

Trabajos de la Memoria

**Para que no me olvides**  
Memoria histórica  
y educación para la paz  
en el aula

Alexander Ruiz Silva  
(Director)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*





Para que no me olvides

Memoria histórica y  
educación para la paz  
en el aula



Colección Trabajos de la Memoria

# Para que no me olvides

Memoria histórica y  
educación para la paz  
en el aula

Alexander Ruiz Silva  
(Director)

Alexander Ruiz Silva, María Alejandra Ávila,  
Diana Margarita Cabezas, Jackeline Clavijo,  
María Fernanda Espejo, Kimberly Galindo,  
María Alejandra Gutiérrez, Rudy Alejandra Molina,  
Andrea Ortega, Ginette Nayibe Patiño,  
Luisa Fernanda Ramírez  
(Autores)

## Catalogación en la fuente – Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Para que no me olvidéis. Memoria histórica y educación para la Paz en el aula / Alexander Ruiz Silva y diez autoras más.  
Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2022.  
212 páginas.

Incluye: Referencias bibliográficas.

ISBN: 978-628-7518-25-4 [Impreso]

ISBN: 978-628-7518-26-1 [PDF]

ISBN: 978-628-7518-27-8 [Epub]

1. Solución de conflictos. 2. Desplazamiento Forzado. 3. Paz. 4. Verdad, Justicia y Reparación – Aspectos Sociales. 5. Reconciliación. 6. Delitos contra la Mujer.  
7. Derechos de las Víctimas de la Violencia. 8. Educación para la Paz. I. Ruiz, Alexander. II. Ávila, María Alejandra. III. Cabezas, Diana Margarita. IV. Clavijo, Jackeline.  
V. Espejo, María Fernanda. VI. Galindo, Kimberly. VII. Gutiérrez, María Alejandra. VIII. Molina, Rudy Alejandra. IX. Ortega, Andrea. X. Patiño, Ginette Nayibe. XI. Ramírez, Luisa Fernanda.

303.69 21ed.

### Para que no me olvidéis. Memoria histórica y educación para la paz en el aula

Reservados todos los derechos

© Universidad Pedagógica Nacional

ISBN IMPRESO: 978-628-7518-25-4

ISBN PDF: 978-628-7518-26-1

ISBN EPUB: 978-628-7518-27-8

Primera impresión, 2022

© Alexander Ruiz Silva, María Alejandra Ávila, Diana Margarita Cabezas, Jackeline Clavijo, María Fernanda Espejo, Kimberly Galindo, María Alejandra Gutiérrez, Rudy Alejandra Molina, Andrea Ortega, Ginette Nayibe Patiño, Luisa Fernanda Ramírez

#### Grupo Interno de Trabajo Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Cra. 16 A # 79-08, sexto piso

Bogotá, Colombia

[57] [1] 5941894 ext. 190

editorial.pedagogica.edu.co

#### Leonardo Fabio Martínez Pérez

Rector

#### María Isabel González Terreros

Vicerrectora de Gestión Universitaria

#### John Harold Córdoba Aldana

Vicerrector Académico

#### Fernando Méndez Díaz

Vicerrector Administrativo y Financiero

#### Gina Paola Zambrano Ramírez

Secretaría General

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Fechas de evaluación: 16/09/2019 / 01-10-2020

Fecha de aprobación: 30-11-2020

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito.

#### Preparación Editorial

##### Grupo Interno de Trabajo Editorial

#### Alba Lucía Bernal Cerquera

Coordinación

#### Maritza Ramírez Ramos

#### Miguel Ángel Pineda Cupa

Edición

#### Jenny Alexandra Jiménez Medina

Corrección de estilo

#### Diana Murcia

Diagramación

#### Mauricio Esteban Suárez Barrera

Diseño de cubierta

#### Johny Adrián Díaz Espitia

Finalización de artes

#### Carlos Andrés Gutiérrez

Ilustraciones de Portadillas



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
*Educadora de educadores*

## Agradecimientos

Queremos brindar un reconocimiento a las personas e instituciones que hicieron notables aportes a la elaboración de este libro. Las integrantes de la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria —ACEMC—; Madres de Soacha y Bogotá —MAFAPO—; Organización Femenina Popular —OFP— y la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño —AMOR—, fueron la inspiración de todo el trabajo y son las principales protagonistas de los apartados didácticos, justamente porque tienen mucho que enseñar. Muchas gracias por permitirnos acercarnos a sus vidas, a sus historias y por ayudarnos a fortalecer nuestro compromiso con la educación para la paz.

Durante el desarrollo del trabajo investigativo tuvimos encuentros acogedores y estimulantes con Kristina Eberbach, Antonio Caicedo, Enrique García, Miriam Kriger, Martha Cecilia Herrera, Elkin Agudelo, Diego Arias, Miguel Alfonso, Elizabeth Castillo, María Gamboa, Samuel Lazcano, Elizabeth Jelin y Jesús Abad Colorado. Cada uno de ellos, desde sus propios campos del saber, hizo contribuciones invaluable a esta causa.

La Comisión de la Verdad, en especial, la comisionada Lucía González y Juan Camilo Aljuri, coordinador del área de pedagogía, dieron un respaldo importante a este trabajo.

María Emma Wills y su equipo en el área de pedagogía del Centro Nacional de Memoria Histórica: Alejandra Romero, Víctor Ávila y María Juliana Camacho, nos permitieron, en su momento, revisar y debatir la segunda versión de la Caja de Herramientas del Centro, al tiempo que influyeron en el sentido y orientación general de nuestro trabajo.

Los miembros de la comunidad Nasa, en Toribio; las comunidades afrocolombianas, en Suárez y las mujeres de Casa del Chontaduro, en Cali, que con



tanto cariño y generosidad nos acogieron en mayo de 2017 en nuestra salida de campo como semillero de investigación, impulsaron esta apuesta de formas insospechadas.

Los maestros Edwin Ramírez y Cristian Ricardo Parra, del Colegio Parroquial San Carlos; y Stivens Morera y Darío Buitrago, del Colegio Lazarillo de Tormes hicieron posible el testeo de las secuencias didácticas contenidas en la segunda parte del libro.

Enrique Chauz y Carol Pertuz leyeron con gran rigor, sentido crítico y generosidad el trabajo de investigación previo al libro. Sus valoraciones sobre el estudio realizado y sus alcances nos motivaron, en buena medida, a emprender el reto aquí materializado.

El programa de Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional propició un enriquecedor encuentro entre un profesor y diez estudiantes, que con el tiempo transitó del cumplimiento de un requisito de grado a la inconmensurable tarea de investigar, crear y escribir juntos. Nuestro más alto reconocimiento a la universidad pública incubadora de sueños y *educadora de educadores*, que —queremos creer— nos ha habilitado a afectar comprometida y amorosamente el devenir de la educación en nuestro país.

Nuestras familias, maestros, amigos, colegas y compañeros nos han ayudado a mantener los sueños intactos y nos han brindado todo su amor, apoyo y confianza para dar rienda suelta a este anhelo.

Por último, queremos agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional por la publicación y divulgación de este libro, en particular a Miguel Ángel Pineda y Maritza Ramírez Ramos por el impecable trabajo de edición. Unos y otras hicieron que *los tejidos anden*, en palabras de Eduardo Galeano (2001): “Quien escribe, teje. Texto proviene del latín, *textum* que significa tejido. Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos del tiempo vamos viviendo. Los textos son como nosotros: tejidos que andan”.

