originales. Para esto, en su desarrollo se distinguen dos fases: en primer lugar, el análisis interno, el cual comprende las operaciones que describen de qué trata un documento y

sus resultados. En segundo lugar, el análisis externo corresponde a la descripción del documento distinguiendo la presentación externa, que consta de la descripción bibliográfica y la catalogación.

Para Gavilán, por su parte, el análisis documental,

se puede definir como el conjunto de operaciones (unas técnicas y otras intelectuales) que se realizan para representar tanto la forma como el contenido de documentos primarios, generando de esta forma otros documentos secundarios cuyo objetivo no es otro que facilitar al usuario la identificación precisa y recuperación posterior de los documentos primarios representados (2009, p. 8).

Para este autor, las fases del análisis documental son: análisis formal (externo) y análisis de contenido (interno). En cuanto al primero, se define como aquel que tiene la finalidad de “solucionar el problema de la identificación de los documentos primarios para facilitar su localización o acceso posterior” (Gavilán, 2009, p. 8). Esta fase consta de dos (2) operaciones entrelazadas. En un principio se encuentra la catalogación, entendida como la elección de puntos principales para la construcción de la descripción bibliográfica que, a su vez, es la segunda operación, la cual recolecta organizadamente los datos que identifican un documento.

Ahora bien, en cuanto al análisis de contenido, “se trata de una operación más intelectual que técnica y, por lo tanto, más compleja, que pasa necesariamente por la identificación del contenido de los documentos” (Gavilán, 2009, p. 9), además producir un texto que puede convertirse en la referencia del documento principal. Dentro de este análisis se pueden encontrar tres (3) tipos de operaciones.

En primer lugar, se presenta la clasificación, que sintetiza y organiza el contenido fundamental del documento. Seguidamente, la indización como operación de análisis que toma las ideas principales del documento para registrarlas en términos del lenguaje documental, y, por último, el resumen, que integra el análisis y la síntesis para representar de forma condensada el contenido del documento principal.

En ese orden de ideas, el uso del análisis documental depende del criterio y la necesidad académica del investigador, por lo que se hace importante resaltar que el AD

se puede realizar a través de cualquier tipo de fuentes (primarias o secundarias) y de medios (audiovisuales, electrónicos, documentos, etc.).

En el presente estudio el análisis documental permitió dar cuenta de los objetivos específicos de investigación: 1, 3, 5 y 7, esto es, mediante su uso fue posible indagar el papel que juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la conformación y desarrollo de cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia: Madres de Soacha, Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria; Organización Femenina Popular -OFP- y Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño -AMOR, a partir de la búsqueda, la selección, la delimitación, la clasificación, la categorización y el análisis de documentos referidos a dichas organizaciones y al proceso escritural producido de forma subsecuente.

#### **4.1.1 Procedimiento del análisis documental**

El análisis documental se compone de cuatro categorías de análisis que dan cuenta de la trayectoria de cada organización, estas son: origen, desarrollo, tensiones problemáticas y retos, que se reconstruyen a partir del uso de fuentes documentales y fuentes testimoniales.

Las fuentes documentales consultadas fueron: literatura producida sobre estas organizaciones; libros; artículos de prensa; páginas web; redes sociales; documentales y material audiovisual. Las fuentes testimoniales, seleccionadas fueron conversaciones; relatos y contacto directo con las organizaciones.

Finalmente, los criterios utilizados para la selección de estas fuentes responden a un rastreo inicial, en el cual, éstas se identificaron y delimitaron de acuerdo con la pertinencia de su contenido para los propósitos de la investigación.



## 4.2. Taller Pedagógico

En el presente trabajo se entiende el taller pedagógico con una doble funcionalidad, por un lado, como una “estrategia metodológica con gran potencial didáctico, para desarrollar temáticas relacionadas con la educación” (Alfaro y Badilla, 2015, p. 83), y como en una serie de actividades estructuradas que conllevan la producción y/o transformación de las experiencias académicas de los sujetos involucrados (Ruiz, 2009).

Por otro lado, el taller pedagógico se concibe como estrategia investigativa, en la medida en que el investigador convierte en objeto de análisis las producciones orales y escritas de los participantes. De este modo, tales producciones pueden dar cuenta de la manera como los sujetos se posicionan frente a la estrategia pedagógica movilizada, esto es, en relación con la pertinencia y la eficacia del proceso de enseñanza - aprendizaje promovido: profundización y precisión de información, contenidos, conceptos y procesos; establecimiento de nuevas relaciones y distinciones; y, articulación de conocimientos y puntos de vista propios con los de los otros participantes, entre otros.

De esta manera, los actores del taller pedagógico son concebidos: “como productores y reproductores de saber: el saber de la historia que los recorre; el saber de la historia aprendida en la escuela y por fuera de la escuela” (Ruiz, 2009, p. 26). Es decir, que se tienen en cuenta los imaginarios y las concepciones previas de los sujetos, ya que son indispensables para la construcción de nuevas elaboraciones.

Entre las características generales del taller pedagógico Rodríguez (s.f.) establece que este debe ser: *dialógico* y *participativo* en la medida en que posibilita espacios de discusión entre los estudiantes y el maestro de forma bidireccional; *funcional*, *significativo* e *integrador* puesto que retoma las experiencias previas y las contrasta con la temática abordada generando un impacto en sus dimensiones cognitiva, interpersonal y subjetiva, lo cual se refleja en el tratamiento interdisciplinario al currículo.

Además de esto, el taller pedagógico se caracteriza por ser *lúdico* en tanto propone actividades llamativas para los estudiantes a partir de juegos y espacios para la creatividad y la recreación, que se asumen como generadores de nuevas posibilidades de

solución frente a la problemática planteada, por último, este suele ser *sistémico* puesto que las sesiones planeadas atienden a un orden lógico que dé cuenta de los objetivos, la temática de la clase y las características mencionadas anteriormente.

Teniendo en cuenta los elementos que constituyen el taller pedagógico, Rodríguez establece que más allá de su valor en procesos de enseñanza - aprendizaje resulta sumamente conveniente “su implementación para la recolección, interpretación y sistematización de información en la investigación educativa” (s.f. pp. 13-17) dado que estos pasos permiten comprender el sentido de las acciones e interacciones de los participantes en el aula. Entonces, el lugar del maestro no solo estaría limitado en la planeación de los talleres pedagógicos, sino que además implica “asumir sus propias prácticas pedagógicas como objeto de análisis para situarlas en una perspectiva crítica y emprender nuevas acciones de autoformación” (Ibíd.).

Esta estrategia investigativa, con sus distintos momentos: apertura, desarrollo, cierre, actividades: trabajo individual, trabajo grupal, discusiones, plenarias y recursos de apoyo: textos, videos, canciones y material complementario, permitió dar cuenta de los objetivos específicos de investigación 2, 4, 6 y 8 del presente ejercicio investigativo, es decir, mediante su uso, fue posible la exploración de las comprensiones que genera en estudiantes de educación básica secundaria y media el trabajo de las cuatro organizaciones constructoras de paz, objeto de la revisión documental antes descrita.

#### **4.2.1 Procedimiento del taller pedagógico**

Para la realización de las secuencias didácticas en los cuatro grupos de trabajo, se hizo la revisión de la Caja de Herramientas del CNMH (2015) y de las secuencias didácticas de educación para la paz y de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2016) y de la Fundación Konrad Adenauer Stiftung (2017-2018).

A partir de esta revisión se planteó un mismo desarrollo para el abordaje del contenido de las secuencias didácticas, el cual contó con cuatro momentos específicos: un ejercicio de sensibilización de los estudiantes; el abordaje de fenómenos violentos en el

marco del conflicto armado (desplazamiento forzado, violencia de género, desaparición forzada y ejecuciones extrajudiciales); el acercamiento a la organización (formas de accionar político, social y cultural) y por último, la movilización de la capacidad de agencia de los estudiantes. Además de esto, las cuatro secuencias didácticas contaron con una misma estructura para cada una de las sesiones:

- Introducción: apartado en el que se hace una breve explicación al docente sobre el tema y los recursos a trabajar.
- Recursos: son herramientas metodológicas que permiten abordar el tema de cada sesión de forma pertinente, como: relatos, canciones, dibujos, historietas, noticias, entre otros.
- Paso a paso: son las indicaciones puntuales para orientar el trabajo del docente durante cada sesión.
- Ten presente: aparecen en algunas de las sesiones, dentro de recuadros en los que el docente puede encontrar información que amplía la temática abordada o algunas recomendaciones de apoyo.
- Cierre: son espacios de reflexión y discusión sobre lo ocurrido en la sesión.
- Tareas o compromisos: en algunas sesiones se presenta una actividad que deberá ser realizada por los estudiantes para la siguiente sesión.

Ahora bien, al finalizar el diseño de las secuencias didácticas, se llevó a cabo un ejercicio de pilotaje en el Colegio Lazarillo de Tormes <sup>15</sup> que consistió en la implementación de la sesión 1 y 2, para ello se entregó previamente el material al maestro con el fin de resolver inquietudes y contextualizarlo acerca de la temática.

En la implementación en el aula, cada grupo de trabajo realizó una observación no participante, que permitió evidenciar la interacción del docente con el material, respecto a la comprensión de las instrucciones, las recomendaciones y el manejo de la temática. Adicionalmente, fue posible conocer la pertinencia de los recursos, el contenido y las

---

<sup>15</sup> Para llevar a cabo el pilotaje se realizó un acuerdo con estudiantes, profesores y directivos en el cual se estipuló que la participación en el ejercicio investigativo se haría de forma voluntaria, respetando el anonimato de los participantes al no obtener registros fotográficos y omitir sus nombres.

comprensiones de los estudiantes, por medio de un cuestionario valorativo.

## V. ANÁLISIS DOCUMENTAL

### CAMINOS DE ESPERANZA MADRES DE LA CANDELARIA: RESISTENCIA Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ

*Hacer memoria es alimentar nuestros sentidos,  
fortalecer las raíces del árbol de la vida,  
abrazar nuestra conciencia,  
retomar nuestra esencia,  
dar y recibir herencias  
renunciando a la amnesia,  
construyendo identidad,  
bebiendo de la verdad,  
forjando libertad  
por siempre jamás  
Mario López.*

*Este es un homenaje a todas las personas que han hecho de su dolor el motivo de su lucha*

En el presente capítulo expondremos el análisis y la reconstrucción del recorrido histórico de la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria, una organización de mujeres constructoras de paz, quienes desde el año 1999 comenzaron a adelantar iniciativas de denuncia, lucha y recobro de la dignidad humana ante el padecimiento del flagelo de la desaparición forzada.

El hilo de este ejercicio investigativo, en un primer momento da cuenta de los acontecimientos que propiciaron el origen de la Asociación. En un segundo momento, se realiza un panorama de las formas de expresión política y cultural de la organización, además se presentan algunos de los logros y reconocimientos alcanzados. Por último, se exponen los procesos de reconstrucción de la memoria histórica que han ejercido estas mujeres a lo largo de su trayectoria.

Es importante señalar que en este análisis documental, las protagonistas son las Madres de la Candelaria; su voz, sus narrativas testimoniales, se han dispuesto como fuente de conocimiento de una realidad que hace parte del conflicto armado colombiano, porque además de registrar los diferentes hechos dolorosos que han vivido estas mujeres, permite mostrar relaciones no siempre evidentes entre lo que han atravesado, y las formas cómo ellas han logrado afrontar y transformar sus realidades, reafirmando su capacidad de construir escenarios que interrogan el futuro del país.

Por eso, creemos que el valor de este trabajo investigativo de memoria histórica y educación no es la constatación del horror, ni el odio, sino que la palabra que lo cobija encuentre un sentido y sea compartida con la sociedad a la que se dirige, una sociedad que se dispone y crea el ambiente para escuchar, perdonar, reconciliarse, así como las madres de La Candelaria lo han hecho, y lo siguen haciendo desde su origen hasta hoy en día.

### **5.1 Sobre el surgimiento de la organización.**

La Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria (ACEMC) surge como un acontecimiento social y político, en medio de la corriente de violencia que padeció nuestro país a finales del siglo pasado. Según las investigaciones realizadas por el CNMH (2013) en el marco de la violencia en el país:

Se dio una tendencia explosiva entre 1996 y 2002, en la que el conflicto armado alcanzó su nivel más crítico como consecuencia del fortalecimiento militar de las guerrillas, la expansión nacional de los grupos paramilitares, la crisis del Estado, la crisis económica, la reconfiguración del narcotráfico y su reacomodamiento dentro de las coordenadas del conflicto armado. (p. 33)

En medio de la compleja condición que atravesaba el país, particularmente en la ciudad de Medellín<sup>16</sup>, dichos problemas sociales empezaron a ser visibles en la esfera pública, a través de las grandes movilizaciones nacionales en contra de los secuestros masivos. A este escenario de lucha se sumaron familiares de víctimas de desaparición forzada. Sin embargo, al concentrarse dichas marchas en los secuestros de soldados y policías por parte de la guerrilla, los familiares de los civiles desaparecidos se encontraron inconformes y preocupados al no hallar un lugar en las asociaciones de víctimas del conflicto armado colombiano, pues para la década de los 90 en nuestro país la desaparición forzada era negada por el Estado e invisibilizada jurídicamente, por lo que no se consideraba un delito. El relato de Teresita Gaviria, fundadora de la Asociación ilustra esta situación:

Viene la muerte de mi papá por los paramilitares en el Urabá. Fueron los primeros golpes que recibí, viene la muerte de un hermano mío, en 1986 empezó esta tragedia, pero en 1998 secuestran a mi hijo los paramilitares y dije NO MÁS, hasta ahí llegué y empezamos a conformarnos como una organización, pero con miras al tiempo porque sabíamos que una persona desaparecida no era tan visibilizada como el secuestro y empezamos a trabajar en eso [...]. (CNMH, 2014-c, p. 136)

---

<sup>16</sup> Según las cifras obtenidas por el Observatorio del Centro Nacional de Memoria Histórica y de la Unidad para la Atención y la Reparación Integral de Víctimas (UARIV), en la ciudad de Medellín la magnitud de las víctimas reconocidas desde 1980 y hasta 2014 sobrepasa las 132.000 personas.

De manera que, este colectivo de madres resuelve organizarse, ante la violación de los derechos de sus familiares desaparecidos. Es así como a finales del 1998, en la ciudad de Medellín, aproximadamente 20 mujeres lideradas por Teresita Gaviria se reúnen para llevar a cabo su lucha contra este flagelo. Teresita Gaviria (CNMH, 2014-c) reconstruye así el origen de las Madres de la Candelaria:

[...] como en ninguna parte nos daban entrada porque éramos un objetivo militar empezamos a tocar puertas, nos hicimos en otras iglesias, de allá nos echaban los habitantes de la calle y yo sin saber qué hacer. Ya éramos diez mujeres porque había llamado mujeres que me quedaron sonando cuando las grandes marchas, entonces yo las busque [...] Con ellas me fui reuniendo y fueron llegando; una llamaba a la otra y empezamos a organizarnos [...] y empezamos en 1999 a buscar un sitio estratégico donde cantar nuestras consignas [...] logramos encontrar la Iglesia: Nuestra Señora de la Candelaria Parque de Berrío, encontré a un sacerdote, que con los ojos casi fuera vuelta nada me dijo: ¡Que le pasa hija! y yo le dije Padre: necesito un sitio estratégico donde contar nuestras historias sacar las fotos de nuestros hijos... mostrarle al país y a los paramilitares para que nos devuelvan a mi hijo. Y me dijo: ellos no lo devuelven mijita, pero ese es un espacio público pueden hacerlo ahí en la Iglesia, pero no adentro porque como voy a permitir un desorden y yo le dije... No yo soy respetuosa, lo hacemos en el Atrio de la Iglesia de Nuestra Señora de la Candelaria [...] efectivamente el 19 de marzo de 1999 fue el Primer Plantón, esto fuimos nosotras, solas nosotras [...]. (p.137)

Así pues, la desaparición forzada dejó de vivirse únicamente como drama individual y pasó al escenario público. Una vez consolidada la organización, las madres de La Candelaria siguieron el ejemplo de las Madres de la Plaza de Mayo<sup>17</sup>, y a medio día todos los miércoles, y actualmente todos los viernes a las 2:00 p.m., se reúnen en la iglesia Nuestra Señora de La Candelaria exigiendo verdad y justicia, con la denuncia pública de las desapariciones de sus seres queridos a través del plantón, un acto en el que exponen a

---

<sup>17</sup> La Asociación Madres de Plaza de Mayo son una organización de mujeres que buscan a sus familiares detenidos y desaparecidos durante la dictadura militar Argentina (1976-1983) en un contexto caracterizado por una gran represión social, debido a las desapariciones, secuestros, asesinatos de miles de personas durante el gobierno de la Junta Militar, Para mayor información consultar: [madres.org](http://madres.org).



viva voz su duelo íntimo a la sociedad, lo que implica de acuerdo con Ruiz y Prada (2012) posicionar las memorias en el ámbito político.

Con esta acción, las madres rompieron el silencio frente a un crimen de lesa humanidad, que a pesar de su atrocidad era invisibilizado en la agenda pública. Es así como, con fotografías de sus familiares desaparecidos sobre sus cuerpos, representan una historia quebrantada en nuestro país: la desaparición forzada.

Detengámonos un momento en el fenómeno de la desaparición forzada en Colombia. El delito empezó a encontrar condiciones de posibilidad con el Decreto 3398 de 1965, con el cual se dio base legal para la creación de los grupos civiles denominados *paraestatales* que, apoyados por las fuerzas militares, se propusieron acabar con cualquier intento insurgente; en suma, se trató de una estrategia de dominación política y territorial.

Al respecto Gutiérrez (2010, apoyada en ASFADDES, 2003), expone que la desaparición forzada en Colombia se puede historiar de la siguiente manera:

El crimen de desaparición forzada en Colombia parece pasar por dos periodos con dinámicas diferentes: el primer periodo se inicia con el primer caso recibido por el Grupo de Trabajo de Naciones Unidas sobre desapariciones forzadas en 1973, prolongándose hasta finales de la década de los noventa. Durante este periodo, los presuntos perpetradores fueron principalmente las fuerzas militares, la policía y los servicios de seguridad del Estado, quienes actuaban en ocasiones con la colaboración de las fuerzas paramilitares. La modalidad de la desaparición fue predominantemente selectiva y dirigida principalmente contra activistas de asociaciones no gubernamentales, opositores políticos y supuestos guerrilleros. Durante el segundo periodo, la naturaleza de los perpetradores y víctimas parece haber cambiado, reportándose un menor número de casos de participación directa de agentes del Estado y muchos más casos en los que se atribuye la responsabilidad a grupos paramilitares actuando con el consentimiento de ciertos miembros del ejército y de las fuerzas de seguridad del Estado [...] Vale la pena recordar que las acciones de grupos paramilitares, en tanto actúan con la tolerancia, aquiescencia o el apoyo de agentes del Estado, comprometen la responsabilidad estatal por la violación de Derechos Humanos. (pp. 23-24)

Se trata de un crimen complejo y difícil de tipificar si se tiene en cuenta la facilidad con que suele confundirse con el homicidio o el secuestro. Adicionalmente, en su

momento, se sumó a la dificultad para su denuncia por su inexistencia en la legislación colombiana, así como el miedo infundido en los familiares de las víctimas por las constantes amenazas provenientes de los actores armados y de agentes de seguridad del Estado (CNMH, 2013). Este fenómeno se evidencia en las palabras de Teresita Gaviria:

[...] lo más duro para nosotras fue que una entidad nos escuchara, a nosotras nadie nos escuchaba. Estoy hablando del 98, no teníamos la policía, no teníamos el ejército, todos nos perseguían, porque vivían en una manguala los funcionarios de las fiscalías, los de las inspecciones, en una manguala con los paramilitares y la guerrilla o sea que nosotras no podíamos hablar nada, entonces nosotras decidimos organizarnos [...] (Colombia 2020, 2018).

Si bien, en sus inicios la organización contó con la colaboración de *Asfamipaz*<sup>18</sup>, *Redepaz*<sup>19</sup> y *País Libre*<sup>20</sup>, quienes acompañaron inicialmente procesos psicosociales y políticos como el manejo del duelo y empoderamiento de la organización, a medida que el grupo extendía su radio de acción, las madres de La Candelaria se vieron en la necesidad de organizarse por su cuenta, puesto que *Asfamipaz* les exigía desde Bogotá atender exclusivamente a familiares de policías y militares.

Esto conlleva a preguntarse por las implicaciones que acarrea reducir el conflicto armado colombiano a un solo tipo de víctimas y victimarios; lo que evidencia la constante disputa por la memoria en la esfera pública; como lo ejemplifica Vaninni (2014) con el caso nicaragüense, en el que las políticas públicas de la memoria se encuentran en “un campo de batalla que se manifiesta a través de diferentes medios y espacios” (p.74), dependiente del interés particular de los gobiernos de turno.

De esta manera, el 19 de marzo de 1999 tuvo lugar el primer plantón de la organización, como acto público de resistencia en el atrio de la iglesia Nuestra Señora de

---

<sup>18</sup> Asociación Colombiana De Familiares De Miembros De La Fuerza Pública Retenidos Y Liberados Por Grupos Guerrilleros.

<sup>19</sup> Redepaz es la Red Nacional de Iniciativas Ciudadanas por la Paz y contra la Guerra que articula las experiencias y prácticas que múltiples agentes sociales desarrollan en las dimensiones local, interlocal, regional y nacional

<sup>20</sup> País libre es una fundación que nació en el año 1991 con el objetivo de visibilizar el fenómeno del secuestro en el país. Esta fundación terminó su labor en el año 2016, con la firma del acuerdo de paz entre las FARC y el gobierno nacional.

la Candelaria, momento a partir del cual se consolidó la *Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria*. La organización se conforma de mujeres, en su mayoría madres cabeza de familia, campesinas y de bajos recursos, quienes con su solidaridad y acción colectiva han logrado construir elementos reflexivos y prácticos que han permitido que estas mujeres:

Salgan de los laberintos del trauma y el duelo, para trazar juntas nuevas razones de lucha y de vida. La solidaridad como principio fundante mantiene hasta la actualidad la cohesión de quienes enfrentan unidas el dolor de la ausencia sin fin y unidas lo dan a conocer a la sociedad. (Tamayo, 2013 p.84)

El origen de la organización Madres de la Candelaria es también un acontecimiento ligado a una exigencia: “¡Los queremos vivos, libres y en paz!”. Los senderos que ha transitado la organización para su conformación expresan el valor de estas mujeres que han sabido resistirse reinventándose, reconstruyéndose y convirtiéndose en trabajadoras de la memoria, afianzadas a la promesa de encontrar a sus familiares desaparecidos.

## **5.2 Acerca de la organización y el ejercicio político de su labor**

Frente a la inexistencia política de un fenómeno con profundas repercusiones sociales, que conlleva destierro, desplazamiento, persecución, viudez, orfandad y pobreza, las mujeres madres, esposas, hijas, hermanas de los desaparecidos, un día se empoderaron y decidieron salir de sus casas, para enfrentar juntas el dolor de la ausencia sin fin y encarar la sociedad. (ACEMC, 2015-b, p. 5)

La Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria congrega a más de 800 familiares de personas desaparecidas procedentes de diversas zonas del territorio nacional, y agrupa a un 92% de mujeres y 8% de hombres: madres, padres, esposas, hijos y familiares víctimas de la desaparición forzada, secuestro y demás violaciones de los

Derechos Humanos. (ACEMC, 2013)

Las acciones que lleva a cabo la organización están encaminadas a exigir la libertad de las personas desaparecidas, la verdad y la justicia en los casos en los que los desaparecidos hayan sido asesinados y la construcción de condiciones sociales, por parte del Estado para la *no repetición*. Las Madres de la Candelaria en el proceso de exigencia realizan acciones enfocadas a contribuir a la recuperación de la dignidad de los familiares y hacer más llevaderos sus procesos de duelo, no sin antes aportar a la transformación de los sentimientos negativos en sentimientos que favorezcan la solidaridad, la pertenencia, la lealtad, la honestidad, la tolerancia, en pro de la reconciliación, el empoderamiento de sus integrantes, su reconocimiento y sentido de la responsabilidad social, en búsqueda de fortalecer “la posición social y política de las mismas permitiendo que las personas participantes estén presentes en espacios de toma de decisiones.” (ACEMC, 2013)

Siguiendo con los objetivos trazados por la organización, estas mujeres insisten en la búsqueda de sus familiares desaparecidos al sensibilizar a la sociedad frente al conflicto armado, sus consecuencias y, en particular, frente al delito mismo de la desaparición forzada, además brindan cuidado y apoyo psicosocial y legal a los familiares de la víctimas, y promueven la defensa y el restablecimiento de derechos, a través de la movilización ante entes gubernamentales para el establecimiento de políticas públicas que propendan a la reparación integral y al fortalecimientos de programas que contribuyen a la construcción de paz.

En este sentido, la organización entiende que los procesos de transformación, tanto individuales como sociales requieren esfuerzos permanentes, tal como lo expresa Teresita Gaviria:

Hicimos un juramento, que hasta que no llegue el último desaparecido nosotras no nos vamos a quitar del atrio de la iglesia Nuestra Señora de la Candelaria. Esto ha sido como un referente para que otras organizaciones se organicen y que también nos acompañen en este trasegar de la vida. [...] Mis mujeres tienen todos los días la esperanza de encontrar a sus hijos amados [...]. El mejor camino es la reconciliación, es el mejor camino como efectivo principal para llegar a la paz. Cuando hay voluntad política de las partes, nosotras vemos que estamos abriendo una trocha más en cuanto a la reconciliación. (CNMH, 2014-

c).

