

# GUÍA PARA MAESTROS Y MAESTRAS

---

## PORTETE

EL CAMINO HACIA LA PAZ

EL RECONOCIMIENTO DE NUESTRA  
DIVERSIDAD



Centro Nacional  
de Memoria Histórica



## PORTETE

EL CAMINO HACIA LA PAZ  
EL RECONOCIMIENTO DE NUESTRA  
DIVERSIDAD

### Director General del Centro Nacional de Memoria Histórica

Gonzalo Sánchez Gómez

### Coordinadora del área de pedagogía

María Emma Wills Obregón

### Basado en el informe de:

*Grupo de Memoria Histórica-Comisión  
Nacional de Reparación y Reconciliación  
(2010): La masacre de Bahía Portete: Mujeres  
Wayuu en la mira.*

### Investigadores

María Juliana Machado, María Andrea Rocha,  
María Emma Wills y Laura Rojas

### Asistentes de investigación

Alejandra Londoño, Víctor Ávila, Laura  
Giraldo, Pedro León Betancur y Tatiana Rojas

### Lectores externos

María Luisa Moreno, Javier Corredor  
y Pilar Riaño

## 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

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

## PORTETE

EL CAMINO HACIA LA PAZ  
EL RECONOCIMIENTO DE NUESTRA  
DIVERSIDAD



1

08

EL ENCUENTRO  
CON LA DIFERENCIA

2

24

LOS WAYUU Y SUS  
FORMAS DE VIDA

3

30

DINÁMICAS ARMADAS

4

38

LA MASACRE Y LOS  
IMPACTOS EN LA COMUNIDAD

Sesión	Tema	Contenido
1.1	<b>Me ubico:</b> el mapa de mi entorno afectivo.	<b>Paso 1.</b> Me construyo por medio de un autorretrato. <b>Paso 2.</b> Construyo el árbol de mi entorno afectivo. <b>Paso 3.</b> Ubico los roles y las formas de aprender esos roles. <b>Paso 4.</b> Identifico los procesos de toma de decisiones.
1.2	<b>Me ubico:</b> Rituales, celebraciones y trayectorias familiares.	<b>Paso 1.</b> Completo mi mapa o árbol. <b>Paso 2.</b> Plenaria: contraste mi experiencia personal con la de otros y otras.
1.3	Colombia: un país, muchas culturas.	<b>Paso 1.</b> Observo las prácticas de otras comunidades. <b>Paso 2.</b> Reconstruyo la práctica que observé. <b>Paso 3.</b> Contrasto esa práctica con las prácticas de mi propia experiencia personal. <b>Paso 4.</b> Pongo en común los aprendizajes.
1.4	La diversidad étnica y el conflicto armado en Colombia.	<b>Paso 1.</b> Observo los territorios habitados por pueblos indígenas y las regiones donde se han cometido más masacres. <b>Paso 2.</b> Observo y analizo la geografía de la guerra. <b>Paso 3.</b> Contrasto las regiones más golpeadas por la guerra con los derechos expresados en la Constitución Nacional.
2.1	<b>Me ubico:</b> ante mi propia experiencia en los sueños	<b>Paso 1.</b> Mis sueños <b>Paso 2.</b> El significado de mis sueños
2.2	“Venimos de una antigua ensoñación”	<b>Paso 1.</b> El lugar de los sueños en la cultura Wayuu <b>Paso 2.</b> Los sueños para los Wayuu y en mi familia: similitudes y diferencias
2.3	El lugar de lo femenino en el pueblo Wayuu	<b>Paso 1.</b> Los comportamientos y roles esperados de las mujeres en mi comunidad <b>Paso 2.</b> Las mujeres Wayuu y su liderazgo <b>Paso 3.</b> El papel de las mujeres en el entorno afectivo, familiar o comunal de los estudiantes
2.4	El lugar de lo masculino en el pueblo Wayuu	<b>Paso 1.</b> Las tareas y el papel de los hombres en mi comunidad <b>Paso 2.</b> El Pütchipü'úi: sabiduría y palabra
2.5	Reflexiones y desafíos frente a las realidades de las mujeres y sus aspiraciones	<b>Paso 1.</b> El sostenimiento del hogar, la responsabilidad de la crianza de los niños y niñas, y la representación pública <b>Paso 2.</b> La complejidad de las tareas y roles de las mujeres en la cultura Wayuu <b>Paso 3.</b> El papel de las mujeres en el entorno familiar o comunal de los estudiantes <b>Paso 4.</b> Y yo ¿qué puedo hacer?

3.1	<b>Me ubico:</b> ¿cuándo me he visto involucrado en situaciones que se me salen de las manos?	<b>Paso 1.</b> Me ubico: identifico situaciones que se me han salido de las manos <b>Paso 2.</b> Construyo en grupo un árbol de consecuencias <b>Paso 3.</b> Reflexiono con mis compañeros y compañeras
3.2	La entrada paramilitar a la Alta Guajira.	<b>Paso 1.</b> Reconstruyo el contexto que dio origen al proyecto paramilitar en el norte del país <b>Paso 2.</b> Identifico las luchas internas entre grupos de autodefensa por el control territorial <b>Paso 3.</b> Reviso críticamente las auto-justificaciones de los comandantes del Bloque Norte para incursionar en la Alta Guajira <b>Paso 4.</b> Contrasto estas justificaciones con las motivaciones que identifican otras fuentes y con eventos de orden nacional
3.3	¿Cómo logran los paramilitares dominar la Alta Guajira?	<b>Paso 1.</b> Reflexiono sobre los métodos usados para dominar un territorio y doblegar a una población <b>Paso 2.</b> Lo que arrojan las cifras <b>Paso 3.</b> El terror como estrategia <b>Paso 4.</b> Los impactos de la ruta del terror desplegada por las AUC en el norte del país <b>Paso 5.</b> Tarea: Elaborar una hipótesis para comprender la entrada del Bloque Norte a la Alta Guajira a partir de la información
3.4	La construcción de alianzas y el uso de conflictos locales.	<b>Paso 1.</b> ¿Cómo logran los paramilitares dominar la Alta Guajira? <b>Paso 2.</b> Reviso y analizo el artículo de prensa de Verdad Abierta y la visión del palabrero Wayuu. <b>Paso 3.</b> ¿Qué es una alianza y cómo afectaron estas alianzas al Pueblo Wayuu? <b>Paso 4.</b> Cierre <b>Paso 5.</b> Los mecanismos que tengo dentro de mi contexto para afrontar situaciones que se me salen de las manos.
4.1	<b>Me ubico:</b> mis grupos significativos y sus formas de identificación y reproducción	
4.2	La masacre: mujeres Wayuu en la mira	4.2.1 Intimidación y ataques a las mujeres y sus familias
		4.2.3 Los lugares atacados y profanados.
4.3	La masacre a la luz de la normatividad Wayuu	4.3.1 Las reglas de juego de la guerra entre clanes Wayuu y la masacre.
		4.3.2 Proyecto: Tareas de arte y proyecto para la sesión 2.5. Y yo, ¿a qué me comprometo?
4.4	La huida	4.4.1 La comunidad ante la masacre
4.5	Los impactos y los daños ocasionados	4.5.1 Daños morales e inmateriales.
		4.5.2 Daños materiales y colectivos.
		4.5.3 El impacto del destierro.
4.6	Feria de arte y proyectos	Y yo, ¿a qué me comprometo?

# El encuentro con la diferencia

## DE LA PLURALIDAD DE ENTORNOS AFECTIVOS Y FAMILIARES AL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD ÉTNICA

### Objetivo general

Comprender que existen distintas maneras de construir entornos afectivos y familiares cuya diferencia se expresa en las diversas maneras de distribuir tareas a hombres y mujeres; tomar decisiones y asignar recursos; construir rituales para marcar el paso de la niñez a la juventud; elaborar ceremoniales para despedir a los difuntos; o edificar espacios sagrados.

### Competencias básicas

- Respeto mis rasgos individuales y culturales, así como los de otras personas.
- Identifico y analizo dilemas donde valores de culturas o grupos sociales entran en conflicto.
- 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.

### Competencias ciudadanas

- Empatía.
- Toma de perspectiva.
- Pensamiento crítico.
- Consideración de consecuencias.
- Generación de opciones.

### La ruta

La comprensión de la diferencia se propicia a través, primero, del reconocimiento de los distintos entornos afectivos y familiares de donde provienen los estudiantes, y luego de aquellos que han elaborado las etnias y los pueblos que habitan Colombia.

Sesión	Tema	Objetivos específicos	Contenido
1.1	<b>Me ubico:</b> el mapa de mi entorno afectivo.	Abrir un espacio para que las y los estudiantes reflexionen desde y sobre sus propias experiencias, e identifiquen las características de sus familias, comunidades o entornos afectivos más cercanos, tomando en cuenta la distribución de tareas, la toma de decisiones y el manejo de los recursos, tal como allí se viven.	<b>Paso 1.</b> Me construyo por medio de un autorretrato. <b>Paso 2.</b> Construyo el árbol de mi entorno afectivo. <b>Paso 3.</b> Ubico los roles y las formas de aprender esos roles. <b>Paso 4.</b> Identifico los procesos de toma de decisiones.
1.2	<b>Me ubico:</b> Rituales, celebraciones y trayectorias familiares.	Promover entre los y las estudiantes procesos de reconstrucción de rituales y celebraciones y la recuperación de historias familiares, y proponerles ejercicios de contrastación entre sus distintas vivencias y trayectorias familiares para que identifiquen similitudes y diferencias entre ellas.	<b>Paso 1.</b> Completo mi mapa o árbol. <b>Paso 2.</b> Plenaria: contraste mi experiencia personal con la de otros y otras.
1.3	Colombia: un país, muchas culturas.	Identificar, desde el respeto y el aprecio, los distintos rituales, ceremonias y prácticas tradicionales de distintas comunidades, etnias y pueblos que habitan Colombia.	<b>Paso 1.</b> Observo las prácticas de otras comunidades. <b>Paso 2.</b> Reconstruyo la práctica que observé. <b>Paso 3.</b> Contrasto esa práctica con las prácticas de mi propia experiencia personal. <b>Paso 4.</b> Pongo en común los aprendizajes.
1.4	La diversidad étnica y el conflicto armado en Colombia.	Estudiar las condiciones de vulnerabilidad de las comunidades, las etnias y los pueblos ante la expansión de las dinámicas del conflicto armado en Colombia, teniendo en cuenta el deber constitucional del Estado de garantizar la vida de estas comunidades y de proteger su diferencia.	<b>Paso 1.</b> Observo los territorios habitados por pueblos indígenas y las regiones donde se han cometido más masacres. <b>Paso 2.</b> Observo y analizo la geografía de la guerra. <b>Paso 3.</b> Contrasto las regiones más golpeadas por la guerra con los derechos expresados en la Constitución Nacional.

# Sesión 1.1

## Me ubico: el mapa de mi entorno afectivo

### Objetivo específico

Abrir un espacio para que las y los estudiantes reflexionen desde y sobre sus propias experiencias, e identifiquen las características de sus familias, comunidades o entornos afectivos más cercanos, tomando en cuenta la distribución de tareas, la toma de decisiones y el manejo de los recursos, tal como allí se viven.

### Paso 1. Me construyo por medio de un autorretrato

Pídeles a tus estudiantes que, en una cartulina, dibujen su autorretrato. Este es un ejercicio libre y la idea es que lo hagan como ellos consideren más apropiado. Como única consideración, el dibujo debe hacerse en un papel de mediano tamaño para que luego sea posible pegarlo en medio de un pliego de papel. La idea es que quede espacio suficiente para hacer un dibujo que represente el entorno afectivo en el que viven.

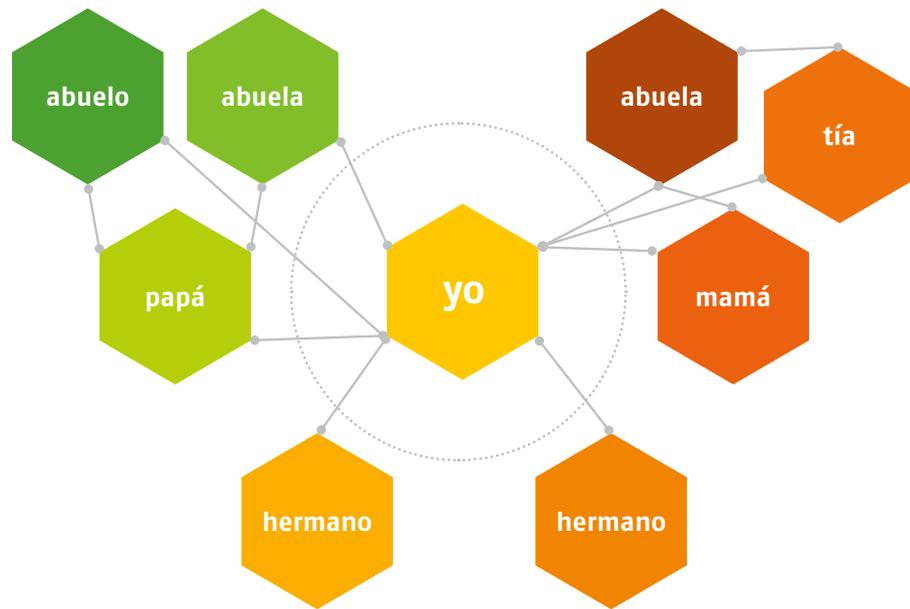


Figura 1. Mi entorno afectivo más cercano

### Paso 2. Construyo el árbol de mi entorno afectivo más cercano

Indica a tus estudiantes que peguen su autorretrato en un pliego grande de papel. Después, pídeles que hagan un árbol, mapa o cualquier otra figura que represente para ellos su entorno afectivo más cercano y que identifiquen a las personas de ese entorno con relación a él o ella.

Invítalos a que identifiquen el sexo y la edad de las personas de su entorno con símbolos y/o formas. Pueden hacerlo con sus padres, sus abuelos y abuelas, o con las personas con quienes comparten su día a día. Pueden usar el grosor de las líneas que los conectan para mostrar la fortaleza de la relación. Por ejemplo, si el vínculo con su abuela es muy fuerte, pueden hacer una línea muy gruesa entre su autorretrato y la representación de la abuela en el árbol; si nunca conocieron a sus abuelos, pueden optar por no incluirlos o situarlos en un lugar lejano (Figura 1). El mapa o el árbol y las personas que allí ubiquen dependen de las propias elecciones de los estudiantes y de la manera como su entorno afectivo más cercano está organizado.