# Contenido

<b>Presentación</b>	<b>15</b>
<b>Introducción</b>	<b>19</b>
<b>Capítulo 1.</b>	
<b>El pasado en primera persona del plural</b>	<b>29</b>
Memoria histórica	29
Historia, memoria y enseñanza	32
<b>Capítulo 2.</b>	
<b>Investigar, educar, recordar</b>	<b>37</b>
La historia reciente: un terreno en disputa	37
Los destellos de la memoria compartida	48
<b>Capítulo 3.</b>	
<b>Orientaciones para el trabajo en aula</b>	<b>57</b>
Fuentes y recursos	58
Distribución del tiempo y pertinencia temática	59
Reglas para la deliberación	60
Trabajo en grupo y construcción de perspectivas	61
Puesta en común	61
<b>Capítulo 4.</b>	
<b>Asociación Caminos de Esperanza</b>	
<b>Madres de la Candelaria</b>	<b>65</b>

<b>Capítulo 5.</b>	
<b>Desaparición forzada. Secuencia didáctica</b>	
<i>Caminar la esperanza</i>	75
Sesión 1. Cuando alguien nos falta	75
Sesión 2. Rostros sin rastro: el drama de la desaparición forzada	80
Sesión 3. Una búsqueda eterna: cartografía y cifras de la desaparición forzada	84
Sesión 4. ¡Los queremos vivos, libres y en paz! Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria	88
Sesión 5. Capacidad de agencia	94
<b>Capítulo 6.</b>	
<b>Madres de Soacha y Bogotá</b>	99
<b>Capítulo 7.</b>	
<b>Ejecuciones extrajudiciales. Secuencia didáctica <i>Volver a vivir</i></b>	109
Sesión 1. Entre recuerdos y olvidos	109
Sesión 2. “Que no se vuelva a repetir, que no”	112
Sesión 3. Madres de Soacha y Bogotá: ¡Resistiendo al olvido!	116
Sesión 4. Una lucha inacabada	121
<b>Capítulo 8.</b>	
<b>Organización Femenina Popular</b>	125
<b>Capítulo 9.</b>	
<b>Desplazamiento forzado. Secuencia didáctica <i>Sentirse de nuevo en casa</i></b>	135
Sesión 1. ¡Mi cuerpo, mi territorio!	135
Sesión 2. ¡No nos queremos ir!	137
Sesión 3. Para la guerra: ¡nada!	145
Sesión 4. ¡Vivamos la paz con todo y con todos!	150

<b>Capítulo 10.</b>	
<b>Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño</b>	<b>155</b>
<b>Capítulo 11.</b>	
<b>Violencia contra la mujer. Secuencia didáctica</b>	
<b><i>Gobernar mi propia vida</i></b>	<b>165</b>
Sesión 1. Estereotipos sociales en los roles de género	165
Sesión 2. Efectos del conflicto armado en la población civil, especialmente en las mujeres	170
Sesión 3. Las mujeres de AMOR frente a la guerra	178
Sesión 4. Somos agentes de cambio	182
<b>Capítulo 12.</b>	
<b>Actividades de apoyo emocional</b>	<b>185</b>
Actividad 1. Conversar sobre las emociones	185
Actividad 2. Recargar energía	186
Actividad 3. Limpiar el cuerpo y el alma	186
Actividad 4. Brindar apoyo especial	187
<b>Consideraciones finales: cuando resistir es vivir</b>	<b>191</b>
<b>Referencias</b>	<b>199</b>







## Presentación

Uno de los pilares del mandato de la Comisión de la Verdad ha sido *el reconocimiento* en, al menos, tres niveles: reconocer a las víctimas como ciudadanos y ciudadanas cuyos derechos han sido vulnerados y como sujetos políticos valiosos; reconocer las responsabilidades individuales y colectivas de cada uno de los actores del conflicto; reconocer las infracciones y crímenes cometidos para hacerlos objeto del rechazo de toda la sociedad y referente de no repetición. Esto ha costado mucho y, aún hoy, es común encontrar posturas negacionistas y algunos intentos explícitos por ocultar o tergiversar el daño y la injusticia producidos por la guerra. Asumir, por el contrario, estos niveles de reconocimiento es una apuesta decidida por comprender y afrontar nuestro pasado violento.

En esta dirección, una forma promisorio de reconocimiento de lo sucedido en el conflicto armado interno en Colombia es mediante la educación. De este modo, es necesario construir o fortalecer procesos formativos en y desde el aula, en y desde la escuela donde la verdad se reconozca, discuta y comprenda, a fin de que las nuevas generaciones desarrollen capacidades para la no repetición. No es un trabajo sencillo, pero hay innumerables experiencias de educadoras(es) en todo el país comprometidos con la creación y sostenimiento de vínculos entre esclarecimiento de la verdad y convivencia pacífica. Para ello, se requiere voluntad, tiempo y recursos; apoyo institucional; participación activa de todos los estamentos de la escuela —docentes, estudiantes, directivos, familias— y; por supuesto, orientaciones y materiales pedagógicos adecuados.

Por esta razón, para la Comisión de la Verdad es un honor presentar el libro *Para que no me olvides. Memoria histórica y educación para la paz en el aula*, el cual será, sin duda alguna, un recurso teórico y práctico valioso para acercar a las comunidades educativas del país a la comprensión y reconocimiento de formas de violencia política tales como el desplazamiento forzado, la violencia contra la



mujer, las ejecuciones extrajudiciales y la desaparición forzada; pero, sobre todo, es una oportunidad de ponderar las valientes estrategias de resistencia de cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz: la Organización Femenina Popular (OFP); la Asociación de Mujeres de Oriente Antioqueño (AMOR); las Madres de Falsos Positivos de Colombia o madres de Soacha y Bogotá (MAFAPO); y la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria (ACEMC).

Desde la Comisión de la Verdad esperamos que este libro, escrito por el profesor Alexander Ruiz Silva y diez jóvenes mujeres —que en esta experiencia hicieron el tránsito de maestras en formación a maestras en ejercicio—, permita a educadores y estudiantes de todo el país abrir un espacio de estudio y deliberación sobre nuestra historia reciente, no solo para poner de presente los efectos devastadores del conflicto armado, sino también y, sobre todo, para contribuir con la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de construir un mundo en el que el desplazamiento forzado, la violencia contra la mujer, las ejecuciones extrajudiciales, la desaparición forzada y cualquier otra forma de violencia política y de violencia estructural sean confinadas al espacio de lo inimaginable.

Lucía González Duque, Comisionada de la Comisión de la Verdad  
Juan Camilo Aljuri Pimiento, Coordinador Estrategia de Pedagogía





## Introducción

A mediados de los años setenta, del siglo anterior, el cantautor español Lorenzo Santamaría popularizó una balada que lleva por título el mismo de nuestro libro. En uno de sus versos se destaca: “para que no me olvides ni siquiera un momento y sigamos unidos los dos, gracias a los recuerdos”. De otro lado, entre la agonía del viejo milenio y los albores del nuevo, el músico ecuatoriano Juan Fernando Velasco obtuvo notable reconocimiento regional con una composición suya, de idéntico nombre. Una parte de la letra de la canción de Velasco presagia: “para que no me olvides se encargará la luna de susurrar mi nombre, de acariciarte el alma”.

Un punto de convergencia de estos dos temas musicales es la pretensión de fijar la existencia del agente en la memoria de la persona amada; es como si la voz que clama ser recordada, el personaje de la exhortación se refugiara en la esperanza del recuerdo para no morir del todo, para que su forma de ser, de vivir, de amar no sea despojada de significado, confinada al olvido. ¿No es acaso esto lo que ocurre cuando recordamos a quienes temporalmente no están a nuestro lado o a quienes nunca más volverán a estarlo?

Quizás por esta razón la sentencia *para que no me olvides* es una justificación y es, también, una demanda de memoria: *quiero que de algún modo mis palabras, mis actos, mi imagen y mis obras, en suma, mi paso por el mundo no haya sido en vano*; por tanto, este llamado es al mismo tiempo anhelo y solicitud. Recordar a las víctimas del conflicto armado colombiano, de esta guerra infame, de la que algunos sacan réditos, es algo que les debemos tanto a los ausentes más cercanos como a aquellos que no llegamos a conocer; pero también es un acto de probidad: *estamos dispuestos a enfrentar la injusticia, la violencia, la indiferencia, el vaciamiento de la vida, el olvido*.

Resistirse a olvidar no significa anclarse al pasado y renunciar al porvenir, al contrario, significa recuperarlo, reconstruirlo, recrearlo y, de este modo, reivindicar a las personas que lo habitaron y que, en cualquier caso, merecieron otra suerte: reconocimiento de su humanidad, consideración de su dignidad, respeto a sus derechos. Así, la más auténtica de las promesas hunde sus raíces en la memoria, porta una historia, reconoce un pasado y en él a sus propias condiciones de producción. Quizás es por esta razón que la paz que se desea o que se construye en el presente, y está llena de pasado y esperanza, nunca es olvido, siempre es proyección y expectativa.