Entre algunas de las acciones que desarrolla la Asociación se encuentra el plantón, el apoyo psicosocial a víctimas, el trabajo en cárceles con desmovilizados de grupos paramilitares y los procesos educativos. Veamos:

### 5.2.1. El significado del plantón

*El acto reiterado de los plantones, más allá de la denuncia,  
busca crear conciencia en ese otro, transeúnte anónimo,  
no solo para alertarlo sobre lo que podría pasarle  
sino para que, una vez conocedor,  
sea copartícipe de su memoria traumática.  
(Giraldo y otros, 2015 p. 22)*

Uno de los aspectos más importantes de *expresión de resistencia* de la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria es el plantón<sup>21</sup>. Desde su conformación como Asociación, las madres se han expresado a través de este acto simbólico, un acto vivo que permite denunciar y hacer visible el flagelo de la desaparición forzada, “Los queremos vivos, libres y en paz” es la consigna más vociferada y representativa que estas mujeres repiten en coro cada semana en el atrio de la iglesia Nuestra Señora de la Candelaria.

El plantón es un acto de denuncia, resistencia y lucha que ha penetrado en la

---

<sup>21</sup>Se entiende por plantón un mecanismo de protesta social, llevado a cabo a través del asentimiento voluntario de personas en un espacio público específico, por un tiempo indeterminado, haciendo breves recorridos (muchas veces circulares), portando fotografías, expresando consignas, entre otras cosas; para llamar la atención de los transeúntes, dar a conocer o denunciar un hecho ante un público más amplio y ante los medios de comunicación, solicitar la solidaridad de la gente y plantearle exigencias a los representantes del Estado.

conciencia colectiva de quienes transitan diariamente por el parque de Berrío<sup>22</sup>. Las madres de la candelaria imponen el ritual en este lugar, en medio de cientos de transeúntes, lo que “anima a otras personas a hablar de su situación, les da confianza para acercarse y formar parte de quienes no descansan en la búsqueda de sus seres queridos y de la paz.” (ACEMC, 2013). Acerca del plantón Uribe (2009) expresa que:

Son iniciativas que implican una escenificación pública del dolor. La puesta en escena puede ser individual o colectiva, periódica o efímera y en ella se recuerdan situaciones dolorosas a partir de la memoria sensorial como mediadora de la experiencia. Son acciones que traen a escena el pasado en el presente. (pp. 56-57)

El valor del plantón como expresión *performativa* de protesta sirve de estrategia para denunciar y sobrellevar la carga de los traumas individuales y colectivos, es un acto vivo que, aunque escenificado, interpela lo real, cataliza en el cuerpo las huellas de la memoria, tal como lo expone Gómez (2016,):

Cuando se habla de manifestaciones de resistencia en contextos de conflicto, necesariamente se está haciendo alusión al cuerpo, es en los cuerpos en quienes reposa la experiencia y quienes hacen aparición pública con objetivos políticos. Sin la existencia de los cuerpos [...] sería inimaginable plantarse y movilizarse- es el cuerpo quién se manifiesta, quien materializa las ideas, en quién reposan los anhelos y el que reconfigura la memoria, es el cuerpo quien a través del lenguaje construye de todo lo que existe -y quizá lo que no-, la piel de las emociones y el vientre de las ilusiones. No se quiere con lo anterior, escribir lo que podría ser lógico o visible a los ojos, el cuerpo no es un simple vehículo ejecutor, es el resultado del mundo simbólico y este mundo a su vez se manifiesta a través del él. (pp. 4-5)

La fotografía ha sido un medio importante para denunciar la desaparición forzada

---

<sup>22</sup> Parque urbano ubicado en pleno corazón geográfico de la ciudad de Medellín; es un centro fundacional, un ícono urbano, quizá el más históricamente significativo de la urbe. Considerado por los habitantes de Medellín el principal lugar de encuentro y como principal referente de su ciudad ante visitantes y foráneos. (Betancur, 2007, p. 61)

durante los plantones. Las Madres de la Candelaria al portar fotografías sobre sus cuerpos dan lugar a ese ser querido ausente, hacen visible la insaciable búsqueda que han sobrellevado a través del tiempo, y hacen público el dolor, la vulnerabilidad común “y la existencia no sólo de sí mismas como organización, sino de su razón de ser y resistir: sus hijos, esposos, hermanos y hombres aún desaparecidos.” (Gómez, 2016, p.6)

Es en la rememoración y el reconocimiento de ese ser querido, que no ha sido encontrado ni sepultado, que se inscribe la lucha de cada una de ellas y de todas juntas, lo que además, exhibe la violencia y el abandono del Estado a los que se ven sometidas esta y otras organizaciones de familiares de víctimas.

En Latinoamérica existen organizaciones como la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria (ACEMC) que han utilizado el plantón para exigir verdad, justicia y reparación; ejemplo de ello son las Madres de la Plaza de Mayo de Argentina, quienes han trabajado incansablemente en defensa de los derechos humanos, la justicia social y la dignidad humana. Al igual que ellas, las madres de La Candelaria trascienden de lo privado a lo público, propician espacios de visibilización, crítica, resistencia y justicia ante la realidad de la desaparición forzada en Colombia. Sobre este aspecto, Uribe, (2009) dice lo siguiente:

El plantón es una práctica prestada de las Madres de la Plaza de Mayo en Argentina que en Colombia la han utilizado las mujeres que hacen parte del movimiento Madres de La Candelaria en Antioquia [...] en memoria de sus víctimas. Consiste en pararse en determinados espacios –pueden ser plazas o esquinas– durante periodos determinados de tiempo, exhibiendo las fotografías de los familiares que han sido asesinados y desaparecidos. (p. 57)

Así, la importancia de representar a los ausentes, no sólo para las Madres de La Candelaria sino también para otras organizaciones en defensa de los DDHH, ha sido posible a través del *performance*, para este caso en forma de plantón, una práctica de transferencia que como lo expone Taylor y Fuentes (2011) surge en:

El periodo [de] los años sesenta –una época turbulenta en muchas partes del mundo–, es en Latinoamérica un periodo de extrema violencia, con golpes militares a lo largo de la región, masacres y desapariciones aun en países “estables” como México. El contexto en sí, quiérase o no, convierte toda acción performática en un acto con resonancias locales. De pronto, un acto espontáneo corporal que perturba la cotidianidad se puede ver como un performance de resistencia a la censura. En momentos de dictadura los militares pueden controlar los medios, las editoriales, los guiones, todo menos los cuerpos de ciudadanos que se expresan perfectamente con gestos mínimos. Éste es un ejemplo de cómo el performance, a pesar de las tradiciones y trayectorias compartidas, siempre brota *in situ* y cobra fuerza local. (p. 11)

Es así como el acto reiterado de aparición en la escena pública de las Madres de la Candelaria, con fotos, pancartas y consignas, ha sido una herramienta fundamental para reclamar y exigir información del paradero de sus seres queridos, pues evidentemente se les ha negado un duelo, un acto de despedida y la verdad de lo acaecido. El plantón les permite, así, reclamar justicia, promover la inquietud, situar la pregunta por lo que sucede en nuestro país y a su vez generar nuevas construcciones y sentidos sociales para comprender la realidad, para hacerle frente con su coraje y capacidad de agencia. De acuerdo con Tamayo (2013):

El caso de las Madres de la Candelaria evidencia que las mujeres víctimas del conflicto armado se destacan por su capacidad de resiliencia y de lucha. Los medios locales han hecho eco de esta potencia de lo colectivo con marca femenina a través de la legitimación de sus demandas y la puesta en valor de sus manifestaciones. Esto contribuye a la generación de una representación de las mujeres-madres víctimas que rompe con los esquemas establecidos, que es leída por las instituciones públicas. [...] frente al hecho victimizante, las mujeres tienen, en términos psicológicos, más fuerza ante la adversidad: ellas encuentran, aún en medio del conflicto y todo lo que les sucede, formas de hacerle frente, en razón de sus hijos [...]. (pp. 92-93)

Son estas mujeres quienes adelantan las denuncias, quienes reconfiguran los sentidos del espacio y quienes en su reclamar recobran la dignidad de sus familiares desaparecidos. En el plantón se configura un acto político que desafía los miedos y las



represiones gestadas por los actores de la violencia; se interrumpe e interpela la cotidianidad de los transeúntes, quizás algo chocante, pero necesario para advertir lo irregular, para denunciar la injusticia inercialmente aceptada, para exigir reparación.

Esta aparición pública transmite y se adentra en la memoria colectiva, en la experiencia de los espectadores, pues en cada plantón estas mujeres logran transmitir el mensaje de sus ausencias, generando espacios de discusión pública sobre la desaparición forzada en el país; y de tal modo, mantener viva la lucha contra el olvido, el silencio y la impunidad. Se trata, principalmente, de una batalla en vivo: el cuerpo como arma que denuncia a través de los gestos, de las consignas a viva voz, de los movimientos fuertes, y, en suma, el mismo acto de presencia se escenifica para decir y transmitir algo fundamental y urgente: *¡Basta ya de secuestros y desapariciones: ven haz algo, di algo, para que no te toque a ti!*

### **5.2.2. Apoyo psicosocial**

La desaparición forzada tiene repercusiones directas sobre los familiares de las víctimas a nivel físico, psicológico, económico y social debido a las características y el impacto de este fenómeno. Según Quintero, Rodríguez y Zapata (2017) apoyadas en Díaz (2003) la dificultad para elaborar el duelo de las víctimas de desaparición forzada reside en que:

[...] la ausencia del cadáver y la falta de toda evidencia aportada por la realidad al doliente como verificación de la pérdida, lo deja sumido en la ambigüedad de no tener al otro presente, pero tampoco poderlo dar por muerto. En estos casos, la falta de cadáver y la incertidumbre frente a la pérdida tienen como consecuencia la ausencia de rituales que suelen acompañar al duelo. (p. 33)

Así pues, el hallazgo de un cuerpo se convierte en un logro no solo para la familia, sino también para la organización, debido a que permite a sus familiares aceptar la

muerte, hacer más llevadero el proceso de duelo, y renovar la esperanza de la Asociación de encontrar otros cuerpos. Esto se refleja en las palabras de Teresita Gaviria:

[...] miren las palabras tan asquerosas que digo: los que tuvieron la fortuna de enterrar sus hijos, nosotras no. No la hemos tenido, desafortunadamente. Digo que la fortuna porque es un regalo cuando a uno le toca enterrar su hijo. (Madres de la Candelaria, 2017, comunicación personal)

Además de la dificultad en el proceso individual del duelo, los familiares de las víctimas suelen presentar una serie de sensaciones físicas y enfermedades mediante las cuales se somatiza el dolor emocional de la pérdida. Algunas de estas mujeres manifiestan haber presentado enfermedades como ansiedad, depresión, trastornos del sueño y cáncer después de la desaparición de sus familiares. Esto se evidencia en la entrevista realizada por Quintero, Rodríguez y Zapata (2017):

[¿Qué ha cambiado en su vida después de dicha experiencia?] ¡Todo!, a mí no me dolía una uña y hoy en día soy hipertensa, me han dado bloqueos al corazón, me operaron de la vesícula, me van a hacer dos operaciones de las vistas, de todo me salió, [...] la columna la tengo dizque toda vuelta nada que ya está toda huequeada pero yo todo eso se lo entregó a Dios y le digo que él es el médico mío pero a mí no me dolía ni una uña ni antes de nada de eso, entonces yo creo que todo el resultado, todo eso me salió, todo eso y la familia se desorganiza toda, desde ahí comienza todo, comienza la familia a desordenarse. (p. 69)

Por otra parte, el núcleo familiar puede afrontar crisis a nivel económico, pues en muchos casos la persona que ha sido desaparecida era antes quien aportaba el sustento monetario al hogar. En otros casos, dicha crisis se manifiesta en el abandono de sus empleos y ocupaciones por parte de las madres o las esposas para dedicarse a la búsqueda de su familiar desaparecido. A través del relato de una madre podremos entender esta situación:

Cuando Alberto vivía yo no trabajaba, yo me estaba cuidando mis hijos, de pronto trabajaba uno que otro día, por días, uno o dos días ganándome 7 mil pesitos, él trabajaba en construcción ¿sí?, entonces para mi hubo mucho cambio, porque ya yo me tuve que entrar de lleno a trabajar en las casas de familia, todo cambió mucho, mucho, porque él era una persona que trabajaba, cuando él estaba trabajando por allá, yo iba quincenalmente y él me daba la plata para el mercado. Se fue el responsable. (Aquí estamos Derechos Humanos, 2014)

Frente a estas problemáticas, la ACEMC brinda acompañamiento en la búsqueda y las exhumaciones de cadáveres; la entrega e identificación de cuerpos; el apoyo psicosocial en los procesos de duelo; el seguimiento legal de los procedimientos de búsqueda e identificación de las personas desaparecidas, y el acompañamiento en las versiones libres –en el proceso judicial- (ACEMC, 2013).

En este sentido, las personas que hacen parte de la organización cuentan en primera instancia con el acompañamiento de sus compañeras, quienes a través del diálogo se escuchan, se reconfortan y se apoyan la una a la otra, posibilitando que el dolor pase del ámbito individual al colectivo, a través de la exteriorización de los sentimientos. Así lo expresa Dolores Londoño:

Comencé a llegar a las Madres de la Candelaria y ahí encontré mucho apoyo, porque ahí encontramos psicólogo, abogado, sí, pero no sólo eso, ahí encontramos como una familia, tal vez con más confianza que en la casa, porque uno en la casa para tal vez no amargarle la vida a uno, uno va a mencionar lo que le sucedió y ahí mismo le cambian la voz, como por no verlo llorando a uno. Y nosotras ahí, nos contamos la una a la otra las historias, lloramos, nos consolamos la una con la otra, nos reímos juntas. (CNMH, 2016-b)

Como lo expresa el CNMH (2014-a), este tipo de encuentros terminan constituyéndose para las mujeres en un espacio de escucha en el que hay cabida para el llanto, el silencio y el gesto de apoyo, que posibilita el fortalecimiento personal y el tránsito del dolor del ámbito personal a el ámbito político. En palabras de Teresita Gaviria:

En relación a las víctimas, la Asociación trabaja en pos de la reparación de su horizonte de vida resquebrajado. En muchas ocasiones ellas han perdido la esperanza de hallar su ser querido y también de querer vivir. Los traumas experimentados son difíciles de elaborar en situaciones de completa adversidad, cuando la pobreza, la soledad y el desempleo son los que dan la bienvenida a la ciudad. La Asociación es entonces un espacio en el cual todas las integrantes se protegen y se cuidan, donde se crean lazos fuertes de solidaridad y apoyo mutuo. La apertura de espacios para expresar lo sentido se convierte en impulsora fundamental para la elaboración de los duelos, de las rabias, de la impotencia tanto tiempo guardada por las víctimas. De ahí que el proceso de trascendencia de la experiencia personal, se encamina hacia el compromiso social, que se construye siempre a través del diálogo (ACEMC, 2015-b, pp. 3-4)

La Asociación también estableció convenios con el Ministerio de Salud y Protección Social, para articular proyectos que tienen como objetivo mitigar, superar y prevenir los daños e impactos a la integridad psicológica y moral, al proyecto de vida y la vida en relación, generados a las víctimas, sus familias y comunidades por las graves violaciones de Derechos Humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario. Entre otras ayudas de instituciones del gobierno para ser beneficiadas en programas de restitución de derechos que contribuyen a aminorar los daños causados por la violencia.

### **5.2.3. Procesos educativos**

Una de las líneas de acción que desarrolla la Asociación se encamina a empoderar y formar a las madres en diferentes temas que contribuyen a su labor como sujetos políticos, tanto en el trabajo individual como en el colectivo. Es por esto que, estas mujeres adelantan diferentes proyectos, diplomados y talleres que buscan desarrollar “sus capacidades, [...] incrementar su conocimiento y actitudes frente a los procesos de búsqueda de la verdad, mejorando significativamente la toma de conciencia del poder [...] De esta manera se contribuye a la recuperación de su dignidad y autoestima”. (ACEMC, 2013)

Para ello, las Madres de La Candelaria direccionan procesos de formación en alianza con otras instituciones, en temas que conciernen propiamente al trabajo político de la

organización como diplomados en Derechos Humanos, Derecho Internacional Humanitario y Leyes de Víctimas. Por otro lado, estas mujeres participan en un proyecto educativo que les permite completar sus estudios de bachillerato y educación superior.. Como ellas lo relatan:

En vista de que la mayoría de las participantes no tenían la primaria completa, se comenzó el proyecto de educación con 15 madres como prueba piloto y se sensibilizó un grupo más grande. El resultado de este proyecto son dos profesionales, 10 personas estudios técnicos y 40 bachilleres. En la actualidad 20 mujeres están terminando su bachillerato y 10 su primaria. (ACEMC, 2013)

Además, las madres participan en talleres de diversos oficios como la costura o el arte country, algunos de estos dirigidos por ellas mismas.

#### **5.2.4. La búsqueda de desaparecidos en las cárceles y el perdón.**

La Asociación, además, en su quehacer social y político adelanta procesos que promueven el perdón y la reconciliación. En este sentido, desde el año 2007 las madres realizan encuentros con desmovilizados de grupos paramilitares, con apoyo de la organización Aulas de Paz<sup>23</sup>, en la Cárcel de Bellavista en Medellín y la Cárcel de Máxima y Mediana seguridad de Itagüí.

El objeto principal de estas jornadas ha sido obtener información sobre el paradero de sus familiares desaparecidos, pues esta estrategia resulta “más efectiva para saber la verdad que esperar las confesiones de los desmovilizados en las audiencias de versión libre” (El Espectador, 2015). En el primer acercamiento que tuvo la organización con ex-paramilitares, en la cárcel de Bellavista, se logró información de la ubicación de 7 cuerpos

---

<sup>23</sup> Aulas de Paz es una entidad sin ánimo de lucro que trabaja en la construcción de herramientas pedagógicas y didácticas tendientes a obtener formas efectivas para prevenir y desarticular toda clase de conflictos.

pertenecientes a familiares de la Asociación.

Con esto en mente, Teresita Gaviria decidió hacer más frecuentes las visitas de la organización a los desmovilizados. Las largas charlas y los talleres compartidos terminaron forjando lazos de confianza entre víctimas y victimarios, ya no los veían como enemigos sino como personas que también se habían visto afectadas por la guerra y que por su disposición para reconstruir los hechos podrían ser perdonados. Dolores Londoño relata así su experiencia del trabajo en cárceles:

Cuando comenzamos a ir de las Madres de la Candelaria, fuimos la primer vez a Bellavista a hablar con desmovilizados, llegue mal ese día allá a la cárcel porque yo pensaba que todo lo que nos estaban hablando allá tenía que ver con lo que le sucedió a mis hijos porque yo todavía a esta hora no sé qué fue lo que le paso, pero entonces yo decía entonces de pronto uno de esos fue uno de los que mató a mi hijo, o este me lo desapareció y nosotras aquí de bobas. Pero no, apenas comencé a oír historias, y a que ellos contarán también la vida de ellos, qué había sido la vida de ellos, comenzó a sanarme un poquitico mi corazón. Y me dio por adoptar tres hijos, y a esos tres hijos colocarles el nombre de mis hijos [...] Y yo me sentí feliz cuando ellos nos pidieron perdón y cuando los perdoné, yo me sentí con mi corazón tranquilo y sano, y le digo que yo vivo feliz cuando nos dicen que vamos a ir a la cárcel, yo le digo a Teresita ¿Cuándo vamos a volver a la cárcel? ¿Cuándo vamos a ir? (CNMH, 2016-b)

El encuentro con los perpetradores permitió establecer el paradero de 192 cuerpos, de los cuales 110 fueron recuperados y, al mismo tiempo, se convirtió en una posibilidad construcción de paz a través de la comprensión de las trayectorias de vida de los implicados, la liberación del odio y la oportunidad para el perdón, necesario, quizás mucho más para las víctimas que para los victimarios. Además, este esfuerzo evidencia el compromiso social y político que se adquiere a nivel individual y colectivo en estos actos de reconciliación, Teresita Gaviria lo resume en las siguientes palabras:

Muchas mujeres hemos ido a las cárceles de máxima seguridad con el único fin de hablar, de interlocutar a los exparamilitares para que nos vayan diciendo donde dejaron cada una de las personas desaparecidas [...] Todo esto, todo esto es una metodología que nosotras

nos inventamos para subsanar un poquito el dolor de la otra y llenar el otro de confianza, cuando yo le doy confianza al exparamilitar él va soltando todo, gracias a Dios hoy tenemos 110 personas recuperadas, les hemos dado cristiana sepultura, entonces mira la reconciliación hasta donde nos ha llevado. (CNMH, 2016-b).

### **5.2.5. Algunos logros y reconocimientos**

En el año 2006 es otorgado el Premio Nacional de Paz a la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria, reconocimiento a su esfuerzo en la construcción de paz y la reconciliación. El Premio es descrito como:

[...] un instrumento para promover la paz, la solidaridad, el desarrollo socioeconómico y el entendimiento entre los colombianos. Se otorgó a una o varias personas o entidades que aportaron de manera destacada a la construcción de una paz sostenible, desarrollando procesos locales, regionales o nacionales de reconciliación, recuperación de la memoria histórica, educación para la convivencia, respeto por las diferencias, apoyo a víctimas y reconstrucción del tejido social. (Fescol, n/a)

De las 103 organizaciones postuladas, 18 eran lideradas por mujeres, entre las que se destaca el trabajo realizado por la Corte de Mujeres Colombianas contra el Olvido y la Re-existencia (Valle del Cauca), la Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño (AMOR) y la Liga de Mujeres Desplazadas (Bolívar). “Los otorgantes del galardón fueron el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Caracol Radio, El Tiempo, Revista Semana, Caracol Televisión y Friedrich-Ebert-Stiftung en Colombia (Fescol)<sup>24</sup>” (Caracol Radio, 2006).

Junto con otras 42 mujeres, Teresita Gaviria viajó hasta Bogotá a recibir el Premio, y señaló en la rueda de prensa anterior a la ceremonia que recibir este galardón significaba

---

<sup>24</sup> Fescol es una fundación de origen alemana que busca apoyar procesos de aprendizaje e intercambio con experiencias internacionales y dar visibilidad y reconocimiento a los esfuerzos en la construcción de paz.

un reto y además: “la muestra de que el dolor de las víctimas de la violencia en Colombia se está volviendo público” (Caracol Radio, 2006); lo que implica que, en la memoria colectiva se sitúen los efectos de la desaparición forzada como un asunto latente de la realidad colombiana.

Asimismo, destacó la importante labor de la Asociación, desde su conformación en el año 1999, pero, sobre todo, recalcó la importancia del trabajo por hacer, en los años venideros, en búsqueda de la verdad, la reparación integral, la reconciliación y la paz.

### **5.3. Reconstrucción de memoria histórica**

*A los vivos les debemos el respeto  
A los muertos les debemos la verdad  
(ACEMC, 2013).*

La ACEMC a lo largo de su trayectoria, se ha convertido en sujeto activo en la construcción de la memoria histórica, a partir del auto-reconocimiento, la búsqueda de justicia, la reparación, y sus esfuerzos de reconstrucción de un pasado común. Dicho pasado, se ha plasmado en las narrativas testimoniales, que expresan hechos personales de sufrimiento y angustia, en los que sus voces se han hecho protagonistas en la esfera pública, de tal modo que es primordial dar “la palabra a las propias personas, [para] documentar desde sus expresiones y sentires la forma como han vivido la situación de violencia de la que han sido víctimas.” (ACEMC, 2013).

Este trabajo permite a las madres exponer su experiencia, reinterpretar el presente y definir posibilidades y sentidos para el futuro. No obstante, cabe señalar que las interpretaciones del pasado son siempre conflictivas, debido a que a los intentos permanentes de grupos de poder (gobernantes, partidos políticos, medios de comunicación oficialistas) por sostener y divulgar una única versión, suelen negar, atenuar o invisibilizar su responsabilidad en hechos atroces contra la sociedad civil.



