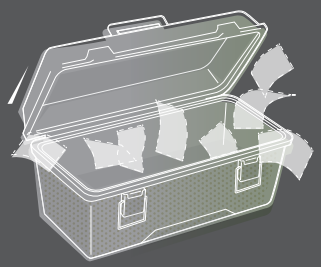
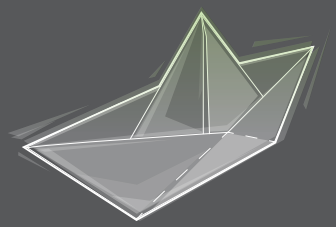
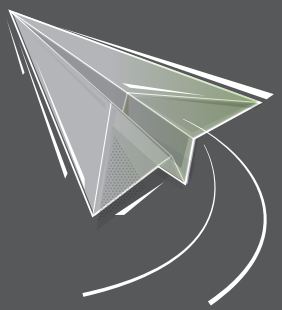
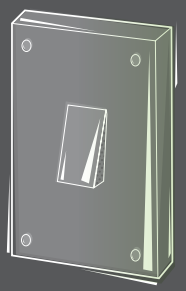
LOS CAMINOS DE LA MEMORIA HISTÓRICA









P. 2

AGRADECIMIENTOS Y JUSTIFICACIÓN

P. 22

CLAVES PARA NAVEGAR POR LA MEMORIA HISTÓRICA

P. 56

GUÍA GENERAL PARA UN VIAJE POR LA MEMORIA HISTÓRICA

P. 82

ACTIVIDADES Y EJERCICIOS PARA APRENDER LA PAZ Y DESAPRENDER LA GUERRA

Centro Nacional de Memoria Histórica

LOS CAMINOS DE LA MEMORIA HISTÓRICA

Centro Nacional de Memoria Histórica

LA CAJA DE HERRAMIENTAS

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

Director General del Centro Nacional de Memoria Histórica
Gonzalo Sánchez Gómez

Coordinadora del área de pedagogía
María Emma Wills Obregón

Investigadores de la Caja de Herramientas
Javier Alejandro Corredor Aristizábal
María Emma Wills Obregón
María Andrea Rocha Solano
María Juliana Machado Forero

Asistentes de investigación
Juan Fernando Franco Berón
Laura María Rojas Morales
Laura Giraldo Martínez
Víctor Alfonso Ávila García
Daniela Muñoz Morales
Janeth Alejandra Londoño Bustamante
Pedro León Betancur Díaz
María Isabel Casas Herrera
Tatiana Rojas Roa

Lectores externos
Andrés Suárez
Nancy Prada Prada
Yolanda Reyes Villamizar
Miguel Fernando Moreno Franco

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
Germán Augusto Cano Torres

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

Dirección de Museo de la Memoria
Martha Nubia Bello Albarracín

Dirección Administrativa y Financiera
Janeth Cecilia Camacho Márquez

Coordinación Equipo de Comunicaciones
Adriana Correa Mazuera

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

Director, Misión en Colombia
Peter Natiello

Director de la Oficina de Poblaciones Vulnerables
John Allelo

Gerente del Programa de Fortalecimiento Institucional para las Víctimas
Ángela Suárez

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM)

Jefe de Misión, Colombia
Alejandro Guidi

Jefe de Misión Adjunta, Colombia
Kathleen Kerr

Director de Programas
Fernando Calado

Coordinador del Programa de Fortalecimiento Institucional para las Víctimas
Camilo Leguizamo

Gerente de Justicia Transicional
María Ángela Mejía

Monitora Sénior de Justicia Transicional
Sandra Viviana Pérez Cruz

Especialista en Enfoque Diferencial
Rommel Rojas Rubio

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

AGRADECIMIENTOS Y JUSTIFICACIÓN

¿POR QUÉ UNA CAJA DE HERRAMIENTAS DESDE EL CNMH?

1 Agradecimientos 4

2 Argumentos normativos 8

3 ¿Qué es y qué contiene la caja de herramientas 18

Centro Nacional de Memoria Histórica

1. Agradecimientos

En este viaje de construcción participativa, hemos contado con la experiencia, imaginación y compromiso generoso de maestros y maestras de todo el país. Cada una de ellas, con sus ideas y sugerencias, es gestora de esta Caja. Sin su contribución, no hubiéramos completado esta travesía.

Departamento de Chocó, municipio de Quibdó

Nombre	Institución Educativa
Mary Fela Perea	Gimnasio Educación Media
Betsy del Carmen Blandón Cuesta	Antonio María Claret
Elda María Palacios Parra	Santo Domingo de Guzmán
Lucy Mariela Cañadas Andrade	Miguel Antonio Caicedo Mena
Marta Helena Álvarez Mena	FEMP
Nasly del Carmen Ríos	Rogelio Velázquez Murillo
Ricardo Arango Restrepo	José del Carmen Cuesta
Eliseo Mena Palma	Armado Luna Roa
Eleazar Martínez Córdoba	Santa Domingo Sabio
Manuel Belisario Maturana	Normal Nacional Manuel Cañizales.
Carlos Heynner Arboleda	Miguel Vicente Garrido
Felipe Valoyes	Normal Superior de Quibdó
Wiston José Valoyes Martínez	Manuel Cañizales.

Departamento de Chocó

Nombre	Institución Educativa	Municipio
Luis Carlos Valencia	IE Manuel E Rivas Lobón	Medio San Juan
Doris Murillo Murillo	IE Francisco Eutimio Múnera	Medio San Juan
Rebeca Murillo González	IE Francisco Eutimio Múnera	Medio San Juan
Gleidis Patiño Rodriguez	IE Francisco Eutimio Múnera	Medio San Juan
Ernecina Ibargüen Díaz	IE Francisco Eutimio Múnera	Medio San Juan
Milton Marino Dávila Rivas	IE San Agustín de Sipí	Sipí

Departamento de Arauca

Nombre	Institución Educativa	Municipio
Miryan Valderrama Mosquera	Instutición Educativa Inocencio Chinca	Tame
José Hernán Tuna Roza	Institucion Educativa San Luis	Tame
Emilce Velazco Pinto	Institucion Técnica Jose Eustacio Rivera	Saravena
Nohemí Bohórquez Hernández	José María Carbonel	Arauquita
Hugo Alfonso García Moreno	Liceo del Llano	Arauquita
Hugo Tadeo Pedroza G.	Institución Educativa General Santander	Arauca
Zuleima Cabriles Perales		
María Dueñez Prieto	Institución Educativa Antonio Nariño	Saravena
Neyda María Eslava G.	Liceo Tame	Tame
Silvino Riscanevo Garcia	Instituto Oriental Femenino	Tame
María Concepción Pereira Orozco.	Escuela Normal Superior María Inmaculada	Arauca
Alain Bermúdez Cabrera	Francisco José de Caldas	Arauca
Tirso Masmela	Instituto Oriental Femenino	Tame
Guillermo Lizcano Aponte		

Departamento de Bolívar

Institución Educativa Cesar Conto

Ana lidia Rentería Cordoba	Johnny del Carmen Cabrera
Moira María Mosquera	Hercilia Palacios
Néstor Maturana Obregón	Ana Dionisia Moreno
Eunices Lemus Perea	María Fernanda Mosquera
Manuel Ramos	Otto Heiler Becerra
Alexis Palacios Mosquera	Fany Voloyes
María Roquelina Palacios Valoyes	Albania Victoria Martínez
Bernardina Abadía Mena	Ana Felipa Chaverria
Lida Rosa Moreno Gómez	Margarita Elicenia Asprilla
Melvin Ezequiel Murillo Palacios	Harold Mena
Leidy Ramírez Martínez	

Departamento de Bolívar

Institución Educativa Normal Superior Montes de María, San Juan Nepomuceno

Liliana Judit Poso
Liliana Caro
Paola Pérez
Jaqueline Gutiérrez
Sirley Osorio
Juan Carlos Vásquez Díaz
Abimael Castro
Edgardo Romero
Pedro Mejía

Departamento de La Guajira

Nombre	Institución Educativa	Municipio o sector
JJavier Mendoza	Evaristo Acosta de Luque	Zona rural de Monguí
Nimia Ester Montoya	Livio Reginaldo Fischione	Riohacha
Luis Mina Gonzales	Luis Antonio Robles	Camarones
Anyie Gutiérrez Toro	Divina Pastora	Riohacha
Isaac Pedroza	Divina Pastora	Riohacha
Edith Polo	Centro educativo José Cholis	Zona Rural Riohacha
Libardo Enrique Villalba	Helión Pinedo Ríos	Riohacha
Ledis Camargo	Eugenia Herrera	Riohacha
Zaida Meza Epiayú	IPC	Riohacha
Alenis Camargo	Denzil Escolar	Riohacha
Pedro Iguarán	María Doraliza Lopez de Mejía	Riohacha
Dubis Tirado	José Antonio Galán	Riohacha
Edgar Granados	Ecológico del Carmen	Riohacha
Álvaro Marriaga	San Juan Bautista	Riohacha
Livio Suarez	Internado Nazaret	Nazaret
Josefina Ipuana	Internado Indígena San José	Uribia
Evangelina Gonzales	Cerro de la Teta Cede Jonjoncito	Uribia
Teresa Henríquez Uriana	Julia Sierra Iguarán	Uribia
Margarita Vásquez	Julia Sierra Iguarán	Uribia
Doris Sabino	Kamusuchiwou	Uribia
Simón Mercado	Alfonso López Pumarejo	Uribia
Engella Gutiérrez	Alfonso López Pumarejo.	Uribia
Karol Pana	Normal Superior	Uribia
Mario Guzmán	Normal Superior	Uribia
Nidia Romero	Internado indígena San José	Uribia
Mónica Vergara	I.E Normal superior Indígena	Uribia
José Sánchez Alcalá	Institución etnoeducativa e internado indígena Kamusuchiwou	Uribia (Media Luna)

Departamento de Nariño

Nombre	Institución Educativa	Municipio o sector
Carlos Emilio Soler	José Antonio Galán	Pasto
Cruz Elena Benavides	El Encano	Pasto, El Encano
Miguel Mesa	El Encano	Pasto, El Encano
Elsa Escobar	El Encano	Pasto, El Encano
Mayra Durán Ramos	La Victoria	Pasto, La Victoria
Stella Martínez	Gualmatán	Pasto, Gualmatan
Luis Alberto Calvache	Antonio Nariño	Pasto
Aura Leonor Rosero	Francisco José de Caldas	Pasto
Mónica Buchely	CEM El Campanero	Pasto, El Campanero
Dolly Carlosoma	Artemiro Mendoza C.	Pasto
Leonor Rosero	Cristo Rey	Pasto
Yolanda Mejía Benavides	Liceo Central de Nariño	Pasto
Julio H Rosas	Obonuco	Pasto, Obonuco
Ilba Jenny Burganoa	Heraldo Romero Sánchez	Pasto
María Elvira de la Espriella	Secretaría de Educación Subdirección de Calidad	Pasto

Departamento de Antioquia

Nombre	Institución Educativa	Municipio o sector
Luis Fernando Chavarriaga Ciro	Manuel José Cayzedo	Medellín Comuna 9
Luz Stella Martínez	Manuel José Cayzedo	Medellín Comuna 9
Luisa Fernanda Rendón	UARIV - funcionaria	Medellín Comuna 9
Alba Estela Zapata	Manuel José Cayzedo	Medellín Comuna 9
Victoria Mayo Ríos	Manuel José Cayzedo	Medellín Comuna 9
Maria Sonia Mosquera Bonilla	Manuel José Cayzedo	Medellín Comuna 9
Marta Elena Betancur Pérez	Manuel José Cayzedo	Medellín Comuna 9
Sergio Oquendo (estudiante)	Caracas	Medellín Comuna 9
Santiago Loaiza(estudiante)	Caracas	Medellín Comuna 8
Diana García	Escuela del Maestro	Medellín Centro
Purificación Moreno	Caracas	Medellín Comuna 8
Yeime Gómez	Caracas	Medellín Comuna 8
Fabio Jaramillo	Caracas	Medellín Comuna 8
Humberto Franco T	Caracas	Medellín Comuna 8
Aida Martínez	Manuel José Cayzedo	Medellín Comuna 9
Mery Ruby Álvarez	Samuel Barrientos	Medellín Comuna 13
Amanda Monsalve	Samuel Barrientos	Medellín Comuna 13
John Mario posada	Samuel Barrientos	Medellín Comuna 13
Gloria Elena Pereáñez	Samuel Barrientos	Medellín Comuna 13
Adriana Marín Acevedo	UARIV- funcionaria	Medellín Centro
German Melo	Caracas	Medellín Comuna 8

Bogotá DC.

Nombre	Institución Educativa	Nombre	Institución Educativa
Fabiola Prado C	Centro de Memoria Paz y Reconciliación	Juan Carlos Velásquez	Marymount
Mónica Álvarez	Centro de Memoria Paz y Reconciliación	Evelyn Muskus	Marymount
William M Vega	Gimnasio Vermont	Claudia Enríquez	Colegio los Nogales
Claudia Piñeros	Gimnasio Vermont	Camilo Villamizar	Colegio los Nogales
Juana Sarmiento		Arturo Charria	Colegio los Nogales
Nestor López	Gimnasio Vermont	Adriana Vega	Colegio Gimnasio Campestre
Evert Silva Aliaga	Gimnasio Vermont	Carolina Porras	Bluefields
Susana Vélez	Gimnasio Vermont	Santiago Arroyo Muñoz	Colegio Nueva Granada
Camila Rueda	Colegio Anglo Colombiano	Claudia Rodríguez T	Colegio Anglo Colombiano
Nelson Melo	Colegio Anglo Colombiano	Laura Zuleta	Colegio Anglo Colombiano
Ángela Arias	Colegio Andino	Myriane j Molano	Colegio los Nogales
Berenice Ayala	Colegio Andino	Cristina Ramírez	Colegio los Nogales
María Angélica Díaz	Colegio Santa María	Nasly Constanza castro	Colegio los Nogales
María Constanza Santos	Colegio San Jorge de Inglaterra	Ximena Morales	Colegio Rochester
Catalina Murgueitio	Colegio San Jorge de Inglaterra	Juan Francisco Gómez	Colegio Rochester
Andrés serna Isaacs	Colegio San Jorge de Inglaterra	Milena Caballero	Colegio Rochester

Departamento de Nariño

Nombre	Institución Educativa	Municipio o sector
Harvey Melo	I.E. Simón Bolivar	Samaniego
Guimar Loza Rengifo	I.E. Simón Bolivar	Samaniego
Edgar Tobón	I.E. Simón Bolivar	Samaniego
María Alicia Rodríguez	I.E. Simón Bolivar	Samaniego
Gaby Patricia Ibarra	I.E. Simón Bolivar	Samaniego
Carlos Eduardo Díaz	I.E.A. San Martín de Porres	Samaniego, Chuguldí
Francisco Ibarra	I.E.A. San Martín de Porres	Samaniego, Chuguldí
Marelui del Carmen	I.E. Simón Alvarez	Samaniego, Corregimiento Bolivar
Lina Ortega	I.E. Simón Alvarez	Samaniego, Corregimiento Bolivar
María Bernanda Díaz	C.E. Bajo Canadá	Samaniego, Bajo Canadá
Zaira Díaz	C.E. El Pichuelo	Samaniego, El Pichuelo
Afranio Flórez	I.E. El Motilón	Samaniego, El Motilón
Daniel Fernando Cano	I.E. El Motilón	Samaniego, El Motilón
Gustavo Adolfo Tapia Rodriguez	I.E. El Motilón	Samaniego, El Motilón
Carmen Maribel Gómez	C.E. El Llano	Samaniego, El Llano
María del Socorro Mota	C.E. Tanamá	Samaniego, Tanamá
Martha Andrade	I.E. Policarpa Salavarrieta	Samaniego
Aura Elisa Álvarez	C.E. Campo Alegre	Samaniego, Campo Alegre
Santos Amparo Calderón	C.E. Oso San Agustín	Samaniego, Oso San Agustín
Aurea M. Obando	C.E. Chinchal	Samaniego, Chinchal
James Omar López	C.E. Las Cochas	Samaniego, Las Cochas
Norbey Ayala	C.E. Maranguay	Samaniego, Maranguay
Gladis Zambrano	C.E. El Carrizal	Samaniego, El Carrizal

El trabajo sobre El Salado no hubiese sido posible sin el generoso concurso de todos sus habitantes y sin los testimonios y entrevistas que amablemente Luis Torres, Fernando del Río y Enrique Flórez sostuvieron con ClickArte.

Queremos agradecer también las contribuciones de los y las colegas que revisaron y enriquecieron con sus ideas las distintas versiones del material que contiene esta Caja. Todos los aciertos de estos documentos son atribuibles a sus múltiples lecturas y sugerencias; cualquier vacío o limitación es de nuestra entera responsabilidad.

Javier Corredor, Profesor Asistente, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia; **Yolanda Reyes**, Escritora, Educadora, Directora y Miembro Fundador de Espantapájaros Taller; **Ángela Bermúdez**, Investigadora, Centro de Ética Aplicada, Universidad de Deusto; **Angélica Padilla**, Estudiante de Doctorado, Centro de Ética Aplicada, Universidad de Deusto; **Diego Argumero Martínez**, Estudiante de Doctorado, Centro de Ética Aplicada, Universidad de Deusto; **Enrique Chaux Torres**, Profesor Asociado, Departamento de Psicología, Universidad de los Andes; **Alexander Ruiz Silva**, Profesor Titular, Universidad Pedagógica Nacional; **Charlotte Greniez Rodríguez**, Asesora Currículo de Educación para La Paz, Universidad de los Andes; **Carolina Valencia Vargas**, Profesora, Facultad de Educación, Universidad Externado de Colombia; **Ana María Durán Rodríguez**, Docente de Historia, Colegio Campoalegre.

Asimismo, extendemos nuestros agradecimientos a:

Los equipos del programa de **Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos (Eduderechos)** y el programa de Competencias Ciudadanas, **Dirección de Calidad de Preescolar, Básica y Media del Ministerio de Educación Nacional.**

Agradecemos al **Instituto de Investigación en Conflicto y Memoria Histórica Militar**, la **Escuela Superior de Guerra** y la **Armada Nacional** por los mapas, cifras y entrevistas que compartieron con el equipo de investigadores de ClickArte.

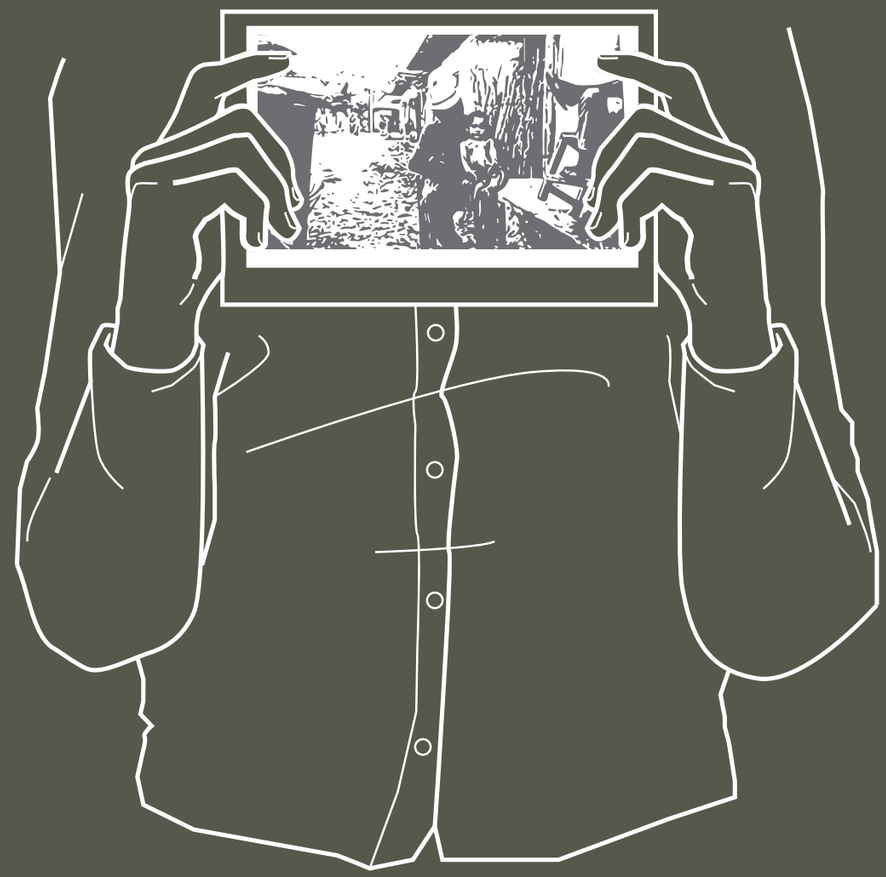
El Liceo Francés Louis Pasteur de Bogotá también colaboró con este proyecto así como Camilo García.

Este proceso de producción no hubiese sido posible sin el amable y generoso concurso de la **Organización Internacional para las Migraciones (OIM)** y la **Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional**. En distintos momentos, el proceso también contó con el respaldo de la **ONU-Mujeres**. A estas organizaciones y a las colegas que hicieron de enlace con el Centro -**María Ángela Mejía, Sandra Pérez, Andrea Buitrago, Luisa Zambrano**-, gracias por su paciencia y su respaldo.

2

Argumentos normativos

LA CAJA DE HERRAMIENTAS



El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH)

El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) es una institución creada en el marco de la ley de víctimas y restitución de tierras (Ley 1448 de 2011). En esta ley, el legislador asigna al Centro, entre otras tareas, las siguientes: contribuir a la realización de la reparación simbólica de las víctimas, emprender procesos de esclarecimiento histórico, y preservar y custodiar los archivos que guardan las huellas de las violaciones acontecidas en el marco del conflicto armado, en un horizonte de paz y democratización de las instituciones y la sociedad colombiana.

Además de estos propósitos, esta ley también exige que el Estado en su conjunto se comprometa a generar y a afianzar las condiciones institucionales, sociales, políticas y culturales requeridas para no repetir hechos victimizantes.

Estas garantías se encuentran expresamente mencionadas en el artículo 149 de la Ley de víctimas y restitución de tierras. El mismo artículo resalta tres herramientas que el Estado tiene a su alcance para contribuir a la generación de estas garantías:

1 La elaboración de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales necesarios para la reconciliación en relación con los hechos acaecidos en el marco del conflicto armado.

2 El diseño de una estrategia de capacitación y pedagogía en materia de respeto de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario. Dicha iniciativa debe incluir un enfoque diferencial dirigido a los funcionarios públicos encargados de hacer cumplir la ley, así como a los miembros de la Fuerza Pública. La estrategia incluirá una política de tolerancia cero a la violencia sexual en las entidades del Estado.

3 La promoción de mecanismos destinados a prevenir y tramitar los conflictos sociales por rutas democráticas.

1. AGRADECIMIENTOS
12
2. ARGUMENTOS NORMATIVOS
3. ¿QUÉ ES Y QUÉ CONTIENE LA CAJA DE HERRAMIENTAS?

El área de pedagogía del CNMH busca contribuir a la generación de estas garantías de no repetición promoviendo acciones orientadas en estas tres direcciones.

Además de este marco normativo, el CNMH está convencido que, para no repetir los ciclos de violencia y seguir viviendo en guerra, el país, y en particular los maestros, maestras y estudiantes, tienen que comprender, identificar, verbalizar y debatir qué es exactamente lo que se debe dejar atrás para alcanzar un futuro en paz. Además de esta comprensión, la Caja de Herramientas busca brindar herramientas para que jóvenes y adultos puedan ubicar cuáles son los diseños institucionales, los discursos, las prácticas sociales, culturales, económicas y políticas que debemos promover para desencadenar procesos que nos permitan un "buen vivir juntos" democrático.

Además, **el Centro tiene en cuenta que en las instituciones escolares (IE) se educan los ciudadanos y las ciudadanas del futuro. En este sentido, el CNMH reconoce que las IE pueden ser escenarios donde, o se reproducen las memorias vengativas o falsificadoras que alimentan el conflicto armado, o se promueven conversaciones y debates en torno a las memorias del conflicto armado en clave de paz y convivencia democrática.**

Para no promover versiones dogmáticas y unilaterales sobre el conflicto armado, las herramientas aquí propuestas no deben asumirse como una traducción literal de los informes del CNMH, sino que incentivan, a partir de la elaboración de preguntas complejas, una ruta de indagación que fomenta **una mirada aguda y crítica sobre la historia**. Esa ruta de indagación, además, pretende que los y las estudiantes, al igual que las y los docentes, vayan incorporando las aptitudes necesarias para resolver sus dilemas y diferencias, impugnar las desigualdades y discriminaciones existentes en sus entornos, y exigir una institucionalidad garantista de sus derechos a través de rutas y actitudes democráticas.

Por tal razón, es importante comprender que las piezas que conforman la Caja no pretenden trasmitir versiones dogmáticas sobre nuestro pasado conflictivo. Más bien, buscan interpelar la mirada de maestros, maestras y estudiantes sobre la realidad, para guiarlos en **un proceso de pensamiento crítico**. Esto les ayudará a sacudirse de narrativas que, sin estar sustentadas en fuentes empíricas, se han afianzado como verdades inamovibles. En últimas, lo que busca la Caja es propiciar **espacios de debate en el aula**, donde, a partir de preguntas agudas, de una escucha empática de los testimonios de las víctimas, y de una contrastación de distintas fuentes, maestros y estudiantes emprendan rutas investigativas rigurosas de construcción de memoria histórica que propicien **actitudes y conductas democráticas comprometidas con la no repetición y con la solidaridad y la humanización de todas las víctimas del conflicto armado.**

En este punto, es necesario advertir que la vocación por el rigor que la Caja pretende promover no surge del paradigma que entiende la historia como una disciplina exclusivamente objetiva y neutral;

se ubica, más bien, en una mirada que comprende la historia como un campo de **conocimiento vivo** que tiene significado para quien lo estudia cuando resuena y se conecta con las preguntas y preocupaciones de su vida. Bajo esta perspectiva, queremos que en el aula los profesores y estudiantes sean capaces de pensar, reflexionar y dialogar sobre lo acontecido en el país desde su presente y desde su identidad. Además, queremos que adquieran las herramientas analíticas para diferenciar el nivel de los hechos –factual–, que tiene un carácter inobjetable, del interpretativo, que está sujeto al debate y la conversación.

Aproximarse a la historia desde una perspectiva de memoria histórica exige una postura en la que el conocimiento histórico no se concibe como el resultado de un oficio académico desprendido de los procesos de su tiempo,

sino como una práctica viva: una iniciativa que articula a investigadores, maestros y maestras, niños, niñas y jóvenes y víctimas, cada uno con su cosmogonía, sus estéticas, sus artes y su saber propio, en un esfuerzo de comprensión y explicación de lo sucedido, y de conversación y debate democráticos.

De este diálogo entre unos y otros sectores surgen interpretaciones que enmarcan una sucesión de eventos, en apariencia inconexos, en distintas narrativas donde los hechos adquieren un sentido. Estas narrativas ofrecen marcos interpretativos en los que la ocurrencia de los hechos se hace comprensible y debatible para las propias víctimas y para otros sectores y públicos de la sociedad.

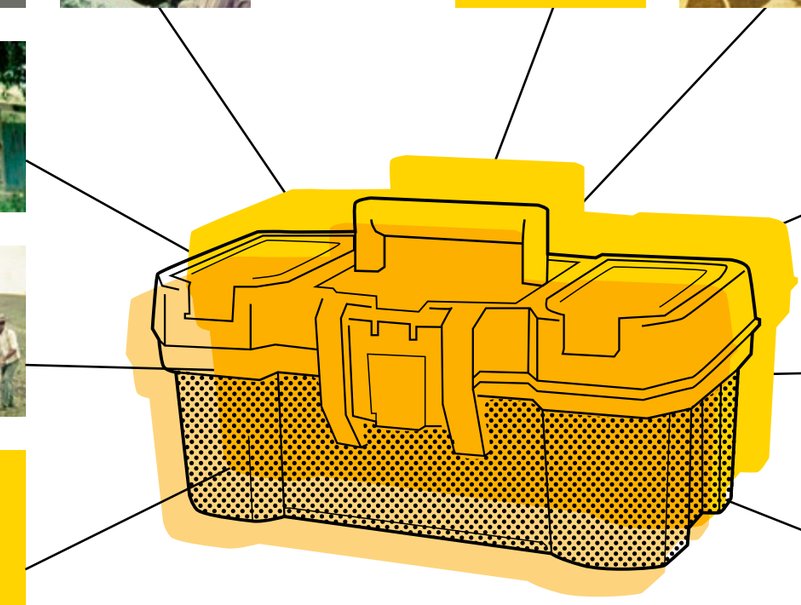
Por esta razón, **el área de pedagogía del CNMH está comprometida con no generar una historia oficial, sino interpretaciones, rigurosas sí, pero siempre abiertas al debate y a la pluralidad**. Así, el conjunto de piezas de la Caja, más que proponer una versión definitiva y un punto final que conduzca al silencio sobre lo acontecido en el país, quiere suscitar discusiones y una reflexión sostenida sobre nuestro pasado compartido, con miras a alimentar **una esfera pública de la memoria**.

Se espera que de este encuentro respetuoso con los otros, surjan **ciudadanos y ciudadanas deliberantes y críticos**, que contribuyan con sus actitudes y acciones a la no repetición del horror y a un quehacer de convivencia cotidiana democrática.

1. AGRADECIMIENTOS

2. ARGUMENTOS NORMATIVOS

3. ¿QUÉ ES Y QUÉ CONTIENE LA CAJA DE HERRAMIENTAS?



Fotografías
De derecha a izquierda y de arriba abajo:

1. CNMH (2015). El legado de los ausentes. Líderes y personas importantes en la historia de El Salado.

2. Archivo del CNMH.

3. Javier Cruz (Semana, diciembre 2000).

4. Archivo del CNMH.

5. Grupo de Memoria Histórica [GMH] (2009). La masacre de El Salado. Esa guerra no era nuestra.

6. Archivo del CNMH. Catálogo de José Rivera.

7. Daniel Reina Romero. (Semana, 16 de junio del 2012).

8. El Universal, 15 de enero del 2013.

9. Archivo del CNMH. Catálogo de Edelmira Pérez.

10. Archivo del CNMH. Catálogo de Edelmira Pérez.

11. Archivo del CNMH.

12. Archivo del CNMH.

13. CNMH (2015). El legado de los ausentes. Líderes y personas importantes en la historia de El Salado.

14. Archivo del CNMH. Catálogo de José Rivera.

15. Archivo del CNMH.

16. Daniel Reina Romero (Semana, 16 de junio del 2012).

17. Archivo del CNMH. Catálogo de Edelmira Pérez.

18. Carátula de Pérez, J.M. (2010). Luchas campesinas y reformas agrarias: memorias de un dirigente de la ANUC en la Costa Caribe.

19. CNMH (2015). El legado de los ausentes. Líderes y personas importantes en la historia de El Salado.

20. Archivo del CNMH. Catálogo de Edelmira Pérez.

21. León Darío Peláez (Semana, octubre 11 del 2004).

Para alcanzar este propósito,

el CNMH contribuye a que los informes se transformen en textos que alimenten la **esfera pública de la memoria** y sus debates, y se conviertan así en **memoria viva** sobre la guerra. Es decir, en una memoria usada, debatida y conversada entre distintas generaciones y múltiples públicos, que promueva el compromiso con la no repetición. Más aún, la propuesta de **memoria viva** es el opuesto a un proyecto que busque la memorización de eventos o la repetición acrítica de los contenidos de los informes: solo saliendo de los anaqueles para ponerse en boca de muchos, puede la memoria histórica adquirir su sentido y ofrecer marcos significativos que brinden claves a una multiplicidad de colombianos y colombianas, maestros y maestras y niñas, niños y jóvenes, para interpretar, debatir y reflexionar sobre el pasado del conflicto armado, las huellas de la guerra en el presente circundante y las rutas a tomar para aproximarse a futuros de país más democráticos, incluyentes y no violentos.