La búsqueda de paz interna y la dificultad de equilibrar las incertidumbres del pasado y las certezas de un penoso porvenir es el tema central de la novela: *Para que no me olvides*, de la escritora chilena Marcela Serrano, publicada inicialmente en 1991.

Allí Blanca, el personaje principal, en la medianía de su vida, ha sufrido un accidente cerebrovascular que le impedirá leer y hablar por el resto de sus días: “a las tinieblas se llevaron mis palabras y a veces las busco, tendiendo mis oídos al silencio. El silencio escucha burlándose. Él y yo ya lo sabemos: las palabras no volverán” (2001, p. 84). Con las demás funciones cognitivas intactas, especialmente su capacidad de recordar, Blanca se dedica a reconstruir mentalmente su propio pasado; en la soledad de su afasia le resulta inevitable pensar en los tiempos que corren y en la actual tendencia al consumo y el olvido:

Las muñecas. Mi abuela tuvo una a la que amó, vistió y adornó su cama eternamente. Rostro de porcelana, ojos de cristal, objeto único, inintercambiable. Mi madre no tuvo más de dos y yo, no más de tres. Pero entre las tres estaba la Jo. Así se llamaba mi muñeca. Era de goma negra, rulitos en relieve sobre su cabeza color chocolate. Yo adoraba a la Jo y las otras dos pasaban a segundo lugar. Trinidad tiene veinte muñecas y ninguna es de verdad querida. Todas son prescindibles y las preferencias no duran más de una noche. En la vida de Trinidad no hay espacio para la Jo. No por ser negra ni de goma, sino por ser una de muchas. Cuando yo hago orden, como hoy día, boto restos de muñecas que Trinidad ni siquiera alcanza a echar en falta. ¿Puede ella amar realmente ese plástico rosado de las Barbies actuales?

En los tiempos de mi abuela —me lo explicaba ella— nada se echaba a la basura. Tampoco la experiencia. Un beso era casi único en la vida y se

atesoraba. El dolor se guardaba con rigor para no olvidarlo. Así aprendieron de él. En los tiempos míos, medias, dolores y besos, todo se consume, todo se rompe, todo se desecha. (Serrano, 2001, p. 50)

Pero solo será aprendiendo a vivir con el dolor que las experiencias han traído a su presente que Blanca podrá reconciliarse con la vida y valorar el auténtico amor que otros le prodigan. No hay otro modo de restituirse a sí mismo, pues toda pretensión de paz es, al tiempo, demanda de justicia, expresión de dignidad y petición de reconciliación. Quizás donde de manera más concisa se puede notar esto sea en las consignas con las que en distintas épocas se ha intentado marcar una radical distancia con infaustas circunstancias del pasado: *no violencia; nunca más; basta ya*; o la que aquí hemos querido destacar: *no me olvides*. Su fuerza expresiva se encuentra contenida en la pequeña y bella flor que le sirve de emblema.

Existe una pequeña y hermosa flor con cinco pétalos, que crece en los ápices de los tallos en forma de ramilletes, llamada nomeolvides (*Myosotis sylvatica*). Aunque esta especie se adapta a distintos climas y condiciones ambientales —por lo que se encuentra en todos los continentes del planeta— requiere riego permanente; el color celeste predomina en sus pétalos y su significado suele asociarse a la sinceridad en el amor. Quizás por esa razón en el año 2015, a propósito de cumplirse cien años del genocidio armenio, fue elegida símbolo de las conmemoraciones, vinculadas al lema: *recuerdo y reclamo*; no obstante, la simbología de la flor se remonta a varias décadas atrás.

En la historia política argentina la flor tiene un significado especial; a partir del derrocamiento de Juan Domingo Perón, en 1955, sus seguidores se vieron obligados a sostener su militancia en la clandestinidad. Se dice que una florista a cambio de algunas monedas ofrecía pegar en las solapas de los sacos de los transeúntes, de la esquina de Corrientes y Esmeralda —en la ciudad de Buenos Aires—, un pequeño ramillete de nomeolvides. Dado que aquellos peronistas se reunían en algunos cafés cercanos, pronto decidieron adoptar esta marca para identificarse entre sí y como símbolo de resistencia (Tole, 2017).

Tal historia sirvió de inspiración al escritor, político y militante peronista, Arturo Jauretche, para la composición del célebre poema: *No me olvides*, del cual quisiéramos destacar los siguientes versos:

Es el novio de la patria  
de la patria que le espera.  
Volverán los nomeolvides,  
volverán en primavera.  
¡No me olvides, no me olvides,  
no me olvides!  
Canta el pueblo de Perón.  
No me olvides sobre el pecho,  
no me olvides pegadito al corazón.  
Volverán los nomeolvides  
cada año a florecer. (Almada, 2017)

Por supuesto, el poema y el relato que lo inspiró hicieron de la flor un emblema de lucha y de esperanza en una sociedad menos desigual.

Entre las fábulas que narran el origen del nombre de la flor se encuentra una en la que el creador —en la tradición judeocristiana—, una vez ha dado existencia a todas las cosas a través de la palabra, y antes de dedicarse a contemplar la diversidad infinita de su obra, decide dar nombre a las criaturas nuevas, surgidas de las primordiales. Así fue como todas las especies de flores fueron nombradas y en último lugar aquella que, aunque pequeña, era hermosa y al mismo tiempo memorable: nomeolvides.

También el escritor uruguayo Mario Benedetti (1995, p. 17) se dejó seducir por la fuerza alegórica de nuestra flor y la hizo parte de su obra poética:

**No me olvides**

Tuve un largo poema,  
y aunque se prodigaba en sus malbones,  
al poco tiempo se quedó sin ropa.  
Tuve otro con jazmines,  
frágiles, hogareños e insondables,  
pero se descolgaron como copos de nieve.  
Y tuve otro más,  
que era un cerco balsámico de rosas  
pero se marchitaron sin grandeza.

Por fin, tuve un harén de no me olvides,  
y no puedo olvidarlos,  
porque añaden azul a mi memoria.

En un contexto más cercano al nuestro, la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación (ACDVPR) de Bogotá, se hizo tributaria de esta herencia y designó a la flor como símbolo de las jornadas que se realizan cada 9 de abril, *día nacional de la memoria y la solidaridad con las víctimas del conflicto armado*. De esta manera:

Con la flor de nomeolvides se busca que los sueños florezcan en donde trataron de ser cortados y que se convierta en un símbolo de la memoria, de las historias de vida y resistencia que tienen por contarnos las víctimas de la guerra. (ACDVPR, 2018, párr. 4)

Nuestro libro confluye en este tipo de apuesta social, política y cultural, como un modo de subrayar los vínculos entre memoria, pedagogía y paz; *para que no me olvides*, para que todos podamos aprender a recordar y enseñar a recordar todo aquello que nos resulta imprescindible para construir una sociedad más justa.

Nuestro *Para que no me olvides. Memoria histórica y educación para la paz en el aula* es una apuesta por la vida, una forma de abordar —estudiar, discutir, enseñar— uno de los asuntos más dolorosos de nuestra historia: el conflicto armado interno, pero, sobre todo, las acciones de resistencia más amorosas y solidarias de la sociedad civil, particularmente de organizaciones de mujeres demandantes de justicia, gestoras de memoria y constructoras de paz. En el camino entendimos que la resistencia emerge en la cotidianidad de las personas y comunidades que se niegan a callar y olvidar, y que toma la forma de lucha contra la impunidad; este libro también es una oportunidad de proponer nuevas rutas pedagógicas para la construcción de paz en y desde la escuela, en y desde el aula.

*Escribir para no olvidar* es nuestra premisa en una sociedad que pareciera cada vez más anestesiada ante las muertes, desapariciones, desplazamientos y todo tipo de violaciones a los derechos humanos, que se producen en la mayor parte de nuestro territorio nacional. *Para que no me olvides* es la manera que fuimos encontrando en el camino para enfrentar el dolor que la guerra produce en los otros y en nosotros/as; no solo porque merecemos un país en el que se pueda



contar, narrar desde otras voces, sino porque las acciones civiles de paz y reconciliación nos llenan de esperanza para seguir educando en libertad, pensamiento crítico y empatía.