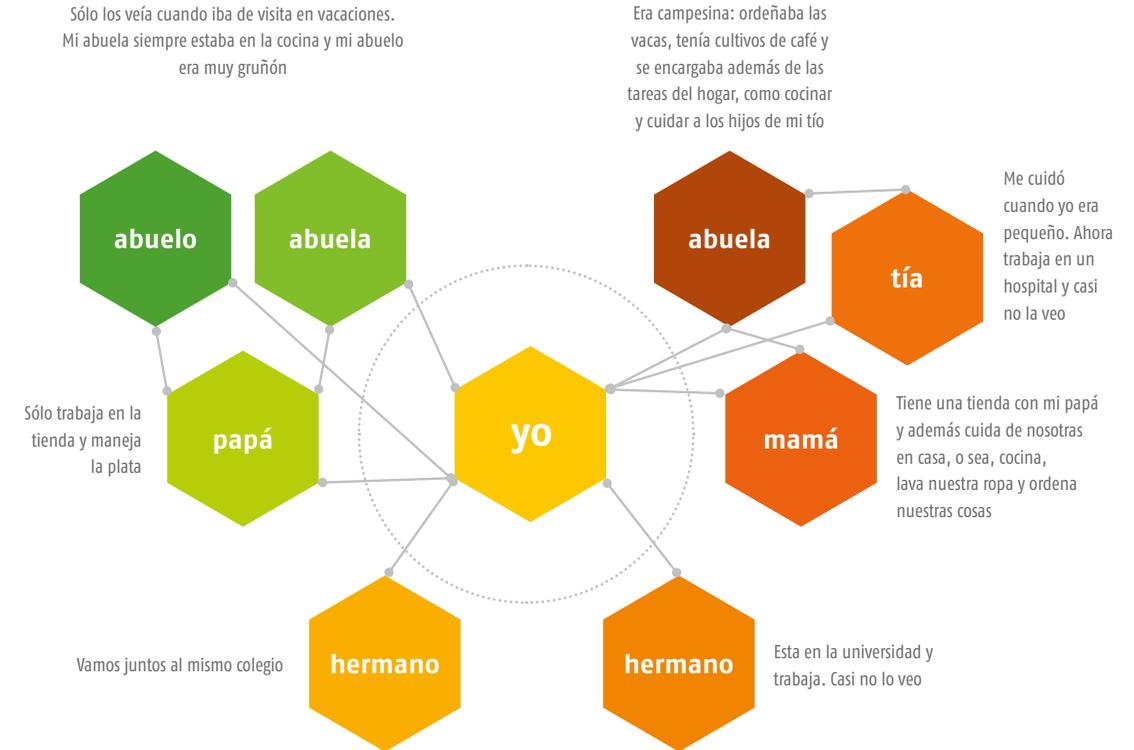


Figura 2. Árbol del entorno afectivo más cercano de un joven bogotano.

### Paso 3. Ubico los roles y las formas de aprender esos roles

Ahora, pide a tus estudiantes que identifiquen las tareas que suelen (o solían, si ya no están) realizar esas personas y ellos mismos. Para identificar los roles y las tareas que cumplen cada uno de los miembros que incluyeron en la representación, pueden tener en cuenta los siguientes elementos:

- ¿Qué tareas suelen hacer (o solían hacer, si ya no están)?
- ¿A qué se dedica o dedicaba esta persona?
- ¿Cómo aprendió las tareas que cumple en la familia?
- ¿Qué le gusta o le gustaba hacer en su tiempo libre?

### Paso 4. Identifico los procesos de toma de decisiones

Luego, pídeles que identifiquen algunas decisiones importantes que se toman en ese entorno cercano:

- ¿Qué decisiones se toman en tu entorno?

Una vez hayan identificado algunas decisiones de importancia, haz que identifiquen:

- ¿Cómo y quién toma esas decisiones?
- ¿Quién otorga los permisos?
- ¿Quién maneja o manejaba la economía de la casa?

Por economía de la casa se entiende la distribución de los recursos para pagar el mercado, los servicios, la vivienda, la ropa y demás necesidades. Habiéndoles explicado esto a tus estudiantes, pídeles que anoten las decisiones, los permisos, y el manejo de la economía frente a las personas responsables de cada uno.

Invita a tus estudiantes a que cuelguen sus mapas/árboles a lo largo de los muros del aula, como en una galería. Recuérdales los acuerdos a los que llegaron antes de iniciar este viaje por la memoria.

Ponles la siguiente tarea para la próxima sesión: deben hablar con sus parientes sobre la historia de sus familias, comunidades o entornos afectivos más cercanos. Pueden hacer las siguientes preguntas:

- ¿De dónde vienen?
- ¿Cómo se conocieron sus padres o cuidadores?
- 

Además de hablar sobre sus historias familiares, pídeles que identifiquen cómo, en sus entornos afectivos, familiares o comunitarios, celebran algunos de los siguientes momentos:

- La llegada de un recién nacido o una recién nacida
- La despedida de un o una integrante de la familia o de la comunidad cuando muere
- La llegada de un año nuevo

Deben, además, describir:

- La casa de la infancia
- Los lugares donde oficián ceremonias sagradas

Si tienen objetos o fotos que representen esos momentos, anímalos a que los traigan. Para la próxima sesión, deben traer por escrito las respuestas de las personas entrevistadas y sus propias memorias de esos eventos.

## Sesión 1.2

### Me ubico: el mapa de mi entorno afectivo

#### Objetivo específico

Promover entre los y las estudiantes procesos de reconstrucción de rituales y celebraciones y la recuperación de historias familiares, y proponerles ejercicios de contrastación entre sus distintas vivencias y trayectorias familiares para que identifiquen similitudes y diferencias entre ellas.

#### Paso 1. Completo mi mapa o árbol

Partiendo de la pequeña investigación y las entrevistas que realizaron tus estudiantes, haz que regresen a sus árboles o mapas e identifiquen los hábitos (y el significado de estos) encontrados en las entrevistas y sus propias memorias. Recuérdales, si es necesario, que deben identificar trayectorias, las formas de celebrar la vida y conmemorar la muerte, los eventos con los que marcan el paso de la niñez a la vida adulta.

#### Paso 2. Plenaria: Contrasto mi experiencia personal con la de otros y otras

Asegúrate de que los mapas/árboles/representaciones de los entornos reconstruidos por los y las estudiantes sean visibles en el salón. Ahora, haz que observen con detenimiento los gráficos realizados por sus compañeros y compañeras.

- ¿Ven similitudes en las formas de organizar esos entornos?
- ¿Ven diferencias?
- ¿Cuáles?

Ve anotando las intervenciones de tus estudiantes en el tablero. Luego, enfatiza las distintas maneras como se puede organizar el entorno cercano.

**Advertencia:** Es muy importante que los estudiantes comprendan que existen distintas formas de organizar la vida en común, distintos hábitos, distintos rituales para conmemorar fechas importantes, distintas maneras de concebir la muerte y de despedir a los difuntos.

Todos provenimos de distintas familias y de diferentes maneras de vivir y organizar la vida en común. El objetivo de las dos primeras sesiones de este eje es que los estudiantes palpén y reconozcan la diversidad de formas de organizar la vida en común.

Este mapa de las familias y sus prácticas para celebrar el año nuevo, la llegada de los recién nacidos, los velorios y entierros, es una antesala para comprender y aproximarse respetuosamente a las formas de vida en común del pueblo Wayuu, conectando a los estudiantes con sus propias tradiciones, a través de la familia, la comunidad o su entorno afectivo, así como con la noción de que no todas las familias, o las comunidades, o entornos afectivos, son iguales.

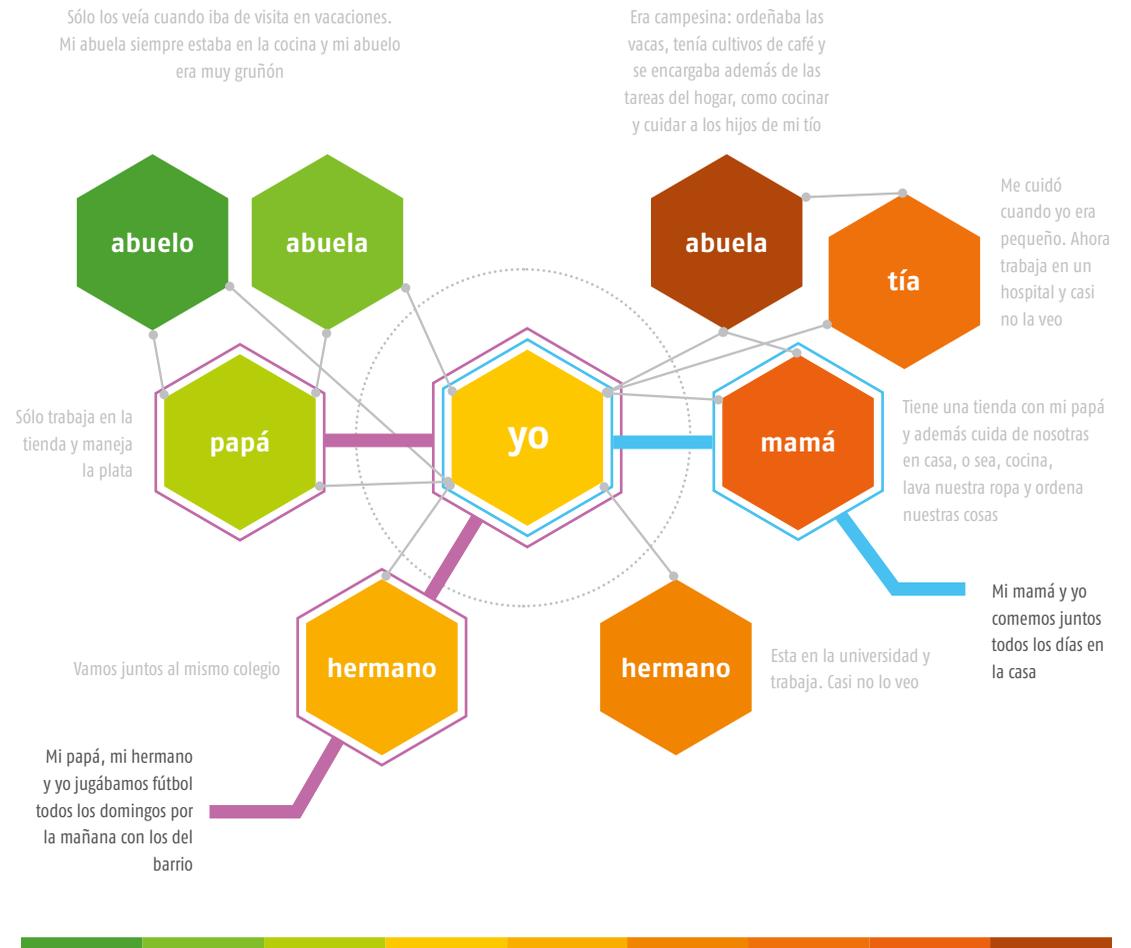


Figura 3. Hábitos y prácticas de los integrantes del entorno afectivo.

Toda la familia se reúne una vez al año a celebrar la navidad, casi siempre en casa de mi tía

## Sesión 1.3

### Colombia: un país, muchas culturas

#### Objetivo específico

Identificar, desde el respeto y el aprecio por las diferencias, los distintos rituales, ceremonias y prácticas tradicionales de distintas comunidades.

#### El Ombligado

#### En la cultura afro-colombiana del Pacífico

La futura madre tiene que dar a luz en su propia casa, abandonada con este motivo por su progenitor y los demás hijos; sólo la rodean las hermanas mayores, las tías y la suegra (muy raramente su propia madre) y da a luz en presencia de una comadrona—curandera de la aldea. Ésta última corta el cordón umbilical y recibe la placenta: con estos dos actos comienza la constitución de la persona del recién nacido. Aquí, como también entre los embera —vecinos suyos—la comadrona tiene que cortar el cordón a dos dedos de longitud si es un niño y a tres si es una niña [...]

Así pues, para los negros la identidad sexual resulta insuficientemente condicionada por la concepción y el embarazo, identidad sexual cuya labilidad parece estar relacionada precisamente con el origen

extrahumano del niño. Esta concepción parece considerar el sexo definitivo como un atributo distintivo y exclusivo del ser humano (ya nacido). Y la primera representante de la sociedad que lo acoge —la comadrona—puede y debe hacerle donación de este atributo, respetando su marco corporal visible y “terminándola” mediante la longitud adecuada del cordón.

El papel de “dadora del sexo” de la comadrona se prolonga más allá del momento del nacimiento propiamente dicho: ella es la que, sola y sin que nadie la vea, irá a enterrar la placenta y el cordón umbilical debajo de la casa, entre los pilotes, o bien debajo en la linde del bosque, con preferencia debajo de un árbol cuyos frutos tengan propiedades astringentes, árbol que así pasará a ser propiedad del niño

[...] el hecho de enterrar la placenta y el cordón umbilical en la tierra, debajo de la casa enraíza al niño en el territorio de su familia nuclear, que es parte de la comunidad aldeana. Al enterrarlos debajo de un árbol, en los confines de la aldea y del bosque, se establece una relación de posesión entre el niño y el territorio límite, relación que, así lo creen, engendra familiaridad (de ahí que no se pierda) con el interior del bosque.

Fuente: (Losonczy, 1989, p.50).

Si tienes acceso a internet: <http://www.ombligados.com/#!vdeo/c1zwb>

García y Vásquez, (2014).

#### Paso 1. Observo las prácticas de otras comunidades

Pide a tus estudiantes que, en grupos de cuatro personas, observen las prácticas que aparecen en el libro de texto.

#### De gualíes, alabaos y levantamientos de tumba

[...]

Desde el mismo momento del fallecimiento de una persona en la comunidad, la presencia de los familiares, vecinos, amigos y allegados se hace sentir de inmediato. La preparación de cada detalle para el desarrollo del ritual mortuario se realiza de manera colectiva y organizada a partir de la conformación espontánea de comisiones para cada actividad.

Pero el acompañamiento va más allá.

A partir del canto y demás elementos de los ritos también se busca aliviar y manejar el dolor generado por la pérdida de un ser querido, facilitando una sanación emocional individual y colectiva.

**Gualí.** El gualí, también conocido como chigualo es el ritual que realizamos cuando muere un niño. Para nosotros cuando los niños mueren se convierten en ángeles que van a gozar de los coros celestiales por no tener pecado alguno; por eso decoramos el altar y vestimos al ángel de blanco pureza. También se dice que nuestros ancestros celebraban la muerte de un niño o niña porque se alegraban de que ese ser no tendrían que vivir las crueldades y el sufrimiento que padecíamos durante la esclavitud.

El gualí es una ceremonia alegre que incluye arrullos, romances, rondas, bailes, juegos, rimas, chistes y cuentos para despedirlo de este mundo.

**Alabaos.** El alabao es un canto triste que se interpreta generalmente a capela,

se refiere a la vida y a la muerte, es como una oración musical que hace alusión a los santos y a las virtudes y buenos recuerdos del muerto. Una de las características de los alabaos es que la letra conmueve a las personas que la escuchan porque son tristes, evocan dolor pero también esperanza.

El alabao es, en esencia, un canto responsorial, en el que unas veces sus letras muestran la alabanza o exaltación religiosa ofrendada a Dios, a la virgen y a los santos, pero estas alabanzas son combinadas con pasajes que hacen referencia a temas más humanos: a experiencias de dolor, contradicción o confusión frente a la muerte. Así mismo las letras de estos cantos buscan reforzar valores que se acercan a las vivencias de nuestras comunidades y a unos principios propios de la espiritualidad afro.

**El Velorio.** “El término velorio viene de velar, que significa hacer la guardia o acompañar”

El velorio inicia generalmente a las ocho de la noche, con el rezo del primero de los tres rosarios que se deben hacer. El siguiente se reza a las doce de la noche y el último a las cinco de la mañana. Una vez se realiza el primer rosario, se sigue con la repartida de alimentos y bebidas, la cual se hará en repetidas veces durante toda la noche. Posterior a esa primera repartida de alimentos y bebida comienza el canto de alabaos. De ahí en adelante, el canto de alabaos se entrelaza con las diferentes oraciones que se rezan a lo largo del rito.

**Levantamiento de tumba.** La novena comienza el mismo día del entierro y dura nueve días. El último día es el más solemne y de mayor concurrencia. Los primeros ocho días el personal se reúne a las seis de la tarde después de los rezos especiales, permanecen allí hasta casi media hora después. Esta costumbre se mantiene sobre todo en el campo, pues en las zonas urbanas una vez terminado el rezo las personas se van a sus casas.