3

¿Qué es y qué contiene la Caja de Herramientas?

La Caja de Herramientas para maestros y maestras es un conjunto de materiales que permite debatir la memoria histórica del conflicto armado colombiano en el aula escolar, desde una perspectiva pluralista, rigurosa, no dogmática, con enfoque diferencial y de acción sin daño, para contribuir a afianzar una cultura de paz.

Esto se hace a partir del uso pedagógico de informes producidos por el CNMH. Así, la Caja constituye un conjunto de piezas orientadas a fomentar una convivencia social y democrática basada en el respeto a los derechos humanos y en la resolución de los conflictos por la vía del diálogo y del debate.

La Caja de Herramientas cuenta principalmente con cinco tipos de materiales:

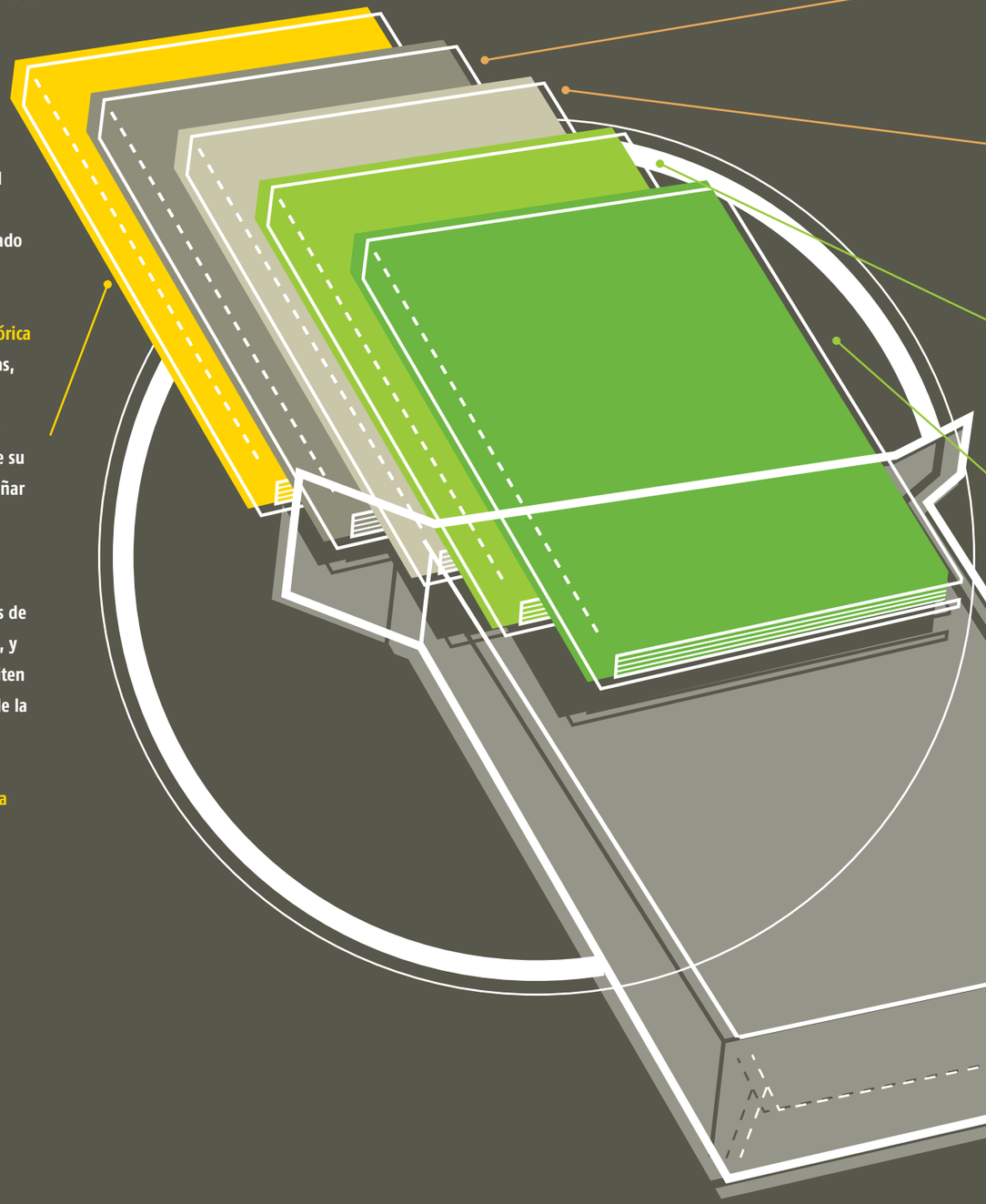
1

Agradecimientos y justificación: ¿por qué una CAJA DE HERRAMIENTAS desde el CNMH?
Una justificación normativa de por qué el CNMH impulsa este proceso de construcción de una pedagogía para la enseñanza del conflicto armado en el aula escolar.

Guía general para un viaje por la memoria histórica
Una guía general, dirigida a maestros y maestras, sobre cómo navegar por la memoria histórica. Este documento busca brindar las herramientas necesarias para que los docentes puedan, desde su conocimiento y sus contextos, apropiarse y diseñar una ruta para aplicarla en sus aulas.

Claves para navegar por la memoria histórica
Un documento conceptual sobre los entretejidos de las memorias personales, colectivas e históricas, y sobre la manera en que esos entretejidos permiten una aproximación innovadora a la enseñanza de la historia, la ciudadanía y la democracia.

Otras actividades y ejercicios para navegar por la memoria histórica en clave de paz.



2

Portete: El camino hacia la Paz.
El reconocimiento de nuestra diversidad.
Guía de maestros y maestras

3

Portete: El Camino hacia la Paz.
El reconocimiento de nuestra diversidad.
Libro para estudiantes

4

Guía para maestros y maestras sobre la masacre de El Saldo
Una guía para aproximarse a casos específicos y analizarlos desde la ruta de la memoria histórica.

5

El Salado, Montes de María: tierra de luchas y contrastes
Libros para jóvenes inspirados en uno de los casos ilustrativos reconstruidos por el CNMH.

UN VIAJE POR LA MEMORIA HISTÓRICA

Aprender la paz y desaprender la guerra

CLAVES PARA NAVEGAR POR LA MEMORIA HISTÓRICA

a Introducción 24

b Los tejidos entre memoria, memoria colectiva y memoria histórica 32

c El espacio y el tiempo 38

d ¿Qué queremos cambiar en la enseñanza de memoria histórica? 42

e Nuestra apuesta: una caja de herramientas para un buen vivir solidario y para el razonamiento crítico de la historia compartida 46

f Algunas recomendaciones 52

Centro Nacional de Memoria Histórica

INTRODUCCIÓN

LOS TEJIDOS ENTRE MEMORIA, MEMORIA COLECTIVA Y MEMORIA HISTÓRICA

EL ESPACIO Y EL TIEMPO

¿QUÉ QUEREMOS CAMBIAR EN LA ENSEÑANZA DE MEMORIA HISTÓRICA?

NUESTRA APUESTA

ALGUNAS RECOMENDACIONES

a. Introducción

"Me dicen el Cole. No conozco a mis papás. Me crió una señora (...). No he estudiado. Estaba de agricultor recogiendo algodón, maíz. Eso fue hace 15 años. Unos días me ganaba 8.000 pesos y había días que no ganaba nada.

Ahorita estaba en (...) y llegó un man y me ofreció trabajo. El man me dijo que me iba a pagar bien (...). Yo tengo obligaciones con mi abuelita, la señora que me crió; de vez en cuando me rebuscaba y le daba plata para la comida.

No presté el servicio militar; nunca he tenido problemas con la justicia. Una vez me pusieron preso por equivocación por el hurto de una bicicleta.

Ese día (que salimos para El Salado) despacharon primero a los reservistas; esos sí sabían lidiar armas (...). Salió el grupo de reservistas primero y nosotros quedamos en la finca armando y desarmando. A los tres días, nos encontramos en un rastrojo y allí se formó el grupo de los 100 hombres. Y ahí Nicolás y el Garra sacaron cada uno su gente: 50 y 50.

Eso era un pedazo despejao. Ahí se ve El Salado. En el pedazo ese hicieron unos tiros. Ahí esperamos un rato. Y nos fuimos gateando y del cerro se veía un poco de gente. Había una iglesia donde había un poco de gente. En ese momento subió un man. «Oiga: ¿dónde es que están los muertos?». Y dijo: «Eso que está ahí es puro muerto». Y no me dejaron coger para allá. Eso fue dos días. Y de ahí se veía a la gente.

Después el (comando) dijo: «¡Alístense para bañarse!». Cuando yo iba bajando la loma y me encontré con una señora que tenía la cabeza mocha y se veían muertos en toda parte. Yo no había llegado al pueblo. Y entré a un cuarto y había una mujer y un man mochados por la mitad. Yo me puse a pensar y dije: «Aquí en esta vaina matan a mucha gente inocente». Y me dijeron que si yo no cumplía órdenes, aquí te matan. Había unas tiendas y tenían unos equipos prendidos. Uno de los muchachos me dijo: «¡Hey! ¡Ve a ese almacén y coge ropa!». Vine y me bañé y vi un poco de muerto. Y fui donde una señora para que me diera agua y la señora se arrodilló y me decía que no la matara y yo le dije que yo no la iba a matar y me dijo que ella no tenía comida y yo me vine corriendo y le llevé una sardina, sal, y tenía unos pelaitos y ellos se me pegaban al camuflado. La señora me dijo que los que habían hecho eso eran los del grupo que había llegado primero. Yo no tengo corazón para eso. Yo me metí en eso porque yo no sabía que iban a hacer eso. Eso a mí me impresionó mucho. Y me puse a llorar. Yo tengo familia y uno piensa en su familia (...)".

El indagado irrumpe en llanto manifestando que no sabe cómo está metido en eso. Se le nota acongojado, triste, afectado anímicamente. Manifiesta que él no mató a nadie. Que no tiene corazón para eso...

Texto
Fiscalía General de la Nación, sumario no. 721 UDH, Cuaderno original no. 2.

Y aunque no lo imaginó cuando aceptó "el trabajo", alias *el Cole*, un joven de la costa, formó parte de uno de los bloques paramilitares que cometió una de las más sangrientas masacres ocurridas en los Montes de María, la de El Salado. Como él, muchos jóvenes terminan involucrados en organizaciones armadas sin prever las consecuencias de decisiones aparentemente triviales.

Así como *el Cole*, un muchacho como tantos otros colombianos que crecen sin oportunidades, en Alemania, durante el régimen nazi[1], los miembros del Batallón 101 de la policía eran en su mayoría jóvenes comunes y corrientes. Tenían oficios típicos de la clase trabajadora alemana –obreros portuarios, conductores de camiones–, y en muy pocos casos provenían de una historia de fuerte identificación con el nazismo: pocos, en efecto, pertenecían al partido nacional-socialista obrero alemán, y casi ninguno era considerado apto para pertenecer a la SS[2]. Y, sin embargo, durante los años de 1940 a 1945, participaron en operaciones relacionadas con la muerte de aproximadamente 83.000 judíos en diferentes lugares de Polonia (Browning,1992).

1.
El régimen nazi fue aquel que se instituyó en Alemania desde comienzos de los años treinta del siglo XX y perduró hasta el final de la II Guerra Mundial. Este régimen trastocó la separación de poderes, suspendió el debido proceso, convirtió un solo partido, el Nacionalsocialista Obrero, en partido único; consideró a quienes no pertenecían a ese partido como sus enemigos; los despojados de derechos; y concentró las decisiones políticas en su máximo líder, Adolf Hitler, y su entorno más cercano. Adoptó una política de anexión de sus países vecinos; puso en pie un sistema de exterminio judío y de otras poblaciones.

2.
Las SS se establecieron en 1925 como guardia personal del líder nazi Adolf Hitler. Entre 1929 y 1945, las SS se convirtieron en una de las más grandes y poderosas organizaciones dentro del régimen nazi, temidas por su brutalidad.

El caso del Batallón 101

El caso del Batallón 101 ha sido objeto de profundo debate y reflexión, pues ilustra de una manera impecable cómo la participación en actos atroces no se restringe a poblaciones enfermas o altamente politizadas a quienes se les ha inculcado un odio por el enemigo, sino que puede involucrar a múltiples sectores de la población, cruzando fronteras de clase y de origen social. La enseñanza del Batallón 101 es que, dadas ciertas condiciones, ciudadanos sin ninguna característica especial pueden terminar colaborando en la ejecución de violaciones sistemáticas de los derechos humanos o en trasgresiones al derecho internacional humanitario en situaciones de conflictos internos. Personas que no se distinguen de las demás por ningún rasgo particular, buenas personas en el sentido interpersonal, pueden ser cómplices en la tragedia. Las organizaciones a las que se integran les inculcan técnicas para ejercer dominios de manera brutal y los adiestran para cometer actos moralmente repudiables y éticamente inadmisibles, como si se tratara de acciones normales por las que no tendrían que responder (Chirot & McCauley, 2010). La gran enseñanza que nos dejan historias como las de *el Cole* o del Batallón 101 es que cualquiera de nosotros, si no entendemos los engranajes que mueven la guerra y si no cultivamos un discernimiento moral, podemos ser cómplices en procesos que desembocan en grandes tragedias humanas.

Además de las complicidades a veces inadvertidas de personas cotidianas, están también los "grandes ajedrecistas" de estas tragedias. Son estos los que urden, planean, calculan y estructuran dichas organizaciones que inculcan en sus integrantes aprendizajes y técnicas para avanzar y ganar la batalla final frente a quienes estigmatizan como sus enemigos. Estas personas, los arquitectos del horror, los técnicos de la brutalidad y la inhumanidad, tienen una máxima responsabilidad porque, con el poder acumulado en la propia guerra, toman decisiones y urden planes que estructuran el campo de acción donde se mueven las personas anónimas que, sin advertir lo que está en juego en una decisión en apariencia inocua, terminan haciendo las veces de peones en un tablero de ajedrez estructurado en otro nivel.

En los engranajes que se van articulando hasta desembocar en el horror están también los legados acumulados históricamente. Estos legados se refieren a la manera como una sociedad ha resuelto sus conflictos a través de diseños institucionales y patrones sociales. Estos marcan una cierta manera de construir país: dejan su impronta en los reclamos no resueltos de generaciones antecedentes y en la manera como se resuelven conflictos de toda índole.

Afortunadamente, en las guerras no solo se instala el horror en la vida cotidiana. También, en medio de las adversidades, prosperan las resistencias y se conserva el trato solidario entre distintos, dando fe de que las personas también somos capaces de conservar nuestra humanidad en medio de la peor desdicha y el más profundo oprobio.

"¿Por qué optamos por hacer acciones distintas a las acciones guerreristas? Creo que porque estamos convencidos que las ideas son más fuertes que las armas; estamos convencidos de que el sonido del tambor puede hacer muchas cosas mejores que las que puede hacer un arma. Un arma genera llanto, genera dolor, genera tristeza. En cambio, un tambor genera compartir, genera agrupación, genera solidaridad, amistad, confianza, y ¡eso es lo que queremos construir!

Muchos de los que estamos acá hemos vivido episodios de violencia: hermanos masacrados, familiares desplazados. Yo soy desplazado de la zona del Valle del Río Cimitarra. La única forma de contrarrestar esta violencia es la no-violencia a través del arte, de la cultura, del teatro, de la danza, de cómo manifestarnos y resistir a través de una apuesta teatral. ¿Cómo decirle a los violentos que no queremos más sangre en las esquinas con el golpe de un tambor, con el sonido de una gaita o con la melodía de una guitarra?

No solo no nos neutralizamos frente al grupo insurgente o frente al grupo paramilitar o frente al grupo del ejército legal, sino que emprendemos acciones de rechazo a la guerra saliendo a la calle con una camiseta, con una puesta en escena, con una obra teatral".

Así hablan tres jóvenes integrantes del grupo Quinto Mandamiento del Magdalena Medio.

Sus trayectorias ilustran las distintas opciones que han tomado jóvenes de todo el país para protestar contra la guerra y construir proyectos de vida que no hagan de la violencia su principal medio de expresión y reclamación. Sus vidas son un testimonio de resistencia y de construcción de paz.

Además de las iniciativas de estos jóvenes, el CNMH quiere retomar preguntas de niños y niñas de todo el país que permitan entrever todas las inquietudes e interrogantes que los rondan sobre el conflicto armado: "Seño, ¿por qué se vinieron con su guerra para acá donde no tenemos nada? ¿Quiénes armaron el conflicto armado y por qué? ¿Por qué los jóvenes somos involucrados en los conflictos?¿Por qué mataron a mi hermano?"

Frente a las expectativas de los y las jóvenes de desarrollar proyectos de vida libres de violencia y a los interrogantes que rondan a los niños y a las niñas de este país, **las Instituciones Escolares (IE) pueden hacer caso omiso y no dar respuestas a sus inquietudes, o, por el contrario, transformarse en un escenario de reflexión y compromiso de iniciativas de memoria histórica en clave de paz**. Los siguientes documentos son una contribución del CNMH para que las IE puedan asumir el desafío de convertirse en lugares donde los niños y las niñas puedan expresar sus preguntas abiertamente y acceder a herramientas para resolverlas; y en espacios donde las y los jóvenes se puedan conectar con la historia de sus regiones y de su país, a la luz de los dilemas que les plantea la guerra en sus vidas cotidianas. La iniciativa responde a la necesidad de desarrollar y cultivar criterios políticos y éticos forjados en medio de conversaciones y de debates democráticos sobre la trayectoria que compartimos como país.

Todos estos planos –el cotidiano personal, el de las organizaciones armadas, el de la historia de mediano plazo del país, el de las resistencias a la guerra, el de las preguntas que inquietan a los niños, niñas y jóvenes– se entrecruzan y refuerzan. ¿Cómo dilucidar sus entrecruzamientos para impedir que la tragedia de la guerra se repita?

Empezamos este texto con los casos de *el Cole*, el Batallón 101 y de Quinto Mandamiento, pues plasman de manera elocuente la perspectiva pedagógica de la Caja de Herramientas: un esfuerzo por conectar el nivel interpersonal y la historia subjetiva, con los sentidos colectivos e históricos que respaldan la memoria histórica. Nuestro objetivo es crear un entorno fértil de aprendizaje, que prepare ciudadanos y ciudadanas dispuestos a entender críticamente la historia de su país, a sopesar y optar reflexivamente por formas de actuación política, a cultivar su propio discernimiento ético y moral, y a contribuir, desde sus propias lecturas y acciones, a que los conflictos *no* desemboquen en violaciones masivas a los derechos humanos.

En la dimensión interpersonal, nuestro objetivo incluye formar ciudadanos capaces de entender la diversidad en la relación con el cuerpo y el territorio, la coexistencia de narrativas e identidades personales y la empatía que subyace el respeto y la capacidad de ponerse en la posición del otro. Esta comprensión empática de la diferencia en el nivel interpersonal pasa por reconocer que quienes son distintos a mí no son una amenaza para mi propia existencia, ni tienen menos valor y dignidad que yo. El reconocimiento de la diferencia se hace, entonces, desde un plano democrático: un marco que exige el descubrimiento del otro desde una mirada acogedora, incluyente y respetuosa, la cual celebra, mas no reprime o arrasa la diversidad.

En la dimensión de comprensión social, queremos que los y las estudiantes conozcan estrategias de reconstrucción de la memoria colectiva, con miras a que puedan explorar y apropiarse imaginativamente de las narrativas y saberes existentes en sus comunidades sobre sus pasados compartidos. Y que luego transiten a preguntas que ya no solo se refieren a su historia, sino a la de todo un país, siendo rigurosos, contrastando fuentes, escuchando y debatiendo distintas perspectivas. En este nivel, queremos, además, educar ciudadanos capaces de entender los engranajes de la historia, incluyendo aquellos factores estructurales y políticos que ayudan a configurar los patrones del conflicto y las particularidades regionales que dicho fenómeno tomó en nuestro contexto. Esto es importante porque una lectura profunda del conflicto hará que nuestros estudiantes sean capaces de leer dichos engranajes de cara al futuro, para que no se vayan a encerrar a través de decisiones irreflexivas en los callejones sin salida que llevaron a los miembros del Batallón 101 a participar en el genocidio judío y a muchos de nuestros jóvenes a vincularse a organizaciones armadas. Estas solo han alimentado una guerra de más de cincuenta años, que ha dejado huellas perdurables y traumáticas en las víctimas y en la sociedad colombiana en su conjunto.

b. Los tejidos entre memoria, memoria colectiva y memoria histórica

Para entender la estrategia pedagógica de la Caja de Herramientas, es necesario comprender la lógica que orienta su estructura documental. En esta sección se describe dicha estructura.

El presupuesto fundamental de la Caja es que, para comprender la guerra y desarrollar habilidades con miras a no seguir repitiéndola, es necesario trabajar tres registros interrelacionados sobre la manera como nos apropiamos del pasado, vivimos nuestro presente y nos proyectamos a futuro.

El primer registro es el de la memoria personal. En este, la memoria se organiza alrededor de los hitos y eventos revestidos de significancia personal que sobresalen en relación con los demás. Por ejemplo, para una persona pueden revestir especial significación el día del grado, el nacimiento de un primogénito, la tarde del entierro de un padre, el instante en el que se entra oficialmente a un grupo armado o el momento en el que un grupo armado se instala en la comunidad y trastoca las rutinas cotidianas.

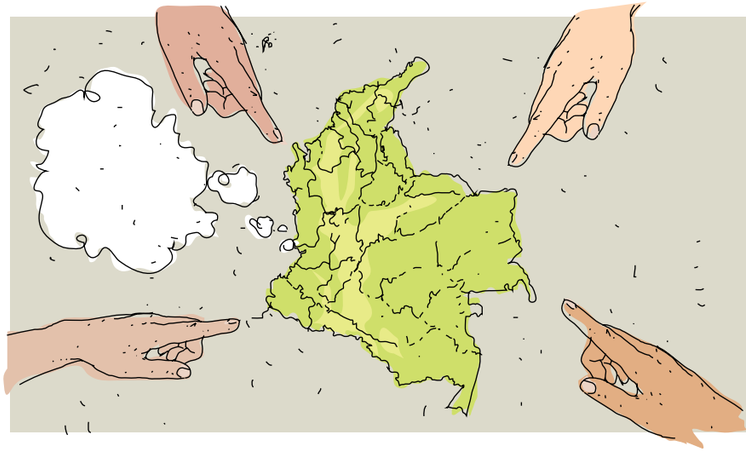
En esta memoria personal, la guerra ha dejado huellas. En el caso de las víctimas o de los testigos directos, el conflicto ha suscitado memorias traumáticas que no han sido escuchadas y que ameritan un espacio solidario de tramitación. Por otra parte, los testigos indirectos, es decir, quienes escuchan vía medios o se enteran a través del "voz a voz", también acusan huellas y construyen narrativas sobre el significado de los eventos.

El trabajo sobre la memoria personal también posibilita identificar "las memorias de la vida" de las que somos portadores, esas que nos permiten, desde ese reconocimiento, transitar por caminos de "desaprendizaje de la guerra": así como la guerra se aprende y se instala en nuestra cotidianidad y en nuestros cuerpos, también se puede desaprender ubicando esas conexiones con la vida y con los otros, a la luz de miradas incluyentes, democráticas y respetuosas de los que ya somos portadores.

Ahora bien, los eventos de la memoria personal con su significancia individual se intercalan con acontecimientos que se organizan en el segundo registro de la memoria: la memoria colectiva. En cierto sentido, los hitos de la memoria individual están emplazados en la memoria colectiva. Para el caso particular de las víctimas, los eventos que las afectaron de forma individual y las historias de resistencia o de retorno se enmarcan en memorias colectivas, que reconstruyen dinámicas comunitarias más amplias en relación con el conflicto y la resistencia. Tal memoria colectiva se entreteje en el cotidiano cuando gestores de memoria comunitarios ofrecen interpretaciones de lo vivido que se van arraigando como verdades para la comunidad.

Además de trabajar las memorias personales para construir espacios de escucha y diálogo sobre lo vivido en clave personal, la dimensión de la memoria colectiva permite que la historia de otros y la historia propia se empiecen a concebir como una historia-en-común: quizás mi dolor como madre se conecte con la historia de sufrimiento de un padre que perdió a su hijo en otra comunidad y en el marco de una intervención de un grupo armado distinto. Del mismo modo, mi historia como joven que añora ser reconocido por todos resuena con la historia de ese otro, con quien compartía deseos y cuyo afán de cumplirlos lo llevó a vincularse a un grupo armado, para luego darse cuenta de que tal decisión constituía, a veces, una entrada sin retorno. (Fraser, 1997; Mallon, 1995).

Queremos además brindar herramientas para que niñas, niños y jóvenes y maestros y maestras puedan desarrollar los criterios necesarios para distinguir entre las memorias colectivas que cultivan una convivencia democrática y aquellas que promueven interpretaciones totalizadoras y divisorias. Entre estas últimas se destacan **las memorias falsificadoras, esas que niegan hechos acontecidos, o las memorias vengativas, que interpretan los acontecimientos en claves esquemáticas y estigmatizantes de buenos y malos.**



y que borran los entretejidos complejos de la guerra y sus zonas grises.

Finalmente, existe el registro de la memoria histórica. Este toma los recuentos de la memoria colectiva y los nutre con información de otras fuentes, utilizando herramientas propias de la historia y de las ciencias sociales para inscribir y articular los recuentos comunales en una historia nacional. La aplicación de preguntas y técnicas disciplinares sobre los recuentos de la memoria colectiva tiene sentido porque permite, por un lado, garantizar un mayor nivel de precisión de cara a los hechos, pero también porque suscita una comprensión que incorpora nuevas fuentes y nuevas voces.

Para comprender cómo la memoria colectiva y la memoria histórica dialogan, entran en tensiones y disputas, se complementan y se enriquecen, es necesario, en primera instancia, reconocer cómo cada una se mueve en un registro particular. Desde la memoria colectiva, por ejemplo, las víctimas pueden perfectamente sobreestimar el número de perpetradores. Esto ocurre porque el recuento personal de lo vivido o de lo colectivo se hace a la luz de los impactos emocionales y la significación de los eventos en la vida de cada uno. Leídos en clave de memoria personal y de memorias colectivas, estas narrativas nos permiten ponernos en el lugar del otro, pues suscitan preguntas de empatía emocional. Escucharlas desde el lugar de la empatía en lugar de cuestionar su veracidad nos permite emprender un viaje hacia el corazón de los testigos y comprender lo que ellos sintieron frente a la indefensión, la humillación y la deshumanización, que en muchas ocasiones acompaña el ejercicio violento del poder en el marco de la guerra. Esta perspectiva nos permite comprender que, de haber estado allí, seguramente nosotros también habríamos sentido el miedo y la impotencia, y habríamos recordado a más atacantes de los que en realidad estuvieron presentes, gracias a su inimiginable capacidad de destrucción.

Esta educación emocional es fundamental para propiciar el surgimiento de ciudadanos concernidos y no indiferentes frente a la suerte de los demás. Estudiantes capaces de emprender actos solidarios y de sentirse parte de una historia en común, frente a la que, como ciudadanos, tienen una responsabilidad. También permite comprender que **el acto de escuchar se refiere más a la validación de las emociones y a la significación de lo experimentado que a la verificación de los hechos.**

La memoria colectiva es, también, el terreno donde las comunidades resguardan sus saberes, enuncian sus reclamos y recrean, desde sus tradiciones y cosmogonías, una identidad común. Pero la memoria colectiva puede, así mismo, ser el terreno donde comunidades o sociedades regionales resguardan sus versiones de la historia frente a los intentos de imponer una historia total, ya sea por parte de un estado totalitario o de actores armados con pretensiones de control absoluto. Por ejemplo, en la antigua Unión Soviética, las personas conocían perfectamente la historia oficial rusa, pero creían y confiaban mucho más en la memoria colectiva, que era transmitida de manera clandestina, subterránea si se quiere, a través del "voz a voz" de las comunidades (Wertsch & Rozin, 2013). Frente a la "aplanadora" de una historia oficial, las memorias colectivas preservan, entonces, la pluralidad, ese "poder decir", interpretar y narrar los acontecimientos a la luz de sus experiencias particulares y de sus saberes. En tal sentido, la memoria colectiva también puede ser fuente para la reconstrucción de una historia compartida. Los dirigentes y gestores de memoria locales a veces conocen, con enorme precisión, las dinámicas sociales y políticas, armadas y desarmadas, que se despliegan en sus territorios. **Albergan un conocimiento y un saber que no puede ser desconocido** (Mallon, 1995; Stern, 2002).

La memoria histórica, por otro lado, reconoce esos saberes y conocimientos albergados en las memorias colectivas, y los entreteje con otras fuentes y debates para ponerlos en un diálogo cada vez más multivocal. Gracias a ellos, la historia local puede, a su vez, brindar luces sobre la historia del país. Además, las distintas interpretaciones sobre la historia nacional pueden pluralizar las memorias colectivas locales e interrogarlas para que no se fosilicen a la manera de una historia oficial local. Los dos registros pueden relacionarse de diferentes maneras y democratizarse mutuamente.

Este esfuerzo por entretejer las memorias colectivas y la memoria histórica apunta, finalmente, a desentrañar la manera como las dinámicas nacionales de la guerra entroncan con los conflictos y con los actores regionales. Para esclarecer las interacciones entre ambos planos –el nacional y el local–, primero es necesario reconstruir la singularidad de las sociedades regionales y locales: ¿Cómo es su geografía y su medioambiente? ¿Cómo marca esta geografía y medioambiente una vocación productiva? ¿Cómo compiten los actores por los recursos regionales? ¿Qué tipo de orden local emerge de estas interacciones? ¿Cómo intervienen las instituciones y los partidos en estos conflictos? ¿Con quiénes se alían los actores armados? ¿Cómo y por qué logran esas alianzas? ¿Cuáles son sus estrategias en ese momento?

Así, para comprender cómo una guerra llega y refracta a nivel local, es preciso detenerse en las memorias colectivas desde las que es posible

> **las memorias colectivas** preservan, entonces, la pluralidad, ese "poder decir", interpretar y narrar los acontecimientos vividos desde sus vivencias y saberes.

reconstruir la trayectoria de construcción de Estado y sociedad a nivel local. Por ejemplo, la existencia de unas tierras altamente productivas en los Montes de María puede conectarse con la disputa armada que sufrió esa región a través de procesos asociados al conflicto por la tierra que pueden ir hasta los años treinta. Esta historia en clave de memoria colectiva exige la escucha de los y las historiadoras locales, esas personas que fundaron un pueblo y pueden, desde su experiencia y sus memorias vivas, brindar pistas sobre los conflictos, las luchas y las conquistas locales. **Esas y esos historiadores locales son un archivo viviente, que es necesario resguardar del olvido.** Nos hablan a las generaciones presentes de una historia-en-común.

La conexión de esta historia local con un relato nacional viene de preguntas que buscan articular esos esfuerzos de construcción local con eventos y dinámicas nacionales. ¿Qué políticas se impulsaban desde el centro cuando se estaban desarrollando los eventos del nivel comunal? ¿Quiénes respaldaban las políticas que afectaban la vida local? ¿Quiénes se oponían? ¿Cómo eran los diseños institucionales en ese momento? De esta manera, las voces de los y las historiadoras locales se van articulando con eventos y dinámicas de orden nacional, y le hablan a fuentes y archivos que se encuentran en otros lugares.

Así, la interpretación de los eventos que se realiza en la construcción de memoria histórica es, además, una forma de enriquecimiento de los recuentos de la memoria colectiva y vice-versa. En dicho caso, esta última se enriquece a través de una interpretación que permite darle sentido y re-significar los eventos de nivel regional en diálogo con los que acontecen a nivel nacional.

