

GUÍA PARA MAESTROS Y MAESTRAS EL SALADO

MONTES DE MARÍA,
TIERRA DE LUCHAS Y
CONTRASTES



UN VIAJE POR LA MEMORIA HISTÓRICA. APRENDER LA PAZ Y DESAPRENDER LA GUERRA

Director General del Centro Nacional de Memoria Histórica

Gonzalo Sánchez Gómez

Coordinadora del área de pedagogía

María Emma Wills Obregón

Asistentes de investigación

María Andrea Rocha Solano, María Juliana Machado Forero, Juan Fernando Franco Berón, Laura María Rojas Morales, Laura Giraldo Martínez, Catalina Buitrago, Margot Vailleix, Daniel Alberto Herrera, Daniela Pinillos Collazos, Paola Losada, Charlotte Roche-Govaert, María Fernanda Guarín, David Díaz, Víctor Alfonso Ávila García, Daniela Muñoz Morales, Janeth Alejandra Londoño Bustamante, Pedro León Betancur Díaz, María Isabel Casas Herrera y Tatiana Rojas Roa

Lectores externos

Andrés Suárez, Javier Alejandro Corredor Aristizábal, Nancy Prada Prada, Yolanda Reyes Villamizar, Miguel Fernando Moreno Franco, Enrique Chaux Torres, Alexander Ruiz Silva, Charlotte Greniez Rodríguez, Carolina Valencia Vargas, Ana María Durán Rodríguez, Ángela Bermúdez Vélez, Angélica Padilla Méndez y Diego Argumero Martínez

CONSEJO DIRECTIVO CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA

Presidenta

Directora del Departamento para la Prosperidad Social

Tatyana Orozco de la Cruz

Ministra de Cultura

Mariana Garcés Córdoba

Ministra de Educación Nacional

Gina Parody d'Echeona

Ministro de Justicia y del Derecho

Yesid Reyes Alvarado

Directora de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas

Paula Gaviria Betancur

Representantes de víctimas

Felix Tomás Batta Jiménez

Blanca Berta Rodríguez Peña

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA

Director General

Gonzalo Sánchez Gómez

Asesores de Dirección

Andrés Fernando Suárez, Patricia Linares Prieto, María Emma Wills Obregón, Paula Andrea Ila, Doris Yolanda Ramos Vega y César Augusto Rincón Vicentes

DIRECTORES TÉCNICOS

Dirección para la Construcción de la Memoria Histórica

Camila Medina Arbeláez

Dirección de Acuerdos de la Verdad

Álvaro Villarraga Sarmiento

Dirección de Archivo de los Derechos Humanos

Ana Margoth Guerrero de Otero

Dirección de Museo de la Memoria

Martha Nubia Bello Albarracín

Dirección Administrativa y Financiera

Janeth Cecilia Camacho Márquez

Coordinación Equipo de Comunicaciones

Adriana Correa Mazuera

AGENCIA DE LOS ESTADOS UNIDOS PARA EL DESARROLLO INTERNACIONAL (USAID)

Director, Misión en Colombia

Peter Natiello

Director de la Oficina de Poblaciones Vulnerables

John Allelo

Gerente del Programa de Fortalecimiento Institucional para las Víctimas

Ángela Suárez

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM)

Jefe de Misión, Colombia

Alejandro Guidi

Jefe de Misión Adjunta, Colombia

Kathleen Kerr

Director de Programas

Fernando Calado

Coordinador del Programa de Fortalecimiento Institucional para las Víctimas

Camilo Leguizamo

Gerente de Justicia Transicional

María Ángela Mejía

Monitora Sénior de Justicia Transicional

Sandra Viviana Pérez Cruz

Especialista de Enfoque Diferencial

Rommel Rojas Rubio

Esta publicación fue posible gracias al apoyo del gobierno de Estados Unidos de América a través de su Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID). Sus contenidos son responsabilidad de sus autores y no necesariamente reflejan las opiniones de USAID, del Gobierno de Estados Unidos de América o de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM).

GUÍA PARA MAESTROS Y MAESTRAS EL SALADO

MONTES DE MARÍA,
TIERRA DE LUCHAS Y CONTRASTES

Preámbulo	6
Eje 1 Identidad, espacio y tierra: arraigos y disputas	14
Eje 2 Los conflictos sociales y las primeras disputas armadas	24
Eje 3 Un nuevo momento en el conflicto armado	34
Eje 4 La masacre y la estigmatización	50
Eje 5 Los impactos de la masacre: el desplazamiento	62
Eje 6 ¿Por qué retornar? Arraigos, reencuentros, solidaridades y luchas por un buen vivir juntos	70

1. IDENTIDAD, ESPACIO
Y TIERRA: ARRAIGOS Y DISPUTAS

2. LOS CONFLICTOS SOCIALES
Y LAS PRIMERAS DISPUTAS ARMADAS

3. UN NUEVO MOMENTO
EN EL CONFLICTO ARMADO

4. LA MASACRE Y LA ESTIGMATIZACIÓN

5. LOS IMPACTOS DE LA MASACRE:
EL DESPLAZAMIENTO

6. ¿POR QUÉ RETORNAR? ARRAIGOS,
REENCUENTROS, SOLIDARIDADES Y
LUCHAS POR UN BUEN VIVIR JUNTOS



Introducción

El material pedagógico para la comprensión social de los acontecimientos y dinámicas ocurridas en El Salado invita a los y las estudiantes de grado 10 y 11 a iniciar una travesía emocional e intelectual por la historia del conflicto armado del país que les permita reflexionar sobre sus identidades y proyectos de vida en medio de contextos violentos. En particular, en las herramientas sobre El Salado se trabajan problemas como los de el acceso a la tierra, la opción armada, el papel de los estereotipos, estigmatización, el desplazamiento forzado y el retorno.

Cada uno de estos problemas se abordan desde preguntas orientadoras como las siguientes que acompañan el recorrido de los y las estudiantes en su exploración del material:

- ¿Qué dilemas enfrento en mi vida cotidiana?
- ¿Qué conflictos he enfrentado en mi vida relativos al uso/pertenencia de espacios significativos para mí? ¿Cómo los he resuelto? ¿Cómo los recuerdo? ¿Qué aprendo retrospectivamente de ellos?
- ¿Cómo soluciono los conflictos que enfrento en mi diario vivir?
- ¿Qué ocurrió en El Salado?
- ¿Por qué ocurrió la masacre de El Salado?
- ¿Cómo vivieron esa experiencia jóvenes saladeros de mi edad?
- ¿En qué se parece mi vida a la de los y las jóvenes de El Salado?

- ¿Por qué la tierra tiene tanto significado para el campesino?

- ¿Cómo puedo contribuir a que este tipo de eventos no se repitan en el país?

Para responder a estas preguntas el material empírico sobre la masacre de El Salado se organizó en 6 ejes temáticos. Se espera que cada eje temático pueda desarrollarse en 2, 3 o 4 sesiones de 50 minutos.

En cada eje se plantea un ejercicio didáctico que propicia un tejido entre las siguientes dimensiones: **memorias y experiencias personales, preguntas significativas, dilemas, herramientas para investigar y construcción de narrativas interpretativas.**

Mediante ese tejido se le propone al estudiante un viaje por la memoria que se inicia con su confrontación a dilemas cotidianos, experiencias vividas y reflexiones sobre su propia identidad. Una vez cumplido este tránsito por su experiencia cotidiana, el recorrido se detiene en un nuevo puerto que le habla a jóvenes de eventos históricos que resuenan y tienen similitudes con sus propias vivencias. Esperamos que desde esas resonancias el pasado deje de ser letra muerta y se convierta más bien en una historia viva. Aspiramos que desde esa historia viva los y las jóvenes adquieran una comprensión **significativa y crítica** del pasado que pueda iluminar su presente y ayudarles a adquirir y cultivar su propio **discernimiento moral**. Por otra parte, se busca que el recorrido sea significativo para los y las estudiantes y que encuentren relevante la reflexión histórica para resolver los difíciles dilemas que enfrentan en sus vidas cotidianas.

Antes de empezar, ten en cuenta:

- El recorrido que proponemos para los y las estudiantes se basa, no en resumir tesis históricas que deben memorizar, sino en preguntas que ellos y ellas deben resolver contrastando distintas fuentes y diferentes miradas sobre el pasado.
- Si consideras que hay otras fuentes pertinentes para los temas trabajados, te invitamos a incluirlas. También puedes crear e incluir nuevas preguntas que consideres desarrollan la capacidad reflexiva y crítica de tus estudiantes. Recuerda que las preguntas deben ser **abiertas** y no inducir las respuestas. Son los y las estudiantes quienes deben investigar, reflexionar y construir sus propias respuestas para dar cuenta del camino argumentativo y la revisión de fuentes que siguieron para llegar a sus propios argumentos y conclusiones.
- Es muy importante **NO** confundir los argumentos que esgrimen las fuentes con la posición del Centro Nacional de Memoria Histórica. Las fuentes recogen la postura de su autor o autora. Incluirlas como FUENTE no indica ninguna validación del CNMH de las posturas que esgrimen los autores.
- Trabajar con fuentes busca generar en los y las estudiantes capacidades de lectura ubicar cada fuente en su propio contexto histórico y abrirse a las siguientes preguntas: ¿Quién hizo las afirmaciones que contiene la fuente? ¿Cómo y por qué crees que la fuente elabora esos argumentos? ¿En qué situación está la fuente enunciando esos argumentos? ¿Frente a quién o quiénes enuncia esos argumentos? ¿Para qué?
- Es importante que siempre resaltes que las fuentes muestran y exponen posiciones y puntos de vista de quiénes las produjeron. Te invitamos a suscitar debates sobre las representaciones que construyen los actores sobre sí mismos y sobre los argumentos que exponen en las fuentes. En estos debates, las fuentes no deben ser confundidas con la verdad. Las fuentes son registros históricos de las posturas, sentimientos, reclamos, frustraciones, intereses de los y las actores; o evidencian las huellas que han dejado en sus memorias las afectaciones que han sufrido.
- Antes de iniciar cada Eje recomendamos hacer una lectura general para identificar los conceptos que pueden ser desconocidos por los y las estudiantes.



SESIÓN	EJE TEMÁTICO	TÍTULO DE SESIÓN	SUBSECCIÓN
1	Preámbulo	Construyo acuerdos para el viaje por la memoria histórica	
2	1 Identidad, espacio y tierra: arraigos y disputas	1.1 Espacios y lugares cotidianos significativos y las disputas en torno a ellos	
3		1.2 Arraigos campesinos, una tierra de abundancia y los conflictos que se desatan	1.2.1 Tierra de abundancia 1.2.2 Poblamiento de la región y conflictos sociales
4		1.3 Los dos modelos del campo enfrentados	1.3.1 Los argumentos a favor de la redistribución de la tierra 1.3.2 Los argumentos a favor del enfoque productivista 1.3.3 La aprobación de la Ley 135 de 1961, la Reforma Agraria 1.3.4 El segundo impulso a la Reforma Agraria: Ley 1 de 1968
5		2.1 Me sitúo: los dilemas que enfrento sobre el uso de la violencia	
6	2 Los conflictos sociales y las primeras disputas armadas	2.2 Las dinámicas conflictivas en torno a la tierra en Colombia (1968-1972)	2.2.1 La ANUC y su esfuerzo por ganar autonomía 2.2.2 La redistribución de la tierra 2.2.3 La reacción de los sectores a favor del enfoque productivista: el Pacto de Chicoral 2.2.4 La reacción campesina al Pacto de Chicoral 2.2.5 Las divisiones en la ANUC
7		2.3 Las primeras guerrillas en los Montes de María	2.3.1 El surgimiento del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) y del Ejército Popular de Liberación (EPL) 2.3.2 Los acuerdos de paz y las desmovilizaciones del PRT y del EPL a comienzos de los noventa
8	3 Un nuevo momento en el conflicto armado en los Montes de María: la disputa por el control territorial	3.1 La llegada de las FARC a los Montes de María en el marco de su estrategia de expansión territorial	3.1.1 Las memorias de la población de la entrada de las FARC en los territorios 3.1.2 La estrategia expansiva de las FARC 3.1.3 Las modalidades de acción de las FARC en los Montes de María
9		3.2 Los Montes de María en el radar paramilitar	3.2.1 ¿Cómo surgen las autodefensas en los Montes de María? 3.2.2 El contexto nacional: conformación de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) 3.2.3 Los impactos y las modalidades del accionar paramilitar en Montes de María
10		3.3 La precariedad estatal	3.3.1 Los argumentos institucionales de la Fuerza Pública en los noventa en Montes de María 3.3.2 ¿Cómo reaccionó la Fuerza Pública ante la escalada de violencia en la región? 3.3.3 La petición de perdón pública del Estado colombiano
11		3.4 Resistencias desde la sociedad civil	3.4 .1 El Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21 en medio del conflicto

SESIÓN	EJE TEMÁTICO	TÍTULO DE SESIÓN	SUBSECCIÓN
12	4 La masacre y la estigmatización	4.1 Me sitúo: ¿cuándo uso y aplico estereotipos y cuándo he vivido situaciones en las que otros usan y me reducen a un estereotipo?	
13		4.2 "Nosotros contra ellos" en Montes de María	
14		4.3 La masacre: el uso del estigma y el dolor de las víctimas	
15	5 Los impactos de la masacre: el desplazamiento	5.1 Me sitúo: el sentimiento de desarraigo generado por el desplazamiento	
16		5.2 Los testimonios de los salaeros y salaeras	5.2.1 ¿Cómo fue el abandono de El Salado? 5.2.2 ¿Cómo fue la experiencia de vivir en situación de desplazamiento?
17		5.3 ¿Y qué pasó con la tierra en El Salado?	5.3.1 La descripción de los impactos del desplazamiento sobre la tenencia de la tierra: ¿quién se queda con la tierra? 5.3.2 La descripción de los impactos del desplazamiento sobre la tenencia de la tierra: los usos de la tierra
18		5.4 El análisis de los impactos del desplazamiento sobre la tenencia de la tierra: ¿cómo se llegó a esta situación?	5.4.1 Las cifras 5.4.2 La contrastación en las interpretaciones
19	6 ¿Por qué retornar? Arraigos, reencuentros, solidaridades y luchas por un buen vivir juntos	6.1 Me sitúo: ¿qué se siente al regresar a un lugar significativo y encontrarlo deshecho?	
20		6.2 El retorno	6.2.1. ¿Qué significa el retorno para los y las salaeras? 6.2.2. ¿Qué dificultades encuentran los salaeros y las salaeras al regresar a su territorio? 6.2.3. Un balance agrídulce: lo alcanzado y las deudas pendientes
21		6.3 Y tú, ¿a qué te comprometes? Las solidaridades con los otros	



1. IDENTIDAD, ESPACIO
Y TIERRA: ARRAIGOS Y DISPUTAS

2. LOS CONFLICTOS SOCIALES
Y LAS PRIMERAS DISPUTAS ARMADAS

3. UN NUEVO MOMENTO
EN EL CONFLICTO ARMADO

4. LA MASACRE Y LA ESTIGMATIZACIÓN

5. LOS IMPACTOS DE LA MASACRE:
EL DESPLAZAMIENTO

6. ¿POR QUÉ RETORNAR? ARRAIGOS,
REENCUENTROS, SOLIDARIDADES Y
LUCHAS POR UN BUEN VIVIR JUNTOS



Preámbulo

Construyo acuerdos para el viaje por la memoria histórica

Objetivo

En esta sesión se propone construir unos acuerdos con los y las jóvenes que permitan el surgimiento de un **ambiente democrático** de discusión y de generación de conocimiento. Esto permitirá reflexionar sobre la dificultad de ponerse en el lugar del otro desde el respeto. También se quiere propiciar espacios donde los jóvenes experimenten la pluralidad y la vivan, no desde un sentido de amenaza, sino como riqueza.

Paso 1

Cuéntale a tus estudiantes que van a estar haciendo algo un poco diferente durante los próximos meses. Para inaugurar este espacio, van a adelantar varias actividades lúdicas, con el objetivo de:

- Romper el hielo.
- Introducir la ética del cuidado (este concepto será clave para emprender el viaje por la memoria histórica y crucial para establecer los “acuerdos básicos”).
- Sacar a los y las estudiantes de sus rutinas y abrirles la puerta a un estado mental diferente.

Sugerimos realizar dos juegos, inspirados en el Teatro del Oprimido y adaptados por la Pacicultura del Observatorio para la Paz.

Paso 2.a

Primer juego

- Mueve los escritorios para despejar el salón y hacer uso de espacios abiertos cuando sea posible.

- Pídele a tus estudiantes que caminen alrededor del espacio, evitando el círculo y haciendo contacto visual con sus compañeros.
- Diles que, al oír tu aplauso, se congelen y queden como estatuas. Al volver a oír tu aplauso, deben retomar el movimiento.
- Recuérdales evitar el círculo y hacer contacto visual.
- Continúa haciendo ejercicios por el estilo que parezcan interesantes (puedes cambiar la instrucción: al oír tu aplauso pueden abrazar a su compañero más cercano o saludarse de manera eufórica).
- Después de unos minutos, pídeles que se conecten como un cardumen de peces. Es decir, cuando cualquiera de ellos o ellas pare, todos deben quedarse como estatuas. Así mismo, cualquier compañera o compañero puede continuar caminando y todos deben seguir su iniciativa. Con este juego se busca que los y las estudiantes hagan consciencia de cómo sus movimientos afectan a los demás. El recorrido por la memoria histórica incorpora al cuerpo e incluye también nuestras emociones. No es un viaje cualquiera.

Paso 2.b

Segundo juego

Este juego, “Mano imantada”, es una alternativa al primero. Trata sobre la ética del cuidado. En parejas, una persona debe guiar con la palma de su mano a la otra persona.

- Aclárale a tus estudiantes que este juego se hace en silencio.
- En parejas, elegirán quién guía a quién y luego intercambiarán roles.
- Quien haga las veces de guía usará la palma de la mano para “mover” a la otra persona, como si su mano fuera un imán que atrajera la cara de su pareja.

- La persona que se deja guiar mirará fijamente la mano de la otra persona y se dejará mover. Deja que tus estudiantes se guíen en parejas por más o menos dos minutos.
- Cambia los roles.

Recomendación

Recuérdales a tus estudiantes que están llevando al otro con su mano. Por lo tanto, deben **procurar su bienestar y demostrarle respeto**.

Tras terminar ambos juegos, puedes incentivar la discusión formulando las siguientes preguntas:

- ¿Qué tal les pareció la actividad?
- ¿Qué sintieron?

En este punto puedes guiar la discusión hacia la importancia de la ética del cuidado. Esta ética propone cuidar a la persona que tienes al lado y tratarla con dignidad y respeto. Lo ideal sería que interiorizaran estos conceptos y los vieran reforzados en las dinámicas de clase.

Paso 3

Cuéntale a tus estudiantes que, durante las siguientes semanas, van a embarcarse por un viaje a través de la memoria histórica usando el caso de la masacre de El Salado. Para introducir el caso pregúntales qué saben de la masacre. Tras oírlos, aclárales que van a estar aprendiendo sobre una masacre que:

- Ocurrió del 16 al 21 de febrero del 2000 en El Salado. El Salado es un corregimiento del municipio de El Carmen de Bolívar, localizado en los Montes de María.
- Durante esos cinco días fueron asesinadas 60 personas que se encontraban en absoluto estado de indefensión.

Recomendación

Procura no compartir demasiada información, puesto que se espera que los y las estudiantes accedan a mayores detalles durante su tránsito por los seis ejes propuestos.