Así pues, estas mujeres pueden considerarse gestoras de la memoria colectiva, posicionándose en el escenario público, a través de herramientas como: la práctica *performativa* del plantón, las marchas y las declaraciones en medios de comunicación, ante instancias judiciales y organismos internacionales. Además de diversas expresiones desde sus propios testimonios y relatos autobiográficos. Según Ruiz (2017), este tipo de relato da cuenta de una experiencia singular que exige reflexión, compromiso e, incluso, justificación. Esto, se hace notorio en el valor que le dan las madres a la reconstrucción de su propia experiencia, que con fuerza y empeño traen de vuelta en sus relatos (orales o escritos), especialmente, la angustia y el dolor ante la ausencia de sus seres queridos. Detengámonos en fragmentos de un relato escrito por la Señora María Dolores Londoño -Lola, como le dicen sus compañeras de la Asociación-, a quien esta violencia desmesurada que ha conllevado la guerra en Colombia, le arrebató tres de sus hijos:

Tuve un tiempo que solo me provocaba estar en la cama, me dediqué a tomar y a llorar. Trabajaba en semana y seguía viendo por mis hijos y por mis nietos; pero los sábados y domingos me la pasaba tomando, hasta que no sé, sería Dios tan lindo que tuvo piedad de mí. [...] En junio de 1990 fue asesinado en Medellín el primero de ellos, Henry Jesús Londoño. Yo vendía aguardiente y fritanga al frente del anfiteatro, como en esa época había tanta matasón, yo entraba a ver si habían llevado a alguien del barrio, por esa semana me dio por no entrar, como que algo me detenía. Así pasó la semana, hasta que ese viernes amanecí maluca, estaba en mi casa y cuando me quedé sola, llamé a una hija mía y sin pensarlo le pregunté ¿usted va a ir conmigo a reconocer a Henry en el anfiteatro? (Minorías - Teleantioquia, 2014)

Sus memorias narradas permiten procesar lo ocurrido y, en esa medida, comprender y asimilar los hechos de forma tal que al transmitirlos a otros puedan servir “de vehículo, de pretexto, de llamado a nuestra conciencia” (Ruiz y Prada, 2012 p.55). Al mismo tiempo, se trata de “prácticas de resistencia que sirven como antídoto contra la impunidad y el olvido e inciden en la recuperación de la autoestima y la confianza. (Uribe, 2009 p.44). Así pues, sus iniciativas de memoria enlazan un sentido político, en la medida en que se invita al lector a reconocer lo sucedido y a comprender, desde la perspectiva de

quien lo ha tenido que sufrir, la importancia de hacer alusión a los hechos violentos, a reconocer el pasado reciente para resignificarlo y darle paso a la no repetición. En esta dirección para las madres, el trabajo en la Asociación:

[...] va encaminado a conocer la verdad, en primera persona, desde el relato mismo de quien en su historia da cuenta de una o varias violaciones a sus derechos fundamentales. El acompañamiento en la reconstrucción de la memoria, implica que quienes expresan su deseo de recorrer este camino hacen parte de un proceso en el cual se enmarca la importancia de recordar, hablar, ser escuchados, simbolizar, registrar toda una historia personal, familiar y social; que va a ser conocida por otros. Somos conscientes de la importancia de la memoria individual y colectiva enmarcada en la búsqueda de la verdad, para que verdad y memoria contribuyan a la reconciliación y a la paz. (ACEMC, 2013).

En el trabajo de memoria que realizan las mujeres de la Asociación se destaca su capacidad de reconstruir lo vivido, y hacer llegar su voz al escenario público, lo que a su vez ha promovido entre ellas mismas, periodistas e investigadores sociales, entre otros, la documentación de sus experiencias, expresiones y sentires en relación con la desaparición forzada. Al posicionar la condición de desaparecido, la organización ha promovido su construcción política, que amplía su significado tanto a nivel judicial, como para la sociedad en su conjunto.

A esto, se suma la *memoria registrada*, a manera de archivos:

[...] la rigurosa labor de documentación de los casos de violación de derechos humanos [...] En el archivo de la asociación se encuentran registradas las huellas de sus prácticas como organización defensora de derechos humanos. Cada hecho victimizante constituye un caso documentado y este, a su vez, un expediente [en el que] se conservan las huellas de violencia indiscriminada, de los hechos inexplicables, reconstruidos por los sobrevivientes frecuentemente enfrentados a la sorpresa y al dolor. (Giraldo y otros, 2015 p. 24)

Para la Asociación, la prueba documental de los expedientes es fundamental, debido a que representa la exteriorización de la memoria y el reconocimiento de su propia condición de familiar-víctima. Así mismo, cuentan con “diversas formas de guardar y

transmitir la memoria. Éstas van desde los archivos físicos, las fotografías y los testimonios orales, hasta gestos efímeros e imperceptibles anclados en el cuerpo. (Uribe, 2009, p.43)

Así, por ejemplo, las fotografías que las madres portan sobre sus cuerpos sirven de vehículo de las memorias en cada acto público de resistencia, pues estas, permiten dar soporte y representación a la existencia de ese ser querido ausente, y al clamor de verdad que hacen los familiares. Las Madres de La candelaria extraen las fotografías del expediente del archivo para exhibirlas en las denuncias públicas, y aisladas de la unidad documental “se convierte en un dispositivo de trasmisión que potencia y amplía los sentidos del archivo, no se opone a él, sino que lo complementa posibilitando otras iradas sobre la memoria traumática.” (Giraldo y otros, 2015 p. 28)

El archivo, las expresiones como el plantón y la denuncia pública en distintos medios de comunicación, son procesos que se posicionan como luchas políticas en búsqueda de la verdad, la justicia y el reconocimiento social de lo ocurrido con sus familiares desaparecidos. Al hacerse cargo de su pasado y convertirlo en narración, Las Madres de La Candelaria no solo reclaman justicia, sino también construyen memorias. Teresita Gaviria con su testimonio lo corrobora:

Uno en la vida escoge tres vías cuando le ocurre una cosa de estas: la primera o volverme una drogadicta, la segunda encerrarme con el dolor, la tercera pedir ayuda. Las tres las probé, y me quedé con la tercera. Aquí había una permanente persecución contra las víctimas, sobre todo las de desaparición forzada, porque decían que éramos un objetivo militar, y que a nosotras cuando nos desaparecían los hijos ¡por algo!, eso nos decía a uno las fiscalías, las alcaldías. Nosotras tenemos en nuestra base de datos la módica suma de 1179 personas desaparecidas y por supuesto muertas, porque recuerden que muchos son reclutados y los matan, a otros los matan y luego los desaparecen. Y nosotras somos 882 personas familiares que reclamamos nuestros desaparecidos. La verdad es la principal para nosotras, sea cualquiera que sea, sea que esté vivo o sea que esté muerto. En una de las versiones libres uno de los paramilitares me dijo: la señora monita que esta allá llorando, que se tranquilice que su hijo pasó a mejor vida, porque fue desmembrado y luego arrojado al río magdalena [...] En ese momento sentí odio, rencor, sentí lo peor, que quería mascarme a este señor con mis dientes; luego pensé que yo era una lideresa y que no podía actuar así y le pedí perdón al Señor. A todas estas personas que nos hicieron

tanto daño, hoy hemos cantaleteado porque para nosotros lo más importante es la reconciliación. (Revista Semana, 2013)

Este testimonio, ejemplifica cómo las madres, han logrado reconocerse como personas afectadas, y a su vez capaces de inscribir su historia para el público, no solo para que se reconozcan las heridas de la guerra, sino a fin de promover la verdad, la justicia, la reconciliación y la no repetición. Esto, se relaciona con lo que Elizabeth Jelin (2002, p.49) denomina “emprendedores de la memoria”:

La gestación de una cuestión pública es un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo, y que requiere energías y perseverancia. Tiene que haber alguien que lo promueve, que empuja y dirige sus energías al fin deseado. [...] En el campo que nos ocupa, el de las memorias de un pasado político reciente en un escenario conflictivo, hay una lucha entre «emprendedores de la memoria», que pretenden el reconocimiento social y de legitimidad política de una (su) versión o narrativa del pasado. Y que también se ocupan y preocupan por mantener visible y activa la atención social y política sobre su emprendimiento.

Así pues, el accionar de las madres da cuenta de procesos de significación y resignificación de la memoria, orientados por la intención de encontrar sentidos del pasado, y la superación del fenómeno que las ha afectado:

Se trabaja en la creación de narrativas que conduzcan a la conciencia social sobre el conflicto armado y sus conciencias; tarea esencial que permitirá rescatar para la memoria aquellos hechos sobre los que el miedo quiere imponer el silencio y el olvido, hechos en contra de los Derechos Humanos frente a los que es necesario construir en la sociedad una posición clara de rechazo. (ACEMC, 2015-b, p. 3)

Las Madres de la Candelaria se han ido convirtiendo, quizás sin proponérselo inicialmente, en un movimiento defensor y promotor de los derechos humanos, y en sujetos activos de memoria histórica. Su trabajo, sus expresiones performativas, manifestaciones públicas, participación en “conversatorios, foros, debates, seminarios,

congresos de carácter regional, nacional e internacional y la articulación con otras organizaciones a nivel nacional e internacional como es el caso de las Madres de la Plaza de Mayo en Argentina.” (ACEMC, 2013) les ha permitido pasar del plano puramente subjetivo e intersubjetivo a la esfera pública y desde allí construir versiones distintas de la historia reciente del país. Así, estas mujeres, han logrado posicionar el reconocimiento de lo ocurrido y de lo que sigue ocurriendo, en medio de la guerra, dejando atrás su posición de víctimas para convertirse en constructoras de paz, desde su papel de emprendedoras de la memoria de los desaparecidos en Colombia.

Queda por decir, que este extenso trabajo por la reconstrucción de la memoria histórica que ha llevado a cabo la organización a lo largo de su trayectoria, se podría potenciar y vitalizar si se encauza hacia el ámbito educativo, en el que la enseñanza sobre el pasado reciente termina por constituirse en una apuesta por movilizar en los maestros y estudiantes comprensiones empáticas sobre los recuerdos, dolores, construcciones y luchas de estas mujeres; de modo que sea posible la formación de sujetos éticos y políticos a través de sus memorias, como lo indica Torres (2016):

Memoria, historia y escuela encuentran un marco de comprensión en la necesidad de crear diversos canales de expresión y enseñanza de la historia, apuntando a la memoria como campo de trabajo pedagógico convergente para la formación de sujetos conscientes de las intermediaciones, fracturas y continuidades de la historia como material de aprendizaje y transformación social. (p. 171)

## CONCLUSIONES

La elaboración de este trabajo de grado nos permitió acercarnos al campo de la memoria histórica desde distintos tipos de interpretaciones, que reivindican la importancia de ésta en el campo investigativo, como escenario para la reconstrucción del pasado, la búsqueda de la verdad y el agenciamiento de procesos de resistencia y construcción de paz.

A partir de la realización del marco teórico, de los antecedentes investigativos y del análisis documental sobre la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria, emerge el compromiso ético-político que moviliza nuestra investigación: el trabajo por la memoria histórica y por la enseñanza de la historia reciente, de forma contextualizada, y, al mismo tiempo, resignificada por las organizaciones sociales y las comunidades.

En este sentido, las categorías del marco teórico nos permitieron encontrar en el trabajo de la ACEMC claves interpretativas para entender cómo esta organización ha incidido a nivel cultural y político en nuestro país, a través de procesos de denuncia pública y recuperación de la memoria, lo que las ha conducido a convertirse en constructoras de paz y a su vez, como grupo, delinear ejes de acción que propenden por la transmisión y la apropiación del pasado, no solo para ellas, sino para la sociedad en general.

Así pues, el análisis documental describe la investigación realizada a través de la recopilación de información sobre la ACEMC. Las narrativas testimoniales, los documentos de investigación sobre la organización, los artículos de prensa, y los recursos audiovisuales, entre otros, nos permitieron recuperar elementos discursivos que dan cuenta del surgimiento, la configuración y el trabajo que ha venido realizando la asociación durante 20 años.

Como hemos visto, las narrativas testimoniales de la Asociación han ocupado un lugar protagónico dentro del análisis, puesto que logran reconstruir la memoria desde las experiencias de lo vivido, y alcanzan un significado importante cuando se piensa no sólo en reconocer el conflicto armado, sino también, la manera en que ello puede llegar a comprenderse y alcanzar un sentido para la sociedad y para un país como el nuestro, marcado por la sistematicidad de delitos de lesa humanidad, y las políticas de olvido e impunidad.

De este modo, sus iniciativas de memoria plantean formas de oponerse al olvido y al silencio al que algunos actores sociales intentan confinar los actos de violencia cometidos contra sus familiares, y sobre esto las Madres de la Candelaria revelan lo importante que es organizarse para recordar, para denunciar, para sanar, para construir y reconstruir sentidos de existir con otros.

Así mismo, revelan la importancia de llevar la memoria histórica a los escenarios educativos, esto es, un reto a nivel formativo y pedagógico, si se tiene en cuenta que no todas las formas de hacer memoria necesariamente son educativas. Por eso, consideramos que los procesos de memoria y resistencia de la organización pueden potenciarse si se vinculan y se tramitan desde el ámbito pedagógico, esto como posibilidad de dinamizar otras maneras de contar el pasado reciente de nuestro país desde una mirada crítica sobre las apuestas reivindicativas de las memorias de la organización, cuyas trayectorias biográficas demandan ser situadas en el marco de una historia común por su potencial enorme para la formación del pensamiento político clave para el presente y el futuro en los escenarios educativos, y para que de algún modo la sociedad pueda comprender y alcanzar un sentido frente a este tipo de fenómeno.

Ahora bien, el trabajo con la ACEMC nos ha permitido pensar el papel de las mujeres en medio de la guerra, como constructoras de paz y emprendedoras de la memoria. Estas mujeres en sus narrativas testimoniales comparten significados sobre el conflicto armado colombiano, que permiten reconocer lo que han cargado, sobrevivido y a su vez, lo que han logrado construir para defender y luchar por las memorias silenciadas e invisibilizadas de las víctimas. Así, en su propia voz, el lector puede reconocer parte de la historia reciente de nuestro país, y al mismo tiempo, reconocer la capacidad de agencia y empoderamiento de la mujer en los procesos de la construcción de tejidos sociales y de la paz.

Si bien la investigación trata de visibilizar el accionar político y educativo de estas mujeres en medio de un contexto tan marcado por la violencia, queda por documentar su quehacer a nivel artístico y cultural, que ha incidido en gran medida sobre la sociedad.

Asimismo, este desarrollo teórico y documental es una puerta de entrada para la investigación que puede realizarse sobre organizaciones sociales en las que también confluyen las categorías de memoria histórica y educación, en Colombia y América Latina.

En esta línea, nuestras reflexiones se vinculan con el campo educativo y la necesidad de preguntarnos por los retos, en cuanto al debate y el tratamiento de las problemáticas relacionadas con la enseñanza de la historia reciente, pues es claro que la educación posibilita la apertura hacia la alteridad, hacia otras sensibilidades y el reconocimiento del otro. De ahí la responsabilidad ética y política de estos espacios, encaminados a gestar escenarios de formación de sujetos críticos y propositivos que interroguen y transformen su realidad, atendiendo a las problemáticas propias de su contexto y de su sociedad, como lo plantea Arias (2016):

[...] la aproximación a los conceptos del pasado reciente en la escuela se inspira en un deber ético y político, no tanto vigilante de la remembranza juiciosa de datos, hechos, lugares y número de fallecidos o de afectados, como sí del interés por incentivar en los estudiantes la indignación y el dolor ante la catástrofe acaecida, su comprensión y análisis en el marco de proyectos en disputa, y en tal sentido activar la capacidad de acción personal y colectiva para que tales acontecimientos no se repitan.(p.263)

Por esta razón, el trabajo por la memoria histórica adquiere un significado fundamental en la escuela, lo que da sentido a la elaboración de una secuencia didáctica sobre la desaparición forzada, en el contexto del conflicto armado en Colombia, que esté comprometida con el reconocimiento y la visibilización de los ejercicios de resistencia de esta organización de mujeres, que potencie la reflexión sobre nuestra propia historia y movilice procesos de agenciamiento en búsqueda de la transformación que nuestro país necesita para alcanzar una paz estable y duradera.



## Secuencia Didáctica

### Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria

*“Nadie elige ser maestro para dejar que el mundo siga funcionando tal como lo hace...”  
Isabelino Siede.*

La responsabilidad ética y política que conlleva ser maestro en el contexto colombiano implica apropiarse del escenario escolar como un espacio de formación, no solo académica, también humana, en el que sea posible forjar el pensamiento crítico sobre el pasado reciente del país, y construir comprensiones empáticas frente a las situaciones de violencia que han atravesado las víctimas del conflicto armado en Colombia, esto con miras a que los alumnos se hagan partícipes activos en la construcción de la paz.

En este sentido, la enseñanza de la historia reciente adquiere un papel fundamental en la formación de sujetos críticos y propositivos que interroguen y transformen su realidad. Asimismo, contribuye al desarrollo de diálogos en la comunidad educativa y a reconocer la diversidad de pensamiento, tanto en la escuela como fuera de ella, atendiendo a las problemáticas propias del país; en otras palabras, una educación que se aleje de la venganza, del odio, de la estigmatización y que promueva la reconciliación y la convivencia pacífica.

Por estas razones, el eje de formación ético-político de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional, está comprometido a hacer visibles no solo las memorias de grupos silenciados o victimizados, sino también a reconocer la resistencia de organizaciones de mujeres comprometidas con la reconstrucción del tejido social, a partir de la denuncia, la discusión constante, la comprensión de la realidad, la

reflexión de nuestra propia historia y la realización de propuestas sociales pacíficas e incluyentes .

Esta secuencia didáctica se enmarca en el trabajo de resistencia que ha llevado a cabo la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria -ACEMC-, durante 19 años en la reconstrucción de la memoria histórica, la búsqueda de verdad, justicia y no repetición, como elementos fundamentales para la reparación integral y la construcción de escenarios de paz.

La presente secuencia didáctica, en suma, se dirige a maestros y alumnos de educación media (décimo y undécimo grado), consta de 5 sesiones, de aproximadamente 45 minutos cada una y aborda la relación entre la desaparición forzada, la memoria histórica y la capacidad de agencia de la Asociación -ACEMC-.

Por último, se recomienda a los maestros usar y consultar otro tipo de fuentes que permitan ampliar el panorama de la organización y complementar el desarrollo de la secuencia didáctica, tales como textos de producción académica como el *Análisis Documental Asociación Caminos de Esperanza Madres de La Candelaria: Resistencia y Construcción de Paz*; los diferentes informes del CNMH sobre desaparición forzada, el ¡Basta ya! o La Caja de Herramientas; la página oficial de la organización; material audiovisual, entre otros.

## Sesión 1

### Cuando alguien nos falta

En esta sesión se trata el tema de la ausencia desde el sentir y pensar de cada estudiante, a través del uso de dos recursos: una silueta del cuerpo humano, en el que los estudiantes dibujarán a alguien a quien extrañen mucho; y, la canción “Un Tranquilo Adiós” de Koggi Kroker.



Fotografía tomada de <https://desaparicionforzada.co/>

## Paso 1

Para iniciar la sesión, cuéntales a tus estudiantes que durante las siguientes cuatro sesiones van a trabajar sobre el pasado reciente del país, específicamente sobre el fenómeno de desaparición forzada en Colombia, y el trabajo de resistencia a la violencia que lleva a cabo la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria. Subraya que esto también implica hablar de emociones y experiencias personales, por lo que es pertinente establecer algunos acuerdos con el grupo, para lograr un ambiente de seguridad y respeto que les permita a todos expresarse libremente.

Para ello, propón a tus estudiantes una serie de acuerdos para facilitar la discusión. Puedes empezar sugiriendo un primer punto. La idea es que los mismos alumnos sugieran los siguientes, que deberán consignarse en una cartelera en el aula, con el objetivo de que los acuerdos se mantengan vigentes en cada sesión.

Algunos ejemplos que puedes sugerir son:

- Pedir la palabra y respetar los turnos de participación.
- Respetar las emociones expresadas por los demás.
- Prometer mantener la confidencialidad del grupo frente a las experiencias, emociones, o reacciones que se generen en las sesiones.
- No presionar a alguien que no quiere hablar o esté afectado por las actividades desarrolladas.

## Paso 2

Muevan los escritorios hacia las paredes del salón para lograr utilizar el mayor espacio posible. Pídeles a los estudiantes que se pongan de pie, dejando en los escritorios maletas y demás pertenencias que los puedan distraer; a continuación, solicita que caminen por el espacio tratando de evitar los círculos y de tocarse entre sí, llenando los espacios vacíos. Mientras caminan, explícales que a la señal de un aplauso deberán parar y saludar con la mano a la persona más cercana. Luego, indícales que sigan caminando y para el siguiente

aplauzo díles que abracen a la persona más cercana, imaginando que fuera un amigo al que no ven hace tiempo. Después de esto, pídeles que sigan caminando y al siguiente aplauzo díles que se paren frente a la persona más cercana y le digan que es lo que más les gusta de él o ella.

Por último, díles a tus estudiantes que se sienten en forma de semicírculo en sus pupitres y pídeles a algunos de ellos que expresen: ¿cómo se sintieron realizando la actividad? y ¿cuáles fueron las reacciones y las emociones que más les sorprendieron de sí mismos?

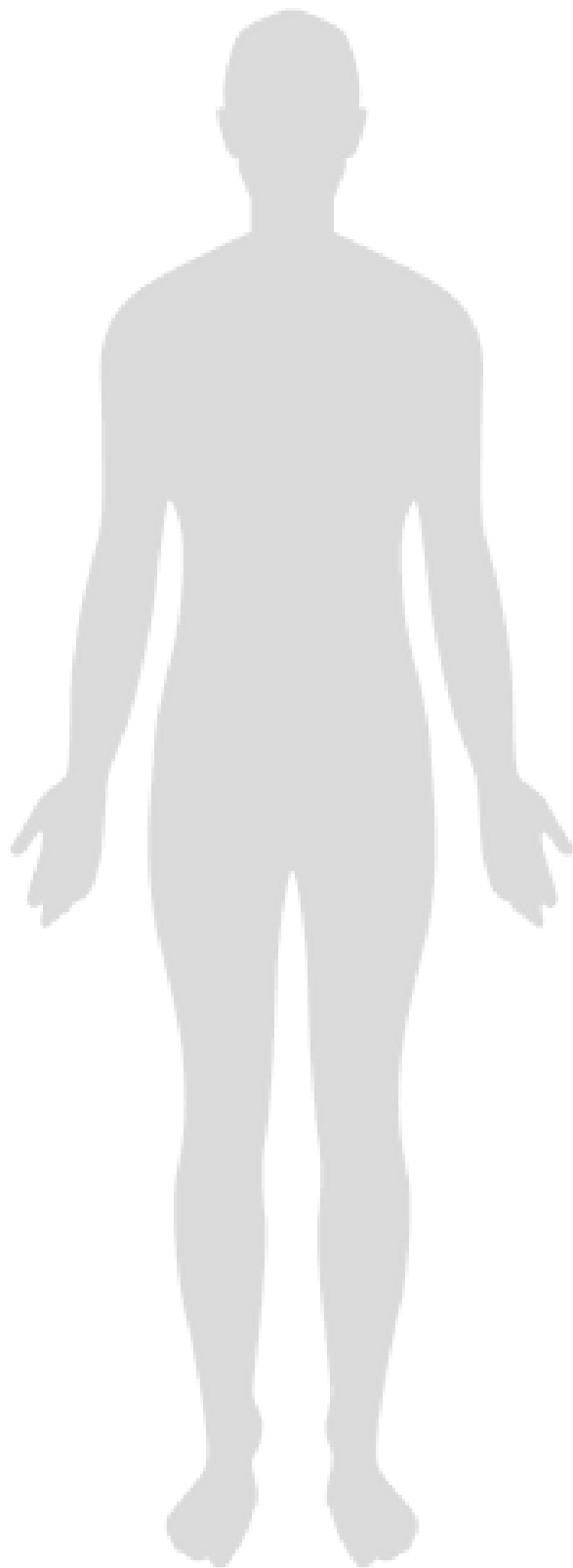
Tras terminar esta actividad puedes orientar la reflexión hacia la importancia del respeto y el reconocimiento del otro para poder compartir y construir juntos.

### Paso 3

A continuación, entrega a cada uno de tus estudiantes una silueta (ver anexo 1) y díles que sobre ella dibujen los rasgos físicos de una persona importante que extrañen o echen de menos en sus vidas.

*Ten presente...*

Es importante aclarar a tus alumnos que no se trata de un concurso de dibujo, que no tienen que ser dibujantes expertos, que lo importante es hacer el esfuerzo de expresar lo que se les solicita y respetar lo que los compañeros han expresado en su dibujo.



## Paso 4

Luego de haber realizado el dibujo, dispón al grupo para escuchar la canción *Un Tranquilo Adiós*, del cantante KoGgi Kroker, y entrega la fotocopia de la letra de la canción a cada uno de los alumnos (Anexo 2).



KoGgi Kroker - Un Tranquilo Adios

*Ten presente...*

Descarga la canción previamente del siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=DVolfTEP-aM>

Si se cuenta con los recursos necesarios en el aula proyecta el video, si no, prepara con anterioridad las condiciones que te permitan reproducirla en un amplificador de sonido.

Esta copia (Anexo 2) contiene las siguientes indicaciones:

- ¿Qué sensaciones te generó la canción? Escoge una parte del cuerpo de la silueta para escribir tu respuesta.
- Alrededor de la silueta escribe las razones por las que extrañas o has extrañado en un momento determinado a esa persona.
- Describe ¿de qué forma te ha afectado su ausencia? en la parte del cuerpo de tu silueta, en la que más percibes ese sentimiento.

Cuando los estudiantes hayan finalizado, pídeles a algunos de ellos que socialicen ante la clase su trabajo.

## Paso 5

En el cierre de la sesión puedes dirigir las reflexiones hacia la importancia del respeto y el reconocimiento de las emociones propias y las de los demás. Puedes resaltar que, si bien todos nos podemos identificar con el tema de la ausencia, hay situaciones en las que una pérdida puede llegar de manera violenta y ser aún más traumática de entender y aceptar, por lo que es preciso desarrollar una capacidad de empatía para entender el dolor y sufrimiento del otro.

### *Para la próxima sesión...*

Para la siguiente sesión diles a tus alumnos que le pregunten a un familiar o amigo ¿qué entienden por desaparición forzada? Pídeles que escriban en su cuaderno las cosas más importantes surgidas de dicho diálogo.



## Sesión 2

### Rostros sin rastro: El drama de la desaparición forzada.

En la sesión anterior se abordó el tema de la ausencia, para lograr un acercamiento empático al fenómeno de la desaparición forzada. Para continuar la reflexión sobre este importante asunto, trabajaremos un caso en el que se evidencian los efectos que puede causar este fenómeno a los familiares y seres queridos. Con este recurso se busca que los estudiantes identifiquen una de las posibles maneras para hacerle frente a esta situación.