En el caso de eventos límite, como por ejemplo las masacres, estos eventos no pueden ser única y exclusivamente reconstruidos en términos de cómo acontecieron en un nivel descriptivo, desconectado de una historia más amplia de conflictos regionales y dinámicas nacionales; estos hechos tienen un significado ulterior. Por ejemplo, hay casos en los que la evolución de la violencia puede ser interpretada, o trabajada mejor, en clave de género, como en el caso de Portete, donde los paramilitares se ensañaron contra las mujeres porque ésa era una forma de romper el tejido social de las comunidades que habitaban los territorios, pues ellas encarnaban el sentido de comunidad. Cuando se construye una interpretación desde la memoria histórica, la perspectiva de género es identificada como una manera que permite dilucidar los impactos diferenciales que tiene el conflicto armado sobre mujeres, hombres, niñas, niños, jóvenes y personas con otras identidades sexuales. Esto ilustra, por ejemplo, los motivos que los actores armados tuvieron para atacar específicamente a las mujeres en esta región de la Guajira. Sin ese lente, la violencia ejercida contra ellas puede ser interpretada como **un "error", un "daño colateral", lo que borra las decisiones y planeaciones que están detrás de este ataque.** Esta interpretación, por supuesto, se nutre de la memoria colectiva, pero la enriquece con nuevas preguntas que permiten ir develando justamente los engranajes, no siempre obvios, que se esconden detrás del horror. **En la memoria histórica, otras fuentes, voces, recuentos, experiencias y teorías son traídos para enriquecer el caso, por ejemplo, a través de la contrastación con casos similares en otras partes del mundo.**

INTRODUCCIÓN

LOS TEJIDOS ENTRE MEMORIA, MEMORIA COLECTIVA Y MEMORIA HISTÓRICA

EL ESPACIO Y EL TIEMPO

¿QUÉ QUEREMOS CAMBIAR EN LA ENSEÑANZA DE MEMORIA HISTÓRICA?

NUESTRA APUESTA

ALGUNAS RECOMENDACIONES

c. El espacio y el tiempo

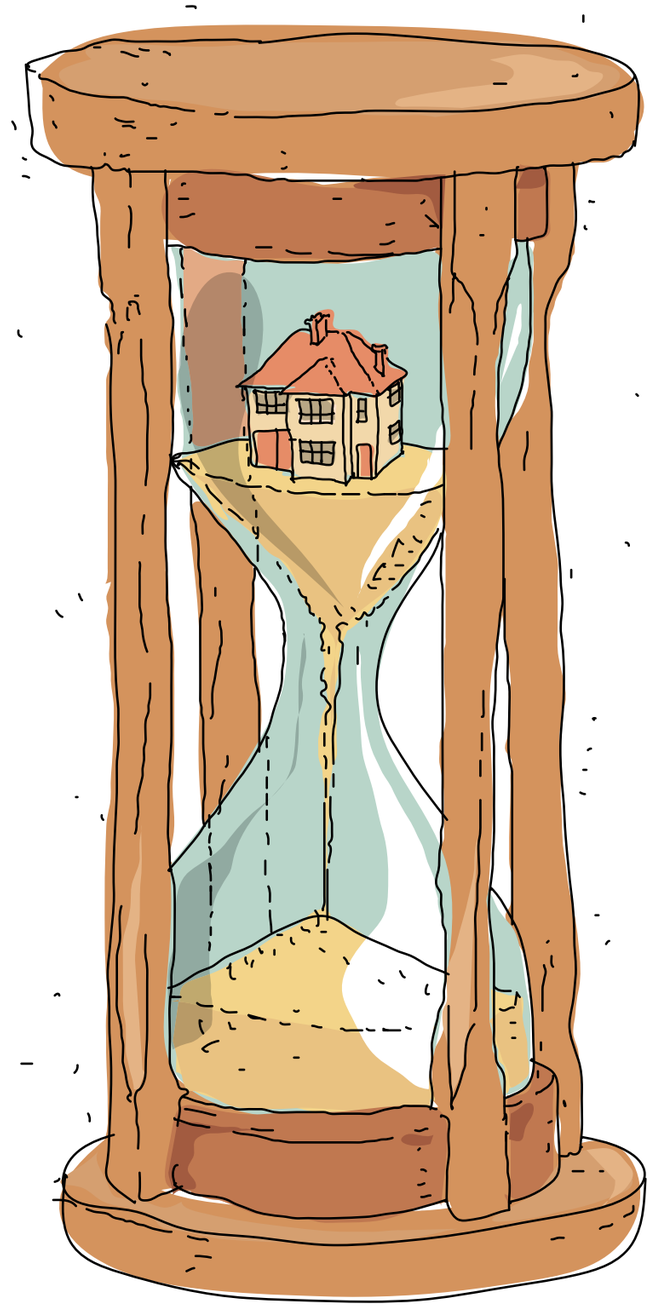
Además de los tres registros de la memoria, hemos considerado que existen dimensiones alrededor de las cuales se pueden organizar los recuentos y entretejer los puentes entre memoria, memoria colectiva y memoria histórica: estos son las dimensiones de espacio y tiempo.

El espacio es un campo material y simbólico en el que surgen y se desenvuelven las relaciones sociales. El sentido que desarrollamos del espacio depende, además, de nuestra definición de límites o fronteras: en él, se desenvuelven y enmarcan las trayectorias, expectativas y aspiraciones de las personas, y su adscripción a una colectividad.

El espacio puede trabajarse en la dimensión individual asociándolo con la idea de cuerpo. Ese es el espacio primario desde el cual construimos nuestra experiencia y nuestra identidad. Es por eso que **en el cuerpo representamos lo que somos a través de diversos dispositivos: la ropa que usamos, los movimientos que elegimos, las emociones que representamos a través de tensiones y de sensaciones.** Para el caso del conflicto armado, considerar el cuerpo como el primer espacio que habitamos y somos es importante porque las transgresiones a los derechos humanos empiezan con la palabra y luego se enfocan en el cuerpo.

La experiencia del cuerpo no es, sin embargo, universal e idéntica para todos y todas. Aunque todas las personas habitamos y somos un cuerpo, no lo vivimos de la misma manera si somos niños o si somos niñas; si somos heterosexuales o si tenemos otras preferencias sexuales; si crecemos en una familia de escasos recursos en un barrio periférico de una ciudad o si, por el contrario, nos hicimos adultos en una familia con recursos en un sector privilegiado; si crecemos en una comunidad afro del Pacífico colombiano o en un pueblo indígena del Bajo Putumayo. El cuerpo, que sentimos tan universal, está arraigado en distintas culturas y la apropiación que cada persona hace de él está mediada por su cultura barrial, comunal y familiar (Bourdieu, 1991).

Así como las personas son y habitan un cuerpo, las comunidades se construyen y perviven en territorios de diversas escalas. El territorio de una comunidad puede estar constituido por territorios ancestrales o por las zonas a las que los ha empujado el desplazamiento. Puede estar determinado tanto por la diáspora de

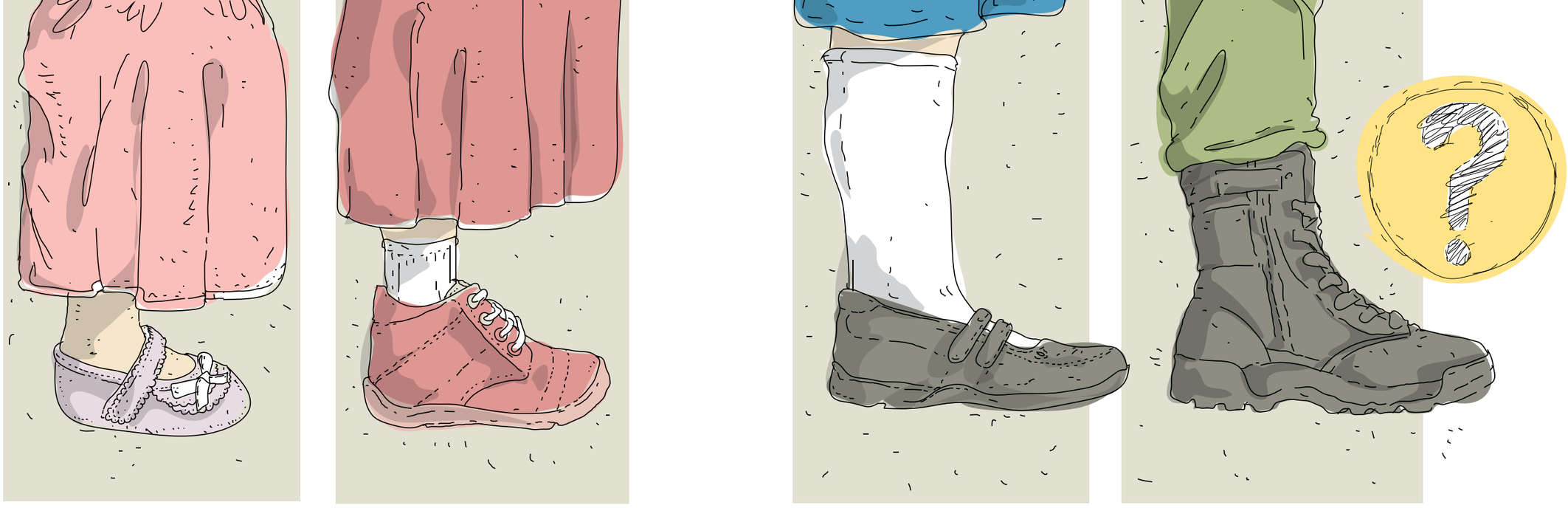


nuestra nación adentro y afuera de las fronteras, como por el espacio del barrio. Es necesario que los estudiantes sean capaces de realizar reconstrucciones de sus espacios individuales y comunitarios, y de trazar las marcas y las huellas que el conflicto ha dejado en ellos.

Como sucede con los espacios de la memoria personal, los espacios/cuerpos individuales y los territorios comunitarios también pueden ser enriquecidos a través del discurso disciplinar: es decir, la reconstrucción del espacio también se puede hacer en el registro de la memoria histórica. En este caso, se revelan temas que relacionan el cuerpo, el territorio y el conflicto a través de miradas disciplinares.

En un nivel básico, la reconstrucción del espacio desde la memoria histórica del conflicto empieza por determinar las rutas de control de los actores y, para el caso de eventos específicos, los lugares desde los que actuaron y donde se refugiaron después de realizar sus actos. Pero la comprensión del espacio no se detiene ahí. En algunos casos, se requiere comprender las rutas de desplazamiento y de retorno. En otros, se busca explicar la influencia de la geografía y de los factores socioambientales sobre la configuración del conflicto en las regiones. En El Salado, por citar solo un ejemplo, la influencia de la geografía y del medio ambiente está condicionada por procesos históricos de largo plazo: estos tienen que ver con la fertilidad de la tierra y el surgimiento de un movimiento campesino que cuestionó su distribución inadecuada y logró una tímida redistribución.

La segunda dimensión de la memoria es el tiempo. El tiempo, nuevamente, sigue la misma estructura descrita en relación con el espacio. Empieza con el tiempo personal, que organiza la vida de un individuo, para después concentrarse en el tiempo colectivo y luego llegar hasta los eventos de la comunidad y sus relaciones



temporales e históricas. Los hitos de la memoria colectiva agrupan elementos de la línea de tiempo individual y los entretejen con los eventos comunes que comparten con otras personas dentro de la comunidad.

La línea de tiempo de la memoria colectiva, sin embargo, está sujeta a diferentes perspectivas y visiones: es plural. Diferentes personas dentro de una comunidad –un pueblo, un colegio, un barrio– pueden escribir diferentes líneas de tiempo en el registro de la memoria colectiva. Esto es así porque la vivencia de cada persona es diferente: está filtrada por su identidad, sus creencias y preferencias a nivel personal. Una persona que ha sufrido discriminación por raza, recordará y recalcará eventos diferentes a una que no la ha sufrido. Otra que asocia su proyecto de vida a la enseñanza, encontrará ciertos elementos relevantes que otro ignorará. Por ejemplo, unos padres de familia pueden recordar el grado de bachiller de su primogénito o el día en el que tuvieron que sacar a los niños a escondidas del colegio en medio del combate. No obstante, de esta pluralidad va surgiendo una historia-en-común que permite reconocerse como parte de una trayectoria compartida.

En la dimensión del tiempo también se llega al registro de la memoria histórica, pues los recuentos de la memoria individual y colectiva suelen verse enriquecidos con otras fuentes y herramientas. Así como las fechas exactas o las secuencias de los hechos necesitan ser establecidas, las relaciones temporales, la evolución de los procesos sociales en el tiempo y la organización de las múltiples causas también se van entretejiendo en la línea de tiempo de la memoria histórica.

Por ejemplo, los procesos históricos que dieron pie a los eventos sucedidos en los Montes de María a comienzos de este siglo pueden trazarse hasta los años cincuenta. Esto hace que la línea de tiempo se deba extender hasta ese momento, con miras a entender cuáles procesos históricos intervinieron en el crecimiento del conflicto hasta su desenlace trágico. Establecer estos procesos históricos requiere extender la mirada hacia atrás, escuchar distintas perspectivas y acceder a distintas fuentes. Aunque desde la memoria individual y colectiva se construyen poderosas intuiciones sobre el origen de estos procesos sociales, en muchos casos se requiere confirmar o matizar la intuición, contrastándola con otras perspectivas, esclareciendo los procesos y revisando más fuentes, más voces y distintas perspectivas. Para el caso de la memoria histórica, este proceso fue realizado combinando memorias personales, colectivas e históricas, y ofreciendo una narrativa comprensiva de los hechos para ser discutida a nivel comunitario, regional y nacional.

En este punto es importante aclarar que el objetivo último de la memoria histórica no es encontrar una "verdad verdadera", única y total, que definitivamente cierre la reflexión sobre el pasado compartido. **Más que un relato único, la memoria histórica le apunta a proponer narrativas incluyentes y plurales, que ofrezcan interpretaciones, rigurosas, sí, pero sujetas a debate**, y que aglutinen y susciten reflexiones políticas y éticas en torno a eventos y a experiencias compartidas.

En este marco, el propósito de la Caja de Herramientas es, entonces, traducir los informes y las metodologías para la construcción de memoria histórica a un lenguaje pedagógico adecuado, que funcione con creces en el aula: para tal efecto, deberá conectar los niveles de experiencia personal de los estudiantes, representados en la memoria individual y colectiva, con el conocimiento de las perspectivas fruto del esfuerzo de las ciencias sociales.

INTRODUCCIÓN

LOS TEJIDOS ENTRE MEMORIA, MEMORIA COLECTIVA Y MEMORIA HISTÓRICA

EL ESPACIO Y EL TIEMPO

¿QUÉ QUEREMOS CAMBIAR EN LA ENSEÑANZA DE MEMORIA HISTÓRICA?

NUESTRA APUESTA

ALGUNAS RECOMENDACIONES

d. ¿Qué queremos cambiar en la enseñanza de memoria histórica?

Estamos convencidos de que la construcción de una propuesta pedagógica sobre memoria histórica requiere, necesariamente, repensar la manera como se enseña la historia: de poco sirve que los casos emblemáticos que representan la barbarie de la violencia reciente en Colombia sean introducidos en el currículo escolar si la enseñanza reproduce los errores tradicionales de la enseñanza de historia.

Existen tres falencias, bien documentadas en la investigación en educación, relativas a la enseñanza en esta área. La primera de ellas consiste en concebir la memorización de nombres, lugares y fechas como el motor fundamental de la enseñanza (Tilly, 1995). En nuestro contexto, esto se tradujo por muchos años en una forma de enseñanza enfocada en la memorización de lugares y fechas de batallas, constituciones y revoluciones. Aunque la capacidad de identificar eventos en una geografía y en el marco de una temporalidad particular y precisa es importante en la reflexión histórica, dicha capacidad debe ponerse al servicio de una comprensión más amplia de las razones y de los procesos conducentes al cambio histórico. Incluso, se podría argumentar que la fecha exacta de una batalla, por decir algo, es un accidente que podría haber sido modificado por un cambio en el clima o una tormenta en la noche anterior. Sin embargo, el proceso que desembocó en dicha batalla es más estable. En ese sentido, nosotros aspiramos a que los estudiantes, más que memorizar las fechas y datos asociados con los hechos emblemáticos, comprendan los procesos, los temas y los engranajes que nos llevaron como país a vivir en conflicto armado por más de treinta años. No se trata, por lo tanto, que los niños, niñas y jóvenes repitan datos e información fáctica como loros, sino que piensen por sí mismos su propia historia y la historia de su país.

El segundo gran problema en la enseñanza en historia es lo que se ha denominado "la historia de bronce" (De Roux,1999). Este término se refiere a la enseñanza de la historia que se concentra en el enaltecimiento de próceres en libros de texto y en prácticas educativas en Ciencias Sociales. En esta visión, el cambio social es el producto de las intenciones de unos cuantos actores privilegiados (por ejemplo, héroes, próceres, etc.). Una versión de la historia de esta naturaleza tiene básicamente dos problemas. El primero es que concentra la comprensión histórica en elementos intencionales e individuales (por ejemplo, las buenas intenciones de los actores), mientras que ignora factores estructurales que cumplen roles importantes en el desenvolvimiento de los eventos (por ejemplo, la correlación de recursos entre dos actores). De hecho, una parte importante de la investigación en razonamiento histórico señala como un objetivo deseable que los estudiantes sean capaces de relacionar las intenciones individuales con los factores estructurales que explican un evento, a saber, factores tales como la existencia de recursos para financiar un movimiento, las configuraciones políticas, la desigualdad y las clases sociales: una enseñanza enfocada en la historia de bronce no permite que dicha articulación suceda.

El segundo problema de esta concepción de la historia es que los procesos históricos son percibidos como fenómenos que pueden ser empujados solo por unos pocos individuos privilegiados. La historia de bronce es, en pocas palabras, protagonizada por hombres blancos de clase alta. Esto hace que el sentido de agencia, es decir, la percepción que tienen los estudiantes de su capacidad de influir en la historia, se vea reducida. En tal medida, la historia de bronce es una historia ajena, frente a la cual la mayoría de los ciudadanos son objeto de las decisiones de otros y no sujetos activos. Es una historia hecha por unos pocos y no por el colectivo, hecho que impide la construcción de una memoria compartida capaz de contrarrestar la amnesia social, la impunidad y el olvido (Ortega, Merchán & Vélez, 2014).

El problema fundamental de esta perspectiva radica en que una enseñanza adecuada de la historia debe recuperar el sentido de agencia en los jóvenes (Seixas & Peck, 2004), meta inaccesible si no se cambian las prácticas tradicionales de enseñanza en historia. Para el caso de la memoria histórica, el descubrimiento que hacen los niños, niñas y jóvenes de su agencia es fundamental. Es esta la que posibilita que desarrollemos un sentido de pertenencia frente a una historia compartida con otros y otras, así como la convicción de que nuestras decisiones tienen un impacto sobre ella.

Se trata, en últimas, de dirigir la acción hacia la transformación y de interrumpir la reproducción del orden social (Ortega, Merchán & Vélez, 2014).

El tercer reto de la enseñanza tradicional en historia y, en general, de la gran mayoría de procesos escolares es la ausencia de una conexión profunda entre lo que se enseña y las identidades y los proyectos de vida de los estudiantes. En tal respecto, un importante teórico del aprendizaje sostenía que **aprender es "convertirse en otro"** (Larreamendy-Joerns, 2011). Es decir, aprender no es simplemente sumar contenidos sobre una base de sujeto ya constituida: aprender consiste en transformar dicha base no por adición, sino por reorganización. Cuando la enseñanza conecta con la identidad, el sujeto que sale del aula es diferente del sujeto que entra en ella.

Por ejemplo, un estudiante que comprende los procesos políticos que llevaron a la barbarie de los años noventa debe ser capaz de modificar su relación con la política, al tiempo que otro que es capaz de hacer empatía con el sufrimiento de las victimas debe identificarse con la necesidad de su reparación efectiva. La construcción de una identidad asociada con el aprendizaje de la historia es imposible cuando la historia es presentada como algo ajeno al contexto que se vive, separada de las realidades y de los dilemas de los estudiantes.

Esto nos lleva a hablar de lo obvio: con esta Caja queremos contribuir a la construcción de los maestros y maestras, así como las y los jóvenes, como **sujetos históricos con agencia.** Esto se hará a través de la apropiación reflexiva de la historia reciente para deliberar sobre las razones y condiciones que desencadenaron y degradaron el conflicto reciente, no como un contenido tangencial o como una obligación curricular, sino como **el campo temático que por excelencia conecta la vida de los estudiantes con ese "enseñar a pensar" que debe orientar la clase de Ciencias Sociales**.

El conflicto y sus consecuencias –el desplazamiento, la violencia cotidiana y la sensación de incertidumbre que de allí se derivan– rodean la vida de los y las estudiantes. Por lo tanto, no tiene sentido sacar estos elementos del aula si lo que se espera es que alumnos y alumnas adquieran las herramientas para resolver, de manera íntegra y democrática, los dilemas y las trampas propios de la guerra: estos contenidos son, en esencia, más cercanos a sus vidas que las descripciones de hechos lejanos e inconexos –por nombrar alguno, la historia medieval– de las que se ocupa buena parte del tiempo de enseñanza en las escuelas. De hecho, en algunas experiencias recientes en el aula hemos encontrado que los estudiantes se entusiasman y consideran positiva la posibilidad de hablar de lo que les está sucediendo o les ha sucedido recientemente en sus entornos cercanos.

Con esto en mente, más que la enunciación y el aprendizaje de contenidos, proponemos una comprensión de la memoria histórica desde una propuesta de enseñanza-aprendizaje conjunta entre maestro y estudiantes. En tal medida, el ejercicio busca reconocer procesos y sus razones anexas, con miras a construir entendimientos sobre las motivaciones estructurales y estratégicas de los sucesos, a saber: las características territoriales, las circunstancias y las determinaciones sobre las cuales se tomaron las decisiones del horror y de la guerra. Así, **se despeja la idea de lo fortuito, lo involuntario y lo inevitable, para dejar claramente establecida una acción deliberada, la agencia, y señalar cómo las decisiones y las acciones podrían haber sido otras** que privilegiaran la vida, la complementariedad, el valor de la diferencia. Finalmente, de la mano de una relación directa del proceso didáctico con las vidas cotidianas de las personas, buscamos propiciar ataduras con los proyectos de vida de personas y comunidades, y revertir las agencias de la guerra por las agencias de la vida.

Fotografía:
Archivo de Derechos Humanos CNMH. Marcha Campesina de 1976. Vereda Ceja del Mago, Sampues, Sucre. Carta Campesina, No. 35, Noviembre, 1976.

INTRODUCCIÓN

LOS TEJIDOS ENTRE MEMORIA, MEMORIA COLECTIVA Y MEMORIA HISTÓRICA

EL ESPACIO Y EL TIEMPO

¿QUÉ QUEREMOS CAMBIAR EN LA ENSEÑANZA DE MEMORIA HISTÓRICA?

NUESTRA APUESTA

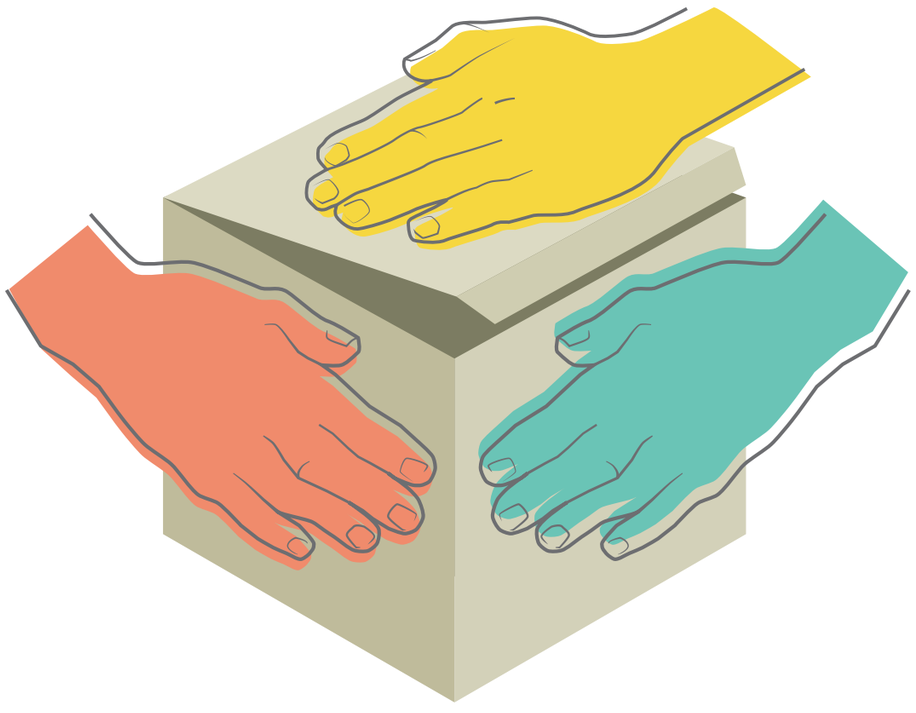
ALGUNAS RECOMENDACIONES

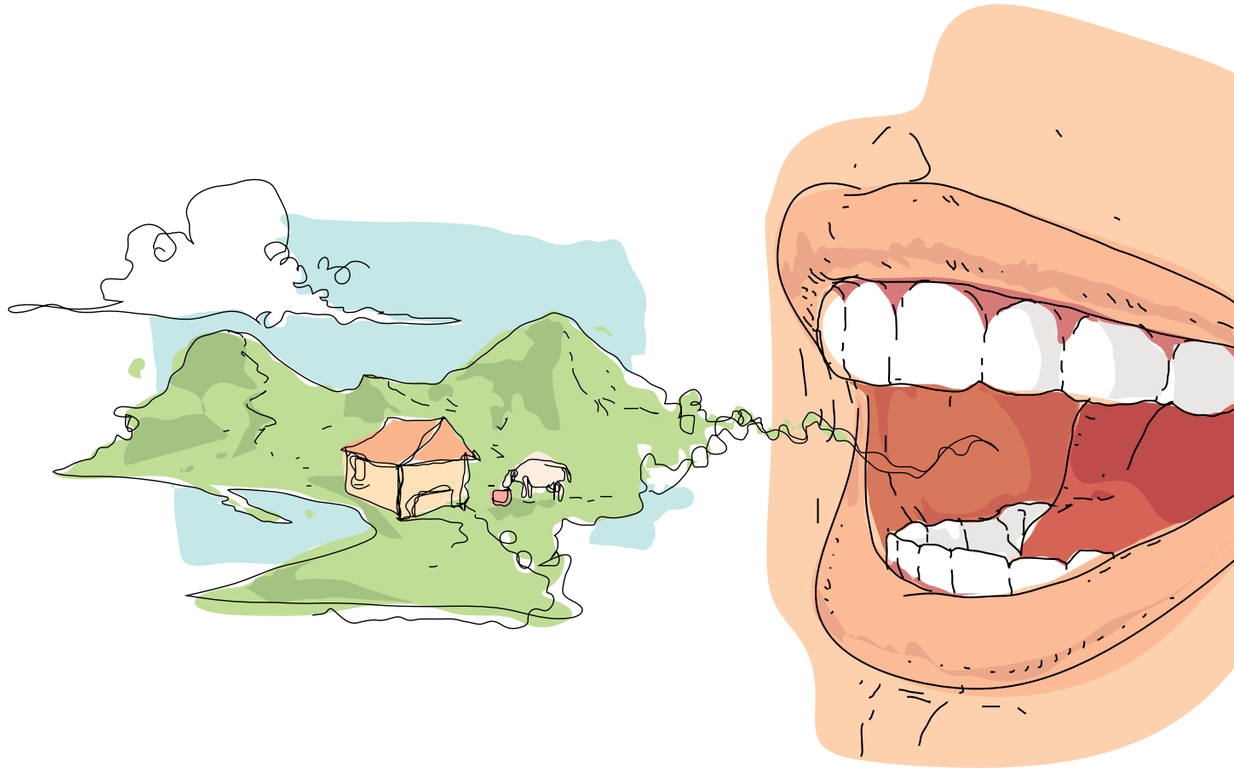
e. Nuestra apuesta: una caja de herramientas para un buen vivir solidario y para el razonamiento crítico de la historia compartida

La pedagogía y la memoria se enlazan a partir del reconocimiento de la alteridad y del reconocimiento del otro. En el marco de una práctica democrática, esto implica resaltar la voz de quienes fueron victimizados y difundir sus reivindicaciones. La pedagogía de la memoria participa, por lo tanto, en la creación de prácticas emancipatorias, que le permiten a las nuevas generaciones preguntar por su legado histórico y agenciar horizontes de posicionamiento ético-político frente a la realidad (Ortega, Merchán & Vélez, 2014).

Aspiramos a que estos materiales sacudan los lugares comunes que dificultan la comprensión del conflicto (la lista es larga, pero señalaremos algunos). Por ejemplo, la idea simplista de que el conflicto surge de un problema de codicia personal es uno de ellos. Usar la atribución de codicia en diversas formas –la búsqueda de dinero o la idea de que la motivación de los actores armados es el enriquecimiento personal– ignora los diferentes caminos que ha tomado el conflicto en diversas regiones y en distintos momentos. Así mismo, no explica por qué en ciertas regiones se dieron ciertos hechos y en otras, no.

El segundo lugar común es la idea de que el problema de la violencia se deriva del hecho de que no somos suficientemente educados o, en la versión inversa, de que somos un país culturalmente violento. Este marco explicativo unicausal ignora, por decir algo, las dinámicas de los actores políticos a lo largo del tiempo: si el problema de la guerra fuera un problema de cultura, entonces el conflicto sería entre cultos y no cultos, entre educados y no educados, pero no es así. La idea de que la cultura o la falta de esta es el motor de la guerra en Colombia no explica, por ejemplo, cómo los marcos interpretativos anclados en la Guerra Fría de los años sesenta ayudaron a configurar nuestro conflicto.





Otro lugar común que queremos cuestionar es la idea de que las víctimas son víctimas porque se lo merecían. **Esta expresión, equivalente a la de "por algo sería", desconoce que todos los ciudadanos y ciudadanas, sean cuales fueren sus preferencias políticas, sus oficios o sus convicciones ideológicas, son sujetos de derechos** y que ninguna justificación puede ser válida para violarlos, menos en un país que se considera democrático.

Es importante subrayar que una comprensión adecuada de los procesos sociales implica el desarrollo de la empatía, definida a grandes rasgos como la capacidad de ponerse en la posición del otro. Esto tiene, por un lado, un componente cognitivo, lo que en la teoría psicológica se ha llamado "teoría de la mente" (Perner, 1999). La teoría de la mente nos permite hacer atribuciones correctas sobre lo que el otro está pensando o percibiendo. A modo de ilustración, imaginemos una niña pequeña a quien un padre mira de frente: la primera es incapaz de entender que lo que ve a su derecha, para su padre estará a su izquierda. Cuando finalmente lo comprenda, algo que solo ocurrirá a una edad avanzada, será un logro cognitivo fundamental en su desarrollo.

La empatía conlleva, además, otro fenómeno clave: el contagio emocional (Hatfield, Rapson & Le, 2011). Ocurre cuando una persona percibe la alegría o el dolor de otra, y revive, en alguna medida, las mismas emociones en carne propia.

En nuestra visión de mundo, la empatía puede enfocarse desde y hacia un conocimiento del propio cuerpo, ejercicio que permite conectar experiencias personales con vivencias de otros. Por tal razón, la *Caja de Herramientas* incluye varias actividades que se enfocan en el conocimiento del cuerpo, y que, por ende, permiten entender tanto las vivencias de los otros en el registro de la memoria individual como las conexiones entre cuerpo y territorio en el registro de la memoria colectiva e histórica.

Pero para tener una adecuada comprensión de la memoria histórica también es clave entender que la narrativa es un vehículo idóneo para aproximarse a la complejidad del devenir histórico. De hecho, muchos teóricos contemporáneos sostienen que la narrativa es, por decirlo de alguna manera, la forma de comprensión natural del ser humano (Bruner, 1991). La vida como es vivida, con la complejidad moral que implica, solo es transmisible a través de la narración (Gilligan, 1982). En tal sentido, si bien consideramos que la comprensión de elementos estructurales (por ejemplo, las relaciones económicas) es fundamental, es claro que dichos elementos son siempre intermediados, y que están entretejidos en narrativas localizadas temporalmente y mediadas por las intenciones de actores particulares, individuales y colectivos. Por tal razón, la narrativa es fundamental en la comprensión histórica y, en nuestro caso, en la memoria histórica.