Paso 4

Pregúntales qué creen que necesitarán para hacer este viaje a través de la memoria histórica. Cuéntales que en este viaje estaremos hablando acerca de experiencias personales, emociones y sentimientos retadores, además de lidiar con testimonios difíciles sobre la masacre. Por eso es importante preguntarles:

- ¿Qué acuerdos quisiéramos hacer entre nosotros para sentirnos tranquilos haciendo estas actividades?
- ¿Qué necesitamos para compartir experiencias personales de forma segura y tranquila?

Pídele a tus estudiantes que escriban para sí tres acuerdos que deseen poner en práctica en el aula durante estos ejercicios, con miras a:

- Sentirse cómodos.
- Resolver los conflictos que se presenten.
- Sancionar a quienes no los sigan (si así les parece, luego pueden expandir estos acuerdos a todos los días y a todas las aulas).
- Expresar emociones/experiencias personales.

Recomendación

Ojalá los acuerdos sean específicos y se refieran a acciones concretas. Evita que tus estudiantes esgriman conceptos vacíos, como el de respeto, sin explicitar a qué se refieren con ello.

Cuando hablen por ejemplo de respeto, pídeles que den ejemplos concretos de cómo

1. IDENTIDAD, ESPACIO
Y TIERRA: ARRAIGOS Y DISPUTAS

2. LOS CONFLICTOS SOCIALES
Y LAS PRIMERAS DISPUTAS ARMADAS

3. UN NUEVO MOMENTO
EN EL CONFLICTO ARMADO

4. LA MASACRE Y LA ESTIGMATIZACIÓN

5. LOS IMPACTOS DE LA MASACRE:
EL DESPLAZAMIENTO

6. ¿POR QUÉ RETORNAR? ARRAIGOS,
REENCUENTROS, SOLIDARIDADES Y
LUCHAS POR UN BUEN VIVIR JUNTOS



creen que el respeto por los demás se expresa y cómo creen que su opuesto —la falta de respeto— también se manifiesta. Es muy importante que ILUSTREN lo que ellos entienden por respeto y por falta de respeto. Puedes también preguntar qué los hace sentir incómodos o los hiere cuando están hablando de emociones y sentimientos.

Advertencia:

El viaje por la memoria histórica es uno que involucra nuestras emociones y sentimientos. Por eso es necesario llegar a acuerdos de cómo reaccionar y acompañar nuestras propias emociones y las de nuestros y nuestras compañeras.

Puedes dar ejemplos: “yo, en particular, me siento herida cuando estoy hablando de cuestiones difíciles para mí y me interrumpen con chistes o actitudes sarcásticas que me hacen sentir humillada.”

Puedes buscar otros ejemplos y dejar que los y las jóvenes completen con sus propias palabras y desde sus propias experiencias las actitudes y las reacciones que ellos y ellas esperan encontrar en sus compañeros y las que definitivamente los desanimarían o mortificarían. Para mayor información sobre ambientes democráticos y contención emocional, puedes revisar en la Guía General el punto 4. La memoria histórica como democracia en el aula y contención emocional.

Además de esas recomendaciones, recuerda las siguientes:

- Respetar la **voluntariedad** de las actividades: nadie será obligado a participar o a compartir si no lo desea. Esto es especialmente importante en actividades que impliquen la vida cotidiana, personal o íntima de los y las estudiantes.
- Siempre hablar sobre los argumentos del otro, no sobre la persona que está hablando: no son válidas expresiones como “tú eres irrespetuo-

so”, sino argumentos como “lo que estás diciendo puede ser ofensivo para ciertas personas” (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004).

- Prometer confidencialidad: lo que se hable en el aula no debe salir de allí. Debes ser especialmente cuidadoso con este acuerdo, puesto que debes denunciar cualquier situación de abuso de la que tengas conocimiento.
- Validar las emociones expresadas por los demás: validar las emociones quiere decir reconocerlas sin juzgar, burlarse o cuestionar. Esto es especialmente importante a la hora de crear un ambiente de apoyo para los y las estudiantes, basado en la empatía y la solidaridad. Pregúntales: ¿Qué creen que deberíamos hacer si un compañero expresa rabia, tristeza o dolor en clase? ¿Qué quisieran que hiciéramos en esos casos?
- Sugerir a los y las estudiantes que se tomen de las manos en caso de llanto o tristeza y/o hacer una descarga emocional colectiva en caso de ira o rabia. Por ejemplo: “Si quieres gritar, gritamos todos”.
- Recurrir a rituales típicos de la comunidad o de la región cuando sea pertinente hacerlo.
- Pensar en soluciones o alternativas que no impliquen violencia simbólica ni física, tanto para temas directamente relacionados con los contenidos temáticos tratados en las sesiones como para conflictos hipotéticos planteados por tí o conflictos que se presenten en el aula entre los y las estudiantes.

Al terminar la actividad, debes escribir estos acuerdos en un lugar visible y accesible para los y las estudiantes, como por ejemplo en una cartelera o en un segmento del tablero. Los y las estudiantes deben recordar cuáles con estos acuerdos, razón por la cual deben estar visibles en todo momento.

Paso 5

Sugiereles a tus estudiantes que piensen en las formas de reparar la transgresión o violación de los acuerdos. ¿Qué pasa si alguien rompe la norma? Como docente puedes sugerir:

Estrategias de reparación

En caso de que un estudiante rompa una norma que afecte a otro, quién la rompió podría:

- Disculparse con el afectado.
- Repararlo ayudándole a adelantar una actividad académica si este accede.

En caso de romper una norma que no tenga un afectado específico podría:

- Traer chocolates o dulces para toda la clase en la siguiente sesión.
- Preparar una presentación sobre un tema del currículo académico y exponerla ante el resto de la clase.

En caso de que la persona rompa una regla en el marco de un debate, puede restringir su participación por algunos minutos o por el resto de la actividad.

Todos estos mecanismos de reparación pueden adaptarse a la comunidad o a la región específica en la que se esté llevando a cabo la actividad.

! Advertencia

Debes evitar castigos físicos o humillantes que sean contraproducentes. Es tu responsabilidad asegurarte de que las normas se cumplan y moderar las estrategias de reparación en caso de que los acuerdos se rompan. Los acuerdos, sin

embargo, no son únicamente para establecer una lista de “reglas a seguir”: son una manera de crear un aula democrática, en donde los y las estudiantes son responsables de su propio comportamiento y aprenden a desarrollar agencia para escoger las normas que rigen sus acciones. Por lo tanto, el ejercicio no termina con los acuerdos. Estos deben ser reforzados, cambiados, evaluados y, sobre todo, respetados durante todo el recorrido por la memoria histórica.

Adicionalmente, estos acuerdos sentarán las bases de comportamiento durante el tiempo que estudien los materiales expuestos en la Caja de Herramientas y te darán a ti, como docente, las pautas psicosociales básicas para lidiar con las reacciones que puedan presentarse durante el estudio de los temas. Es fundamental cultivar estos acuerdos y reforzarlos a través de las semanas, para que en el momento en el que se enfrenten, por ejemplo, con los testimonios de la masacre en el Eje 4, los y las estudiantes tengan herramientas propias para lidiar con las reacciones adversas que se presenten en el aula.

Te recordamos que en la *Guía General*, en el apartado que trata sobre contención emocional en el aula, sugerimos distintas maneras de acompañar, como docente, el proceso emocional de los y las estudiantes. De igual forma, el libro *Recordar y narrar el Conflicto* del CNMH ofrece herramientas básicas de cuidado psicosocial, que te ayudarán a captar con empatía las emociones de tus estudiantes y a darle un manejo adecuado a tus propias emociones.

Eje temático 1

Identidad, espacio y tierra: arraigos y disputas

Objetivo general

Comprender los arraigos de los y las estudiantes con sus espacios más significativos y el efecto que esto tiene sobre la construcción de su identidad; desde esa comprensión propia, tender puentes para que comprendan los arraigos que los campesinos desarrollan con la tierra, ilustrando esta conexión con el caso de los Montes de María.

Competencias

Competencias ciudadanas

- Empatía.
- Escucha activa.
- Pensamiento crítico.
- Asertividad.

Competencias básicas

- Reconozco y respeto las diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.
- Participo en debates y discusiones: asumo una posición, la confronto, la defiendo y soy capaz de modificar mis posturas cuando reconozco mayor peso en los argumentos de otras personas.
- Comparto y acato las normas que ayudan a regular la convivencia en los grupos sociales a los que pertenezco.

Eje Temático 1: Identidad, espacio y tierra: arraigos y disputas

Sesión	Título sesión	Objetivo sesión	Subsección	Título subsección
2	1.1 Espacios y lugares cotidianos significativos y las disputas en torno a ellos	Comprender, desde la propia experiencia cotidiana, que las identidades de las personas se desenvuelven en espacios significativos. No hay identidad posible sin arraigos espaciales y territoriales. Dichos espacios a veces son motivo de conflicto con otros jóvenes. ¿Cómo han resuelto esos conflictos por los espacios?		
3	1.2 Arraigos campesinos, una tierra de abundancia y los conflictos que se desatan	Entender lo que la tierra significa para los campesinos y campesinas. Comprender las relaciones conflictivas que se empiezan a tejer bajo un modelo de distribución de la tierra, en el cual los campesinos enfrentan múltiples obstáculos para ser propietarios de los suelos que trabajan.	1.2.1	Tierra de abundancia
			1.2.2	Poblamiento de la región y conflictos sociales
4	1.3 Los dos modelos del campo enfrentados	Comprender cómo en Montes de María se enfrentan dos modelos de desarrollo del campo (modelo redistributivo vs. modelo productivo) y se materializan a la luz de dos hitos históricos: la Reforma Agraria de 1961 y la creación de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos de Colombia (ANUC) en 1968.	1.3.1	Los argumentos a favor de la redistribución de la tierra
			1.3.2	Los argumentos a favor del enfoque productivista
			1.3.3	La aprobación de la Ley 135 de 1961, la Reforma Agraria
			1.3.4	El segundo impulso a la Reforma Agraria: Ley 1 de 1968



Sesión 1.1

Espacios y lugares cotidianos significativos y las disputas en torno a ellos

Objetivo

Comprender, desde la propia experiencia cotidiana, que las identidades de las personas se desenvuelven en espacios **significativos**. No hay identidad posible sin arraigos espaciales y territoriales. Dichos espacios a veces son motivo de conflicto con otros jóvenes. ¿Cómo han resuelto esos conflictos por los espacios?

Descripción de la sesión

La primera sesión comienza la travesía de los y las estudiantes por la memoria histórica desde su identidad. Para tal efecto, los ejercicios propuestos buscan que los y las estudiantes exploren su propia relación con los espacios vitales, y reflexionen a propósito de por qué les resultan importantes o significativos en el marco de su vida cotidiana. Así mismo, las actividades buscan que ellos y ellas examinen la manera cómo los espacios pueden ser objeto de disputas, y cómo estas se desencadenan, tramitan y resuelven. Finalmente, la sesión permitirá a los y las estudiantes reflexionar sobre la manera como se construyen las memorias alrededor de un conflicto.

Objetivos específicos

- Comprender la relación entre espacios e identidad.
- Evidenciar las diferentes percepciones que las personas tienen sobre las disputas.
- Demostrar la construcción de memorias colectivas a través del diálogo y del debate.
- Comprender y reflexionar sobre la manera como los y las estudiantes han tramitado esos conflictos.
- Reflexionar sobre los dilemas que ellos y ellas han enfrentado al darle trámite a los conflictos.

Paso 1

¿Qué hace un lugar significativo para mí?

Plantea una actividad que permita a los y a las estudiantes explorar su relación identitaria con algunos espacios que consideren significativos para ellos y con los que han construido una especial relación de aprecio.

Pídele a cada estudiante que escoja un espacio que le resulte significativo y que en su cuaderno personal relate por qué lo ve de esa manera. Pídele, además, que escriba o pinte sobre lo siguiente:

- ¿Qué representa ese espacio para tí?
- ¿Por qué es significativo?
- ¿Qué recuerdos evoca cuando piensas en él?
- ¿Cómo te sientes cuando otros lo habitan o usan y te excluyen a ti?

Paso 2

Lugares significativos que comparto con otros

Propón a tus estudiantes que identifiquen los lugares que son especialmente importantes para ellos. Busca generar un espacio de reflexión en torno a los conflictos que se producen por el uso de esos lugares. Los espacios pueden estar situados en la institución escolar, en el barrio, en la comunidad o en la vereda.

Pídele a tus estudiantes que formen grupos y escogan colectivamente un espacio que revista un significado especial para sus miembros. Tras la selección, propón la escucha de relatos plurales sobre esos espacios:

- ¿Por qué son significativos?
- ¿Por qué revisten especial significancia para cada uno/una de ustedes?
- ¿Qué representa este lugar para ustedes?
- ¿Qué representa este lugar en tu comunidad?
- ¿Qué sienten cuando ocupan/habitan/usan esos espacios?

Invita, finalmente, a los y las estudiantes a que plasmen el espacio gráficamente, si lo consideran útil.

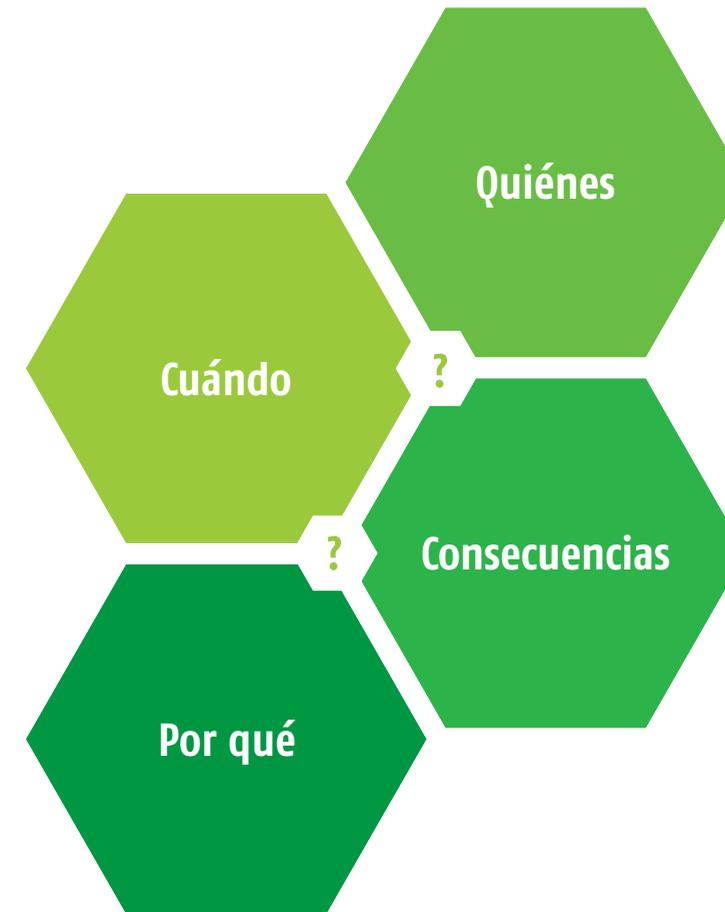
Paso 3

Los conflictos por el espacio

Pídele a los grupos que piensen en un conflicto que se haya desencadenado alrededor de este espacio y que hagan una corta reconstrucción de lo que allí ocurrió. La idea de este ejercicio es analizar cómo el evento es recordado y

narrado de distinta manera por cada uno de ellos..

- ¿Cuándo y cómo se desencadenó el conflicto? (Los orígenes).
- ¿Quiénes estaban presentes y cómo actuaron? (Los actores)
- ¿Por qué se originó el conflicto? (Las causas)
- ¿Qué pasó después? (Las consecuencias)



Si te parece útil, puedes usar el siguiente esquema para que los y las estudiantes recojan sus memorias del evento

Este esquema puede ser dibujado en una cartulina o papelógrafo para que lo vayan llenando a medida que vayan recordando cosas. Cada estudiante debe decir si estaba presente y, si lo estaba, cuál fue su rol en la situación. Más adelante, esto promoverá una reflexión sobre la relación entre el rol y la percepción que tenemos sobre un suceso.



Seguramente, dentro de cada grupo habrá distintas versiones de lo ocurrido, de las motivaciones que dispararon el conflicto, de quién le hizo qué a quién. Promueve en cada grupo un debate sin agresiones sobre qué fue lo que pasó. Recuerda el acuerdo de respeto de la palabra y de validación de las emociones.

Después de darle tiempo a los y las estudiantes para llenar el esquema y discutir acerca del evento ocurrido, puedes, en plenaria, preguntarles qué tal les pareció la actividad y si encontraron puntos de desacuerdo entre los miembros del grupo a propósito del evento que estaban intentando reconstruir. Para tal efecto, puedes hacer preguntas como:

- ¿Estaban todos de acuerdo en el cómo, el cuándo, el dónde y el porqué del evento?
- ¿Hubo diferentes versiones de lo ocurrido?
- ¿Todos recordaron de manera similar o hubo alguien que recordara algo diferente?
- Si las hubo, ¿cómo tramitaron las diferencias?

La reconstrucción de esas disputas en torno a espacios apreciados –la cancha de fútbol, la tienda o la esquina donde se reúnen luego de clase– permite, poner en evidencia cómo cada estudiante recuerda la disputa de manera distinta y cómo a partir de esos distintos recuerdos pueden, a través del diálogo y del debate, construir memorias compartidas de los conflictos y la manera como han sido resueltos.

Si es posible, organiza una salida de campo en la que visiten algunos de estos lugares y reconstruyan lo que ocurrió.

Paso 4

La pluralidad de memorias

Preguntas generadoras:

- ¿Por qué tenemos distintos recuerdos de lo sucedido?

- ¿Podemos llegar a algunos consensos sobre lo acontecido ese día?
- ¿Qué nos dice esto sobre la memoria?

Finalmente, puedes tratar de establecer los aspectos que sobre los que surgen consensos y aquellos que por el contrario suscitan desacuerdos

Paso 5

Las memorias y la emoción

Después de esta discusión puedes preguntar a los y las estudiantes cómo se sentirían si quienes compiten por este territorio fueran muchos más, si fueran más fuertes o si estuvieran armados y los sacaran de este espacio.

Esta reflexión evidenciará el desbalance de poder en su cotidianidad y desencadenará emociones que, más adelante, podrán relacionarse con las que sintieron los pobladores de El Salado cuando su territorio se volvió codiciado y entraron actores armados con la intención de apropiárselo.

Con esto en mente, puedes hacer preguntas como:

- ¿Qué emociones sentirían en esta situación? ¿Rabia, dolor, frustración?
- Luego, para conectar más con su vida diaria, les puedes pedir que piensen en una situación de conflicto que hayan experimentado en las últimas semanas o en el último mes. ¿Dónde sintieron la rabia, el dolor o la frustración? ¿En qué lugar del cuerpo? ¿Cómo se siente?

En este punto, puedes dibujar un termómetro (Kreidler, 1997 en Chau, “Aulas en Paz 2”) en el tablero y pedirles que ubiquen qué tanta rabia sintieron en esta situación, y cuáles fueron las señales corporales de esta emoción.

Finalmente, puedes pedirles a los y las estudiantes que dibujen los lugares del cuerpo donde sienten dicha emoción y que representen cómo la sienten.

Mientras dibujan puedes preguntarles:

- ¿Qué estrategias se les ocurren para tramitar la rabia que sienten en este tipo de situaciones?
- ¿Qué estrategias utilizan a veces para tramitar o desescalar la rabia o el dolor?

Si las contribuciones son constructivas, puedes empezar a elaborar una lista en el tablero o en una cartulina que puedes pegar en el salón para que las tengan en cuenta constantemente. Adicionalmente, puedes volver a preguntar en unas semanas o en un par de meses si han utilizado estas estrategias y si les han servido para manejar sus emociones.