El levantamiento de la tumba supone llanto y gritos por parte de los familiares del difunto, es un momento muy doloroso porque es la despedida definitiva.

Tomado de Revista Yo Soy Cultura / julio 28, 2014, consultado en <http://revistayosoycultura.com/2014/07/28/gualies-alabaos-y-levantamientos-de-tumbas-en-la-lista-de-patrimonio-inmaterial-de-colombia/> el 12 de octubre de 2015.

Si cuentas con acceso a internet en la clase, puedes poner el siguiente video a tus estudiantes: <https://www.youtube.com/watch?v=qkq1U-9oMRA> Ministerio de Cultura,

Publicado el 23/09/2014 <https://www.youtube.com/watch?v=pWwIPLNsDmo> Padilla, (2012).

## Ritual fúnebre entre los Wayuu

Para los Wayuu, el ciclo vital enlaza vida y muerte en un continuum donde la última influye y determina a la primera. Esto se evidencia en diferentes ámbitos de la cultura, incluso en las representaciones territoriales en las cuales el cementerio define la patria guajira, pues el lugar de los muertos es la prueba de pertenencia y adscripción a un lugar en el mundo de los vivos. [...] Tras el fallecimiento de un individuo se celebra un primer entierro y ritual fúnebre; después de algunos años, un familiar voluntario (generalmente una mujer) exhuma el cadáver, acción que los Wayuu denominan anajanaa (acomodar, poner en orden): se trata de una apología en memoria del difunto, acompañada de un nuevo velorio y entierro; preparada con varios meses de anticipación, los familiares del difunto planean la celebración de este último velorio y las invitaciones se hacen extensivas a familiares y amigos, cumpliéndose así el segundo y último ritual funerario.

[...] Acaecido la defunción de una persona, se lleva a cabo un primer ritual funerario, Alapajaa (o velorio propiamente dicho), reunión en la cual los llantos, la repartición de alimentos y bebidas, se incorporan como elementos del velorio y el entierro. Durante esta celebración, se considera que los asistentes deben consumir todos los animales que pertenecían al difunto para que así renazcan con él en Jepira, donde constituirán su sustento; adicionalmente, los parientes depositan al lado de la urna “provisiones alimenticias” para el viaje que se emprende hacia la otra vida (Perrin, 1979, 1980 y Ramírez, 1999). Al respecto, unas mujeres wayuu manifiestan: “es que en el primer velorio es que se hacen todas esas cosas. Preparar el alimento para que se lo lleve, su ropa, o si no a veces uno sueña que él pide la ropa, que la necesita para el viaje, entonces pide que se la entierren al lado del cementerio donde

está enterrado, a veces. Ellos piden las cosas que ellos utilizaban, en sueños” (Entrevista con mujer wayuu. Segundo velorio en la Media Guajira, enero de 2008).5 [...]Así, las acciones que se realizan en el primer velorio, ratifican el nuevo estatus del muerto, como alguien que emprende un largo camino para dejar esta vida.

Siendo de todas formas este viaje emprendido un cambio radical en la existencia, rompe con la situación anterior del Wayuu y se elabora la imagen del yoluja, alma separada del cuerpo que viaja a Jepira: “A nuestra muerte, por lo tanto, nuestra alma no se pierde. Solo nuestros huesos se pierden. Nuestros huesos y nuestra piel. Nuestra alma se va, eso es todo” (ibíd.: 31). Así, las acciones que se realizan en el primer velorio, ratifican el nuevo estatus del muerto, como alguien que emprende un largo camino para dejar esta vida.

[...]Es así como los deudos toman diversas precauciones y actitudes de respeto ante la presencia del difunto y siguen brindando atenciones a la tumba donde yace su cuerpo hasta la exhumación, segundo velorio y entierro, tras cuya celebración expresan que se sienten tranquilos y libres de sus responsabilidades con el muerto [...]

### Anajanaa: exhumación y limpieza de los huesos

Antes de rayar el alba ella está despierta, es la exhumadora de los restos. Junto con su familia, se dirige al cementerio cercano donde por voluntad propia asumirá la contaminación que los huesos inertes le ofrecen; pero estos no le son ajenos, son los restos de la carne de su madre, de la sangre de su padre, de su hermano, de su abuelo. Para esta misión es necesario no llorar, no temblar ante la cara de la muerte, pero sí protegerse de ella, de su contacto, de su olor. Con una

pañoleta, un tapabocas y unos guantes, ella resguarda la vulnerabilidad de su cuerpo y espíritu expuestos. Las mujeres que la rodean le aplican polvos y ungüentos para asegurar su defensa. Dicha defensa se refuerza con la compañía de amigos y familiares, muchos de ellos procedentes de lugares lejanos; así mismo, las cocineras cesan su intensa actividad, que desde el día anterior había marcado el comienzo de esta celebración ritual, en la cocina de la ranchería sede del evento. Ahora todos centran su atención en el álgido momento de la exhumación y rodean a la exhumadora con sus cuerpos expectantes, la acompañan para protegerla. Todo debe ser perfecto, nada debe fallar. Aspersiones de un destilado de panela conocido localmente como yotshi o chirrinchi, caen sobre la tumba y el cuerpo de la exhumadora, inmediatamente inicia el contundente sonido de cinceles y martillos golpeando la lápida que esconde el cuerpo del difunto.

[...]Una vez que la exhumadora y su ayudante se aseguran de retirar hasta el último hueso del ataúd se dirigen, junto a la muchedumbre expectante, a las siguientes tumbas —por lo general una o dos más— donde reposan los restos de otros difuntos, a quienes también han decidido exhumar en esta ocasión. Finalmente, la osamenta de todos los muertos se lleva a la enramada destinada para su velorio y se depositan en un chinchorro. Inician entonces los llantos rituales de hombres y mujeres que cubren sus rostros con mantos y pañolones y muy cerca del chinchorro, de pie, sentados o agachados emiten altos lamentos que envuelven el lugar en una atmósfera de duelo. Estos llantos, no cesarán durante los días y noches que permanezcan ahí los restos de los difuntos. [...]

### La curación de la carne como alimento

Tras la exhumación, todos los asistentes regresan a la ranchería. Los invitados o “veloriantes” siguen llegando poco a poco al evento. Se les recibe, saluda, ubica y finalmente se les reparten provisiones alimenticias: en algunos casos, chivos y ovejos vivos que la familia del difunto aporta; en otros, alguna res viva y en algunos más, partes crudas de este ganado sacrificado. Ante esto, uno de esos invitados que recibe las provisiones, comenta: Si ellos tienen que darnos la carne, nosotros de lo demás nos encargamos y los corotos uno los tiene que traer, [...] que su calderito, que sus olleticas, que sus dos platos, para no estar neceando, porque a veces la cantidad de comida que cocinan allá no alcanza para todos, entonces por eso se divide la comida, para que cada quien la prepare, y coman como ellos quieran comer (entrevista con mujer wayuu. Segundo velorio en la Media Guajira, enero de 2008).

[...]Insertos en el tiempo extraordinario que posibilita el ritual fúnebre, los Wayuu conjuran con el consumo abundante y constante de carne —opuesto al de la cotidianidad—el advenimiento de la muerte, que en términos alimentarios sería la inanición aniquiladora de su existencia.

Nájera Nájera y Lozano Santos, (2009).

Si tienes acceso a internet, puedes ver el siguiente documental: Wayuu ( Segundo Velorio) NatGeo <https://www.youtube.com/watch?v=RYvJh2gSKQM>

1. El encuentro con la diferencia. De la pluralidad de entornos afectivos y familiares al reconocimiento de la diversidad étnica

2. Los Wayuu y sus formas de vida

3. Las dinámicas de la guerra contemporánea en la alta guajira: la entrada paramilitar

4. La masacre y los impactos en la comunidad

## La vida en la maloca

Así se ven desde el aire las malocas, las gigantescas casas de los indígenas de la Amazonía, construidas con material vegetal: altas columnas de madera, vigas y travesaños, unidos con bejucos y lianas hacen el armazón de un altísimo techo de hoja de palma tejida.

[...] Dos puertas colocadas frente a frente en la línea este-oeste, cortan la hilera de listones y forman las entradas. La planta es de tierra pisada por los pies descalzos de sus habitantes.

En la región del Mirití Apaporis hay dos tipos de maloca: de planta circular, entre las tribus Yucuna, Tanimuca, Letuama y Matapí. De planta rectangular entre los Macuna.

Las malocas están rodeadas por un corredor o "patio" de tierra bordeado por palmas de chontaduro y otros árboles frutales.

Hace diez años conocí las malocas de los capitanes Pedro Yucuna, Rafael Letuama y la del finado Capitán Federico Tanimuca, en donde viví varios meses. La ausencia de paredes interiores no me permitía reconocer a primera vista la distribución del espacio. Me parecía que las cosas y la gente podían estar en cualquier lugar. Pero, cuando llegaba a una maloca se me advertía que debía entrar por una puerta y no por la otra, que debía sentarme en una de las bancas laterales y no en los bancos de madera labrada que estaban en el centro, que debía guindar mi hamaca en un lugar preciso entre dos columnas o "estantillos". Con el tiempo fui conociendo la compleja distribución del espacio y disposición de los objetos en su interior. [...]

La maloca está construida a imagen y semejanza del cosmos y su espacio está distribuido de acuerdo con las leyes que ordenan y determinan la vida de la naturaleza y de los hombres.

En un sentido horizontal, está dividida en dos mitades, una masculina y ceremonial, otra femenina y doméstica. En la mitad femenina, cuya puerta está orientada hacia la quebrada que provee el agua de uso doméstico y los caminos que conducen a las chagras, se ubican los fogones de los budares o "tiestos" para asar el casabe y tostar las hojas de coca y los fogones para cocinar otros alimentos.

Es este el espacio doméstico, delimitado por la puerta y los estantillos centrales; aquí se desarrollan todas las labores femeninas y están dispuestos los objetos y utensilios que tienen que ver con ellas: ollas, canastos para almacenar el almidón de yuca, vasijas con agua, "mata-fríos", balays y coladores usados para la preparación de los alimentos.

En la mitad masculina, cuya puerta está orientada hacia el puerto en el río y los caminos por donde llegan los visitantes, se ubican objetos masculinos, como el pilón de la coca, y los tambores rituales o "maguarés". Es este el espacio ceremonial, en donde se recibe a los visitantes, se preparan la coca y el tabaco, se fabrican objetos rituales, se reúnen los hombres a mambear.

El centro de la maloca, un cuadrado delimitado por los cuatro estantillos centrales, es considerado el centro del mundo, representa el lugar de origen de la tribu. Los tanimucas lo llaman el "Pecho del Tigre". Allí, el shamán, sentado en su banco ceremonial, se comunica con los espíritus de los ancestros para obtener sus oráculos, curar a los enfermos, bendecir los alimentos, etc. Allí, los hombres enmascarados danzan y reviven, con el baile, los sucesos que en el Principio dieron vida y forma a la tribu.

Cada objeto tiene su lugar, según su carácter femenino o masculino y su uso. Muchos objetos rituales

se colocan en un nivel alto, ya sea colgando del techo o de los estantillos y sobre repisas construidas entre el cerco y el techo. Allí se guardan los objetos más delicados que deben ser protegidos de la energía femenina y que sólo pueden ser manipulados por los hombres mayores, como tocados plumas y bastones ceremoniales.

En un sentido vertical, la maloca representa los diferentes mundos de su cosmogonía: el área comprendida entre el piso y el límite superior del cerco, representa al mundo del medio, habitado por los hombres, animales, árboles, ríos, pescados, etc. Es el mundo tangible, corpóreo, material.

A partir de la unión entre el cerco y el techo y a lo largo de éste, separados por los travesaños, se suceden los diferentes cielos, habitados por los espíritus de los héroes mitológicos, los ancestros, los dueños de los animales y de otros elementos de la naturaleza. Todos estos seres, inmateriales, etéreos, viven en malocas, visibles sólo a los ojos del shamán, de la misma manera que los hombres en la tierra. En uno de estos cielos, está la maloca de los ancestros de la tribu, desde donde vienen los recién nacidos y a donde regresan los muertos.

El cielo es atemporal, eterno y está en permanente comunicación con el mundo a través del shamán que viaja o invoca a los seres espirituales para obtener su favor y protección.

Durante el ritual, el espacio de la maloca se funde con el espacio de las malocas del cielo. Los hombres y sus creadores se reúnen, se reconocen y renuevan sus vínculos.

Del piso de tierra de la maloca hacia abajo, están las "tierras" que forman el Submundo, asociado con lo femenino, con el calor de la sangre menstrual, perjudicial para energía masculina, etérea y fría. En lo más profundo de la tierra roja está el gran fogón sobre el que se cocina la vida y alrededor reposa la Anaconda ancestral desde día en que finalizó el viaje trayendo a los ancestros de la tribu a su lugar de nacimiento. Los hombres tratan de no perturbar su sueño, porque cada movimiento de ella causa un temblor de tierra. Los muertos son enterrados bajo el piso

de la maloca y allí reposan sus restos y sus pertenencias.

Aunque no haya habitaciones o divisiones en el interior, cada uno de sus habitantes tiene un lugar preciso según su sexo, su edad y su parentesco con el dueño. A lo largo del corredor entre el cerco y los estantillos laterales se forman varios compartimentos en donde cada familia dispone sus hamacas formando triángulos con un fogón en el centro.

En la mitad femenina, a uno y otro lado de la puerta, se ubican la familia del dueño de la maloca y las familias de sus hijos o parientes más cercanos. En el triángulo, rodeando el fogón que los protege del intenso frío de la noche, duermen los padres, los hijos menores y las hijas. En el corredor formado por los estantillos laterales y los centrales duermen los jóvenes solteros, más lejos del fuego.

En la mitad masculina, se instalan los visitantes guardando la misma disposición.

[...]

MALOCA, TEMPLO Y ESCENARIO

[...] La maloca, además de ser casa y cementerio, es templo del ritual.

[...] El centro de la maloca, delimitado por las cuatro columnas, forma el "escenario" donde los espíritus de los ancestros toman forma.

[...] La cumbrera de la maloca es el vértice de los mundos, la ventana por donde entran los espíritus de los Abuelos a la tierra.

Fiori Reggio y Monsalve Pino, (1995).

Si tienes acceso a internet puedes consultar el siguiente documental: <https://www.youtube.com/watch?v=xelU1Ud0BWEw>

Maloca: donde protegemos nuestro mundo, Mincultura, 2015

Publicado en la página de Mincultura el 10/02/2015.

### Maloca.

Las Malocas son centros fundamentales del quehacer cultural, social, político y religioso de las comunidades indígenas y en sí mismas son una representación del universo indígena, y en su interior suceden los eventos más importantes para estos grupos. En las Malocas se habita, se transmiten los saberes, se toman decisiones, se entra en contacto con el mundo espiritual, se mambra la palabra, se piensa y se crece como individuo, familia y comunidad.