La narrativa está, además, indefectiblemente atada a la identidad. Cuando nos pensamos como sujetos, a propósito de nuestras preferencias y elecciones, los seres humanos nos contamos historias sobre nosotros mismos. Durante este proceso construimos y consolidamos los contornos de nuestra identidad. Por eso, en los documentos hemos incluido varios ejercicios que ilustran estrategias de reconstrucción narrativa, a través de las cuales estudiantes y profesores pueden trabajar sobre trayectorias individuales, colectivas e históricas. Tales ejercicios se enfocan, por ejemplo, en la elaboración de diarios personales o en un trabajo con comunidades para reivindicar su historia. Así mismo, muestran que en los espacios sociales existe un sinnúmero de narrativas, las cuales responden a la pluralidad de identidades y visiones de mundo, y cuyo reconocimiento es fundamental de cara a la superación del conflicto.

Nuestros documentos están enfocados, además, en propiciar la construcción de una comprensión compleja sobre los engranajes de la guerra desde el punto de vista histórico. Este nivel está, evidentemente, más asociado con la memoria histórica, mientras que los registros anteriores están más vinculados a la memoria personal y colectiva. No obstante, como se explicará más adelante, existen diversas rutas de influencia entre todos ellos

En primer lugar, una diversidad de factores, incluyendo la geografía, la particular distribución de los recursos económicos, el poblamiento y las alineaciones políticas, han influido en la configuración de órdenes sociales regionales. Dado que diferentes regiones tienen diferentes geografías y configuraciones sociales, económicas y políticas, la manera como el conflicto refracta en ellas ha tomado tintes diversos, que deben ser entendidos por los estudiantes. Adicionalmente, estos factores se relacionan con el surgimiento de actores armados a través de procesos políticos extendidos en el tiempo, que pueden remitirse, por citar solo unos ejemplos, a la geopolítica de la Guerra Fría o al crecimiento del movimiento campesino o sindical en diferentes momentos del siglo XX.

Un conflicto con tal nivel de complejidad exige un pensamiento más integral, que combine diversos factores y procesos en una narrativa que trascienda las explicaciones unicausales.

Idealmente, el pensamiento histórico debería ser capaz de incluir cuatro espacios de comprensión disciplinar (Leinhardt, 1997). El nivel más básico se refiere a la descripción de los *eventos*. Esto es, un estudiante debe ser capaz de describir a grandes rasgos los eventos relacionados con un caso de la guerra, incluyendo los actores y sus acciones en espacios y momentos específicos.

INTRODUCCIÓN

LOS TEJIDOS ENTRE MEMORIA, MEMORIA COLECTIVA Y MEMORIA HISTÓRICA

EL ESPACIO Y EL TIEMPO

¿QUÉ QUEREMOS CAMBIAR EN LA ENSEÑANZA DE MEMORIA HISTÓRICA?

NUESTRA APUESTA

ALGUNAS RECOMENDACIONES

La comprensión histórica, sin embargo, no se puede quedar allí, pues debe atender, así mismo, lo que en literatura recibe el nombre de *trayectorias* (Tilly, McAdam y Tarrow, 2001).

Las trayectorias se refieren a los motivos que llevan a los grupos humanos a moverse a través del tiempo y del territorio, a asentarse en un sitio y no en otro, y a construir instituciones sociales y políticas que permitan llevar una vida en común y resolver conflictos. Por ejemplo, en el caso de la guerra, la existencia de un recurso que permita la financiación o que le interese a un actor armado puede explicar la *trayectoria* de un conflicto particular en una región. Algo parecido ocurre con la distribución de un recurso limitado, tal como lo es la tierra. También son ejemplos de *trayectorias* los procesos de movilización social, tales como la construcción de un marco jurídico que proteja los derechos humanos (por ejemplo, la Constitución del '91) o la configuración de políticas más amplias que deriven en marcos jurídicos contra dichos derechos (por ejemplo, doctrinas de seguridad nacional, estado de sitio, entre otros).

Por ejemplo, desde esta perspectiva, los y las estudiantes deben ser capaces de comprender cómo Colombia ha resuelto (o no) el problema de la distribución de la tierra. En términos de la guerra, los y las jóvenes deben ser capaces de contrastar la manera como el conflicto se ha vivido en los Montes de María, en el Putumayo, en el Magdalena o en Boyacá; qué tipo de políticas sobre su tenencia se han (o no) gestado en un nivel nacional, y cómo estas variaciones tienen un impacto en la manera como llega y entronca el conflicto armado en cada región.

Existe, adicionalmente, un tercer tipo de elemento que permite una comprensión más profunda de los eventos: los *énfasis*. Los *énfasis* son aquellas interpretaciones que se ponen en primer plano y que se iluminan cuando se reconstruye una *trayectoria*. Mientras que las *trayectorias* proponen narrativas explicativas, si se quiere causales, los énfasis tienen un valor interpretativo-hermenéutico: le dan sentido a lo sucedido. Como ocurre con los casos ilustrativos, los énfasis son importantes porque cada uno plasma un engranaje del conflicto. Por ejemplo, el caso de El Salado fue seleccionado porque encarna la estigmatización que sufre una población a manos de los paramilitares, al tiempo que el caso de Bojayá ilustra el desprecio por la población civil y Portete devela cómo la violencia sexual puede ser utilizada como un arma de guerra. Estos matices son *énfasis* que develan aquellos engranajes que mueven a los actores a actuar de cierta manera y que ayudan a los estudiantes a tomar posición frente a ellos. Sin un *énfasis*, la violencia, las violencias, se confunden en una sola. Los *énfasis* nos permiten establecer matices importantes, así como acercarnos a las dinámicas y consecuencias que el conflicto ha tenido en diferentes regiones.

Finalmente, una comprensión histórica adecuada requiere un último nivel de comprensión, que se refiere ya no a hechos y dinámicas precisas, sino a una lúcida comprensión de cómo se han construido metodológica e identitariamente las distintas narrativas que entran al debate histórico. **¿Desde dónde habla el otro o la otra que propone una narrativa distinta a la mía? ¿Qué fuentes analizó? ¿Cómo enriquece esa perspectiva mi propia narrativa?** En el caso de narrativas falsificadoras, ¿dónde está la falsificación de lo ocurrido? ¿Cómo produce esa falsificación? ¿Qué aporta mi narrativa a una comprensión de lo acontecido? ¿Qué fuentes debo mirar para hacerla más precisa?

f. Algunas recomendaciones

Por último, existen algunas recomendaciones generales a propósito de la implementación de la Caja de Herramientas que queremos señalar. El primero es que los documentos están diseñados de forma tal que no presentan una respuesta puntual y correcta (la "verdad verdadera") sobre los casos estudiados (por ejemplo, El Salado), o sobre los fenómenos a ser reconstruidos (por ejemplo, narrativas de las comunidades). Esto no significa, sin embargo, que cualquier respuesta o interpretación sobre lo sucedido sea igualmente válida. Como reiteramos a lo largo del texto, existen memorias falsificadoras y otras que se construyen en clave vengativa. Además de evitar deslizarse hacia esos tipos de memorias, las fuentes y los ejercicios también apuntan al rigor. Por ejemplo, es importante que los y las estudiantes identifiquen los actores implicados en un hecho, es decir, que conozcan sus trayectorias y estén en capacidad de ubicarlas históricamente, y que sepan cómo han evolucionado en el tiempo.

La orientación que deben realizar los docentes, sin embargo, debe centrarse en el diálogo, los dilemas y las preguntas abiertas, mas no en una transmisión unidireccional de información. Esto implica, necesariamente, que se adelante un proceso de *andamiaje*.

Un *andamio* es un recurso instruccional que le permite a los y a las estudiantes organizar sus procesos de razonamiento y resolución de problemas, a la luz de casos exitosos adelantados por un par más avanzado o experto (Choi & Turgeon, 2005). Por ejemplo, en la reconstrucción de las narrativas implícitas en los textos, se pueden usar líneas de tiempo que funcionen como *andamios* para permitirles a los estudiantes organizar y contrastar los diversos documentos. Esta herramienta implica, así mismo, crear actividades de contrastación entre documentos que arrojen luz sobre la diversidad de perspectivas alrededor de un hecho. También se pueden realizar actividades que conecten diferentes capítulos del texto, con miras a que las y los estudiantes comprendan la relación entre fenómenos económicos y políticos, y los eventos descritos. A la hora de construir estos dispositivos instruccionales se debe garantizar que no se reproduzcan prácticas educativas tradicionales. De nada serviría tener unos documentos bien diseñados en la Caja de Herramientas, si dentro de la práctica del aula se le pide a los estudiantes que repitan de memoria las fechas y lugares de las fuentes citadas en el texto de El Salado. Tampoco tendría sentido que durante los módulos de la guía de docentes, estos se concentraran en dar una clase magistral y en divulgar las respuestas, en lugar de organizar una actividad para recolectar la diversidad de voces comunitarias.

Finalmente, es necesario tener muy claro que el espíritu de la Caja de Herramientas está fuertemente relacionado con los tres registros de la memoria aquí señalados. Es clave que las prácticas de enseñanza crucen transversalmente dichos registros, **permitiéndoles a los y a las estudiantes relacionar su historia personal con la historia de su comunidad y con la comprensión histórica del conflicto reciente.** A diferencia de lo que ocurre con la historia, la enseñanza de la memoria histórica implica el contacto entre lo que el estudiante es como sujeto y la historia reciente del conflicto en Colombia. No basta con una competencia cognitiva a propósito de la comprensión del conflicto: es necesario que los y las estudiantes puedan viajar por los ámbitos de la memoria para darle sentido a su narrativa individual y desde allí tender puentes con su propio contexto histórico y con los otros sujetos que los rodean (Ortega & Castro, 2010). Esta conexión entre los tres registros constituye la estrategia natural para que nunca más surja un Batallón 101, o su equivalente, en nuestro país: para que nunca más aparezcan aquellos que sin querer abrieron las puertas de las regiones a los violentos, aquellos que supieron y miraron para otro lado, aquellos que al final del día culparon a las víctimas o justificaron desde lejos las atrocidades de la guerra.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Ediciones.

Browning, C. R. (1992). *Ordinary men: Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland* . New York: Harper Collins.

Bruner, J. (1991). *The Narrative Construction of Reality*. Critical Inquiry ,18 (1), 1-21.

Gottschall, J. (2012). *The Storytelling Animal: How Stories make us Human*. Houghton Mifflin Harcourt.

Choi, I., Land, S. M., & Turgeon, A. J. (2005). *Scaffolding Peer-questioning Strategies to Facilitate Metacognition during online Small Group Discussion*. Instructional Science, 33(5-6), 483-511.

De Roux Lopez, R. (1999). *La insolente longevidad del héroe patrio*. Caravelle,72 , 31-43.

Fiscalía General de la Nación, sumario no. 721 UDH, Cuaderno original no. 2.

Fraser, Nancy (1997). *Iusticia Interrupta. Reflexiones criticas desde la posición postsocialista*, Bogotá: Siglo del hombre Editores y Universidad de Los Andes.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hatfield, E., Rapson, R. L., & Le, Y. C. L. (2011). E*motional Contagion and Empathy. En Decety and W. Ickes (Eds.), The Social Neuroscience of Empathy*.(pp.19-30). Cambridge, MA: MIT Press

Larreamendy Joerns, J. (2011). *Aprendizaje como reconfiguración de agencia*. Revista de Estudios Sociales, 40, 33-43.

Leinhardt, G. (1997). *Instructional explanations in history*. International Journal of Educational Research, 27(3), 221-232.

Mallon, F. (2003). *Campesinado y nación. La construcción de México y Perú postcoloniales* (2da Ed.). México: CIESAS, Colegio de Michoacán y Colegio de San Luis de Potosí.

Ortega, P. & Castro, C. (2010). *Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria*. Rollos nacionales, 3(28), 81-91.

Ortega, P., Merchán, J. & Vélez, G. (2014). *Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario*. Pedagogía y Saberes, (40), 59-70.

Perner, J. (1999). *Theory of mind*. En M. Bennet (Eds.),Developmental psychology: Achievements and prospects (pp. 205-230). Hove: Psychology press

Seixas, P., & Peck, C. (2004). *Teaching Historical Thinking. En A. Sears & I. Wright* (Eds.), Challenges and Prospects for Canadian Social Studies, (pp.109-117). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.

Stern, S. (2002) *De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico* (Chile, 1973-1998). En E. Jelin (Eds.), Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "infelices"(pp.11-33). Madrid: Siglo XXI.

Tilly, Ch., McAdam, D., & Tarrow, S. (2005) *Dinámica de la contienda política*. Barcelona: Editorial Hacer, S.L.

Tilly, L. A. (1995). *History as Exploration and Discovery. Journal of Social History*, 29(Supplement), 115-118.

Wertsch, J. V., & Rozin, M. (2013). *The Russian Revolution: Official and Unofficial Accounts*. En J. Voss & M. Carretero (Eds.) International Review of History Education: Learning and Reasoning in history 2 (pp.39-60). London: Woburn Press.

Referencias recomendadas

Aguilar Fernández, Paloma. (1996). *Memoria y olvido de la guerra civil española*. Madrid: Alianza.

Candina Palomer, Azun. (2002). *El día interminable. Memoria e instalación del 11 de septiembre de 1973 en Chile*. En Jelin, Elizabeth (ed.), *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in-felices"*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Carvalho, Alessandra, y Catela, Ludmila da Silva. (2002). *31 de marzo de 1964 en Brasil: memorias deshilachadas*. En Jelin, Elizabeth (ed.), *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in-felices"*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Catela, Ludmila da Silva. (2002).*Territorios de memoria política" Los archivos da la represión en Brasil*. En Catela, Ludmila da Silva y Jelin, Elizabeth (eds.), *Los artículos da la represión: Documentos, memoria y verdad*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Jelin, Elizabeth. (1995). *La política de la memoria: el movimiento de derechos humanos y la construcción democrática en la Argentina*. En *AAW, Juicio, castigos y memorias. Derechos humanos y justicia en la política argentina*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Jelin, Elizabeth. (2001). *Exclusión, memorias y luchas políticas*. En Mato, Daniel (compilador) *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Clacso-Asdi.

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

Lao - Montes, Agustín (2007) *Sin justicia étnico-racia no hay paz: las afro - reparaciones en perspectiva histórico-mundia*l. En *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolomnianos y raizales*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Centro de estudios sociales (CES).

Mónica Szurmuk y Robert McKee Irwin (coordinadores). (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. México: Editorial Siglo XXI.

Richard, Nelly. (2007). *Fracturas de la Memoria. Arte y pensamiento crítico*. Argentina: Editorial Siglo XXI

Rojas, Patricia (2000). *Bailando sobre las cenizas. Los jóvenes y la memoria: una mirada diferente sobre el pasado*. Puentes de la memoria, año 1, núm. 2, diciembre.

GUÍA GENERAL PARA UN VIAJE POR LA MEMORIA HISTÓRICA

1 **Preámbulo:** me preparo para el viaje por la memoria histórica 58

2 **Las herramientas** 66

3 **Los hilos presentes en las rutas de la memoria histórica:** cómo enseñar y cómo usarlos 74

4 **La memoria histórica como democracia en el aula y contención emocional** 78

Centro Nacional de Memoria Histórica

1. PREÁMBULO: me preparo para el viaje por la memoria histórica

Introducción

El ejercicio pedagógico propuesto por el Centro Nacional de Memoria Histórica a partir de la Caja de Herramientas responde a una premisa fundamental: solo se puede transformar aquello que se comprende. Por esta razón, la ruta aquí propuesta ofrece pasos y herramientas para que los y las estudiantes puedan conocer y comprender algunos hechos y condiciones que desencadenaron y sostuvieron la guerra colombiana y contribuir, desde esa comprensión, a que los ciclos de violencia organizada no se repitan. Propone además pautas para entablar debates democráticos y propiciar actitudes empáticas y solidarias en los y las jóvenes para que ellos puedan convertirse en gestores de paz y democracia en sus entornos.

La presente Guía General de Maestros y Maestras es, ante todo, un documento de apoyo para acompañar a niñas, niños y jóvenes en un viaje por la memoria histórica del conflicto armado colombiano. Para tal efecto, ofrece información clave para que los y las profesores aprovechen al máximo los contenidos pedagógicos plasmados en el marco conceptual y los textos dirigidos a los y las estudiantes. Así mismo, expone los objetivos del proyecto y las competencias que se espera desarrollar con el uso de estos materiales, al igual que las herramientas necesarias para alcanzar unos y otras.

Ante todo, la ruta de la memoria histórica fomenta:

- La conexión entre las experiencias y memorias personales de los y las estudiantes.
- El desarrollo de empatía para escuchar activamente a las víctimas del conflicto armado.
- El discernimiento moral a partir de sembrar el hábito de medir las posibles consecuencias que nuestras decisiones y acciones pueden desencadenar en nuestras propias vidas, así como sobre la vida de otras personas a partir del planteamiento de dilemas cotidianos.
- La reflexión y análisis sobre acontecimientos históricos y procesos desde el rigor lógico y metodológico, así como la identificación y el examen de múltiples fuentes desde una perspectiva crítica.

Fotografía:
Archivo del CNMH.

1. Usamos la palabra "comprender" en su acepción que va más allá de "entender" y que significa: "hacer propio lo que se entiende y actuar congruentemente con ello".

2. El concepto de "desaprender la guerra" fue propuesto y desarrollado por la pedagoga catalana Anna Bastida. Ver: Anna Bastida (1994). *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona: Icaria Editorial.

Por eso, en primer lugar, la ruta invita a que los participantes contrasten sus experiencias con las del conflicto armado. Lo hace iniciando el viaje formulándoles preguntas sobre sus identidades, proyectos de vida y aspiraciones, así como planteándoles dilemas que estén enfrentando en la actualidad o que vayan a enfrentar en el futuro en sus vidas cotidianas. Tales reflexiones sobre sí mismos y sí mismas tienden puentes entre su experiencia y la de otras personas que han visto sus vidas marcadas por la guerra. Una conexión emocional e intelectual de esta naturaleza evidencia la manera como las decisiones que tomamos y las posturas que adoptamos a diario afectan la historia y la vida de los demás, al tiempo que desarrolla nuestra capacidad de responder por nuestros actos, decisiones y posiciones políticas. La autorreflexión y la comprensión de aquellos procesos que irrigan y alimentan la guerra permitirán, entonces, forjar hábitos, que, a su vez, gestarán una ciudadanía más crítica, reflexiva y activa.

En segundo lugar, la ruta invita a que los participantes escuchen los testimonios y las memorias de las víctimas desde una posición de empatía y solidaridad. Es desde la solidaridad y la empatía que como personas nos podemos indignar con el sufrimiento vivido por otros seres humanos, comprender que esos hechos y vejámenes nunca han debido ocurrir, y comprometernos a contribuir a que no se vuelvan a repetir.

En tercer lugar, la ruta ofrece sugerencias de cómo, a la luz de una actitud democrática[3], construir en el aula de clase ambientes de discusión abiertos, donde se puedan generar debates sin arrasar simbólica o físicamente a quienes formulan contradicciones.

En cuarto lugar, la travesía por la memoria histórica se hace cada vez más compleja en la medida que introduce la propia experiencia de los y las estudiantes en marcos históricos que exigen para su comprensión contrastar múltiples fuentes y a escuchar distintas versiones de lo ocurrido. La idea es que a partir de los testimonios de las víctimas sobrevivientes los y las jóvenes se hagan preguntas de comprensión histórica: ¿Cómo les pudo ocurrir esto a otras personas? ¿Por qué y cómo ocurrieron estos hechos? ¿Cuáles fueron las condiciones que permitieron que ocurrieran? ¿Cómo se inscriben hechos como estos en procesos históricos y cómo dilucidar su sentido? Semejantes preguntas son el primer paso para gestar conexiones entre las experiencias y memorias personales de los y las estudiantes, las memorias colectivas de sus entornos más cercanos y la memoria histórica del país.

Para responder a esas preguntas, la ruta incluye un quinto paso, el de la contrastación de distintas fuentes, como testimonios de las víctimas, artículos de prensa, gráficos, fotografías, expedientes judiciales, documentos de archivo y bases de datos. Cada estudiante, enfrentado a este conjunto de documentos escritos, orales y visuales, es invitado a construir su propia comprensión y gestar nuevas interpretaciones sobre el conflicto armado, su identidad y la realidad en la que vive.

En suma, la ruta de la memoria histórica promueve ambientes de aprendizaje que se alejan del pensamiento dogmático y vertical, al igual que de la memorización banal de fechas y nombres, y los reemplazan con **una lógica argumentativa más empática con las memorias de las víctimas y más comprometida con el rigor, el pensamiento crítico y el debate democrático.** Su objetivo final no es otro que desarmar la noción generalizada de que la guerra es inevitable en Colombia y, que, por lo tanto, todos y todas estamos condenados a seguir viviendo en un país que se desangra por un conflicto armado de nunca acabar. La Caja busca contribuir a aprender a leer y discutir la guerra en el aula, y a comprenderla como un evento histórico y no como una circunstancia normal a la que nos tenemos que habituar.

La apuesta es que esta ruta les permita a los y las estudiantes reconocer y desarmar aquellas creencias, ideas y valores sociales que repiten los estereotipos, la discriminación, la intolerancia, la estigmatización y las soluciones violentes que perpetúan el conflicto armado en Colombia. En suma, el esfuerzo de comprensión y análisis se orienta a quitarle a esta larga guerra la apariencia de normalidad que ha adquirido con el tiempo. Para esto, es preciso intervenir pedagógicamente la manera como las generaciones jóvenes han asumido con naturalidad ideas como vincularse a un grupo armado o la forma como han aprendido a usar la violencia para resolver sus conflictos cotidianos. También ofrece rutas de reflexión para que los y las jóvenes puedan apreciar y sopesar el potencial transformador de iniciativas no violentas de resistencia e impugnación a situaciones injustas y autoritarias. El siguiente cuadro resume los objetivos que persigue la incorporación de la ruta de la memoria histórica en el aula escolar y la manera cómo esta contribuye a desarrollar las competencias ciudadanas y en ciencias sociales definidas por el Ministerio de Educación Nacional y la Cátedra de la Paz.

3. Por actitud democrática se entiende una postura pluralista que parte de reconocer que los otros y las otras ven el mundo y la realidad social y política desde puntos de vista y cosmogonías distintas a las mías, y que no por eso son mis enemigos. Tienen el mismo derecho que yo a formar opiniones y debatirlas críticamente.

1. OBJETIVOS, RESULTADOS ESPERADOS Y COMPETENCIAS

Objetivo general

Contribuir a la formación de ciudadanos con curiosidad histórica, capaces de apropiarse de la ruta de la memoria histórica. Desde allí, desarrollar una postura reflexiva y crítica, y un discernimiento moral que le permita a los y las estudiantes afrontar los dilemas que enfrentan cotidianamente en un país en guerra o en tránsito a la paz.

Así mismo, contribuir desde su acción y opinión a avanzar en la construcción de condiciones sociales e institucionales para la profundización democrática. Por último, promover la resolución de conflictos por la vía del diálogo, el debate, la negociación y la capacidad de transar.

Objetivos específicos	Resultados esperados		Competencias ciudadanas	Competencias básicas en ciencias sociales	Competencias de lenguaje
Me sitúo ante mis propias condiciones de vida, los dilemas que enfrento y el proyecto de vida que construyo. Adquiero las herramientas para responder a los desafíos y a los conflictos del día a día de manera reflexiva, crítica y democrática. Adquiero un discernimiento moral ante los dilemas que enfrento.	• Me sitúo ante cada uno de ellos de manera reflexiva, contrastando sus posibles consecuencias. • Introduzco una reflexión moral sobre cada una de las alternativas. • Reconozco mi agencia y adopto decisiones contemplando las posibles consecuencias de cada una de ellas, entre otras, las morales. • Contrasto y debato con mis pares las distintas alternativas.		• Pensamiento crítico. • Consideración de consecuencias. • Toma de perspectiva. • Escucha activa. • Asertividad.	• Realizo investigaciones como lo hacen los científicos sociales: diseño proyectos, desarrollo investigaciones y presento resultados. • Identifico características físicas, sociales, culturales y emocionales que hacen de mí un ser único. • Reconozco conflictos que se generan cuando no se respetan mis rasgos particulares o los de otras personas. • Reconozco y respeto diferentes puntos de vista.	• Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa. • Analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias. • Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masivos.
Comprendo la guerra y sus engranajes como producto de condiciones sociales, políticas, económicas y culturales en las que se mueven actores colectivos, que, inspirados en miradas y representaciones sobre la realidad, adoptan decisiones y construyen alianzas y organizaciones armadas para defender sus agendas e intereses.	• Comprendo que la guerra no es natural e inevitable. • Comprendo que la guerra se desencadena en ciertas circunstancias específicas. • Comprendo que la guerra requiere de estrategias y alianzas entre actores para operar. • Comprendo las consecuencias que se derivan de distintos diseños institucionales y políticas públicas.		• Pensamiento crítico. • Consideración de consecuencias. • Toma de perspectiva.	• Hago preguntas acerca de los fenómenos políticos, económicos, sociales y culturales estudiados. • Establezco relaciones entre las diferentes fuentes de información y respondo a las preguntas que planteo. • Planteo hipótesis que puedan responder a estas preguntas. • Identifico diferencias en concepciones que legitiman actuaciones en la historia y asumo posiciones críticas frente a ellas.	

Objetivos específicos	Resultados esperados		Competencias ciudadanas	Competencias básicas en ciencias sociales	Competencias de lenguaje
Comprendo las conexiones e impactos que existen entre las historias personales, colectivas y nacionales en términos de decisiones y trayectorias colectivas, y procesos sociales, políticos y económicos.	• Comprendo que mis actos tienen impacto y afectan a otros. • Comprendo que los contextos también me moldean. • Puedo identificar cuáles contextos son más democráticos o más autoritarios. • Puedo entender que los actos de otros me afectan a mí.		• Toma de perspectiva. • Consideración de consecuencias. • Generación de opciones.	• Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, de su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.	• Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa. • Analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias. • Interpreto de manera crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.
Me apropio de las competencias ciudadanas tales como el pensamiento crítico, la empatía y la argumentación asertiva en el ejercicio del debate.	• Escucho los argumentos de los demás. • Respeto sus opiniones. • Comunico asertivamente mis argumentos sin arrasar físicamente o simbólicamente al otro. • Tramito mis conflictos por vías democráticas.		• Escucha activa. • Pensamiento crítico. • Empatía. • Asertividad.	• Participo en debates: asumo posiciones, las confronto, las defiendo y soy capaz de modificarlas cuando reconozco mejores argumentos.	
Desarrollo la capacidad para transformar paradigmas de la violencia y la guerra a través de mi proyecto de vida.	• Reconozco la importancia de establecer mi propio proyecto de vida. • Mantengo relaciones de cuidado, cooperación y solidaridad con mis semejantes. • Reconozco la importancia de mantener esas relaciones para proteger la vida.		• Escucha activa. • Pensamiento crítico. • Empatía. • Asertividad. • Manejo consciente de las emociones.	• Respeto mis rasgos individuales y culturales y los de otras personas. • Cuido mi cuerpo y mis relaciones con las demás personas. • Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos donde pertenezco.	

2. LAS HERRAMIENTAS

¿QUÉ ES UNA HERRAMIENTA?

A diferencia de una actividad, una herramienta es un instrumento con el que se pueden realizar trabajos de diversa naturaleza. En esta sección se exponen los diferentes tipos de herramientas de los que consta la Caja. Están diseñadas para ayudar a maestras y a maestros, así como a estudiantes, a procesar los materiales didácticos, analizar situaciones personales, colectivas e históricas y crear nuevas preguntas y propuestas de actividades.

HERRAMIENTAS DE LA CAJA

La pregunta generadora

Puesto que los materiales de la Caja promueven el pensamiento crítico y no la memorización de contenidos, la pregunta es concebida como el motor del aprendizaje y constituye, por lo tanto, su herramienta principal.

La pregunta permite:

- Generar dudas.
- Despertar inquietudes.
- Alimentar la curiosidad de los y las estudiantes.
- Llevar a alumnos y alumnas a cuestionar y a construir sus propias reflexiones frente a distintos acontecimientos.

La pregunta debe alimentar la curiosidad de los y las estudiantes a propósito de sus preocupaciones de cara al presente y a su proyecto de vida. Debe, así mismo, conectar dichas preocupaciones con sus contextos regionales y nacionales, y con procesos históricos más generales.

Los dilemas morales

Enfrentar un dilema moral significa reconocer la presencia de una encrucijada que pone en juego valores en conflicto en un momento específico o ante una situación particular. El dilema abre diversas opciones, ninguna de las cuales se muestra inmediatamente mejor a las demás: cada opción tiene costos y beneficios, pero optar por algunos de los caminos que se abren es más acorde con una cultura democrática en la que el cuidado de sí mismo y de los otros es fundamental. En todo caso, elegir cualquiera de las opciones representa una decisión difícil.

Esta herramienta pretende:

- Incentivar el pensamiento crítico.
- Promover el discernimiento moral.
- Enseñar que existen decisiones difíciles cuyas consecuencias no siempre han sido bien sopesadas.

El dilema les permite a los y las estudiantes identificar y comprender:

- El hecho de que existen realidades complejas y llenas de matices.
- Las consecuencias de sus acciones.
- Las implicaciones morales de adoptar un camino particular ante una situación determinada.

A partir de las distintas alternativas que confrontan los y las estudiantes, ellos y ellas deben evaluar las posibles consecuencias de sus decisiones sobre su propio proyecto de vida y el de integrantes de su entorno, así como sobre el mundo que comparten con otros y la vida misma.

En tal medida, el trabajo con dilemas invita a:

- Adoptar miradas responsables y complejas.
- Dejar de lado juicios de valor tajantes y excluyentes.
- Cultivar un discernimiento moral.

HERRAMIENTAS PARA REPRESENTAR GRÁFICAMENTE EXPERIENCIAS PERSONALES Y COMPARTIDAS E INFORMACIÓN

La experiencia histórica personal y colectiva está anclada en el tiempo y el espacio. La Caja de Herramientas contiene herramientas para representar las experiencias de tiempo y espacio reconociendo que la vivencia de estas dos dimensiones no es la misma para todo el mundo. Por eso, las herramientas buscan ser flexibles para acoger las diferencias y la pluralidad de apropiaciones de tiempo y espacio.

La representación gráfica del tiempo y de eventos significativos

Representar eventos significativos gráficamente permite ordenar y plasmar hitos que una persona, una comunidad o un país han vivido en términos temporales. Dichos eventos significativos pueden aludir tanto a momentos gratificantes y lúdicos, como a ocurrencias traumáticas e infelices.

La representación gráfica del tiempo y de los eventos significativos puede adelantarse a partir de líneas de muy distinto tipo. Los siguientes son ejemplos que pueden completarse con otras formas de representación gráfica:

- Una línea plana.
- Una línea en forma de espiral.
- Una línea con dibujos.
- Una línea situada en el presente y que parte hacia atrás.
- Una línea situada en el pasado y que parte hacia delante.

Las actividades desarrolladas a propósito del tiempo deben arrojar luz sobre la manera como las personas y las comunidades experimentamos el tiempo y le damos sentido de distintas maneras.

Cuando las personas o las comunidades reconstruyen sus biografías o procesos históricos colectivos, el tiempo no transcurre a la luz de unidades tradicionales tales como minutos, horas, meses, años o décadas, sino de etapas o momentos distintos, separados por hechos que son significativos para ellos. Los hechos significativos se distinguen de las ocurrencias cotidianas porque nos marcan y marcan nuestra memoria de manera profunda.

> El hecho significativo, así como su vivencia, nos transforma de tal manera que podemos hablar de un yo o una comunidad **antes**, y un yo o una comunidad **después** de su ocurrencia.