Acción de Indignación y Repudio, si no hay Justicia, hay Escrache.

Homenaje a Nydia Erika Bautista.

Colectivo Dexpierte

Fotografía tomada de [dexpierte.blogspot.com](http://dexpierte.blogspot.com)

## Paso 1

Para iniciar, pídeles a algunos de tus estudiantes que socialicen el resultado de sus consultas sobre la desaparición forzada. Anota en el tablero las ideas más relevantes y comparte con tus estudiantes la definición de desaparición forzada que establece la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH) en la Convención Internacional para la Protección de Todas las Personas Contra las Desapariciones Forzadas.

La Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos -ACNUDH- (2006) define este crimen social y político de la siguiente manera:

Se entenderá por "desaparición forzada" el arresto, la detención, el secuestro o cualquier otra forma de privación de libertad que sean obra de agentes del Estado o por personas o grupos de personas que actúan con la autorización, el apoyo o la aquiescencia del Estado, seguida de la negativa a reconocer dicha privación de libertad o del ocultamiento de la suerte o el paradero de la persona desaparecida, sustrayéndola a la protección de la ley. (art. II)

## Paso 2

A continuación, entrega a la clase una copia de la carta “**Antes risas y baile, ahora vacíos y preguntas**” (Anexo 3) publicada en el diario El Espectador (2017), lee la carta en voz alta para toda la clase. Cerciórate de que los estudiantes estén atentos a la lectura.

Diles a tus alumnos que frente a esta carta deberán responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué efectos crees que causa la desaparición de un ser querido en un núcleo familiar?

- ¿Por qué consideras que es importante que Jennifer sea defensora de derechos humanos?

### Antes risas y baile, ahora vacíos y preguntas

Jennifer Gómez, defensora de derechos humanos, escribió [la siguiente] carta recordando a su tío Fernando Gómez Panquevalo, a quien desaparecieron en julio de 2003 las Autodefensas Campesinas del Casanare.

"Desde que se llevaron a mi tío, Fernando Gómez Panqueva, el 23 de julio de 2003, cada día me pregunto por qué lo hicieron: ¿Qué cosas tan malas puede hacer un ser humano para que sea desaparecido y torturado? Para mí fue la forma más terrible de robar los sueños de toda una familia, mi familia. Mi tío Fernando fue muchas veces mi papá, el que siempre cocinaba rico, el de la fiesta, el del chiste, el mecánico, el costurero, el hermanito menor, el gordo, el chacho, el desaparecido.

No olvidaré el día de la denuncia. Lo recuerdo como si fuera hoy. Veo a mi prima, su hija mayor de tan solo 10 años, tomando sus prendas y llorando inconsolablemente. Y a mi primo, su hijo de solo 8 años, perdiendo la sonrisa y sin pronunciar palabra. Se quedó mudo. Mientras que la bebé de tan solo dos años miraba a su madre con ojos apagados. Mi tía trataba de sacar fuerzas de donde no tenía. Un mar de preguntas surgió: ¿Quién iba a traer el sustento a casa? ¿Quién haría la fiesta en la casa?

Mi madre, hermana de Fernando, desde el comienzo luchó a toda costa por hallar una repuesta. Sus sueños le anunciaban que las cosas estaban mal, que su hermanito, su amigo, el que en su embarazo y nacimiento de su hija fue el único que le dio para la leche y los pañales, no volvería. Estaba en el limbo. En las noticias no salía nada porque hay mucha gente que desaparece todos los días en este país.

Yo recuerdo cuando llegaba a Engativá y la casa de él era lo máximo. Podía jugar con mis primos, había mucha comida y, eso sí, no podía faltar la buena música, sobre todo la salsa. Qué lindos recuerdos que ahora se desvanecen en la incertidumbre.

En 2003 yo cumplía 15 años. Mi mamá y mi tío me habían preparado una fiesta sorpresa y él era el encargado, como todos los años, de la torta y de los mariachis. Llegó el 9 de noviembre. Él no regresaba y no sabíamos nada. Mis quince finalmente los celebramos en un restaurante sin mucho ruido. La ausencia de mi tío solo provocaba silencio.

¿Paramilitares? ¿Qué es eso? ¿Quiénes son? ¿Ellos habían sido? ¿Por qué a mi tío? ¿Por ser un vendedor de tapabocas y bomboneras? La Fiscalía había hecho una llamada en la que nos informaron que habían encontrado la camioneta en un campamento paramilitar en Monterrey de las Autodefensas Campesinas del Casanare. Pero, ¿y él? ¿Dónde estaba mi tío? ¿Quiénes eran los paramilitares si en las noticias solo hablaban de la guerrilla?

Su esposa siempre se veía fuerte, pero pasaba el tiempo y mi tío no aparecía. Ella tuvo que asumir los gastos de la casa. Eran tres niños con hambre, que no podían dejar el colegio. Trabajaba en lo que le saliera, no importaba si el trabajo fuera de fuerza física, porque el gran amor a sus hijos y a su esposo nunca la dejó desfallecer. Sin embargo, la incertidumbre de no saber el paradero de mi tío se le incrustó en sus venas, en su pecho, en su cabeza y se transformó en dolor. Tuvo que ir al médico porque le programaron quimioterapias. ¡Sí!, la incertidumbre se transformó en cáncer de mama. Ella dejó este mundo sin saber que el amor de su vida había sido encontrado en una fosa común en una finca en Tauramena (Casanare), que había sido torturado con ese instrumento que usan mucho estos señores: el machete.

Se marchó dejando a sus tres hijos totalmente huérfanos. La bebé de 8 años solo mira a su alrededor. Ya no está su mamá y tampoco recuerda a su papá. Solo guarda en su memoria lo que le dicen sus hermanos. Ahora ellos, comenzando su juventud, luchan por sobrevivir en un país de pocas oportunidades.

Mi mamá oraba todas las noches por saber algo, hasta que llegó el día de ir al Instituto de Medicina Legal para reconocer a su hermano. Pero eran restos óseos, no era el gordo alegre que se había despedido ese 19 de julio de 2003.

Yo no asistí ese día. Me dolía demasiado. Ahora soy defensora de derechos humanos y convertí mi dolor y el dolor de mi familia en lucha, para que no vuelva a sucederle esto a nadie más en el país, para que los sueños se hagan realidad y para tratar de construir un mundo mejor. Sé que algún día volveré a ver tu sonrisa, a pesar de que nunca nos han pedido perdón ni tenemos respuesta de por qué lo hicieron. Te amaré siempre, tu sobrina Jennifer".

Fuente: Colombia 2020. (2017) 'Yo no te olvido': cartas a los desaparecidos. El Espectador. Recuperado de: <https://colombia2020.elespectador.com/desaparecidos/yo-no-te-olvido-cartas-los-desaparecidos>. Consultado 10 de Julio 2018.

Dale a la clase 5 minutos para que cada uno escriba sus respuestas.

*Ten presente...*

Sobre el paramilitarismo y específicamente sobre las Autodefensas Campesinas del Casanare puedes aclararle a tus alumnos que...

La estrategia nacional en el proyecto paramilitar, se basó en limpiar zonas rurales simpatizantes con la guerrilla, sembrar terror y ocupar los territorios por medio de organizaciones locales de autodefensas con estrategias regionales. El paramilitarismo se puede comprender como un proyecto militar solventado en una línea contrainsurgente que facilita el dominio del territorio. (Torres, 2015). Las Autodefensas Campesinas del Casanare surgieron como estructura formalizada a partir del año 1986 en el municipio de Monterrey (Casanare). (CNMH, 2014-b)

### Paso 3

Pídeles a tus alumnos que se organicen en grupos de 4 o 5 personas y que socialicen y discutan sus respuestas a las preguntas planteadas. Luego de esto, deberán escoger un representante que exponga los principales aspectos de la discusión.

Destaca en el tablero las ideas más relevantes presentadas por los subgrupos.

### Paso 4

A modo de cierre te sugerimos destacar, entre otras cosas, que:

- La desaparición forzada tiene repercusiones directas sobre los familiares, amigos y personas cercanas de los desaparecidos, a nivel físico, psicológico, económico y social.
- Algunas víctimas –especialmente familiares- no encuentran ningún tipo de apoyo estatal o social frente a su situación.
- A pesar de esto, algunas víctimas encuentran distintas alternativas de resistencia frente a este delito.

*Para la próxima sesión...*

Pídeles a tus alumnos que traigan para la próxima clase colores, marcadores, y escoge dos personas para traer papel periódico o craft.

## Sesión 3

### Una búsqueda que parece eterna: cartografía y cifras de la desaparición forzada.

En esta sesión los estudiantes abordarán información cartográfica y textual de asuntos relacionados con la desaparición forzada. Con este ejercicio se busca que se aproximen al pasado reciente y logren discutir las características, los engranajes y las condiciones propias de dicho delito, que les permita ampliar sus posibilidades de comprensión social frente a las dinámicas del conflicto armado en Colombia. Para esta sesión es necesario que dispongas de un pliego de papel periódico y un mapa de Colombia preferiblemente del mismo tamaño del pliego o lo más grande posible para calcarlo.



“Esta intervención se realizó durante cuatro sesiones en el marco del festival de teatro callejero de Bogotá para convocar a las y los transeúntes a ver la obra “Contracorriente” del colectivo teatral Luz de Luna, proponiendo una pedagogía de sensibilización frente a una de las problemáticas tratadas allí: la desaparición forzada, planteando una reflexión frente al DUELO individual y colectivo.”

Colectivo Beligerarte

Fotografía tomada de [www.flickr.com/beligerarte](http://www.flickr.com/beligerarte)

## Paso 1

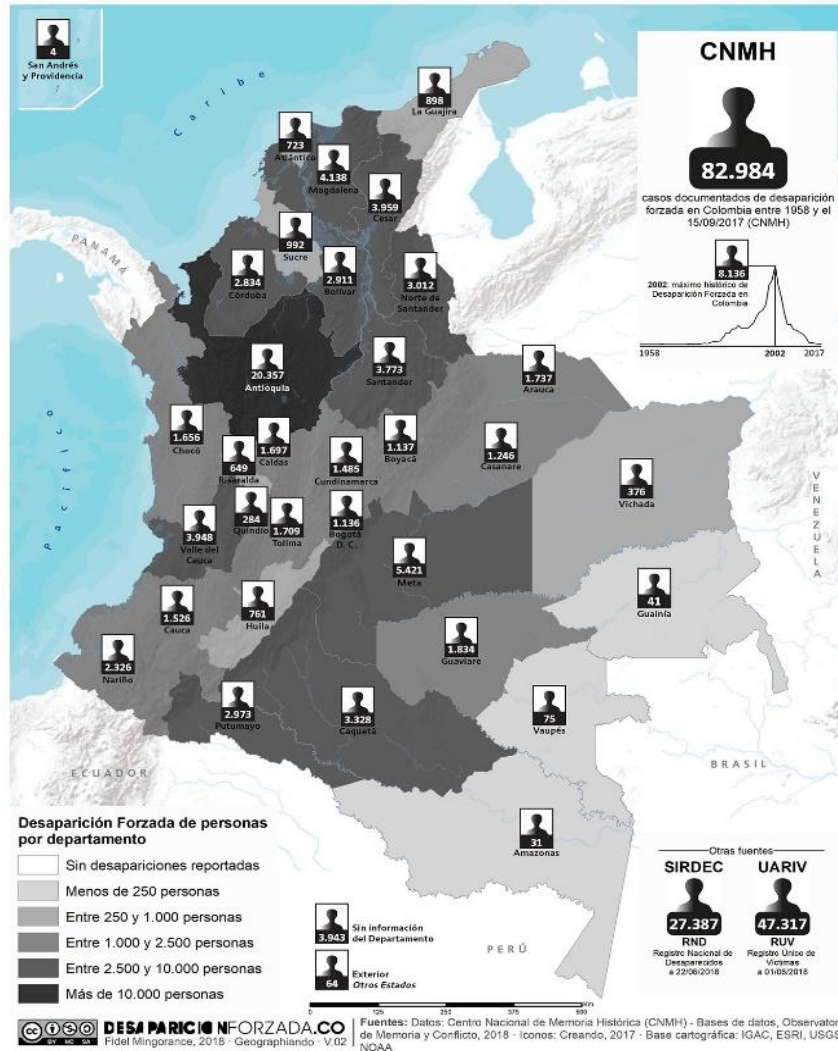
Para empezar, con ayuda de un estudiante hábil para el dibujo, en el pliego de papel periódico o craft dibuja el croquis del mapa de Colombia lo más grande posible. Para hacerlo más sencillo puedes calcarlo del mapa guía.

Luego, organiza la clase en nueve subgrupos de tres o cuatro personas y entrega a cada grupo una copia de una ficha, del mapa de “La desaparición forzada en Colombia” (Anexo 4) y una de las nueve fichas de “Las 60.000 víctimas de desaparición forzada en Colombia” del Centro Nacional de Memoria Histórica, citado por el diario El Espectador (Anexo 5). Pídeles que lean atenta y cuidadosamente la información consignada en las fichas.



# LA DESAPARICIÓN FORZADA EN COLOMBIA

## Datos CNMH · Víctimas documentadas 1958 - 2017





En Colombia hay  
**60.630**  
víctimas  
documentadas de  
desaparición  
forzada.



Solo existe  
información  
sobre el  
paradero o  
estado de  
**8.122**  
de ellas.

FUENTE : Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).



La explosión de la  
desaparición forzada  
ocurrió entre 1996  
y 2005, cuando la  
expansión paramilitar,  
el debilitamiento  
del estado y el  
fortalecimiento  
guerrillero crearon  
el caldo de cultivo  
perfecto para  
este delito.

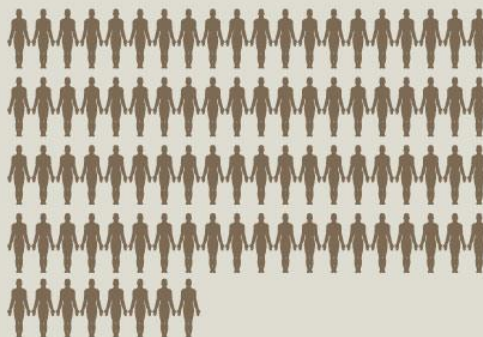


Este periodo  
registra  
**32.249**  
casos.

FUENTE : Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).



De las  
**59.203**  
víctimas de  
quienes se  
conoce su sexo



**87,8 %** son hombres



**2,2 %** son mujeres

FUENTE : Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).



De las  
**874**  
víctimas que tenían  
alguna pertenencia  
étnica

**423** eran indígenas

**421** eran negros  
o afrocolombianos

**26** eran raizales

**3** eran palenqueros

**1** rrom

FUENTE : Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).



El pico de la desaparición forzada en Colombia se vivió en 2002, durante la consolidación paramilitar en el país.

Ese año, hubo

**5.124**

desapariciones forzadas conocidas por la autoridades.



FUENTE : Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).



Los primeros reportes sobre este delito se hicieron en los años setentas, en Antioquia, Bogotá y Cauca.



Su práctica se ha extendido hasta casi todos los rincones del territorio colombiano: se han registrado víctimas en

**1.010**

de los 1.115 municipios del país.

FUENTE : Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).



No obstante, el CNMH  
logró establecer que



**2** de cada 3  
desapariciones forzadas en el marco  
del conflicto armado se concentran en

**130** municipios.

FUENTE : Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).



Las  
regiones  
más  
afectadas  
son:



Magdalena Medio, Oriente  
Antioqueño y Valle de Aburrá.

FUENTE : Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).



En su estudio, el Centro de Memoria encontró que los actores armados desaparecen a las víctimas con tres objetivos:

Castigar  
Generar terror  
Ocultar otros crímenes cometidos.



FUENTE : Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).

## Paso 2

Una vez observada la ficha solicita a tus estudiantes la peguen en el lugar que quieran del mapa que previamente dibujaron, y escriban una frase que represente lo que pensaron o sintieron al observar el contenido de la ficha.

## Paso 3

Una vez consignen sus frases, propón a la clase observar detenidamente todo el mapa con las fichas y frases. Luego, pídeles a dos o tres estudiantes que compartan lo que piensan al ver el mapa finalizado. Concluye con la información que consideres relevante para dar más claridad al tema. Por ejemplo, puedes usar estos datos para guiar las intervenciones:

- La desaparición forzada es un fenómeno que ha alcanzado magnitudes devastadoras en nuestro país, “el Observatorio de Memoria Histórica -OMC- ha documentado 60.630 desaparecidos forzados en el marco del conflicto armado en Colombia entre 1970 y 2015. Esto significa que en promedio 3 personas son desaparecidas forzosamente cada día en los últimos 45 años, lo que equivale a una persona desaparecida cada 8 horas.” (CNMH, 2016, p. 74)
- En cuanto a los propósitos con los que los actores armados utilizan la desaparición forzada, se reconocen principalmente 3:
  1. “Castigar y dejar mensajes aleccionadores tendientes a inhibir ideologías y prácticas políticas y sociales”
  2. “Generar terror y así ganar y ejercer control, debido al potencial simbólico de este delito”
  3. Ocultar crímenes, eliminando los cadáveres de las víctimas y borrando evidencias, para así dificultar que los delitos cometidos sean juzgados o para manipular y tergiversar las cifras.” (p. 162)
- Y puedes concluir que:
 

Hay grupos de víctimas que se organizan para enfrentar una lucha interminable contra la impunidad y el olvido de este delito. A pesar de contar con poca o inexistente ayuda del Estado, sus esfuerzos apuntan por la visibilización de la desaparición forzada, la reconstrucción de la memoria histórica, así como la búsqueda de verdad y reconciliación para el fortalecimiento del proceso de construcción de paz en nuestro país.

*Para la próxima sesión...*

Pídeles a tus estudiantes que para la próxima sesión vean el documental *Lo que causa en mí no saber de ti* (Aquí Estamos Derechos Humanos, 2015):

<https://www.youtube.com/watch?v=Mv1u0LaZCaw>



Documental: "Lo que causa, en mí, no saber de ti": Madres de la Candelaria

1.214 visualizaciones

11 1 COMPARTIR ...

Diles que escriban en su cuaderno:

1. Los aspectos que más llamaron su atención de los testimonios brindados por las madres y familiares de las personas desaparecidas, en este documental.
2. La comparación entre la idea que tienen ahora sobre el fenómeno de la desaparición forzada y la que tenían cuando conversaron con una persona cercana en la sesión anterior. ¿Cuál es la diferencia más importante?

## Sesión 4

**¡Los queremos vivos, libres y en paz! Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria**



En las sesiones anteriores pudiste abordar con tus alumnos asuntos relacionados con la ausencia de un ser querido y con la complejidad del fenómeno de la desaparición forzada. En esta sesión compartirás con tus estudiantes parte de la historia de la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria, una organización de mujeres víctimas del conflicto armado colombiano que ha emprendido el desafío, desde hace más de 20 años, de la búsqueda de sus familiares desaparecidos, logrando visibilizar el problema e incidir en el reconocimiento jurídico-legal de este flagelo en nuestro país.



Fotografía tomada de <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/beligerarte-el-colectivo-pinta-memorias-paredes-de-bogo-articulo-638059>

Colectivo Beligerarte

## Paso 1

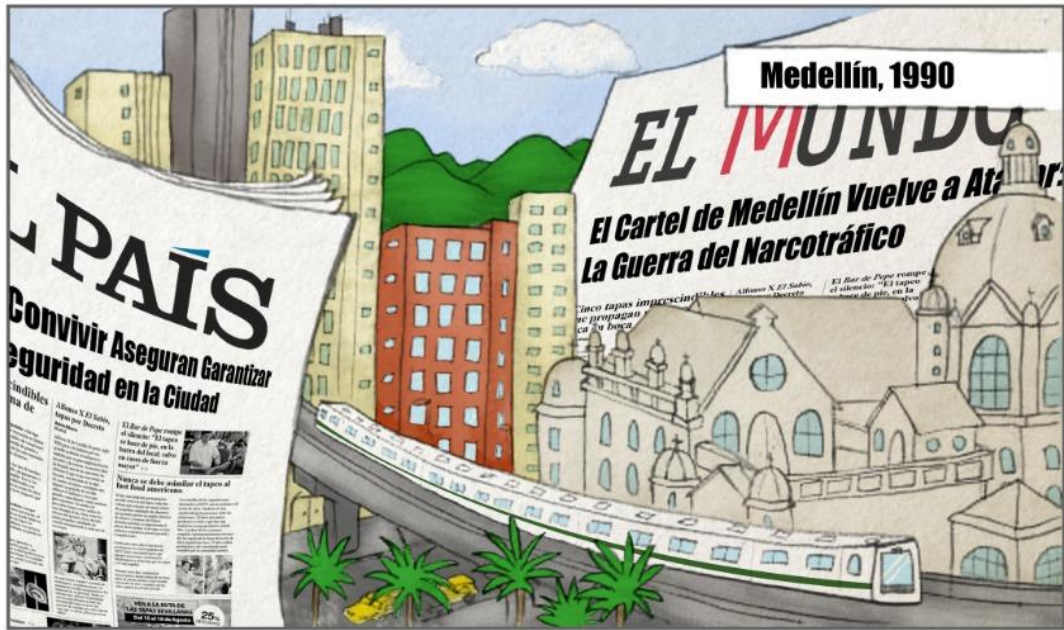
Para iniciar, propón a tus alumnos un diálogo en plenaria sobre el documental *Lo que causa en mí no saber de ti* (2015). Para orientar esta discusión te sugerimos plantear, entre otras preguntas:

- ¿Qué fue lo que más les impactó de los testimonios del documental?
- ¿Cuál es la principal diferencia que encontraste entre la idea de desaparición forzada que tenían al iniciar esta secuencia didáctica y la que tienen ahora?
- ¿Por qué podría ser importante que los familiares de las víctimas de desaparición forzada y que otros ciudadanos se organicen en torno a esta problemática?

## Paso 2

Organiza subgrupos de 2 o 3 estudiantes y entrégales una copia de la historieta sobre la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria. (Anexo 6)

Guion: Espejo, Gutiérrez y Patiño - Ilustración: Cráneo





**AÑO 2005**



Todas aquí queremos encontrar los cuerpos de nuestros desaparecidos, y ustedes saben que no contamos con mucha ayuda del Estado. Entonces nos toca a nosotras mismas ir a hablar con el que sea para encontrarlos, hasta con los paramilitares... ¡entonces vamos a ir a la cárceles!



Yo sólo quiero saber dónde están los restos de mi hijo, entiéndame, usted es hijo y yo soy madre...



Hemos encontrado 78 personas, y eso para nosotras es un logro, pero hicimos un juramento, que hasta que no llegue el último desaparecido nosotras no nos vamos a quitar del atrio de la Iglesia Nuestra Señora de la Candelaria.

**Premio Nacional de la Paz**



Fuente: Elaboración propia para esta actividad.

### Paso 3

Diles a tus estudiantes que imaginen que las Madres de la Candelaria vienen a su clase, propón que cada uno escriba una carta que contenga: fecha, ciudad, dirigido a, contenido, despedida, nombre del remitente, curso y nombre del colegio. Y que responda a las preguntas:

- ¿Qué sientes o piensas al conocer su historia?
- ¿Qué inspiran en ti?
- ¿Cómo crees que tú puedes aportar a la lucha por la visibilización de la desaparición forzada en nuestro país y por su superación?

### Paso 4

Solicítales a algunos de tus estudiantes que voluntariamente lean sus cartas en voz alta frente a la clase. Después de realizar este ejercicio, puedes resaltar los puntos en común, y los elementos propositivos que en ellas encuentres.

Para el cierre de la sesión te sugerimos tener en cuenta que:

- Las organizaciones de sobrevivientes son fundamentales en la reconstrucción de la memoria histórica en nuestro país. Su búsqueda incansable de verdad, reparación y no repetición es un ejemplo de tenacidad y resistencia que contribuye a la construcción de un país más justo y en paz.
- Así como las organizaciones de sobrevivientes tienen la capacidad de agenciar procesos de resistencia y transformación en sus contextos, las colectividades más simples, como un grupo de amigos o compañeros también pueden llevar a cabo procesos de cambio, hacia una convivencia pacífica, en los espacios en los que habitan cotidianamente.

### *Para la próxima sesión...*

Para la siguiente sesión diles a tus estudiantes que se organicen en cinco grupos de trabajo. Cada uno de los grupos deberá traer la impresión de fotografías (tomada de diarios, revistas o bajadas de Internet) de personas desaparecidas, identificando su nombre, oficio, fecha de probable desaparición, y grupo al que se le atribuye el delito, para ello los grupos se dividirán en los siguientes períodos de tiempo:

Grupo 1: Entre el año 1970 al año 1979

Grupo 2: Entre el año 1980 al año 1989

Grupo 3: Entre el año 1990 al año 1999

Grupo 4: Entre el año 2000 al año 2009

Grupo 5: Entre el año 2010 al año 2018

Puedes sugerirle a tus estudiantes que consulten “los 13 casos para no olvidar la desaparición forzada” publicados por el Centro Nacional de Memoria Histórica en el siguiente link: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/13-casos-para-no-olvidar-la-desaparicion-forzada>

Además de esto, cada estudiante se encargará de traer dos siluetas recortadas con la forma de una mano en papel de colores.



## Sesión 5

### Capacidad de agencia.

En esta sesión se llevará a cabo el cierre de la secuencia didáctica de educación y cultura de paz. Como en la sesión anterior se reconoció parte de la historia y trabajo de la Asociación Caminos de esperanza Madres de la Candelaria, cuéntales a tus alumnos que para esta sesión el propósito principal es, precisamente, que todos se puedan sumar a la construcción de escenarios de paz y de reconciliación, desde el compromiso personal, escolar o comunitario.