## BETSKNATÉ



Celebración del año nuevo de la nación Camentsa Biyá del Valle de Sibundoy (putumayo) en el corredor andino-amazónico colombiano. Se festeja el lunes anterior al miércoles de ceniza del catolicismo. Probablemente en tiempos anteriores a la invasión española se conmemoraba en época del solsticio de junio tal como pervive en otras naciones andinas. Familiares, vecinos y amigos se reúnen, comparten comida, chicha al compás de música tradicional, visten sus mejores trajes festivos y hermanados se dirigen al lugar de la congregación comunitaria. Mientras se espera el arribo del Cabildo Mayor, más familias se van congregando. El encuentro es emotivo. Las flautas, bombos, cascabeles y cachos anuncian la llegada y festejan el recibimiento. Encabezada por los taitas Gobernador, Arcanye, Alguacero y demás miembros del Cabildo, la nación Camentsa Biyá marcha festiva hacia Sibundoy anunciando su “Bestkнатé”, su “Día Grande”, su “Año Nuevo”. La multitud recorre las calles hasta la catedral de Sibundoy ubicada en las tierras del antiguo cementerio indígena en donde se oficia una misa. Cabe señalar la creciente preocupación por recuperar la cultura autóctona Camentsa, significando un distanciamiento de la iglesia y el catolicismo. Posterior a la liturgia los miembros del Cabildo reciben el saludo y reconocimiento comunitario. Es un bello gesto de reconciliación y aprecio, los Camentsa colocan pétalos en sus cabezas. Después de saludar a los representantes del poder político [de la nación Camentsa Biyá], la comunidad danza hasta la entrada de la casa-cabildo en donde efectúa el ritual del sacrificio de un gallo. En la casa cabildo, tras varios días de preparación, Taita-Gobernador dispone para la comunidad alimento y Chicha. Así se da inicio a la

celebración de “nuevo Año” un festejo que se extiende hasta el día siguiente. Rodríguez Cruz, 2015.

Si usted tiene acceso a internet, puede presentar a sus estudiantes el siguiente clip del documental:

Betsnaté

<https://www.youtube.com/watch?v=h135xQxZtDg>

Felipe Paz, Sibundoy BĚTSKNATE, (2015)

Conocido tradicionalmente por los “blancos” como el “Carnaval del Perdón”, el día Grande o Clestrinye del pueblo Kamëntsá Biyá del valle de Sibundoy en el Putumayo es una manifestación cultural cargada de un profundo contenido espiritual y simbólico que constituye la base sobre la que se asienta la supervivencia material y cultural de este pueblo indígena.

Más allá del despliegue fantástico de colores, danzas e indumentarias que caracterizan la celebración del Día Grande, este documental nos permite acercarnos de una manera íntima y respetuosa al alma de la comunidad Kamëntsá, los orígenes de su festival y las profundas enseñanzas de solidaridad, respeto, humildad y compasión que nos brinda el Clestrinye.

Para una sociedad como la nuestra, que intenta reconstruir su tejido social destrozado por décadas de guerra interna, es muy importante recibir el aporte que a esta reconstrucción puede ofrecer la espiritualidad de los pueblos indígenas. Este documental pone evidencia la profundidad y la necesidad de este aporte.

## Paso 2. Escoge, reconstruye y profundiza una práctica que llamó tu atención.

Después de haber dado un vistazo general a las distintas prácticas, pídele a tus estudiantes que en grupos de 4 escojan la práctica que más les haya interesado.

Pídeles que representen lo que aprendieron de su observación en una cartelera tipo collage (pueden usar recortes de revista si los tienen a la mano o hacer dibujos).

Para hacer la representación pídeles que respondan las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el sentido que tiene para la comunidad realizar esta práctica?
- ¿Qué valores promueve esta práctica dentro de la propia comunidad?

## Paso 3. La contrastación con la propia experiencia personal

Contrasta tu mapa /árbol con las prácticas que allí se exponen.

- ¿Son distintas a las que tú registraste?
- ¿Son similares?
- ¿Qué hay de distinto entre ellas?
- ¿Qué hay de similar?

## Paso 4. La puesta en común

Luego, en plenaria, pídeles que expongan lo que aprendieron. Ve anotando en el tablero lo que hayan aprendido, lo que les sorprendió de esas prácticas, lo que encontraron distinto a las propias y a la vez las similitudes que identificaron.

Durante la discusión, puedes hacer énfasis en la diversidad de prácticas que se encuentra en el territorio nacional colombiano. Es decir, puedes enfatizar en las diferentes maneras en que distintos grupos celebran la llegada de un nuevo o una nueva integrante de la comunidad; conmemoran y despiden a uno de los suyos cuando muere; celebran el nuevo año; construyen sus hogares y sus lugares sagrados. Describe las distintas prácticas, sin dar mayor importancia o valor a unas en detrimento de otras. Justamente el ejercicio busca que los y las estudiantes reconozcan en las distintas prácticas observadas el mismo valor. Asegúrate de reforzar el respeto por las prácticas culturales diferentes a las propias.

Al mismo tiempo, señala las similitudes que también existen entre los distintos grupos: todos dan la bienvenida a un o una recién nacido; todas construyen rituales de despedida de los difuntos; todos celebran el año nuevo; en todos se construyen lugares que escenifican lo sagrado.

## Sesión 1.4

### La diversidad étnica y el conflicto armado en Colombia

#### Objetivo específico

Estudiar las condiciones de vulnerabilidad de las comunidades, las etnias y los pueblos ante la expansión de las dinámicas del conflicto armado en Colombia, teniendo en cuenta el deber constitucional del Estado de garantizar la vida de estas comunidades y de proteger su diferencia.

#### Paso 1. Los territorios habitados por pueblos indígenas y las masacres

Pídeles a tus estudiantes que comparen los mapas 1 y 2 que se encuentran en el libro de texto. ¿Qué observan? Anota sus observaciones en el tablero. La idea es que reconozcan que no hay una correspondencia exacta. Por ejemplo, Vichada no ha sufrido el flagelo de las masacres y está habitado por pueblos indígenas. Pero en la Sierra Nevada, Putumayo, Nariño, Meta, Huila, entre otros, sí existen superposiciones.

Detente y reflexiona sobre esas superposiciones y diferencias.

#### Paso 2. La geografía de la guerra

Ahora, pide a tus estudiantes que revisen los mapas 3, 4 y 5. ¿Son mapas idénticos? ¿Qué ha cambiado? ¿Qué se mantiene?

Pídeles que miren de nuevo el Mapa 1 y contrasten los territorios indígenas con la trayectoria geográfica del conflicto armado. Se espera que los estudiantes comprendan que, aunque las dinámicas armadas no están inspiradas en una lógica de exterminio indígena (puesto que hay regiones donde habitan muchos pueblos y los actores armados no hacen presencia, como por ejemplo Vichada), sí existen disputas entre actores armados en otros territorios ocupados por comunidades indígenas (como, por ejemplo, la Sierra Nevada de Santa Marta) cuyo dominio es importante para los actores, ya sea porque hay laboratorios de procesamiento de cocaína, porque son rutas del narcotráfico, o porque existen otros recursos naturales codiciados.

También la geografía de la guerra expresada en estos mapas permite identificar cómo las dinámicas del conflicto son cambiantes.

#### Paso 3. El contraste con los derechos expresados en la Constitución Nacional

Lee en voz alta los apartes de la Constitución Política de Colombia de 1991. Luego, pídeles que contesten las preguntas expuestas en el libro de texto.

Se espera que los y las estudiantes puedan inferir la vulnerabilidad de los pueblos indígenas ante las dinámicas del conflicto armado. Asimismo, se espera que reconozcan el deber que tiene el Estado de proteger estas comunidades y su diversidad.

Para comprender mejor el alcance de los derechos a la diferencia étnica, puedes apoyarte en sentencias proferidas por la Corte Constitucional. Por ejemplo en la sentencia Sentencia SU–510/98, establece lo siguiente:

##### Principio de diversidad étnica y cultural–alcance

Para la Corte, el principio de diversidad e integridad personal no es simplemente una declaración retórica, sino que constituye una proyección, en el plano jurídico, del carácter democrático, participativo y pluralista de la república colombiana y obedece a “la aceptación de la alteridad ligada a la aceptación de la multiplicidad de formas de vida y sistemas de comprensión del mundo diferentes de los de la cultura occidental.” La Constitución Política permite al individuo definir su identidad con base en sus diferencias específicas y en valores étnicos y culturales concretos, y no conforme a un concepto abstracto y general de ciudadanía, como el definido por los Estados liberales unitarios y monoculturales. Lo anterior traduce un afán válido por adaptar el derecho a las realidades sociales, a fin de satisfacer las necesidades de reconocimiento de aquellos grupos que se caracterizan por ser diferentes en cuestiones de raza, o cultura. En suma, el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural obedece al imperativo de construir una democracia cada vez más inclusiva y participativa y de ser consecuentes, de otro lado, en la concepción según la cual la justicia constituye un ideal

incompleto si no atienden a las reivindicaciones de reconocimiento de los individuos y comunidades.

##### Comunidad indígena–autonomía

##### de autoridades tradicionales

El principio de diversidad étnica y cultura otorga a las comunidades indígenas, un status especial que se manifiesta en el ejercicio de facultades normativas y jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial de acuerdo con sus valores culturales propios. Igualmente, la Carta les confiere el derecho de gobernarse por autoridades propias según sus usos y costumbres; consagra una circunscripción electoral especial para la elección de senadores y representantes; y, les garantiza el pleno ejercicio del derecho de propiedad de sus resguardos y territorios.

##### COMUNIDAD INDIGENA–Protección derechos

##### fundamentales de miembros

La Corte ha considerado que las comunidades indígenas, como tales, son sujetos de derechos fundamentales. Ha precisado que los derechos de las comunidades indígenas no deben ser confundidos con los derechos colectivos de otros grupos humanos. Con base en la anterior doctrina, ha señalado que los derechos fundamentales de los cuales son titulares las comunidades indígenas son, básicamente, el derecho a la subsistencia, derivado de la protección constitucional a la vida; el derecho a la integridad étnica, cultural y social, el cual se desprende no sólo de la protección a la diversidad y del carácter pluralista de la nación sino, también, de la prohibición de toda forma de desaparición forzada; el derecho a la propiedad colectiva; y, el derecho a participar en las decisiones relativas a la explotación de recursos naturales en sus territorios.

<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/SU510–98.htm> consultada el 12 de octubre de 2015

# Los Wayuu y sus formas de vida

## Objetivo general

Identificar y reconocer que existen tareas específicamente asignadas a hombres y otras específicamente asignadas a las mujeres en el pueblo Wayuu; luego, contrastar esta distribución de tareas con los roles asignados a hombres y mujeres en las culturas de los que provienen los estudiantes; y por último, escuchar los reclamos que algunas mujeres tienen frente a esta distribución de tareas tanto frente a la distribución de tareas entre los Wayuu como en otras comunidades.

## Competencias básicas

- Respeto mis rasgos individuales y culturales, así como los de otras personas.
- Identifico y analizo dilemas donde valores de culturas o grupos sociales entran en conflicto.
- 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.

## Competencias ciudadanas

- Empatía.
- Toma de perspectiva.
- Pensamiento crítico.
- Consideración de consecuencias.
- Generación de opciones.



## La ruta

La comprensión de los distintos roles asignados a hombres y mujeres se propicia reconociendo las distintas tareas y lugares que ocupan y desempeñan hombres y mujeres en la cultura Wayuu para luego contrastar esta asignación y distribución de tareas con aquellos que rigen en los entornos afectivos de los propios estudiantes, para desde allí reflexionar sobre los reclamos que algunas mujeres expresan frente a esta asignación de roles.

Sesión	Tema	Objetivos específicos	Contenido
2.1	<b>Me ubico:</b> ante mi propia experiencia en los sueños	Propiciar un espacio de reflexión para que las y los estudiantes exploren y describan el significado que tienen los sueños en sus vidas y en las vidas de sus entornos familiares.	<b>Paso 1.</b> Mis sueños <b>Paso 2.</b> El significado de mis sueños
2.2	“Venimos de una antigua ensoñación”	Comprender el significado que tienen los sueños para el pueblo Wayuu y la manera cómo este significado influye en su ordenamiento social.	<b>Paso 1.</b> El lugar de los sueños en la cultura Wayuu <b>Paso 2.</b> Los sueños para los Wayuu y en mi familia: similitudes y diferencias
2.3	El lugar de lo femenino en el pueblo Wayuu	Comprender algunos de los roles que juegan las mujeres Wayuu en sus comunidades y en el ordenamiento familiar.	<b>Paso 1.</b> Los comportamientos y roles esperados de las mujeres en mi comunidad <b>Paso 2.</b> Las mujeres Wayuu y su liderazgo <b>Paso 3.</b> El papel de las mujeres en el entorno afectivo, familiar o comunal de los estudiantes
2.4	El lugar de lo masculino en el pueblo Wayuu	Comprender algunos de los roles que juegan los hombres Wayuu dentro de su comunidad y en el ordenamiento familiar.	<b>Paso 1.</b> Las tareas y el papel de los hombres en mi comunidad <b>Paso 2.</b> El Pütchipü'üi: sabiduría y palabra
2.5	Reflexiones y desafíos frente a las realidades de las mujeres y sus aspiraciones	Analizar los reclamos que expresan algunas mujeres pertenecientes al pueblo Wayuu frente a los roles que tienen asignados en la comunidad, y evaluar si mujeres de otras culturas tendrían estos u otros reclamos frente a las tareas que se les han asignado, para culminar en una reflexión sobre cómo los estudiantes pueden contribuir a generar un mayor respeto y una mayor paridad en el trato otorgado a las mujeres y las jóvenes en sus propios entornos.	<b>Paso 1.</b> El sostenimiento del hogar, la responsabilidad de la crianza de los niños y niñas, y la representación pública <b>Paso 2.</b> La complejidad de las tareas y roles de las mujeres en la cultura Wayuu <b>Paso 3.</b> El papel de las mujeres en el entorno familiar o comunal de los estudiantes <b>Paso 4.</b> Y yo ¿qué puedo hacer?

1. El encuentro con la diferencia. De la pluralidad de entornos afectivos y familiares al reconocimiento de la diversidad étnica

2. Los Wayuu y sus formas de vida

3. Las dinámicas de la guerra contemporánea en la alta guajira: la entrada paramilitar

4. La masacre y los impactos en la comunidad

## Sesión 2.1

### Me ubico ante mi propia experiencia de los sueños

#### Objetivo específico

Propiciar un espacio de reflexión para que las y los estudiantes exploren y describan el significado que tienen los sueños en sus vidas y en las vidas de sus entornos familiares.

#### Paso 1. Mis sueños

Pídeles a tus estudiantes que recuerden algún sueño que los visite con frecuencia o el último sueño que tuvieron. Luego, que traten de recordar el sueño con detalles, tal como lo soñaron, aunque los recuerdos parezcan desordenados, incluyendo sonidos, colores, palabras. Pídeles que lo narren en una hoja o que lo pinten. Esta narración o esta pintura no la tienen que compartir con nadie, pues se trata de un ejercicio personal.

#### Paso 2. El significado de mis sueños

Sin necesidad de compartir este sueño en plenaria, pregúntale a tus estudiantes: ¿Qué lugar ocupan los sueños en mi vida cotidiana? ¿Qué significan los sueños para mí y qué significan los sueños para mi familia y para mi comunidad? ¿Alguna vez han modificado su vida a raíz de un sueño (por ejemplo con un número de lotería, o atendiendo “advertencias” en los sueños)? ¿Alguna vez han sentido que los sueños quieren transmitirles un mensaje? O, por el contrario, ¿para ustedes los sueños no tienen significado alguno?

Anota las distintas respuestas de los estudiantes en el tablero.

**Advertencia:** No hagas juicios de valor sobre las respuestas. Simplemente anota la diversidad de sentidos que las y los estudiantes otorgan a sus sueños. Cada cultura le otorga un sentido diferente a los sueños. A continuación veremos qué sentido le da el pueblo Wayuu.