En el caso del tiempo histórico compartido por una comunidad o una nación, este pasa por periodos densos, durante los cuales muchos acontecimientos significativos se suceden vertiginosa y simultáneamente, por lo que transforman el sentido y la dirección de su devenir. Pero también hay otros intervalos donde las rutinas diarias se engranan sin mayores interrupciones.

Las líneas, espirales, u otras representaciones del tiempo pueden aplicarse a las biografías personales, a las trayectorias colectivas o a las dinámicas históricas nacionales.

En el caso de las líneas de tiempo personales, la herramienta debe permitir que los y las estudiantes sean capaces de identificar los orígenes de sus relatos, es decir, desde qué momento empiezan a narrar su historia y por qué eligen ese momento y no otro. Así mismo, debe arrojar luz sobre los hitos, es decir, los eventos significativos que marcan sus vidas. Ciertas preguntas generales pueden hacerse ante las líneas de tiempo personales:

- ¿Qué dicen los orígenes y los hitos sobre mi identidad?
- ¿Por qué esos hechos son significativos para mí?
- ¿Qué los hace significativos?
- **Frente a mi línea de tiempo: ¿Puedo descifrar un proyecto de vida en construcción?**
- **Si pienso en mi pasado en relación al futuro: ¿Cómo me imagino en cinco años?**

La línea de tiempo también permite pensar en futuros posibles y proyectarse a nivel personal.

Las líneas de tiempo colectivas permiten visualizar hechos significativos que han marcado el devenir de una comunidad, una región, una organización, y también reflexionar a futuro.

Las líneas de tiempo permiten observar la manera plural como personas y colectivos viven, sienten y se apropian del tiempo. Sin negar esa pluralidad, también permiten reconocer los puntos de convergencia y de encuentro alrededor de ciertos hitos que resultan significativos para muchas personas y colectivos.

Mientras la pluralidad en nuestras nociones de tiempo habla de la singularidad de cada persona y de cómo su experiencia es irrepetible y única, los puntos de convergencia llaman la atención sobre nuestra humanidad-en-común y los vínculos que construimos como comunidad/sociedad/nación que comparte una trayectoria histórica.

La representación gráfica del espacio: los mapas

Un mapa es una representación que no solo registra un espacio: plasma la manera como una persona o una colectividad habita o vive dicho entorno, que puede entenderse como un cuerpo-espacio, una casa-espacio, un barrio-lugar o un territorio. En tal medida, para captar cómo la experiencia personal o colectiva transcurre situada y anclada a un espacio, se pueden realizar mapas del cuerpo, del salón, del colegio, de la región, del país, etc.: el objetivo es identificar las marcas o huellas de las memorias en los espacios que habitamos. La experiencia humana transcurre en una dimensión temporal y en una dimensión espacial, de tal modo que los recuerdos de lo vivido están ineludiblemente anclados en un espacio.

Es posible recordar y representar artísticamente las marcas que deja lo vivido en el cuerpo, tanto las memorias lúdicas y felices como las traumáticas. Tales representaciones no exigen ser explicadas para otros: el cuerpo y sus marcas son un espacio de intimidad que tenemos derecho a resguardar de la mirada ajena. Los dibujos, entonces, pueden ser compartidos en exposiciones que no exigen explicación alguna, o pueden ser elaborados en diarios personales que no transiten por lo público.

Así como hay memorias personales resguardadas en el cuerpo, existen también huellas de la experiencia compartida en los espacios de familia, del barrio donde se convive con vecinos o de los territorios de las comunidades o las naciones. Es posible recorrer esos espacios o territorios y rememorar la experiencia compartida, con miras a identificar tanto las huellas que han dejado los triunfos, las tradiciones y los saberes de apropiación del territorio que celebran la vida en común, como las marcas que han dejado procesos violentos y traumáticos.

El tiempo no es homogéneo, como tampoco lo son las nociones de espacio y territorio. Tanto así, que los sentidos de territorio de una comunidad de jóvenes indígenas y de un grupo de jóvenes urbanos se configuran de manera distinta. Nuestra apropiación-vivencia del espacio pasa, entonces, también por nuestra identidad. De hecho, muchas comunidades indígenas hablan de los daños sufridos por el territorio a raíz de la guerra: lugares sagrados profanados, espacios donde víctimas han sido asesinadas, torturadas o desaparecidas. Por tal razón, hoy en Colombia no solo se habla de los daños al proyecto de vida, ya sean morales o materiales, sino que se incluyen los daños al territorio.

Recorrer el territorio o representar las marcas de la experiencia compartida permite comprender cómo la experiencia humana está anclada espacialmente y cómo dichas anclas espaciales se viven de distinta manera. Para muchas comunidades, el territorio es su cuerpo social que hace posible su vida en común.

Al igual que con el tiempo, es posible trabajar con los y las estudiantes en la representación del espacio a nivel personal, colectivo, regional o nacional. Por ejemplo, en el marco de una experiencia de guerra, se pueden identificar los lugares de influencia de los actores armados, sociales, políticos a nivel regional. Así mismo, se pueden plasmar recursos, identificando rutas de narcotráfico, cultivos, yacimientos de petróleo y minería.

Mapa conceptual

El mapa conceptual es una representación gráfica que sintetiza información y evidencia relaciones entre conceptos. Por ejemplo, a la hora de analizar una situación o problemática específica, esta herramienta permite ver relaciones de jerarquía, causalidad e interdependencia entre conceptos. Tanto así que su aplicación permite evaluar si el o la estudiante se ha apropiado de los conceptos de manera clara y ha procesado e integrado los conocimientos.

Estas son algunas pautas para construir un mapa conceptual:

1. Poner el tema principal en el centro.
2. Representar los subtemas en cada uno de los extremos (se pueden utilizar palabras sencillas para representar cada concepto).
3. Representar cada idea con una palabra o una imagen.
4. Escoger el sentido en el que se quiere leer.

Un mapa conceptual permite entender mejor y de forma esquemática el o los temas que se quieren tratar, dándoles un orden y una jerarquía que arrojan luz sobre una problemática general.

Árbol de decisiones

El árbol de decisiones es un esquema que permite exponer un conjunto de posibilidades a la hora de resolver una situación de forma secuencial. Dicho esquema permite analizar las posibles decisiones que se pueden tomar de cara a un problema, así como las posibles consecuencias que cada una conlleva.

Para construir un árbol de decisiones se debe:

- Definir el problema o la situación.
- Plantear las opciones que tiene la resolución de este problema.
- Pensar en la consecuencia de cada opción.
- Imaginar las consecuencias secundarias fruto de cada consecuencia inicial.

El objetivo de esta herramienta es mostrar gráficamente la totalidad de las posibilidades de decisión que surgen tras analizar un problema o una situación específicos.

Gráficos

Los gráficos representan un número determinado de datos y cifras. Convierten datos en un dibujos claros que permiten responder a preguntas de orden cuantitativo de forma rápida. Hay muchos tipos de gráficos, a saber:

- De barras.
- Tipo torta.
- En columnas.
- De líneas.
- De área.
- Tipo radar.

Algunas preguntas que se pueden hacer al crear un gráfico son:

- ¿Para quién se representa esto?
- ¿Cuál es la información que quiero mostrar?
- ¿Cuál es la mejor manera de mostrar los datos?

Un gráfico permite visualizar una gran cantidad de información de manera rápida y sencilla.

HERRAMIENTAS PARA UNA CIUDADANÍA CON IMAGINACIÓN Y REFLEXIÓN HISTÓRICA

Formular hipótesis

Una hipótesis es una posible explicación que permite comprender decisiones personales o, en el plano colectivo o nacional, trayectorias históricas bajo una nueva luz. Dicha posible explicación responde a preguntas de orden descriptivo (¿Qué pasó aquí? ¿Cómo pasó?) o explicativo (¿Por qué pasó?).

Para comprender el significado de una hipótesis cabe iniciar con una reflexión en clave de registro personal. Las narrativas que las personas construyen a propósito de quiénes son y de cómo han construido sus vidas se tejen en un ir y venir entre circunstancias vividas y decisiones tomadas. De hecho, cuando se narra una vida, generalmente se va tejiendo y proponiendo un hilo conductor que le otorga una cierta coherencia a la experiencia con miras a hacerla más fácil de comunicar.

> A nivel personal, este hilo conductor, tejido de manera intuitiva, es como una gran hipótesis de quiénes somos y cómo hemos devenido lo que somos.

En el registro colectivo, las personas que fungen de gestores de memorias colectivas en las comunidades, las familias, las organizaciones sociales o políticas **formulan, con base en sus conocimientos previos y sus identidades, respuestas a las preguntas de cómo y por qué ocurrieron ciertos hechos que afectaron la vida colectiva. Tales respuestas van tejiendo, en conjunto, el hilo conductor de la narrativa que reconstruye lo vivido.**

> A nivel colectivo, las hipótesis proponen una explicación de lo vivido y permiten comprender y otorgarle un sentido a esa experiencia.

Observar y reflexionar la manera como estas hipótesis se construyen desarrolla una capacidad crítica ante las narrativas históricas propias y de otros, pues evidencia que son producto de un tejido fino de interpretaciones, que incorporan eventos, fuentes y voces y las ordenan para otorgarles un sentido. Dicho sentido puede ser debatido y contrastado frente a otras hipótesis, matizado al incorporar nuevas fuentes y enriquecido por medio del debate y la argumentación.

Cómo leer documentos: Testimonios desde la memoria histórica

Cuando un investigador social se enfrenta a un testimonio, normalmente solo lo ve como una fuente de respuestas para sus preguntas de investigación. No obstante, la memoria histórica requiere de una mirada distinta, pues su labor "va más allá de la reconstrucción de los hechos como datos, o de la recopilación de testimonios que verifiquen una cierta versión" (GMH, 2009, p. 55).

Por tal razón, un testimonio puede ser leído en dos claves. **Si es leído en clave de memoria, permite rastrear los significados que las personas o que los grupos les otorgan a los hechos vividos.** En este caso, la pregunta no es por el hecho en sí mismo, sino por la manera como fue vivido y sentido, y cómo es recordado. Por otra parte, si es leído en clave de historia, el testimonio es una fuente más de información de un saber local que se contrasta con otras fuentes. Así, en un contexto de guerra, la memoria constituye una herramienta de esclarecimiento, pues los testimonios ofrecen información valiosa sobre las dinámicas de los actores armados, la geografía del lugar y la cotidianidad bajo la cual ocurrieron eventos específicos. Cuando la memoria proporciona información sobre los hechos acontecidos, debe ser tratada como una fuente más y, por lo tanto, contrastada con otras.

a) Fotografías/imágenes

A la hora de analizar una fotografía, pintura o imagen, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿Qué se observa en esta?
- ¿Quiénes aparecen y cuáles son sus principales elementos?
- ¿De qué está compuesta?
- ¿Cuál es el punto de vista desde el cual fue tomada/pintada?
- ¿La imagen es en blanco y negro o a color?
- ¿La fotografía fue tomada en un escenario espontáneo o fue puesta en escena?

Contexto y autoría

- ¿Quién es el fotógrafo/artista?
- ¿Dónde y cuándo se tomó la fotografía o se pintó el cuadro?
- ¿Cuál es el contexto histórico, político o social de la imagen?

Interpretación

- ¿Qué sensaciones transmite?
- ¿Qué impacto genera?
- ¿Con qué otra imagen se le pueda asociar?
- ¿Cuál fue la intención del artista/fotógrafo?
- ¿Sugiere alguna historia?

b) Caricatura/comic

A la hora de analizar una caricatura o comic, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿Qué se observa en esta?
- ¿Cuáles son sus principales elementos y personajes?
- ¿Cómo son las relaciones que sostienen los diferentes personajes que expone?
- ¿Cuál es su tema principal?
- ¿Qué recursos utilizó el o la caricaturista para elaborarla?

Contexto y autoría

- ¿Quién es el autor o autora?
- ¿Tiene el o la autora otras similares o distintas?
- ¿Cuándo fue elaborada?
- ¿Cuál es el contexto histórico, político o social durante el cual fue elaborada?

Interpretación

- ¿Qué sensación transmite?
- ¿Qué impacto genera?
- ¿Es una pieza neutral?
- ¿Cuál es la intención del autor?
- ¿Transmite la idea de manera efectiva?
- ¿Con qué imagen, pintura o texto se la puede asociar?

c) Artículo de periódico

A la hora de analizar un artículo de periódico, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿De qué trata el artículo y quiénes son los protagonistas de la noticia?
- ¿Cuándo y dónde se desarrollan los hechos?
- ¿Cuáles son las ideas principales del artículo?

Análisis del título:

- ¿Están las ideas principales resumidas en el título?
- ¿Cuáles son sus palabras o frases clave?
- ¿Qué lenguaje utiliza el periodista?
- ¿Cuál es la intención del artículo?

Medio y contexto de publicación

- ¿En qué periódico fue publicado?
- ¿Cuándo fue escrito y cuál era el contexto (político, social y económico) de la época?

Fuentes y punto de vista

- ¿Cuáles son las fuentes de información utilizadas por el periodista?
- ¿Usa varias fuentes o una sola?
- ¿Ha sido contrastada la información?
- ¿Ha faltado revisar fuentes? ¿Cuáles?
- ¿Cuál es el punto de vista del periodista?

d) Texto literario

A la hora de analizar un texto literario, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿Cuál es la idea general del texto?
- ¿Qué otras ideas menciona?
- ¿Quiénes son los personajes principales y cuáles son sus características?
- ¿Cómo son las relaciones entre los diferentes personajes?
- ¿Cuándo y en dónde se desarrollan las acciones?
- ¿Cómo es el ambiente en el cual se desarrollan las acciones?
- ¿Quién es el narrador?

Contexto y autoría

- ¿Quién es el autor del texto?
- ¿Ha escrito este autor otros textos?
- ¿Cómo se compara con dichos textos?
- ¿Cuándo y en qué contexto fue escrito?

Comprensión detallada

- ¿Cuáles son sus palabras o frases clave?
- ¿Cuál es el estilo de su escritura?
- ¿Qué tipo de lenguaje usa?
- ¿Por qué y para quién puede resultar interesante?

Punto de vista

- ¿Cuáles son los diferentes puntos de vista presentes?
- ¿Es el narrador objetivo?

e) Canciones o coplas

A la hora de analizar canciones o coplas, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿Cuál es la idea general de la canción/copla?
- ¿Qué otras ideas menciona?
- ¿Qué situaciones describe?
- ¿Cuándo y en dónde se desarrollan las acciones?
- ¿Cómo es el ambiente descrito?

Contexto y autoría

- ¿Quién es su autor?
- ¿Cuándo y en qué contexto fue escrita?
- ¿Ha escrito el autor otras canciones/coplas?
- ¿Existe relación con ellas?

Comprensión detallada

- ¿Cuáles son sus palabras o frases clave?
- ¿Qué tipo de lenguaje usa?
- ¿Qué sensaciones deja al escucharla?

Punto de vista

- ¿Cuáles son los diferentes puntos de vista presentes en ella?

f) Discurso

A la hora de analizar un discurso, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿Quién pronuncia el discurso y en qué momento?
- ¿A quiénes está dirigido?
- ¿Cuál es su idea general?
- ¿Cuáles son sus argumentos principales?
- ¿Qué otras ideas trata?
- ¿De quiénes habla?
- ¿Qué relación tienen las personas mencionadas?

Contexto

- ¿Cuándo y dónde fue pronunciado el discurso?
- ¿Cuál es el contexto político, social e histórico en el que fue pronunciado?

Comprensión detallada

- ¿Cuáles son sus palabras o frases clave?
- ¿Cuáles se repiten?
- ¿Qué tipo de lenguaje utiliza?
- ¿De qué manera está estructurado?
- ¿Qué sensaciones produce?
- ¿Podría su texto ser dividido en partes coherentes?

Punto de vista

- ¿Cuál es la intención de la persona que lo pronuncia?
- ¿Cómo pudo haber sido recibido por sus destinatarios?

CÓMO CONTRASTAR DOCUMENTOS, TESTIMONIOS, ENTREVISTAS Y OTRAS FUENTES

El contraste de fuentes consiste en comparar relatos orales o escritos que propongan información, conocimiento e interpretaciones diferentes –algunas veces encontrados, otras convergentes– sobre unos mismos eventos, procesos, dinámicas o actores. Al exigir tareas como hacer las mismas preguntas a personas que no estén relacionadas entre sí o examinar detalladamente quién interpreta, cómo lo hace y con qué fin, la herramienta enseña a los y las estudiantes que es necesario analizar minuciosamente sus fuentes de información. En tal medida, fortalece competencias ciudadanas tales como la escucha activa, la toma de perspectiva, la argumentación asertiva, la consideración de consecuencias y la generación de opciones, ya que exige considerar[4] y analizar –tanto en el aula como en la vida– fuentes de distintos sectores y de diversas posturas políticas, sociales, religiosas y culturales.

El objetivo de esta herramienta es, entonces, habilitar a los y las estudiantes a construir una versión sobre lo que están investigando[5], y, por lo tanto, a elaborar hipótesis que luego puedan sustentar. No obstante, apunta a mucho más que fortalecer capacidades de consulta y transmisión de información:

- Aprovecha la curiosidad generada sobre temas cuya significación se ha construido.
- Propicia el diálogo, la escucha activa y la interacción social en el aula.
- Despierta interrogantes sobre asuntos de la vida regional y nacional.

4. "[Las ciencias] …intentan… comprender lo que ocurre en el mundo, la compleja trama de relaciones que existe entre diversos elementos, la interrelación entre los hechos, las razones que se ocultan tras los eventos". Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Mariana Schmidt Q. (Ed.). Mayo 2006. MEN-Ascofade.

5. "…la enseñanza como investigación dirigida…". Henao, B. Jiménez, M. Alzate, M. Pulgarín, R. Sánchez, N. Montoya, Y. & Bolívar W. Propuesta de ajustes a los estándares básicos de competencia en ciencias. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Documento en construcción.

3. LOS HILOS PRESENTES EN LAS RUTAS DE LA MEMORIA HISTÓRICA: cómo enseñar y cómo usarlos

En algunas ocasiones, los y las estudiantes manifiestan cierta apatía de cara a la clase de Ciencias Sociales, pues sus contenidos pueden parecerles lejanos e irrelevantes en el marco de su juventud y su cotidianidad.

"¿Por qué tengo que aprender sobre esto?", "¿para qué me sirve?" son preguntas a las que no se les debe dar respuestas impositivas del tipo "son contenidos importantes, así que deben ser aprendidos y punto". Tampoco deben, por ningún motivo, ser ignoradas.

En los casos ilustrativos de la Caja, se espera desarrollar en los y las estudiantes cierta consciencia de su propia identidad. Esto implica generar una curiosidad empática a través de una ruta que parte del autoreconocimiento de sus preocupaciones y sus dilemas, una apertura sobre "lo otro, lo diferente" y finalmente la formulación de preguntas por los contextos y el pasado compartido. Para lograr esta conexión entre la historia de la región y del país, y la experiencia de cada estudiante es necesario, entonces, siempre iniciar con preguntas tales como:

- ¿Cuáles son los dilemas que enfrento en mi vida cotidiana?
- ¿Qué relación tienen con la guerra?
- ¿Qué impacto tengo como persona en mi comunidad y en mi país?
- ¿Cómo la historia de mi país y las narrativas de las comunidades a las que pertenezco construyen mi identidad?
- ¿Cuál es mi aporte a la historia de mi país?
- ¿Cómo me influye y me moldea la historia de mi país?

Los casos ilustrativos de la Caja de Herramientas se construyeron a partir de pasos que permitieran entretejer y navegar por las memorias personales, colectivas e históricas de los y las estudiantes y debatir con ellas y ellos las memorias históricas de la guerra colombiana. En conjunto, estos pasos están orientados a despertar la curiosidad de los y las estudiantes con miras a que la entrada al contenido histórico se haga desde un lugar significativo para ellos.

Los casos

El estudio de un caso gira alrededor de la reconstrucción de un evento concreto. Puede ser una masacre, una desaparición forzada, un asesinato, un secuestro, la voladura de una torre, la explosión de una mina antipersona, etc.

La reconstrucción de los hechos se hace, en primer lugar, a partir de la escucha empática de los testimonios de las víctimas. Esta escucha permite comprender el sufrimiento vivido y lo desgarradora que ha sido la guerra para quienes la han padecido.

Pero el caso no se queda en los testimonios. La reconstrucción de los contextos en los que tuvieron lugar los hechos evidencia dinámicas más generales sobre la guerra a nivel regional, las lógicas de los actores armados, los mecanismos que utilizan para avanzar y defender sus intereses, el papel de la población civil, etc. De esta manera, **se va reconstruyendo un entramado histórico que no solo se detiene en los hechos puntuales, sino que además devela lo que sucedió antes o después del evento, así como los procesos que estaban desenvolviéndose en su entorno.** Es la reconstrucción de estos procesos lo que, precisamente, permite develar los significados de los hechos victimizantes.

Los casos permiten producir una memoria histórica anclada en situaciones concretas, a la luz de las cuales se conectan las vivencias personales de las víctimas con la reconstrucción de los contextos más amplios en los que se inscriben los hechos. El caso sobresale en la memoria de las víctimas porque deja una huella indeleble en quienes lo vivieron o en los habitantes del entorno. Por lo general, suscita debates sobre su interpretación:

- ¿Por qué sucedió?
- ¿Quiénes son los responsables de que sucediera?

En un nivel descriptivo, responde a preguntas básicas como:

- ¿Quién le hizo qué a quién y por qué?

En un nivel más analítico, busca develar las interacciones entre actores nacionales y aun internacionales, y actores locales y regionales:

- ¿Quién se alía con quién?
- ¿Qué está en disputa?
- ¿Qué recursos movilizan los actores?

Fotografía:
Archivo del CNMH.

LA RUTA SUGERIDA PARA APROXIMARSE AL CASO EN EL AULA ESCOLAR

Así, la reconstrucción del caso desde la memoria histórica es una oportunidad para que los y las estudiantes comprendan mejor las dinámicas de la guerra y desarrollen aptitudes empáticas, discernimiento moral y competencias investigativas. A la hora de implementar el método de memoria histórica para comprender la guerra, es importante recordar que la memoria se trabaja desde dos registros. Por un lado, la memoria puede verse como un gran archivo del dolor, que permite desarrollar empatía y comprender lo acontecido desde la emoción[6]. Por otro, puede considerarse como una fuente de información que puede ser contrastada con otras fuentes para esclarecer lo ocurrido. Esto se traduce en una ruta de contraste de fuentes que permite avanzar hacia comprensiones rigurosas, siempre dispuestas al debate. En tal medida, cada testimonio precipita, naturalmente, dos tipos de pregunta:

- El de las que indagan por el sentido, por la emoción que transmite la narrativa.
- El de las que indagan por la información que transmiten las memorias.

Fotografía:
Archivo del CNMH.

6. Martha Nussbaum propone una articulación muy interesante para esta propuesta entre emoción, conocimiento y narrativa. Ver: Nussbaum, M (2008). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós. pp 22, 24.

4. LA MEMORIA HISTÓRICA COMO DEMOCRACIA EN EL AULA Y CONTENCIÓN EMOCIONAL

Para trabajar la memoria histórica del conflicto armado es importante incentivar la creación de un ambiente democrático en el aula. Es decir, un ambiente donde prime el respeto por la diferencia y donde los conflictos sean tramitados por vías democráticas. **Esto requiere entender a "el otro" como un sujeto igualmente amparado por derechos, así no se esté de acuerdo con él.**

¿CÓMO IMPLEMENTAR UN AMBIENTE DEMOCRÁTICO EN EL AULA?

Para construir un ambiente democrático en el aula, es necesario transitar con los y las estudiantes por una sesión en la que, de común acuerdo, se establezcan unas reglas de convivencia para el debate y unos mecanismos de reparación en caso de que las primeras se rompan.

Advertencia

Es responsabilidad del docente asegurarse que las normas se cumplan y moderar las estrategias de reparación en caso de que se rompan.

Definiciones:

- *Desde el sentido:* Comprender el dolor propio y de "el otro" desde la identidad, sin juzgar. Esto implica comprender lo que los demás dicen, sea en sus memorias, en sus testimonios o en sus intervenciones, **desde la emoción, más específicamente, desde la empatía,** poniéndose en sus zapatos y entendiendo su narrativa desde su identidad. ¿Qué dicen las palabras de las víctimas sobre lo que estaban sintiendo en ese momento? ¿Qué dicen sobre su identidad?

- *Rigor:* Elaborar hipótesis con argumentos que la sustenten. Esto implica interpretar los hechos una vez se hayan contrastado diferentes fuentes. Las opiniones, expresadas en hipótesis, deben estar edificadas sobre argumentos y responder a un objetivo: abrir el debate.

El método de la memoria histórica pretende que los y las estudiantes desarrollen habilidades críticas y actitudes empáticas para comprender el conflicto armado interno, empezando por quienes han sido víctimas de sus engranajes. Por tal razón, pretende que, a través de los testimonios, alumnas y alumnos evalúen las memorias individuales y colectivas desde la empatía y el rigor, para luego adentrarse en la construcción de la memoria histórica y elaborar una interpretación de lo ocurrido usando herramientas propias.

Se espera que los y las estudiantes aprendan a usar **dichas herramientas –la empatía y el rigor– para relacionarse y comprender las posturas y emociones de todas las personas que les rodean, empezando por ellos mismos y por sus compañeros de clase.**

Es necesario que el rigor y la empatía con la que se examinan las memorias se apliquen a las intervenciones de los compañeros y compañeras de clase: sus testimonios deben ser escuchados y validados sin ser juzgados, al tiempo que sus interpretaciones deben ser entendidas como hipótesis, que pueden ser cuestionadas sin que esto convierta al contradictor en enemigo. Todos tienen derecho a forjar su propia opinión.

De hecho, entender las emociones de las compañeras y compañeros como válidas sin juzgarlas es una estrategia clave de la contención emocional, pues evidencia que la emoción no es solo una herramienta para acercase a la historia. Cuando los y las estudiantes aprenden a validar sus emociones y las de los demás, así como a ponerse emocionalmente en los zapatos de "el otro", se genera un ambiente de apoyo emocional en el aula. Este permite lidiar constructivamente con posibles crisis derivadas de la expresión desbordada de sentimientos reprimidos y ocultos.

Finalmente, cabe resaltar que **la ruta de memoria histórica no solo pretende gestar ciudadanos dotados con información técnica y específica, obtenida a través de la abstracción juiciosa y el rigor, sino también ciudadanos capaces de desarrollarse de manera responsable, empática y democrática[7] en la sociedad.**

El libro Recordar y Narrar el conflicto: herramientas para construir memoria histórica[8] del CNMH contiene apartes valiosos a la hora de crear un ambiente democrático de construcción de memoria histórica. Entre estos se encuentran algunas recomendaciones básicas para quienes se desempeñen como gestores y gestoras de la memoria, que también son válidas para los docentes que actúen como facilitadores de la comprensión de los libros de textos inspirados en los informes realizados por el Grupo de Memoria Histórica, a saber:

- Los seres humanos somos únicos y particulares. En tal medida, es muy importante no generalizar ni predecir las emociones o impactos que pueda tener un evento violento en una persona o una comunidad: la experiencia y la reacción a la misma son exclusivas de cada individuo.

- Se debe fomentar un lugar seguro para las intervenciones de los y las estudiantes[9]. Es decir, se deben establecer reglas de juego que inviten a hablar y a intervenir sin juzgar, ejercitando la escucha activa y responsable. Es importante evitar comentarios que minimicen o magnifiquen el dolor, así como comentarios cuyo objetivo sea satisfacer la curiosidad de los demás respecto de la experiencia de quien está compartiendo su testimonio.

- Se debe respetar el ámbito privado de las personas. No se debe obligar a nadie a participar si no lo desea, o a compartir un ejercicio privado frente a los demás si no quiere hacerlo: es fundamental respetar la intimidad de los y las estudiantes, especialmente en lo que respecta a los ejercicios relativos a su cotidianidad.

7. "Hacer ciencias, hoy en día, es una actividad con metodologías no sujetas a reglas fijas, ni ordenadas, ni universales, sino a procesos de indagación más flexibles y reflexivos que realizan hombres y mujeres inmersos en realidades culturales, sociales, económicas y políticas muy variadas y en las que se mueven intereses de diversa índole." Ídem Nota 6

8. Para mayor información, se puede consultar el informe completo aquí: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/en/informes/informes-2009/recordar-y-narrar-el-conflicto.

9. Al principio de cada libro de texto se ofrecerán mayores sugerencias con respecto a cómo crear unas reglas de juego en el Aula.

Fotografía:
Archivo del CNMH.

- Se deben prever técnicas para expresar emociones difíciles. El docente debe construir, junto con los y las estudiantes, estrategias para expresar y a veces exorcizar emociones difíciles. Por ejemplo, pueden decidir escribir las emociones en un papel y quemarlo en un ritual privado o comunitario. También pueden acordar tomarse de las manos y gritar cuando un compañero de clase experimente rabia. En fin, estos rituales o formas de tramitar emociones difíciles deben ser creados y conciliados entre las partes.

- Se debe controlar la reacción ante emociones fuertes de los y las estudiantes. En algunas ocasiones, los y las estudiantes comparten experiencias difíciles, que constituyen retos emocionales considerables para gestoras y gestores. Cuando algo así ocurra, deben abstenerse de ofrecer o prometer cosas que no puedan cumplir. Por ejemplo, no deben prometer recursos que no puedan dar o asegurar que situaciones que no controlan no se volverán a repetir. Es importate, entonces, no generar falsas expectativas
y evitar, así, erosionar la confianza de los y las estudiantes.

- Es útil que los docentes conozcan técnicas preventivas. Concretamente, deben familiarizarse con ejercicios de respiración o relajación que ayuden a aliviar a alumnas y alumnos de tensiones fruto de estudiar temas relacionados con el conflicto armado.

- Se debe reconocer cuándo el o la estudiante tiene una necesidad que trasciende las capacidades de los y las gestoras. Es fundamental reconocer cuándo la o el estudiante requiere de ayuda adicional por parte del psicólogo o psicóloga de la institución educativa: cuando no se sepa lidiar con una situación particular o se sospeche que la persona requiera ayuda especializada, se deberá recurrir a ella sin falta.

Si las y los docentes se enfrentan con comportamientos emocionales críticos (parálisis, hiperactividad y reacciones corporales tales como vómito, náusea y taquicardia) pueden hacer uso de los primeros auxilios emocionales: se trata de una intervención psicológica breve e inmediata –una primera línea de acción– diseñada para ayudarle a la persona afectada a recuperar su estabilidad. Es un procedimiento temporal, que debe ser aplicado mientras se remite a la persona a un profesional entrenado.

¿Qué hacer?

- Desarrollar una escucha responsable.

- Escuchar atentamente, resumiéndole brevemente las emociones a la persona afectada.

- Transmitir un mensaje de empatía.

- Mantener un trato cortés, honesto y transparente, que permita generar confianza y ganar la cooperación de la persona afectada.

- Abordar la situación con realismo y objetividad.

- Promover la dignidad y la autonomía para que las víctimas puedan trabajar en sus propios problemas.

- Promover la confianza y la seguridad.

- Mantenerse alerta ante aquellas oportunidades que enfaticen las cualidades y las fortalezas de la persona.

- Aceptar el derecho de los afectados a sentirse de esa manera.

- Formular preguntas efectivas y provechosas.

- Pedir retroalimentación para lograr una correcta comprensión.