Colectivo Dexpierte  
Fotografía tomada de [www.flickr.com/dexpierte](http://www.flickr.com/dexpierte)

## Paso 1

Empieza explicando a la clase que en esta sesión se encargarán de hacer un mural, en el que podrán compartir con los otros estudiantes del colegio los conocimientos y la experiencia adquirida durante estas cinco sesiones. Para ello, sugiéreles que de manera creativa respondan en una de las siluetas de las manos de papel solicitadas la clase anterior las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo me comprometo a construir escenarios de paz en los espacios en los que habito?

Dale a la clase 5 minutos para responder la pregunta, recuérdales que no es necesario que las siluetas de las manos se encuentren marcadas con sus nombres.

*Ten presente...*

Si es posible conseguir una pared o espacio del colegio en el que se pueda realizar el mural, pinta el fondo de blanco con anterioridad. De lo contrario, puedes construirlo con la unión de varios pliegos de papel periódico o craft.

## Paso 2

Luego de esto, pídeles a tus estudiantes que se dividan en los grupos de trabajo conformados en las sesiones anteriores. Proponles representar “El árbol de la vida” de la ACEMC, en el que ellas plasman con las fotografías de sus hijos y las palmas de sus manos, la relación entre memoria y vida.

Cada subgrupo deberá escoger una persona que pasará a conformar el equipo encargado de pintar el tronco y las ramas del árbol. Mientras, los otros integrantes de los subgrupos retomarán la información consultada para la tarea, y en la silueta de la mano que aún está sin usar, pegarán la fotografía de la persona desaparecida y consignarán la información sobre ella.

## Paso 3

Cuando la pintura del mural se encuentre seca, los estudiantes podrán proceder a ubicar las dos manos de papel como si fueran las hojas del árbol con cinta o pegante.

## Paso 4

Pídeles que se sienten frente al mural y lee en voz alta la información consignada en algunas de las hojas del árbol. Sugiereles que entre todos escojan un nombre para el árbol.

Para el cierre, pídele que, voluntariamente, algunos presenten un balance de la experiencia vivida y de los aprendizajes adquiridos y presenta tú también tus impresiones y puntos de vista al respecto. Podría incluir también allí, entre otras, las siguientes consideraciones:

- Es importante comprender y dar visibilidad a asuntos de la historia reciente de nuestro país tales como la desaparición forzada y, a través del reconocimiento de dicho fenómeno, conectarse con las luchas y necesidades de las personas que se han visto afectadas directamente por la guerra.
- El mural realizado tiene una enorme importancia, toda vez que es un ejercicio de memoria histórica, una posibilidad de hacer visible lo invisible, que nos permite no solo reconocer a algunas de las personas que padecieron la desaparición forzosa, sino también, restituirles mediante el recuerdo, dándoles un lugar en nuestras vidas y en la sociedad. Este ejercicio, además, permite que cada participante se reconozca a sí mismo y piense en el papel que le corresponde jugar como sujeto constructor de paz.

**Ten presente...**

Si existe la suficiente motivación por parte de tus estudiantes, puedes articularte con otras áreas para explorar la posibilidad de realizar una socialización de la experiencia en ámbitos distintos al de la clase, por ejemplo, en un acto cultural del colegio o fuera de éste, con la asistencia de padres y madres de familia, amigos, vecinos o un público más amplio.

## VII. ANÁLISIS DEL TESTEO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La experiencia del pilotaje de la *Secuencia Didáctica de Educación y Cultura de Paz Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria* se dio en dos momentos, el primero realizado en colaboración con el CNMH en el Colegio Parroquial San Carlos, y el segundo llevado a cabo en el Colegio Lazarillo de Tormes. En las dos experiencias se logró constatar la importancia de trabajar y reflexionar desde la acción pedagógica sobre la memoria histórica en la escuela, así como en la contribución de escenarios que conduzcan tanto a estudiantes como maestros a tener una postura crítica, propositiva y transformadora de su realidad.

El pre-pilotaje realizado en el Colegio Parroquial San Carlos, en el marco del IV Foro Interinstitucional de Derechos Humanos organizado por los maestros de ciencias sociales de la institución, contó con la participación de estudiantes de cinco diferentes colegios pertenecientes al Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá -SEAB-.

De esta manera, se llevó a cabo la primera sesión de la secuencia didáctica denominada *Cuando alguien nos falta*, en la que fuimos encargadas de dirigir y evaluar el desarrollo de la sesión. Las conclusiones más relevantes que fueron compartidas durante la actividad, se resumen en que los estudiantes lograron reflexionar sobre el sentimiento de la ausencia, así como también a identificar la importancia del reconocimiento del otro, de sus emociones y de su afectación en la comprensión subjetiva de la realidad.

Por otra parte, la experiencia de pilotaje en el Colegio Lazarillo de Tormes, estuvo dirigida a estudiantes de grado 11° que cursan la asignatura de cívica en la jornada diurna. Así, para el análisis del pilotaje de la primera y segunda sesión en esta institución, se hará un breve recuento del desarrollo de cada una de las sesiones, y en un segundo momento, se darán a conocer los análisis que surgieron en la reflexión pedagógica posterior.

## Sesión 1: Cuando alguien nos falta

El día 05 de septiembre del año 2018, se llevó a cabo el pilotaje con un grupo de (22) veintidós estudiantes. En esta experiencia el desarrollo didáctico estuvo orientado a reconocer la desaparición forzada desde la ausencia, esto como posibilidad para que los estudiantes se sensibilicen frente al tema.

El maestro inició la sesión contando a los estudiantes que durante dos sesiones se iba a trabajar sobre memoria histórica, y se retomaron temas trabajados con anterioridad en el curso sobre la memoria, el pasado reciente y el conflicto armado en el país.

Luego, se dio paso a la primera actividad para disponer el grupo, la cual tenía como fin la interacción entre los estudiantes a través de saludos, abrazos y palabras amenas. En seguida, el maestro entregó las siluetas dispuestas para que cada estudiante dibujara los rasgos físicos de una persona importante que echarán de menos. A continuación, se dio paso a la canción *Un tranquilo Adiós*, y posteriormente los estudiantes tuvieron un espacio para responder las preguntas planteadas para la actividad.

Al finalizar, algunos alumnos socializaron las respuestas con la clase, estas giraron en torno a la empatía mostrando un resultado satisfactorio para objetivo de la sesión. Un ejemplo de esto es la siguiente respuesta: “a todos nos afecta el desinterés social frente a diversos contextos, el dolor o tristeza que puede dejar la desaparición, además nos enseña a tener empatía sobre la situación del otro. También que debemos luchar por la justicia ya que en cualquier momento podríamos pasar por una situación como esta”. Luego de esto, el maestro hizo una reflexión acerca de las formas de relacionarnos hoy en día, enfatizando en la necesidad de escuchar al otro, compartir emociones, sentir, y expresar nuestros pensamientos con otros.

Sesión 2: Rostros sin rastro: El drama de la desaparición forzada.

Posteriormente, el 17 de septiembre del mismo año se desarrolló la segunda sesión de la secuencia didáctica, en la que se abordaron los efectos que genera la desaparición forzada en las personas allegadas a la víctima. Además, las alternativas que pueden tomar las personas frente a la realidad de este delito.

El maestro inició la sesión pidiendo a los estudiantes socializar la tarea, que consistía en preguntar a un familiar o a un conocido qué entendía por desaparición forzada. Las respuestas, que se obtuvieron a través de búsquedas en internet, consulta a familiares y amigos, fueron compartidas por algunos alumnos con la clase y recogidas por el profesor en el tablero. Algunas de estas respuestas fueron: “Yo le pregunté a mi abuelo, él dice que la desaparición forzada es diferente al secuestro, porque en el secuestro hay garantía de la vida”; “Mi tío que trabaja en criminalística dice que es la desaparición de un grupo de personas al azar, y que luego son identificados como N.N.”. Seguido de esto, se dio a conocer la definición de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH).

En un segundo momento, se entregó a cada estudiante la carta *Antes risas y baile, ahora vacíos y preguntas*. Para la lectura el profesor iba indicando a los estudiantes que leyesen un fragmento del texto. Se dieron cinco minutos para responder a las preguntas y se prosiguió a socializar. De esta actividad surgieron respuestas que lograron evidenciar por una parte, la capacidad para ponerse en el lugar del otro; en este caso en el lugar de los familiares. Por ejemplo: “causa tristeza, angustia, mucho dolor para los familiares y amigos del desaparecido”, “la desaparición forzada puede ocasionar en la familia un dolor muy grande porque la frustración y la tristeza que se siente es muy intensa al no saber si aquella persona puede o no volver”, “causa dolor y sufrimiento ya que no saben si a ese ser querido lo están torturando, este muerto y no saber dónde está enterrado o vivo”. Por otra parte, las respuestas evidenciaron la postura de los estudiantes frente a la

necesidad de agencia en estos casos. Por ejemplo, a la pregunta ¿por qué considera que es importante que Jennifer sea defensora de los derechos humanos? algunos de ellos respondieron: “es muy importante ya que Jennifer convirtió su dolor de la desaparición forzada para incentivar campañas y así ayudar a las personas a las cuales hayan pasado por lo mismo”, “es importante porque, como ella deberían haber más familias afectadas y Jennifer busca hacer justicia y defender a aquellas familias afectadas por estos mismos casos”, “ella siendo de DDHH va a hacer lo posible para que o le pase lo mismo a otras personas o al menos poder hacer justicia y que les caiga todo el peso de la ley a las personas que hacen desaparición forzada”. Otras respuestas fueron críticas en cuanto reconocieron la responsabilidad por parte del estado frente a este fenómeno violento y la ausencia de garantías para la no repetición, lo cual convierte a Jennifer y otros defensores de los DDHH en garantes importantes para la justicia en el país. Por ejemplo: “es importante que Jennifer sea defensora de los derechos humanos porque el estado no responde por este tipo de cosas porque el mismo las causa”, y, “porque no es justo que nuestros familiares queridos desaparezcan vulnerando sus derechos a la vida y a la libertad. Ella no quiere que a más gente le suceda lo que a su familia y ya que la justicia no defiende del todo nuestros derechos las personas deben hacer justicia por sus manos”.

Al finalizar, el profesor concluye la actividad refiriéndose a la necesidad de enlazar la primera sesión con esta y enfatiza en que no es solo un dolor personal, sino que tiene que ver con la realidad del país, apoyándose en la intervención de un estudiante que relacionó el tema con el asesinato consecutivo de líderes sociales.

Ahora bien, consideramos pertinente presentar la retroalimentación que el profesor realizó luego de finalizar la experiencia del pilotaje, estas observaciones en aras de mejorar algunos aspectos puntuales que consideró relevantes en el desarrollo de la misma.

Así pues, para la primera sesión sus contribuciones giraron en torno a explicitar el tiempo y los materiales requeridos para cada actividad. Por otra parte, para la segunda sesión el maestro sugiere que se haga hincapié en realizar un “ten presente” que recuerde hacer las



preguntas antes de la lectura; así como reformular la pregunta 2, ya que la respuesta puede ser muy amplia y confundir el sentido al que se le quiere apuntar.

En cuanto a las impresiones de los estudiantes, estas se pudieron recoger en las socializaciones durante las actividades y mediante el material impreso que fue utilizado en las clases. Así, para la primera sesión manifestaron que la actividad les permitió identificarse con el dolor que puede provocar la ausencia de un ser querido. En cuanto a la segunda sesión, expresaron que esta les permitió generar empatía con las víctimas, sensibilizarse frente al delito y vislumbrar las consecuencias que este puede generar en los familiares. En este sentido, los estudiantes resaltaron la importancia de conocer el pasado reciente del país y considerar alternativas de acción desde escenarios individuales y colectivos. Esto es evidente en las respuestas a la pregunta ¿cuál es la principal enseñanza que te deja esta actividad?, tal como: “intentar abordar y entender las problemáticas dadas en el país especialmente aquello que dañan o vulneran los DDHH o la persona simplemente, para apoyar y ayudar para dar un cambio parcial que a la larga genere un aporte nacional” o “la actividad nos deja como enseñanza que como seres humanos debemos dejar de dar importancia solamente a lo que nos ocurre a nosotros, debemos tratar de ayudar y entender los diferentes sucesos que pueden ocurrir en el país”.

Esta experiencia de pilotaje, nos permitió identificar elementos que pueden enriquecer nuestra secuencia didáctica, para responder con más precisión al sentido de está, y así generar un mayor impacto en los sujetos que participen de ella. Entre estos, encontramos:

- ✓ Es necesario que el maestro conozca el material con un tiempo prudente de antelación, para que en su autonomía pueda acercarse al tema si no le es cercano.
- ✓ En la sesión Cuando Alguien nos falta, en medio de la experiencia encontramos que es importantes sugerir al maestro que si se da el caso de que un alumno manifieste no extrañar a nadie, como sucedió, sugerirle pensar en alguien que pueda extrañar si llegara a faltar.

- ✓ Es importante insistir en la elaboración previa de los acuerdos, incluso si es un grupo que viene trabajando con regularidad en el aula.
- ✓ Es fundamental en este tipo de actividades que movilizan sentimientos incluir una actividad de contención emocional, para que el maestro tenga herramientas para manejar situaciones en las que los estudiantes se vean demasiado afectados emocionalmente.

Por último, queremos expresar que el proceso de elaboración de la secuencia significó un proceso de reconstrucción continua, en el que la experiencia pedagógica adquirida durante estos 5 años de formación ocupó un lugar fundamental para pensar en clave educativa cada uno de los momentos, espacios y recursos que aparecen allí seleccionados. Sobre estos últimos, es importante decir que la decisión de utilizarlos tuvo mucho que ver con la pertinencia y potencia que encontramos en cada una de estas apuestas artísticas, por su capacidad de crear espacios y escenarios para la sensibilidad, para ir más allá de sí mismo y encontrarse con la realidad cercana, y si se quiere reinventarla y transformarla.

A esta altura de la reflexión, es preciso decir que esta experiencia nos convocó a repensar nuestro lugar como maestras en el escenario escolar, en el que la formación del pensamiento crítico se convierte en una posibilidad de encuentro con el otro y con la realidad. En otras palabras, la elaboración, ejecución y evaluación de esta secuencia didáctica nos permitió visibilizar la trascendencia del trabajo de estos temas en el aula, además del interés que genera en estudiantes y maestros ser sujetos conocedores y partícipes de su contexto.

Para terminar, queremos insistir en la responsabilidad del Estado de encarar la deuda histórica que se tiene con la sociedad y ampliar este tipo de apuestas pedagógicas a otros escenarios educativos en los que se propicie el debate, la reflexión y el trabajo sobre los derechos humanos, la memoria y el pasado reciente de nuestro país.

## VIII. REFLEXIONES FINALES

A manera de cierre, presentamos las reflexiones finales de nuestra experiencia de investigación, *Más allá del silencio y el olvido*, en el que fue posible analizar el papel de la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia.

Este trasegar investigativo nos llevó a realizar un análisis documental sobre dichas organizaciones y reafirmar las razones que nos motivaron a trabajar sobre ellas, como son: sus procesos de reconstrucción de memoria histórica sobre lo vivido en medio del conflicto armado; sus acciones colectivas; la resignificación que hacen del rol de las mujeres en la sociedad, su capacidad de agencia y sus aportes al fortalecimiento del tejido social.

A partir de este análisis, se diseñó un material didáctico encaminado a visibilizar el trabajo de las organizaciones con la intención de mejorar las comprensiones que surgen en los estudiantes de educación básica secundaria y media en torno a temas como: las violencias de género, el desplazamiento forzado, la desaparición forzada y las ejecuciones extrajudiciales, en el país.

El trabajo con dicho material ratificó la importancia de enseñar temas relacionados con el pasado reciente del país en la escuela. De este modo, se acercó a los alumnos de manera concreta a las problemáticas mencionadas -consecuencias de la guerra-, así como a los distintos escenarios de resistencia y apuestas de paz por parte de la sociedad civil, con el objeto de interrogar lo sucedido, pero también con el propósito de invitarlos a participar en la construcción de alternativas, desde sus propias historias y vivencias cotidianas.

Igualmente, este trabajo nos mostró que las particularidades que caracterizan a las cuatro organizaciones estudiadas, según sus trayectorias, han potenciado su propio accionar e inspirado el de otras organizaciones permitiéndoles a unas y otras salir del lugar de víctimas para posicionarse como lideresas sociales, defensoras de derechos humanos, emprendedoras de la memoria y constructoras de paz

Este es el caso de la –OFP–, que se convierte en un punto de referencia para las otras organizaciones, pues cuenta con una mayor trayectoria en procesos académicos, culturales, artísticos y políticos desarrollados desde la reivindicación de las más diversas, complejas y ricas condiciones de género, raza y clase. Por su parte –AMOR–, al llevar tanto tiempo de trabajo en red con diferentes organizaciones de mujeres es un buen ejemplo de que es posible tejer lazos sociales, afectivos y políticos a favor de la participación y la justicia social.

Con las organizaciones más jóvenes como –ACEMC– es de destacar el tránsito que logran hacer de un diálogo hostil, propio de la violencia inusitada padecida a uno comprensivo con los victimarios, lo que ha derivado en procesos de sanación personal y colectiva y la recuperación de los restos de al menos cien víctimas de este flagelo. Por su lado, la organización –MAFAPO– aporta desde su experiencia, el encuentro constante en escenarios sociales y educativos que les ha permitido contar sus historias, ganar en reconocimiento, reclamar justicia al Estado y generar reflexiones y gestos de solidaridad frente a los distintos casos de ejecuciones extrajudiciales.

Ahora bien, ser licenciadas en Psicología y Pedagogía nos compromete de manera decidida con la formación ética y política de los estudiantes en las instituciones educativas, pues reconocemos que la formación humana se constituye a partir de las

relaciones y vínculos que se establecen con otros, lo que se suele fomentar con diálogos empáticos ante el dolor de quienes no conocemos, así como miradas críticas sobre las realidades sociales que a todos acontecen.

En esta experiencia investigativa sumirnos como investigadoras nos permitió crear y consolidar el semillero *Invictus*, denominación que alude, entre otros, a procesos de resistencia, construcción colectiva y perseverancia; rasgos que emergieron en nuevas formas de sentir, actuar y pensar y que alimentan nuestra esperanza en nuestra propia capacidad de resolver o superar conflictos de manera pacífica y reflexiva. En esta misma vía, es importante seguir generando procesos investigativos y desarrollando materiales pedagógicos, desde los cuales se formulen nuevas preguntas y propuestas sobre qué historia enseñar, cómo enseñar a las nuevas generaciones y respecto a cómo ayudar a atenuar y a sanar el dolor de las víctimas y sobrevivientes del conflicto armado, que a todos atañe.

A raíz del interés de seguir investigando como semillero, y teniendo claro el compromiso que tenemos como maestras, con las organizaciones analizadas, nos proponemos volver sobre el material analítico y didáctico producido, con el objeto de realizar los ajustes pertinentes, con miras a su publicación y divulgación en contextos escolares situados. En consonancia con esto nos proponemos abrir nuevos puentes investigativos que incluyan otros fenómenos sociales relacionados con la violencia política; el vínculo entre escuela y sociedad civil; educación en derechos humanos y formación ciudadana en la escuela.

Por último, la inclusión de nuestros relatos personales en el acápite del epílogo es un intento de desmitificar la investigación como un proceso alejado del sentir de los estudiantes y profesionales de la educación y asumirla de modo familiar a nuestro quehacer como maestras, en el que los compromisos académicos transitan de los afectos

a los interrogantes y retos investigativos; todo lo cual hoy es parte esencial de nuestra propia formación ética y política.

Finalmente, la indagación de procesos de conformación y resistencia de las organizaciones de mujeres constructoras de paz no solo nos permitió reconocernos a nosotras mismas y sensibilizarnos frente a lo sucedido en medio del conflicto armado, sino que, además, nos condujo a buscar alternativas respecto a cómo enseñarlo en la escuela, desde otras voces y lugares, interpelando constantemente el papel de la memoria histórica, la enseñanza del pasado reciente, así como su incidencia en la construcción de escenarios de paz, experiencia ésta que ha significado para nosotras un modo de resistir el silencio y el olvido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abal, P. (2007). "Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau". En: *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, (Nº 20), pp. 2-3.
- Alfaro, A. y Badilla, M. (2015). "El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana". En: *Revista Electrónica Perspectivas*, pp. 81-146.
- Archila, M. (2013). *Aspectos sociales y políticos de las mujeres en Colombia, siglos XX y XXI*. Recuperado de:  
<http://www.colombianistas.org/Congresos/DocumentosyActas/CongresoXVIII.aspx>  
(Consultado el 17 de abril de 2018)
- Arias, D. (2015). "La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible". En: *Folios*, (No.42), pp. 29-41.
- Arias, D. (2016). "La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales". En: *Revista Colombiana de Educación*, N° 71, pp. 253-278.
- Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria -ACEMC- (2013). *Página oficial de la organización*. Recuperado de:  
<http://redesmadresdelacande.wixsite.com/madresdelacandelaria>  
(Consultado el 12 de abril de 2018.)
- Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria -ACEMC- (2015-a). *Memorias contenidas en el árbol de la vida*. Medellín: Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- y Agencia para el Desarrollo Internacional del gobierno de Estados Unidos de América -USAID-.
- Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria -ACEMC- (2015-b). *Noviolencia por un cambio social*. Medellín: Subsecretaría de derechos humanos Alcaldía de Medellín.
- Aquí Estamos Derechos Humanos. (2014). *Lo que causa, en mí, no saber de ti: Madres de la Candelaria*. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=Mv1u0LaZCaw>  
(Consultado el 10 de octubre de 2017)

- Barros M. y Rojas, N. (2015). "El rol de la mujer en el conflicto armado colombiano". En: *El libre pensador*, pp. 1-32.
- Bellino, M. (2014). "Whose past, whose present? Historical memory among the "postwar"". Generation in Guatemala" En: *(Re) constructing memory: School textbooks and the imagination of the nation*, pp. 131-152.
- Bellino, M. (2016). "So That We Do Not Fall Again: History Education and Citizenship in "Postwar" Guatemala". En: *Comparative Education Review*, Vol 60, (Nº 1), pp. 58-76.
- Betancur, J. (2007). *De Plaza Mayor a Parque Berrío*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Bruckmann, M. y Dos Santos, T. (2008). "Los movimientos sociales en América Latina: un balance Histórico". En: *Revista Prokla*, (Nº 142), pp. 1-13.
- Caracol Radio. (2006). *Las madres de la Candelaria, de Medellín, ganan el Premio Nacional de Paz*. Recuperado de:  
[http://caracol.com.co/radio/2006/11/25/nacional/1164485880\\_361173.htm](http://caracol.com.co/radio/2006/11/25/nacional/1164485880_361173.htm)  
 (Consultado el 21 de enero de 2018)
- Cavanna, F. y Cerri, L. (2009). "Enseñanza de la historia reciente en Uruguay: pasado y laicidad en el juego de la identidad". En: *Archivos de Ciencias de la Educación*, pp. 99-112.
- Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2014-a). *Desaparición forzada Tomo III: Entre la incertidumbre y el dolor: impactos psicosociales de la desaparición forzada*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2014-b) *Dirección de Acuerdos de la Verdad. Nororiente y Magdalena Medio, Llanos Orientales, Suroccidente y Bogotá DC. NUEVOS ESCENARIOS DE CONFLICTO ARMADO Y VIOLENCIA. Panorama posacuerdos con AUC*. Bogotá: Procesos Digitales
- Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2014-c). *Perfiles contra el olvido: Madres de la Candelaria*. Recuperado de:



[https://www.youtube.com/watch?v=nRjPP\\_92S9Q](https://www.youtube.com/watch?v=nRjPP_92S9Q)  
(Consultado el 1 de diciembre de 2017)

Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2015). "Claves para navegar la memoria histórica". En: *Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra*, pp. 24-33.

Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2016-a). *Hasta Encontrarlos. El Drama De La Desaparición Forzada En Colombia*. Bogotá: CNMH

Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2016-b). *Mujeres en la resistencia*. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=VBkOGmE4Bgc>  
(Consultado el 12 de noviembre de 2017)

Colombia 2020. (2017). 'Yo no te olvido': cartas a los desaparecidos. El Espectador. Recuperado de:  
<https://colombia2020.elespectador.com/desaparecidos/yo-no-te-olvido-cartas-los-desaparecidos>  
(Consultado 10 de Julio 2018)

Colombia 2020. (2018). *Así empezó la búsqueda de los hijos desaparecidos de las Madres de la Candelaria*. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=alwoweecf8>  
(Consultado el 17 de abril de 2018)

Da silva, L. (2011). *Re-velar el horror. Fotografía, archivos y memoria frente a la desaparición de personas*. Santiago de Chile: Domeyko Sociedad y Equidad.

De Amézola, G. (2008). "Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina". En: *Revista de investigación enseñanza de las ciencias sociales*, (Nº 7), pp.47-55.

De Amézola, G. y D'Archary, C. (2016). "La Dictadura Congelada. Actos escolares, clases conmemorativas y carteleras sobre la última dictadura militar argentina en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires 2008-2015". En: *Revista Colombiana de Educación*, (Nº 71), pp.137-161.