En este sentido, lejos de ser un manual de instrucciones para educadores o instituciones, este texto es un mapa de viaje con el cual los maestros pueden recorrer una parte de nuestra historia reciente y llevarla al aula; es, también, una manera de destacar que no todo ha sido guerra y destrucción. Se trata de una propuesta teórica y pedagógica basada en el reconocimiento a la valentía de mujeres que decididamente han hecho frente a la adversidad, han sorteado situaciones profundamente dolorosas y, sin embargo, no han dejado de luchar por una sociedad más solidaria y pacífica.

El libro ancla sus raíces en el trabajo de grado: *Más allá del silencio y el olvido: memoria histórica y educación de cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz*, realizado por las autoras y dirigido por el autor, en el programa de Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. El estudio se centró en la experiencia de la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria (ACEMC); la Organización Madres de Soacha y Bogotá (Madres de Falsos Positivos) (MAFAPO); la Organización Femenina Popular (OFP) y la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (AMOR). El trabajo de grado dio origen al semillero de investigación *Invictus* y este, a su vez, a la elaboración del presente libro. En el conjunto de la experiencia se dio el tránsito de estudiantes a profesionales, se fue tejiendo un entramado posterior de mayor exigencia y alcance para entrar de lleno en el género literario *libro* y se fue cimentando poco a poco un colegaje sostenido en el afecto, la confianza y la cooperación.

De estos años de trabajo colectivo atesoramos un enorme cúmulo de experiencias personales, académicas, sociales y culturales invaluable y se han creado lazos de amistad con las mujeres de las organizaciones antes mencionadas, así como con distintas maestras, maestros y colegas investigadores, artistas y representantes de colectivos sociales. Cada una de las personas con las que interactuamos durante este viaje nos ha permitido ver las cosas desde otras perspectivas, otros lenguajes, otras posibilidades expresivas. Todas ellas nos ayudaron a afianzar nuestro compromiso ético y político con la educación.

La urdimbre del libro entrelaza tres hilos, claves en la reconstrucción del complejo entramado social, en tiempos de postacuerdo: 1) la relación memoria

histórica y enseñanza de la historia reciente; 2) la reivindicación de las experiencias de resistencia de mujeres en el contexto del conflicto armado, y 3) la educación para la paz; articulados en dos grandes apartados. En el primero tejemos los fundamentos analítico-conceptuales, con base en estos tres hilos y en el segundo damos protagonismo a las cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz, teniendo en cuenta los temas que predominantemente han convocado sus esfuerzos: desaparición forzada (ACEMC); ejecuciones extrajudiciales (MAFAPO); desplazamiento forzado (OFF), y —en el marco de su apuesta por la participación democrática con perspectiva de género— la violencia de género en el conflicto armado (AMOR).

De este modo, en el primer capítulo del libro: “El pasado en primera persona del plural”, llevamos a cabo una revisión conceptual sobre distintos tópicos de la memoria y la memoria histórica, así, planteamos una discusión alrededor de sus condiciones de posibilidad en el contexto social, histórico y educativo colombiano.

En el segundo acápite: “Investigar, educar, recordar”, presentamos diversos puntos de vista sobre la relación entre la memoria histórica y la enseñanza de la historia reciente, a partir de la exposición de algunas experiencias educativas de países de la región: Argentina, Colombia, Chile, Guatemala, México, Nicaragua y Uruguay.

El tercer capítulo: “Orientaciones para el trabajo en aula”, contiene una serie de recomendaciones para la organización de la clase, el uso de recursos pedagógicos y estéticos, el manejo del tiempo y el cierre de las actividades propuestas en los siguientes acápitales.

En la segunda parte del libro nos permitimos hacer una reconstrucción del accionar político y cultural de cada una de las cuatro organizaciones de mujeres, con sus correspondientes secuencias didácticas. Así, en los capítulos 4 y 5 presentamos a la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria y la secuencia didáctica sobre desaparición forzada: *Caminar la esperanza*; en el 6 y 7 hacemos lo propio con las Madres de Soacha y Bogotá y la secuencia sobre ejecuciones extrajudiciales: *Volver a vivir*. La Organización Femenina Popular, junto a la secuencia didáctica sobre desplazamiento forzado: *Sentirse de nuevo en casa*, se exponen en los capítulos 8 y 9; la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño, así como la secuencia sobre violencia contra las mujeres: *Gobernar mi propia vida*, constituyen los capítulos 10 y 11. Para concluir, en el capítulo 12 “Actividades de

apoyo emocional”, presentamos algunas herramientas pedagógicas adicionales que podrían ser de enorme utilidad en caso de detectarse afectación en los alumnos durante el desarrollo de las actividades propuestas. Posteriormente, en el apartado de "Consideraciones finales" hemos querido enfatizar la importancia de las experiencias de coraje civil, particularmente de organizaciones de mujeres, así como en procesos históricos y políticos de defensa de los derechos humanos.

Finalmente, conscientes de que aquello que elegimos voluntariamente dejar atrás y lo que nos sentimos obligados a preservar define el tipo de sociedad que somos, esperamos que nuestro *Para que no me olvides* sea acogido y enriquecido por educadores, tanto de las escuelas como de las universidades, desde sus propios contextos e intereses, como un modo de plantarle cara al miedo y la indiferencia. Como Blanca, la protagonista de la novela de Marcela Serrano, nos comprometemos a no olvidar, a recordar a quienes ya no están, a quienes tanta falta nos hacen. Por eso te invitamos a que recibas este libro como un ramillete de nomeolvides.





# Capítulo 1.

## El pasado en primera persona del plural

En las últimas décadas el asunto de la memoria histórica ha generado un interés creciente tanto en las ciencias sociales y las humanidades, como en el campo de la educación; algunas de las cuestiones con las que se enfrentan aquí los investigadores y educadores pasan por la reconstrucción, delimitación y comprensión de los relatos emergentes de múltiples memorias en disputa, algunas de ellas silenciadas, como efecto de la inusitada violencia política que ha vivido la sociedad colombiana en las últimas décadas. En consecuencia, el abordaje educativo de este complejo asunto plantea enormes desafíos a la formación de ciudadanos en la escuela, como trataremos de mostrar a continuación.

### Memoria histórica

Para empezar, la memoria es entendida, según Traverso (2007), como:

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

Por tanto, la memoria no es solo lo que recordamos, principalmente es lo que podemos decir de lo que recordamos, esto es, el lenguaje en el que nuestras experiencias cobran sentido. En otras palabras, la memoria además de recuerdos enlaza la capacidad humana de volver sobre ellos, de dotarlos de significado, por lo que el pasado es objeto permanente de reconfiguración.

Quizás esa es la razón por la cual Elizabeth Jelin (2002) enfatiza que el estudio de la memoria exige trabajo, es decir, rigurosidad en el pensar, re-pensar, re-construir y dar cuenta de los diferentes sucesos y actores que intervienen en un acontecimiento histórico. El *trabajo de la memoria* tiene, de este modo, entre sus herramientas principales: “recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos”, que se inscriben en marcos sociales e históricos y determinan qué y cómo se recuerda, qué y cómo se olvida. No existe, por tanto, una única manera de recordar y narrar el pasado, ni el modo correcto de hacerlo que, acaso, invalide otras, así como tampoco existe una forma paradigmática de olvido. En palabras de Jelin:

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

Así, el olvido es tan necesario para la memoria como lo es el recuerdo. Para el caso, un hecho traumático puede incluso impedir que el sujeto haga uso de su capacidad selectiva tanto para narrar lo vivido como para olvidarlo. Al respecto, la misma autora destaca cuatro tipos de olvido que a continuación comentamos:

1. *El olvido profundo o definitivo*: es aquel que suele producirse de manera terminante a partir de la supresión o borratura de hechos y experiencias del pasado de la mente del sujeto. Esto ocurre de modo involuntario, como reacción defensiva de la psiquis del sujeto o por una voluntad política externa avasallante, de instancias de poder que imponen determinados recuerdos.
2. *Olvido encubierto*: podría entenderse como la ruptura que hay entre un recuerdo y otro, el cual puede ser provocado por distintas formas de represión que impiden al sujeto otorgarle sentido a lo recordado.
3. *Olvido evasivo*: este tipo de olvido, al depender relativamente de la decisión de los sujetos, suele convertirse en alternativa al dolor que dejan las catástrofes emocionales, sociales —o naturales— padecidas en determinados

momentos de la vida. Tal olvido permite, de cierta manera, seguir viviendo. En este punto, es necesario hacer una distinción entre distintos tipos de evasión. Por un lado, está la evasión que permite que los sujetos de una comunidad logren superar ciertos eventos dolorosos del pasado y, por otro lado, el impuesto por regímenes totalitarios.