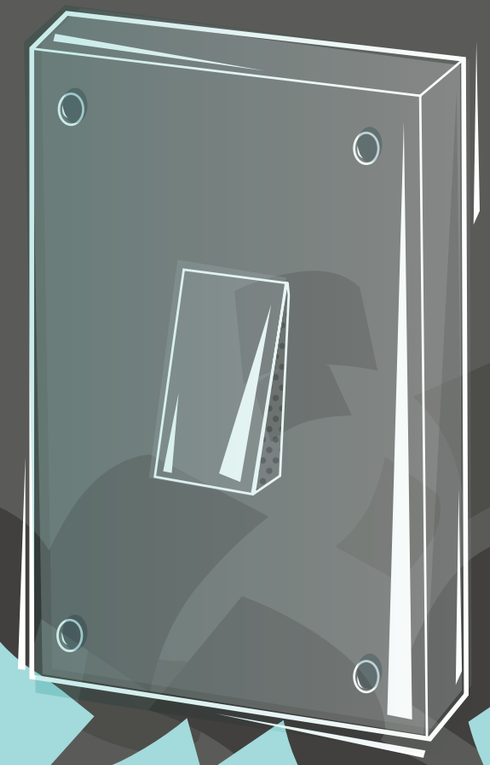
- Comprender las creencias religiosas y las prácticas espirituales.

- Si es necesario, remitir a la persona a un profesional de salud psicológica.

Fotografía:
Archivo del CNMH. Autor: Soraya. "La vida regresa"

Actividades y ejercicios PARA APRENDER LA PAZ Y DESAPRENDER LA GUERRA

DOCENTES Y EQUIPO DE TRABAJO
PEDAGOGÍA – CNMH



Preámbulo 83

1 Espacio-cuerpo y memorias 84

2 Memorias personales y espacio 94

3 Memorias personales y tiempo/espacio 98

4 Memorias colectivas y narración 106

5 Territorios y diversidad 120

Centro Nacional de Memoria Histórica

PREÁMBULO

Las siguientes propuestas para trabajar la memoria histórica en el aula escolar en clave de paz han sido elaboradas por profesores de todo el país, que se han apropiado de manera innovadora y recursiva de la ruta que se resume en el documento contenido en esta caja "Claves para navegar por la memoria histórica".

Esta ruta trabaja una mirada crítica sobre el pasado violento del país desde tres registros: memorias personales, memorias colectivas y memorias históricas. Para tal efecto, va hilando conexiones entre ese pasado, el presente que confrontamos hoy y el futuro más democrático e incluyente que queremos labrar como antídoto a la guerra. Busca, además, tender puentes entre nuestras vivencias cotidianas, las decisiones personales que adoptamos y la historia que como sociedad vamos decantando.

En esta ruta, los tres registros de la memoria (memorias personales, colectivas e históricas) se trabajan desde las dos dimensiones en las que la experiencia humana se encuentra anclada (el tiempo y el espacio). Cuando trabajamos sobre esas dos dimensiones, buscamos siempre hacer visible el tejido que hila los tres registros de la memoria mencionados.

PRINCIPIOS GENERALES:
INCLUSIÓN + PLURALIDAD + RIGOR + DEBATE DEMOCRÁTICO
SECCIÓN 5

REGISTROS / DIMENSIONES	TIEMPO	ESPACIO
MEMORIAS PERSONALES	Línea biográfica	Cuerpo y sus huellas de la resistencia, la lúdica y el sufrimiento. *SECCIONES 1 Y 2*
	Álbum de la vida Diario personal *SECCIÓN 3*	
MEMORIAS COLECTIVAS	Líneas de tiempo de la guerra y las resistencias	Cartografía social de las huellas de la resistencia y de la guerra en los territorios *SECCIÓN 4*
MEMORIAS HISTÓRICAS	Periodización de la guerra y de las resistencias	Mapas con las huellas de la guerra y las resistencias en los territorios

Las actividades aquí propuestas por maestros y maestras de todo el país constituyen formas de aproximarse a estos registros de la memoria desde las dimensiones de tiempo y espacio. Esperamos que las actividades aquí recopiladas inspiren a profesores de todo el país a innovar y enriquecer esta ruta. Pueden enviar sus contribuciones a: pedagogias@centrodememoriahistorica.gov.co

SECCIÓN 1

ESPACIO-CUERPO Y MEMORIAS

1.1 Ejercicios para habitar nuestro cuerpo

Mi cuerpo: mi primer hogar

"(...) Pertenecemos [al cuerpo] y él nos pertenece, y por tanto no existe diferencia entre tener un cuerpo y ser un cuerpo. Cuando digo "tengo un cuerpo", establezco una distancia entre el yo mental y espiritual, y el físico o material. Cuando digo "soy un cuerpo", acepto que las ideas, emociones y sensaciones comparten la misma naturaleza de mis huesos, órganos y músculos. Tan espiritual es mi sangre, como física mi tristeza.

(...) Desde los primeros años de nuestra educación se nos enseña que el cuerpo, por su naturaleza efímera y perecedera, es claramente inferior a nuestra mente y a nuestro espíritu, supuestamente eternos. El cuerpo nos sirve para transportar la cabeza y sus contenidos de un lado a otro. De manera absolutamente desequilibrada y miope se privilegia el desarrollo intelectual, (...) las estructuras de pensamiento lógico (...), al desarrollo de otras posibilidades de aprendizaje, entre ellas la inteligencia del cuerpo". Álvaro Restrepo, fragmentos de un discurso sobre el cuidado del cuerpo (Proyecto: Mi cuerpo: Mi casa (La educación del cuerpo como estrategia para la formación de ciudadanos de paz).

Tipo de Taller: Ejercicios para habitar nuestro cuerpo.

Tiempo/duración: Una sesión de 45 minutos, repetida con frecuencia.

Trabajo individual/grupal: Individual, con puesta en común.

Curricular/Extracurricular: Curricular.

Material de apoyo:

- Pliegos de papel, lápices, colores, crayones, revistas viejas, papeles de diferentes texturas y colores, borradores, pegante, cinta de enmascarar.
- Para los ejercicios de relajación es necesario tener el piso limpio, de modo que los estudiantes se puedan acostar, o llevar colchonetas.

Rango de cursos de acuerdo a competencias ciudadanas:
Si bien este recurso se puede adaptar a todas las edades, se recomienda comenzarlo desde pequeños para formar hábitos de autocuidado. Es decir, empezar de 1º a 3º actividades que impliquen movimiento. Se sugiere, así mismo, utilizarlos en 4º y 5º, mientras que para los grados 6º y 7º se recomiendan las actividades que tengan que ver con las transformaciones del cuerpo.

REFLEXIONES SOBRE LA INTENCIÓN PEDAGÓGICA DE ESTOS TALLERES:

Con estos talleres se busca ejercitar en las y los estudiantes la capacidad de hacer conciencia de su cuerpo, de aprender a conocerlo como un territorio que tiene la memoria de la vida.

El cuerpo que soy es un territorio, pues consta de una geografía con extensiones, hondonadas, curvas, cuevas, texturas, colores, luz y oscuridad, ritmos y ciclos, y fronteras.

El cuerpo-territorio nace con la memoria de la naturaleza y de nuestros ancestros, y se sigue construyendo desde el nacimiento y durante nuestra vida: mi cuerpo es el archivo de mi

vida, razón por la cual decimos que el cuerpo es un territorio con memoria. La memoria de toda la vida, las alegrías, los sueños, los logros, los miedos, las carencias, las pérdidas y las identidades están registradas, y van cambiando en el cuerpo porque está vivo: soy un cuerpo, gracias a lo cual puedo emprender esta travesía por la memoria de la vida.

Los problemas de salud física o emocional tienen que ver con la memoria que se guarda en el cuerpo. Los ejercicios de relajación propuestos sirven, entonces, para que los estudiantes aprendan a reconocer el bienestar en su cuerpo, a identificar las señales internas de éste cuando está tensionado y, sobre todo, a relajarse. Si los ejercicios se repiten con frecuencia, se creará un hábito que les permitirá a los estudiantes disfrutar de espacios de silencio y de encuentro consigo mismos, así como disipar las tensiones se acumulen en su cuerpo. En otras palabras, empezarán a "desaprender la guerra" desde sus propios cuerpos.

Cuando las personas han pasado por experiencias de violencia física o emocional, estas quedan en el cuerpo. Para que esa memoria de dolor y de horror no se quede instalada en la vida personal y comunitaria, se debe realizar un trabajo desde el interior de las personas y las comunidades, una pedagogía que nos encamine a descubrir rutas para conectar con la vida.

En el país, y en todo el mundo, existe evidencia suficiente para demostrar que hasta los peores recuerdos tienen un poder limitado sobre la capacidad de la vida para retomar su rumbo.

Les proponemos a los docentes que empiecen esta travesía "a bordo de sí mismos", examinando su propia vida: pregúnteles a qué jugaban cuando niños, qué sensaciones experimentaron cuando su cuerpo empezó a cambiar durante la adolescencia, qué situaciones les generaban un sentido de tranquilidad y cuáles les producían miedo, todo para aprender a conocer y cuidar la memoria de la vida presente en su cuerpo. Posteriormente, propónganles este ejercicio a sus estudiantes.

DESCRIPCIÓN DE LOS TALLERES:

Mi cuerpo-territorio[1]

Decimos que el cuerpo es un territorio porque consta de una geografía con extensiones, hondonadas, curvas, cuevas, texturas, colores, luz y oscuridad, ritmos y ciclos, y fronteras. Para crear en el aula una vivencia de esto, puede servirle este recurso:

- Para trabajar con niños de primaria, pregúnteles antes del ejercicio sobre sus juegos favoritos. Por ejemplo, juegue con ellos a "los ritmos", a "la estatua" y organice rondas o bailes, que les permitan explorar su cuerpo, espacio y territorio.
- Invítelos a jugar a "el espejo" o a "el lazarillo", u organice otras actividades que les permitan establecer confianza con sus cuerpos y con sus compañeros.
- Pídales que observen detalladamente algunas de las sensaciones que sus cuerpos experimentan en el día a día, a la luz de las siguientes preguntas:
  - » ¿En qué situaciones se me acelera el corazón?
  - » ¿En qué situaciones se me acelera la respiración?
  - » ¿En qué situaciones siento que los músculos se tensionan?
  - » ¿En qué situaciones cambia la temperatura de mi cuerpo?
  - » ¿Existe alguna parte del cuerpo con la que no me conecto bien?
  - » Pídales que formen parejas: un estudiante debe acostarse sobre un pliego de papel y el otro, pintar su silueta.
  - » Propóngales que se sienten frente al cuerpo-territorio que acaban de dibujar y que identifiquen en él los lugares donde se producen extensiones, hondonadas, curvas, cuevas, texturas, colores, luz y oscuridad: la idea es que en la silueta de su cuerpo vean un mapa de la geografía corporal, en la cual podrán marcar las huellas que ha dejado su recorrido en la vida usando colores, objetos y papeles.
- Converse con sus estudiantes:
  - » Si mi cuerpo es un territorio, ¿dónde están sus fronteras?
  - » Si tiene fronteras, ¿tiene también soberanía?
  - » ¿Cómo es la soberanía del cuerpo?
  - » Si mi cuerpo es un territorio, ¿cuáles son los recursos que resguarda?
- Pídales a los estudiantes que se acuesten sobre el territorio-cuerpo que dibujaron, con miras a iniciar un ejercicio de conciencia de cuerpo. En principio, le sugerimos practicar primero consigo mismo los ejercicios de conciencia del cuerpo y relajación. Si su institución educativa cuenta con un psicoorientador o con una persona dedicada al proyecto de sexualidad, apóyese en esta persona.
- Propóngales a los estudiantes, una vez haya terminado el ejercicio, que hagan nuevas siluetas y que las intervengan de manera artística. Para tal efecto, puede utilizar tierra de colores como una forma metafórica de relacionar el cuerpo con la naturaleza, así como cualquier otro recurso que propongan los estudiantes. Estos dibujos pueden hacer parte de una exposición en el colegio.

Ejercicio de conciencia del cuerpo:

En un ambiente donde haya silencio pídales a los estudiantes que se acuesten en el piso, que cierren los ojos y que se calmen. Es muy importante que se ubiquen en una posición cómoda y que se sientan tranquilos antes de empezar la relajación. Si en la escuela no cuenta con espacios para realizar esta actividad, búsquelos en otras entidades (comunidad, biblioteca, parque, casa de la cultura, etc.) o escoja espacios tranquilos al aire libre. El ejercicio debe servirles a los alumnos para iniciar un recorrido imaginario por su cuerpo, pasando por cada músculo, desde los dedos de los pies hasta el cuello y la cabeza, permitiéndoles hacer conciencia de cada parte de su cuerpo.

Utilice aquellos recursos y estrategias que ya conoce y que le han funcionado con sus estudiantes para lograr tan necesaria calma. Para acompañar el ejercicio, vaya leyendo las siguientes indicaciones con voz pausada:

"El lenguaje del cuerpo son las sensaciones que llegan a través de la piel, de los sentidos. Por eso, sientan su respiración, por dónde entra, cómo circula, si está entrecortada, si llega a los pulmones, pero no al abdomen. Sientan cómo late su corazón. Sientan si tienen calor o frío en algunas partes del cuerpo. Sientan si algo les duele y recuerden cuándo empezó ese dolor. Sientan también en qué parte del cuerpo hay una sensación de bienestar, serenidad o armonía. Cuando estén listos abran los ojos lentamente, estírense y levántense".

Al finalizar, indague con los estudiantes: ¿Qué pasó? ¿Cómo se sintieron? Que el alumno que así lo desee, comparta cómo sintió su cuerpo durante el ejercicio.

Ejercicios de respiración[2] :

Este recurso busca entrenar a los estudiantes en la respiración diafragmática, con el fin de que aprendan a manejar las respuestas fisiológicas de sobresalto y ansiedad en su cuerpo. Entre los numerosos ejercicios disponibles para tal efecto, se sugieren los siguientes:

- Tomen aire por la nariz, sosteniéndolo cinco segundos en el estómago para expulsarlo

1. Adaptación de un recurso para hacer mapas del cuerpo con diversos propósitos. Ver: Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica. Centro Nacional de Memoria Histórica y University of British Columbia, Bogotá, 2013.

2. Ejercicios de entrenamiento en relajación y respiración para niños, tomados y adaptados de: Clemencia Ramírez Herrera (OIM), Claudia Guarnizo Guzmán (ICBF), Daniel Fernández (OIM), Política de reconciliación. Modelo y protocolos de atención psicosocial para niños niñas y adolescentes en el marco del conflicto armado colombiano, Bogotá, agosto 20 de 2013.

lentamente por la boca. Pongan su mano izquierda en el pecho y su mano derecha en el estómago, para ver qué parte se está inflando.

- Ponga una vela en un candelabro sobre una superficie plana a una distancia de 30 cm. Prenda la vela y pídales a los estudiantes que traten, uno por uno, de mover la llama sin llegar a apagarla.
- Ponga pedazos pequeños de papel sobre una mesa (por ejemplo, confeti). Luego, indíqueles a los estudiantes que tomen aire por la nariz y que luego lo boten por la boca, para después intentar mover los pedazos de papel sin que se caigan de la mesa. Verifique que lo estén haciendo bien y pídales que observen todo lo que ocurra.

Ejercicios de relajación[3]:

Los problemas de salud física o emocional tienen que ver con la memoria que se guarda en el cuerpo. Los ejercicios de relajación propuestos sirven para que los estudiantes aprendan a reconocer el bienestar en su cuerpo, a identificar sus señales de tensión y, sobre todo, a relajarse. Si los ejercicios se repiten con frecuencia, se creará un hábito que les permitirá a los estudiantes disfrutar de espacios de silencio y de encuentro consigo mismos, y a no dejar que las tensiones se acumulen en su cuerpo. Es decir, esto les permitirá empezar a "desaprender la guerra" desde el propio cuerpo.

Dichos ejercicios ayudan, además, a enfocar a los estudiantes en la relajación, porque les pide imitar animales o situaciones en las que primero se cree tensión en el cuerpo para después relajarlo y notar la diferencia:

- **El Gato:** Pídales a los estudiantes que se acuesten sobre una colchoneta, cierren sus ojos y no los abran hasta que se les indique. Que presten atención a su cuerpo, respiren lentamente por la nariz y boten lentamente por la boca dos veces. Dígales que hagan de cuenta que son un gato que quiere estirarse y desperezarse, que levanten los brazos sobre su cabeza y los dejen caer para luego seguir respirando. Si sienten tensión, que se estiren de nuevo, subiendo los brazos hacia el frente y después hacia la cabeza, haciendo un estirón grandísimo y fijándose en la tensión que se siente en brazos y hombros. Luego, deben dejar caer los brazos rápidamente y observar qué rico se siente tener el cuerpo relajado.
- **La Tortuga:** Pídales a los estudiantes que imaginen que son tortugas; que están echadas sobre una piedra grande a orillas de una laguna hermosa y tranquila, que hay sol y un calorcito sabroso que se siente bien. Sugiera que, en medio de este panorama, de repente aparece alguien, de modo que las tortugas deben protegerse: tienen que meter la cabeza dentro del caparazón, tratando de sacar los hombros hacia arriba, muy arriba, de manera que los hombros toquen las orejas sin mover la cabeza. Deben tratar de meter la cabeza muy adentro del caparazón y quedarse así un rato más. Solo después de un rato, pueden sacar la cabeza del caparazón y extenderla hacia el sol, relajarse y sentir la brisa seca y el sol caliente. Pero, cuidado, otra vez aparece alguien: la tortuga debe meter la cabeza en el caparazón de nuevo y mantenerla ahí con fuerza. Ahora puede relajarse, sacar la cabeza y dejar que los hombros se relajen.

Pregúnteles si notan la diferencia entre los momentos de relajación y de tensión. Pídales que lo hagan una vez más y que no dejen que la cabeza quede fuera del caparazón: deben sentir la tensión en el cuello y en los hombros. Después, pueden sacar la cabeza del caparazón, relajarse, y sentirse cómodos y seguros sobre la piedra y bajo el sol.

Fotografía:
Archivo del CNMH.

- **El Mosquito fastidioso:** Pídales a los estudiantes que imaginen que un mosquito aterriza en su nariz. Deben tratar de espantarlo sin usar las manos: que arruguen la nariz haciendo tantas arrugas como les resulte posible y que la muevan y tuerzan todo lo que puedan. Sugiera que el mosquito ha sido espantado, pero que viene de nuevo y se para justo en el medio de la nariz. Pídales que la arruguen bastante de nuevo y que la mantengan así todo el tiempo que puedan. Sugiera que el mosquito se ha ido. Pídales, entonces, que dejen que su nariz se relaje, se quede lisa y sin arrugas, que la sientan agradable y relajada, y que inspiren profundamente por la nariz de tal forma que se escuche esa respiración. Después deberán expirar, botando el aire lentamente por la boca y respirar de nuevo dos veces más.
- **El Elefante:** Dígales a los estudiantes que ahora viene un elefante paseando por el parque. Es un elefante bebé muy pesado, muy distraído y que no mira por dónde camina. El elefante no se ha dado cuenta de que están en el pasto descansando y viene directo hacia ellos, pero ya no pueden quitarse. Pídales que se queden quietos, que pongan su estómago duro para que el elefante no lo hunda si pasa por encima y que lo mantengan así, tensionado. Sugiera que el elefante ha cambiado de dirección, que se ha ido para otro lado y que pueden relajarse de nuevo, es decir, dejar que su estómago se distensione. Sugiera que el elefante vuelve. "Prepárense,

3. Ibíd., Bogotá Agosto 20 de 2013.

pongan tenso su estómago, tan duro como una roca". Diga que se está yendo otra vez, que pueden relajarse de nuevo y sentir la diferencia entre un estómago relajado y uno tenso. Siga una dinámica parecida a la siguiente: "No lo van a creer, pero el elefante viene corriendo hacia ustedes, viene muy rápido y no piensa dar la vuelta. Pónganse tensos, muy tensos, aquí viene, aquí está, manténganse así, con el estómago duro. El elefante está parado sobre ustedes, aguántenlo, no aflojen. Ya se fue de nuevo. Relájense completamente, ahora están seguros, no hay ningún peligro, todo está bien y pueden sentirse cómodos y relajados".

Hágales las siguientes preguntas a sus estudiantes:

» ¿Qué otros animales de la región podríamos imitar?

» ¿Qué música me ayuda a relajarme? Escuchémosla.

» ¿Qué ejercicios o juegos o rituales conozco en mi casa o comunidad?

» ¿Cómo arrullamos a los niños por acá?

• **La Cerca**: Pídales a los estudiantes que se imaginen que tienen que pasar por debajo de una cerca. Dicha cerca está casi pegada al suelo, de modo que el espacio por el que van a pasar es muy estrecho y tiene púas. Para pasar por debajo sin tocarlas, tienen que meter el estómago, tratando de pegar el ombligo a la espalda todo lo que puedan. Dígales que ya pasaron una vez y pueden relajarse. Ahora, sugiera que deben pasar de nuevo por debajo de esa cerca: deben ponerse de espaldas, contraer su estómago y mantenerlo así. Con fuerza, tienen que escurrirse por el hueco debajo de la cerca, sin rozar las púas. Dígales que ya pasaron y pueden relajarse nuevamente.

Para el cierre:
Pídales que permanezcan lo más relajados que puedan: dejar que todo su cuerpo se afloje, sentir todos sus músculos relajados y seguir respirando. Pídales que respiren tomando el aire por la nariz y botándolo por la boca y que, mientras lo botan, traten de relajar completamente los músculos del tórax y el abdomen, desde el cuello hasta el estómago. Finalmente, pídales que, lentamente, abran los ojos y muevan sus músculos, se sientan cómodos, tomen aire profundamente por la nariz y lo boten por la boca, muy lentamente, una, dos, tres veces.

• Antes de terminar la clase, propóngales a los estudiantes que practiquen todos los días quince minutos, para que aprendan a relajarse. Eso requiere práctica frecuente mientras se aprende a observar en el cuerpo la diferencia entre estar tenso y estar relajado. Un buen momento para hacerlo es en la noche, después de meterse en la cama, porque cuando uno se relaja bien, puede dormir mejor.

RECOMENDACIONES PARA LOS DOCENTES:

Para muchos niños, niñas y jóvenes que han nacido y vivido en medio del conflicto, el irrespeto por el cuerpo y la violencia contra el cuerpo se ven como algo normal.

Todas las personas podemos transformar las huellas de lo vivido y darles otros significados. Dentro de cada uno de nosotros está la posibilidad de reconstruir hasta lo más desbaratado y de sanar lo que hace daño, y el punto de partida es el autocuidado. Nadie hace por nuestro cuerpo/territorio lo que es responsabilidad nuestra.

Los ejercicios de respiración profunda y los de relajación muscular, hechos con juicio y frecuencia, ayudan a aprender a controlar las reacciones fisiológicas que tenemos frente a situaciones emocionalmente intensas.

La percepción que tenemos de nuestro cuerpo y nuestra relación con el cuerpo está relacionada con la cultura, la identidad de género, la identidad étnica, la edad, las creencias en la familia. Los estudiantes pueden investigar cómo han influido esos factores en la relación que tienen con su cuerpo.

Es cierto que este tipo de trabajo se puede hacer desde 1° a 11°, pero es importante sugerir variaciones, pues los cuerpos cambian mucho en la niñez y la adolescencia. El cuerpo tiene relación con el género y la cultura, y todo esto se refleja en nuestras imágenes corporales.

Por ejemplo, los niños de primer grado (6, 7 años) suelen moverse, saltar, correr, no se quedan quietos. En ese sentido, estos ejercicios de conciencia corporal involucran el movimiento que hace parte de la vida de sus estudiantes y de la suya propia, y que a veces la educación domestica.

Con los adolescentes el abordaje puede ser distinto. Para los adolescentes, reconocer

Fotografía:
Archivo del CNMH.

su cuerpo como un territorio que tiene una topografía que cambia supone trabajar el taller (junto con la/el docente de biología), de forma que se pueda hablar con respeto de dificultades relacionadas con tabúes, o prejuicios del medio o de la cultura local o regional.

TRANSVERSALIDAD CON OTRAS ÁREAS:

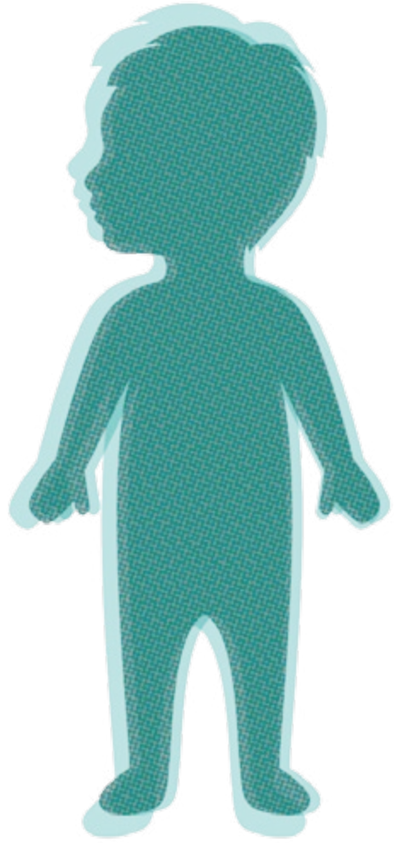
Complemente este ejercicio con apoyo de docentes de: español y literatura, artes, música, teatro, biología, sexualidad y autocuidado.

En alianza con la/el docente de biología se puede conocer el funcionamiento del cuerpo. Le proponemos que explore esta herramienta: "Manual del Cuerpo Humano", que se encuentra en: http://tinybop.com/assets/Tinybop-EL1-Human-Body-Handbook-ES.pdf

- En alianza con el docente de español se puede trabajar en comprensión de lectura el texto "Mi cuerpo, mi casa" que anexamos al final de este recurso.

FUENTES Y MATERIALES RECOMENDADOS:

- Álvaro Restrepo, fragmentos de un discurso sobre el cuidado del cuerpo (Proyecto: Mi cuerpo: Mi casa (La educación del cuerpo como estrategia para la formación de ciudadanos de paz).
- Clemencia Ramírez Herrera (OIM), Claudia Guarnizo Guzmán (ICBF), Daniel Fernández (OIM), Política de reconciliación. Modelo y protocolos de atención psicosocial para niños niñas y adolescentes en el marco del conflicto armado colombiano, Bogotá, agosto 20 de 2013.
- "Manual del Cuerpo Humano", en: http://tinybop.com/assets/Tinybop-EL1-Human-Body-Handbook-ES.pd



1.2 Mi cuerpo: mi primer hogar. "Mi cuerpo: archivo de mi vida"[4]

Tipo de Taller: Mapa de lugares y sensaciones en el cuerpo.	**Rango de cursos de acuerdo a competencias ciudadanas:** Este ejercicio se puede adaptar a: 4º a 5º, 6º a 7º, 8º a 9º, y 10º a 11º.
Trabajo individual/grupal: Individual y grupal.	
Curricular/Extracurricular: Curricular.	
Material de apoyo: • Papel mantequilla o acetatos tamaño A4, marcadores para acetato (si se trabaja en papel mantequilla – colores normales), octavos de cartulina, colores, lápices y borradores.	

REFLEXIONES SOBRE LA INTENCIÓN PEDAGÓGICA DE ESTE TALLER:

Su objetivo es conocer las maneras como se manifiesta la memoria en el cuerpo, a partir de lo que los estudiantes piensan, ven, escuchan, dicen, sienten, lo que han hecho, lo que expresan o guardan sin expresar, los sueños y proyectos, etc.

DESCRIPCIÓN DE LOS TALLERES:

Nuestro cuerpo es un archivo de nuestra vida. En ese cuerpo que somos está la memoria de toda nuestra vida, tanto las alegrías como los sueños, los logros, los miedos, las carencias, las pérdidas.

Los Lugares y las sensaciones del Cuerpo

Este ejercicio consiste en identificar los lugares del cuerpo donde se manifiestan distintas emociones, para luego hacer un mapa de sensaciones corporales asociadas con distintas emociones.

Hay seis emociones básicas que se expresan de manera semejante en el cuerpo y que se pueden reconocer en todas las culturas, aunque uno no hable la lengua ni conozca a la persona: la rabia, el miedo, el asco, la felicidad, la tristeza y la sorpresa. Es decir, si estamos en China, África, América Latina o cualquiera de los países del norte, podemos reconocer a una persona con rabia, miedo, asco, felicidad, tristeza, o sorpresa. En cambio, emociones no básicas como la ansiedad, el amor, la depresión, el desprecio, el orgullo, la vergüenza y la envidia se manifiestan de manera distinta en las distintas culturas, es decir, no son evidentes a primera vista.

Muéstrele a los estudiantes palabras, historias, películas, o imágenes de expresiones faciales emotivas, que activen estas emociones básicas: la rabia, el miedo, el asco, la felicidad, la tristeza, y la sorpresa. No las muestre todas al tiempo, sino una por una y después que

4. Frase de un maestro de La Guajira, en uno de los talleres de preparación de este material.

visualicen cada una, pídales que coloreen en su silueta las regiones corporales donde sienten que aumenta o disminuye la actividad durante la visualización del material.

Después, pídales que cada uno haga un ejercicio de visualización del material y que coloreen en su silueta aquellas regiones corporales donde sienten que aumenta o disminuye la actividad, de acuerdo con la siguiente regla: si una región del cuerpo se activa con una sensación, se colorea con amarillos/naranjas/rojos, pero si se desactiva, se colorea con azules/violetas/tonos oscuros.

Por último, pídales que, en grupos, comparen las siluetas corporales y miren si coinciden en las regiones del cuerpo que se activaron o desactivaron al visualizar los materiales.

LEYENDO MI CUERPO:

El siguiente recurso ayuda a mostrar dónde ubicamos en el cuerpo lo que sentimos, lo que pensamos y lo que hacemos, lo que soñamos, nuestra identidad. Se sugiere que el docente les entregue acetatos y marcadores a los estudiantes, y les pida que cada uno ponga el acetato sobre la silueta para plasmar los siguientes registros:

- En la cabeza, dos o tres ideas que les resulten importantes o con las que se identifiquen.
- En los ojos: tres imágenes que se les hayan quedado grabadas.
- En los oídos: tres palabras que hayan escuchado y que no olviden.
- En la boca: tres palabras o frases que hayan dicho y que hayan tenido consecuencias para sí mismos o para otros.
- En el corazón: tres sentimientos que los acompañen con frecuencia.
- En el estómago: tres cosas que guarden sin expresarlo de manera explícita.
- En las manos: tres acciones que hayan hecho en beneficio de otros.
- En los pies: tres proyectos o sueños que indiquen hacia donde quieren dirigir sus pasos.
- Para la puesta en común: cada uno debe explicar, brevemente, un aspecto de su dibujo que quiera compartir.

RECOMENDACIONES PARA LOS DOCENTES:

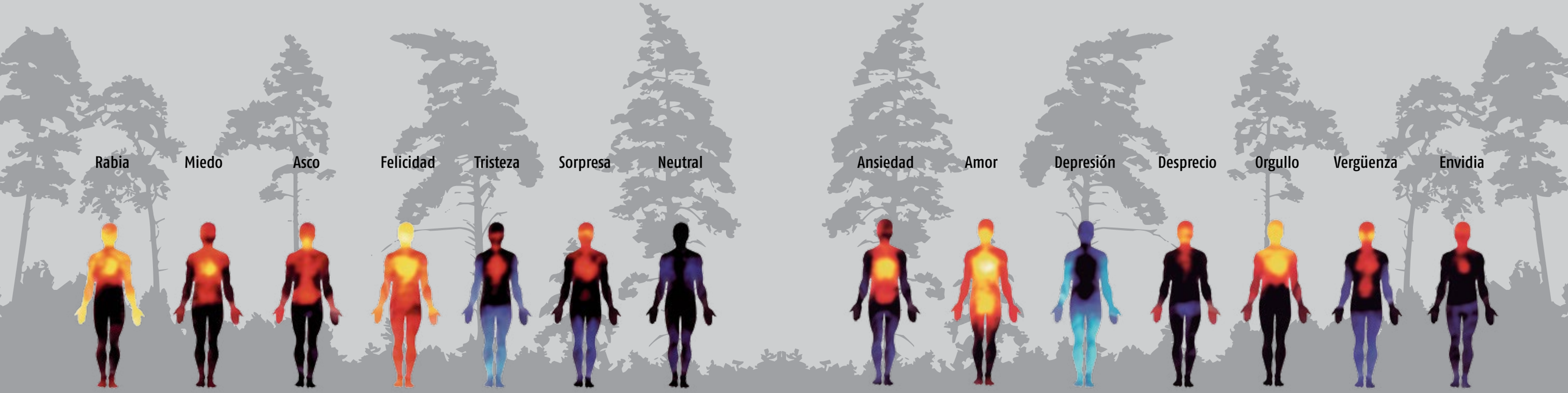
Al compartir lo propio y escuchar lo de otros se puede también resaltar la diversidad de identidades que convergen en un territorio.