Paso 6

Autoreflexión sobre las soluciones que los y las estudiantes dieron al conflicto

En este punto de la clase, se busca generar una mirada retrospectiva sobre las consecuencias y los impactos que el conflicto concreto desencadenó.

Píde a tus estudiantes que reflexionen sobre el cuadrante de “consecuencias”. Pregúntales:

- ¿Qué consecuencias tuvo el conflicto sobre nuestro cuerpo o nuestro proyecto personal?
- ¿Cómo afectó a personas cercanas de nuestro entorno como amigos, compañeros o familiares?
- ¿Qué consecuencias tuvo sobre el grupo –su grupo de amigos, el salón, entre otros– como colectivo?

Teniendo esto en cuenta, ¿podemos pensar otras soluciones para resolver este conflicto? Recuérdales que las soluciones deben propender por el cuidado propio y el cuidado de los demás.

Se le puede aclarar a los y las estudiantes que esto deja por fuera soluciones mágicas, como construir otra cancha o hacer desaparecer a las otras personas que quieran usarla. Deben pensar en soluciones reales, que puedan aplicar en su vida diaria.

Actividad opcional fuera del aula

Invita a los y las estudiantes a escribir una reflexión con base en las preguntas: ¿Cómo me sentí? y ¿Qué aprendí en esta sesión? La reflexión será confidencial y nadie tendrá el derecho a leer lo que escriben, ni siquiera tú como docente.

Escribir para nosotros mismos es una actividad conocida como diario personal. Busca situar a los y las estudiantes frente a los contenidos que se desarrollarán en el eje temático de la lucha por la tierra.

Para tal efecto, es clave reflexionar sobre:

- La relación significativa entre los espacios y la construcción de identidad.
- Los conflictos que se generan por las disputas por el espacio.

! Advertencia

El diario personal es una actividad opcional, es decir, los y las estudiantes la realizan únicamente si desean hacerlo y comparten sus resultados con el o la docente únicamente si quieren hacerlo. En ningún momento se debe forzar a un estudiante a leer en voz alta lo que escribió o a entregárselo para leerlo. El diario, por lo tanto, tampoco tendrá calificación ni corrección. En caso de que el o la estudiante decida compartirlo en clase, se espera que tanto docentes como estudiantes escuchen de manera respetuosa y empática. Un ejercicio de esta naturaleza es una excelente oportunidad para validar las emociones del otro y promover la comprensión de las memorias desde su significación.

Ahora bien, es importante recordar que la escritura no es la única forma de expresar emociones. Si los y las estudiantes lo prefieren, pueden hacer uso de otros lenguajes expresivos que sean más acordes con la propia cultura: el baile, la música, la poesía y la pintura, entre otros.



Sesión 1.2

Arraigos campesinos, una tierra de abundancia y los conflictos que se desatan

Objetivo general

Comprender los vínculos afectivos que otras personas del país, particularmente los campesinos y campesinas de Montes de María, han construido con los espacios que habitan y los conflictos que allí se han desatado por el acceso, uso y titulación de esos espacios.

Descripción de la sesión

Esta sesión retoma la noción de que todos generamos vínculos afectivos con ciertos espacios, y la usa como puente para que los y las estudiantes comprendan mejor los apegos que los campesinos y las campesinas de los Montes de María han generado con la tierra que cultivan.

Paso 1

Las coplas

La lectura de las coplas te permitirá explorar aspectos clave de la vida de los campesinos y campesinas que habitan los distintos municipios que conforman los Montes de María. En especial, esperamos que los y las estudiantes comprendan las conexiones culturales, económicas y afectivas que se gestan entre la gente y sus territorios.

Pídeles a tus estudiantes que lean las coplas en voz alta. En plenaria, responde las preguntas y actividades expuestas en el libro de texto. En caso de que no surjan coplas que hablen de tu región (a propósito de la pregunta planteada en la página 12 del material para estudiantes), puedes pedirles a los y las estudiantes que, de tarea, imaginen y compongan coplas o canciones que expresen lo que sienten sobre su región, su barrio o su ciudad.

Esperamos, además, que al final del ejercicio los y las estudiantes sean capaces de derivar

información con respecto a las actividades laborales que se desarrollaban en los Montes de María y que identifiquen por qué describen los Montes de María como la “despensa del Caribe”.

Paso 2

Inscribo las memorias en su contexto:

poblamiento de la región y conflictos sociales

Este paso permite que los y las estudiantes comprendan la forma en que se pobló la subregión de Montes de María, así como la estructura agraria que se generó a partir de ese poblamiento. Sugérimos enfatizar la forma en que estaba distribuida la tierra para 1960 en Colombia, con miras a que los y las estudiantes reflexionen sobre las prácticas de trabajo y las posibles consecuencias sociales que conllevaban.

Para tal efecto, discute con ellos y ellas sobre el gráfico de la distribución de la tierra, en paralelo con los testimonios campesinos que ilustran sus reclamos frente a este tipo de distribución.

Sesión 1.3

Los dos modelos del campo enfrentados

Objetivo

Comprender que las tensiones que se desencadenaron en la década de los sesenta en el campo colombiano generaron dos modelos de desarrollo: uno que puso el énfasis en la redistribución de la tierra y otro que se enfocó en la productividad y en la defensa de los derechos de propiedad.

Descripción de la sesión

Para comenzar, recuérdales a tus estudiantes la actividad de enganche que realizaron en la primera sesión sobre los lugares significativos y en disputa. Retoma, así mismo, las soluciones

que plantearon para resolver los conflictos que pueden darse sobre estos lugares. En esta sesión, justamente los y las estudiantes se aproximarán a distintos momentos históricos en Colombia a través de los cuales los gobernantes y los partidos políticos respondieron a los conflictos relacionados con los arraigos a la tierra, su distribución y las distintas maneras de concebirla.

En los sesenta en Colombia se vivió un álgido debate sobre cómo concebir y proyectar el campo, que produjo dos visiones enfrentadas. Una hacía énfasis en redistribuir la tierra y permitir que los campesinos fueran propietarios, mientras que la otra proyectaba un campo en la que la propiedad de grandes extensiones permitiera inversiones a gran escala.

Debate con tus estudiantes sobre ambos modelos y cada uno debe encontrar argumentos a favor y en contra de cada uno de los modelos..

Paso 1

Los argumentos a favor

de la redistribución de la tierra

Discute con tus estudiantes, a la luz del documento de exposición de motivos sobre el Proyecto de Ley 167 sobre la Reforma Agraria y del discurso del Presidente de la República, Alberto Lleras Camargo, las razones en pro de redistribuir la tierra en Colombia.

Es importante que en la reflexión los y las estudiantes puedan establecer relaciones entre las memorias campesinas que expresan el arraigo territorial, la forma de distribución de la tierra en 1960 y la Ley de Reforma Agraria propuesta en 1961.

Paso 2

Los argumentos pro enfoque productivista

La propuesta de hacer una reforma agraria despertó un profundo debate en el que afloraron posiciones con argumentos contrarios, que abogaban por un campo más productivo y tecnificado.

A partir de los fragmentos que ilustran las visiones de distintos congresistas frente al proyecto de reforma agraria y de la propuesta de Lauchlin Currie, experto contratado como asesor, reconstruye con tus estudiantes en qué consiste el modelo productivo del campo. Adicionalmente, discute sobre el impacto que este modelo podría tener en el arraigo de los campesinos a su territorio.

Puedes dividir al grupo de estudiantes en dos equipos. Uno debe representar las posturas del gobierno y defender la reforma mientras el otro debe defender el modelo pro-enfoque productivista. Recuerda los acuerdos y las reglas de juego de un debate democrático.

Paso 3

La aprobación de la Ley

135 de 1961: la Reforma Agraria

Después del pulso entre estos dos modelos y visiones, en 1961 se aprobó la Ley 135 de 1961 de Reforma Agraria bajo el gobierno de Alberto Lleras Camargo. Discute con tus estudiantes sobre los objetivos de la ley y la forma en la que se planea implementarla. Después de hacer esta reflexión, reta a tus estudiantes a que ellos y ellas mismas piensen cómo hacer una reforma agraria.

Actividad: ¿cómo repartir las tierras?

El objetivo de la actividad (planteada en el libro de texto) es que los y las estudiantes encuentren, a partir de la realización de una versión reducida de una reforma agraria, las dificultades que implica llevarla a cabo. La actividad está diseñada para que sea exigente, por eso tus estudiantes deben encontrar sus propias respuestas. No hay soluciones correctas o incorrectas, el valor de la actividad está en el proceso de reflexión, no en su resultado. Su objetivo es enfrentarlos a los retos de imaginar e implementar una reforma agraria.

En la actividad se plantea un presupuesto máximo de \$100.000 pesos. Se espera que los y las



estudiantes definan proporcionalmente el costo de las ayudas, insumos o subsidios que planean otorgar a las familias. No se espera que las cifras sean acordes con la realidad, sino que les permitan enfrentarse a la dificultad de la asignación presupuestal en una reforma de este tipo.

Para complejizar el ejercicio, se pueden agregar ciertas dimensiones, tales como la interacción de los actores entre las parcelas.

Al acabar la actividad puedes preguntar:

- ¿Cómo les pareció la actividad?
- ¿Qué dificultades encontraron??
- ¿Lograron que todas las familias tuvieran tierras con las mismas características?

Nota:

Frente a la fotografía Congreso de la República 1960 sobre la muerte política de Carlos Lleras Restrepo: algunos miembros incluso del mismo partido liberal estaban en contra de la Reforma Agraria. Esta fotografía es muestra de esa oposición.

Para ampliar este tema pueden consultar el artículo “No te metas con la tierra” publicado en El Espectador en el 2011, en donde se exponen los principales puntos que argumentó la oposición frente a la Reforma Agraria.

Link: <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/no-te-metas-tierra-articulo-264519>

Paso 4

El segundo impulso a la Reforma Agraria:

Ley 1 de 1968

La Reforma Agraria de 1961 obtuvo resultados limitados. Por tal razón, requirió de un andamiaje institucional que la reforzara y que permitiera involucrar a los campesinos. En este contexto, bajo el gobierno de Carlos Lleras Restrepo (1966-1970), desde el Estado se impulsó la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC). El objetivo de esta sección es que los y las estudiantes reconoz-

can la importancia de la ANUC como un espacio que empoderó a los campesinos y que comprendan por qué el movimiento fue una apuesta para materializar la Reforma Agraria.

Para desarrollar esta sección reflexiona con tus estudiantes sobre las preguntas planteadas en el capítulo.



Eje temático 2

Los conflictos sociales y las primeras disputas armadas

Objetivo general

Comprender las luchas por la tierra emprendidas por la ANUC y el impacto que tiene en la organización la aparición de las primeras guerrillas.

Competencias

Competencias ciudadanas

- Pensamiento crítico.
- Escucha activa.
- Toma de perspectiva.
- Consideración de consecuencias.

Competencias básicas

- Analizo de manera crítica los discursos que legitiman la violencia.
- Identifico diferencias en concepciones que legitiman actuaciones en la historia y asumo posiciones críticas frente a ellas.
- Explico el surgimiento de guerrillas, paramilitares y narcotráfico en Colombia.

Eje 2: Los conflictos sociales y las primeras disputas armadas				
Sesión	Título sesión	Objetivo sesión	Subsección	Título subsección
5	2.1 Me sitúo: los dilemas que enfrente sobre el uso de la violencia	Explorar conflictos cotidianos agudos, con miras a reflexionar sobre las distintas rutas para solucionarlos, tanto violentas como no violentas, y analizar sus costos y sus implicaciones morales.		
6	2.2 Las dinámicas conflictivas en torno a la tierra en Colombia (1968-1972)	Comprender el modo en que los dos modelos de desarrollo del campo se materializan en hitos históricos tales como las tomas y retomas de tierras campesinas lideradas por la ANUC, y la obstaculización de las mismas a través del Pacto de Chicoral.	2.2.1	La ANUC y su esfuerzo por ganar autonomía
			2.2.2	La redistribución de la tierra
			2.2.3	La reacción de los sectores a favor del enfoque productivista: el Pacto de Chicoral
			2.2.4	La reacción campesina al Pacto de Chicoral
			2.2.5	Las divisiones en la ANUC
7	2.3 Las primeras guerrillas en los Montes de María	Reconocer el dinamismo de los actores armados. Para tal efecto explorar los procesos que llevaron a la constitución de guerrillas campesinas en la zona y a su desmovilización en la década de los noventa, tomando como ejemplo el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT).	2.3.1	El surgimiento del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) y del Ejército Popular de Liberación (EPL)
			2.3.2	Los acuerdos de paz y las desmovilizaciones del PRT y del EPL a comienzos de los noventa



Sesión 2.1

Me sitúo: los dilemas que enfrento sobre el uso de la violencia

En esta sección presentamos tres posibles dilemas que puedes trabajar en clase. Puedes elegir el que sea más pertinente para tu grupo de estudiantes o usar uno que los ataña directamente, si te parece más adecuado.

Objetivo

Explorar conflictos cotidianos agudos, con miras a reflexionar sobre las distintas rutas para solucionarlos, tanto violentas como no violentas, y analizar sus costos y sus implicaciones morales.

Dilemas	Objetivo
El racimo de plátanos y los “muchachos”	Reflexionar sobre el uso de la violencia como método para resolver disputas interpersonales que se presentan y sobre las consecuencias de hacer uso de estas vías.
Los policías y el crimen no atendido	Reflexionar sobre el uso de la violencia organizada para garantizar, o intentar garantizar, la seguridad de tu barrio o zona de residencia, así como sobre las posibles consecuencias de esta acción colectiva.
Cuando no hay agua	Reflexionar sobre el uso de la violencia para remediar una situación estructural injusta y sobre las posibles consecuencias de optar por las armas para resolverla.

PASO 1

Elegir un dilema

Elige uno de los dilemas que se enuncian a continuación y haz las veces de moderador frente a la posterior discusión sobre el tema.

PASO 2

Leer el dilema

Dilema 1

El racimo de plátanos y los “muchachos”

Vives en la vereda El Recuerdo, del municipio de San Bernardo. Creciste en este lugar y desde pequeño juegas y te diviertes con Carlos, el hijo de tus vecinos.

Tu madre y la madre de Carlos son amigas y se apoyan en momentos difíciles. Por ejemplo, la semana pasada tu mamá le prestó panela a la madre de Carlos, pues se acabó en su casa y no tenían dinero.

Entre la casa de Carlos y la tuya creció una mata de plátanos y es difícil definir a cuál de los dos terrenos pertenece. La semana pasada, el primer racimo de la mata estuvo listo para cosecharse. Ambas familias habían estado pendientes, pero el papá de Carlos lo tomó y lo llevó a su casa sin consultar a nadie. Tu papá se enfureció porque piensa que los plátanos son suyos y le fueron arrebatados abusivamente. Pese a que tu mamá intentó convencerlo de que no había ningún problema y podían simplemente olvidar el hecho, tu papá fue a buscar al papá de Carlos y, luego de gritos y señalamientos, terminaron dándose golpes. El conflicto empeoró: se ofenden cuando se encuentran y se han amenazado incluso de muerte. Tu papá le prohibió a tu madre y a ti que se junten con los miembros de esa familia, así que Carlos y tú ya no caminan juntos hacia la escuela. Sin embargo, sí hablan y juegan fútbol en los recreos, porque no quieren que el asunto de los plátanos acabe con su amistad.

Una noche, llegas a casa y escuchas a tu padre decir que está pensando en hablar con los “muchachos” que cuidan la vereda para que ellos castiguen al padre de Carlos por ladrón. Tu madre llora desconsolada

porque teme las consecuencias de esta decisión. Sabes que tu papá está seguro de hablar con los “muchachos” y eso puede tener un impacto trágico en la familia de Carlos, e, incluso, en la tuya, porque luego ellos podrían querer vengarse de tu padre.

Has pensado en hablar con Carlos para que alerte a su padre, pero esto podría hacer que él tome medidas drásticas y tu papá sea el perjudicado. También has pensado en tratar de convencer a tu padre de que no hable con los “muchachos”, pero te da mucho miedo su reacción. Se te ocurrió, además, contarle a tu profesora, a quien tu papá respeta y admira, pero esto podría enfurecerlo aún más. Finalmente, consideraste ir a la policía y contar lo que planea tu padre, pero crees que por esto él podría terminar en la cárcel del pueblo.

Dilema 2

Los policías y el crimen no atendido

De unos meses para acá, los policías no responden por la ola de atracos que viene azotando al pueblo, se demoran en atender las denuncias y nadie parece ser arrestado. Los habitantes se preocupan cada vez más por la seguridad y no saben qué hacer. Unos amigos, que al parecer se encontraron unas armas encaletadas en una casa abandonada donde suelen pasar el tiempo, te proponen ayudar a controlar los atracos haciendo turnos en las esquinas más peligrosas por las noches. La idea es asustar a los ladrones y nada más. Uno de tus amigos dice que sabe usar esas armas y que les puede enseñar. Él te recuerda, además, que tu casa está muy cerca de una de estas esquinas peligrosas. Les dices que lo tienes que pensar y te vas a tu casa. Al llegar, tu mamá te cuenta entre lágrimas que atracaron a tu hermana menor, le quitaron la maleta del colegio y \$5.000 pesos que llevaba en el bolsillo. Tu hermana está muy asustada y dice que lo peor es que solo llevaba cuadernos en la maleta. Tu mamá, muy angustiada, te pide que ayudes a tu hermana, que la acompañes de camino al colegio porque le da miedo que vaya sola.

Al día siguiente, te encuentras con tus amigos y te preguntan si estás con ellos o no: si quieres ayudar a la

gente del pueblo o quedarte quieto. Sientes miedo, sabes que las armas son peligrosas, pues tu primo murió por una bala perdida hace años, al tiempo que no quieres meterte en problemas ni perjudicar tus oportunidades de ir a la universidad en un año. Por otro lado, la situación se sale de control y la autoridad parece no hacer nada, si tú no ayudas, ¿quién va a hacerlo? Tus amigos te insisten, pues todos están listos para empezar las rondas: ¿Qué van a pensar si les dices que no? Además, no eres ningún cobarde, salen tus amigos y te gritan que los sigas si estás con ellos. ¿Qué haces?

Dilema 3

Cuando no hay agua

En tu pueblo escasea el agua desde hace varios meses. Al principio no era tan grave, porque estaban en época de lluvias y las casas podían recolectar agua potable en sus techos. Sin embargo, hace semanas no llueve y la gente se empieza a quejar de sed. Tú nunca habías visto algo así. Por ejemplo, ves a la señora Hilda, tu vecina, haciendo fila en la única tienda del pueblo con reservas de agua para comprar las últimas botellas que quedan. Espera dársela a sus hijas. También ves a Don José caminando horas buscando un nacimiento, un arroyo, algo que les solucione el problema por un día o dos. Es un panorama desolador. Lo que más te duele es que la empresa de acueducto está a unos pocos kilómetros del pueblo. Sus representantes salen en las noticias diciendo que están llevando carro-tanques a las zonas afectadas por la sequía, pero sabes que eso no es verdad. Nunca has visto un carro-tanque y nadie del acueducto ha siquiera pasado por el pueblo a ver cómo está la gente. Además, ha habido sequías antes, pero nunca así: siempre ha habido agua cerca, pero en esta ocasión parece como si todo se hubiera secado. Quienes pasan por los lados de la empresa de acueducto dicen que allá tienen agua hasta para los baños; que ni siquiera necesitan carro-tanques para sus instalaciones, pero que igual ahí los tienen parqueados para exhibirlos en el momento en el que los noticieros los entrevisten. El agua está cerca y



lejos al mismo tiempo: yace detrás de esas cercas de metal enormes de la empresa mientras la gente, que vive frente al mar, se muere de sed.