## Sesión 2.2

### Los sueños para los Wayuu

#### “Venimos de una antigua ensoñación”

#### Objetivo

Comprender el significado que tienen los sueños para el pueblo Wayuu y la manera cómo ese significado influye en su ordenamiento social.

#### Paso 1. El lugar de los sueños en la cultura Wayuu

Lee con tus estudiantes el extracto Venimos de una antigua ensoñación y asegúrate de ir resolviendo las dudas que tengan mientras hacen la lectura.

- Invítalos a explorar los múltiples significados que tienen los sueños para el pueblo Wayuu:
- Los sueños dan origen al pueblo Wayuu.
- Los sueños transmiten su sabiduría.
- Sus antepasados se comunican con ellos a través de los sueños después de su muerte.

#### Paso 2. Los sueños para los Wayuu y en mi familia: similitudes y diferencias

Contrasta la visión que tu cultura y la de tus estudiantes le da a los sueños con el significado que el pueblo Wayuu otorga a los suyos. Recuerda todo lo que discutieron en el Eje 1 sobre la diversidad de maneras de organizar la vida en común y la riqueza que nace de esa pluralidad.

## Sesión 2.3:

### El lugar de lo femenino en el pueblo wayuu

#### Objetivo

Comprender algunos de los roles que juegan las mujeres Wayuu en sus comunidades y en el ordenamiento familiar.

#### Paso 1.

Los comportamientos y roles esperados de las mujeres en mi comunidad  
Puedes comenzar la sesión preguntándoles a tus estudiantes: ¿Qué es lo esperado, permitido y valorado de una mujer en tu comunidad?

Pídeles que revisen los árboles o mapas construidos en la primera sesión y los roles que desempeñan los hombres y las mujeres en sus entornos.

#### Paso 2. Las mujeres Wayuu y su liderazgo

Pídeles a tus estudiantes que lean las fuentes y que respondan las preguntas expuestas en el libro de texto.

Se espera que los estudiantes reflexionen sobre el rol que las mujeres suelen desempeñar en la comunidad Wayuu, desde la perspectiva de un palabrero de la comunidad (Fuente 1 y 2), así como desde la perspectiva de un externo que evalúa el rol de liderazgo de las mujeres (Fuente 3 y 4). Deben, entre otras, identificar que las mujeres adquieren inmunidad durante las guerras interclaniles, y que por ser mujeres, ellas pueden “caminar y recorrer el territorio”.

#### Paso 3. El papel de las mujeres en el entorno afectivo, familiar o comunal

Finalmente, puedes pedirles que regresen a los mapas de sus entornos afectivos y ubiquen el papel que en ellos desempeñan las mujeres. ¿Qué hay de similar y qué hay de distinto en las tareas y los roles desempeñados por las mujeres en sus entornos y aquellos que juegan en la cultura Wayuu? Ve anotando las respuestas que van surgiendo durante el ejercicio en el tablero.

**Advertencia:** Las similitudes y diferencias entre el papel desempeñado por las mujeres Wayuu y aquel que ejercen las mujeres en los entornos afectivos de los estudiantes NO deben prestarse para que los y las jóvenes hagan juicios de valor o establezcan jerarquías. El ejercicio de contrastación busca que los chicos y las chicas identifiquen que estos roles son asignados culturalmente, y que así como hay diferencias entre unos y otros, existen también similitudes. Constatar las diferencias y similitudes en el papel desempeñado por las mujeres en unos y otros entornos implica reconocer que los roles femeninos son el resultado de costumbres y acuerdos comunales.

1. El encuentro con la diferencia. De la pluralidad de entornos afectivos y familiares al reconocimiento de la diversidad étnica

2. Los Wayuu y sus formas de vida

3. Las dinámicas de la guerra contemporánea en la alta guajira: la entrada paramilitar

4. La masacre y los impactos en la comunidad

## Sesión 2.4

### El lugar de lo masculino en el pueblo wayuu

#### Objetivo

Comprender algunos de los roles que los hombres Wayuu desempeñan dentro de su comunidad y en el ordenamiento familiar.

### Paso 1. Las tareas y el papel de los hombres en mi comunidad

Puedes preguntarles a tus estudiantes: ¿qué es lo esperado, permitido y valorado de un hombre en tu comunidad?

Pídeles que revisen los árboles de sus entornos familiares o afectivos construidos en la primera sesión y los roles que los hombres desempeñan en sus familias.

### Paso 2. Las tareas y papeles de los hombres en el Pueblo Wayuu

Pídeles a tus estudiantes que lean las fuentes 1, 2, 3 y 4 y respondan las preguntas expuestas en el libro de texto. Se espera que los estudiantes reflexionen sobre el rol que los hombres en la comunidad Wayuu desempeñan, desde la perspectiva de un miembro de la comunidad (Fuente 1 y 2), así como desde la perspectiva de un externo que evalúa el rol de liderazgo de los hombres (fuentes 3, 4 y 5).

Se espera que los estudiantes identifiquen que los hombres cumplen distintos y complejos roles entre los Wayuu. Por un lado, los palabreros son los encargados de cultivar soluciones pacíficas a conflictos y desavenencias entre familias; pero los hombres son también los que se van a la guerra cuando los conflictos entre clanes no logran solucionarse a través del palabrero. Así mismo, se espera que identifiquen que los hombres son los encargados del pastoreo de los chivos de cada familia y son algunos hombres los que ocupan el lugar de la autoridad “en materia de decisiones y representación” dentro del territorio. Esta distinción es importante porque las mujeres desempeñan un papel de puente y representación frente a actores externos.

Finalmente, puedes pedirles que contrasten los roles que los hombres desempeñan en el pueblo Wayuu con el rol que los hombres desempeñan en sus propios entornos.

**Advertencia:** *Las similitudes y diferencias entre el papel desempeñado por los hombres Wayuu y aquel que ejercen los hombres en los entornos afectivos de los estudiantes NO deben prestarse para que los y las jóvenes hagan juicios de valor o establezcan jerarquías. El ejercicio de contrastación busca que los chicos y las chicas identifiquen que estos roles son asignados culturalmente, y que así como hay diferencias entre unos y otros, existen también similitudes. Constatar las diferencias y similitudes en el papel desempeñado por los hombres en unos y otros entornos implica reconocer que los roles masculinos son también el resultado de costumbres y acuerdos comunales.*

## Sesión 2.5

### Reflexiones y desafíos frente a las realidades de las mujeres y sus aspiraciones

#### Objetivo

Analizar los reclamos que expresan algunas mujeres pertenecientes al pueblo Wayuu frente a los roles que tienen asignados en la comunidad, y evaluar si mujeres de otras culturas tendrían estos u otros reclamos frente a las tareas que se les han asignado, para culminar en una reflexión sobre cómo los estudiantes pueden contribuir a generar un mayor respeto y una mayor paridad en el trato otorgado a las mujeres y las jóvenes en sus propios entornos.

### Paso 1. El sostenimiento del hogar, la responsabilidad de la crianza de los niños y niñas, y la representación pública

Pídeles a tus estudiantes que lean la Fuente 1 y respondan las preguntas en el libro de texto. Se espera que los estudiantes puedan interpretar los derechos y deberes diferenciados que tienen las mujeres y los hombres en el pueblo Wayuu, según el testimonio. De la misma manera, se espera que discutan el reclamo de la mujer entrevistada y debatan sobre la posibilidad que tenemos las mujeres de decidir sobre nuestro cuerpo.

### Paso 2. La complejidad de las tareas y roles de las mujeres en la cultura Wayuu

Pídeles a tus estudiantes que lean las fuentes 2, 3 y 4. Luego, elabora con ellos las respuestas a las preguntas expuestas en el libro de texto.

Se espera que los estudiantes identifiquen los aspectos de la cultura Wayuu frente a los que las mujeres expresan reclamos y al mismo tiempo identifiquen los aspectos que dignifican o que resaltan como valiosos para ellas. Adicionalmente, se espera que los estudiantes comprendan la complejidad del rol de la mujer en la comunidad

Wayuu: mientras un testimonio habla sobre cómo están sometidas a las decisiones de los hombres en la esfera pública, otro habla de cómo sus cuerpos como mujeres son sagrados durante la guerra. Se espera que los estudiantes identifiquen que las mujeres, tradicionalmente, cuentan con inmunidad ante los armados en las guerras internas entre clanes y a la vez no tienen los mismos derechos que los hombres en tiempos de paz.

### Paso 3. El papel de las mujeres en el entorno familiar o comunal

Finalmente, se espera que los estudiantes relacionen las reflexiones acerca de los reclamos que las mujeres Wayuu tienen frente a elementos de su cultura con reclamos que tengan las mujeres en sus propias comunidades.

Para proponer esta contrastación, pregunta a tus estudiantes si conocen casos en los que las mujeres en su comunidad o su familia no pueden desautorizar la voz de un hombre. O, por otro lado, se pregunta a las jóvenes estudiantes si se han sentido excluidas por su condición de mujer de algún espacio o proceso de toma de decisiones, o a los hombres si conocen casos en los que mujeres han sido excluidas de espacios públicos por ser mujeres. En este punto es importante que, como docente, los ayudes a pensar casos en los que las mujeres son excluidas de espacios en sus propias comunidades, así como a pensar cuáles son las consecuencias de estas prácticas de exclusión.

#### Paso 4. Y yo ¿qué puedo hacer?

Lee en voz alta el artículo 43 de la Constitución Nacional.

Aprovecha esta discusión para darle el espacio a los estudiantes para reflexionar sobre los reclamos que tienen los chicos frente a las tareas que en su familia, su barrio y su comunidad se les signa por pertenecer al género masculino y a las chicas por pertenecer al género femenino, con el fin de ver qué acciones podrían llevar a cabo para contrarrestar la discriminación fundada en presunciones de lo que debe ser y hacer un hombre y lo que debe hacer y ser una mujer.

# Las dinámicas de la guerra contemporánea

## LA ENTRADA PARAMILITAR EN LA ALTA GUAJIRA

### Objetivo general

Comprender el contexto, las dinámicas armadas y las alianzas que hicieron posible que la masacre de Portete ocurriera.

### 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.
- 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 paramilitares y su expansión por el Caribe colombiano.
- Identifico y describo características socioculturales tanto de mi comunidad como de otras sin caer en estereotipos o estigmas.

### Competencias ciudadanas

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



### La ruta

Con el fin de alcanzar esta comprensión, los estudiantes inician la ruta de reconstrucción del contexto identificando cuándo ingresa el Bloque Norte de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) a la Guajira y porqué en ese momento deciden hacerlo; y luego hacen una descripción del tipo de prácticas violentas y de relaciones que despliegan los actores armados para dominar un territorio y para subordinar a las comunidades que lo habitan.

Sesión	Tema	Objetivos específicos	Contenido
3.1	<b>Me ubico:</b> ¿cuándo me he visto involucrado en situaciones que se me salen de las manos?	Reflexiono en torno a situaciones cotidianas en las que los y las jóvenes pueden terminar siendo usados por otros actores para sus propios fines, haciendo énfasis en el impacto que esto puede tener en sus propios proyectos de vida y en el de otros.	<b>Paso 1.</b> Me ubico: identifico situaciones que se me han salido de las manos <b>Paso 2.</b> Construyo en grupo un árbol de consecuencias <b>Paso 3.</b> Reflexiono con mis compañeros y compañeras
3.2	La entrada paramilitar a la Alta Guajira.	Explorar, a partir de la contrastación de fuentes, las justificaciones que argumentó y las motivaciones que tuvo el Bloque Norte para expandirse, entrar y controlar la Alta Guajira cuando las AUC ya habían entablado negociaciones con el gobierno.	<b>Paso 1.</b> Reconstruyo el contexto que dio origen al proyecto paramilitar en el norte del país <b>Paso 2.</b> Identifico las luchas internas entre grupos de autodefensa por el control territorial <b>Paso 3.</b> Reviso críticamente las auto-justificaciones de los comandantes del Bloque Norte para incursionar en la Alta Guajira <b>Paso 4.</b> Contrasto estas justificaciones con las motivaciones que identifican otras fuentes y con eventos de orden nacional
3.3	¿Cómo logran los paramilitares dominar la Alta Guajira?	Comprender cómo el Bloque Norte despliega distintos repertorios de violencia para doblegar a la población y los impactos que estas acciones tienen sobre el sentido de comunidad de los Wayuu.	<b>Paso 1.</b> Reflexiono sobre los métodos usados para dominar un territorio y doblegar a una población <b>Paso 2.</b> Lo que arrojan las cifras <b>Paso 3.</b> El terror como estrategia <b>Paso 4.</b> Los impactos de la ruta del terror desplegada por las AUC en el norte del país <b>Paso 5.</b> Tarea: Elaborar una hipótesis para comprender la entrada del Bloque Norte a la Alta Guajira a partir de la información
3.4	La construcción de alianzas y el uso de conflictos locales.	Identificar cómo los actores armados no solo recurren a la violencia, sino también establecen alianzas con personas locales y se aprovechan de los conflictos y tensiones que irrigan la vida de las comunidades en los territorios.	<b>Paso 1.</b> ¿Cómo logran los paramilitares dominar la Alta Guajira? <b>Paso 2.</b> Reviso y analizo el artículo de prensa de Verdad Abierta y la visión del palabrero Wayuu. <b>Paso 3.</b> ¿Qué es una alianza y cómo afectaron estas alianzas al Pueblo Wayuu? <b>Paso 4.</b> Cierre <b>Paso 5.</b> Los mecanismos que tengo dentro de mi contexto para afrontar situaciones que se me salen de las manos.

1. El encuentro con la diferencia. De la pluralidad de entornos afectivos y familiares al reconocimiento de la diversidad étnica

2. Los Wayuu y sus formas de vida

3. Las dinámicas de la guerra contemporánea en la alta guajira: la entrada paramilitar

4. La masacre y los impactos en la comunidad

## Sesión 3.1

### Me ubico: ¿cuándo me he visto involucrado en situaciones que se me salen de las manos?

#### Objetivo

Reflexionar en torno a situaciones cotidianas en las que los y las jóvenes pueden terminar siendo usados por otros actores para sus propios fines, haciendo énfasis en el impacto que esto puede tener en sus propios proyectos de vida y en el de otros.

#### Paso 1. Me ubico: identifico situaciones que se me han salido de las manos

En esta sesión se presenta un caso para trabajar en clase. Puedes utilizar este caso u otro similar que consideres más adecuado y cercano a tus estudiantes. Si decides elegir un ejemplo diferente, ten en cuenta que debes proponer una situación en la que las y los jóvenes se involucran sin sospechar ni medir bien las consecuencias que estas decisiones traerán para sus vidas y las de sus entornos más próximos.

#### Caso 1

Desde hace un año vienes vendiendo chocolates con tu amigo Pablo a la salida del colegio. Les ha ido muy bien con esta venta; todos los estudiantes los conocen y los buscan para comprarles. Has podido ahorrar para pagarte los libros del próximo año e incluso has sacado un poco de ese dinero para salir y divertirse con tus amigos y amigas. Desde el principio acordaron que cada viernes iban a utilizar las ganancias de la semana para comprar los ingredientes y el resto se lo iban a dividir en partes iguales.