FUENTES Y MATERIALES RECOMENDADOS:

Mapas corporales de emociones, en: http://www.pnas.org/content/early/2013/12/26/1321664111.full.pdf+html?with-ds=yes

TRANSVERSALIDAD CON OTRAS ÁREAS:

Artes, biología, español y literatura, ciencias sociales.



SECCIÓN

MEMORIAS PERSONALES Y ESPACIO 2

2.1 La casa de mi infancia

Tipo de Taller: Construcción de relatos.	**Material de apoyo:** • Relatos de los estudiantes sobre la casa de la infancia, la familia. • Dibujos sobre el cuerpo. • Croquis del departamento/la localidad.
Tiempo/Duración: Dos sesiones de 45 minutos cada una.	
Trabajo individual/grupal: Individual, con puesta en común.	**Rango de cursos de acuerdo a competencias ciudadanas:** Este ejercicio se puede adaptar a todas las edades: 1º a 3º, 4º a 5º, 6º a 7º, 8º a 9º, y 10º a 11º
Curricular/Extracurricular: Curricular.	

REFLEXIONES PARA DOCENTES SOBRE LA INTENCIÓN PEDAGÓGICA DE ESTE TALLER:

Después de nuestro cuerpo, la familia es el siguiente territorio con memoria en el que nos desarrollamos, un territorio que deja su huella marcada en las formas como:

- Entendemos la cultura y la identidad étnica a las que pertenecemos.
- Construimos el afecto y concebimos las relaciones entre hombres y mujeres.
- Vivimos nuestra sexualidad.
- Establecemos relaciones entre generaciones.

La familia es la primera experiencia de diversidad social y de resolución de los conflictos que experimentamos. En ocasiones, nos ofrece ejemplos sobre cómo resolver las diferencias de manera democrática, pero, en otras, desafortunadamente, constituye un escenario de resolución violenta de los conflictos. Los juegos de la infancia son una exploración de estas relaciones y de la manera como los niños, las niñas y los y las jóvenes han aprendido a resolver las diferencias.

La guerra introduce unas transformaciones en las relaciones familiares, en los marcos de referencia conocidos y en el significado de la vida y de la muerte para los diversos miembros de la familia. En la mayoría de veces, la guerra rompe los ciclos naturales de la vida que llevaban un curso, y transforma lo que era conocido, habitual y relativamente seguro. Con estos impactos, la noción de futuro cambia. Cuando la adversidad ha atravesado el territorio/familia, las huellas de esos impactos pueden cohesionar más a sus integrantes, o pueden desintegrar los vínculos que los unían.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER:

La memoria de la casa, el segundo territorio que habitamos:

Pídales a los estudiantes que, en una hoja, escriban un relato de los lugares que han llamado "casa" durante su infancia. Reparta hojas de papel y lápices con borrador.

Para guiar el ejercicio:
Ese territorio al que yo llamo casa de la infancia/familia, también tiene memoria. ¿Cuáles son los elementos de esa memoria?

- Las experiencias vividas, los vínculos creados, los lugares preferidos, los olores, sabores, colores, sonidos.
- La casa puede haber sido un espacio de seguridad o de amenaza. La memoria de la casa de la infancia no es, necesariamente, la casa materna o paterna, sino el lugar en donde uno se sintió acogido.

Puesta en común:
Lea algunos relatos construidos por los estudiantes, vaya tomando nota de la puesta en común. Sobre un croquis de la región, ubique los relatos de la casa de la infancia y los dibujos de la figura humana del ejercicio sobre el cuerpo, para ir construyendo la noción de la diversidad en el territorio compartido.

RECOMENDACIONES PARA LOS DOCENTES:

- La casa no solo es una construcción determinada por paredes, ventanas, puertas y vivencias: también puede ser el lugar que reconocemos como íntimo, como seguro y como fuente de bienestar en nuestro entorno.
- Advertencia: tenga en cuenta que no todos los niños y niñas han tenido una casa. Por eso, sea flexible y busque acoger las distintas experiencias que han vivido. Luego, indague cuáles son aquellos lugares donde se han sentido "en casa". Así mismo, se debe reconocer que, en muchos casos, el concepto de padre y madre puede no existir, debido la falta temprana de alguno de ellos. Por tal razón, también se puede aplicar el concepto de cuidador/a durante el ejercicio.
- Es importante que los docentes hagan un análisis de aquellos factores de riesgo en sus comunidades que puedan facilitar o impedir el abordaje de temas relacionados con el conflicto. De igual manera, deben reconocer tanto la resiliencia[5] , como los factores protectores en la comunidad, con el fin de evitar generar acciones que puedan producir daño y que luego se reflejen en las reacciones de los estudiantes después de realizarlas.
- Para el trabajo con los más pequeños, el ejercicio puede centrarse en describir la vida en sus casas o la manera como juegan en ellas. Se puede invitar, así mismo, a las familias a contar su historia, entrevistando, por ejemplo, a la mamá: ¿A qué jugaba cuando era chiquita? También se puede hacer una feria con los juegos que jugamos y con los juegos que jugaban nuestros abuelos.
- Puede "sacudir" en los estudiantes la noción de familia nuclear y heterosexual. Para tal efecto, apóyese en la persona encargada del proyecto de sexualidad o la psicoorientación en la escuela o comunidad para facilitar dicho análisis: La vivencia de la casa de la infancia, de la familia, está atravesada por significados que la cultura, la pertenencia étnica y las creencias particulares de cada familia le dan a las relaciones entre hombres y mujeres, a las opciones sexuales diversas, a la relación entre las generaciones que la conforman. Es decir, la familia es la primera experiencia de diversidad que tenemos. Se puede hacer mención a esas diferencias que surgen en los relatos en torno a espacios de la casa para hombres y mujeres, roles de hombres y mujeres según edad en la vida cotidiana, relaciones de género en los juegos, relaciones entre las generaciones que conviven en la familia, respeto por las diferencias. En las instituciones educativas, donde convergen personas de diferentes regiones, se puede identificar entre todos las diferencias culturales de las regiones. Para la discusión con los estudiantes: Preguntar cómo estas vivencias han cambiado con el conflicto.
- Familia y conflicto: Cuando la adversidad ha atravesado el territorio/familia, las huellas de esos impactos pueden cohesionar o desintegrar los vínculos familiares. La violencia introduce unas transformaciones en las relaciones familiares, en los marcos de referencia conocidos y en el significado de la vida y de la muerte para los diversos miembros de la familia. Los ciclos naturales de la vida, que llevaban un curso, se rompen: se rompe lo que era conocido y habitual, y lo que era seguro, al tiempo que cambia la noción de futuro. Es necesario reconocer el impacto de esas transformaciones y las formas y los mecanismos de afrontamiento (resiliencia y la resistencia) a través de la conversación con los niños, las niñas, y los adolescentes y jóvenes.

5. Se entiende por resiliencia los recursos propios de las personas que emergen con más fuerza en las situaciones adversas y facilitan la superación del sufrimiento (Ver: OIM, Lineamientos psicosociales y de salud mental, OIM Colombia, 2012).

Fotografía:
Archivo del CNMH.

SECCIÓN

3

MEMORIAS PERSONALES Y TIEMPO/ESPACIO

3.1 ¿Quién soy yo? Mi diario personal

Tipo de Taller: Elaboración de un diario.

Tiempo/Duración: 45 minutos por sesión, a lo largo de un semestre.

Trabajo individual/grupal: Individual.

Curricular/Extracurricular: Curricular y extracurricular.

Material de apoyo:
- Cuadernos.
- Lápices y colores.
- Borrador.

Rango de cursos de acuerdo a competencias ciudadanas:
De 6º a 7º, 8º a 9º, 10º a 11º

REFLEXIONES PARA DOCENTES SOBRE LA INTENCIÓN PEDAGÓGICA DE ESTE TALLER:

Se espera que los estudiantes logren, a través de la escritura de un diario personal, aprender a desarrollar su capacidad de introspección, es decir, su capacidad para observar el interior de los actos propios o diferentes estados de ánimo o de conciencia.

¿Por qué un diario?

Los diarios tocan aspectos de la identidad y la conciencia del propio ser, por eso son privados. Si usted ha hecho un diario en algún momento de su vida, lo recordará claramente. Sin embargo, algunos se han hecho públicos, porque recogen una experiencia de vida que también es profunda y significativa para otras personas.

Este taller recoge algunos elementos tomados de la propuesta del "Diario Intensivo" [6], una herramienta de trabajo personal que "pone en contacto a la persona con su propia fuerza interior, ayudando a descubrir las profundidades y potencialidades de las que no somos siempre conscientes".

DESCRIPCIÓN DEL TALLER:

Los ejercicios de este recurso consisten en escribir con base en unas pautas que faciliten los procesos de expresión y de conexión de cada persona consigo misma. La escritura libre y espontánea es la principal herramienta.

Se debe desarrollar en un ambiente de silencio y de recogimiento, preferiblemente en un salón que tenga condiciones para acostarse en el piso (piso limpio y/o colchonetas).

El docente debe explicar que hacer este diario es libre: cada persona puede ser sincera consigo misma, sin lanzar juicios de valor. Los ejercicios son personales y requieren perseverancia y paciencia.

Antes de comenzar a escribir, despierte la imaginación e interés en sus estudiantes con propuestas tales como: elegir el papel, coser las hojas, crear un mecanismo para evitar que sea abierto o leído por otros y después de esos rituales, proponer la lectura de historias y dar tiempo para escribir cotidianamente, dibujar o hacer collage sobre un sueño, lo que me pasó ese día, lo que quiero que nadie sepa. Busque un tono que ahonde en la libertad de escritura del diario y en su carácter privado, y en lo rico que es escribir para descubrir cosas de uno mismo que no se sabían.

El papel del docente consiste en iniciar a los estudiantes en el método, explicar los ejercicios y

6. El "Diario Intensivo" es una herramienta de trabajo personal creada por Ira Progoff.
Ver: El Diario Intensivo.

clarificar cualquier duda que pueda surgir. Antes de cada actividad, el docente debe explicar las pautas para escribir, por lo cual es deseable que se involucre y que se acompañe la construcción del diario desde la experiencia personal:

- Pídale a cada estudiante que busque, desde su infancia hasta el momento presente, cuáles son los hechos claves dentro de su propia vida, para luego dejarlos por escrito.
- Escriba diálogos imaginarios con personas, trabajos, el cuerpo, eventos, situaciones/circunstancias.
- Escriba los sueños apenas nos despertemos, para después relacionarlos con cosas de nuestra vida.

El pueblo Wayuu tienen una larga tradición cultural de hacerle caso a sus sueños:

"Los sueños traen cosas de nuestro propio mundo interior, no de otro mundo. Por eso sirven para guiar la vida. Todos venimos de un sueño, somos un sueño de la tierra, un sueño de nuestra madre. Un niño antes fue un sueño de su madre y hoy está aquí, es real". **Guillermo Ojeda Jayariyú, Wayuu, pintor e investigador cultural del Pueblo Wayuu.**

Fotografía:
Archivo del CNMH.

TRANSVERSALIDAD CON OTRAS ÁREAS:

Español y literatura, artes, ciencias sociales, biología.

RECOMENDACIONES PARA LOS DOCENTES:

- ¿Para qué sirve un diario como este? Para desarrollar la auto-observación a través de la escritura, que es una forma de conocerse a sí mismo y de descubrir la propia voz interior. Esta revela sueños, miedos, pérdidas, inquietudes y esperanzas. Dentro de nosotros hay memorias silenciadas, es decir, cosas que tenemos guardadas y que no hemos podido o querido narrar.
- El principio del Diario Intensivo es: no me juzgo ni me califico. Lo importante es saber que nuestra historia es una riqueza y que lo único que tenemos verdaderamente es lo que hemos vivido: que esa historia es un tesoro, porque aún en medio de los errores o de los momentos difíciles podemos aprender y seguir creciendo en nuestra vida, encontrando nuestras capacidades. Por eso, no hay ninguna razón para tapar la vida sino, al contrario, razones para descubrir todo lo que tenemos. En tal medida, el diario puede ayudarles a los jóvenes a aprender a sortear los momentos difíciles de la vida y salir fortalecidos.
- El ejercicio de aprender a relajarse y lograr estar en ese estado que amplía la conciencia puede llevar a experiencias profundas, que son las que dejan una huella en las personas. No se trata de ponerse a "pensar sobre la vida", porque solo pensar no sirve.
- Quien escribe un diario lo hace para volver más adelante a releer lo escrito y a ver su propio crecimiento. Por eso es tan personal. Sin embargo, si existe el riesgo de que alguien pueda leer el diario y hacer daño, se puede quemar.
- El ejercicio de construcción de diarios puede servir para que los estudiantes comiencen a identificar las capacidades necesarias para superar la adversidad, es decir, la resiliencia y sus formas de resistencia, con miras a enfrentar las dificultades de la vida.

FUENTES Y MATERIALES RECOMENDADOS:

La literatura para niños y jóvenes que hay en muchas bibliotecas a lo largo del país puede ser inspiradora.

Ira Progoff, El Diario Intensivo, editorial Paidós, Buenos Aires (sin fecha).

3.2 Relatos personales

Tipo de Taller: Escritura de un relato.

Tiempo/Duración: Dos sesiones de 45 minutos.

Trabajo individual/grupal: Individual.

Curricular/Extracurricular: Curricular.

Material de apoyo:
- Textos sugeridos y otros que se le ocurran.
- Recursos para escribir.

Rango de cursos de acuerdo a competencias ciudadanas:
De 6º a 7º, 8º a 9º, 10º a 11º

DESCRIPCIÓN DEL TALLER:

Este taller propone hacer con los y las estudiantes un ejercicio de memoria personal a través de los relatos de su propia vida.

Para motivar el trabajo proponga que los estudiantes lean el libro "El Diario", escrito por Anna Frank. Ella fue una niña judía alemana de trece años, que vivía en Holanda y que, durante la Segunda Guerra Mundial y la persecusión de los judíos, tuvo que vivir escondida con su familia y con otras en la buhardilla de una casa. Aquí le mostramos un fragmento de sus pensamientos plasmados en el diario:

Sábado, 20 de junio de 1942

"Para alguien como yo es una sensación muy extraña escribir un diario. No sólo porque nunca he escrito, sino porque me da la impresión de que más tarde ni a mí ni a ninguna otra persona le interesarán las confidencias de una colegiala de trece años. Pero eso en realidad da igual, tengo ganas de escribir y mucho más aún de desahogarme y sacarme de una vez unas cuantas espinas. 'El papel es más paciente que las personas'. Me acordé de esta frase uno de esos días medio melancólicos en que estaba sentada con la cabeza apoyada entre las manos, aburrida y desganada, sin saber si salir o quedarme en casa, y finalmente me puse a cavilar sin moverme de donde estaba. Sí, es cierto, el papel es paciente, pero como no tengo intención de enseñarle nunca a nadie este cuaderno de tapas duras llamado pomposamente 'diario', a no ser que alguna vez en mi vida tenga un amigo o una amiga que se convierta en el amigo o la amiga 'del alma', lo más probable es que a nadie le interese".

(Página 5 de la edición virtual Pehúen; consultado en diciembre 3 de 2014; Véase versión digital del diario: http://biblio3.url.edu.gt/Libros/provinciales/el-diario-de-Ana-Frank.pdf)

Otro ejemplo de memoria personal tomado de "Vivir para Contarla", de García Márquez, que también recomendamos leer:

"Hasta la adolescencia, la memoria tiene más interés en el futuro que en el pasado, así que mis recuerdos del pueblo no estaban todavía idealizados por la nostalgia. Lo recordaba como era: un lugar bueno para vivir, donde se conocía todo el mundo, a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos. Al atardecer, sobre todo en diciembre, cuando pasaban las lluvias y el aire se volvía de diamante, la Sierra Nevada de Santa Marta parecía acercarse con sus picachos blancos hasta las plantaciones de banano de la orilla opuesta. Desde allí se veían los indios arhuacos corriendo en filas de hormiguitas por las cornisas de la sierra, con sus costales de jengibre a cuestas y masticando bolas de coca para entretener a la vida. Los niños teníamos entonces la ilusión de hacer pelotas con las nieves perpetuas y jugar a la guerra en las calles abrasantes. Pues el calor era tan inverosímil, sobre todo durante la siesta, que los adultos se quejaban de él como si fuera una sorpresa de cada día. Desde mi nacimiento oí repetir sin descanso que las vías del ferrocarril y los campamentos de la United Fruit Company fueron construidos de noche, porque de día era imposible agarrar las herramientas recalentadas al sol".

(Gabriel García Márquez, Vivir para contarla, Editorial Debolsillo, 2004 página 2. También lo puede descargar gratis de internet).

TRANSVERSALIDAD CON OTRAS ÁREAS:

Lenguaje, ciencias sociales, artes.

RECOMENDACIONES PARA LOS DOCENTES:

- Plantee preguntas, por ejemplo: ¿Todas las personas hacemos memoria de la misma forma? ¿Se nota esto en los diarios que leímos?
- Para la construcción de conceptos sobre memoria, apóyese en esta definición desarrollada por el Centro Nacional de Memoria Histórica: "Las memorias son las huellas y los significados que deja en nosotros lo vivido. Hacemos memoria desde la identidad que construimos de nosotros mismos. Por eso cada persona recuerda de manera distinta eventos comunes, y por eso hay diferencias en las memorias de hombres, mujeres, indígenas, afrodescendientes, niños y adultos, etc. Las memorias son cambiantes, están asociadas a emociones, y reconstruyen de manera selectiva eventos, datos y hechos, según los significados que le atribuimos al pasado, los intereses que están en juego y las representaciones que nos hacemos de nosotros mismos y de los otros".

FUENTES Y RECURSOS RECOMENDADOS:

- "Diario de Ana Frank", en: http://infovirtual.bc.uc.edu.ve/Libros/diario.pdf
- Otros diarios que considere pertinentes.

> "Para alguien como yo es una sensación muy extraña escribir un diario. No sólo porque nunca he escrito, sino porque me da la impresión de que más tarde ni a mí ni a ninguna otra persona le interesarán las confidencias de una colegiala de trece años..."

3.3 El álbum de la vida

Tipo de taller: Construcción de un álbum que recoja la memoria de mi vida.

El álbum de la vida está basado en una actividad propuesta por docentes de Río San Juan en el Chocó preocupados por la realidad de sus estudiantes: niñas, niños y jóvenes utilizados por grupos al margen de la ley que les ofrecen dinero rápido, en contextos de ausencia del Estado y falta de oportunidades verdaderas. "Los y las docentes trabajamos cotidianamente para convencer a las/os de que estudien y se vuelvan a conectar con los valores fundamentales de la vida", dado que sus contextos de guerra no les permiten todavía nombrar el conflicto.

Material de apoyo:
- Álbumes familiares.
- Relatos de la familia.
- Recuerdos del nacimiento e historia del propio nombre.

Tiempo/Duración: Para trabajar a lo largo de un año.

Trabajo grupal o individual: Trabajo individual y grupal.

Curricular/Extracurricular: Curricular y extracurricular.

Rango de cursos de acuerdo a competencias ciudadanas:
6º a 7º, 8º a 9º, 10º a 11º

REFLEXIONES PARA LOS DOCENTES SOBRE LA INTENCIÓN PEDAGÓGICA DE ESTE RECURSO:

Este taller puede ser de utilidad, especialmente para trabajar con niños y jóvenes de comunidades que están inmersas en el conflicto. También, en zonas donde la sola mención de la palabra violencia ponga en riesgo al docente y a estudiantes que estén de alguna manera siendo utilizados por actores armados. Busca recuperar "la memoria de la vida" y está pensado especialmente para niños niñas y jóvenes que han crecido en un contexto donde la vida ha perdido valor, pero puede servir en otros contextos. El ejercicio propone recoger la memoria personal, con miras a que los estudiantes accedan a otras formas de leer sus vidas y a que abran horizontes distintos de los que les ofrece el conflicto armado. Resignificar la vida es una forma de resistencia frente a la violencia. Sanarse es reconstruir vínculos con la vida.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER:

"El Álbum de la Vida":

Con este ejercicio se busca que cada estudiante recoja la historia de su vida desde su nacimiento, como punto de partida para reconocer el valor y la dignidad de todas las vidas y el respeto que se merecen.

Antes de realizar este ejercicio con los estudiantes, imagine su propio cuerpo como un archivo de su vida, de su historia, de los eventos que le han dado forma. Usted ha vivido un acumulado de experiencias que definen su identidad aquí y ahora. ¿Recuerda cuál era el cúmulo de experiencias que tenía ese archivo de su vida cuando usted tenía la edad de sus estudiantes? ¿Qué preguntas se hacía? ¿Qué lo llevó a ser docente?

Antes de empezar la actividad puede sensibilizar a sus estudiantes, por ejemplo, con esta animación: "La identidad no es un cuento", en: http://www.youtube.com/watch?v=KmVOyqRYY6U.

Acá va una sugerencia para trabajar el "Álbum de la Vida":

El Álbum de la vida puede construirse como un collage[7] que muestre cómo es la línea de la propia vida desde el nacimiento, puede hacerse en un cuaderno, a manera de álbum familiar. Estas preguntas pueden ayudar a los estudiantes a recoger la información sobre las líneas de sus vidas:

- ¿Qué sé yo sobre el día en que yo nací: dónde nací, a qué hora, que me han contado sobre ese día? Si no lo sé o no hay quien me cuente ¿Cómo imagino esos momentos? Más adelante se pide a las/los estudiantes que, para completar esa memoria, hagan preguntas en su casa a quien sepa sobre el día de su nacimiento y que, si existen, traigan fotos y recuerdos de ese día. Pídales que pregunten de dónde viene su nombre, si ya lo tenían escogido antes de que naciera, o si lo buscaron en el momento de registrarlo. Todo esto se va poniendo en el "Álbum de la Vida " y el ejercicio debe ser parte de un proceso que se desarrolle de manera gradual a lo largo de un año.
- ¿Cuál es el primer recuerdo que tengo? Dibujarlo.
- ¿Cuáles han sido los momentos más importantes de mi vida desde que yo nací? Busca cuáles son algunos eventos que han sucedido en el transcurso de mi vida.
- ¿De dónde vengo?: Hay muchas formas de ser familia ¿Cómo es mi familia? ¿Cómo describen a sus familias los estudiantes indígenas, campesinos, afro, urbanos? ¿Cuáles son los diferentes tipos de familia? ¿Cuáles los roles de los distintos miembros de la familia según el género? Para el trabajo con los más pequeños el ejercicio es describir la vida en su casa.
- A lo largo del año el ejercicio se puede ampliar incluyendo en su línea de vida otros momentos o situaciones de sus vidas.

TRANSVERSALIDAD CON OTRAS ÁREAS:

Lenguaje, Literatura, Artes, Historia.

RECOMENDACIONES PARA LOS DOCENTES:

- Los docentes del Río San Juan en el Chocó proponen que este ejercicio involucre a la comunidad educativa "para evitar que los padres tengan interpretaciones erradas porque, si en la casa se dice otra cosa, no hacemos nada".

FUENTES Y MATERIALES RECOMENDADOS:

- Diario, Anna Frank, Editorial Plaza y Janes, Barcelona, 2001.
- La literatura para niños y jóvenes que hay en muchas bibliotecas a lo largo del país puede ser inspiradora.

7. El "collage" es una técnica artística que consiste en pegar diversos elementos (fotos, dibujos, recortes de revistas, textos, etc.), buscando una unidad. Se puede hacer, por ejemplo, formando alguna figura con los elementos.

Fotografía:
Archivo del CNMH.

SECCIÓN

MEMORIAS COLECTIVAS Y NARRACIÓN

4

4.1 Relatos en clave de memoria colectiva

Tipo de Taller: Escritura de relatos de memoria colectiva.	**Material de apoyo:** • Libreta de apuntes. • Fotos familiares. • Recortes de periodicos.
Tiempo/Duración: Dos sesiones de 45 minutos.	
Trabajo individual/grupal: Grupal.	**Rango de cursos de acuerdo a competencias ciudadanas:** De 6º a 7º, 8º a 9º, 10º a 11º
Curricular/Extracurricular: Curricular.	

DESCRIPCIÓN DEL TALLER:

En la memoria colectiva los acontecimientos que un grupo social recuerda no son hechos aislados: se recuerdan precisamente por su contexto, por las condiciones que los hicieron propicios, por las experiencias de las personas que lo vivieron y por el espacio en el que tuvieron lugar. Rescatar en los estudiantes la memoria de su colectivo les enseña a reconocer que se construyen recuerdos en torno a los acontecimientos colectivos en los lugares donde ocurrieron o donde se conmemoran.

Sugerimos que lea con los estudiantes algunos relatos de memoria colectiva. Por ejemplo, este relato hecho por docentes de Quibdó:

Incendio en Quibdó:

"Fue el día 3 de octubre. Cuando el pueblo se disponía a rezar los gozos en la fiesta de San Pacho, mientras el sacerdote rezaba, algunos pobladores asistentes parodiaban a un antioqueño que había llegado a Quibdó vendiendo buñuelos. Empezaron con gran desorden y mucho aguardiente a responder las oraciones del sacerdote con la palabra: "¡buñuelos, buñuelos!".

El sacerdote, con rabia, les dijo que más tarde llorarían lágrimas de sangre.

A los 22 días de haber pasado la fiesta explotó el gran incendio que destruyó gran parte de nuestra ciudad; y cuando la gente se sintió impotente ante las llamas, pusieron a San Francisco en el lugar donde las llamas estaban más fuertes y hasta allí llegó el incendio y el santo no se quemó, siendo de madera. Nos dejó un mensaje o moraleja en la memoria del pueblo quibdoseño: el reconocimiento y valoración que le damos a San Francisco como patrono de nuestra región".

- Comience la actividad proponiéndoles a los estudiantes que armen equipos de tres o cinco personas, según el tamaño del grupo.
- Pídales a los estudiantes que escriban relatos que hablen de la memoria de su comunidad, contados por las y los mayores, en un ejercicio de reconocimiento de su experiencia.
- Pídales que complementen estos relatos con fotos, mapas, dibujos y entrevistas a abuelos

de la comunidad que hagan alusión a esa memoria colectiva.

- Para socializar estos relatos, se recomienda invitar a un abuelo o abuela conocedores de la historia de la comunidad, para compartir y debatir estos relatos, a manera de tertulia.
- Luego de esa tertulia, pídales a los estudiantes que escenifiquen o armen obras de teatro de los relatos recolectados y que los muestren a la comunidad educativa, como forma de visibilizar estas memorias.
- Resalte las reflexiones en común para afianzar el concepto de memoria colectiva.

RECOMENDACIONES PARA LOS DOCENTES:

- Acompañe los ejercicios de memoria colectiva con investigación y con recorridos territoriales, en donde niños y jóvenes puedan descubrir la memoria colectiva, que es su patrimonio, en lugares, personas, y elementos simbólicos.
- Realice inventarios de estos patrimonios materiales e inmateriales, usando símbolos diseñados por los mismos estudiantes en un mapa del territorio. Póngalos en común en el aula, escribiendo y socializando los relatos de memoria colectiva contenidos en estos patrimonios.
- Es posible que se dificulte conocer cuándo ocurrieron los relatos de memoria colectiva, dado que, más que las fechas, en este ámbito importan las enseñanzas que se transmiten de generación en generación por medio de esos relatos.

Sugerimos plantear reguntas del siguiente estilo:

- ¿Cómo podríamos escribir nuestras memorias colectivas en un nuevo manual de historia que les sirva a nuestros demás compañeros para descubrir la fuerza de la memoria colectiva?
- ¿Nuestras celebraciones en la escuela dan cuenta de una memoria colectiva? ¿Qué nuevas celebraciones propondrían en la escuela para recoger estas memorias?

Para la construcción de conceptos sobre Memoria Colectiva, apóyese en el documento "Claves para navegar por la memoria histórica", contenido en esta Caja de Herramientas.

FUENTES Y RECURSOS RECOMENDADOS:

- "Cien años de Soledad" de Gabriel García Márquez, Editorial Norma, 1998.
- "Colombia en el Planeta" de William Ospina, Gobernación de Antioquia, Secretaría de Cultura sin fecha. Puede consultarse en línea en: http://www.fresno.org.co/150/documentos/Colombiaenelplaneta.pdf
- Película "Confesión a Laura" de Jaime Osorio, 1991 (sobre el 9 de abril), puede bajarse de Youtube en: https://www.youtube.com/watch?v=75ySTK_46X8

4.2 La corototeca

Tipo de Taller: Experiencia de memoria colectiva.	**Material de apoyo:** • objetos significativos.
Tiempo/Duración: 45 minutos.	
Trabajo individual/grupal: Grupal.	**Rango de cursos de acuerdo a competencias ciudadanas:** De 6º a 7º, 8º a 9º, 10º a 11º
Curricular/Extracurricular: Curricular.	

DESCRIPCIÓN DEL TALLER:

- La actividad se realiza con objetos, lo que coloquialmente llamamos "corotos". Cada estudiante trae a la clase un objeto que esté revestido de un significado especial para él o para ella.
- Antes de iniciar la clase, arregle el salón con ayuda de sus estudiantes: ubique los pupitres en círculo y disponga una mesa en el centro. Si es posible, traiga un mantel para darle un toque especial.
- Antes de iniciar el ejercicio, anúncieles a sus estudiantes que la mesa, por esta sesión, se va a convertir en un lugar sagrado: en un espacio o museo de la memoria, que va a acoger los objetos significativos que cada uno de ellos ha traído a la clase.
- Recuerde, además, los acuerdos que han construido entre todos para hablar con respeto de la memoria de cada uno de ellos.
- Pídale a cada uno de sus estudiantes que, cuando lo desee, pase a la mesa y deposite su objeto, sin decir nada, en ese lugar sagrado.
- Cuando todos hayan dejado sobre la mesa sus objetos significativos, pídale a cada uno de los estudiantes que escoja uno de los objetos que han sido depositados en el museo de la memoria y lo tome con gran cuidado.
- Cuando cada uno/una tenga en sus manos un objeto, pídale a cada persona que comparta con el grupo por qué cree que el objeto reviste especial significado para quien lo trajo. Luego, pídale a la persona que lo trajo que complemente o corrija las razones que hacen del objeto uno significativo para él o para ella.
- Una vez que todos hayan hablado, pregúnteles a sus estudiantes qué han aprendido de este ejercicio. Luego de escuchar los aportes de los jóvenes, usted puede agregar a estas ideas las siguientes: ciertos objetos revisten especial significado por los recuerdos asociados con ellos. Los objetos "encierran/encarnan" esos momentos y tienen el potencial de revivirlos. Pero, además, cuando acertamos en el significado que reviste un objeto para un compañero, estamos dando pruebas de que compartimos un mundo de significados en común, razón por la cual somos capaces de "adivinar" la importancia que reviste para otro. Sin negar nuestras peculiaridades, somos parte de un mundo en común que permite comprendernos: los objetos nos permiten viajar imaginariamente hacia el momento que encarnan y descubrir su significado.

Pasos para la reflexión

- Este ejercicio señala la importancia de lo simbólico para la configuración de sentidos en nuestra comunidad.
- Por medio de esta actividad, los participantes deberán descubrir la manera como ciertos objetos están cargados de memoria, así como el hecho de que dichas memorias están revestidas de valores y de sentidos.

FUENTES Y RECURSOS RECOMENDADOS:

- "Cien años de Soledad" de Gabriel García Márquez, Editorial Norma, 1998.
- "Colombia en el Planeta" de William Ospina, Gobernación de Antioquia, Secretaría de Cultura (sin fecha). Puede consultarse en línea en: http://www.fresno.org.co/150/documentos/Colombiaenelplaneta.pdf
- Película "Confesión a Laura" de Jaime Osorio, 1991 (sobre el 9 de abril), puede bajarse de Youtube en: https://www.youtube.com/watch?v=75ySTK_46X8

Fotografía:
Archivo del CNMH.