Pasan los días y siguen las noticias de los carro-tanques, pero nadie en el pueblo los ha visto.

Mientras tanto, se agotan las reservas que tenías en tu casa. Don José camina cada vez más, pero

llega cada vez con menos, al tiempo que las hijas de la señora Hilda se empiezan a enfermar. Dicen

los entendidos que las niñas no aguantan sino unos días más. “Eso de estar sin agua es muy inhumano”,

piensas. Llegas a tu casa y están todos tus hermanos reunidos. Dicen que están desesperados con la gente

de la empresa de acueducto, la misma que dice que trae agua pero no hace nada: tienen esos carro-tan-

ques llenos de agua parqueados y quietos. Mientras tanto, todos los demás se están muriendo. Tus

hermanos tienen un plan. Van a recoger las armas del pueblo y se van a tomar la empresa hasta que les

suelten los carro-tanques con agua. Te dicen que todo lo que tienen que hacer es engatillar a los celadores y

listo, pues ellos tienen que ceder, así sea a las malas. “Es que no es justo que la gente se muera de sed”,

dicen. Tú recuerdas que el señor Alberto trabaja ahí. Él era tu maestro en la escuela y te enseñó muchas

cosas mientras estuvo abierta. No quieres herir a nadie y menos al señor Alberto. Pero también sabes que

una vez tengas el arma en tus manos, cualquier cosa puede pasar. ¿Estarías dispuesto a herir a alguien

con tal de llevarle agua a el pueblo? Si te dan un arma es por algo, no será de adorno. Tus hermanos

continúan planeando, te preguntan si vas a quedarte ahí cruzado de brazos o si los vas a ayudar a resolver

esto. Te ofrecen un arma... ¿la aceptas?

PASO 3

Después de leer el dilema, invita a tus estudiantes a explorar las consecuencias de las diferentes acciones que se pueden tomar. Con esto en mente, pregúntales:

- ¿Qué harías tú?
- ¿Puedes proponer otra forma de resolver esta situación?
- Antes del momento de confrontación violenta entre ambos padres, ¿qué pudo haberse hecho para solucionar el incidente de los plátanos? Acá se espera que los y las estudiantes exploren opciones no violentas preventivas.

Ahora pídeles que, en grupos, dibujen en una cartelera un árbol de consecuencias en el que identifiquen:

- Una acción y todas sus posibles consecuencias.
- Pídeles que consideren consecuencias a corto y mediano plazo (dentro de cinco años).

Recuerda decirles que piensen en múltiples acciones y múltiples consecuencias por acción.

El objetivo es que los y las estudiantes exploren acciones violentas y no violentas en respuesta al dilema, y que lleven estas acciones a las últimas consecuencias a través del árbol. Esto, con el fin de que se den cuenta de las consecuencias adversas o nefastas que podrían acarrear las acciones violentas.

- Por ejemplo, si una opción de acción de los y las estudiantes consiste en armarse contra el padre de Carlos para satisfacer al suyo, algunas posibles consecuencias serían:

- › Venganza de parte de la familia de Carlos, por sus manos o por manos de los “muchachos”, lo que puede terminar en la muerte o en la afectación de toda la familia.
- › Investigación de la Policía, que puede hacer que terminen en la cárcel.
- › Que el padre no esté de acuerdo con la acción y lo castigue de manera violenta.
- › Que le toque huir de su casa por miedo a la retaliación de la familia de Carlos.

PASO 4

Exploración de opciones propuestas

Explora los árboles de consecuencia de tus estudiantes y elige algunas acciones violentas que hayan enunciado. Para ponerlos en evidencia y cuestionar estas acciones, pregúntales:

- ¿Qué pasaría si todos recurriéramos a la violencia? ¿Cómo se vería esa sociedad?
- ¿Qué pasaría si la familia de Carlos reaccionara con violencia y tu familia respondiera con la misma moneda? ¿Quiénes serían los afectados?

PASO 5

Generación de opciones alternativas

Luego de trabajar sobre las opciones violentas enunciadas por los y las estudiantes, recoge propuestas pacíficas o no violentas extraídas de sus árboles de consecuencia. Recuerda elegir opciones que sean viables y plausibles. Enuméralas y pídele a tus estudiantes que piensen en otras opciones violentas al problema en plenaria.

Elige una o dos de las discutidas y repite las preguntas del Paso 4:

- ¿Qué pasaría si todos recurriéramos a estas opciones?
- ¿Qué pasaría si las partes involucradas reaccionaran de manera no violenta.
- ¿Cuáles son las consecuencias, a corto y mediano plazo, de estas acciones no violentas?
- ¿Cuál es la dificultad en implementar estas soluciones no violentas? Con esta pregunta se espera que los y las estudiantes identifiquen las dificultades de las opciones no violentas en contextos adversos.
- ¿Se les ocurren situaciones en las que se hayan optado por opciones no violentas o pacíficas a disputas cotidianas?



Sesión 2.2

Las dinámicas conflictivas en torno a la tierra en Colombia (1968–1972)

Objetivo

Comprender el modo en que los dos modelos de desarrollo del campo se materializan en hitos históricos tales como las tomas y retomas de tierras campesinas lideradas por la ANUC, y la obstaculización de las mismas a través del Pacto de Chicoral.

2.2.1

La ANUC y su esfuerzo por ganar autonomía

PASO 1

Primer Congreso de la ANUC realizado en 1970

Asígnale a tus estudiantes las preguntas presentadas en el libro de texto. Subraya la necesidad de que comprendan las acusaciones a las que estaba siendo sometida la ANUC según el discurso del dirigente campesino Fransisco Barrios.



2.2.2

La redistribución de la tierra

PASO 1

Cambio en el discurso de la ANUC

Asígnale a tus estudiantes las preguntas presentadas en el libro de texto, esta vez haciendo énfasis entre el I Congreso Nacional de la Anuc en 1970 y el Mandato Campesino en 1971. En el Mandato Campesino se percibe un tono más defensivo en el que se anuncian acciones concretas para “romper las estructuras de dominación”.

PASO 2

Las tomas de tierra lideradas por la ANUC

Orienta a tus estudiantes a que comprendan que las tomas de tierra que representa Archila (1997) en su tabla de protesta social responden al Mandato Campesino y al slogan “La tierra pa’l que la trabaja”. El contexto político, es una ANUC con un propósito claro de materializar sus promesas de redistribución. Esto se ve a través del Mandato Campesino y a través de los esloganes que promulgaban.

PASO 3

La redistribución en los Montes de María

Usa el *mapa* y los *testimonios* para que los y las estudiantes comprendan el impacto de la redistribución de tierras, hecha a través de la Reforma Agraria y a través de las tomas de tierra, en la vida de los campesinos y cómo se veían estas tomas y retomas lideradas por la ANUC en el mapa de los Montes de María.



2.2.3

La reacción de los sectores a favor del enfoque productivista: el Pacto de Chicoral

PASO 1

El Pacto de Chicoral

Acompaña a tus estudiantes en la comprensión del Proyecto de Ley 4 de 1972 y la Ley 4 de 1973, ya que estas son fundamentales para poder responder las preguntas.

En 1972

durante el gobierno de

**MISAEEL PASTRANA
BORRERO**

SE FIRMÓ UN PACTO ENTRE

Liberales, Conservadores y

GRANDES

PROPIETARIOS DE TIERRAS DEL PAÍS

EN

**CHICORAL
(TOLIMA)**

Ley 4 de 1973

La Ley 4 de 1973 fue una de las leyes que reglamentó el Pacto de Chicoral. El Pacto pretendía modificar la Reforma Agraria. Se puede interpretar como una reacción a las tomas de tierras que se habían llevado a cabo en 1971 lideradas por la ANUC.



PASO 2

Ley 4

Logra que tus estudiantes, a través de las preguntas sobre la ley 4 de 1973, comprendan que el énfasis estaba en la productividad y no en la redistribución de la tierra.

PASO 3

Las palabras de Carlos Lleras Restrepo

Guía a tus estudiantes, con ayuda de las preguntas acerca Carlos Lleras Restrepo, quien creó la ANUC en la Ley 1 de 1968, a que comprendan que las “fuerzas vigorosas” de las que hablaba el dirigente, haciendo referencia a la Reforma Agraria y a la ANUC, se encontraron con un contratiempo cuando se reglamentó el Pacto de Chicoral que terminó frenando la redistribución.



2.2.4

La reacción campesina al Pacto de Chicoral

PASO 1

Las reacciones al Pacto de Chicoral

Haz uso de las preguntas planteadas para que tus estudiantes se conecten con las reacciones de los campesinos al Pacto de Chicoral y las leyes que lo regularon.

Para introducir el poema de la decisión del campesino puedes retomar las reflexiones que suscitó la actividad de Me sitúo del Eje 2 frente al uso de la violencia.

PASO 2

Las opciones de la ANUC

Utiliza un árbol de consecuencias para que tus estudiantes evalúen las opciones que tenían los miembros de la ANUC. Esto será un preámbulo para comprender la división de la ANUC que se estudiará en la siguiente sección.

Puedes desarrollar esta actividad con un árbol de consecuencias o con un debate como el expuesto en el Paso 2 de la Sesión 2.1.



2.2.5

Las divisiones en la ANUC

PASO 1

Tercer Congreso Nacional Campesino (1974) y las divisiones de la ANUC

A través de las preguntas expuestas en el libro de texto, haz que tus estudiantes contrasten el lenguaje de unidad en el póster del Tercer Congreso Nacional Campesino en 1974 y las divisiones que expone Pérez (2010) en la *Investigación*.



Sesión 2.3

Las primeras guerrillas en los Montes de María

Objetivo

Reconocer el dinamismo de los actores armados. Para tal efecto, se debe explorar los procesos que llevaron a la constitución de guerrillas campesinas en la zona y a su desmovilización en la década de los noventa, tomando como ejemplo el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT).

2.3.1

El surgimiento del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) y del Ejército Popular de Liberación (EPL)

PASO 1

Orígenes del PRT

Invita a tus estudiantes a identificar los orígenes orgánicos de las primeras guerrillas de los Montes de María.

PASO 2

Los dilemas del PRT

Haz que tus estudiantes vuelvan a revisar el dilema que trabajaron en la Sesión 2.1 del Eje 2. ¿Qué dilemas encontraron? ¿Qué decisiones difíciles tuvieron que tomar en cuanto al uso de la violencia para alcanzar sus metas o resolver una injusticia? ¿Cuáles fueron las consecuencias de tomar una decisión u otra?

Tras recordar los dilemas, puedes sugerirle a tus estudiantes que relacionen los dilemas de los líderes del PRT con los suyos, sobre todo a propósito del uso de la violencia o de las actividades ilegales implementadas para financiar la lucha armada. Así mismo, puedes pedirles que exploren las consecuencias de ciertas decisiones de los líderes del PRT:

- ¿Qué consecuencias puede tener para el PRT hacer uso de estrategias como secuestros, robos y extorsiones?
- ¿Cómo afectan estas dinámicas criminales a la población civil?
- ¿Cómo afectan estas dinámicas la relación de esta guerrilla con la población civil de los Montes de María?



2.3.2

Los acuerdos de paz y las desmovilizaciones del PRT y del EPL a comienzos de los noventa

PASO 1

Desmovilización del PRT

Se espera que, a través de las preguntas expuestas en el libro de texto, los y las estudiantes puedan entender las razones por las cuales el PRT decidió desmovilizarse, según sus líderes.

PASO 2

La desmovilización desde sus protagonistas

Invita a tus estudiantes a que interpreten qué significaba esto para la población y cómo se sintió la desmovilización, no solo para los líderes, sino también para los miembros rasos de la organización.

PASO 3

Ir más allá: el contexto político

Transporta a tus estudiantes a 1990, un año antes de firmar la nueva Constitución Política de Colombia de 1991. Esto implica un ambiente político propicio para las desmovilizaciones y las políticas de construcción de paz.



Eje temático 3

Un nuevo momento en el conflicto armado

Objetivo general

Comprender cómo en la década de los noventa en los Montes de María la llegada de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) cambian las dinámicas armadas de la región. Frente a este escenario y los desafíos que conlleva, comprender también la respuesta de la Fuerza Pública y el surgimiento de iniciativas sociales que buscan afrontar y resistir a la guerra y transformar sus entornos inmediatos, ofreciendo alternativas de encuentro entre pobladores de la región.

Competencias

Competencias ciudadanas

- Pensamiento crítico.
- Escucha activa.
- Toma de perspectiva.
- Consideración de consecuencias.

Competencias básicas

- Análisis de manera crítica los discursos que legitiman la violencia.
- Identifico diferencias en concepciones que legitiman actuaciones en la historia y asumo posiciones críticas frente a ellas.
- Explico el surgimiento de guerrillas, paramilitares y narcotráfico en Colombia.

Eje 3: Un nuevo momento en el conflicto armado en los Montes de María: la disputa por el control territorial

Sesión	Título sesión	Objetivo sesión	Subsección	Título subsección
8	3.1 La llegada de las FARC a los Montes de María en el marco de su estrategia de expansión territorial	Examinar la entrada de las FARC a los Montes de María en el marco de un cambio de estrategia. Para tal efecto, se debe reflexionar sobre el impacto de esta incursión en la población civil.	3.1.1	Las memorias de la población de la entrada de las FARC en los territorios
			3.1.2	La estrategia expansiva de las FARC
			3.1.3	Las modalidades de acción de las FARC en los Montes de María
9	3.2 Los Montes de María en el radar paramilitar	Comprender el surgimiento de los primeros grupos de autodefensas en los Montes de María y su transformación en organizaciones paramilitares de carácter nacional (AUC). Con esto en mente, se debe analizar su impacto en la población civil de los Montes de María y, más específicamente, de El Salado.	3.2.1	¿Cómo surgen las autodefensas en los Montes de María?
			3.2.2	El contexto nacional: conformación de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)
			3.2.3	Los impactos y las modalidades del accionar paramilitar en Montes de María.
10	3.3 La precariedad estatal	Analizar el papel que jugó la Fuerza Pública en la región de los Montes de María.	3.3.1	Los argumentos institucionales de la Fuerza Pública en los noventa en Montes de María
			3.3.2	¿Cómo reaccionó la Fuerza Pública ante la escalada de violencia en la región?
			3.3.3	La petición de perdón pública del Estado colombiano
11	3.4 Resistencias desde la sociedad civil	Comprender y visibilizar las iniciativas de la sociedad civil que resisten a las dinámicas del conflicto armado y que le apuestan a la transformación social y cultural desde opciones no violentas, la comunicación y la memoria.	3.4.1	El Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21 en medio del conflicto



Sesión 3.1

La llegada de las FARC a los Montes de María en el marco de su estrategia de expansión territorial

Objetivo

Examinar la entrada de las FARC a los Montes de María en el marco de un cambio de estrategia. Para tal efecto, se debe reflexionar sobre el impacto de esta incursión en la población civil.

3.1.1

Las memorias de la población de la entrada de las FARC en los territorios

PASO 1

La incursión de las FARC

Lee en voz alta con tus estudiantes el testimonio y la investigación planteada. Posteriormente, a través de las preguntas expuestas en el libro de texto, lleva a tus estudiantes a comprender la manera como los pobladores vivieron la incursión de las FARC en los Montes de María. Es importante que entiendan los métodos violentos que fueron empleados para tal efecto.



3.1.2

La estrategia expansiva de las FARC

PASO 1

Conferencias VII y VIII de las FARC

Estudia los objetivos de la VII Conferencia de las FARC y examina el aumento de su pie de fuerza en la VIII Conferencia, con miras a entender la relación de estos dos factores y la entrada de la agrupación a los Montes de María.

Paso 2

Mapa de las FARC en los Montes de María, año 2000

Explora el mapa en busca de pistas que le expliquen a los y las estudiantes por qué los Montes de María hacían parte del plan expansivo de las FARC que estudiaron en el paso anterior. Al final de la actividad, deben estar en capacidad de identificar elementos tales como: corredores estratégicos de narcotráfico y terrenos montañosos propicios para la lucha guerrillera, entre otros.

Invítalos a usar todas las fuentes a su disposición para elaborar una hipótesis acerca de la incursión de las FARC en los Montes de María.



3.1.3

Las modalidades de acción de las FARC en Los Montes de María

PASO 1

Periodo de máximo accionar de las FARC

Las y los estudiantes deben identificar el hecho de que, entre 1996 y 1997, los Montes de María vieron el mayor pico de actividad de las FARC, según la gráfica del GMH (2009). Adicionalmente, deben identificar que el número de secuestro casi se cuadruplicó entre 1998 y el 2000.

Sesión 3.2

Los Montes de María en el radar paramilitar

Objetivo

Comprender el surgimiento de los primeros grupos de autodefensas en los Montes de María y su transformación en organizaciones paramilitares de carácter nacional (AUC). Con esto en mente, se

debe analizar su impacto en la población civil de los Montes de María y, más específicamente, de El Salado.

PASO 1

Los dilemas

Invita a tus estudiantes a que identifiquen los dilemas que enfrentaron las familias de los terratenientes en los Montes de María de cara a la amenaza de la guerrilla de las FARC. Haz que se identifiquen con las difíciles decisiones que debieron enfrentar estas familias. Propicia esta conversación a través de la lectura del testimonio titulado ¿Defenderse o irse?



3.2.1

¿Cómo surgen las autodefensas en los Montes de María?

PASO 1

La otra opción: el caso de los Fadul

Así como en el Paso 1 le pediste a los y las estudiantes que comprendieran el dilema de las familias adineradas de la región, ahora propicia en ellos un discernimiento moral para comprender que hay más opciones además de armarse: hubo muchas personas, en este caso familias, que tomaron la decisión de no hacerlo.

Así mismo, pídeles que identifiquen el rol que tuvieron las primeras autodefensas de los Montes de María en la conformación de grupos paramilitares.

PASO 2

Las Convivir

Impulsa a tus estudiantes a explorar la conexión entre la aparición de las primeras autodefensas de la región y la necesidad nacional de instaurar una

figura jurídica que cubriera este tipo de iniciativas armadas, en un momento cuando estaban surgiendo en todo el país.

Así mismo, muéstrales las posibles consecuencias de confiarle la seguridad comunitaria a grupos privados. Para tal efecto, examinen el artículo de *prensa* que habla sobre la condena de alias *Miki Ramirez*, la *imagen* de la masacre de Pichillín y el *documento judicial* que condena al Estado.



3.2.2

El contexto nacional: conformación de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)

PASO 1

Estatuto de constitución de las AUC

Pídeles a tus estudiantes que evalúen el *Estatuto de Constitución* y comprendan los objetivos de las AUC. ¿Qué esperaban lograr? ¿A quiénes declaraban como sus enemigos?

Es importante que los y las estudiantes identifiquen el énfasis que el documento le da a la defensa de la seguridad, subordinando otros derechos de los ciudadanos a este objetivo. Puedes preguntarles a tus estudiantes: ¿Qué derechos creen que son más importantes que la defensa de la seguridad? Un ejemplo puede ser el derecho a la vida.

PASO 2

El mapa de influencia de las AUC

Invita a tus estudiantes a comparar el mapa de influencia de las AUC con el mapa de influencia de las FARC trabajado anteriormente. Promueve un debate sobre el efecto que esto puede tener sobre la población civil: no olvides incluir en la discusión la presencia o ausencia de la fuerza pública en la región.