Una tarde Pablo te propone subirle el precio a los chocolates para ganar más dinero. Tú no estás de acuerdo porque crees que venderían menos si lo hacen. Tienen una discusión sobre los precios. Pablo dice que él puede decidir porque el negocio había sido su idea, pero tu crees que el proyecto nació de ambos. Con los días, la discusión se vuelve más amarga y se van alejando, poco a

poco, hasta que dejaron de vender chocolates juntos. La semana siguiente, cada uno empieza a vender chocolates por separado. Desde ese momento comienza una gran competencia entre los dos. Sin embargo, tú no estás vendiendo lo suficiente. Ya no podías ahorrar y estás perdiendo dinero.

Otra tarde, al poco tiempo, a la salida del colegio, llega un muchacho y te pregunta que por qué no estás vendiendo. Le cuentas tu problema y la pelea con tu amigo. El muchacho te dice que él te puede ayudar. Te dice que él te puede dar unas pastillas, que están muy de moda, para que las vendas en el colegio. La primera semana te las daría gratis y después se dividen las ganancias. Te dice que ni los profesores ni tu familia se pueden enterar, pero que él y sus amigos te ayudarán a cubrirlo y te cuidarán si algo llega a pasar. Piensas que es una forma de ganar dinero en estos momentos que lo estás necesitando tanto para cubrir tus estudios. Además, sería una forma de recobrar el negocio y demostrarle a Pablo que no lo necesitas. Nadie se va a enterar y solo lo harías por poco tiempo, para luego regresar a tu anterior negocio de chocolates.

Empiezas a vender las pastillas en el colegio, varios estudiantes y jóvenes del barrio te empiezan a comprar, pues ya saben que tú la vendes y te respetan porque además saben que te estás juntando con los otros muchachos. Te está yendo muy bien y estás ahorrando cada vez más.

Unas semanas después, te enteras que la policía está buscando a ese muchacho por el delito de “tráfico de drogas”. Además dicen por ahí que ese muchacho es peligroso y que últimamente ha aumentado la inseguridad en el barrio. En el colegio, los profesores están buscando quién les vendía las drogas a los estudiantes. Tienes miedo que te descubran, pero también tienes miedo de decirle al muchacho que no vas a vender más. Sabes que no será tan fácil salirte de este problema.

#### Paso 2. Construyo en grupo un árbol de consecuencias

Después de leer el caso, pídeles a tus estudiantes que describan la situación en sus palabras. Invítalos a reflexionar y analizar las decisiones, las conductas de los jóvenes protagonistas del caso y las consecuencias de sus actos. Para tal efecto, utiliza estas preguntas orientadoras:

- ¿Qué hubieras hecho en su lugar?
- ¿Se hubiera podido evitar el problema? ¿Cómo se hubiera podido prevenir?
- ¿De qué tipo de grupo terminó siendo parte el o la joven de la historia con sus decisiones?
- ¿Cuáles son las consecuencias para el/la joven, la familia y la comunidad?

Pídeles que, en grupos, hagan un árbol de consecuencias. Recuerda que en la guía general se explica qué es y cómo se debe hacer un árbol de consecuencias. En el árbol de consecuencias, pídeles que identifiquen:

- Todas las posibles consecuencias de la decisión y de las acciones tomadas por los personajes del caso leído.
- Las consecuencias a corto y largo plazo.

Pídeles, finalmente, que los que así lo deseen compartan los árboles a la clase en plenaria.

#### Paso 3. Reflexiono con mis compañeros y compañeras

Utiliza los árboles de consecuencia que elaboraron para reflexionar con tus estudiantes sobre aquellas situaciones cotidianas en las que, sin darnos cuenta, podemos terminar siendo usados para los fines de otras personas que tienen su propia agenda y pueden, con sus acciones, terminar lastimándote y lastimando a personas que te rodean. En muchas ocasiones, esto sucede porque otros actores (por ejemplo, grupos armados o delincuenciales) utilizan o manipulan a otros para lograr sus propios fines. Además, haz énfasis en las posibles consecuencias de lo anterior en el proyecto de vida de la persona, en las familias y la comunidad.

También pídeles que identifiquen otras situaciones en las que se han visto involucrados y no lograron medir las consecuencias. Pregúntales de qué formas hubieran podido prevenir que esto sucediera.

Estos ejemplos serán determinantes para comprender e ilustrar las dinámicas armadas que se tratarán a lo largo de este eje, en el que se busca que los y las estudiantes logren comprender que la guerra funciona a través de la construcción de alianzas y manipulaciones entre actores, cada uno con su propia agenda. Los actores armados de nivel nacional o regional necesitan a sectores o personas de la población local para aliarse con ellos y poder moverse en una zona hasta ese momento desconocida para ellos. Los impactos de esta instrumentalización de actores sociales locales son desgarradores para las comunidades. A raíz de estas manipulaciones y de las consecuencias que ellas desencadenan, las comunidades se fracturan y el sentido de confianza entre unos y otros vecinos se debilita.



1. El encuentro con la diferencia. De la pluralidad de entornos afectivos y familiares al reconocimiento de la diversidad étnica

2. Los Wayuu y sus formas de vida

3. Las dinámicas de la guerra contemporánea en la alta guajira: la entrada paramilitar

4. La masacre y los impactos en la comunidad

.....

## Sesión 3.2

### La entrada paramilitar a la Alta Guajira

#### Objetivo

Explorar, a partir de la contrastación de fuentes, las justificaciones que argumentó y las motivaciones que tuvo el Bloque Norte para expandirse, entrar y controlar la Alta Guajira cuando las AUC ya habían entablado negociaciones con el gobierno.

#### Paso 1. El contexto: el proyecto paramilitar en el norte del país

Lee con tus estudiantes los documentos y pídeles que respondan las preguntas planteadas en el libro.

A partir del artículo de prensa de Verdad Abierta, es importante que los y las estudiantes identifiquen cómo distintas organizaciones de autodefensas, entre ellas las de Córdoba y Urabá, se consolidan bajo el paraguas de un mismo proyecto cuando Carlos Castaño en 1997 forma las AUC. Este proyecto no sólo es defensivo sino expansivo: no sólo se trata de defender los territorios por ellos dominados (Urabá y Magdalena Medio) sino expandirse por todo el norte del país. En este contexto de expansión territorial de la AUC, el Bloque Norte se toma los departamentos de Cesar, Atlántico y Guajira.

Para ahondar más en la conformación de las AUC, puedes apoyarte en el libro de texto El Salado. Montes de María: Tierra de luchas y contrastes, específicamente en el Eje 3, “Un nuevo momento en el conflicto armado en los Montes de María: la disputa por el control territorial”.

#### Paso 2. Identifico las luchas internas entre grupos de autodefensa por el control territorial

A partir de la investigación de la Corporación Nuevo Arco Iris, pídele a tus estudiantes que exploren las disputas entre grupos paramilitares, los detonantes de estas disputas y a cargo de quién quedó el territorio. Así mismo, es importante que identifiquen que las AUC no era un grupo homogéneo y sólido. Por el contrario, existían disputas entre distintos grupos de autodefensas.

#### Paso 3. La Alta Guajira en la mira: las auto-justificaciones

Pídeles a tus estudiantes que lean los documentos y que identifiquen los argumentos de cada actor para explicar la llegada de los paramilitares a la Alta Guajira. Puedes preguntarles en qué se diferencian cada una de las explicaciones.

#### Paso 4. La Alta Guajira en la mira: las motivaciones

Después de identificar estos argumentos, sugiereles a tus estudiantes que observen el mapa y que identifiquen en dónde están los frentes guerrilleros y en dónde están los frentes de las AUC. Pídeles que relacionen el mapa con el testimonio de la mujer Wayuu y la declaración de “Jorge 40”.

El objetivo es que los y las estudiantes identifiquen cómo la presencia de las guerrillas se concentra en la parte baja y media del departamento, en la Sierra Nevada de Santa Marta y en la Serranía de Perijá, pero no en la Alta Guajira. Esto implica que las razones que “Jorge 40” arguye no se sostienen y es una evidencia que muestra cómo lo que estaba en juego era el control de la Alta Guajira por ofrecer rutas para el tráfico de armas, contrabando y drogas.

Es importante no dar esta respuesta a tus estudiantes, sino acompañarlos para que ellas y ellos lleguen a esta conclusión a partir del trabajo con el mapa y los testimonios. Para esto, trabaja con tus estudiantes alrededor de las preguntas planteadas en el texto.

## Sesión 3.3

### ¿Cómo logran los paramilitares dominar la Alta Guajira?

#### Objetivo

Comprender cómo el Bloque Norte despliega distintos repertorios de violencia para doblegar a la población y los impactos que estas acciones tienen sobre el sentido de comunidad de los Wayuu.

#### Paso 1. Reflexiono sobre los métodos usados para dominar un territorio y doblegar a una población

Inicia la sesión preguntándoles a tus estudiantes: ¿cómo creen que los grupos armados logran dominar un territorio? Recopila sus ideas, contráctalas y complementalas con lo que verán en la sesión.

#### Paso 2. Lo que arrojan las cifras

Pídeles a tus estudiantes que observen las cifras sobre los hechos y víctimas fatales perpetrados por paramilitares en La Guajira 1997–2005. Es importante que identifiquen cuándo incrementan los hechos violentos y qué estaba sucediendo en esos años. Para esto, puedes recomendarles que revisen nuevamente la investigación de Corporación Nuevo Arcoiris (sesión 3.2.1, documento “Investigación”). Se espera que los estudiantes vean cómo el incremento del número de masacres y asesinatos selectivos coincide con el momento en que “Jorge 40” gana el dominio sobre La Guajira.

También puedes pedirles que grafiquen el comportamiento de la victimización de la mujer en La Guajira según la tabla. De esta manera podrán ver el aumento en el número de mujeres victimizadas por esta modalidad de violencia. Recuerda los temas vistos en los ejes 1 y 2, y el valor de la mujer para la cultura Wayuu y lo que significa su asesinato dentro de la comunidad Wayuu.

#### Paso 3. El terror como estrategia

Pídeles a tus estudiantes que observen el mapa “la ruta del terror”. Se espera que, a partir del mapa, los y las estudiantes puedan identificar los elementos más

significativos para la comunidad y las huellas dejadas en ellos por la guerra. Para tal efecto, pídeles que respondan las preguntas expuestas en el libro de texto. Posteriormente, a partir de fuentes de esta sección, pídeles que elaboren algunas hipótesis sobre por qué se usan determinados repertorios de violencia para lograr el dominio territorial. Es importante que las y los estudiantes puedan identificar que las AUC utilizan el terror como una estrategia para someter a la población y el territorio.

#### Paso 4. Los impactos de la ruta del terror desplegada por las AUC en el norte del país

A partir de la lectura del testimonio y de lo trabajado en la “ruta del terror”, guía a tus estudiantes a pensar cómo cambió la vida de los habitantes con la llegada de los paramilitares y cómo se debieron sentir frente a esta situación. Como ya conocen más acerca de la cultura Wayuu, pregúntales cómo cambian sus costumbres y sus formas de vida bajo la presencia paramilitar.

#### Paso 5. Tarea: Elaborar una hipótesis para comprender la entrada del Bloque Norte a la Alta Guajira a partir de la información

Finalmente, pídeles que usen todas las fuentes en el eje para elaborar una hipótesis sobre por qué y cómo entraron los paramilitares a consolidar su presencia en la Alta Guajira. Se espera que los estudiantes usen fuentes para evidenciar qué motivó a los paramilitares para entrar a la Alta Guajira (sesión 3.2) y cómo consolidaron su presencia en el territorio (sesión 3.3).

1. El encuentro con la diferencia. De la pluralidad de entornos afectivos y familiares al reconocimiento de la diversidad étnica

2. Los Wayuu y sus formas de vida

3. Las dinámicas de la guerra contemporánea en la alta guajira: la entrada paramilitar

4. La masacre y los impactos en la comunidad

## Sesión 3.4

### La construcción de alianzas y el uso de conflictos locales

#### Objetivo

Identificar cómo los actores armados no solo recurren a la violencia, sino también establecen alianzas con personas locales y se aprovechan de los conflictos y tensiones que irrigan la vida de las comunidades en los territorios para establecer y consolidar sus dominios.

#### Paso 1.

Pídeles a tus estudiantes que identifiquen los conflictos de la comunidad alrededor de las bahías naturales y cómo fueron utilizados estos conflictos por los paramilitares. Es importante resaltar que la utilización de conflictos locales obedece a los propósitos del actor armado, en este caso del Bloque Norte. Esta manipulación busca por ejemplo:

- Doblegar más fácil a sus opositores.
- Esconder los intereses y acciones de los paramilitares detrás de supuestos conflictos entre clanes propios de los Wayuu.

#### Paso 2.

Pídeles a tus estudiantes que lean el artículo de prensa de Verdad Abierta y la visión del palabrero Wayuu. Guíalos para que comprendan la estrategia utilizada por los paramilitares para entrar a la Alta Guajira, basada en alianzas y negociaciones con personas Wayuu y con otros actores que habitaban la región.

#### Paso 3.

Pregúntales para ellos qué es una alianza y anota las ideas que surjan en el tablero o en un papelógrafo. También pregúntales por qué creen que los paramilitares utilizaron la estrategia de alianzas para tomarse La Guajira. Complementa las ideas de tus estudiantes con ideas como:

- Las alianzas facilitaron la incursión del Frente Contrainsurgencia Wayuu porque facilitaron su entrada a un territorio al que resulta difícil entrar puesto que es un desierto, porque en la Guajira ya había grupos que tenían

el control del contrabando y tráfico de drogas, y porque los Wayuu han sido un grupo fuerte y con una larga historia de resistencia.

- Los paramilitares necesitaban aliarse con indígenas Wayuu y personas locales porque ellos eran quienes conocían el territorio y su cultura. Ese conocimiento podía ser utilizado para someter la población.

#### Paso 4

Para cerrar la sesión, retoma el dilema que abre la primera sesión del Eje 3 y las reflexiones que hicieron los estudiantes frente a cómo prevenir las dificultades que afronto el personaje del dilema.

Si que posible pídeles que retomen el árbol de decisiones que hicieron en ese momento e incluyan las acciones que se pudieron tomar para ayudar a prevenir los problemas que se presentan.

#### Paso 5

Pídeles que identifiquen qué instituciones, organizaciones, figuras podrían ayudarles a llevar acabo esas actividades de prevención.

Esta reflexión puede hacerse alrededor del dilema que se presenta en la primera sesión del Eje 3, o puede hacerse alrededor de los ejemplos de situaciones cotidianas sugeridos por los estudiantes, en las que, sin darse cuenta, pueden terminar siendo usados para los fines de otras personas que tienen su propia agenda y pueden, con sus acciones, terminar lastimando a los estudiantes.

El objetivo es que los estudiantes comiencen a identificar qué herramientas o mecanismos externos tienen para afrontar situaciones que se les salen de las manos.

Por ejemplo, si una acción preventiva pudo ser compartir con un maestro o maestra, o psico-orientador en la institución educativa la propuesta inicial que le hizo el muchacho de vender las pastillas para reemplazar la venta de los chocolates. Puedes pedirles que se pregunten ¿A quién acudirías para consultarle esta decisión?

Otro ejemplo podría ser, si una acción preventiva es dejar de vender las pastillas cuando el personaje nota que aumenta la inseguridad y que el muchacho que le da las

pastillas es parte de un grupo de personas que califican como peligroso, en ese caso se puede acudir: a la policía local, a los padres de familia, al personero del colegio, entre otros, quienes puede ayudar a lidiar la situación.

Se espera que los estudiantes comprendan que tienen aliados a quienes acudir cuando se les presentan opciones de actividades que pueden salirse de sus manos.