El Espectador. (2015). *Aprendimos a verlos a la cara y perdimos el miedo*. Recuperado de:  
<https://www.elespectador.com/noticias/judicial/aprendimos-verlos-cara-y-perdimos-el-miedo-articulo-550947>  
(Consultado el 5 de febrero de 2018)

- El Espectador. (2016). *Las 60.000 víctimas de desaparición forzada en Colombia*. Recuperado de:  
<https://www.elespectador.com/noticias/judicial/60000-victimas-de-desaparicion-forzada-colombia-galeria-665138>  
 (Consultado el 22 de agosto 2018)
- Fundación Educación y Desarrollo -Fedes- y Corporación de Apoyo a Comunidades Populares -Codacop-. (2010). "Voces de las mujeres: los procesos de resistencia de las organizaciones de mujeres en el marco del conflicto armado colombiano". En: *X informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia*, pp. 95-117.
- Fescol. (s.f.). *Premio Nacional de Paz*. Recuperado de:  
<https://www.fes-colombia.org/premio-nacional-de-paz/>  
 (Consultado el 13 de octubre de 2017)
- Flacso. (s.f). *Organizaciones sociales*. Recuperado de:  
<http://www.eurosur.org/FLACSO/mujeres/colombia/part-6.htm>  
 (Consultado el 15 de julio de 2017 en:)
- García, N., Arango, Y., Londoño, J. y Sánchez, C. (2015). *Educación en la memoria: Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gavilán, C. (2009). "El documento y sus clases, análisis documental: indización y resumen." En: *Temas de Biblioteconomía*, pp. 1-18.
- Giraldo, M., Toro, L., Estrada, A. y Mejía, V. (2015). *Proyecto museográfico Escuchar, Guardar, Abrazar: El archivo vivo de la asociación Caminos de la Esperanza Madres de La Candelaria*. Medellín: Secretaría de la Cultura Ciudadana de Medellín.
- Gómez, L. (2016). *Cuerpo y plaza pública: Comprensiones estéticas del plantón. Madres de la Candelaria*. (Tesis de Pregrado de Psicología). Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Gutiérrez, C. (2005). "Algunos problemas de la enseñanza reciente en América Latina". En: *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, (Nº 30), pp. 17-22.
- Gutiérrez, L. (2010). *La Reparación De Víctimas De Desaparición Forzada, Desde Su Propia Perspectiva*. (Tesis de Pregrado Ciencia Política). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

- Hernández, E. (2009). "Resistencias para la paz en Colombia. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas". En: *Revista paz y conflictos*, (N° 2), pp. 117-135.
- Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2016). "Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina". En: *Revista Colombiana de Educación*, (N° 71), pp. 79-108.
- Higuera, R. y Diego, M. (2008). "La escuela como escenario de lucha por el pasado: reflexiones a partir de un caso de la Ciudad de Buenos Aires". En: *Revista Propuesta Educativa*, (N° 30), pp. 109-116.
- Hinkelammert, F. (1990). *Democracia y totalitarismo*. San José de Costa Rica: Editorial DEI
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- KoGgy Kroker. (2017) *Un tranquilo adiós*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=DVolfTEP-aM> (Consultado el 06 de Julio de 2018)
- Martínez, D. (2016). "La resistencia y la resistencia civil: la importancia de la teoría no violenta". En: *Papel Político*, Vol. 21, (N° 2), pp. 343-371.
- Mendoza, N. y Molano, F. (2009). "La construcción histórica del "nosotros": memorias sociales de la asociación campesina del valle del río cimitarra." En: (comps). Becerra, A., y Guerra, F., (2009). *Las luchas por la memoria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco.
- Minorías Teleantioquia. (2014). *Voces Que Suman: 15 Años Esperando, Madres de La Candelaria*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Yvndrb66rao&t=178s> (Consultado el 14 de abril de 2018)
- Molina, A (1996) "La desaparición forzada de personas en América Latina". En: *Estudios Básicos de Derechos Humanos*, (Tomo VII), pp. 63-130.
- Nora, P. (1984). *Los lugares de la memoria*. París: Gallimard.
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos -ACNUDH-. (2006). *Convención Internacional para la Protección de Todas las Personas Contra las Desapariciones Forzadas*. Recuperado de:

<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ConventionCED.asp>  
x  
(Consultado el 4 de febrero de 2018.)

Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos -ACNUDH-. (2010). *La desaparición forzada*. Bogotá: Abalon Impresores Ltda

Organización de Estados Americanos -OEA-. (1994). *Convención Interamericana Sobre Desaparición Forzada en Personas*. Recuperado de:  
<https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-60.html>  
(Consultado el 10 de enero del 2018)

Ortega, P. y Castro, C. (2010). "Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria". En: *Rollos Nacionales*, Vol. 3. (No, 28), pp. 81- 91

Ortega, P., Merchán, J. y Vélez, G. (2014). "Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario". En: *Pedagogía y saberes*, (N°40), pp. 59-70.

Plá, S. y Pérez M. (2013). "Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México". En: *Clío & Asociados*, (N° 17), pp. 27-55.

Pinto, M. (1991). *Análisis documental. Fundamentos y procedimientos*. Madrid: Eudema

Quintero, Y., Rodríguez, E. y Zapata, O. (2017). *Las experiencias de duelo de las madres de la candelaria*. (Tesis de Pregrado de Psicología). Bello: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Restrepo, G. (2006). "Dinámicas e interacciones en los procesos de resistencia civil". En: *Revista Colombiana de Sociología*, N° 27, pp. 169-202

Revista Semana. (2013). *Proyecto de víctimas: Teresita Gaviria*. Recuperado de:  
[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=168&v=VsoGhpZolfs](https://www.youtube.com/watch?time_continue=168&v=VsoGhpZolfs)  
(Consultado el 17 de abril de 2018)

Rivera, O. y Mondaca, R. (2013). "El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI". En: *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXIX, (N° 1), pp. 393 - 401.

Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: F.C.E.

- Rodríguez, S. (2012). "Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente". *Revista Colombiana de Educación*, (N° 62), pp. 165-18.
- Rodríguez, M. (s.f.). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. Recuperado de:  
[http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/taller\\_una\\_estrategia\\_para\\_aprender\\_ensenar\\_e\\_investigar\\_0.pdf](http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf)  
(Consultado el 17 de abril de 2018)
- Ruiz, R. (1992). *El análisis documental. Bases terminológicas, conceptualización y estructura operativa*. Granada: Universidad de Granada
- Ruiz, A. (2009). "Entre brújulas, mapas y cuadernos de bitácora: Problema, método, actores y procedimiento". En: *La nación en los márgenes. Estudio de los elementos de carácter representacional, moral y político en relatos de nación de jóvenes de últimos grados de secundaria, de una escuela pública, en el conurbano bonaerense* (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, A. (2017). *Escrito con el alma. El relato autobiográfico en la investigación social y educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Cátedra Doctoral en Educación y Pedagogía (en prensa).
- Sánchez, G. (2009). *Recordar y narrar el conflicto*. Bogotá: Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR).
- Tamayo, A. (2013). "Movimientos sociales de mujeres en el conflicto armado colombiano: política participativa y periodismo. Reflexiones en torno al caso de las Madres de la Candelaria". En: *Comunicación y medios*, p.p. 80-95.
- Taylor, D. y Fuentes, M. (2011). *Estudios avanzados de performance*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso*. Madrid: Marcial Pons.
- Torres, A., Barragán, D. y Mendoza, N. (2003). *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Torres, I. (2015). *Enseñanza de la historia reciente y memorias sobre el conflicto armado en Colombia. Consideraciones pedagógicas acerca del marco normativo 2005-2014*. (Tesis de Posgrado en Historia). Cuiabá: Universidad Federal de Mato Grosso.
- Torres, L. (2016). "Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto". En: *Revista Colombiana de Educación*. (Nº 71), pp. 165-185.
- Uribe, M. (2008). "Mata, que Dios perdona. Gestos de humanización en medio de la inhumanidad que circunda a Colombia". En: *Veena Das: Sujetos del dolor, agentes de dignidad.*, pp.171-191.
- Uribe, M. (2009). "Iniciativas no oficiales: un repertorio de memorias vivas". En: *Recordar en conflicto: iniciativas no oficiales de memoria en Colombia*, pp. 43-72.
- Vaninni, M. (2014). "Políticas públicas de la memoria en Nicaragua". En: *Contracorriente*, Vol. 12, (Nº 1), pp. 73-88.
- Villa, J. (2014) "Memoria, Historias De Vida Y Papel De La Escucha En La Transformación Subjetiva De Víctimas / Sobrevivientes Del Conflicto Armado Colombiano". En: *Agora U.S.B.*, (tomo14), pp. 37-60.
- Villarreal, N. (2007) "Colombia: violencias, conflicto armado y resistencias de género las apuestas de una cartografía de la esperanza". En: *Otras miradas*, Vol. 7, pp. 50-66.

## ANEXOS

1. Anexo 1: Silueta del cuerpo.
2. Anexo 2: Letra de la canción “Un tranquilo adiós” de KogGy Kroker.
3. Anexo 3: Carta “Antes risas y baile, ahora vacíos y preguntas” .
4. Anexo 4: Mapa “La desaparición forzada en Colombia” .
5. Anexo 5: Fichas de “Las 60.000 víctimas de desaparición forzada en Colombia” .
6. Anexo 6: Historieta ilustrada: Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria.
7. Anexo 7: Sesión 1 de la secuencia didáctica.
8. Anexo 8: Sesión 2 de la secuencia didáctica.
9. Instrumento de evaluación para alumnos.
10. Resultados del instrumento de evaluación.

## EPÍLOGO



## Una experiencia inconmensurable

María Fernanda Espejo Díaz

Comenzaré por decir que el ejercicio de pensar y escribir lo que pasó en mí al interior del seminario, en el eje ético-político, me provocó muchas sensaciones, entre ellas inquietud y nervios, pues escribir en primera persona, ahondar, poner en movimiento la memoria, observar escenas, derrochar autorreflexión y relatarla, es como desnudarse ante otros, ante el lector.

Bastaá decir que los nervios vinieron a mí precisamente porque se me dificulta escribir en primera persona, me cuesta un poco exponerme y no considero que me desenvuelva bien en este aspecto, sin embargo, aquí estoy, de manera atrevida. Dicen que para escribir bien debes ser un buen lector y la verdad no leo mucho, leo lo que nos proponen en la universidad, autores, no por completo, quizás algunos artículos, ensayos y partes de libros que considero relevantes para mi formación. Pero en cuanto a literatura de tipo narrativo como novelas, cuentos, poesía, etc., me sucede con frecuencia que comienzo a leer y no termino, tengo varios libros leídos por partes, particularmente salto las páginas y me encuentro con palabras dirigidas a mí, las guardo, las subrayo, me las robo, pero hasta ahí.

Pensando en esto, en mi falta de hábito a la lectura, he vuelto a mi infancia, esa en la que cuando estas adulto se resalta como el mejor momento de la vida, pero, sin embargo, todos sabemos que la niñez no es precisamente esa felicidad que se nos pinta, estamos todo el tiempo en la incertidumbre que representa crecer, separándonos de nuestros padres, de nuestro lugar de confort, enfrentados a la vanidad de la sociedad, al dolor de aceptar que hay desigualdades, que hay ausencia y, para algunos, el darse cuenta que a otros niños les leen un libro en la noche.

Esto último es un pretexto para hablar de mis recuerdos sobre mi relación con los libros. Repaso mi niñez y no encuentro sino “Cuidado con el coco” un pequeño cuento

del libro *El rey de la salsa* que mi hermana mayor me lo leyó en variadas ocasiones, ella hizo la parte que mis padres descuidaron, en lo que refiere a la lectura. Como no teníamos muchos libros (dos o tres, la verdad no recuerdo bien, de algo si estoy segura y es que biblioteca no había), nos lo turnábamos, ella me leía y luego yo lo leía, puedo decir que me lo sé casi de memoria, como esas canciones del kínder que nunca olvidas, en fin, es un objeto que aun guardo y atesoro, representa mi primera relación con la palabra.

Me imaginé que esto pasaría cuando comencé a escribir, y es que eso es lo que sucede cuando se escribe, se hilan recuerdos, te devuelves, vuelves y luego te vas por los lados, descubres cosas, aceptas otras, y en fin, tejemos cuando escribimos, somos tejedores torpes como Alex suele decir, y en las letras nos exponen porque son parte de lo que somos, de lo que nos constituye. Ahora bien, en cuanto a la escritura, nuestra relación estuvo más afable por lo menos en ciertos periodos de mi vida. Mi recuerdo más vago es un diario en el que ya no escribo, pero atesoro. Me gusta mirarlo de vez en cuando porque me permite volver a eso que fui, me divierte como pensaba entre mis 8 y 14 años, y a pesar de que hay cosas bellas que ya no vuelven me alegra haber cambiado, seguir transformándome.

Disculpe querido lector mi necesidad constante de volver al pasado, pero si no recurro este, entonces, carece de sentido lo que sigue, es decir, lo que anuncié al comenzar este escrito: mi experiencia al interior del eje de formación ético-político.

A decir verdad, son tantas cosas que parece mentira cómo ha transcurrido el tiempo, cuantos encuentros, cuantas memorias, cuantas buenas personas llenas de experiencia, apuestas y sentido propio; cuantas posibilidades de encontrarse con lo propio y lo extraño. En suma, quiero referirme a la experiencia misma del diálogo y las experiencias que allí se fueron construyendo.

Como sabemos la memoria es selectiva, y mis recuerdos más relevantes señalan toda la experiencia con algunas de las masacres colombianas que se dieron en medio del conflicto armado en nuestro país, y de las cuales cada una de nosotras acogió, para

reconstruir, sentir y relatar. Indignación, dolor, angustia, son algunos de los sentimientos que pasaron en mí. Recuerdo bien la primera masacre que se presentó al interior del seminario, la de Remedios y Segovia. No fue fácil, me la imagine, la sentí, la llore y me desespere, fue una experiencia que me confrontó con la realidad oscura y desconsoladora de mi país.

Recuerdo también, el tiempo que estuve dedicada a la reconstrucción de La masacre del Salado. Las narrativas testimoniales de quienes padecieron la sevicia y la crueldad de los actores que les arrebataron a sus amigos, familiares y vecinos, me llevaron a comprender que en los acontecimientos traumáticos en contextos violencia, de dolor y trauma las personas son capaces de hacer magia, de irrumpir con nuevas formas de resistencia y lucha para reconquistar los espacios, las memorias, los intereses comunes, y en sí, la vida.

En general, lo más valioso de esta experiencia con las masacres es que me permitió hacer conciencia histórica no solo para reconocer las experiencias de dolor en medio del conflicto armado, sino a ser sensible ante el sufrimiento del otro.

Por otro lado, en los encuentros con los investigadores, directores y pedagogos que han construido toda una experiencia sobre la memoria histórica y su incidencia en la educación; y las conversaciones que de allí surgieron, comenzaron a tejerse nuevos intereses y temas comunes relacionados con la capacidad de agencia que tienen las personas que han estado en contexto de violencia y muerte. Así, nuestro trabajo de grado comenzó a tomar forma y a enriquecerse.

Con relación a este, al análisis documental de la organización, quiero decir que acercarme a la desaparición forzada a través de la experiencia de las Madres de la Candelaria, más allá de ser un ejercicio investigativo, fue todo un encuentro de alteridad, en el que pude abrir los ojos para ver, mi corazón para sentir, mi mente para entender, mi alma para apreciar y ensanchar mis propias fronteras con las trayectorias que estas mujeres me enseñaron y me siguen enseñando. Varias son sus enseñanzas. Valoro y

aprecio su proceder para construir juntas un sentido de justicia, su capacidad de autoformación y de responsabilidad continua con ellas mismas y con la sociedad. También, la capacidad de prepararse para el perdón y cambiar el lenguaje hacia el otro para construir paz; su fortaleza construida en medio de las ausencias, por las que sobran razones para reconocerlas, apreciarlas, promoverlas y sumar iniciativas en las que se reconozcan sus trayectorias y su proyección humana como organización.

Ahora bien, puedo decir que toda esta experiencia al interior del eje me ha marcado profundamente, me ha confrontado y confortado al mismo tiempo, enseñándome que estos espacios de rigurosidad académica se padecen y se disfrutan, y en muchos casos se desaprende para aprender.

Esto último, me hace pensar en los primeros días en el eje. Alex nos propuso escribir sobre “un aprendizaje significativo alrededor de mis experiencias en instituciones educativas”, en ese ejercicio pasé como voluntaria y leí ante el grupo -muy mal- leí sin pausas, sin entonación, sin sentido, sin emoción. Leí como cuando alguien quiere salir de la cosa. Y es que en realidad siempre he evitado la lectura en voz alta, desde mis primeros pasos en ella y como ya lo dije en el principio del texto, mi lectura fue escasa y por consiguiente, no leí mucho y menos en voz alta.

En mi paso por la escolaridad siempre me sentí incomoda por ese tema, veía a mis compañeros leer con fluidez, con esa tranquilidad del que tiene experiencia. A mí por el contrario me costó consolidarla. Recuerdo que al tratar mantener una velocidad en la lectura confundía las palabras y me regañaban, así que cada vez que tenía que exponerme era todo un dilema. Pensando en esto, me pregunto ¿Por qué no hice nada al respecto?... Quizás en ese momento no le di la importancia que la experiencia me ha enseñado, esa misma en la que Alex ha insistido en los seminarios, la importancia de dotar de sentido eso que hacemos cuando escribimos y leemos.

Ahora quisiera detenerme un poco en las relaciones de afecto que construimos con todas mis compañeras. Se bien el carácter complejo que implica trabajar en grupo, lo

experimentamos en diferentes momentos, pero estoy segura de que ha sido confortable conocernos más allá de lo inmediato, respetarnos y valorar nuestras diferencias; enriquecernos de las diferentes formas de pensar, escribir y ser. Apasionarnos y creer en nuestra capacidad de construir, en medio del cuestionamiento y debate que ello sugiere siempre, y claro Alex no se queda afuera, siempre movilizándonos nuestros sueños. Ahora somos compañeras, pronto seremos colegas, y espero que sigamos creciendo juntas.

Queda decir, que espero que el lector pueda lograr sentir, o al menor percibir cuanto amor siento por esta experiencia de formación, en este proceso conocí personas invaluable y me lleno de sentimientos de nostalgia y alegría al tiempo, porque en realidad lo disfrute mucho. Como sea, me voy con un compromiso en el sentido formativo de hacer cosas posibles más allá de las buenas intenciones, pues como las palabras, las acciones no se agotan, y nos queda mucho por construir en lo personal y lo colectivo.

**Las mujeres de memoria viva**

María Alejandra Gutiérrez Guzmán

*“Pero si pudiera volver atrás trataría  
de tener solamente buenos momentos.  
Por si no lo saben, de eso está hecha la vida,  
sólo de momentos; no te pierdas el ahora.”  
Jorge Luis Borges*

Finalizar siempre me es difícil, como en muchas ocasiones cerrar siempre me ha parecido lo más angustiante de un proceso; sin embargo, en este caso siento que no se termina aquí lo que iniciamos hace dos años.

Nos recuerdo jóvenes y frescos, llenos de ideas y proyectos que íbamos a materializar en formas todas tan distintas, siempre llenas de creatividad y entusiasmo. Hoy nos vuelvo a mirar y reconozco en cada uno esas mismas actitudes, esa mirada al hablar de los sueños que nos quedan por perseguir, de los proyectos por concretar, de los caminos por recorrer.

Acudo a mis recuerdos, como si pudiese sacar de una caja una serie de fotografías de lo que fuimos, de los lugares en los que estuvimos, de las relaciones que establecimos, de los ejercicios en los que participamos; y termino por confirmarme que la mujer que hoy escribe estas páginas no es la misma que empezó hace cinco años este proceso educativo, ni la que hace dos años se dejó contagiar por un maestro que nos propuso escribir y reescribir como el que teje puntadas y las desarma hasta que sean lo más bellas posibles.

Es así que, al devolverme sobre este período de mi vida, me reencuentro con muchas mujeres que determinaron de una manera u otra, esta nueva travesía que hoy empieza. Es por eso, que quiero dedicarles unas páginas a ellas, las mujeres que han atravesado y marcado mi historia.

Sin duda, debo iniciar por las mujeres que me inspiraron para realizar este trabajo, las Madres de la Candelaria -ACEMC-. Debo agradecerles por llenarme de tanta esperanza, porque al conocerlas reconocí la fortaleza y vitalidad de ese semblante tan firme, y al mismo tiempo dulce y entusiasmado. Me queda por decirles que llenan de

dignidad la historia de este país, de las asociaciones de víctimas, y de los que desde afuera tratamos de seguir su ejemplo de lucha y resistencia, realmente fue un real privilegio trabajar sobre la organización, sobre sus voces y sus historias.

Seguidamente, debo mencionar a las maestras y académicas dedicadas al trabajo de la memoria histórica; leerlas y escucharlas reafirma mi compromiso con la enseñanza, porque a través de sus investigaciones develan no sólo intereses académicos, sino también la responsabilidad ética que conlleva ser maestro, más aún, en un contexto como el colombiano, marcado por la violencia política y el conflicto social armado, donde es necesario repensar constantemente formas de vivir, convivir y educar.

Es indispensable nombrar a mis compañeras, todas ellas mujeres fuertes, decididas y valientes. Junto a ellas he aprendido a crear, compartir y soñar alternativas de trabajo en búsqueda de una humanidad libre y en paz.

La elaboración de este trabajo de grado con las que se volvieron mis amigas más cercanas, Mafe y Nayi, me hace reflexionar sobre la importancia de volver a tejer los vínculos, las existencias y los proyectos colectivos; en estos tiempos donde parece que se nos quisiera alejar de todo y de todos, contar con cómplices y afectos es la forma de resistencia más verdadera.

A todas las mujeres con quienes me encontré, con quienes compartí, de quienes aprendí, les agradezco cada una de sus palabras y de sus gestos. Esta cosecha de momentos y experiencias me permiten, hoy en día, asumirme como Licenciada con una responsabilidad ética y política con la enseñanza de la memoria histórica, comprometida con la formación de sujetos críticos y empoderada de la responsabilidad de la memoria viva que llevo conmigo al ser mujer, maestra, madre y amiga.

## **APOLOGÍA A LA VIDA**

Nayibe Patiño García

*A Natalia, por su amor incondicional.*

Nací en un país en el que hay de toda clase de contrastes, unos que te llenan de orgullo como ver mares, ríos, lagunas, desiertos, bosques, manglares; climas cálidos, templados, fríos, todos en un mismo territorio y en ocasiones, a pocas horas de distancia. Pero también, de contrastes nefastos, un país de tierra fértil en el que abunda la comida, pero muere gente de hambre. Es común ver en nuestro país personas que viven en mansiones mientras otros viven en la calle. Niños que desde que nacen su familia sabe que estudiarán en las mejores Universidades del país o quizá del mundo, mientras otros, desde su gestación están destinados a la muerte o en el mejor de los casos a terminar primaria o bachillerato para conseguir un trabajo mal pago y poder sobrevivir.

Este es el panorama del país en el que nací y paradójicamente estas fueron las razones que me llevaron a elegir la carrera que estoy a punto de culminar, que me mantienen en ella y me llevan a labrar junto con la gente, caminos menos hostiles, en los que las vidas no están destinadas a la perdición porque basta mirar a los ojos diáfanos de los niños, jóvenes y abuelos para comprender miradas repletas de esperanza.

A través de mi transitar en la Universidad Pedagógica Nacional las miradas de odio e indiferencia se han convertido en miradas para reconocerse en el otro, darme cuenta que no estamos tan lejos, que no somos tan diferentes, que mis padres que han trabajado toda su vida por ofrecerme a mí y a mis hermanos una vida vivible no son tan diferentes a los papás de Mafe, o de Aleja, o de Rei. Esta Universidad se convirtió para muchos de nosotros en la posibilidad para que nuestras familias vieran, al fin, un hijo graduado como profesional, la Universidad pública me abrazó y me enseñó de sueños colectivos. Razón suficiente para que hoy, muchos de nosotros defendamos la universidad en calidad de universidad pública, porque **pública la recibimos y pública la entregamos.**



Este último periodo de mi vida universitaria me impulsa a entrar en un momento reflexivo en el que debo reconocer los maestros y espacios académicos que me han llevado a estar hoy escribiendo este epílogo para mi proyecto de grado: Choachí, Magda, Luis Javier, Aura, Sandro, Carol, José Miguel, Aída, Elsa, Peter, por supuesto Alexander y tantos otros maestros que desde diversas perspectivas han contribuido no sólo a mi formación académica sino personal; a creer fielmente en la labor docente y la capacidad transformativa que de ella emerge y a cuestionar e interpelar constantemente lo que se ve tan estable.

Resulta complejo imaginar vivir en un país de eterna felicidad o de amor infinito, sinceramente no creo que esto sea posible y aterroriza un poco la idea de leer de manera neutral la historia, desconociendo su trasfondo y aristas, es más, me parece ilógico hablar de paz cuando vivimos inmersos en la desigualdad.