PASO 3

Los discursos de las AUC

Pídeles a tus estudiantes que reflexionen sobre los discursos con los que entran las AUC en los Montes de María. Invítalos a pensar en las similitudes o diferencias que tiene este discurso con el de las FARC, trabajado en la Sesión 2.4.2. Una vez más, los actores armados usan la amenaza como una manera de controlar y someter a la población civil.

Los y las estudiantes deben identificar que las víctimas son la población civil. Esto lo deben tener claro antes de entrar a la siguiente sesión.

3.2.3 Los impactos y las modalidades del accionar paramilitar en los Montes de María

PASO 1

Víctimas de las AUC

Retoma la sección anterior para pedirle a tus estudiantes que recuerden quiénes eran las víctimas, según *Jorge 40*, de las acciones criminales de las FARC. Después de leer los testimonios, pídeles que identifiquen quiénes son las víctimas de estas masacres. Las y los estudiantes deben ver que son la misma población civil.

PASO 2

El mapa y la tabla

Enfócate en que tus estudiantes identifiquen que las masacres paramilitares no fueron casos aislados, sino estrategias que este actor armado usaba sistemáticamente para someter a la población civil y controlar el territorio.

PASO 3

Declaraciones de miembros de las AUC

Con el uso de estas declaraciones se espera cumplir dos metas. La primera es que tus estudiantes diferencien entre la declaración de un paramilitar raso y la de un comandante. Puedes preguntarles a propósito de la diferencia entre estos dos rangos: ¿Qué pudo ver/experimentar/vivir *el Cole* que el comandante no? ¿Cómo se contrastan sus declaraciones? La segunda meta es que los y las estudiantes entiendan que *el Cole* no hizo lo que ellos han estado haciendo desde el comienzo de la sesión: evaluar las consecuencias de hacer uso de la violencia o de unirse a un grupo armado para solucionar problemas o remediar situaciones injustas. La frase “yo me metí en eso porque yo no sabía que iban a hacer eso” ilustra cómo *el Cole* no evaluó las posibles consecuencias de sus acciones.

Sesión 3.3 La precariedad estatal

Objetivo

Analizar el papel que jugó la Fuerza Pública en la región de los Montes de María.

3.3.1 Los argumentos institucionales de la Fuerza Pública en los noventa en Montes de María

PASO 1

El mapa

Pídele a tus estudiantes que contrasten los tres mapas que han estudiado a lo largo del Eje 2. El objetivo de este ejercicio es que hagan una evaluación de la presencia y de la trayectoria de todos los actores armados en la región de los Montes de María.

PASO 2

La precariedad de la Fuerza Pública

Lleva a tus estudiantes a comprender las dificultades que enfrentaba la Fuerza Pública en el cumplimiento de su deber en la región de los Montes de María. Puedes preguntarles sobre los peligros que corrían quienes cubrían los Montes de María, por ejemplo.

Pídeles, así mismo, que revisen las cifras de la sesión 2.4.3, las cuales hablan sobre las acciones cometidas por las FARC, y pregúntales:

- ¿Cómo se parecen o se diferencian las cifras?
- ¿Coinciden los momentos de mayor accionar de las FARC con los periodos de mayores ataques a la Fuerza Pública?

Para ir más allá, pregúntales:

- ¿Qué fuentes nos hacen falta para hacer un análisis más completo del accionar de los actores armados con influencia en la región de los Montes de María?

Los y las estudiantes deben intuir que no cuentan con la tabla de las masacres de las AUC. Aprovecha esta oportunidad para hacerlos reflexionar sobre la necesidad de complementar y buscar más fuentes de las que les ofrecen, tanto este como otros textos que lleguen a consultar. Si es posible, pídeles que busquen estas cifras y completen su evaluación.

PASO 3

Las emociones

Lleva a tus estudiantes a que identifiquen que, tanto quienes formaban parte de los actores armados –*el Cole*, los policías, entre otros– como la población civil, sentían miedo y desasosiego de cara a la situación en los Montes de María. Si esta situación es muy ajena a tus estudiantes, invítalos a pensar cómo sería vivir en una población donde el miedo es constante: ¿Qué actitudes tendrían

unos pobladores con otros? ¿Qué actitudes tendría la población civil frente a las figuras de autoridad o ante los actores armados? ¿Qué métodos crees que usarían para resolver sus conflictos?

Para esta última pregunta, puedes remitirlos al dilema de la Sección 2.1, “El racimo de plátanos y los ‘muchachos’”.

3.3.2 ¿Cómo reaccionó la Fuerza Pública ante la escalada de violencia en la región?

PASO 1

La reacción de la Fuerza Pública

Pídeles a tus estudiantes que vuelvan a leer el artículo de *prensa* que habla sobre la entrada de las FARC a los Montes de María, trabajado en la Sesión 2.4.2, y el *testimonio* de alias *Jorge 40*, trabajado en la sesión 2.5.2. Luego, invítalos a comparar el lenguaje con la declaración del subdirector de la Policía, el general Luis Enrique Montenegro Rincón, expresado en el artículo de *prensa* de la actual sección. ¿En qué se parecen los lenguajes? ¿En qué se diferencian?

PASO 2

Reflexión sobre la denuncia

Haciendo uso de estos testimonios, pídeles a tus estudiantes que reflexionen sobre las ventajas o desventajas de denunciar.

- ¿Qué factores podrían influenciar la decisión de la población civil de denunciar o no denunciar la presencia de un actor armado en su territorio?
- ¿Qué riesgos corría quien denunciaba? ¿Qué riesgos corría quien no denunciaba?

Puedes pedirles que usen los mapas para que incluyan factores como la cercanía a los lugares



donde podían denunciar o la facilidad de acceso a los mismos.

Después de hacer este análisis, pídeles que reflexionen sobre las acusaciones del general Enrique Montenegro y el impacto que estas pudieron tener sobre la población civil.



3.3.3

La petición de perdón pública del Estado colombiano

PASO 1

Pedir perdón

Invita a tus estudiantes a que reflexionen sobre las razones que llevaron al Estado colombiano a pedir perdón por las masacres que cometieron los paramilitares en los Montes de María, para ello recurre a las preguntas planteadas en el texto de estudiantes.

Si te parece adecuado, organiza un debate para que los y las estudiantes discutan si el Estado debe o no pedir perdón por estas masacres. Puedes usar la metodología expuesta en el Paso 2 de la Sección 2.1.

Sesión 3.4

Resistencias desde la sociedad civil

Objetivo

Comprender y visibilizar las iniciativas de la sociedad civil que resisten a las dinámicas del conflicto armado y que le apuestan a la transformación social y cultural desde opciones no violentas, la comunicación y la memoria.

3.4.1

El Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21 en medio del conflicto

PASO 1

Los orígenes del Colectivo de Comunicaciones

Montes de María Línea 21

A través de las fuentes primarias y las preguntas expuestas en el libro de texto, lleva a tus estudiantes a identificar resistencias de la sociedad civil en medio del conflicto armado.

Mediante las preguntas también invítalos a reflexionar sobre cómo la vida cotidiana cambia bajo el yugo del conflicto armado. En este punto es importante que les ayudes a darse cuenta de qué actividades de la comunidad han tenido que cambiar por la violencia, sea esta urbana (pandillas, delincuencia común) o relacionada con el conflicto armado.

Es importante que comprendan que organizarse colectivamente para superar el miedo y reconstruir el tejido social pueden llegar a ser maneras de responder frente a la guerra. De esta forma, se busca que los y las estudiantes puedan identificar que las personas, de forma individual y colectiva, no son completamente impotentes ante el conflicto. Por el contrario, encuentran formas de resistir, sobrevivir y mitigar sus efectos.

PASO 2

Una mirada esperanzadora desde las prácticas cotidianas en Montes de María

Haz que tus estudiantes destaquen experiencias positivas y esperanzadoras de personas comunes y corrientes que, en medio del conflicto armado, deciden hacer una contribución local para frenar la tragedia o promover la paz.

PASO 3

Otras acciones de resistencia en Colombia

Pídeles a tus estudiantes que revisen de nuevo las fuentes y a partir de estas elaboren su propia definición de resistencia. Para ayudarles a elaborar su definición, puedes preguntarles:

- ¿Quiénes llevan a cabo los actos de resistencia, agentes del Estado o de la sociedad civil?
- ¿Los actores de resistencia son violentos o pacíficos?
- ¿Cuál es el propósito de los actos de resistencia?

Se espera que lo estudiantes identifiquen que su propósito es:

- Desafiar la violencia por medio de actos en la cotidianidad que hacen la vida más agradable, como el cine callejero.
- Recuperar la dignidad de la comunidad.

Después de esta reflexión, invítalos a sentarse en un círculo para generar un espacio de encuentro y de respeto, en el que puedan compartir las definiciones que construyeron.

Las ideas fuerza que surjan del espacio se pueden anotar en el tablero o en un papelógrafo, ya que es importante tenerlas en un lugar visible y retomarlas a lo largo de la sesión.

Puedes complementar las reflexiones de tus estudiantes agregando elementos importantes del concepto de resistencia del Centro Nacional de Memoria Histórica.

Este incluye las acciones de resistencia que las personas llevan a cabo para protegerse, modificar, negociar o alterar las situaciones de violencia en las que están inmersos. Dichos actos individuales y colectivos incluyen:

- 1 Actos sutiles, indirectos y no oposicionales de protección, acomodamiento y resistencia cotidiana, que hacen la vida diaria más vivible frente al poder devastador de las violencias.
- 2 Actos de solidaridad, bondad y rescate humanitario, mediante los que se pervive, se restauran relaciones y se mantienen tanto cierta autonomía como la dignidad de las víctimas.
- 3 Actos de oposición, desobediencia, rebelión, confrontación directa o indirecta y resistencia civil a los controles y arbitrariedades de los poderes armados, así como a sus versiones o silencios sobre lo que pasó.
- 4 Prácticas de conmemoración, peregrinación, reconstrucción de memoria y búsqueda de verdad, mediante las cuales emprendedores de memoria, grupos y organizaciones sociales buscan visibilizar sus reclamos, restaurar la dignidad y resistir al olvido (CNMH, 2013).

Puedes decirles, entonces, que la resistencia se puede hacer por dos vías: por una en la que no se enfrentan directamente los actores armados y otra por la que sí. La resistencia no tiene que ser pacífica ni tiene que ser violenta. Lo que define una acción como de resistencia es que:

- Son realizadas por víctimas (principalmente civiles) en medio de la guerra.
- Constituyen una forma de desafiar a la violencia circundante.
- Buscan recuperar o mantener la dignidad de la comunidad.



Puedes complementar estas ideas citando la definición que dio el Grupo de Memoria Histórica en el 2011:

La resistencia es una respuesta a los ejercicios de dominación, es decir, a aquellas relaciones que explotan, arrebatan, suplantando o usurpan las habilidades y los recursos, materiales y simbólicos, de un grupo determinado de personas. Al interior de cualquier ordenamiento social, los sujetos pueden configurar mecanismos y prácticas que se oponen a los mandatos, a los castigos, a los aniquilamientos y a todas las acciones a través de las cuales se instala el poder dominador en la cotidianidad (CNMH, 2011).

PASO 4

Otras resistencias en Colombia

Pídeles a tus estudiantes que se organicen en cuatro grupos y entrégale a cada uno de estos un papel con el nombre de otras acciones de resistencia que se han desarrollado en medio del conflicto armado en Colombia. Junto al nombre de las iniciativas, incluye la fecha y el lugar en donde se desarrollaron.

- 1 Lucha de mujeres por la tierra y el reconocimiento: Cooperativa Valle Encantado.
Lugar: Montería, Córdoba.
Año: Finales de los noventa hasta hoy.
- 2 Tejiendo comunidad a través de la radio: la voz de Montería.
Lugar: Montería, Córdoba.
Año: Finales de los sesenta hasta hoy.

- 3 Consejo Comunitario Mayor de La Asociación Campesina Integral del Atrato (Cocomacia).
Lugar: Medio Atrato.
Año: 1982 hasta hoy.
- 4 El aula de clases como escenario de prevención del reclutamiento.
Lugar: San Onofre, Sucre.
Año: Inicios del 2000.

En seguida, pídeles que se imaginen y describan lo que creen que se realizó en el marco de cada una de estas iniciativas. Es importante que tengan en cuenta los siguientes elementos:

- Las ideas fuerza que nombraron previamente en las definiciones de resistencia.
- Los métodos y herramientas utilizadas (artes, deporte, teatro, música, narrativas).
- Las personas que participan.
- Los fines o posiciones que defienden y los mensajes que quieren transmitir. ¿Qué están desafiando estas iniciativas? ¿Qué están defendiendo?.

Cuando terminen de elaborar su propuesta, entrégale a cada grupo un papel donde se describe cada una de estas apuestas de resistencia. Pídeles que las lean y que hagan comparaciones frente a sus propuestas.

Para tal efecto, puedes sacar una copia de la siguiente página y recortar cada una de las cuatro propuestas.

Resistencia

Acciones por medio de las cuales las personas

NO

se enfrentan a los actores armados de manera pública

Actividades cotidianas que hacen la "vida más vivible" en un contexto de guerra.

Acciones de reconstrucción de la verdad, que buscan visibilizar sus experiencias.

Actos de solidaridad, bondad y rescate humanitario, para recuperar o mantener la dignidad de las personas.

Acciones por medio de las cuales las personas

SÍ

se enfrentan a los actores armados de manera pública

Actos de oposición, desobediencia o rebelión ante la violencia.



Lucha de mujeres por la tierra y el reconocimiento: Cooperativa Valle Encantado

Lugar: Montería, Córdoba.

Año: Finales de los noventa hasta hoy.

Luego de que los paramilitares asesinaran a su esposo y al hijo de su esposo, a quien había criado con todo su amor y disposición, e incendiaran su hogar, María Zabala tuvo que abandonar sus pertenencias y su vida para tratar de forjar una nueva junto a sus hijos en Montería. Allí sobrevivió realizando algunos oficios precarios, pero siempre apoyó, hospedando en su propia casa, a otras familias que llegaban desplazadas a la capital del departamento de Córdoba. Además de su persistente participación en actividades formativas y de empoderamiento, María lideró un proceso de organización colectiva de mujeres desplazadas para acceder a un programa gubernamental de titulación colectiva de la tierra, a través del cual tenían la posibilidad de conseguir la propiedad de un terreno, cuyo valor comercial era parcialmente condonado, pues la asociación de mujeres debía asumir el pago del 30% del precio del predio recurriendo al endeudamiento con una entidad del Estado que se encargó de aplicar los procedimientos de reforma agraria en el país durante la década del noventa. Las mujeres de Valle Encantado, el nombre de la cooperativa y de la finca que adquirieron, han tenido dificultades para sacar adelante su proyecto de elaboración y comercialización de productos lácteos porque no tienen un suministro permanente de energía eléctrica y las vías de acceso terrestre no se encuentran en buen estado. Por esta razón, la deuda que asumieron parece impagable, aunque María y su comunidad se mantienen firmes en la defensa de su derecho a la propiedad de la tierra. Además, han tenido que ahuyentar a los actores armados mediante la definición de una postura unánime y contundente ante la guerra, logrando evitar de esta forma la incursión e intervención de quienes imponen “el orden” a través de las armas.

Grupo de Memoria Histórica (2011). *La legendaria María Zabala. Mujeres que hacen historia: tierra, cuerpo y política en el caribe colombiano* (p. 21–50). Bogotá: Ediciones Semana.

Tejiendo comunidad a través de la radio: la voz de Montería

Lugar: Montería, Córdoba.

Año: Finales de los sesenta hasta hoy.

Para inicios de los sesenta a cargo del apasionado periodista y pionero de la radiodifusión en Córdoba: Germán Gómez Peláez y de la mano de su compañera sentimental Magola Gómez dan fuerza y consolidan la emisora Tu Voz de Montería. Ambos habían sido testigos y víctimas de diferentes manifestaciones de la violencia bipartidista, y compartían su pasión por la política y el partido liberal. A través La Voz de Montería, se divulgaban los problemas de la gente, sobre todo de los campesinos, incluso promovieron una iniciativa de atención y solidaridad de la comunidad con los campesinos. Germán empezó a hablar de la corrupción política, de la desatención que había en las entidades oficiales y del descuido de las administraciones con el departamento de Córdoba. “él ‘pasaba’ el micrófono a la gente para que los propios habitantes hablaran de los problemas (...) Germán, a través de la radio, logró crear un sentido de comunidad y solidaridad campesina en la región” (Testimonio de habitante de la comunidad).

Hacia 1972 la emisora permitió dar a conocer el movimiento político La Piragua a cargo de Germán, el contexto correspondió al inicio de las luchas campesinas y la toma de tierras. Germán, fiel a sus convicciones, apoyaba estas luchas, y en la radio agitaba la consigna liberal ‘la tierra es para quien la trabaja’, llegó a ser diputado y concejal, todo esto en una zona que para ese entonces dominaba el EPL. Sin embargo, continuó su campaña política en territorio y en la radio con el fervor de despertar a la gente en contra de la consigna guerrillera: cambie su voto por un fusil.

De igual sirvió para que Magola entrara a la vida política y hacia 1978, bajo su mensaje de campaña “con justicia social, lograremos la paz”, ascendió en el Partido Liberal y llegó a ser la primera mujer miembro del Directorio Nacional Liberal. La Piragua y la emisora visitaban a la personas, las acompañaban, hablaban con el campesino y le daban la palabra para que hablara de los problemas y las dinámicas de la vida campesina.

“La Piragua fue una universidad para el pueblo, porque se formaban líderes, se enseñó a la gente a que se montara en una mesa, se parara en una tribuna y hablara y dijera los problemas que tenía la comunidad [...] que expresaran qué querían, qué sentían y cómo querían que ese político llegara a esa posición para que los representara a ellos” (Testimonio de Magola).

Grupo de Memoria Histórica (2011). *Magola. Mujeres que hacen historia: tierra, cuerpo y política en el caribe colombiano* (p.53–68). Bogotá: Ediciones Semana.



Consejo Comunitario Mayor de La Asociación Campesina Integral del Atrato (Cocomacia)

Lugar: Medio Atrato

Año: 1982

Es una organización del Medio Atrato cuyo fin es el ejercicio de la autoridad del territorio y la administración del mismo, para consolidar la autonomía comunitaria desde el control social y territorial haciendo un buen uso y el aprovechamiento racional de los recursos naturales; además fortaleciendo la identidad cultural como pueblo y una vida con dignidad para todas las comunidades y habitantes del Medio Atrato. Entre los objetivos de esta organización se encuentran: la lucha por el reconocimiento de los derechos étnicos, territoriales, políticos, sociales, económicos y culturales de las comunidades negras del Medio Atrato. La concientización de las comunidades y el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural. Ejecución de experiencias propias de economía solidaria, fortalecimiento de la medicina tradicional y alfabetización de adultos en nuestra área de influencia y la capacitación a las comunidades en diferentes aspectos organizativos.

La Cocomacia nació en 1982 y emprendió acciones de movilización, formación y denuncia frente a intereses del Estado y de empresas nacionales e internacionales de acelerar la extracción de recursos naturales en su territorio. En los años 90, cuando los actores armados ejercen control sobre la zona del Medio Atrato, la organización se concentra en el acompañamiento y ayuda humanitaria a las comunidades afectadas por la violencia armada. Por ejemplo, debido al control y el robo de alimentos por parte de los actores armados, junto a la Diócesis establecieron tiendas y bodegas alimentarias; y adelantaron acciones orientadas a garantizar la seguridad alimentaria, a denunciar las amenazas, a acompañar algunos retornos, impidieron algunos desplazamientos y ayudaron a que otros no fuera más masivos y definitivos. Dos acciones de resistencia de gran impacto regional fueron la peregrinación por el río Atrato en defensa de la vida y la paz, en noviembre de 2003, denominada «Por un buen trato en el río Atrato. Atratiando»; y la minga inter-étnica en mayo de 2005 que reunió a afro-descendientes e indígenas por la defensa del territorio.