4. *Olvido necesario*: se refiere a la búsqueda de los sujetos y las comunidades por liberarse de los recuerdos del pasado que les impiden avanzar y lograr vivir en paz (Jelin, 2002).

Si la memoria se constituye a partir de recuerdos y olvidos, se puede inferir que esta no es monolítica, única, sino por el contrario plural y diversa. La memoria también es objeto de construcción y de disputa: se tensionan unas a otras, se transforman, legitiman o invisibilizan.

Adicionalmente, la configuración y representación de versiones específicas del pasado opera como un mecanismo cultural que propicia sentidos de pertenencia a grupos y comunidades particulares: “especialmente en el caso de los grupos oprimidos, silenciados y discriminados, la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en uno/a mismo/a y en el grupo” (Jelin, 2002, pp. 9-10).

En consecuencia, la memoria articula identidad y lo hace de manera narrativa, es decir, al pasar por registros orales o escritos transita de lo puramente privado a lo público: “compartir las memorias, hacerlas públicas, involucra la capacidad de narrarlas y la narración no solo exige recorte, delimitación, abstracción, sino también imaginación, recreación, distorsión, en suma: significación personal [y social] de lo vivido y de lo recordado” (Ruiz y Prada, 2012, p. 64).

Pierre Nora (1984, p. 20), uno de los precursores de los estudios sobre la memoria histórica la define como “el análisis consciente del pasado y su articulación con el presente común de un grupo social”. De este modo, no se limita al relato de un acontecimiento, sino que restituye un modo de temporización viva, es decir, se actualiza y evoluciona, al tiempo que se fragmenta y multiplica: “hay tantas memorias como grupos, es por naturaleza múltiple y desmultiplicada, colectiva, plural e individualizada” (Nora, 1984, p. 21).

Para Ricœur (2000, p. 33), por su parte, la memoria “es el contraste con el futuro de la conjetura y de la espera y con el presente de la sensación (o percepción)”.



En esta dirección enlaza el tiempo de los relatos históricos: el sentido del pasado, las re-interpretaciones del presente y las expectativas hacia el futuro (Jelin, 2002), lo que indica su carácter dinámico. En la memoria histórica opera, entonces, una especie de entrecruzamiento de las temporalidades de la experiencia humana, que sostiene la remembranza del pasado en el presente.

Entre sus principales características se cuentan, entonces, su dinamismo, multiplicidad y reflexividad. Por tal razón, es un atractivo objeto de indagación que moviliza y tensiona procesos de reconstrucción y resignificación del pasado de personas y colectivos humanos, así como de asimilación o rechazo de sus afectaciones sociales y políticas.

Así, trabajar con y desde la memoria histórica exige, según Uribe (2005, en Sánchez, 2009), que el investigador acuda a las más diversas fuentes con miras a conjugar y articular hechos, sucesos y temporalidades. Se nutre, por igual, de testimonios, datos, archivos y expedientes.

## Historia, memoria y enseñanza

Como es sabido, nuestra nación ha soportado uno de los conflictos armados más largos y violentos de la historia; según el Registro Único de Víctimas, a 2018 la guerra en Colombia ha producido en las últimas cinco décadas 8 650 169 víctimas, de las cuales 36 578 lo son de secuestro; 169 201 de desaparición forzada; 995 393 de homicidio y 7 358 248 de desplazamiento forzado;<sup>1</sup> esto sin considerar un número significativo de víctimas aún no reconocidas por el Estado.

En nuestra sociedad la guerra, la violencia, la muerte a gran escala hacen parte de la cotidianidad, conforman una parte notoria de nuestro paisaje físico, social, histórico y cultural. La desnaturalización de una catástrofe de semejantes dimensiones y la construcción de escenarios alternativos ha de ser, por tanto, un reto para todas las instituciones sociales, si se le quiere conocer el rostro a

---

1 En el Registro Único de Víctimas [2018] se incluyen cifras igualmente alarmantes tales como: 7 431 niñas, niños y adolescentes vinculados directamente a la guerra; 10 787 víctimas de tortura; 11 382 de minas antipersona; 24 786 de delitos contra la libertad y la integridad sexual; 83 290 de actos terroristas (atentados, combates, hostigamientos). Para información complementaria Grupo de Memoria Histórica [2013].

la paz y sentarse en su misma mesa. Por supuesto, ante este desafío es mucho lo que se puede hacer desde la escuela; la enseñanza de la historia reciente, específicamente, puede propiciar relaciones alentadoras y vivificantes entre historia, memoria e identidad, de cara a la construcción de un porvenir pacífico e incluyente.

Sin embargo, en el contexto colombiano, la relación entre historia, memoria y enseñanza no se encuentra exenta de dificultades. La enseñanza de la historia en la escuela insiste en centrarse en los *héroes de bronce*, esto es, el enaltecimiento de próceres o figuras consideradas determinantes, mientras otros actores sociales son relegados al olvido, de este modo se produce una profunda desconexión entre lo que se enseña y la historia personal de los ciudadanos.

Con la intención de encarar estas y otras problemáticas relacionadas, algunos investigadores del campo de la educación (Arias, 2018 y 2015; Herrera y Pertúz, 2018 y 2016a; García, *et al.*, 2015; Rodríguez, 2012; entre otros) coinciden en proponer alternativas que tengan como componente central la participación de los estudiantes y maestros en espacios de deliberación dentro y fuera del aula, partiendo de sus historias de vida y del reconocimiento del otro; movilizándolo, así, la capacidad de los sujetos para transformar los espacios que habitan cotidianamente.

De este modo, la enseñanza de la historia reciente compromete directa o indirectamente a los estudiantes y maestros con las víctimas: con sus recuerdos, dolores, silencios, relatos y luchas; haciéndolos conscientes de los efectos reales y concretos que la guerra ha generado en la sociedad, en el cuerpo y alma de las personas más afectadas.

De modo complementario, para García, *et al.* (2015) la escuela se enfrenta a dos grandes retos:

promover lugares que alienten el estudio del pasado reciente y posibiliten la reunión, la reflexión [y lograr que] sus participantes se involucren en el debate sobre la memoria y la historia dando espacio tanto [a] interpretaciones autorizadas, sustentadas de los acontecimientos históricos enseñados en el aula, como a las propias narrativas y expectativas de los alumnos.<sup>2</sup> (p. 22)

---

2 En la mayoría de los casos hemos preferido usar el término *alumno* al de estudiante u otros similares. Se trata de una elección consciente, basada en la recuperación de su significado original. Así, alumno proviene

Para ello, es necesario que los educadores asuman de forma ética, social y política su práctica pedagógica; lo que según Arias (2016) ejercita, al tiempo, el escepticismo reflexivo, el despliegue de múltiples perspectivas y promueve en los estudiantes su capacidad de agencia. En esta vía, la relación entre historia, memoria y enseñanza incide en la formación de la subjetividad ética y política de los actores escolares y contribuye a la construcción social de lazos de solidaridad (Giraldo y Ruiz, 2019a y 2019b).

---

del latín *alumnus*, participio pasivo del verbo *alere*: alimentar, sostener, incrementar, fortalecerse. Alumno es, entonces, quien es educado, cuidado, sostenido y promovido por otros, que para el caso serían sus maestros. De este modo, tomamos distancia de la errática etimología que vincula la palabra alumno con *lumen* (obertura o luz) y le atribuye una supuesta ausencia de dicho atributo. De otro lado, en la mayoría de los casos hemos optado por respetar el género de las palabras. Consideramos que el uso excesivo de las formas ellos-ellas, nosotros-nosotras, bienvenidos-bienvenidas y un largo etcétera, suele agotar a las lectoras —también a los lectores— y no necesariamente enlaza una lucha frontal contra formas patriarcales de dominación. Este libro, en su conjunto, reivindica el protagonismo de las mujeres como constructoras de paz.