4.3 Imágenes de mi tierra

Basada en la propuesta hecha por los docentes de la Institución Educativa César Conto de Bojayá.

Tipo de Taller: Memoria oral.

Tiempo/Duración: Dos sesiones de 45 minutos semanales durante un trimestre.

Trabajo individual/grupal: Individual y/o grupal.

Curricular/Extracurricular: Extracurricular.

Material de apoyo:
- Fotografías del pasado y del presente de cada comunidad
- Cámaras fotográficas o celulares
- Relatos de abuelas y fotografías: ¿Cómo era la cotidianidad en la región?

Rango de cursos de acuerdo a competencias ciudadanas:
6º, 8º, 9º, 10º y 11º

INTENCIÓN PEDAGÓGICA DE ESTA FICHA:

- Reflexionar e investigar sobre los cambios en las dinámicas sociales, culturales, familiares y comunitarias en las poblaciones después de los tiempos de los abuelos.
- Propiciar la investigación de contextos locales mediante el uso de recursos investigativos culturales, tales como la tradición oral, la fotografía y los mapas del territorio.
- Rescatar las tradiciones y valores ancestrales que fortalecen la resistencia y que hacen posible la convivencia y la vida.
- Involucrar las comunidades del entorno escolar en estas actividades de investigación participativa.
- Construir nuevas miradas sobre la realidad por medio de las imágenes.

LA HERRAMIENTA: DESCRIPCIÓN Y/O CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS:

Sesión uno: Recoger información sobre la historia del pueblo y la región

- **PASO 1:** Cada estudiante le comenta al grupo sobre un lugar de su pueblo, municipio, vereda o corregimiento de su región que le guste mucho, al tiempo que expone sus razones.
- **PASO 2:** Cada estudiante hace un dibujo del lugar que le gusta mucho o escribe una anécdota sobre el mismo.
- **PASO 3:** Entre todas las personas dibujan sobre un mapa de la región la ubicación de todos sus lugares favoritos.
- **PASO 4:** Se pone un papel calcante sobre el mapa y entre todas las personas dibujan un recorrido que permita visitar todos los lugares favoritos. El trayecto debe comenzar y terminar en el lugar donde está la escuela.

Como tarea para la segunda sesión, se pide que las personas indaguen entre sus familiares, madres, padres, hermanos mayores, abuelos, etc. acerca de estos sitios que han mencionado en el aula.

Sesión dos: Puesta en común de las nuevas informaciones.

- **PASO 1:** Cada estudiante va a exponerle al grupo la información que sus familiares le dieron sobre su lugar favorito.
- **PASO 2:** Se establece un grupo que tomará nota de la información expuesta por cada persona sobre los lugares mencionados. La información se consignará en una cartelera visible para todo el grupo.
- **PASO 3:** En la cartelera se debe dejar espacio para incorporar los dibujos y las anécdotas de la primera sesión.
- **PASO 4:** Terminadas las informaciones adicionales que se han recolectado en las familias, las personas conversan acerca de los nuevos datos, comentando aquello que es nuevo para ellos sobre sus lugares favoritos. Se conversa, así mismo, sobre las sensaciones que produce el conocer nuevas informaciones sobre los lugares conocidos.

Como tarea para la sesión siguiente, las personas se comprometen a tomar fotografías de los lugares favoritos con lo que esté a su alcance. Para la toma de fotografías puede ser buena idea que cuenten con la compañía de los familiares que participaron en la tarea anterior o con la de nuevas personas.

Sesión tres: Incorporar las fotografías a las carteleras.

- **PASO 1:** Los estudiantes exponen las fotografías de la tarea ante el grupo. Para cada lugar se escogen dos o tres fotografías, que se incluirán en la cartelera correspondiente al sitio.
- **PASO 2:** Cada estudiante escribe una narración sobre su experiencia al visitar el lugar donde tomó las fotografías con la familia. Estas narraciones se incluirán más adelante en las carteleras de cada sitio.
- **PASO 3:** Haga un recuento de las actividades y de los componentes de cada cartelera. Luego propicie una conversación para buscar otros componentes que puedan estar haciendo falta a las carteleras. Debe facilitar que se llegue a la conclusión de que es conveniente y enriquecedor hacer la historia de los lugares y, luego, que puede ser apropiado pensar en la geografía política y económica del lugar.
- **PASO 4:** Como conclusion y como primera actividad de la investigación histórica, cada estudiante cuenta lo que conoce de la historia de cada sitio favorito. Para propiciar la construcción de pertenencia grupal y ciudadanía del lugar, las personas se cambian los sitios: ya no se refieren a sus sitios favoritos, sino a los de los demás.

Como tarea, cada estudiante se compromete a indagar en sus familias y amistades por la historia de un sitio que se le asigne o escoja. Debe ser diferente del sitio que mencionó como favorito en la primera sesión.

Sesión cuatro: Incorporar los relatos históricos de las familias y amistades de las personas que participan en la investigación.

- **PASO 1:** Los estudiantes relatan a sus compañeros los hallazgos históricos que han recolectado en sus familias y grupos de amistades fuera de la escuela.
- **PASO 2:** El docente establece "información faltante", mientras el grupo define una estrategia de investigación en "otras fuentes" para indagar, para tener datos de contraste y para completar toda la inforamción que haga falta en este momento de la estrategia.
- **PASO 3:** El grupo se distribuye la investigación en otras fuentes y se las asigna como tarea para traer a la siguiente sesión.

En las siguientes sesiones, la investigación continúa a través de fuentes de sucesiva verificación y profundización. Con el paso del tiempo y de las sesiones previstas, el grupo contará con una cantidad de información suficiente y consistente.

Las últimas tres o cuatro sesiones se dedican a preparar unas carteleras bien elaboradas con toda la información recolectada. Se define un grupo de unas ocho o diez personas interesadas, que dirigirán la elaboración de otras carteleras. Estas serán el recurso a través del cual se irá exponiendo la información obtenida a la escuela o a la población a manera de "periódico mural".

- Los estudiantes serán reporteros de la historia.
- Por medio de herramientas comunicativas, propondrán formas para mantener la vida en el pueblo, mediante fotografías hechas por ellos mismos.

RECOMENDACIONES PARA LOS DOCENTES:

Plantee las siguientes preguntas después de conocer las imágenes y los relatos:

- ¿Cómo era la vida de los niños, los jóvenes y los adultos antes del 2002 y cómo es ahora?
- ¿Cómo eran las vidas de las mujeres dentro de la familia y en la comunidad?
- ¿Cómo eran las vidas de los hombres dentro de la familia y en la comunidad?
- ¿Cómo eran las vidas de abuelas y abuelos dentro de la familia y en la comunidad?
- ¿Cómo se desarrollaban las celebraciones y rituales?¿Cuáles se celebran aún?
- ¿Cuál era la actividad económica de ese tiempo? ¿Quiénes se lucraban esa actividad?
- ¿Cómo ha influido lo sucedido en el tejido social?

OTROS RECURSOS RECOMENDADOS:

- Juan Manuel Echavarría, "Bocas de ceniza" – videoarte.
- Chocquibtown: "Oro" y "De dónde vengo yo".

Fotografía:
Archivo del CNMH.

SECCIÓN

5

TERRITORIOS Y DIVERSIDAD

5.1 Tres preguntas en una Mesa de conversaciones sobre la guerra y la paz

Tipo de Taller: Diseño y análisis de preguntas de investigación.

Tiempo/Duración:

- Dos sesiones de 45 minutos: Diseño y deconstrucción de preguntas.
- Tres sesiones de 45 minutos: Entrevistas e investigación en terreno.
- Tres sesiones de 45 minutos: Exposición grupal de hallazgos, debates y conclusiones.

Trabajo individual/grupal: Individual y grupal.

Curricular/Extracurricular: Curricular y Extracurricular.

Material de apoyo:

- Informes del Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Puntos centrales en las discusiones y debates suscitados en la mesa de negociación de La Habana: política de desarrollo agrario integral, participación política, fin del conflicto, solución al problema de las drogas ilícitas, víctimas del conflicto, implementación, verificación y refrendación de los acuerdos de la agenda de diálogo.

Rango de cursos de acuerdo a competencias ciudadanas:
8º y 9º , 10º y 11º

INTENCIÓN PEDAGÓGICA DE ESTE TALLER:

- Desarrollar interés por la investigación basada en preguntas propias.
- Aprender a buscar respuestas en diversas fuentes.
- Formar pensamiento crítico, construcción de pensamiento y capacidad de diálogo y debate.

La intención es analizar las preguntas formuladas en el salón, descomponiendo sus elementos constitutivos. El hecho de entender los contenidos de cada pregunta contribuye a que las personas se vean como "parte de" lo que sucede en el conflicto y "parte de" la tarea de buscar alternativas de solución como ciudadanas/os del país.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER:

Primera sesión: 45 minutos

- Cada persona plantea tres preguntas que haría a una Mesa hipotética de conversaciones sobre la guerra y la paz en Colombia.
- Para plantear las preguntas las personas se apoyan en el material preparado por la facilitación, de acuerdo con lo consignado en las definiciones referidas al material de apoyo.
- El grupo decide sobre qué preguntas se hará la primera tarea: "Deconstrucción de las preguntas"
- Se adelanta la siguiente dinámica:
  - » **PASO 1**. Las personas escriben sus tres preguntas en tarjetas de cartulina, cada una en una tarjeta.

» **PASO 2.** Cada persona selecciona una de sus preguntas y la pega frente al grupo en una cartelera.

» **PASO 3.** De todas las preguntas colocadas en la cartelera el grupo selecciona tres, que se trabajarán en el esquema "Deconstrucción...".

» **PASO 4.** Se trabaja sobre las tres preguntas selecciondas. Se establece el acuerdo de que esta deconstrucción se toma a título de ejemplo y que las demás preguntas se trabajarán en sesiones posteriores, hasta agotarlas todas.

Por ejemplo, frente a esta pregunta de estudiantes de 16 a 18 años en la Guajira:

- ¿Qué garantías existen para que las personas despojadas de sus tierras, que participan o entren en el proceso llamado restitución de tierras ofrecido por el gobierno, no sean de nuevo atacadas y despojadas?
- La pregunta puede descomponerse en varios puntos:
  - Ha habido un despojo de tierras.
  - Se ha iniciado una ruta de restitución de tierras.
  - ¿Qué garantías de no repetición ofrece el Estado?

» **PASO 5.** Cada elemento constitutivo de la primera pregunta se profundiza mediante la participación del grupo y se definen sus determinantes e implicaciones.

El primer elemento se trabaja colectivamente, mientras que para los dos siguientes se divide el grupo en subgrupos que trabajan otros elementos constitutivos.

Por ejemplo, la frase 1, "Ha habido un despojo de tierras" implica que la sociedad ACEPTA Y RECONOCE que el despojo ha tenido lugar. A continuación se lanza esta pregunta de profundización: "¿Qué implicaciones tiene reconocer el despojo?". Significa que debe señalarse una RESPONSABILIDAD DEL DESPOJO.

» **PASO 6.** Los subgrupos exponen ante el grupo completo sus trabajos analíticos.

» **PASO 7.** las personas trabajan en casa sus dos preguntas pendientes en los mismos términos en los que se trabajó en clase. En la sesión siguiente deberán traer sus resultados y exponérselos al grupo individualmente.

Segunda sesión: 45 minutos

- Las personas exponen al grupo el trabajo realizado en casa. Cada persona expone primero una de sus preguntas pendientes hasta que todas las personas hayan expuesto. Terminada esa primera ronda, se exponen las siguientes hasta terminarlas todas.
- Si el tiempo no alcanza, se dedica la siguiente sesión para tal efecto. El propósito de revisarlas y exponerlas todas es profundizar el tema desde todas las versiones, inquietudes e intereses.

Sesiones 3, 4, 5, 6: Cada una de 45 minutos

- Estas sesiones se centran en la acción investigativa más precisa: los estudiantes explorarán, en la medida de lo posible, las preguntas que el grupo decida son más pertinentes, más sencillas, menos riesgosas, o algún criterio de este tipo, en el marco de su comunidad.
- Al igual que como ocurrió en la primera sesión, el trabajo de clase de las sesiones tres o cuatro, la que corresponda como primera de la serie "investigativa", se dedicará a demostrar cómo se actuará en las sesiones siguientes, dedicadas a la obtención de las entrevistas y a la investigación de campo.

RECOMENDACIONES PARA LOS DOCENTES:

- Pueden acompañar a los estudiantes a comprender que en un conflicto siempre hay diferentes niveles de responsabilidad de parte de los diferentes actores, tanto armados como no armados, que participan en el mismo: responsabilidades históricas del Estado por acción u omisión, responsabilidades de los paramilitares, responsabilidades de la guerrilla, responsabilidades de otros sectores interesados (políticos, empresarios, narcotraficantes, etc.) o responsabilidades de los ciudadanos y ciudadanas que reaccionan o reaccionaron con indiferencia frente a lo sucedido. Entender esta complejidad permite construir una mirada distinta de la mirada polarizada que hemos desarrollado en el conflicto.
- Las reflexiones deben estimular que los estudiantes identifiquen y reconozcan los recursos que las personas, familias y comunidades hayan tenido y tengan para afrontar situaciones de violencia.
- Los jóvenes pueden pueden entrevistar a personas de la comunidad que hayan sido testigos de la época que conocemos como La Violencia e indagar sobre autores, lugares de los hechos, etc., para empezar a entender cómo se construyen los conflictos.
- Este ejercicio debe hacerse teniendo especial cuidado de no poner a los estudiantes en riesgo al hacer el trabajo de campo sobre conflictos vigentes en la zona. Por tal razón, se propone que las entrevistas e indagaciones se hagan en torno a la violencia de los años cincuenta y que en el aula de clase se comparen con las condiciones actuales.
- Para las sesiones de argumentación, tenga presente dar un tiempo limitado a cada estudiante para su presentación, procurando que todos puedan dar su opinión y que todos escuchen.
- Cuando las personas, estudiantes y docentes, reconocen que el conflicto armado tiene efectos en la sociedad; cuando se reconocen las condiciones políticas, económicas y sociales que propiciaron el quebrantamiento de la sociedad y la polarización de las comunidades; cuando se reconoce que también en muchos casos se fortaleció la solidaridad y la posibilidad de encontrar salidas, se facilita pasar más allá de la descripción del horror, y se reconoce que existen y se tienen herramientas para superarlo.

OTROS RECURSOS RECOMENDADOS:

- Centro Nacional de Memoria Histórica, "Basta Ya!".
- Constitución Política de Colombia.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Programa Eduderechos del Ministerio de Educación Nacional.
- Estándares básicos de competencias ciudadanas, Ministerio de Educación Nacional.
- Archivos históricos de prensa de la época.
- Buscar recursos en línea: Fonoteca de la Radio Televisión Nacional de Colombia – RTVC y Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano.
- Película "Cóndores no entierran todos los días".

5.2 La violencia en nuestras vidas cotidianas

Basada en la herramienta propuesta por docentes de Riohacha

Tipo de Taller: Juego reflexivo que consta de cinco actividades.

Tiempo/Duración: 45 minutos por cada actividad.

Trabajo individual/grupal: Individual y grupal.

Curricular/Extracurricular: Curricular y extracurricular.

Material de apoyo:
- Cámara.
- Videobeam.
- Imágenes del conflicto colombiano.
- Cartulinas, marcadores, colores, lápices, papel tamaño carta, micrófonos.

Rango de cursos de acuerdo a competencias ciudadanas:
1º, 3º, 4º y 5º

INTENCIÓN PEDAGÓGICA DE ESTE TALLER:

Introducir a los niños y niñas en la comprensión del conflicto armado reciente y en el reconocimiento del dolor que ha generado en las personas que lo han vivido directamente, con el fin de permitir, no de manera directa sino de un modo sutil, que ellos mismos saquen sus propias conclusiones respecto al tema en cada actividad.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER:

Actividad 1: Juego Reflexivo

Consiste en un juego para reflexionar sobre cómo actuamos de manera inconsciente en el entorno donde vivimos (hogar, colegio, calle) y acerca de cómo tratamos a quienes están a nuestro alrededor:

- Pida que cada uno de los estudiantes elija un compañero, formando parejas.
- Pídale a un estudiante de cada pareja que alce la mano y cierre el puño.
- Pídale a su compañero que intente abrir el puño del primero (tres minutos).
- Organice un conversatorio que tiene como objetivo que algunos estudiantes cuenten su experiencia sobre cómo lograron abrir la mano del compañero.

Preguntas en torno a esta actividad
¿Por qué para resolver la mayoría de nuestros problemas siempre pensamos como primera opción en la fuerza física, que es una forma de violencia? Es importante que el ejercicio incentive a los niños a entrar en una breve discusión sobre el tema.

Actividad 2: Define con una imagen la palabra

- Escriba la palabra 'violencia' en una hoja de papel o en el tablero.
- Los estudiantes deben dibujar una imagen en la que se vea reflejada lo que esta palabra significa para ellos y ellas.
- Pídales a los estudiantes que expliquen a sus compañeros, con sus propias palabras, lo que significa la imagen para ellos/ellas.
- Pídales a los estudiantes que peguen sus dibujos en el tablero.
- Refuerce la actividad con un video (por ejemplo, un video del Chavo del Ocho sobre violencia).
- Inicie una conversación a propósito de los mensajes del video. Incorpore las explicaciones que los estudiantes dieron al dibujar lo que representa para ellos la violencia.

Actividad 3: No todo es lo que parece: "La guerra que no ves"

Lugar: sala de video-conferencias de la institución
Duración: 45 minutos

- Muestre el fragmento de una fotografía y explíqueles a los estudiantes que hay una parte de la imagen que no se ve. Pídales que traten de imaginar en qué lugar ocurre, qué circunstancias acompañan esa imagen y qué emociones se podrían ver o percibir de ella.
- Ofrézclaes a los estudiantes unos minutos para observar la imagen y responder las preguntas planteadas.
- Organice una puesta en común.
- Muestre la imagen completa y haga una breve reflexión a propósito de las diferentes afectaciones que tuvieron y tienen las personas que vivieron una situación de violencia en el marco del conflicto armado

Actividad 4: Entrevista a invitados especiales

Esta herramienta les permite a los estudiantes indagar de una manera segura, respecto al caso emblemático: les permiten conocer la ubicación, el contexto del departamento, las costumbres y la cultura de su población.

Lugar: salón de video conferencias de la institución

- Pídales a los estudiantes que formen un semicírculo, rodeando a las personas que participan en la entrevista.
- Revisar con cada uno de los estudiantes el listado de tres preguntas relativas al caso emblemático trabajado en clase, las cuales han sido preparadas y revisadas con anterioridad por el o la docente.

PREGUNTAS GUÍAS PARA LOS MAESTROS Y RECOMENDACIONES

Preguntas guía:

- ¿Qué es un conflicto?
- ¿Cómo resuelven las personas los conflictos en la vida cotidiana?
- ¿Qué conocen los estudiantes sobre la manera como su comunidad aborda los conflictos entre sus vecinos para resolverlos?
- ¿Con quiénes cuentan en sus comunidades para resolver dificultades?

OTROS RECURSOS RECOMENDADOS:

William Ospina, "Pa´que se acabe la vaina" y "Colombia en el Planeta".

FUENTES CONSULTADAS

- Informe Basta Ya!
- Resúmenes de los informes del CNMH

5.3 "La naturaleza es diversa, ser diverso es natural[8]"

Tipo de taller: Biblioteca de semillas. Recorridos y lecturas del territorio.

Tiempo/Duración: Un proceso a lo largo de un año académico.

Trabajo individual/grupal: Individual y grupal.

Curricular/Extracurricular: Curricular y extracurricular.

Material de apoyo:
- Semillas nativas de la región, frascos de vidrio con tapa.
- Crayones.
- Mapa de la región.
- Dos recipientes limpios para recoger muestras de la diversidad de su entorno natural y de los daños a la misma.
- Bolsas para recoger muestras de la diversidad de semillas nativas de la región.
- Frascos de vidrio limpios, etiquetas adhesivas, libretas para hacer el inventario.

Rango de cursos de acuerdo a competencias ciudadanas:
Este ejercicio se puede adaptar a todas las edades: 1º a 3º, 4º a 5º, 6º a 7º, 8º a 9º, y 10º a 11º

REFLEXIONES PARA DOCENTES SOBRE LA INTENCIÓN PEDAGÓGICA DE ESTE TALLER:

La naturaleza es territorio con memoria, en dos sentidos:

Por una parte, la misma naturaleza tiene memoria, es decir, cada planta que nace sabe, conoce desde adentro, cómo es su proceso de nutrición y crecimiento. Las semillas también son un legado que nos han dejado nuestros ancestros. En tal sentido, son como libros de memoria ancestral. Lo mismo pasa con los animales y con las personas, pues todo en la naturaleza tiene memoria.

Por otra parte, hay otra dimensión de la memoria de la naturaleza relacionada con lo ambiental: en la naturaleza están también las huellas de la destrucción de los ecosistemas en nombre de un desarrollo sin sostenibilidad, la codicia que da impulso a la minería sin límites, la contaminación de los ríos, la destrucción de las cuencas por deforestación, todas las situaciones relacionadas con el control de recursos naturales que han dado lugar al conflicto.

Una propuesta de pedagogía de la memoria que busque recuperar la memoria de la vida puede desarrollar la conciencia de que somos parte de la red de la vida. Así mismo, puede ayudar a comprender que el mejor ejemplo de diversidad interconectada son la naturaleza y sus formas de resistir y equilibrarse.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER:

Actividad 1: La biblioteca de semillas[9] o "semilloteca"

Empiece la exploración de la memoria de la naturaleza con una semilla, que tiene adentro toda la información que necesita para crecer. Es decir, tiene una memoria de la vida. Se puede observar este video para introducir un ejercicio de siembra: https://www.youtube.com/watch?v=ejwooNlVlVk

Realice un ejercicio de siembra a partir de una semilla, para aprender a conservar y multiplicar semillas tradicionales y nativas de cada región y a reconocer el valor de la diversidad:

- Consiga diversas semillas nativas de la región, idealmente donadas por alguien cercano a la escuela. Si en su territorio hay guardianes de semillas, invite a los estudiantes a hablar con ellos y así conocer la historia de las semillas que se están llevando. La idea no es comprarlas, pues la naturaleza nos da suficiente para compartir.
- Ayude al grupo a identificar las semillas buscando sus nombres comunes, científicos, características, fecha y lugar de recolección, y procedencia.
- Si las semillas están recién recolectadas, pídales a los estudiantes que las pongan a secar y que las guarden en frascos de vidrio bien cerrados en un lugar con poca humedad, baja temperatura y poca luz. Los frascos deben estar etiquetados con la información de cada semilla de la siguiente forma:
  - » Nombre Común:
  - » Nombre Científico:
  - » Guardián/cuidador:
  - » Dónde se recolectó:
  - » Fecha:
  - » ¿Conoce una historia o un mito alrededor de esa semilla?

Algunos consejos para guardar semillas:

- Siempre escoja la semilla de la plantas para guardar las más vigorosas, que no estén enfermas. Es recomendable seleccionar semillas de varias plantas y ponerlas en sobrecitos de papel dentro de frascos de vidrio, para evitar que se genere humedad dentro del frasco, sobre todo en los territorios más húmedos. Se pueden guardar también solo en sobres. Para tal efecto, busque la supervisión de un docente de biología.
- Poco a poco se irá formando una "semilloteca", una biblioteca de semillas que muestre la riqueza de la diversidad de su territorio. La "semilloteca" puede impulsar proyectos sobre formas de agricultura limpia o cultivos agroecológicos, soberanía alimentaria ("comida limpia y soberana"), puede impulsar la investigación de formas tradicionales de muchas comunidades y pueblos en el país para conservar la naturaleza, respetar la tierra, y sus conocimientos tradicionales sobre la naturaleza. La "semilloteca" puede aportar a un modelo de solidaridad, de complementariedad, de equilibrio entre los seres humanos y el territorio.
- Entréguele una semilla a cada estudiante. Al recibirla este debe hacer un pacto de ser el guardián de la misma. Cuando la planta dé fruto, debe entregarle semillas a la biblioteca y a otra persona que se comprometa con el mismo pacto, para que la vida continúe a través de esa planta.
- Arme con los estudiantes un "bosque de la memoria": en un terreno propicio y con necesidades de reforestación, pueden sembrar las semillas en nombre de personas de la comunidad, víctimas del conflicto armado, que hayan sido asesinadas o desaparecidas, a quienes les quieran rendir homenaje, proponiendo que la memoria de esas personas sea semilla. Sondee con los estudiantes: ¿Qué ideas nos surgen para cuidar nuestro bosque? Tratando de generar un compromiso con su cuidado y asegurando su semilla.

Actividad 2 (para 4º a 5º y en adelante): La naturaleza en mí

- El agua, el aire, la tierra, el fuego son las condiciones de la vida. Proponga a los estudiantes dibujar sus paisajes: ¿Cómo eres tú tierra? ¿Cómo

8. Tomamos prestado este eslogan de la campaña de comunicación estratégica sobre la diversidad sexual en Ecuador.
Ver: http://www.campanaderechoeducacion.org/sam2011/en_tu_pais/la-naturaleza-es-diversa-ser-diverso-es-natural/

eres tú agua? ¿Cómo eres tú aire? ¿Cómo eres tú fuego? ¿Cómo serías si por tus venas corriera savia? ¿Cómo resistirías a las adversidades del medio? Y otras que se le ocurran.

- Se juntan los dibujos de todos, por elementos. A partir de allí se puede proponer la elaboración de comics, guiones y obras de teatro, etc.
- Conversación: ¿Cómo somos cuando somos tierra, cuándo somos agua, cuándo somos aire, cuándo somos fuego y cuáles son nuestros puntos débiles y fortalezas en cada caso?

"(...) a fin de cuentas,
no estamos solos...
está la flor que retorna a la tierra, los cantos del amanecer, la memoria de la piedra, la semilla,
el ejemplo de la hormiga
y los colores de la madre tierra
están tus ojos, mis ojos, nuestros ojos
nuestras manos entrelazadas contra la muerte
y la oscuridad". **Fredy Chicangana (Pueblo Yanacona)**

Actividad 3: Leyendo el territorio

- El docente propone un recorrido de todo el grupo por un territorio cercano a la escuela. Los estudiantes marcarán la ruta en un mapa, dibujado por ellos, de su escuela y su entorno.
- Una vez están afuera de la escuela pídales que se sienten o se acuesten en un sitio cómodo y seco y cierren los ojos para escuchar los sonidos del lugar, los olores, las sensaciones de calor y frío, para abrir la sensibilidad y comenzar la actividad.
- Invítelos a leer su entorno con todos los sentidos, a que miren la diversidad de su entorno, en la naturaleza, en la cultura, en las personas, a que vean cómo hay diversidad en sí mismos y en lo que les rodea.
- Después pídales que caminen y recojan en un recipiente elementos que muestren esa diversidad, y en otro recipiente evidencias de los daños a esa diversidad. Además pueden usar la técnica de "frotado"[10] para recoger evidencias de superficies o elementos que no se puedan llevar, cuidando de no dañarlos.
- Al volver al aula, marcarán con una etiqueta adhesiva los elementos recolectados que son evidencias de la diversidad, y con otra los elementos recolectados que son evidencia del daño a la diversidad. En la etiqueta se escriben estos datos: fecha y lugar de la recolección y descripción de las evidencias recolectadas.
- Lo que recogieron se pone en exhibición para empezar a buscar las relaciones y las diferencias entre esos elementos.
- En este momento se propone una conversación con los estudiantes sobre la identidad y la diversidad de la vida en la naturaleza, y sobre cómo la intervención de las personas transforma el territorio de forma equilibrada o desequilibrada.
- Luego los estudiantes, con la guía del profesor, definen unas convenciones para ubicar en el mapa de su región las zonas donde se vea la diversidad en la naturaleza, en las tradiciones culturales de la región, en el patrimonio cultural (material e inmaterial), signos de vida, signos de pérdida y afectaciones a las comunidades por causa de conflicto, tradiciones culturales que se encuentran en peligro de extinción, lugares donde hay situaciones críticas de explotación de los recursos, o de pérdida de recursos. Y las evidencias de acciones de resistencia de las comunidades ante la adversidad.
- Después se hace una lectura del mapa donde se ven los recursos que tiene esa región, y los cambios que amenazan esa diversidad en la naturaleza.

10. Técnica de Frotado o "Frottage": Es una técnica artística que consiste en frotar un lápiz sobre un objeto a través de un papel, con el fin de obtener su textura y su forma.

RECOMENDACIONES PARA LOS DOCENTES:

- Con esta actividad, el docente puede conversar con los estudiantes sobre:
  - » ¿Qué sucede con la vida si se destruye la naturaleza?
  - » ¿Qué relación existe entre cultivar y alimentar la vida?
  - » ¿Qué relación existe entre vida y diversidad?
  - » Si dejamos vivir la naturaleza en paz, si la respetamos, ella misma tiene la memoria para recuperar su equilibrio. Como nuestro cuerpo, que hace parte de ella.

Este es un recurso que le ayudará a desarrollar los otros dos módulos de esta guía, pues la diversidad y la pluralidad son ejes transversales del material. Con otros colegas docentes de otras áreas, se puede explorar en la conversación las acciones de resistencia que han tenido pueblos y comunidades en el país para afrontar la adversidad desde el arte y las culturas. Fuentes y materiales recomendados:

FUENTES Y MATERIALES RECOMENDADOS:

Recursos sobre la diversidad en la naturaleza:

- Jacques Perrin, Claude Nurridsany, Marie Pérennou, "Microcosmos: La gente de la hierba", 1996. Este es un documental sobre la vida de los insectos en prados y charcos de agua usando técnicas de fotografía en primer plano, cámara lenta y fotografía de time-lapse para mostrar el paso del tiempo. Versión con subtítulos en español: https://www.youtube.com/watch?v=myfYRPOiySA
- "Malaika La Princesa" - Película Completa HD: https://www.youtube.com/watch?v=TouJrBGUKbU

Recursos sobre la Biblioteca de semillas:

- Hijos del Maíz: https://docs.google.com/file/d/0B9OsNBxKnoPHbGVmTWotVTd2QVk/edit
- Manual de producción de semillas:, Serie Rosario cultiva-semillas en nuestras manos en: https://docs.google.com/file/d/0B9OsNBxKnoPHaEM2ZU1oLUtKblk/edit

Recursos sobre el territorio:

- Ley 70 de 1993 que reconoce la propiedad colectiva del territorio y los derechos étnicos, sociales y culturales de las comunidades negras en Colombia.
- Legislación sobre resguardos indígenas.
- Legislación sobre zonas de reserva campesina.
- Legislación ambiental.

TRANSVERSALIDAD CON OTRAS ÁREAS:

Biología, Geografía, Historia, Literatura

LOS CAMINOS DE LA MEMORIA HISTÓRICA

ISBN: 978-958-8944-14-2
Número de páginas: 128
Formato: 20 x 25 cm

Coordinación editorial:
Andrés Barragán

Corrección de estilo:
Jonathan Ahumada
Valentina Coccia

Dirección de arte:
Mateo L. Zúñiga
Guillermo Torres Carreño

Diseño y diagramación:
Guillermo Torres Carreño
Camilo Quintero
Catalina Ochoa
Juan Posso
Vanessa Viasus G

Fotografías:
CNMH

Impresión:
Dígitos y diseños. Industria gráfica s. a. s

Producido por:
.Puntoaparte bookvertising

© Centro Nacional de Memoria Histórica
Carrera 6 Nº 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. *Los caminos de la memoria histórica*. 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

PROSPERIDAD SOCIAL

Centro Nacional de Memoria Histórica

TODOS POR UN NUEVO PAÍS
PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN

USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

Organización Internacional para las Migraciones (OIM)

ISBN: 978-958-8944-14-2