Grupo de Memoria Histórica (2010). *Bojayá: la guerra sin límites*. Bogotá: Taurus Cocomacia. Quienes somos. Recuperado de: <http://www.cocomacia.org.co>

El aula de clases como escenario de prevención del reclutamiento

Lugar: San Onofre, Sucre

Año: Inicios del 2000

Usted se preguntará cómo un grupo de esos está, y haber una persona que lo desafíe. Tiene que tener uno mucho coraje, fue con mucho coraje. Yo utilicé la estrategia de estar suavecita porque quería mantener mi panal de alumnos fuera. Fue una lucha grande, se hizo un trabajo sin que ellos quizá se dieran cuenta, y eso podía haberle costado a uno la vida, pero igual me la jugué y ahí están, tengo doscientos trece alumnos. Una comunidad que hoy vive, que es libre. En medio de la guerra se hacía un trabajo muy grande. Yo a través de la danza le trabajaba conocimiento al niño, a los niños, y ellos [los paramilitares] llegaban allá y decían: “Están bailando”, y se iban. Los mantuve, saqué equipos de fútbol, saqué el grupo de biblioteca, una ludoteca, un espacio que permitía armar miles de cosas para tenerlos ocupados, tener el tiempo ocupado” Testimonio Maestra de San Onofre.

Tal como lo muestra esta cita, la escuela fue un lugar privilegiado para prevenir la vinculación de jóvenes a los paramilitares y para hacer oposición al orden social que estaban construyendo. Esto desde las artes y el deporte, lenguajes que no enfrentaban de manera explícita y pública el orden paramilitar y que no estaban inscritos en ideología política alguna más allá que el propósito de proteger y reivindicar la vida. Enfrentar el paramilitarismo en San Onofre era evidentemente un riesgo, por lo que, tal como lo narra la maestra, fue necesario ‘estar suavecita’, resistir tácitamente, ‘seducir’ y ocupar a los menores con la danza, la música y la literatura, expresiones que no generaban mayores problemas a los paramilitares pero que estaban implícitamente deconstruyendo su orden (p. 189).

Grupo de Memoria Histórica (2011). *La otra violencia: control paramilitar y vida cotidiana en Rincón del Mar y Libertad. Mujeres y guerra. Víctimas y resistentes en el Caribe colombiano* (p. 57–206). Bogotá: Ediciones Semana



La reflexión de esta actividad va dirigida a que los y las estudiantes identifiquen e imaginen distintas formas de resistir al conflicto armado y que, además, conozcan maneras como la sociedad colombiana ha resistido.

Al entregar el texto con la descripción, se espera que aterricen sus elaboraciones, ideas y propuestas a un contexto específico, y comprendan que las iniciativas y sus características se desprenden de dinámicas, de situaciones e, incluso, de recursos de cada comunidad.

Pídeles que vuelvan a pensar en las preguntas que contestaron previamente:

- ¿Qué métodos y herramientas utiliza (artes, deporte, teatro, música, narrativas) esta iniciativa?
- ¿Quiénes participan?
- ¿Cuáles son los fines o posiciones que definen y los mensajes que quieren transmitir?
¿Qué están desafiando estas iniciativas? ¿Qué están defendiendo?.

Pregúntales si quieren cambiar o agregar algo ahora que pudieron leer sobre lo que trata cada iniciativa en detalle.

Después de este paso, pídeles que todos se sienten en círculo y compartan con los otros grupos tanto su propuesta como la descripción de la iniciativa. Invítalos a reflexionar alrededor de lo que compartan sus compañeros con preguntas tales como: ¿Qué iniciativas de resistencia conocen en su comunidad?

En caso de que a tus estudiantes no se les ocurran muchas resistencias, puedes sugerirles algunas que conozcas tú como docente y pedirles que, de tarea, le pregunten a sus familias por las resistencias que existen en la comunidad.

Dale, por otra parte, un espacio a la evaluación de las respuestas a los y las estudiantes: es posible que mencionen acciones que no son ne-

cesariamente “resistencias”. En tal caso, remítelos a la definición construida por todos, y complementada por la del CNMH. Asegúrate, así, de que comprendan bien qué es una resistencia y qué es otro tipo de actividad que se realiza en medio de la guerra.

! Advertencia

Es posible que los y las estudiantes consideren a ciertos grupos armados, a algunas pandillas o a algunas iniciativas violentas como “resistencias”. Aunque las resistencias pueden hacer uso de la violencia, el propósito es desafiar el marco del conflicto y dignificar la vida humana, de modo que los grupos armados, las pandillas y grupos de esta naturaleza en general no tienen ese propósito: es importante no validar grupos armados o violentos en la vida de los y las estudiantes.

Para manejar esta situación puedes remitirte a la definición del CNMH, de modo que si se mencionan opciones armadas o pandillas como resistencias, puedes cuestionar su carácter de resistencia al preguntar si estos grupos:

- › Realizan actividades cotidianas que hacen la vida “más vivible”.
- › Llevan a cabo acciones de reconstrucción de verdad.
- › Hacen actos de solidaridad, bondad o rescate humanitario para mantener la dignidad de las personas.

Para finalizar la sesión puedes preguntar:

- ¿Qué aprendieron de esta actividad?
- ¿Habían escuchado de estas formas de resistencia?
- ¿Qué otras iniciativas de resistencia en Colombia o el mundo conocen?
- ¿Qué resistencias tienen en su vida cotidiana?

En este punto es importante que fomentes a los y las estudiantes a continuar con sus resistencias cotidianas, sobre todo aquellas que aspiran a dignificar la vida humana y a desafiar los marcos de violencia en los que viven.

! Advertencia

Es importante no incentivar a los y las estudiantes a poner sus vidas o las vidas de sus compañeros en peligro por llevar a cabo estas resistencias. Hay que ser muy cuidadosos con esta instrucción.

Finalmente, puedes preguntar:

- ¿Son las resistencias importantes en un país en guerra?
- ¿Por qué?
- ¿Qué riesgos tienen estas resistencias?

Recuérdales que sería interesante registrar las emociones y aprendizajes que surgen de esta sesión en su diario.



Eje temático 4

La masacre y la estigmatización

Objetivo general

Comprender cómo el estereotipo y el estigma afectan la manera en la que los y las estudiantes se relacionan con su comunidad, y cómo estos fenómenos propiciaron y permitieron la ejecución de la masacre de El Salado en el 2000.

Competencias

Competencias ciudadanas

- Empatía.
- Toma de perspectiva.
- Consideración de consecuencias.

Competencias básicas

- Reconozco que cuando se burlan o se desprecian mis propias formas de definirme, así como las formas de autodefinirse de otras personas, se las lastima y ofende y se las trata de manera discriminatoria.
- Respeto las formas en que me autodefino y las formas en que otras personas se autodefinen comprendiendo que la pluralidad es enriquecedora y no amenazante.
- Identifico y describo características socioculturales tanto de mi comunidad como de otras sin caer en estereotipos o estigmas.
- Identifico las diferencias en las concepciones que legitiman actuaciones en la historia y asumo posiciones críticas frente a ellas.
- Comprendo agencias y estrategias de la guerra en Colombia en el siglo XX y XXI.
- Identifico aportes que mi comunidad, otras comunidades y yo hacemos a lo que somos hoy.

Eje 4: La masacre y la estigmatización

Sesión	Título sesión	Objetivo sesión
12	4.1 Me sitúo: ¿cuándo uso y aplico estereotipos y cuándo he vivido situaciones en las que otros usan y me reducen a un estereotipo?	Comprender la construcción, la fijación y las consecuencias del uso de los estereotipos en la vida cotidiana y la manera como su uso promueve formas de discriminación que lastiman, ofenden e infringen los derechos de las poblaciones estereotipadas.
13	4.2. "Nosotros contra ellos" en Montes de María	Comprender los procesos que conducen a que algunos estereotipos se conviertan en recursos para estigmatizar a grupos enteros y cómo el tránsito de estereotipo a estigma implica la deshumanización de las personas estigmatizadas, legitimando su arrasamiento violento. Se espera, además, ilustrar el paso del estereotipo al estigma en la masacre de El Salado.
14	4.3 La masacre: el uso del estigma y el dolor de las víctimas	Escuchar de manera respetuosa los testimonios de sobrevivientes de la masacre y abrir un espacio para que los y las estudiantes expresen sus emociones frente a los hechos. Por último, propiciar una reflexión sobre cómo podemos contribuir, por un lado, a no reproducir estereotipos en nuestras vidas cotidianas y, por otro, a impugnar estigmas que circulan en nuestros entornos.



Sesión 4.1

Me sitúo: ¿cuándo uso y aplico estereotipos y cuándo he vivido situaciones en la que otros usan y me reducen a un estereotipo?

Objetivo

Comprender la construcción, la fijación y las consecuencias del uso de los estereotipos en la vida cotidiana y la manera como su uso promueve formas de discriminación que lastiman, ofenden e infringen los derechos de las poblaciones estereotipadas.

PASO 1

Mis adhesiones a colectivos

Pídele a tus estudiantes que identifiquen diferentes grupos a los que se sienten pertenecer y los escriban en un papel.

- Pueden identificarse con grupos a los que se han unido voluntariamente, como hinchadas de fútbol u otro deporte.
- También pueden escoger grupos que se constituyen alrededor de pasatiempos, clubes o gustos musicales, a saber:
 - > Bandas de hip-hop, rap o rock;
 - > Comunidades virtuales o religiosas;
 - > “Tribus urbanas”.
- Pueden también autodefinirse por afiliaciones territoriales, étnicas o de opción sexual, siempre y cuando les resulten importantes.

Pídeles que compartan de esa lista la identificación que para ellos reviste mayor significancia. A medida que vayan hablando, ve haciendo círculos con sus respectivas etiquetas. Cada círculo va dividido en dos. Dibuja máximo seis círculos en el tablero:



! Advertencia

Ten en cuenta que algunos estudiantes pueden ridiculizar a otros por sus identificaciones. Queremos que estas respuestas queden en evidencia, de modo que las puedes resaltar en rojo en el círculo al que se refieren para retomarlas más adelante y reflexionar sobre su impacto. Cuando vuelvas sobre ellas, recuerda los acuerdos establecidos al inicio de este viaje por la memoria histórica y su alusión al respeto y al aula democrática que queremos propiciar.

PASO 2

Llenar de características/atributos cada círculo

Pídeles que expresen cómo perciben a los grupos anotados en el tablero. Asegúrate que hablen únicamente quienes *no* se identifican con esos grupos y escríbelo en la parte de arriba del círculo.

Tras recorrer los seis círculos, pídeles a los que *sí* se autoidentificaron con esos grupos que expresen qué características los identifican.

¿Cómo se autodefinen? Escríbelo en la parte de abajo del círculo.



PASO 3

Una vez completes los seis círculos, pídele a tus estudiantes que observen atentamente:

- ¿Qué tienen en **común** los atributos/características que aparecen en las autodefiniciones de los seis grupos? (Estas aparecen en la parte de abajo de los círculos)
- ¿Qué tienen en **común** las características/etiquetas que los demás atribuyen a esos grupos? (que aparecen en la parte de arriba de los círculos)?

PASO 4

¿Son neutrales las atribuciones que se le hacen a los grupos?

Tras finalizar este ejercicio, abre un espacio para que todos discutan si las atribuciones y etiquetas son neutrales:

- ¿Cómo son las características que le asigno a mi grupo y cómo son las que le atribuyo a los demás?

Hazles ver que cuando se les pregunta por su propio grupo, la mayoría de atribuciones tienden a ser valoraciones “positivas”, mientras que cuando se les pregunta por características asociadas con los demás grupos, la mayoría de las características tienden a ser “negativas”.





PASO 5

Los impactos emocionales del uso de los estereotipos

En este punto, es necesario abrirle un espacio a las emociones y a los sentimientos. Regresa al tablero y a los círculos y pregúntales cómo se sienten los del grupo 1 cuando ven las etiquetas que les atribuyen los demás. Haz esto con todos los grupos expuestos en los círculos: ¿Cómo se sienten los del grupo 2 cuando escuchan las etiquetas que les atribuyen los demás?

A medida que van dando sus respuestas, escribe las emociones en el tablero. Se espera que los y las estudiantes reconozcan a nivel emocional que estas valoraciones no solo no son neutrales, sino que en muchos casos lastiman y ofenden.

PASO 6

Las consecuencias del uso de estereotipos en el trato interpersonal: la discriminación social

Además de ofender y lastimar, una pregunta es clave: ¿Qué consecuencias creen ustedes que trae el uso de los estereotipos?

Pon ejemplos:

- Si yo creo que un punkero es violento, ¿cómo me siento en presencia de uno? ¿Qué siento? ¿Cómo reacciono?
- Si yo creo que el hincha del equipo X es tramposo, ¿lo trato bien?
- Si yo creo que una persona evangélica es fanática, ¿entablo una conversación con ella?
- Si yo siento que los paisas son “avispados”, ¿hago negocios con uno de ellos?
- Si yo creo que las niñas son débiles, ¿las invito a jugar fútbol?

¿Qué está pasando con las respuestas? ¿Cómo podemos describir las reacciones que tenemos?

La idea es que puedan identificar ellos y ellas mismos que los estereotipos que nos hacemos de los demás basados en poca información y muchos prejuicios generan actitudes y comportamientos discriminatorios¹.

PASO 7

La discriminación y un trato desigual

Puedes profundizar la discusión con los siguientes ejemplos. Recuerda hacer énfasis en cómo el uso de estos estereotipos lastima y ofende a quienes los padecen y muéstrales las consecuencias a las que pueden llevar: la discriminación como un trato desigual. Puedes poner otros ejemplos, como los siguientes:

Estereotipo

Ejemplo 1: “Todas las mujeres son débiles” ¿Y los hombres?

Ejemplo 2: “Todas las mujeres son emocionales” ¿Y entonces no pueden razonar como los hombres?

Preguntas provocadoras: ¿Es esto cierto? ¿Son las mujeres débiles? ¿No existen mujeres lo suficientemente fuertes para dedicarse a oficios o deportes que impliquen fuerza? ¿Has tenido la oportunidad de conocer a todas las mujeres del mundo?

Consecuencia: Este estereotipo sirvió para que las mujeres fuesen vistas como incapaces de razonar por su propia cuenta y, por tanto, que las democracias del siglo XIX y buena parte del siglo XX les asignaran el lugar de una ciudadanía dependiente. Como ciudadanas dependientes, no podían votar, tomar decisiones sobre propiedades heredadas ni acceder a una educación superior.



Estereotipo

Ejemplo 1: “Todos las colombianas y los colombianos son violentos” ¿Y los estadounidenses?.

Ejemplo 2: “Todos los colombianos son mafiosos”.

Preguntas provocadoras: ¿Es esto cierto? ¿Todos los colombianos somos violentos? ¿Todos somos mafiosos? ¿El hecho de que en Colombia existan personas violentas implica, necesariamente, que la totalidad de los colombianos seamos violentos o mafiosos? ¿Es justo que una persona que conoce solo a un número pequeño de colombianos haga esa afirmación?

Consecuencia: a los colombianos los requisan más a menudo en los aeropuertos o nos exigen visa.

Estereotipo

“Todos los y las jóvenes son indisciplinados”. ¿Y los adultos no?

Preguntas provocadoras: ¿Están de acuerdo con esta afirmación? ¿Todos ustedes se consideran indisciplinados? ¿Es posible que existan jóvenes que no lo sean?

Consecuencia: el adulto impone reglas estrictas que ejerce de manera vertical porque se siente amenazado por la potencial indisciplina de los jóvenes.

Discriminar:

1. Seleccionar excluyendo.
2. Dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc.



Texto
Constitución Política
de Colombia, 1991.

Artículo 13.

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

Escribe o lee el artículo 13 de nuestra Constitución:

¿Qué tan compatible es el uso de estereotipos en nuestra vida cotidiana con este artículo consagrado en la Constitución?

Si tienes acceso a Internet, te recomendamos el siguiente videoclip: “YO NO SOY TRAPACERO campaña contra la discriminación gitana en la RAE” (en: <https://www.youtube.com/watch?v=07AOykW9KxI>).

Pídeles para la siguiente clase que identifiquen en sus vidas diarias el uso de otros estereotipos y los consignen en sus cuadernos.

Sesión 4.2

“Nosotros contra ellos” en Montes de María

Objetivo

Comprender los procesos que conducen a que algunos estereotipos se conviertan en recursos para estigmatizar a grupos enteros y cómo el tránsito de estereotipo a estigma implica la deshumanización de las personas estigmatizadas, legitimando su arrasamiento violento. Se espera, además, ilustrar el paso del estereotipo al estigma en la masacre de El Salado.

PASO 1

Identifico los pasos a través de los cuales se constituyen los estereotipos

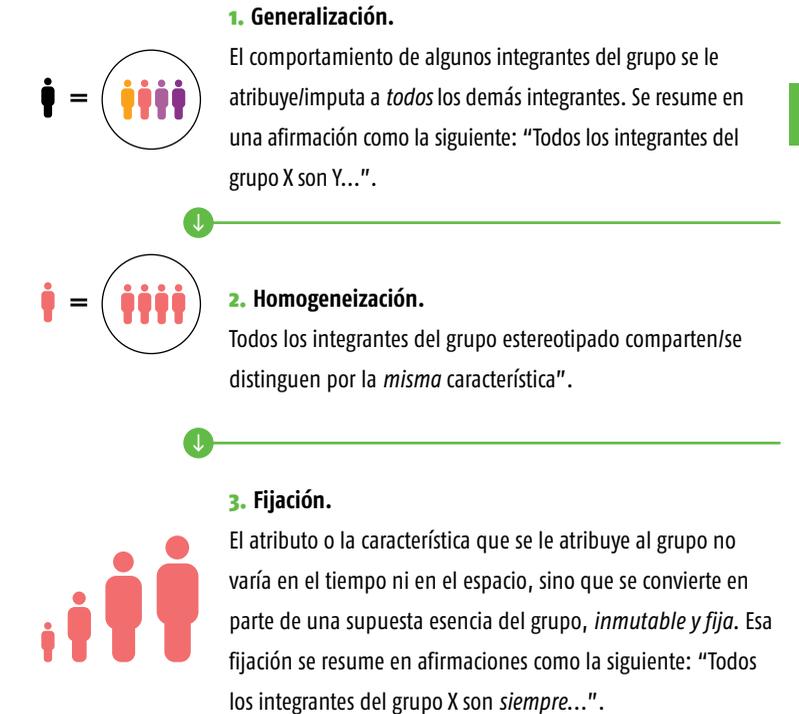
Pregúnta a tus estudiantes qué otros estereotipos han identificado en sus vidas. Elige uno y pídeles que, entre todos, reconstruyan cómo opera un estereotipo y cómo se divulga.

Pregúntales, por ejemplo: ¿Son en realidad todos los hinchas del Nacional tramposos? ¿Son todos los punkeros agresivos? ¿Son todos los rockeros mal aseados?

Luego puedes preguntarles qué evidencia tienen para afirmar que, por ejemplo, todos los punkeros son agresivos. Discute con ellos esas evidencias. Frente a afirmaciones tales como “yo conozco...”, “yo he visto a unos punkeros ser violentos...”, abre la pregunta: ¿Significa esto que todos los punkeros son violentos?