## Capítulo 2. Investigar, educar, recordar

La memoria no solo es un tema de competencia académica, configura la subjetividad de todos los seres humanos y enlaza el accionar social, político y cultural de los colectivos humanos; en tal sentido, no hay memoria histórica sin reivindicación, esto es, sin la defensa de versiones del pasado que se anteponen o contradicen versiones hegemónicas, muchas veces simplificadoras, desapacibles y reductivas.

En sociedades como la nuestra, profundamente afectada por la violencia de un conflicto armado que se remonta tantas décadas atrás que ya casi no hay nadie que pueda contar sus inicios a viva voz, la memoria histórica es, principalmente, memoria de colectivos humanos vulnerados y recuerdo compartido de sus afectaciones, tribulaciones y resistencias.

En el presente capítulo presentamos una serie de estudios en los que se establece una relación directa entre memoria histórica y enseñanza de la historia reciente en algunos países de América Latina: Argentina, Colombia, Chile, Guatemala, México, Nicaragua y Uruguay. Dicha revisión se conecta con relevantes análisis sobre el papel de las organizaciones de mujeres constructoras de paz, en el contexto colombiano, quienes encaminan buena parte de sus esfuerzos a reivindicar sus propias memorias, enfrentar y mitigar condiciones de injusticia sostenidas en el tiempo, veamos.

### La historia reciente: un terreno en disputa

La memoria de los colectivos sociales suele actualizarse en sus demandas de reconocimiento y justicia como respuesta a los intentos de imposición de las

visiones de mundo de los perpetradores; para Gutiérrez (2005, p. 18) “si todos participamos en la reconstrucción de la memoria histórica [...] entonces esta supone variedad de concepciones y diversidad de actores, incluyendo aquellas reelaboraciones que manipulan el pasado desde el presente, con fines políticos”. Esto obliga tanto a investigadores sociales como a educadores a definir cuidadosamente el contenido y sentido de lo que se enseña y a contextualizar e interrogar los temas tratados en el aula mucho más allá del simple cumplimiento al plan de estudios prescrito institucionalmente. ¿Qué de la historia reciente se convierte en objeto de enseñanza?, ¿cómo enseñar dicha historia?, son preguntas que obligan a establecer relaciones entre los contenidos, estrategias, mediaciones didácticas y la vida de todos los días de los alumnos.

Ahora bien, como es sabido, la mayoría de los libros de texto sobre historia se centran en el pasado remoto y los que aluden a contenidos del pasado cercano suelen ser demasiado esquemáticos y descriptivos. Además, la producción universitaria especializada suele tener limitaciones en su circulación y solo excepcionalmente, de modo parcial, llega a algunas escuelas.

Tal circunstancia conmina a los educadores a buscar referentes que se puedan adecuar al trabajo en aula. Al respecto conviene combinar fuentes y recursos académicos, pedagógicos, periodísticos, literarios, cinematográficos, entre otros, a fin de “conseguir que se desarrolle en los estudiantes una visión racional y crítica del pasado para explicar el presente” (Gutiérrez, 2005, p. 21). Esto, por supuesto, no es nada fácil para los maestros que ejercen su profesión en zonas rurales o en contextos urbanos precarizados, marcados por una profunda desigualdad e inmovilidad social (Garay, 2018). Por supuesto, la disposición cognitiva y emocional de las maestras juega un papel relevante en el posicionamiento social y político de la memoria de los grupos vulnerados, en la enseñanza de la historia reciente, en el estudio y discusión del pasado en disputa.

Al respecto, en un estudio sobre la pertinencia de la enseñanza de la historia de la última dictadura argentina (1976-1983), Higuera (2008) realizó entrevistas en escuelas a padres de familia, maestros y estudiantes. Entre las posturas expresadas por los entrevistados se encontró, de un lado, una clara oposición a su enseñanza y, del otro, una suerte de neutralidad valorativa en relación con responsables de los hechos, en particular, frente a los miembros de la junta militar.

No obstante, en algunas escuelas la postura de los educadores fue mucho más activa y comprometida. En una de ellas, las maestras retomaron la postura negacionista para cuestionarla y orientaron a sus alumnos a la realización de un ‘taller de periodismo’ en dirección a construir un periódico escolar, desde el cual se comunicaron acontecimientos del pasado reciente, entre ellos la militancia de muchos de los desaparecidos durante la dictadura y la violación de los derechos humanos por parte de los organismos de seguridad del Estado.

Higuera (2008) enfatiza que, desde la transición a la democracia en la Argentina, la actitud activa de algunos maestros ha permitido realizar transformaciones en la forma como se enseña el pasado reciente en las aulas, propiciando que se agencien memorias diversas, por supuesto, algunas de ellas en tensión.

En un ámbito de indagación similar, De Amézola (2008) revisó los resultados de estudios realizados en la provincia de Buenos Aires. En su balance criticó que la enseñanza de la historia reciente presenta problemas y complejidades tanto de carácter político e historiográfico, como didáctico. Su análisis incluyó las reformas al sistema educativo realizadas por la Ley Federal de Educación de 1993 y la Ley de Educación Nacional de 2006; los manuales escolares producidos en las décadas de los 80 y los 90; y una serie de hallazgos relacionados con las prácticas docentes.

Entre las principales problemáticas identificadas en su estudio se cuentan: 1) la dispersión en la selección de los contenidos; 2) la falta de tiempo para que los maestros desarrollen los temas estipulados por las reformas curriculares; 3) la ubicación de las escuelas; y 4) la pertinencia de los materiales didácticos utilizados.

De Amézola (2008) destaca, entre otras tendencias, una marcada ambivalencia en las educadoras respecto al cómo, por qué y para qué de la enseñanza de la historia reciente, en relación con la formación de un ciudadano democrático. El estudio permitió identificar una clara ausencia en su formación para la enseñanza de la historia reciente; lo que no solo dificulta el abordaje de estas cuestiones en el aula, sino que, además, les hace incurrir en un tipo de enseñanza de corte informativo y superficial. Del mismo modo, la carencia de metodologías y líneas de trabajo relativamente estandarizadas en los currículos da pie a que las maestras aborden contenidos y temáticas de manera aleatoria, sin criterios claros que justifiquen sus elecciones.



En lo atinente a los contenidos de los manuales escolares, se puede detectar en buena parte de ellos una especie de condena moral a los actores de los hechos violentos acontecidos, más que un interés en explicar las causas y circunstancias que rodearon los mismos.

En un estudio posterior que analizó el impacto de la enseñanza de la dictadura argentina en actos escolares conmemorativos (De Amézola y D'Archary, 2016), los investigadores encontraron que: 1) la preocupación de las maestras por la enseñanza de la historia reciente es relativamente nueva, aproximadamente desde 2014, y no es muy extendida; 2) la mayoría de las maestras tiene un notorio desconocimiento de la dictadura militar como tema académico e histórico, lo que dificulta su enseñanza; y 3) estos temas se centran principalmente, cuando no exclusivamente, en la conmemoración de efemérides (fechas conmemorativas) de forma rutinaria, solo en respuesta a la reglamentación del currículo estatal, lo que imposibilita construcciones críticas frente a los mismos.

Estos asuntos también han sido objeto de interés por parte de algunos investigadores en Uruguay. Un ejemplo de ello lo representa el trabajo de Cavanna y Cerri (2009) respecto a las posturas de las maestras de historia sobre la enseñanza de la dictadura militar uruguaya (1973-1985). El estudio tomó como referentes dos eventos de marcada relevancia en la historia de este país. Primero, los acontecimientos relacionados con la llamada Ley de Caducidad, de abril de 1989, mediante la cual, a juicio de los investigadores, se pretendió identificar amnistía con amnesia, confinando al olvido la historia de la dictadura. Luego, los sucesos ligados al triunfo de Tabaré Vázquez, en las elecciones presidenciales del 2004 (gobierno de centroizquierda), que propició fuertes críticas a la Ley de Caducidad y generó condiciones para la enseñanza de la historia reciente en la escuela.