**Advertencia:** *es posible que los estudiantes identifiquen posibilidades de “prevención” que sean riesgosas para su integridad física o la de los demás, como enfrentarse a los muchachos, por ejemplo. En estos casos tu rol como docente es ayudarles a transformar esa propuesta en una menos riesgosa y ayudarles a ver qué mecanismos pueden utilizar para afrontar estas dificultades, acompañados de autoridades dentro del colegio, o su comunidad.*

**Advertencia:** *en el caso en que los estudiantes no identifiquen ningún aliado en el que confíen para acompañar estas acciones de prevención, puedes entonces plantearles el proyecto de crear estos mecanismos de acompañamiento. Esto podría pensarse fortaleciendo la representación estudiantil en el colegio, por ejemplo, o fortaleciendo los procesos de personero, representantes, entre otros. Estos procesos, además de fortalecer la participación de los estudiantes en su institución, pueden ejercer presión sobre los directivos de la institución para construir mecanismos de apoyo a los estudiantes en problemáticas específicas que estos identifiquen.*

# La masacre y los impactos en la comunidad

## Objetivo general

Comprender que el ataque paramilitar contra los símbolos comunitarios y las mujeres Wayuu fue planeado de manera estratégica, y que tanto las mujeres como los lugares fueron seleccionados por el papel aglutinador que juegan en la cultura Wayuu, con el fin de provocar un enorme impacto en las familias y desencadenar daños en la identidad étnica.

## Competencias básicas

- Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión y etnia, entre otras cosas.
- Reconozco cómo la posición de la mujer en el mundo y en Colombia varía entre cultura y cultura lo largo del siglo XX y su capacidad de agencia en el desarrollo político, económico, social, cultural, familiar y personal.
- Asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y en el mundo.
- Identifico aportes que mi comunidad, otras comunidades y yo hacemos a lo que somos hoy.

## Competencias ciudadanas

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

Sesión	Tema	Objetivos específicos	Contenido
4.1	<b>Me ubico:</b> mis grupos significativos y sus formas de identificación y reproducción	Comprendo que las identidades colectivas –grupales, comunales, generacionales, etc– se sostienen sobre la base de símbolos, rituales y prácticas compartidas, que, al ser atacadas por circunstancias o actores externos, pueden llegar a poner en riesgo la existencia de la identidad grupal.	
4.2	La masacre: mujeres Wayuu en la mira	Identifico que el ataque paramilitar contra los símbolos comunales y las mujeres Wayuu fue premeditado y estratégicamente ejecutado.	<p><b>4.2.1</b> Intimidación y ataques a las mujeres y sus familias</p> <p><b>4.2.2</b> ¿Quiénes eran las víctimas?</p> <p><b>4.2.3</b> Los lugares atacados y profanados.</p>
4.3	La masacre a la luz de la normatividad Wayuu	Identifico el impacto de la masacre y sus víctimas en el marco de la normatividad de guerra en el Pueblo Wayuu.	<p><b>4.3.1</b> Las reglas de juego de la guerra entre clanes Wayuu y la masacre.</p> <p><b>4.3.2</b> Proyecto: Tareas de arte y proyecto para la sesión 2.5. Y yo, ¿a qué me comprometo?</p>
4.4	La huida	Comprendo tanto la huida de la comunidad como su reacción ante la masacre, al tiempo que identifico los riesgos y los peligros que corrieron quienes escaparon de su territorio.	<b>4.4.1</b> La comunidad ante la masacre.
4.5	Los impactos y los daños ocasionados	Comprendo los daños morales y materiales que sufrieron las víctimas de la masacre paramilitar, así como los impactos en su cultura.	<p><b>4.5.1</b> Daños morales e inmateriales.</p> <p><b>4.5.2</b> Daños materiales y colectivos.</p> <p><b>4.5.3</b> El impacto del destierro.</p>
4.6	Feria de arte y proyectos	Rindo homenaje a las víctimas de la masacre de Portete e identifico y expongo las estrategias de intervención que tengo como estudiante ante una problemática que aqueja a mi comunidad.	Y yo, ¿a qué me comprometo?

## Sesión 4.1

### Me sitúo: Mis grupos significativos y sus formas de identificación y reproducción

#### Objetivo

Comprender que las identidades colectivas (grupales, comunales, generacionales, etc.) se sostienen sobre la base de símbolos, rituales y prácticas compartidas, que, al ser atacadas por circunstancias o actores externos, pueden llegar a poner en riesgo la existencia de la identidad grupal.

#### Descripción de la sesión

Esta sesión invita a los y las estudiantes a identificar y reflexionar sobre la manera como ellos y ellas van desarrollando su propia identidad haciendo parte de rituales, símbolos, prácticas culturales de sus familias, comunidades y grupos a los que pertenecen. Para tal efecto, se proponen ejercicios que invitan a revisar cronológica, descriptiva y analíticamente las experiencias de grupo y escenarios compartidos que ellos han vivido y la manera como los han marcado y han moldeado sus identidades. Con esto, y luego de representar sus grupos de referencia, los y las estudiantes examinan lo que sucedería si, por circunstancias o factores externos, esas prácticas, símbolos, o lugares fueran atacados y/o afectados. Los y las estudiantes podrán reflexionar acerca de cómo cada grupo encarna una singularidad de formas de vida desde las que se interpretan y viven de manera diferenciada los impactos que factores o actores externos puedan ocasionar.

#### Paso 1. Mis grupos de pertenencia

Invita a las y los estudiantes a que reflexionen acerca de un grupo que sientan como parte fundamental de su vida y con el que compartan el lenguaje, el espacio, las costumbres, los símbolos y los gustos. Este puede ser:

1. Su familia.
2. Su comunidad étnica, que incluye comunidades indígenas, negras, afrodescendientes, palenqueras, raizales, Rom o gitanas.
3. Los grupos de jóvenes a los que pertenecen.

**Advertencia:** Desde un inicio, es importante aclarar que no hay comunidades más importantes que otras. Esto puede resaltarse en caso de presentarse alguna burla o juicio durante la actividad. La idea es resaltar la diversidad y el respeto por las diferentes formas de descubrir, ver y hacer parte de las sociedades y del mundo.

#### Paso 2. Línea de tiempo: ubico un grupo significativo para mí

Pídeles a tus estudiantes que escojan un grupo que sea significativo en sus vidas. Pídeles, en el marco de este grupo, que identifiquen cuáles son los momentos más importantes y significativos que han vivido como colectividad. Invítalos a poner estos hitos o momentos claves en una línea de tiempo. Invítalos a realizar este ejercicio de manera creativa. No hay una sola forma de hacer esta línea de tiempo. Cada uno debe desarrollarla como considere más adecuado.

**Advertencia:** Las fechas no tienen que ser exactas. Lo importante es que los y las estudiantes identifiquen hitos significativos que les invite a hacer un recorrido por las trayectorias vividas.

#### Paso 3. Pídeles que profundicen en el análisis y llenen la línea de tiempo con más información:

- ¿Qué hábitos, costumbres o actividades realizan de manera regular como grupo?
- ¿Hay algún objeto o símbolo que sea significativo y represente al grupo? Descríbelo(s), píntalos o piensa en una frase que resuma la identidad del grupo.
- ¿Cuáles son los espacios o lugares más importantes en los que se encuentran y comparten como grupo?
- ¿De qué manera celebran los eventos significativos/especiales/importantes?

#### Paso 4.

Invita a quienes así lo deseen a que compartan con sus compañeros la línea de tiempo, siempre promoviendo un ambiente de respeto. Tú podrás ir anotando en el tablero o en un papelógrafo los diferentes grupos que van surgiendo y lo que más los identifica. Luego de compartir, puedes preguntarles: ¿qué creen ustedes que hace que el grupo sea un grupo? ¿Ven rasgos /características/elementos que se repiten de grupo a grupo?

#### Paso 5. Afectaciones y ataques por circunstancias o actores externos

Luego de haber compartido, selecciona tres o cuatro representaciones que tus estudiantes hayan realizado y pregunta por los efectos que tendría sobre los grupos si sus objetos, lugares, rituales, costumbres, celebraciones, símbolos, se prohibieran o no se pudieran realizar. En particular, pídeles que discutan cómo se sentirían si los símbolos, lugares, costumbres de su grupo fueran atacados. Es importante que identifiquen las emociones que estos ataques desencadenarían. ¿Qué sentirían? ¿Qué pasaría con el grupo?

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes comiencen a pensar sobre el daño que se le inflige a una comunidad cuando sus objetos, lugares de reunión, símbolos y costumbres son atacados.

**Advertencia:** Es importante que, como docente, identifiques formas de hacer que los estudiantes reflexionen sobre los efectos que tiene el hecho que terceros alteren las costumbres de grupos, sin plantear situaciones hipotéticas muy extremas.

**Advertencia:** Invita a reflexionar sobre cómo cada grupo tramita las pérdidas de diferentes maneras.

Durante estos ejercicios, es normal que algunos estudiantes controlen más la conversación o tomen decisiones de manera más autoritaria sobre lo que significa o no su grupo.

Asegúrate de darles espacios a todos para participar y dar a conocer sus puntos de vista, tanto en la discusión, como en la elaboración del mural. Puedes cerrar la sesión señalando cómo nuestras vidas se van forjando en una relación de integración y membresía a distintos grupos, cada uno con su identidad propia.

Invítalos a discutir las distintas maneras como las personas y las sociedades pueden asumir la diferencia. Piensa en sociedades en donde la diferencia haya sido asumida de manera discriminatoria, excluyente y hasta arrasadora. Por ejemplo, puedes citar relaciones de discriminación o arrasamiento frente a ciertos grupos, o, por el contrario, establecer acuerdos para respetar las diferencias y para que esa pluralidad sea vivida como riqueza y no como amenaza. Recuérdales los artículos de nuestra constitución que celebran y protegen el multiculturalismo y la pluriétnicidad de Colombia.

## Sesión 4.2

### La masacre: mujeres Wayuu en la mira

#### Objetivo

Identificar que el ataque paramilitar contra los símbolos comunales y las mujeres Wayuu fue premeditado y estratégicamente ejecutado.

**Advertencia:** *Antes de leer los testimonios y desarrollar el eje de la masacre, vuelve a revisar con los y las estudiantes los acuerdos que establecieron al inicio de la primera sesión y ten presente:*

- *¿Qué acuerdos se establecieron para respetar la palabra y las emociones de los otros y las otras?*
- *¿Qué mecanismos se establecieron para lidiar con la tristeza, la rabia o la frustración?*

Aunque estos acuerdos deben estar escritos en un lugar visible, revísalos de nuevo con los y las estudiantes. Adviérteles que algunos testimonios son fuertes y pregúntales si, a la luz de la travesía que van a emprender, consideran necesario enriquecer esos acuerdos con algunos nuevos.

#### 4.2.1 Intimidación y ataques a las mujeres y sus familias

#### Paso 1. Escuchar los testimonios de los sobrevivientes: intimidación y ataques a las mujeres y sus familias

Lee en voz alta los testimonios del ataque y pon atención a las emociones de los y las estudiantes. Haz una pausa si llegas a identificar o sentir que se encuentran alterados o abrumados con lo compartido.

A partir de la revisión de los testimonios y el análisis de las preguntas, pídeles a los y las estudiantes que identifiquen las lógicas bajo las cuales se dio el ataque, teniendo en cuenta las acciones de los paramilitares que evidencian un ataque selectivo, planeado y estratégico sobre la población.

La selectividad se materializa a través del uso que hicieron los paramilitares de una lista para identificar sus víctimas. En caso de que se les dificulte llegar a estas reflexiones, invítalos a considerar las implicaciones que trae el que lleguen actores externos a atacar a una comunidad con “lista en mano y preguntando por ciertas familias y personas”. Pídeles que identifiquen cómo se distingue un asesinato selectivo de uno que no lo sea.

Para ampliar las reflexiones sobre lo selectivo y estratégico, invita a las y los estudiantes a revisar de nuevo el Eje 2 para identificar las implicaciones en la comunidad, la cultura y su identidad el ataque selectivo a las mujeres, especialmente en lo referente al rol de la mujer Wayuu durante los conflictos entre clanes.

No olvides considerar el papel de los hombres y el impacto devastador que genera el no haber podido proteger a las mujeres. Lo estratégico del ataque también se puede relacionar con el hecho de que se llevó a cabo en horas de la mañana, cuando la mayoría de las mujeres y los niños se encontraban solos en casa.

#### 4.2.2 ¿Quiénes eran las víctimas?

#### Paso 1. Escucha empática de los testimonios

Lee en voz alta los testimonios de la masacre, teniendo presente las reacciones y emociones de los y las estudiantes. Recuerda que puedes detenerte si sus expresiones te muestran que se sienten abrumados.

Después de la lectura y de resolver en plenaria las preguntas, puedes pedirles a los estudiantes que hagan todas las preguntas que tengan al respecto. También puede ser un momento oportuno para compartir los sentimientos y las emociones que los embargaron al escuchar los testimonios.

**Advertencia:** *Recuerda y asegúrate de propiciar un espacio seguro, donde puedan expresar sus propias emociones. Si lo consideras necesario y tienes la posibilidad de espacio, invítalos a hacer un círculo, a colocarse en una cómoda*

*posición o salir del salón y a realizar algo que los saque del ambiente del aula que cotidianamente viven.*

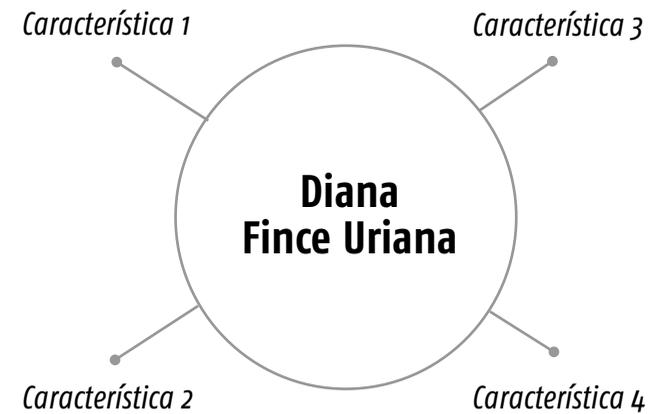
En caso de que algún estudiante tenga una crisis emocional, recuerda que es fundamental no ignorar las emociones que se presenten, sino validarlas, es decir, no cuestionarlas ni juzgarlas, sino acogerlas desde la empatía, así no sean las emociones que tú compartas o consideres adecuadas.

Mientras escuchas al estudiante, recuérdales 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. Sin embargo, 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 con los y las estudiantes al inicio de la primera sesión y aplicarlos en este momento. ¿Deben tomarse de las manos? ¿Gritar todos? ¿Consolar con palabras de apoyo?

#### Paso 2. Reconstrucción de la identidad de las víctimas

Responde en plenaria las preguntas expuestas en el material. En cuanto al cuadro de identidad, pídeles a tus estudiantes que expongan los diferentes aspectos de la identidad de Margoth Fince Epinayú, Rosa Fince Uriana (Ocha) y Diana Fince Uriana en un cuadro, de la siguiente manera:



Pídeles a tus estudiantes que hagan un cuadro para Margoth Fince Epinayú, otro para Rosa Fince Uriana (Ocha) y otro para Diana Fince Uriana.

Invita a tus estudiantes a realizar este cuadro, no exclusivamente de forma descriptiva (por ejemplo, de una artesana), sino que incluyan el significado que tiene este oficio dentro de la cosmogonía Wayuu (por ejemplo: artesana, mujer tejedora de las hilos de la vida, quien teje los hilos de la vida moldea la identidad comunitaria Wayuu, dueña de sus recursos económicos, entre otros aspectos).