Luego, reflexiona con ellos sobre los orígenes de los estereotipos: ¿De dónde sacamos los estereotipos que usamos? Invítalos a darse cuenta de que estos estereotipos son una generalización de características que no siempre se fundan en evidencia, sino en opiniones que damos por ciertas porque las hemos escuchado en casa, en boca de amigos, en chistes o en canciones, en dichos populares, en afiches, entre otros.

Pídeles que identifiquen cuáles son los pasos a través de los cuales se constituye un estereotipo. Se espera que los y las estudiantes identifiquen tres pasos clave en los procesos de construcción y uso de los estereotipos:



PASO 2

Identifico las consecuencias de usar estereotipos

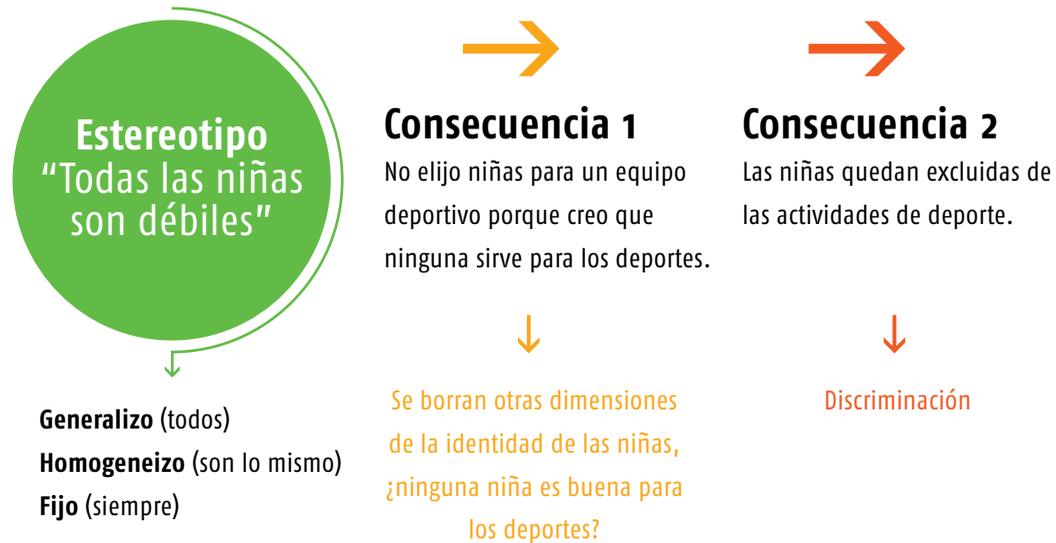
Una vez identificados los pasos que damos cuando construimos un estereotipo, regresa a la manera como los y las estudiantes describieron que se sentían cuando ellos eran estereotipados. Además de que su uso tiene consecuencias, lastima y ofende, justifica los comportamientos y actitudes discriminatorias de quienes usan el estereotipo.

Explícales que el problema de los estereotipos es que atribuimos características a las personas sin siquiera conocerlas y que, en muchos casos, estas características vienen cargadas de valoraciones negativas: tratan con desprecio a las personas en los campos estético, económico, moral, cultural, de producción de conocimiento o en las esferas sociales o políticas, lastimándolas e infringiendo sus derechos a un trato no discriminatorio.



PASO 3

Puedes pedirles que construyan esta ruta a través de un diagrama como el siguiente:



Antes de que los y las estudiantes se adentren en el análisis de los testimonios relacionados con la masacre de El Salado, es fundamental que vuelvan a encontrarse por un momento con sus historias de vida y con las formas como ellos han estereotipado o han sido estereotipados por otras personas.

Los estereotipos en el caso de El Salado

Pídeles a los y las estudiantes que lean el testimonio del sobreviviente de la masacre de El Salado y la explicación ofrecida por Carlos Castaño, así como los grafitis que aparecen en el libro de texto. ¿Qué observan?

Pídeles que recuerden la ruta de construcción de un estereotipo y los cuatro pasos clave: generalizar, homogeneizar, fijar una “esencia” y discriminar. Pídeles a tus estudiantes que identifiquen esos pasos en las lecturas que están haciendo.

- ¿Dónde se da un paso de generalización?
- ¿Dónde se da un paso de homogeneización?
- ¿Dónde se da un paso de fijación de una esencia?

Asegúrate de abrir un espacio para escuchar las preguntas que les hayan surgido en torno al concepto, ya que es posible que aun tengan dudas con respecto a lo que es un estereotipo. Recuérdales la definición e incluso usa ejemplos si lo consideras oportuno.

PASO 4

Las consecuencias de los estereotipos en El Salado

Pregúntales a tus estudiantes cómo creen que el estereotipo que recae en los saladeros los afectó en un contexto de guerra.

PASO 5

Dibuja en el tablero el árbol de consecuencias con la irrupción de la guerra. Puedes hacerlo así:



- ¿Qué implicaciones tiene para la población de El Salado que Carlos Castaño la acuse de guerrillera? ¿Qué riesgos corren sus habitantes?
- Pregúntales si creen que es lo mismo llamar a toda una población “guerrillera” en un país en paz, sin conflicto armado interno, a llamar a una población “guerrillera” en un país en guerra como Colombia en el que uno de los actores del conflicto armado es justamente la guerrilla. ¿Significa lo mismo? ¿tendrá la misma connotación?

- ¿Cómo se diferencia el estigma de un estereotipo? Si requieres un ejemplo puedes:
- Recordarles cómo, en el Holocausto judío para identificar a los judíos, los nazis les obligaban a usar la estrella de David cosida a su ropa. Este rótulo marcaba a quien lo portaba como judío y, por lo tanto, como una persona peligrosa, amenazante, despreciable... no humana.

Se espera que los y las estudiantes identifiquen que el estereotipo puede transformarse en un estigma* en un contexto de guerra. Ponerle a toda una comunidad la etiqueta de guerrillera es transformarla en enemiga y convertirla en una amenaza. En general, los enemigos, en el marco de una guerra, se convierten en objetos, no humanos, bárbaros, animales, es decir que se deshumanizan. Esta deshumanización abre la puerta a la posibilidad de que se ejerza sobre ellas prácticas y técnicas de horror para arrasarlas.

- Por ejemplo, una cosa es estereotipar a todos los jóvenes como “desorganizados”, lo que ejerce una violencia simbólica contra ellos. Pero otra cosa es rotularlos como peligrosos, impredecibles, amenazantes a través de una marca (esta marca puede ser física como la estrella de David o discursiva, como

*El estigma

es un rótulo que le impongo a alguien o a toda una población para identificarla como amenazante y peligrosa, y poco a poco construirla como no humana. Al deshumanizarla, puedo, sin repugnancia moral, infligirle las peores torturas o hacerla objeto de un arrasamiento físico.



llamar a los salaeros “guerrilleros”).

PASO 6

Recorriendo los pasos del estigma

Teniendo en cuenta la distinción entre estereotipo y estigma, pídeles a los y las estudiantes que vuelvan a leer los testimonios del habitante de El Salado y la entrevista a Carlos Castaño, para luego responder las siguientes preguntas en grupos:

- ¿Identifican algún estigma? ¿Identifican que algún “rótulo” (como la estrella de David) se le impone a la comunidad de El Salado?.
- ¿Qué implicaciones tiene este rótulo en las relaciones entre los actores armados y la población civil de El Salado? ¿Cómo afecta esta situación la naturaleza del conflicto armado?

Se espera que los y las estudiantes identifiquen que el rótulo es el de “guerrillero”. Ese el que se le impone a todos los campesinos residentes de los Montes de María, específicamente a los de El Salado.

Pídeles que revisen su árbol de consecuencias. Es posible que, luego de comprender el estigma, los y las estudiantes quieran ampliar las consecuencias de que a los salaeros no solo se les discriminara porque se les considerara guerrilleros, sino porque además fueran rotulados, en medio de una guerra, como una amenaza y como enemigos absolutos de los paramilitares.

Sesión 4.3

La masacre: el uso del estigma y el dolor de las víctimas

Objetivo

Escuchar de manera respetuosa los testimonios de

sobrevivientes de la masacre y abrir un espacio para que los y las estudiantes expresen sus emociones frente a los hechos. Por último, propiciar una reflexión sobre cómo podemos contribuir, por un lado, a no reproducir estereotipos en nuestras vidas cotidianas y, por otro, a impugnar estigmas que circulan en nuestros entornos.

! Advertencia

Antes de leer estos testimonios, vuelve a revisar los acuerdos que estableciste con tus estudiantes al inicio de la primera sesión: ¿Qué mecanismos se establecieron para lidiar con la tristeza, la rabia o la frustración? ¿Qué normas se establecieron para respetar la palabra y las emociones de los otros y las otras? Aunque deben estar escritas en un sitio visible recuérdaselas a tus estudiantes y actualízalas si lo consideras necesario.

PASO 1

Escuchar los testimonios de los sobrevivientes

Lee en voz alta los testimonios de la masacre y pon atención a las emociones de tus estudiantes; detente cuando sientas que están muy abrumados.

Después de leer los testimonios y las emociones que las víctimas expresan, puedes pedirles a tus estudiantes que hagan todas las preguntas que tengan al respecto y que compartan lo que quieran sobre sus sentimientos. Éste debe ser un espacio seguro, en el que puedan expresar sus propias emociones frente a lo que acaban de leer. Si quieres, puedes invitarlos a hacer un círculo, salir al patio o sentarse en el piso, algo que los saque de la estructura del aula que tradicionalmente viven.

! Advertencia

En caso de que algún estudiante tenga una crisis emocional, recuerda que es fundamental no ignorar las emociones que se presenten, sino validarlas, es decir, no cuestionarlas ni juzgarlas, sino acogerlas desde la empatía, así no sean las emociones que tú

tengas o que consideres adecuadas.

Mientras escuchas al estudiante o escuchas su llanto, recuérdale a los demás que está bien expresar emociones e invítalos a acompañarlo para que no se sienta solo. Deja que ellos y ellas mismas consuelen o acompañen a la persona que está expresando tristeza o dolor, pero verifica que sea de manera responsable y sin negar, descalificar, desconocer, despreciar o aminorar las emociones que han aflorado.

Puedes regresar a los mecanismos que acordaron colectivamente al inicio de la primera sesión y aplicarlos en ese momento: ¿Cogerse las manos? ¿Gritar todos? ¿Consolar con palabras de apoyo?

PASO 2

Después de transitar por el material asignado para esta sesión y de destinarle un tiempo a la contención emocional de tus estudiantes puedes optar por dos actividades diferentes:

1. Si tus estudiantes han estado en contacto con el conflicto armado.

Puedes pedirles que expresen lo que sienten a las víctimas de la masacre: si tuvieras a alguien de El Salado en frente, ¿qué le dirías? ¿Qué le quisieras expresar? Para esto pueden:

- Hacer un croquis de su cuerpo, cortarlo y hablarle.
- Escribirle una carta.
- Hacerle un dibujo o recurrir a otra expresión artística con su mensaje.
- Componer una canción.
- Hacer una representación teatral.

2. Si tus estudiantes no han estado en contacto con el conflicto armado.

Puedes pedirles que revisen los testimonios de nuevo e identifiquen las emociones que expresan sus autores.

- ¿Qué crees que sienten quienes fueron víctimas o presenciaron la masacre según lo narrado en

los testimonios?

- ¿Puedes pensar en algún momento en el que tú, tu comunidad o incluso el país entero haya sentido emociones similares? (Se puede sugerir la muerte de una figura pública, un desastre natural o algún acontecimiento significativo en la comunidad).

Después de estas reflexiones, puedes pedirles que:

- Escriban una carta a una víctima de la masacre de El Salado. Si pudieras hablar con un sobreviviente, ¿qué le dirías? ¿qué le querrías expresar?
- Imaginen que mañana es el aniversario de la masacre. ¿Qué conmemoración sugerirían para honrar las víctimas de El Salado y sensibilizar a su comunidad sobre la masacre?

PASO 3

¿Qué puedo hacer frente a los estereotipos y los estigmas?

Después de transitar por los testimonios y de destinarle un tiempo a la contención emocional de tus estudiantes, es importante que ellos y ellas identifiquen en sus vidas cotidianas formas de contribuir a que los estereotipos no se afiancen y de impugnar patrones de estigmatización que ellos identifican en sus propias comunidades.

Pídeles que vuelvan a pensar en los estereotipos que identifican en su cotidiano. ¿Cuándo y cómo estereotipo a los demás?

- Pregúntales cuál de estos estereotipos quisieran ayudar a transformar en su comunidad.
- Pídeles que elaboren una actividad o una intervención en la que ayuden a desmentir este estereotipo y, de tarea, pídeles aplicar esta actividad.
- Recuérdales a tus estudiantes que deben escribir en su diario cómo se sintieron y qué aprendieron de la sesión de hoy.



Eje temático 5

Los impactos de la masacre: el desplazamiento

Objetivo general

Comprender el funcionamiento y el impacto del desplazamiento forzado en los Montes de María y la manera en la que este fenómeno afectó la tenencia de la tierra allí. Adicionalmente, conectarse empáticamente con las víctimas y comprender desde una perspectiva vivencial lo que implica el desplazamiento forzado.

Competencias

Competencias ciudadanas

- Empatía.
- Pensamiento crítico.
- Escucha Activa.
- Toma de perspectiva.
- Consideración de consecuencias.

Competencias básicas

- Realizo investigaciones como lo hacen los científicos sociales: diseño proyectos, desarrollo investigaciones y presento resultados.
- Identifico y analizo las consecuencias sociales, económicas, políticas y culturales de los procesos de concentración de la población en los centros urbanos y abandono del campo.
- Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas.

Eje 5: Los impactos: el desplazamiento				
Sesión	Título sesión	Objetivo sesión	Subsección	Título subsección
15	5.1 Me sitúo: el sentimiento de desarraigo generado por el desplazamiento	Comprender la situación de desplazamiento forzado desde una perspectiva empática.		
16	5.2 Los testimonios de los salaeros y salaeras	Comprender la manera como los y las sobrevivientes lidiaron con la situación de destierro.	5.2.1	¿Cómo fue el abandono de El Salado?
			5.2.2	¿Cómo fue la experiencia de vivir en situación de desplazamiento?
17	5.3 ¿Y qué pasó con la tierra en El Salado?	Incentivar las competencias ciudadanas investigativas en los y las estudiantes con miras a comprender las consecuencias del desplazamiento para el país en su conjunto.	5.3.1	La descripción de los impactos del desplazamiento sobre la tenencia de la tierra: ¿quién se queda con la tierra?
			5.3.2	La descripción de los impactos del desplazamiento sobre la tenencia de la tierra: los usos de la tierra
18	5.4 El análisis de los impactos del desplazamiento			



Sesión 5.1

Me sitúo: el sentimiento de desarraigo generado por el desplazamiento

Objetivo

Comprender la situación de desplazamiento forzado desde una perspectiva empática.

Actividad de enganche

Pide a tus estudiantes que imaginen que deben abandonar su casa por causa de una catástrofe natural, con el objetivo de que puedan ponerse en los zapatos de quienes son forzados a dejar su tierra. Se busca que, a partir de este ejercicio imaginativo, puedan acercarse a comprender las inmensas dificultades y los desgarramientos producto de un evento tan traumático como el desplazamiento.

La actividad presenta dos opciones. La primera es para los grupos de estudiantes que no hayan estado expuestos al fenómeno del desplazamiento. La segunda es para grupos de estudiantes que hayan estado expuestos a este fenómeno.

Opción 1

En caso de que tus estudiantes no hayan estado expuestos al fenómeno del desplazamiento.

PASO 1

¿A dónde irías y qué te llevarías?

Pídele a tus estudiantes que elaboren una lista reflexionando en la siguiente situación: hay un terremoto en su ciudad o municipio y deben salir de allí lo más rápido posible.

- ¿A dónde irías?
- ¿A qué ciudad o municipio te dirigirías?
- ¿Qué tan lejos te irías?

- ¿Qué ventajas tendría irse lejos o quedarse cerca? (Ten en cuenta que el terremoto puede tener réplicas).
- ¿Con qué criterios elegiste el sitio? ¿En qué te movilizarías? ¿Qué te llevarías?
- Puedes, adicionalmente, poner criterios a propósito de lo que se llevarían si solo pudieran llevar una maleta, caja, costal o bolsa o si tuvieran muy poco tiempo para decidir qué llevar.

PASO 2

¿Cómo te sentirías durante ese desplazamiento?

Los y las estudiantes ya han elegido el sitio y las cosas/objetos/animales que llevarían consigo. Pídeles que elaboren un cuadro adicional del cómic en el que ya han salido de su casa corriendo y ahora es de noche y llueve, en caso de que no lo hayan incluido en su tira de cómic anterior. En este cuadro enfatiza:

- ¿Cómo te sientes?
- ¿Qué emociones identificas?
- ¿Qué siente tu cuerpo?
- ¿Qué extrañarías justo en ese momento de tu casa? Pídeles que representen estas emociones en su dibujo.

PASO 3

¿Cómo es la vida durante el desplazamiento?

Después de imaginar la situación del desplazamiento, invita a los y las estudiantes a imaginar la vida en el sitio al que acaban de llegar a través de de listas de corto y largo plazo.

Lista a corto plazo:

- ¿Dónde dormir las primeras noches?
- ¿Qué y dónde comer?
- ¿A quién contactar en la ciudad a la que llegan?

Lista a largo plazo:

- ¿Dónde podrían trabajar los padres?
- ¿Dónde podrían estudiar los niños y niñas?
- ¿Dónde vivir?

PASO 4

Conclusión y conexión con la población de El Salado

Después de realizar la actividad, se les pregunta a los y las estudiantes sobre las dificultades que se encontraron durante el ejercicio: ¿Qué dificultades hay en desplazarse de esta manera?

Finalmente, pídeles que piensen e identifiquen qué comparten (desde el ejercicio imaginativo que realizaron) con la población de El Salado que sobrevivió a la masacre y que debió abandonar sus tierras lo más rápido posible.

Opción 2

En el caso de que tengas un aula mixta y que algunos de tus estudiantes hayan sido víctimas de desplazamiento

PASO 1

Si tus estudiantes han estado expuestos al fenómeno del desplazamiento y esta es una temática que se ha tratado abiertamente en el aula, es decir, si tus estudiantes conocen quiénes han sido desplazados y se han hecho actividades de sensibilización al respecto, puedes preguntarles a tus estudiantes víctimas del desplazamiento:

- ¿Qué quisieran decirle a sus compañeros sobre su experiencia? (Recuerda no obligar a nadie a participar; si nadie quiere compartir, está bien).
- ¿Qué quisieran que sus compañeros supieran sobre el desplazamiento? ¿Qué quisieran que tuvieran en cuenta en el día a día del colegio o la escuela?

PASO 2

Pídeles a tus estudiantes que se organicen en grupos (preferiblemente estos grupos contarán con un estudiante que haya sido víctima de desplazamiento) para representar a través de una obra de teatro, una canción, un escrito, un dibujo, entre otros:

- Las cosas que han aprendido a raíz del desplazamiento.
- Las fortalezas de los y las estudiantes que han sido víctimas de desplazamiento, de sus familias y de sus comunidades. Quienes no han sido víctimas de desplazamiento pueden sugerirle a sus compañeros que sí han sido víctimas cuáles creen ellos que son sus fortalezas. Por ejemplo, Pablo es muy buen amigo, es bueno en matemáticas, etc.

Si la temática **NO se ha tratado abiertamente en el Aula** y no consideras que el ambiente sea propicio para esta actividad, remítete a la Opción 1.