De este modo fueron ganando espacio en la discusión académica preguntas tales como: "¿qué memoria transmitir?", "¿qué historia enseñar?", en el marco de un nuevo sistema político, racional y consensual (Cavanna y Cerri, 2009). A esto se sumó la problematización de una noción hasta entonces instalada en la academia uruguaya: la *laicidad política*, que se refiere a la enseñanza de la historia desde una supuesta postura objetiva y neutra, a diferencia de la idea más ampliamente extendida de laicidad que supone la separación entre Iglesia y Estado, entre moral religiosa y moral cívica.

Dicha noción de laicidad política, según los investigadores, devino en la inusitada opción de historia sin responsables directos de los hechos atroces del pasado, particularmente de los ocurridos en la dictadura militar. Pensar el presente y el futuro del país, basados en dicha noción, significaba optar por un pensamiento sin ataduras; para el caso, por una especie de amnesia voluntaria, que al decir de la clase política más tradicional —reacia al abordaje de la dictadura militar en la escuela—, pudiese orientar el estudio de la historia a la conservación de valores tradicionales y alejar a los estudiantes de las más inadvertidas y riesgosas ideas de izquierda.

Sin embargo, a partir de las entrevistas realizadas por los investigadores a maestros de historia de diversas escuelas uruguayas, la mayor parte de ellos: el 85 %, consideró que el hecho de enseñar historia reciente desde posturas críticas y comprensivas, de ninguna manera violaba el principio de la laicidad política (neutralidad) promovido en el sistema educativo. Por supuesto, la prevalencia del concepto en sí mismo:

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

Los maestros entrevistados consideran, además, que, aun siendo necesaria la enseñanza de la historia reciente en la escuela, es difícil no incurrir en la calificación de los actores de los hechos acaecidos o en la expresión de juicios morales sobre la indiscutible violación de derechos humanos por parte de las fuerzas militares, más si se tiene en cuenta que algunos de los maestros entrevistados vivieron siendo niños o jóvenes la dictadura y que basados en sus propias memorias poseen posturas que trascienden criterios puramente académicos.

En un contexto nacional distinto, el estudio de la enseñanza de la historia reciente chilena plantea retos no menos primordiales. Rivera y Mondaca (2013) indagaron asuntos relacionados con la enseñanza de la dictadura de Pinochet (1973-1990) y el proceso de transición a la democracia. Los investigadores destacan la necesidad de interrogar la relación *memoria-olvido* y reconocen la importancia de estudiar y discutir en la escuela las memorias oficiales, no oficiales y alternativas sobre la dictadura: sus causas y consecuencias.

En concordancia con algunos de los trabajos antes mencionados (en Argentina y Uruguay), los investigadores chilenos revisaron textos escolares y observaron prácticas pedagógicas en algunas escuelas del país, principalmente, en torno al significado de la consigna *Nunca más*, desde la cual, al tiempo que se conmina a la sociedad chilena, en su conjunto, a rechazar cualquier tipo de gobierno autoritario, se propone el rescate de las memorias personales y colectivas que no han sido tenidas en cuenta en la construcción de la historia reciente del país.<sup>1</sup> Su indagación los llevó a problematizar la forma como se ha aproximado a los alumnos al complejo tema de la dictadura. Entre los hallazgos del estudio se destaca que la mayoría de los materiales didácticos ponen casi al mismo nivel: “[...] el golpe de estado, las violaciones a los Derechos Humanos, la modernización de la economía o “neoliberalismo” y la llegada de la democracia” (Rivera y Mondaca, 2013, p. 397). Para los investigadores esta es una forma de eludir los análisis de la situación histórico-política por la que atravesó el país durante el régimen de Pinochet. Debido a ello, proponen orientaciones pedagógicas que permitan contrarrestar la efectividad de esa estrategia dilatoria; generar reflexión y análisis históricos entre los alumnos; y una mediación activa y deliberativa de los maestros. Un aporte por destacar de esta propuesta es el uso y valoración favorable del saber popular en la comprensión de los hechos de la dictadura, así como el rescate de los testimonios de las víctimas en la rememoración de lo sucedido y en la generación de un diálogo social más amplio, incluyente y reconciliador.

Con una pretensión y alcance distintos, el trabajo de Herrera y Pertúz (2016) centró su mirada en las políticas de memoria, a propósito de la violencia política y su abordaje educativo, en tres países de América Latina: Chile, Argentina y Colombia. Este estudio comparado les permitió a las investigadoras explorar y

---

1 En Chile la consigna ‘Nunca más’ inspiró el informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1991), más conocido como Informe Rattig, debido a que dicha comisión fue presidida por el jurista y político Raúl Rattig; y el informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (2004), conocido como el Informe Valech, presidida, en su momento, por Monseñor Sergio Valech. Por su parte, en Argentina ‘Nunca más’ es, justamente, el nombre del Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas Conadep (1984). En el contexto colombiano, luego de las negociaciones de paz entre el Estado y la guerrilla de las FARC, aún en pleno 2019, en medio de la más cruda violencia política, asesinato y desaparición de líderes sociales, el lema que en su momento posicionara el Grupo de Memoria Histórica (2013) y que da título a su informe más emblemático, ha sido: ¡Basta ya!

contrastar elementos de carácter simbólico relacionados con la cultura política de los tres países, interrogar el papel de diversos actores en el escenario público y poner en cuestión las versiones oficiales sobre su historia reciente.

La memoria oficial alude, según las investigadoras, a los intereses del Estado por homogeneizar y monopolizar la memoria pública. Esto, por supuesto, genera tensiones, especialmente en las organizaciones sociales gestoras de memoria y constructoras activas de ciudadanía. No obstante, en los tres países, las políticas de la memoria, desarrolladas de manera agonista por distintos sectores sociales, ha permitido, “[...] tomar distancia de las tradiciones autoritarias y de la imposición de pedagogías del miedo en procura de consolidar órdenes sociales democráticos incluyentes” (Herrera y Pertúz, 2016, p. 102).

A pesar de que en Argentina y Chile los periodos de dictadura son referentes de un pasado cercano temporalmente pero lejano en la cotidianidad de sus ciudadanos y de que en Colombia el conflicto armado es un proceso que no termina de cerrarse, que no logra convertirse en hito histórico, los tres casos requieren el desarrollo de procesos formativos en los que se introduzcan temáticas relacionadas con acontecimientos traumáticos del pasado reciente y se reconozcan las múltiples y promisorias relaciones entre memoria, instituciones, cultura y diálogo transgeneracional.

De otro lado, al examinar el caso de México, puede decirse que la historia reciente de este país presenta algunas similitudes con la de Colombia, especialmente en lo relativo a la influencia económica, política y cultural del narcotráfico en la sociedad. Se trata de un asunto que requiere de estudios especializados y que desborda el propósito de esta esquemática revisión. Por supuesto, el registro de la historia reciente mexicana y de su enseñanza en la escuela incluye sucesos de equivalente importancia, entre ellos, el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, al sur del país. Su tratamiento en la escuela le permite a Plá y Pérez, (2013) analizar el desarrollo del pensamiento histórico de jóvenes de diferentes edades y niveles educativos, con la utilización de imágenes (fotografías, dibujos) como fuente y herramienta interpretativa.

Los investigadores organizaron grupos de jóvenes de distinta adscripción generacional. Al momento de la realización de la investigación algunos de ellos adelantaban estudios universitarios, tanto en la licenciatura en pedagogía, como en la carrera de historia. Los investigadores hallaron que los hechos históricos recordados por los participantes, así como la complejidad de su pensamiento

histórico varía según su formación académica, la cercanía vivencial a los hechos y el acercamiento a información especializada. No obstante, se identificó, de modo complementario, que independientemente del nivel educativo y generacional de los entrevistados, la mayoría cuenta con dificultades para analizar fuentes y diferenciar entre una construcción parcializada de los hechos del pasado y un ejercicio analítico objetivo y reflexivo de la historia reciente. En consecuencia, los investigadores ponen en evidencia las limitaciones de los libros de texto y cuestionan la capacidad del sistema educativo para generar, entre los jóvenes, habilidades de pensamiento en la comprensión del pasado reciente de la sociedad de la que hacen parte.