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes no se centren en la identidad de estas mujeres como víctimas de la masacre, sino que tengan una comprensión más amplia de su humanidad y de su rol dentro de la comunidad. Adicionalmente, esto les va a permitir comprender cuál fue el perfil de las víctimas de los paramilitares. Se espera que los estudiantes puedan identificar que las mujeres atacadas tenían roles neurálgicos dentro de la comunidad Wayuu, que eran lideresas de diferente índole –autoridades, maestras, artesanas, madres, hermanas, tías–, la magnitud del desequilibrio que puede generar su ausencia y la manera cómo se infringieron los códigos de la guerra de los Wayuu.

## Paso 3. Ataque a Rubén Epinayú

**Advertencia:** *Repasa si consideras necesario lo expuesto sobre contención emocional en la sesión anterior, en tanto vuelven a presentarse relatos que cuentan cruelmente los ataques directos y los asesinatos en la comunidad.*

Lee los fragmentos de investigación propuestos y pídeles a las y los estudiantes que a manera de plenaria se resuelvan entre todos y todas las preguntas propuestas. Esto, reconociendo que puede ser más fácil de manejar emocionalmente si se trabaja en grupo.

**Advertencia:** *Este puede convertirse en un momento idóneo para escuchar y compartir cualquier emoción o sentimiento que se haya generado tras leer el material. Para tal efecto, recuerda mantener un espacio de respeto y validación por la palabra y la emoción del otro.*

## Paso 4. Implicaciones del ataque a Rubén Epinayú

Invita a los y las estudiantes a reflexionar sobre las implicaciones de la manera en que se dio el ataque contra Rubén Epinayú. Es importante tener en cuenta la edad del joven y su rol en la comunidad, así como la manera como su cuerpo fue maltratado y expuesto públicamente ante la comunidad.

## Paso 5 Impactos emocionales de la violencia

Puede ser la oportunidad para identificar los efectos de la guerra, aquellos que van más allá de lo material (sin demeritar el valor atribuido por los Wayuu a lugares y objetos), como el miedo, la desconfianza, los silencios y la incomprensión, entre otros. Pregúntales a los y las estudiantes para generar esta reflexión ¿qué se pierde con la guerra en términos individuales y colectivos?

## 4.2.3 Los lugares atacados y profanados

### Paso 1.

Lee en voz alta el testimonio de la mujer que relata el día de la masacre, el 18 de abril del 2004. Este será el inicio para conversar sobre los lugares atacados por los paramilitares durante su recorrido, desde el ingreso por el cementerio y su profanación, pasando por el saqueo de las casas y llegando hasta la destrucción de la escuela y del centro de salud.

En plenaria, responde las preguntas expuestas en el libro de texto, invitando a relacionar el testimonio con las imágenes. En caso de que las y los estudiantes no lo realicen, incentívalos a que hagan énfasis en el significado que tuvo para esa comunidad Wayuu que los paramilitares entraran al territorio por el cementerio.

**Advertencia:** *No es suficiente que los y las alumnas identifiquen lo que significaría para cualquier comunidad que un actor armado ataque el cementerio. Deben identificar el daño en clave de la comunidad Wayuu y hacer también el puente a las emociones que ellos identificaron que sentirían en caso de que los lugares y símbolos de su grupo significativo fuesen profanados.*

# Sesión 4.3

## La masacre a la luz de la normatividad wayuu

### Objetivo

Identifico el impacto de la masacre y sus víctimas en el marco de la normatividad de guerra en el pueblo wayuu.

#### 4.3.1 Las reglas de juego de la guerra entre clanes wayuu y la masacre

Invita a tus estudiantes a leer las fuentes propuestas en esta sección y a contestar las preguntas. Se espera que los estudiantes identifiquen el lugar de inmunidad que tienen las mujeres dentro de las reglas de guerra del Pueblo Wayuu y que contrasten este lugar de inmunidad con el hecho de que fueron las principales víctimas de la masacre paramilitar.

#### 4.3.2 Ritual de cierre

Luego de haber transitado por los testimonios y destinar tiempo a la contención emocional de los y las estudiantes, pídeles que emprendan los siguientes dos proyectos, que presentarán en la feria de cierre.

- Proyecto artístico**
- Si los y las estudiantes han estado en contacto directo con el conflicto armado**

Puedes pedirles que expresen lo que sienten a las víctimas de la masacre. Si tuvieras en frente a alguien de la comunidad Wayuu de Portete, o de la familia de las mujeres atacada, ¿qué le dirías? ¿Qué le querrías expresar?

Invítalos a tener presente los significados de la cultura Wayuu atribuidos a objetos, símbolos, personas, expresiones (revisen de nuevo el Eje 1 sobre la cosmología Wayuu, si lo consideran necesario) y con ello pueden:

- *Hacer una silueta de su cuerpo, cortarlo, darle un nombre, colocarlo en un lugar de respeto y hablarle.*
- *Escribirle una carta.*

- *Hacerle un dibujo, un símbolo o recurrir a otra expresión artística con su mensaje.*
- *Realizar un escrito o componer una canción.*
- *Realizar un performance o una representación teatral.*

**c. Si los y las estudiantes no han estado en contacto directo con el conflicto armado**

Puedes pedirles que revisen los testimonios de nuevo y repasen las emociones que expresan sus autores. Comparte las siguientes preguntas en plenaria e invítalos a reflexionar al respecto:

- Teniendo en cuenta los significados atribuidos por la cultura a las mujeres, el cementerio, el jagüey, la escuela y las casas, ¿qué crees que sintió la comunidad que presenció la masacre?
- ¿Cómo se puede honrar la vida y las voces de las mujeres que han sido atacadas en el marco del conflicto armado en Colombia? ¿Cuál es la importancia de reconocer la cultura para estas conmemoraciones?

Invítalos a considerar: si supieras que en tu comunidad, barrio, pueblo o municipio están planeando conmemorar el aniversario de esta masacre para sensibilizar a la sociedad sobre sus impactos y daños:

- ¿Cuál podría ser un tributo para dar a las familias de la comunidad Wayuu para conmemorar a las mujeres que fueron atacadas?
- ¿Cómo lo expresarían? ¿A través de poesía, música, canciones, dibujos o cartas?

**d. Proyecto de impacto social**

Además de este proyecto artístico, pídeles que desde ese momento empiecen a construir un proyecto de intervención que contribuya a disminuir la discriminación étnica y de género. Esos proyectos los pueden realizar de manera individual o grupal. Es importante que en esta actividad reflexionen e identifiquen en sus vidas cotidianas maneras de mitigar la discriminación frente a personas o

a colectividades, o de desarrollar prácticas de inclusión y respeto por la diferencia.

En caso de que los estudiantes estén cerca a algunas comunidades étnicas o de que conozcan mujeres víctimas del desplazamiento forzado o de otras formas de violencia, debes recomendarles a los estudiantes que creen proyectos con un impacto práctico. Esto les ayudará a remediar la situación de estas comunidades/mujeres.

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 con los que lidia su comunidad. Recuérdales que deben justificar cómo su acción o campaña contribuye a la no repetición de hechos violentos o discriminatorios. Esto no tiene que estar directamente relacionado a la masacre o al pueblo de Portete; es más, es preferible que se centren en problemas locales y en su agencia para influenciarlos.

Invita a tus estudiantes a que sean creativos a la hora de pensar en las maneras como pueden ayudar a estas comunidades, pero también responsables ante las limitaciones de sus acciones.

**Advertencia:** *No queremos poner a los 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 que comprometen su integridad física, moral o emocional. En estos casos, tu labor es orientar a los estudiantes hacia una problemática más local o hacia soluciones que puedan manejar (por ejemplo, si les preocupa el tema de seguridad de los miembros de la comunidad víctimas del desplazamiento, en vez de enfrentar a los actores culpables de la*

*inseguridad podrían ingeniar una estrategia de contactar a su alcalde local para sensibilizarlo sobre la importancia de proporcionarles lugares seguros a estas personas). Es fundamental que ellos no se sientan frustrados por sus esfuerzos, sino que vean el mi pacto, así sea pequeño, que pueden tener en la vida de los otros.*

Ambos, proyectos y expresiones artísticas, serán expuestas en la sesión 4.6. Los mejores proyectos y expresiones artísticas pueden ser exhibidos en el colegio luego y participar de convocatorias.

## Sesión 4.4: La huida

### Objetivo

Comprender tanto la huida de la comunidad como su reacción ante la masacre, y al tiempo identificar los riesgos y los peligros que corrieron quienes escaparon de su territorio.

### 4.4.1 La comunidad ante la masacre

#### Paso 1.

Lee en voz alta con los y las estudiantes las declaraciones y testimonios de los y las sobrevivientes. Posteriormente, a través de las preguntas expuestas en el libro de texto, invita a los y las estudiantes a reflexionar sobre la manera como la comunidad vivió la masacre a manos del Frente Contrainsurgencia Wayuu, del Bloque Norte de las AUC en Portete.

Es importante que entiendan que la comunidad realizó diferentes acciones para protegerse entre sí. Se espera que los estudiantes puedan identificar los riesgos que corrieron quienes presenciaron la masacre y huyeron a través de territorio hostil: el desierto, el mar o los manglares. Esta travesía la hicieron sin agua ni comida y llevando a mujeres, hombres ancianos y niños pequeños. Tienes la oportunidad para que los estudiantes identifiquen la diferencia de las afectaciones de los niños y niñas desde las emociones y sensaciones que dicha situación pudo generar.

**Advertencia:** *Es importante que en ningún momento se generen de tu parte o refuerces comentarios que señalen su actuación, relacionándola con la cobardía. La idea es identificar desde la cultura el porqué de su actuar. Si llega a presentarse, puede revisarse de nuevo el Eje 1: “Cosmología Wayuu”, para volver a contextualizar las creencias, hábitos y legitimidades de la comunidad.*

## Sesión 4.5: Los impactos y los daños ocasionados

### Objetivo

Comprender los daños morales y materiales que sufrieron las víctimas de la masacre paramilitar, así como los impactos en su cultura.

### 4.5.1 Daños morales e inmateriales

Se espera que los estudiantes reflexionen sobre las secuelas que trajo la masacre y el desplazamiento en la salud mental de los sobrevivientes. Adicionalmente, de acuerdo a los testimonios, el grupo etario más afectado fueron los adultos mayores, cuyo proceso de adaptación a la ciudad fue mucho más difícil que aquel de las generaciones más jóvenes. Esto señala un daño adicional sobre esta población.

### 4.5.2 Daños materiales y colectivos

#### Paso 1. Pérdidas materiales y sus significados simbólicos

Se espera que los estudiantes identifiquen las pérdidas materiales que sufrieron los sobrevivientes a la masacre en clave de los significados que su pérdida reviste para la comunidad Wayuu. Más allá de hacer una enumeración de los objetos perdidos, es importante que los estudiantes relacionen cuál es el significado que les otorga la comunidad Wayuu a esos objetos y pertenencias; los afectos y apegos que ellos suscitan y la posibilidad de que, a través de ellos, los Wayuu reconozcan quiénes son y vivan y expresen su propia identidad. Recuérdales incluir la pérdida de los animales dentro de esta lista.

En el momento en que empiecen a relacionar las pérdidas materiales con el significado que se les atribuye a los objetos perdidos en la cosmogonía Wayuu, los estudiantes verán con mayor claridad la conexión que existe entre los daños materiales, los daños morales y los daños colectivos al “ser Wayuu”.

1. El encuentro con la diferencia. De la pluralidad de entornos afectivos y familiares al reconocimiento de la diversidad étnica

2. Los Wayuu y sus formas de vida

3. Las dinámicas de la guerra contemporánea en la alta guajira: la entrada paramilitar

4. La masacre y los impactos en la comunidad

### 4.5.3 El impacto del destierro

Vivir fuera del territorio significa que hay daños colectivos a la comunidad. Estos son aquellos que hacen referencia a la destrucción de una vida en común y de un tejido de relaciones cotidianas con vecinos y vecinas, que permiten la reproducción de costumbres colectivas. Dichas costumbres en común encarnan una forma de ser y estar en el mundo, una identidad colectiva que produce y reproduce una cultura en su diario vivir.

El testimonio “al quedar sin territorio y sin animales, eso es muerte” es el más contundente.

En este punto, es importante que la clase reflexione sobre el territorio: ¿qué significa para una comunidad el territorio? Al compartir un territorio, existe la posibilidad de tejer una vida en común con sus costumbres, hábitos y creencias. La identidad y el territorio están así inextricablemente entretejidos. La pérdida del territorio es un atentado a esa vida en común, a ese tejido de rituales, costumbres y creencias, que constituyen la identidad Wayuu. Sin territorio, las nuevas generaciones no experimentan esas costumbres. No aprenden a vivir como sus ancestros.

Después de haber reflexionado sobre los daños morales de la masacre y el desplazamiento, en esta subsección se pregunta especialmente por la manera en que la cotidianidad de los sobrevivientes ha cambiado y cómo se puede ver esta nueva cotidianidad en la ciudad a la luz de la cosmología Wayuu.

### Paso 3.

Finalmente, se les pregunta a los y las estudiantes por otras comunidades indígenas o étnicas que se hayan visto afectadas por la pérdida de su territorio. El objetivo de esta actividad es que comprendan cómo esta problemática es un engranaje de la guerra que se repite constantemente a través del territorio nacional y que continúa afectado a comunidades en la actualidad. Idealmente, los estudiantes podrán acercarse a una realidad que normalmente desconocen y podrán conectarse con las luchas y necesidades de comunidades que los rodean.

Relaciona esta pregunta con el proyecto de impacto social que los estudiantes empezaron a trabajar en sesiones anteriores. Asegúrate de hacerle seguimiento a este proyecto y plantearlo como un trabajo escolar a largo plazo. Puedes articularte con el área del colegio encargado del servicio social para explorar la posibilidad de darle continuidad.

## Sesión 4.6. Feria de arte y proyectos

### Objetivo

Rindo homenaje a las víctimas de la masacre de Portete e identifico y expongo las estrategias de intervención que tengo como estudiante ante una problemática que aqueja a mi comunidad.

### Paso 1

Cada estudiante llevará la expresión artística que compuso para esta exposición. Dichas expresiones se pegarán a lo largo del salón.

### Paso 2

Los proyectos propuestos en grupo o de manera individual deberán resumirse en cartulinas también serán expuestas.

**Advertencia:** para darle solemnidad y relevancia a esta feria artística se recomienda invitar a los profesores de artes y de castellano, así como a los padres de familia. Debe ser una ocasión para aplaudir la creatividad, imaginación y solidaridad de las que son capaces los y las estudiantes.



**PORTETE**

GUERRA CONTRA LA DIVERSIDAD  
Y LA RESISTENCIA DE LAS MUJERES WAYUU

**ISBN:**

Primera edición: octubre 2015

Número de páginas: 48

Formato: 20 x 25 cm

**Coordinación editorial:**

Andrés Barragán

**Corrección de estilo:**

Jonathan Ahumada

**Dirección de arte:**

Mateo L. Zúñiga

Guillermo Torres Carreño

**Diseño y diagramación:**

Guillermo Torres Carreño

**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. Portete. 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.



**LA CAJA DE  
HERRAMIENTAS**



Centro Nacional  
de Memoria Histórica



**DPS** Departamento  
para la Prosperidad  
Social



**TODOS POR UN  
NUEVO PAÍS**  
PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN



**USAID**  
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS  
UNIDOS DE AMÉRICA



OIM Organización Internacional para las Migraciones