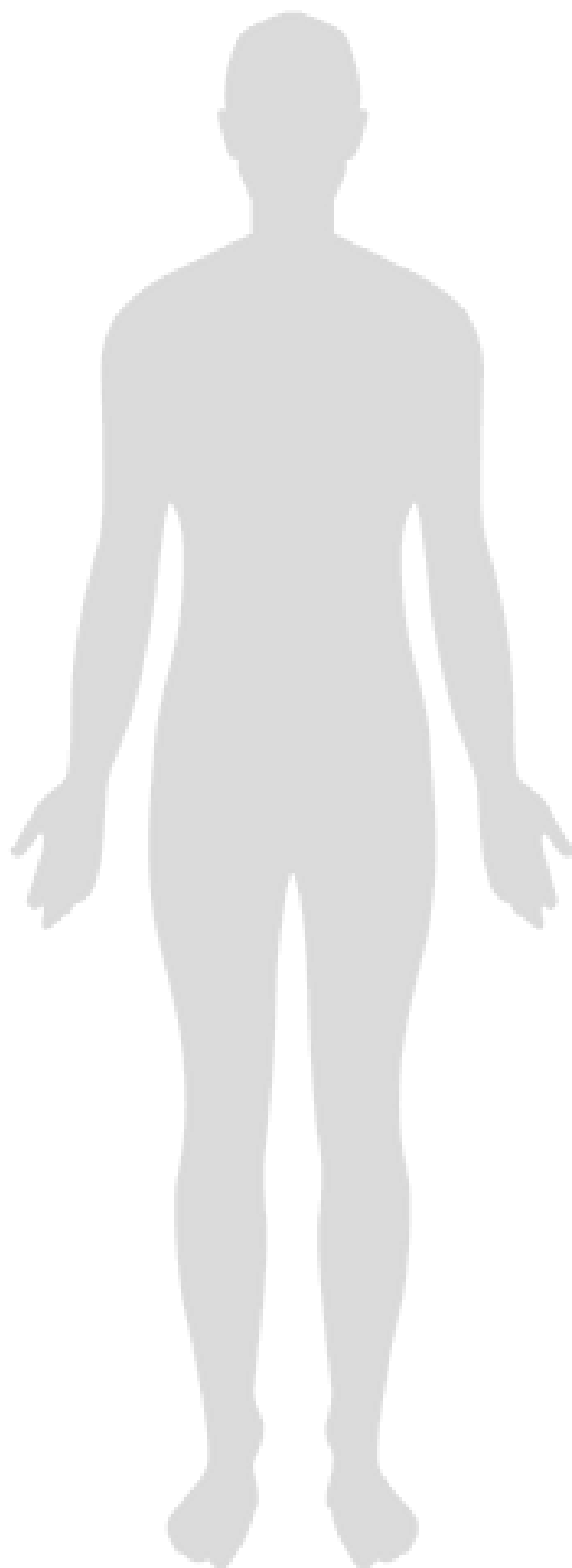
Aun así, creo que es posible imaginar y luchar por hacer de este país un lugar en el que se defiende la vida sobre cualquier cosa y el pensamiento no es amenaza de objetivo militar, un país libre, entendiendo la libertad como la oportunidad de vivir la vida digna opuesta a la libertad superficial que estos tiempos salvajes nos ofrece, en la que se mide por la capacidad de elección y adquisición de productos.

Esta es, entonces, una invitación a que recordemos a Camilo, vivamos a Camilo, no pidamos respuestas, compartamos sus preguntas. Hagamos de nuestros espacios un encuentro, hagamos alianzas entre los sueños y los propósitos de construir un mundo más humano.

## **ANEXOS**

**Anexo 1:**

**Anexo 2**



## UN TRANQUILO ADIOS - KOGGI KROKER

Aun sintiendo tu sonrisa y tu recuerdo  
tu mirada que viaja como polvo en el viento  
el dolor de tu ausencia me quema el cuerpo  
esperándote en casa lloro en silencio  
He vivido tantas cosas pero ya tu no estas  
el frío de la noche y mi amiga la soledad  
solo queda hoy levantarse mirar al cielo para encontrar  
tus palabras de aliento que me dan fuerza para luchar

### **Coro:**

Descansa tranquilo  
deja de caminar en el vacío  
hoy te dejo partir recordando lo bello de lo vivido  
hoy dios te acompaña y está caminando de tu mano  
el tiempo hoy nos separa pero algún día estaré a tu lado

...

Hoy me encuentro tranquilo el dolor ya se ha ido  
y perdona mi alma todo lo sucedido  
sigo con fuerza este es mi destino  
amándote hasta sentir que me he ido  
Solo dios sabe lo mucho que te he amado  
y en cada segundo te lo he demostrado  
te llevas gran parte de mi vida  
pero yo sigo aquí buscando una salida

### **Coro:**

Descansa tranquilo deja de caminar en el vacío  
hoy te dejo partir recordando lo bello de lo vivido  
hoy dios te acompaña y está caminando de tu mano

el tiempo hoy nos separa pero algún día estaré a tu lado  
He vivido tantas cosas pero ya tu no estas  
el frío de la noche y mi amiga la soledad  
solo queda hoy levantarse  
mirar al cielo para encontrar tus palabras de aliento  
que me dan fuerza para luchar.

- Alrededor de la silueta escribe las razones por las que extrañas o has extrañado en un momento determinado a esa persona.
- ¿De qué forma te ha afectado su ausencia? Escribe la respuesta de esta pregunta en la parte del cuerpo de tu silueta, en la que más percibas este sentimiento.

## Anexo 3

### Antes risas y baile, ahora vacíos y preguntas

Jennifer Gómez, defensora de derechos humanos, escribió [la siguiente] carta recordando a su tío Fernando Gómez Panquevalo, a quien desaparecieron en julio de 2003 las Autodefensas Campesinas del Casanare.

"Desde que se llevaron a mi tío, Fernando Gómez Panqueva, el 23 de julio de 2003, cada día me pregunto por qué lo hicieron: ¿Qué cosas tan malas puede hacer un ser humano para que sea desaparecido y torturado? Para mí fue la forma más terrible de robar los sueños de toda una familia, mi familia. Mi tío Fernando fue muchas veces mi papá, el que siempre cocinaba rico, el de la fiesta, el del chiste, el mecánico, el costurero, el hermanito menor, el gordo, el chacho, el desaparecido.

No olvidaré el día de la denuncia. Lo recuerdo como si fuera hoy. Veo a mi prima, su hija mayor de tan solo 10 años, tomando sus prendas y llorando inconsolablemente. Y a mi primo, su hijo de solo 8 años, perdiendo la sonrisa y sin pronunciar palabra. Se quedó mudo. Mientras que la bebé de tan solo dos años miraba a su madre con ojos apagados. Mi tía trataba de sacar fuerzas de donde no tenía. Un mar de preguntas surgió: ¿Quién iba a traer el sustento a casa? ¿Quién haría la fiesta en la casa?

Mi madre, hermana de Fernando, desde el comienzo luchó a toda costa por hallar una repuesta. Sus sueños le anunciaban que las cosas estaban mal, que su hermanito, su amigo, el que en su embarazo y nacimiento de su hija fue el único que le dio para la leche y los pañales, no volvería. Estaba en el limbo. En las noticias no salía nada porque hay mucha gente que desaparece todos los días en este país.

Yo recuerdo cuando llegaba a Engativá y la casa de él era lo máximo. Podía jugar con mis primos, había mucha comida y, eso sí, no podía faltar la buena música, sobre todo la salsa. Qué lindos recuerdos que ahora se desvanecen en la incertidumbre.

En 2003 yo cumplía 15 años. Mi mamá y mi tío me habían preparado una fiesta sorpresa y él era el encargado, como todos los años, de la torta y de los mariachis. Llegó el 9 de noviembre. Él no regresaba y no sabíamos nada. Mis quince finalmente los celebramos en un restaurante sin mucho ruido. La ausencia de mi tío solo provocaba silencio.

¿Paramilitares? ¿Qué es eso? ¿Quiénes son? ¿Ellos habían sido? ¿Por qué a mi tío? ¿Por ser un vendedor de tapabocas y bomboneras? La Fiscalía había hecho una llamada en la que nos informaron que habían encontrado la camioneta en un campamento paramilitar en Monterrey de las Autodefensas Campesinas del Casanare. Pero, ¿y él? ¿Dónde estaba mi tío? ¿Quiénes eran los paramilitares si en las noticias solo hablaban de la guerrilla?

Su esposa siempre se veía fuerte, pero pasaba el tiempo y mi tío no aparecía. Ella tuvo que asumir los gastos de la casa. Eran tres niños con hambre, que no podían dejar el colegio. Trabajaba en lo que le saliera, no importaba si el trabajo fuera de fuerza física, porque el gran amor a sus hijos y a su esposo nunca la dejó desfallecer. Sin embargo, la incertidumbre de no saber el paradero de mi tío se le incrustó en sus venas, en su pecho, en su cabeza y se transformó en dolor. Tuvo que ir al médico porque le programaron quimioterapias. ¡Sí!, la

incertidumbre se transformó en cáncer de mama. Ella dejó este mundo sin saber que el amor de su vida había sido encontrado en una fosa común en una finca en Tauramena (Casanare), que había sido torturado con ese instrumento que usan mucho estos señores: el machete.

Se marchó dejando a sus tres hijos totalmente huérfanos. La bebé de 8 años solo mira a su alrededor. Ya no está su mamá y tampoco recuerda a su papá. Solo guarda en su memoria lo que le dicen sus hermanos. Ahora ellos, comenzando su juventud, luchan por sobrevivir en un país de pocas oportunidades.

Mi mamá oraba todas las noches por saber algo, hasta que llegó el día de ir al Instituto de Medicina Legal para reconocer a su hermano. Pero eran restos óseos, no era el gordo alegre que se había despedido ese 19 de julio de 2003.

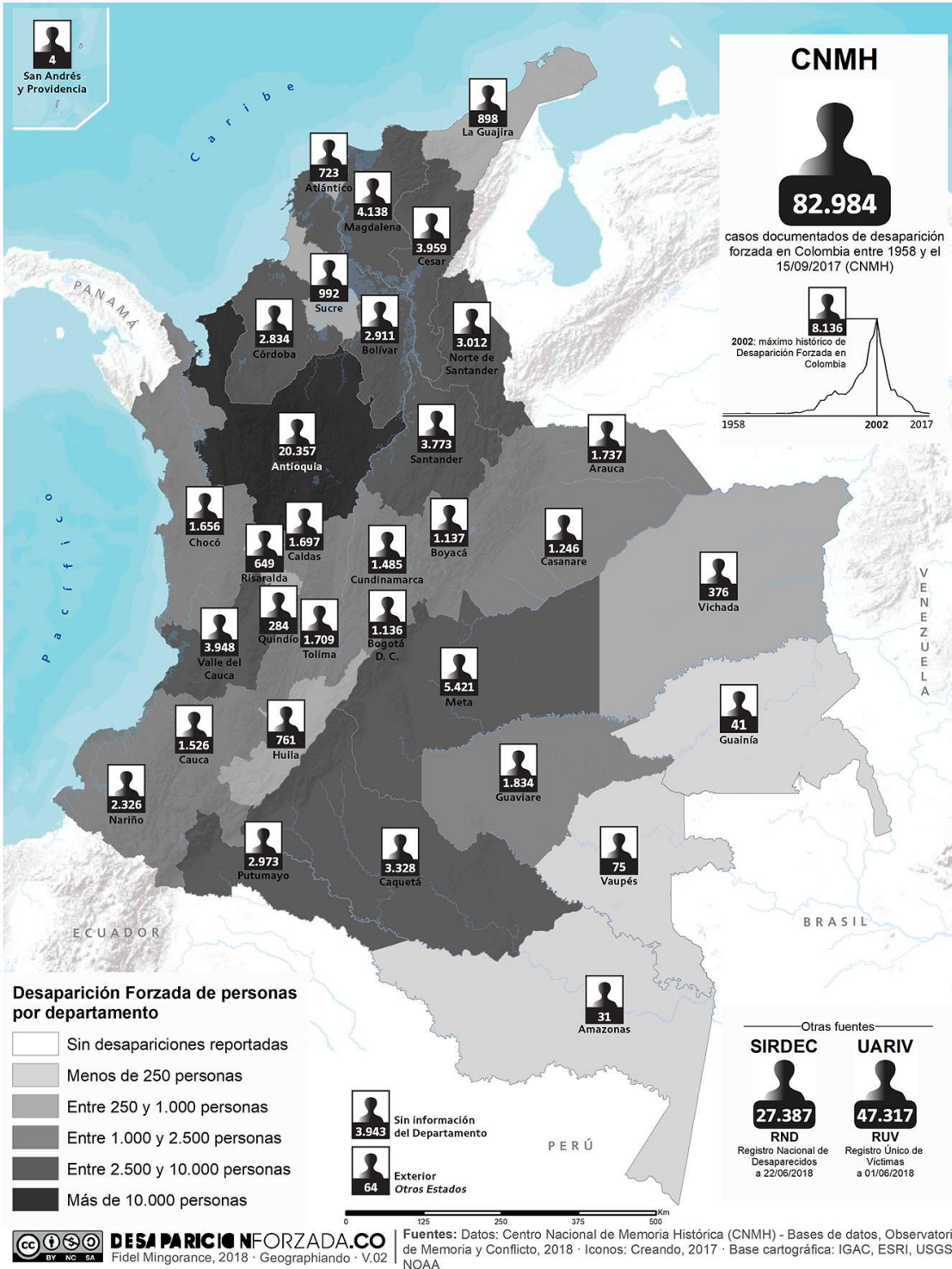
Yo no asistí ese día. Me dolía demasiado. Ahora soy defensora de derechos humanos y convertí mi dolor y el dolor de mi familia en lucha, para que no vuelva a sucederle esto a nadie más en el país, para que los sueños se hagan realidad y para tratar de construir un mundo mejor. Sé que algún día volveré a ver tu sonrisa, a pesar de que nunca nos han pedido perdón ni tenemos respuesta de por qué lo hicieron. Te amaré siempre, tu sobrina Jennifer".

Fuente: Colombia 2020. (2017) 'Yo no te olvido': cartas a los desaparecidos. El Espectador. Recuperado de: <https://colombia2020.elespectador.com/desaparecidos/yo-no-te-olvido-cartas-los-desaparecidos>. Consultado 10 de Julio 2018.

# Anexo 4

## LA DESAPARICIÓN FORZADA EN COLOMBIA

Datos CNMH · Víctimas documentadas 1958 - 2017



## Anexo 5



En Colombia hay  
**60.630**  
víctimas  
documentadas de  
desaparición  
forzada.



Solo existe  
información  
sobre el  
paradero o  
estado de  
**8.122**  
de ellas.

FUENTE : Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).



La explosión de la  
desaparición forzada  
ocurrió entre 1996  
y 2005, cuando la  
expansión paramilitar,  
el debilitamiento  
del estado y el  
fortalecimiento  
guerrillero crearon  
el caldo de cultivo  
perfecto para  
este delito.



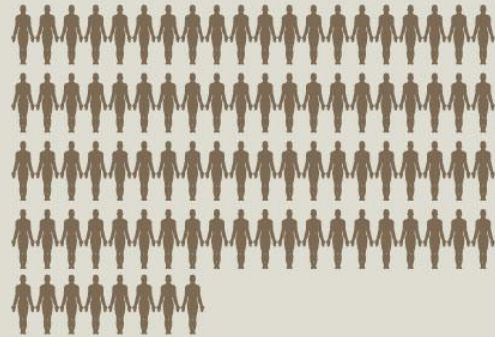
Este periodo  
registra  
**32.249**  
casos.

FUENTE : Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).





De las  
**59.203**  
víctimas de  
quienes se  
conoce su sexo



**87,8 %** son hombres



**2,2 %** son mujeres

FUENTE : Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).



De las  
**874**  
víctimas que tenían  
alguna pertenencia  
étnica

**423** eran indígenas

**421** eran negros  
o afrocolombianos

**26** eran raizales

**3** eran palenqueros

**1** rrom

FUENTE : Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).



El pico de la desaparición forzada en Colombia se vivió en 2002, durante la consolidación paramilitar en el país.

Ese año, hubo

**5.124**

desapariciones forzadas conocidas por la autoridades.



FUENTE : Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).



Los primeros reportes sobre este delito se hicieron en los años setentas, en Antioquia, Bogotá y Cauca.



Su práctica se ha extendido hasta casi todos los rincones del territorio colombiano: se han registrado víctimas en

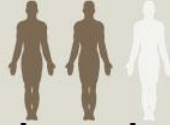
**1.010**

de los 1.115 municipios del país.

FUENTE : Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).



No obstante, el CNMH  
logró establecer que



**2** de cada 3  
desapariciones forzadas en el marco  
del conflicto armado se concentran en

**130** municipios.

FUENTE : Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).



Las  
regiones  
más  
afectadas  
son:



Magdalena Medio, Oriente  
Antioqueño y Valle de Aburrá.

FUENTE : Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).



En su estudio,  
el Centro de  
Memoria  
encontró que  
los actores  
armados  
desaparecen a  
las víctimas  
con tres  
objetivos:

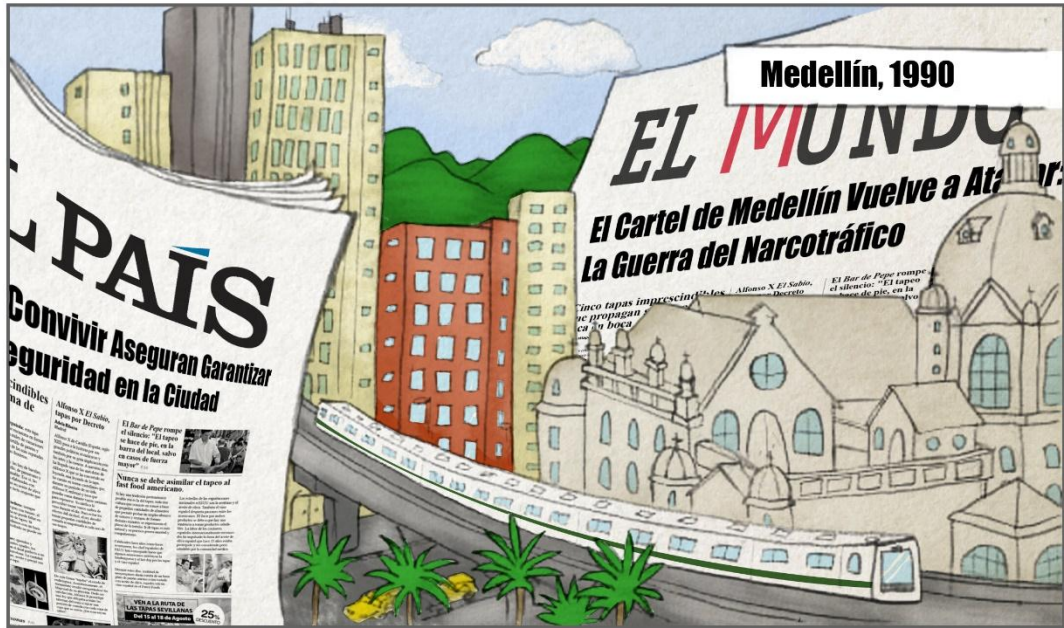
Castigar  
Generar terror  
Ocultar otros crímenes cometidos.



FUENTE : Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).

# Anexo 6

Guion: INVICTUS - Ilustración: Cráneo





**AÑO 2005**



Todas aquí queremos encontrar los cuerpos de nuestros desaparecidos, y ustedes saben que no contamos con mucha ayuda del Estado. Entonces nos toca a nosotras mismas ir a hablar con el que sea para encontrarlos, hasta con los paramilitares... ¡entonces vamos a ir a la cárceles!



Yo sólo quiero saber dónde están los restos de mi hijo, entiéndame, usted es hijo y yo soy madre...



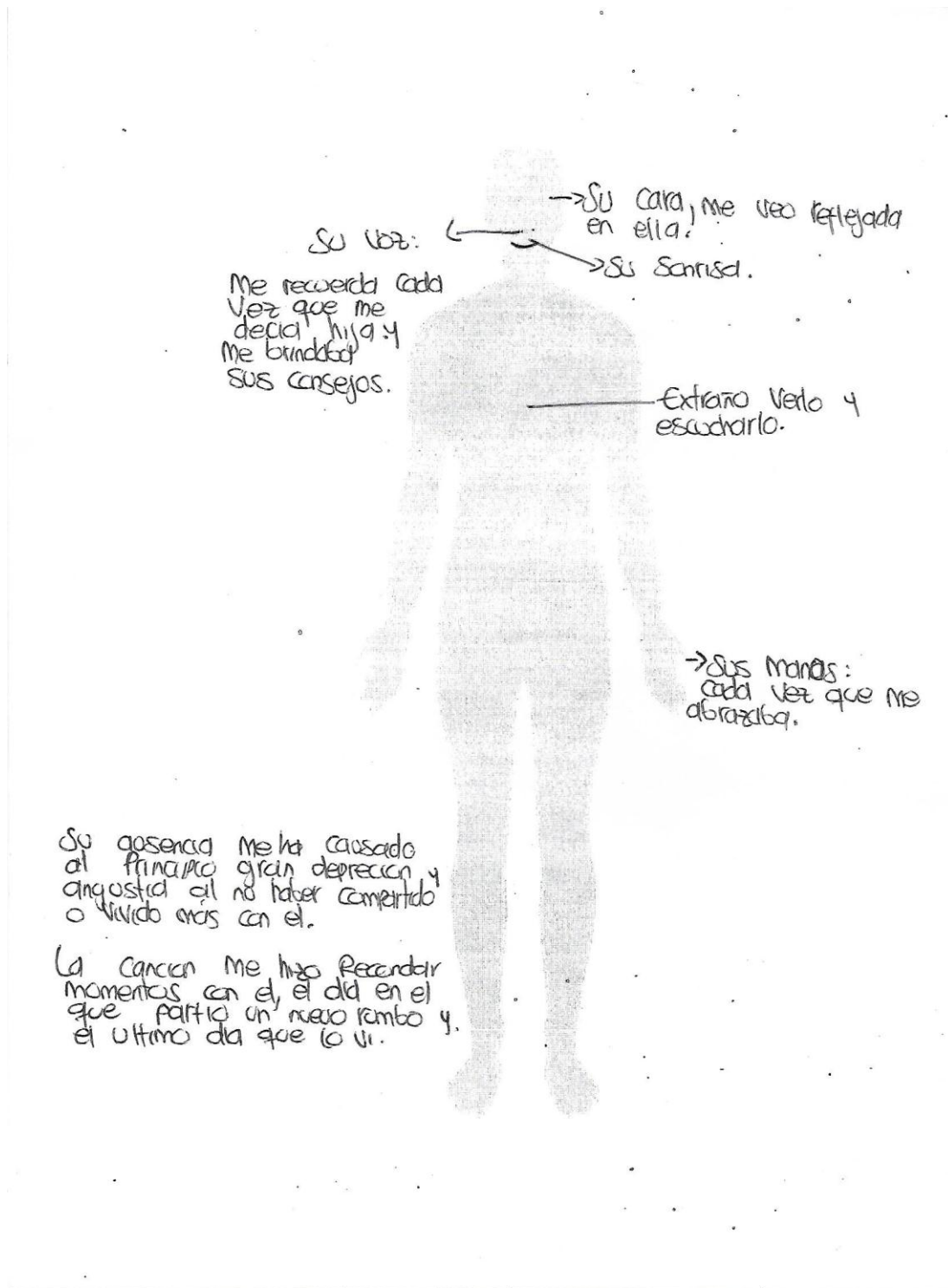
Hemos encontrado 78 personas, y eso para nosotras es un logro, pero hicimos un juramento, que hasta que no llegue el último desaparecido nosotras no nos vamos a quitar del atrio de la Iglesia Nuestra Señora de la Candelaria.

**Premio Nacional de la Paz**





ANEXO 7: Sesión 1



Su cara era hermosa me hacía  
reír mucho hacía cosas que me  
hacían sentir mejor en momentos  
incómodos o incluso malos

su forma de motivar a las  
personas era bastante genial  
me ayudaba en los malos  
momentos

su voz era bastante gruesa  
pero la podía cambiar y hacer  
chillona o destartada bastante  
con ella con llamadas telefónicas

1) Cuando salgo con amigos  
mayormente él me seguía  
a todas (cosas) interesantes  
y hacíamos travesuras como  
si fuéramos niños

también a la hora de  
hacer trabajos en grupo  
nosotros por lo menos  
nos poníamos a jugar  
horas y horas de ~~video~~ Xbox

2) un poco triste a veces  
siento que él me apoya  
desde lejos y me  
siento mejor

3) la canción me hace recordar todos los momentos no solo  
con esta persona sino que ~~lo~~ con todas esas personas que he  
estado en mi vida y todos esos momentos olvidados, tristes  
incómodos que marcaron mi vida para mejor.

Su voz:

→ Su cara, me veo reflejada en ella.

→ Su sonrisa.

Me recuerda cada vez que me decía hija y me brindaba sus consejos.

Extraño verlo y escucharlo.

→ Sus manos: cada vez que me abrazaba.

Su ausencia me ha causado al principio gran depresión y angustia al no haber compartido o vivido más con él.

La canción me hizo recordar momentos con él, el día en el que partió un nuevo rumbo y el último día que lo vi.

Su pelo largo y negro con el que ella jugaba cuando estaba aburrida.

Su enorme inteligencia con la que me ayudaba en el estudio y cuando estaba en problemas.

Sus mejillas blandas que sentía cuando me abrazaba.

Su boca que me hacía reír y me besaba para felicitarne.

Su gran corazón con el que ella me amaba y a todos, lo que hacía que ella fuera muy especial para todos.

Sus brazos que me abrazaban en cualquier momento.

Su cintura ancha que abrazaba en cualquier problema y ella me apoyaba.

Siento que ella, al no estar aquí, hace que en lo personal, me sienta solo y perdido en los aspectos cotidianos, a veces no pienso tener un camino en la vida y siempre pierdo el rumbo, me siento sin apoyo ni compañía, al igual que no siento una sensación de soledad.

Sus manos suaves que me acariciaban.

Siento que la canción me trae recuerdos que personalmente me  
daban, puesto que me hace falta una parte fundamental de la vida, y que  
mi corazón se parte en pedruzcos cada vez que la recuerdo y me siento  
un tanto solo y abandonado.