Opción 3

En caso de que tengas un aula donde la mayoría de tus estudiantes han sido víctimas del desplazamiento

PASO 1

Si tus estudiantes han estado expuestos al fenómeno del desplazamiento y esta es una temática que se ha tratado abiertamente en el aula, es decir, tus estudiantes conocen quiénes han sido desplazados y se han hecho actividades de sensibilización al respecto, pídeles que representen, a través de un dibujo, un escrito, una canción, una obra de teatro, etc:



- Las emociones involucradas con el desplazamiento. ¿Qué sintieron cuando tuvieron que salir de sus hogares? ¿Qué sintieron cuando se asentaron en su nueva vivienda?
- Los reclamos/peticiones que tienen. Por ejemplo, formalizar sus barrios, servicios públicos, volver a sus tierras, etc. ¿Qué cosas reclaman ante el Estado?
- Las formas en las que han resistido o lidiado con esta situación. ¿Cómo la han afrontado? ¿Cómo la han afrontado sus familias o comunidades? ¿Qué fortalezas ven en ellos y ellas mismas y sus comunidades?

Haz que tus estudiantes reconozcan sus propios recursos de afrontamiento y resiliencia ante este fenómeno, para que no se queden estancados en el trauma, sino que vean sus fortalezas. Recuérdales que deben representar todo en un mismo dibujo, escrito o representación artística.

PASO 2

Socializa las iniciativas de tus estudiantes en plenaria.

Sesión 5.2
Los testimonios de los salaeros y salaeras

Objetivo

Comprender la manera como los y las sobrevivientes lidiaron con la situación de destierro.

5.2.1
¿Cómo fue el abandono de El Salado?

PASO 1

A partir del relato “El pueblo que sobrevivió a una masacre amenizada por gaitas” y del cómic, reflexiona con tus estudiantes sobre las dificultades del desplazamiento, los miedos, los obstáculos y los desafíos. Con el cómic puedes ahondar en las dificultades de abandonar el lugar y de llegar a un lugar desconocido, en el que no saben cómo moverse. Pídeles, finalmente, que escriban un relato de las diferentes situaciones que una persona que ha sido desterrada debe afrontar en la ciudad.

Sesión 5.3
¿Y qué pasó con la tierra en El Salado?

Objetivo

Describir los impactos del desplazamiento sobre la titulación y la tenencia de la tierra.

Dile a tus estudiantes que lean atentamente el informe especial de Verdad Abierta, *La Mula*, la Europa y la otra Alemania y que reconstruyan las distintas situaciones que se presentan luego del desplazamiento con las tierras.

Sesión 5.4
El análisis de los impactos del desplazamiento

Objetivo

Provocar la apropiación de una ruta investigativa por parte de los y las estudiantes para responder a la pregunta: ¿Cómo se llegó a las situaciones descritas en el punto 5.3?

Por grupos o a nivel individual, los y las estudiantes avanzan en una ruta organizada para responder a esa pregunta.





PASO 1

Leer cuidadosamente cada una de las fuentes: El testimonio de un sobreviviente de la masacre; los argumentos expuestos por los compradores de tierras como ARGOS; los hallazgos del Superintendente de Registro y Notariado; el balance de una académica.

PASO 2

¿Cuál es el argumento central de cada uno de ellos? ¿Qué respuesta da cada uno a la pregunta de cómo se llegó a esa situación?

PASO 3

Luego, pídeles que contrasten las frases planteadas por Alfredo Molano y José Obdulio Gaviria.

Paso 4

Con base en esta información, cada joven debe llenar el siguiente cuadro:

Hipótesis:

Es la respuesta que crees más correcta frente a la pregunta: ¿qué y cómo pasó lo que pasó con las tierras de El Salado?

Para confirmar esa hipótesis piensa en la información que necesitas reunir y las fuentes (¿dónde puede estar esa información?)

Información	Fuentes
1	
2	
3	

Paso 5

Pídeles a distintos estudiantes que compartan sus hipótesis y las fuentes que revisarían.

Discutan cuál de esas hipótesis les parece la más fundamentada y la más plausible. Cada persona debe esgrimir sus razones/argumentos para concluir que su hipótesis es la más robusta y la que más se ajusta a lo que pasó.



-10 minutos

Elaboración de hipótesis

a. b. c.

VERIFICACION DE LA HIPÓTESIS Y PRESENTACION DE RESULTADOS



20 minutos

Análisis de la información



Eje temático 6

¿Por qué retornar?

Arraigos, reencuentros, solidaridades y luchas por un buen vivir juntos

Objetivo

Comprender la complejidad del retorno de quienes decidieron volver a poblar El Salado, sin apoyos de las instituciones públicas o privadas, a pesar del riesgo que sufrían sus vidas y las de sus familias.

Competencias

Competencias ciudadanas

- Empatía.
- Pensamiento crítico.
- Escucha activa.
- Toma de perspectiva.
- Consideración de consecuencias.

Competencias básicas

- Realizo investigaciones como lo hacen los científicos sociales: diseño proyectos, desarrollo investigaciones y presento resultados.
- Identifico y analizo las consecuencias sociales, económicas, políticas y culturales de los procesos de concentración de la población en los centros urbanos y abandono del campo.
- Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas.

Eje 6: ¿Por qué retornar? Arraigos, reencuentros, solidaridades y luchas por un buen vivir juntos				
Sesión	Título sesión	Objetivo sesión	Subsección	Título subsección
19	6.1 Me sitúo: ¿qué se siente al regresar a un lugar significativo y encontrarlo deshecho?	Comprender las dificultades y los retos de reconstruir un lugar abandonado con recursos limitados.		
20	6.2 El retorno	Comprender las dificultades y los retos que afrontaron los pobladores de El Salado que decidieron retornar al pueblo sin apoyo estatal ni de la empresa privada, especialmente en lo que respecta las nuevas amenazas de los actores armados y la retoma de sus tierras.	6.2.1	¿Qué significa el retorno para los y las salaeros?
			6.2.2	¿Qué dificultades encuentran los salaeros y las salaeras para retornar a su territorio?
			6.2.3	Un balance agrídulce: lo alcanzado y las deudas pendientes
21	6.3 Y tú, ¿a qué te comprometes? Las solidaridades con los otros	Reflexionar acerca de las diferentes maneras de hacer memoria e invitar a los y las estudiantes a interrogarse a propósito de cómo hacerlo en el caso de la masacre de El Salado. Estas actividades pretenden motivarlos a ser miembros activos de su comunidad y a gestionar iniciativas de construcción de paz en sus comunidades, siempre dentro de sus posibilidades.		



Sesión 6.1

Me sitúo: ¿qué se siente al regresar a un lugar significativo y encontrarlo deshecho?

Objetivo

Comprender las dificultades y los retos de reconstruir un lugar abandonado con recursos limitados.

PASO 1

Recuérdales a tus estudiantes la actividad 5.1. (Me sitúo: ¿cómo es abandonarlo todo repentinamente?)

Si realizaste la actividad 5.1 **opción 1** (es decir, la opción para aulas que no cuentan con estudiantes que se han visto afectados por el fenómeno del desplazamiento).

PASO 2

Retoma el comic del eje anterior, pídele a tus estudiantes que hagan un cuadro extra en el que dibujen o representen cómo creen que quedó el pueblo/barrio o incluso ciudad después del desastre natural. Deben tener en cuenta:

- Daños a la infraestructura
 - › Daños a la carretera ¿es posible entrar de nuevo por carro?
 - › Escombros, ruinas, entre otros.
- Daños a sus casas
 - › Estado de las paredes, los techos.
 - › ¿Se puede habitar de nuevo?
- Daños a servicios:
 - › Públicos (agua, luz, gas).
 - › Educación: daños al colegio, los jardines infantiles.
 - › Salud: daños a los hospitales.

PASO 3

Pídeles a tus estudiantes que, en grupos, hagan un plan para reconstruir el pueblo o el barrio. Para este plan, cuentan con 100 millones de pesos.

- Deben tomar en cuenta:
 - › Las fallas que anunciaron en el punto pasado.
 - › ¿Qué harán primero? ¿Qué es lo más importante?
 - › ¿Qué harán las personas en cuanto a sitios para dormir, para comer, trabajar, estudiar?

PASO 4

Pídeles a los grupos que expongan sus planes de intervención y puedes preguntarles

- ¿Cómo les fue con el ejercicio?
- ¿Fue fácil o difícil?

Haz que se acerquen a la complejidad de la reconstrucción de una ciudad, pueblo o barrio que ha sido arrasado o ha estado abandonado.

Si tus estudiantes realizaron la **actividad 5.1 opción 2 u opción 3** (es decir, la opción para aulas en las que algunos estudiantes han sido víctimas de desplazamiento), sigue con los siguientes pasos.

PASO 5

Pídeles a tus estudiantes que, individualmente o en grupos, elaboren una lista de recomendaciones para una población que quiere retornar a su tierra de la que han sido desplazados por la violencia:

- ¿Qué les recomendarían? Pídeles que usen su experiencia para canalizar las enseñanzas que han tenido sobre el desplazamiento.

- Estas recomendaciones pueden ser una continuación de las representaciones que hicieron en la actividad 5.1, es decir, puede ser una canción, un escrito, un dibujo, una obra de teatro, etc.

PASO 6

Pídeles a los grupos que expongan sus planes de intervención y puedes preguntarles

- ¿Cómo les fue con el ejercicio?
- ¿Fue fácil o difícil?

Se espera que los y las estudiantes se acerquen a la complejidad de la reconstrucción de una ciudad, pueblo o barrio que ha sido arrasado o ha estado abandonado.

Sesión 6.2

El retorno

Objetivo

Comprender las dificultades y los retos que afrontaron los pobladores de El Salado que decidieron retornar al pueblo sin apoyo estatal ni de la empresa privada, especialmente en lo que respecta las nuevas amenazas de los actores armados y la retoma de sus tierras.

6.2.1 ¿Qué significa el retorno para los y las salaeras?

A través de la lectura de las fuentes y respondiendo las preguntas propuestas, haz que tus estudiantes entiendan la complejidad del retorno a El Salado. Enfócate específicamente en que

comprendan lo difícil que fue para sus pobladores retomar a su pueblo y el estado de abandono en el que lo hicieron.

6.2.2 ¿Qué dificultades encuentran los salaeros y las salaeras al regresar a su territorio?

A través de la lectura de las fuentes y respondiendo las preguntas propuestas, haz que tus estudiantes entiendan las dificultades a las que se enfrentaron quienes decidieron retornar. Enfócate específicamente en que comprendan:

- Las nuevas amenazas de los actores armados, especialmente de las FARC, y las reacciones de resiliencia de los pobladores.
- Los daños causados por los controles estrictos de la Fuerza Pública sobre el territorio.
- Las dificultades que presentaba volver a trabajar las tierras que: a) habían abandonado, b) se habían venido a una fracción de su precio por miedo o por presión, o c) nunca habían sido tituladas.

6.2.3 Un balance agrídulce: lo alcanzado y las deudas pendientes

El objetivo de esta sección es centrar a los y las estudiantes en las estrategias de afrontamiento y de resiliencia que desarrollaron los pobladores de El Salado. Esperamos destacar la resistencia y la fortaleza derivada del hecho victimizante, con miras a que no encasillen a los pobladores de El



Salado únicamente como víctimas. Es importante que los y las estudiantes comprendan que, tras situaciones victimizantes graves como la ocurrida en El Salado, se pueden gestar iniciativas de resistencia fuertes, que pretenden retomar la vida y la autonomía, así como volver a construir un pueblo agradable donde vivir.

Esperamos que, a través de la lectura de las fuentes y de las preguntas señaladas, los y las estudiantes visualicen las iniciativas de resistencia que se han forjado en la población de El Salado. Específicamente, se espera que comprendan:

- El Monumento a las Víctimas.
- La iniciativa juvenil del Colectivo de Comunicaciones de El Salado (Cocosalado).
- Los logros de la Asociación de Mujeres Unidas de El Salado.
- La iniciativa juvenil de grafiti de dragones en el pueblo, como un ejemplo de resistencia a la violencia a través del arte.

En cuanto a la definición de resiliencia, invita a tus estudiantes a investigar este significado. (En caso de no contar con los recursos necesarios, puedes remitirlos a la definición del Curso de Primeros Auxilios Psicológicos del Centro de Crisis de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona¹). Es clave que los y las estudiantes identifiquen la capacidad de resiliencia de los pobladores de El Salado, en cuanto a su capacidad de recuperarse y de retomar su vida en el pueblo a través de iniciativas, colaboración, etc.

! Advertencia

Si cuentas con estudiantes víctimas del desplazamiento o de otros hechos victimizantes en el marco del conflicto armado, procura orientar la actividad de modo que resalte las fortalezas de

esta persona y que le permita ver y apreciar aquellas herramientas de afrontamiento propias de las que se ha valido.

Si cuentas con una población estudiantil que haya sido en su mayoría víctima de un hecho victimizante en el marco del conflicto armado, procura preguntarles constamente por las iniciativas que han surgido desde la comunidad, el barrio o el colegio, con miras emparentar a las fortalezas de las iniciativas de la población de El Salado y las suyas.

Sesión 6.3

Y tú, ¿a qué te comprometes? Las solidaridades con los otros

Objetivo

Reflexionar acerca de las diferentes maneras de hacer memoria e invitar a los y las estudiantes a interrogarse a propósito de cómo hacerlo en el caso de la masacre de El Salado. Estas actividades pretenden motivarlos a ser miembros activos de su comunidad y a gestionar iniciativas de construcción de paz en sus comunidades, siempre dentro de sus posibilidades.

PASO 1

Pregúntales a tus estudiantes si han estado alguna vez en un museo que relate la historia de un conflicto o de un acto violento. Si ha sido así, pregúntales: ¿En dónde y qué aspectos les llamaron la atención?

Después de comentar esto, recuérdales que hay un museo en construcción en los Montes de María que se llama Museo Itinerante de la

Memoria y la Identidad de los Montes de María. A continuación, pídeles que vuelvan a revisar las fuentes que se presentan sobre este Museo (Sección 6.2.3). Luego, que imaginen que forman parte de una comunidad de los Montes de María a donde llega el Museo Itinerante de la Memoria y la Identidad, y que tras el encuentro les piden que diseñen un salón para este escenario. ¿Qué pondrían en ese salón y por qué?

PASO 2

Pídele a tus estudiantes que reflexionen sobre su rol en la no repetición: ¿qué podemos hacer para que un hecho como la masacre de El Salado no se vuelva a repetir? Aunque la pregunta es compleja y puede que los y las estudiantes respondan que ellos no pueden hacer nada desde su rol en la sociedad, el objetivo de esta actividad es que se den cuenta de que *su historia afecta la historia*, y que siempre hay cosas, grandes o pequeñas, que podemos hacer para contribuir a crear un país mejor.

Dimensión 1:

- Difundir o compartir memoria al crear una iniciativa que le ayude a su comunidad a saber qué pasó en El Salado. Para tal efecto, los y las estudiantes pueden hacer un programa de radio, un mural, una exposición de fotos, una obra de teatro o el salón del museo por el que se les preguntó en la actividad pasada, etc.
- Organizar una actividad para mitigar una problemática del colegio o de la comunidad relacionada con uno de los temas tratados en el libro de texto: estereotipación, estigmatización o discriminación, desplazamiento, luchas por territorios, etc. El enfoque debe ser: ¿cómo contribuye mi acción a la no repetición?

• Por ejemplo, si descubren que tienen compañeros desplazados que son discriminados, pueden hacer una campaña de sensibilización.

• También pueden organizar una rifa o un evento con miras a recoger fondos para una organización local que ayude a personas desplazadas.

• Pueden hacer una campaña para desvirtuar el estigma asociado con la salud mental, la discapacidad, las orientaciones sexuales diferentes, entre otros.

• Pueden pensar en un plan de acción para evitar conflictos alrededor de un territorio codiciado en el colegio (pueden pensar en los ejemplos tratados en las primeras sesiones de clase) y sugerírselo al colegio para que lo implementen.

• Pueden hacer una campaña para desvirtuar estereotipos regionales o raciales que se tengan en el colegio, se puede buscar inspiración para estas campañas en internet.

Dales espacio a tus estudiantes para sugerir una campaña o una ruta propia que ellos imaginen por su cuenta y que sea relevante para los problemas de su comunidad. Recuérdales que deben justificar cómo su acción o campaña contribuye a la no repetición de hechos violentos. No tiene que estar directamente relacionada con la masacre o con el pueblo de El Salado. Es más, es preferible que se centren en problemas locales y en su agencia para influenciarlos.



! Advertencia

No queremos poner a los y las estudiantes en riesgo si las problemáticas surgen de actores armados o si los problemas de la comunidad que identifican tienen soluciones que se le salen de las manos o comprometen su integridad física, moral o emocional. En estos casos, tu labor consiste en redireccionar a los y las estudiantes hacia problemáticas más locales o redireccionarlos hacia soluciones que puedan manejar. Por ejemplo, si les preocupa el tema de seguridad en la localidad, en vez de enfrentar a los ladrones, podrían ingeniar una estrategia de rutas seguras o unas horas a las cuales salen todos en grupo hacia sus casas para disminuir el riesgo. Es fundamental que ellas y ellos no se sientan frustrados, sino que vean el impacto, así sea pequeño, que pueden tener en la vida de los otros.

Dimensión 2

- Escribirle una carta a un gobernador o político local, en la que explican qué puede hacer el Estado para contribuir a la no repetición. Invítalos a que le escriban a quien quieran, puede ser el presidente si así lo desean, o el edil de su comunidad. Acompáñalos en el proceso de averiguar quiénes son sus políticos locales y cuál es la ruta para contactarlos.
- Escribirle o interceder ante un líder civil local (líder de acción comunal, por ejemplo) sobre lo que puede hacer la comunidad para contribuir a la no repetición.

Referencias

Documentos

Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos M., Jiménez, M., Nieto, A. M., Rodríguez G. I. & Velásquez, A. M. (junio de 2008). *Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas. Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(2), 124-145. Recuperado de http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0524/Aulas_en_...pdf.

Grupo de Memoria Histórica (2013) *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.



**GUÍA PARA MAESTROS Y MAESTRAS
EL SALADO, LOS MONTES DE MARÍA:
TIERRAS DE LUCHAS Y CONTRASTES**

ISBN: 978 958 59068 3 9

Número de páginas: 80

Formato: 20 x 25 cm

Coordinación editorial:

Andrés Barragán

Corrección de estilo:

Jonathan Ahumada

Valentina Coccia

Dirección de arte:

Mateo L. Zúñiga

Guillermo Torres Carreño

Diseño y diagramación:

Guillermo Torres Carreño

Camilo Quintero

Catalina Ochoa

Impresión:

Zetta Comunicadores

Producido por:

Puntoaparte
bookvertising

© Centro Nacional de Memoria Histórica

Carrera 6 N° 35 – 29

PBX: (571) 796 5060

comunicaciones@centrodememoriahistorica.gov.co

www.centrodememoriahistorica.gov.co

Bogotá D.C. – Colombia

Impreso en Colombia. Printed in Colombia

Queda hecho el depósito legal.

Cómo citar:

Centro Nacional de Memoria Histórica. *Guía para maestros y maestras, El Salado, Los Montes de María: tierras de luchas y contrastes*. Bogotá, CNMH, 2015.

Este documento es de carácter público. Puede ser reproducido, copiado, distribuido y divulgado siempre y cuando no se altere su contenido, se cite la fuente y/o en cualquier caso, se disponga la autorización del Centro Nacional de Memoria Histórica como titular de los derechos morales y patrimoniales de esta publicación.