Siempre fue honesta y decía lo que sentía

Siempre se vestía muy bien

Siempre tuvo un buen corazón y lo demostraba siendo buena persona,

Senti por la canción un poco de tristeza al pensar que yo podría estar en una situación así y sería horrible al no saber donde está un ser querido.

Recuerdo esta parte de su cuerpo ya que es una persona muy aseada y siempre tenía sus uñas bonitas

Esta persona se viene en mi mente porque fue una amistad muy bonita y fueron millones de recuerdos que pase con esta persona.

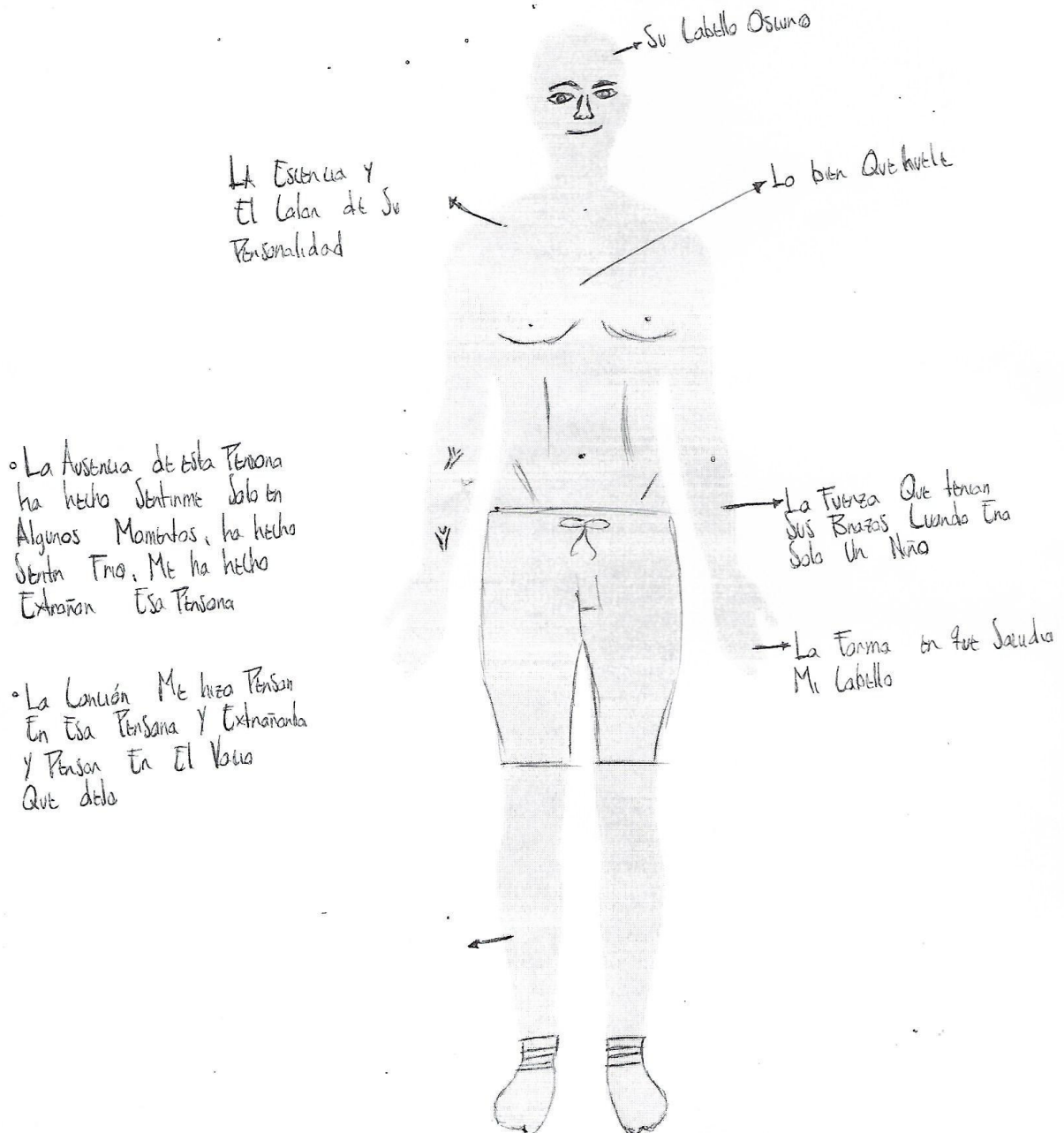
Su ausencia me ha afectado de una manera social; puesto que convivía la mayoría del tiempo con ella, salíamos, jugábamos entonces al ya no estar con ella pues soy más cerrado y no realizo tantas actividades.

Recuerdo esta parte de su cuerpo ya que nos reíamos bastante del tamaño de sus dedos.

Soldin Arias.

SM

## Anexo 1



## Anexo 8: Sesión 2

Su esposa siempre se veía fuerte, pero pasaba el tiempo y mi tío no aparecía. Ella tuvo que asumir los gastos de la casa. Eran tres niños con hambre, que no podían dejar el colegio. Trabajaba en lo que le saliera, no importaba si el trabajo fuera de fuerza física, porque el gran amor a sus hijos y a su esposo nunca la dejó desfallecer. Sin embargo, la incertidumbre de no saber el paradero de mi tío se le incrustó en sus venas, en su pecho, en su cabeza y se transformó en dolor. Tuvo que ir al médico porque le programaron quimioterapias. ¡Sí!, la incertidumbre se transformó en cáncer de mama. Ella dejó este mundo sin saber que el amor de su vida había sido encontrado en una fosa común en una finca en Tauramena (Casanare), que había sido torturado con ese instrumento que usan mucho estos señores: el machete.

Se marchó dejando a sus tres hijos totalmente huérfanos. La bebé de 8 años solo mira a su alrededor. Ya no está su mamá y tampoco recuerda a su papá. Solo guarda en su memoria lo que le dicen sus hermanos. Ahora ellos, comenzando su juventud, luchan por sobrevivir en un país de pocas oportunidades.

Mi mamá oraba todas las noches por saber algo, hasta que llegó el día de ir al Instituto de Medicina Legal para reconocer a su hermano. Pero eran restos óseos, no era el gordo alegre que se había despedido ese 19 de julio de 2003.

Yo no asistí ese día. Me dolía demasiado. Ahora soy defensora de derechos humanos y convertí mi dolor y el dolor de mi familia en lucha, para que no vuelva a sucederle esto a nadie más en el país, para que los sueños se hagan realidad y para tratar de construir un mundo mejor. Sé que algún día volveré a ver tu sonrisa, a pesar de que nunca nos han pedido perdón ni tenemos respuesta de por qué lo hicieron. Te amaré siempre, tu sobrina Jennifer".

Fuente: Colombia 2020. (2017) 'Yo no te olvido': cartas a los desaparecidos. El Espectador. Recuperado de: <https://colombia2020.elespectador.com/desaparecidos/yo-no-te-olvido-cartas-los-desaparecidos>. Consultado 10 de Julio 2018.

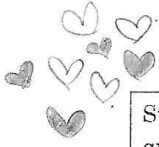
Que efectos crees que causa la desaparición del ser querido en un núcleo familiar

Porque consideras que es importante que se respete sus DDH

Soluciona

- \* El sufrimiento de la familia y la angustia ya que al principio esa persona no se sabe si está con vida y el sufrimiento ya que es una persona importante de ese núcleo familiar
- \* Porque ella siendo DDH ~~no~~ va ha hacer lo posible que no le pase lo mismo a otras personas o almas poder hacer la justicia y que les caiga todo el peso de la ley a las personas que hacen D.F





Su esposa siempre se veía fuerte, pero pasaba el tiempo y mi tío no aparecía. Ella tuvo que asumir los gastos de la casa. Eran tres niños con hambre, que no podían dejar el colegio. Trabajaba en lo que le saliera, no importaba si el trabajo fuera de fuerza física, porque el gran amor a sus hijos y a su esposo nunca la dejó desfallecer. Sin embargo, la incertidumbre de no saber el paradero de mi tío se le incrustó en sus venas, en su pecho, en su cabeza y se transformó en dolor. Tuvo que ir al médico porque le programaron quimioterapias. ¡Sí!, la incertidumbre se transformó en cáncer de mama. Ella dejó este mundo sin saber que el amor de su vida había sido encontrado en una fosa común en una finca en Tauramena (Casanare), que había sido torturado con ese instrumento que usan mucho estos señores: el machete.

Se marchó dejando a sus tres hijos totalmente huérfanos. La bebé de 8 años solo mira a su alrededor. Ya no está su mamá y tampoco recuerda a su papá. Solo guarda en su memoria lo que le dicen sus hermanos. Ahora ellos, comenzando su juventud, luchan por sobrevivir en un país de pocas oportunidades.

Mi mamá oraba todas las noches por saber algo, hasta que llegó el día de ir al Instituto de Medicina Legal para reconocer a su hermano. Pero eran restos óseos, no era el gordo alegre que se había despedido ese 19 de julio de 2003.

Yo no asistí ese día. Me dolía demasiado. Ahora soy defensora de derechos humanos y convertí mi dolor y el dolor de mi familia en lucha, para que no vuelva a sucederle esto a nadie más en el país, para que los sueños se hagan realidad y para tratar de construir un mundo mejor. Sé que algún día volveré a ver tu sonrisa, a pesar de que nunca nos han pedido perdón ni tenemos respuesta de por qué lo hicieron. Te amaré siempre, tu sobrina Jennifer".

Fuente: Colombia 2020. (2017) 'Yo no te olvido': cartas a los desaparecidos. El Espectador. Recuperado de: <https://colombia2020.elespectador.com/desaparecidos/yo-no-te-olvido-cartas-los-desaparecidos>. Consultado 10 de Julio 2018.

¿que deberías creer que causa la desaparición de un ser querido en un grupo familiar?

¿por que consideras que es importante que Jennifer sea defensora de los derechos humanos?

★ Causa tristeza, Angustia, Mucho dolor. hacia los familiares y amigos. del desapor

★ es importante. porque puede ayudar a muchas familias a tener conciencia. y a no quedarse estancados en la angustia y a poder luchar y hacer justicia por sus seres queridos.

Su esposa siempre se veía fuerte, pero pasaba el tiempo y mi tío no aparecía. Ella tuvo que asumir los gastos de la casa. Eran tres niños con hambre, que no podían dejar el colegio. Trabajaba en lo que le saliera, no importaba si el trabajo fuera de fuerza física, porque el gran amor a sus hijos y a su esposo nunca la dejó desfallecer. Sin embargo, la incertidumbre de no saber el paradero de mi tío se le incrustó en sus venas, en su pecho, en su cabeza y se transformó en dolor. Tuvo que ir al médico porque le programaron quimioterapias. ¡Sí!, la incertidumbre se transformó en cáncer de mama. Ella dejó este mundo sin saber que el amor de su vida había sido encontrado en una fosa común en una finca en Tauramena (Casanare), que había sido torturado con ese instrumento que usan mucho estos señores: el machete.

Se marchó dejando a sus tres hijos totalmente huérfanos. La bebé de 8 años solo mira a su alrededor. Ya no está su mamá y tampoco recuerda a su papá. Solo guarda en su memoria lo que le dicen sus hermanos. Ahora ellos, comenzando su juventud, luchan por sobrevivir en un país de pocas oportunidades.

Mi mamá oraba todas las noches por saber algo, hasta que llegó el día de ir al Instituto de Medicina Legal para reconocer a su hermano. Pero eran restos óseos, no era el gordo alegre que se había despedido ese 19 de julio de 2003.

Yo no asistí ese día. Me dolía demasiado. Ahora soy defensora de derechos humanos y convertí mi dolor y el dolor de mi familia en lucha, para que no vuelva a sucederle esto a nadie más en el país, para que los sueños se hagan realidad y para tratar de construir un mundo mejor. Sé que algún día volveré a ver tu sonrisa, a pesar de que nunca nos han pedido perdón ni tenemos respuesta de por qué lo hicieron. Te amaré siempre, tu sobrina Jennifer".

Fuente: Colombia 2020. (2017) 'Yo no te olvido': cartas a los desaparecidos. El Espectador. Recuperado de: <https://colombia2020.elespectador.com/desaparecidos/yo-no-te-olvido-cartas-los-desaparecidos>. Consultado 10 de Julio 2018.

• QUE EFECTOS CREE QUE CAUSA LA D.F DE UN SER QUERIDO EN UN NUCLEO FAMILIAR

• POR QUE CONSIDERAS QUE ES IMPORTANTE QUE JENNIFER SEA DEFENSORA DE LOS DERECHOS HUMANOS

#### SOLUCIÓN

• PARA EMPEZAR, EL SUFRIMIENTO DE LA FAMILIA, EN ALGUNOS CASOS ESTA PERSONA PUEDE SER LA QUE DE EL SUSTENTO DE LA FAMILIA

• PORQUE EL ESTADO NO RESPONDE POR ESTE TIPO DE COSAS PORQUE EL MISMO LAS CAUSA.

0

## **Anexo 9: Instrumento de evaluación**

### **Cuestionario Secuencia didáctica educación para la paz<sup>1</sup>**

**Para Alumnos**

Actualmente adelantamos un trabajo de grado sobre educación y memoria histórica en el programa de *Licenciatura en Psicología y Pedagogía*, de la Universidad Pedagógica Nacional, que incluye el diseño y desarrollo de secuencias didácticas de educación para la paz. Mediante el diligenciamiento del presente cuestionario harás invaluable aportes a nuestra iniciativa. El referente de esta valoración son las dos sesiones de la secuencia trabajadas en clase.

El Cuestionario consta de seis preguntas agrupadas en tres criterios: Claridad en el lenguaje; Pertinencia temática y Grado de motivación. Te solicitamos que marques Sí o No a las preguntas planteadas. No es necesario que escribas tu nombre en el formato de evaluación. La sinceridad en tus respuestas contribuirá con la calidad y pertinencia de la presente propuesta formativa.

Datos de identificación de quien responde el instrumento de evaluación:

Nombre de Institución Educativa:

\_\_\_\_\_

Ciudad: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Curso o grado \_\_\_\_\_

**Contesta Sí o No las siguientes preguntas:**

1. ¿Los recursos (textos, canciones, videos) abordados son fáciles de entender?

Sí \_\_\_ No \_\_\_

2. ¿Las instrucciones para el trabajo en clase fueron claras?

Sí \_\_\_ No \_\_\_

3. ¿El tema trabajado me pareció interesante?

Sí \_\_\_ No \_\_\_

4. ¿La actividad realizada aporta a la convivencia pacífica en la escuela?

Sí \_\_\_ No \_\_\_

5. ¿Los ejercicios realizados despertaron mi interés?

Sí \_\_\_ No \_\_\_

6. ¿Valdría la pena que se hagan en clase más actividades similares a esta?

Sí \_\_\_ No \_\_\_

**¿Cuál es la principal enseñanza que te deja esta actividad?:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Puedes continuar en una hoja adicional

<sup>1</sup> Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Silva. Profesor titular UPN.

## Anexo 10: Resultados del instrumento de evaluación

### Cuestionario Secuencia didáctica educación para la paz<sup>1</sup>

Para Alumnos

Actualmente adelantamos un trabajo de grado sobre educación y memoria histórica en el programa de *Licenciatura en Psicología y Pedagogía*, de la Universidad Pedagógica Nacional, que incluye el diseño y desarrollo de secuencias didácticas de educación para la paz. Mediante el diligenciamiento del presente cuestionario harás invaluable aporte a nuestra iniciativa. El referente de esta valoración son las dos sesiones de la secuencia trabajadas en clase.

El Cuestionario consta de seis preguntas agrupadas en tres criterios: Claridad en el lenguaje; Pertinencia temática y Grado de motivación. Te solicitamos que marques Sí o No a las preguntas planteadas. No es necesario que escribas tu nombre en el formato de evaluación. La sinceridad en tus respuestas contribuirá con la calidad y pertinencia de la presente propuesta formativa.

Datos de identificación de quien responde el instrumento de evaluación:

Nombre de Institución Educativa:

Colegio Lazarillo de Tormes

Ciudad: Bogotá

Edad: 17

Sexo: F.

Curso o grado 1101

Contesta Sí o No las siguientes preguntas:

1. ¿Los recursos (textos, canciones, videos) abordados son fáciles de entender?

Sí  No

2. ¿Las instrucciones para el trabajo en clase fueron claras?

Sí  No

3. ¿El tema trabajado me pareció interesante?

Sí  No

4. ¿La actividad realizada aporta a la convivencia pacífica en la escuela?

Sí  No

5. ¿Los ejercicios realizados despertaron mi interés?

Sí  No

6. ¿Valdría la pena que se hagan en clase más actividades similares a esta?

Sí  No

¿Cuál es la principal enseñanza que te deja esta actividad?:

La actividad nos deja como enseñanza que como seres humanos debemos dejar de dar importancia solamente a lo que nos ocurre a nosotros, debemos tratar de ayudar y entender los diferentes sucesos que pueden ocurrir en el país.

Puedes continuar en una hoja adicional

<sup>1</sup> Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Silva. Profesor titular UPN.

**Cuestionario**  
**Secuencia didáctica educación para la paz<sup>i</sup>**

Para Alumnos

Actualmente adelantamos un trabajo de grado sobre educación y memoria histórica en el programa de *Licenciatura en Psicología y Pedagogía*, de la Universidad Pedagógica Nacional, que incluye el diseño y desarrollo de secuencias didácticas de educación para la paz. Mediante el diligenciamiento del presente cuestionario harás invaluable aporte a nuestra iniciativa. El referente de esta valoración son las dos sesiones de la secuencia trabajadas en clase.

El Cuestionario consta de seis preguntas agrupadas en tres criterios: Claridad en el lenguaje; Pertinencia temática y Grado de motivación. Te solicitamos que marques Sí o No a las preguntas planteadas. No es necesario que escribas tu nombre en el formato de evaluación. La sinceridad en tus respuestas contribuirá con la calidad y pertinencia de la presente propuesta formativa.

Datos de identificación de quien responde el instrumento de evaluación:

Alejandra Fajardo.

Nombre de Institución Educativa:

Colegio Lasanillo de Torres.

Ciudad: Bogotá

Edad: 16 años

Sexo: Femenino

Curso o grado M.

Contesta Sí o No las siguientes preguntas:

1. ¿Los recursos (textos, canciones, videos) abordados son fáciles de entender?

Sí  No

2. ¿Las instrucciones para el trabajo en clase fueron claras?

Sí  No

3. ¿El tema trabajado me pareció interesante?

Sí  No  sí, ya que puede darnos otra perspectiva de la situación de otras personas del común

4. ¿La actividad realizada aporta a la convivencia pacífica en la escuela?

Sí  No

5. ¿Los ejercicios realizados despertaron mi interés?

Sí  No

6. ¿Valdría la pena que se hagan en clase más actividades similares a esta?

Sí  No  "El que <sup>no</sup> ~~se~~ conoce su historia esta condenado a repetirla"

¿Cuál es la principal enseñanza que te deja esta actividad?:

A que a todos nos afecta el desmoronamiento social frente a diversas contextos, en este el dolor o tristeza que puede dejar, la desamparación, a demás nos enseña a tener empatía sobre la situación del otro. También que debemos luchar por la justicia ya que en cualquier momento podemos pasar por una situación como esta.

Puedes continuar en una hoja adicional

<sup>1</sup> Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Silva. Profesor titular UPN.



**Cuestionario**  
**Secuencia didáctica educación para la paz<sup>1</sup>**

Para Alumnos

Actualmente adelantamos un trabajo de grado sobre educación y memoria histórica en el programa de *Licenciatura en Psicología y Pedagogía*, de la Universidad Pedagógica Nacional, que incluye el diseño y desarrollo de secuencias didácticas de educación para la paz. Mediante el diligenciamiento del presente cuestionario harás invaluable aporte a nuestra iniciativa. El referente de esta valoración son las dos sesiones de la secuencia trabajadas en clase.

El Cuestionario consta de seis preguntas agrupadas en tres criterios: Claridad en el lenguaje; Pertinencia temática y Grado de motivación. Te solicitamos que marques Sí o No a las preguntas planteadas. No es necesario que escribas tu nombre en el formato de evaluación. La sinceridad en tus respuestas contribuirá con la calidad y pertinencia de la presente propuesta formativa.

Datos de identificación de quien responde el instrumento de evaluación:

Nombre de Institución Educativa:

Lazario de Tames

Ciudad: Bogotá D.C

Edad: 18

Sexo: Masculino

Curso o grado 11-01

Contesta Sí o No las siguientes preguntas:

1. ¿Los recursos (textos, canciones, videos) abordados son fáciles de entender?

Sí  No

2. ¿Las instrucciones para el trabajo en clase fueron claras?

Sí  No

3. ¿El tema trabajado me pareció interesante?

Sí  No

4. ¿La actividad realizada aporta a la convivencia pacífica en la escuela?

Sí  No

5. ¿Los ejercicios realizados despertaron mi interés?

Sí  No

6. ¿Valdría la pena que se hagan en clase más actividades similares a esta?

Sí  No

¿Cuál es la principal enseñanza que te deja esta actividad?:

a intentar abordar y entender los problemas  
dados a el país especialmente aquellos que están  
vinculados con la persona simplemente para  
ayudar y ayudar para dar un cambio positivo que  
a la larga genere un aporte nacional

Puedes continuar en una hoja adicional

<sup>1</sup> Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Silva. Profesor titular UPN.

**Cuestionario**  
**Secuencia didáctica educación para la paz<sup>i</sup>**

Para Alumnos

Actualmente adelantamos un trabajo de grado sobre educación y memoria histórica en el programa de *Licenciatura en Psicología y Pedagogía*, de la Universidad Pedagógica Nacional, que incluye el diseño y desarrollo de secuencias didácticas de educación para la paz. Mediante el diligenciamiento del presente cuestionario harás invaluable aporte a nuestra iniciativa. El referente de esta valoración son las dos sesiones de la secuencia trabajadas en clase.

El Cuestionario consta de seis preguntas agrupadas en tres criterios: Claridad en el lenguaje; Pertinencia temática y Grado de motivación. Te solicitamos que marques Sí o No a las preguntas planteadas. No es necesario que escribas tu nombre en el formato de evaluación. La sinceridad en tus respuestas contribuirá con la calidad y pertinencia de la presente propuesta formativa.

Datos de identificación de quien responde el instrumento de evaluación:

Nombre de Institución Educativa:

Colegio Lazanillo de Tormes

Ciudad: Bogotá D.C

Edad: 16

Sexo: Masculino

Curso o grado 11<sup>º</sup>

Contesta Sí o No las siguientes preguntas:

1. ¿Los recursos (textos, canciones, videos) abordados son fáciles de entender?

Sí  No

2. ¿Las instrucciones para el trabajo en clase fueron claras?

Sí  No

3. ¿El tema trabajado me pareció interesante?

Sí  No

4. ¿La actividad realizada aporta a la convivencia pacífica en la escuela?

Sí  No

5. ¿Los ejercicios realizados despertaron mi interés?

Sí  No

6. ¿Valdría la pena que se hagan en clase más actividades similares a esta?

Sí  No

¿Cuál es la principal enseñanza que te deja esta actividad?:

*Que tenemos que ser más críticos y conscientes frente a todas las actividades que se realizan de parte del estado*

Puedes continuar en una hoja adicional

<sup>i</sup> Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Silva. Profesor titular UPN.

**Cuestionario**  
**Secuencia didáctica educación para la paz<sup>i</sup>**

Para Alumnos

Actualmente adelantamos un trabajo de grado sobre educación y memoria histórica en el programa de *Licenciatura en Psicología y Pedagogía*, de la Universidad Pedagógica Nacional, que incluye el diseño y desarrollo de secuencias didácticas de educación para la paz. Mediante el diligenciamiento del presente cuestionario harás invaluable aporte a nuestra iniciativa. El referente de esta valoración son las dos sesiones de la secuencia trabajadas en clase.

El Cuestionario consta de seis preguntas agrupadas en tres criterios: Claridad en el lenguaje; Pertinencia temática y Grado de motivación. Te solicitamos que marques Sí o No a las preguntas planteadas. No es necesario que escribas tu nombre en el formato de evaluación. La sinceridad en tus respuestas contribuirá con la calidad y pertinencia de la presente propuesta formativa.

Datos de identificación de quien responde el instrumento de evaluación:

Nombre de Institución Educativa:

celebro lazarillo de TAMES

Ciudad: BOGOTÁ D.C

Edad: 17

Sexo: M

Curso o grado 1101

Contesta Sí o No las siguientes preguntas:

1. ¿Los recursos (textos, canciones, videos) abordados son fáciles de entender?

Sí  No

2. ¿Las instrucciones para el trabajo en clase fueron claras?

Sí  No

3. ¿El tema trabajado me pareció interesante?

Sí  No

4. ¿La actividad realizada aporta a la convivencia pacífica en la escuela?

Sí  No

5. ¿Los ejercicios realizados despertaron mi interés?

Sí  No

6. ¿Valdría la pena que se hagan en clase más actividades similares a esta?

Sí  No

¿Cuál es la principal enseñanza que te deja esta actividad?:

la enseñanza reflejada va más allá de la misma enseñanza, estas actividades nos abre el espectro del conocimiento, nos refleja cuales son los problemas cotidianos de nuestra sociedad, nos muestra que sentimiento de vulnerabilidad se refleja en las víctimas del conflicto y en este caso, las víctimas de la desaparición forzada

Puedes continuar en una hoja adicional

<sup>1</sup> Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Silva. Profesor titular UPN.

---