También en Centroamérica, pero en este caso en Guatemala, Bellino (2014) llevó a cabo un estudio etnográfico con estudiantes de 16 años, sus familiares y maestros de ciencias sociales, tanto en escuelas de zonas urbanas como rurales (en los departamentos de Quetzaltenango, Chimaltenango, Sololá y Sacatepéquez), sobre la pertinencia de la enseñanza del pasado reciente de la nación. Además, analizó manuales escolares con contenidos explícitos sobre el conflicto armado interno (1960-1996) y los acuerdos de paz.

El trabajo consistió, en primer lugar, en indagar las posturas de los participantes sobre las posibles relaciones entre la guerra del pasado y las actuales expresiones de violencia social y política. De modo complementario, se revisaron narrativas históricas oficiales y no oficiales sobre dicho conflicto, para explicar las prácticas de transmisión y los desafíos que plantea dicha historia en tiempos de posguerra.

La autora destaca que a casi dos décadas de los acuerdos de paz hay un notorio desconocimiento por parte de los jóvenes del pasado vivido por sus padres. Según esta indagación, los alumnos pueden agruparse en tres grupos: 1) quienes al momento de ser entrevistados desconocían que en su país había existido un conflicto armado; 2) los que identifican la existencia del conflicto y manifiestan no conocer o distinguir claramente sus causas, consecuencias o actores principales pero, al mismo tiempo, consideran importante adquirir dicho conocimiento; y 3) quienes reconociendo la existencia del conflicto manifiestan que tal conocimiento no solo es irrelevante sino, además, perjudicial para sus vidas, por lo cual se inclinan hacia una especie de olvido voluntario de dicho pasado.

Los maestros, por su parte, señalan que la enseñanza de la historia del conflicto armado interno depende principalmente de las familias, esto es, si se trata o no y de qué manera. Para ellos, en esta tarea las instituciones educativas

—de las cuales hacen parte—, suelen privilegiar más los hechos del pasado lejano que los asuntos de la actualidad y enfatizan la poca profundidad de los libros de texto en el tratamiento de estos temas.

Del lado de las familias, la designación de responsabilidades se cruza: es la escuela la que debería hacerse cargo de dicha enseñanza y más si se tiene en cuenta que a muchos padres de familia les resulta particularmente difícil tocar hechos dolorosos que aún hoy les afecta directa o indirectamente. De otro lado, agregan que cuando la escuela asume este papel, sus hijos no reciben una instrucción adecuada.

Para esta investigadora, el hecho de que algunos alumnos demanden este tipo de enseñanza hace necesario hacer hincapié en los factores que condujeron al conflicto, así como en sus principales efectos, como una manera de promover la ciudadanía activa y la capacidad de agencia de los sujetos en la escuela.

Ahora bien, el anuncio en el mismo año de realización de este estudio, por parte del Ministro de Educación de cambios en la estructura curricular en Guatemala, en dirección a ampliar los contenidos sobre el conflicto armado, particularmente, de incluir narrativas testimoniales de las víctimas y recursos pedagógicos para apoyar el trabajo de los maestros, se interpreta como una valiosa oportunidad para hacer frente al silencio y el olvido selectivos de la sociedad, en pro de generar condiciones de reconocimiento mutuo y justicia social, al menos en lo simbólico.

Apenas dos años después, en medio de la expectativa de cumplimiento de los cambios anunciados y postergados, la misma investigadora decidió realizar un balance analítico de la manera como se vive en algunas regiones la Reforma Educativa de 2003, tomando como idea fuerza la justicia transicional (Bellino, 2016). En esta ocasión, luego de un trabajo de campo realizado igualmente en zonas urbanas y rurales, la investigadora se detuvo en el modo como algunas representaciones particulares de la guerra afectan la identidad cívica de los jóvenes y la construcción de roles sociales y políticos legitimadores de la violencia y el autoritarismo.

Así, se pudo indagar entre distintos sectores poblacionales el significado del término democracia y su relevancia en el país. Entre otros hallazgos del estudio, Bellino (2016) identificó marcadas actitudes de desconfianza e incredulidad entre jóvenes y adultos respecto al modo como en Guatemala se asume dicho sistema de gobierno; esto se ilustra claramente en referencia a las tensiones y contradicciones evidenciadas en la historia política cercana del país, como, por ejemplo,

en el caso de Otto Pérez Molina, elegido gobernante de Guatemala en 2011 en elecciones democráticas, tiempo después de haber participado como militar activo en el autogolpe del presidente Jorge Serrano Elías, en 1993. Tal evento significó la disolución del Congreso, la manipulación de los tribunales electorales y una fuerte censura a los medios de comunicación.

Así, mientras para un sector de la población, Pérez Molina representa el retorno de los gobiernos militares que protagonizaron el pasado violento de Guatemala, los incumplimientos al proceso de paz, las constantes violaciones a los derechos humanos y el autoritarismo, para otros sectores, especialmente de las áreas urbanas, tal presidente significó la mejor alternativa a los desafíos de la posguerra y “la mano dura necesaria” para moldear y enrutar por buen camino la cuestionada identidad nacional.

Justo a partir de la comprensión de este tipo de disputas y de sus implicaciones, Bellino (2016) considera más que justificado el posicionamiento en la escuela de la enseñanza de la historia reciente, paso crucial en el propósito de la formación de una ciudadanía democrática y la construcción de una sociedad pacífica y próspera.

Para esta investigadora una de las cosas que mayormente dificultan estas tareas es la ausencia de recursos pedagógicos adecuados, sensibles y pertinentes; algo que destacan, de modo particular, los maestros que vivieron las consecuencias del régimen violento; quienes, en buena medida optan por evadir el tratamiento de estos asuntos en la escuela, principalmente debido a sus propias afectaciones emocionales. Corregir estas limitaciones y dificultades es, por supuesto, una tarea ineludible en el corto y mediano plazo; algo a lo que esperamos dar respuesta, al menos de forma parcial para nuestro propio contexto colombiano, en la segunda parte de este libro.

La educación, enfatiza Bellino (2016), es el principal mecanismo de justicia transicional, bajo el entendido de que la enseñanza de la historia reciente opera una especie de mecanismo mediante el cual legisladores, víctimas, sobrevivientes, defensores de derechos humanos y ciudadanos interesados actualizan sus demandas de verdad, memoria y justicia. Así, reconocer en el ámbito público las injusticias históricas cometidas es una suerte de demanda colectiva, lo que implica, entre otras cosas, la elaboración de nuevas narrativas nacionales para reparar de forma concreta y simbólica los errores cometidos por la sociedad en el pasado.

Siguiendo la presentación de estudios realizados en países centroamericanos, con historias atravesadas por conflictos armados internos, similares al caso colombiano, Vaninni (2014) presenta los resultados de una investigación que tomó como foco principal las actuales 'políticas de la memoria' en Nicaragua, en un periodo que va desde la Revolución sandinista (1979-1990), hasta los últimos años.

En el análisis se distinguen tres momentos determinantes en la historia reciente del país: 1) el triunfo de la Revolución, en junio de 1979; 2) el retorno a la democracia, desde un gobierno neoliberal y 3) el post sandinismo, esto es, el ascenso al poder de Daniel Ortega y sus continuas reelecciones.

El primer momento es representado por un gobierno de izquierda que da inicio a un proceso de educación política dirigido a la construcción de una nueva identidad nacional, basado en tres pilares: a) el carácter anti-imperialista de la lucha; b) la reivindicación de la figura emblemática de Augusto Sandino y de su ejército; y c) la lucha del pueblo contra la dictadura de Somoza (1937-1979) y contra cualquier otro poder opresor (Vaninni, 2014). Entre los asuntos prioritarios de esta etapa de la historia reciente nicaragüense se destacan los programas masivos de alfabetización, la reivindicación de las ideas de izquierda y de la cultura popular.

El conflicto armado entre el ejército sandinista y la oposición armada organizada y subvencionada por los Estados Unidos fue una guerra fratricida que durante once años sumió a la sociedad nicaragüense en la pobreza y la desesperación. El término de la guerra y la llegada al poder de la presidenta, de orientación neoliberal, Violeta Barrios de Chamorro, en 1990, representa el segundo momento de este corte. En este periodo se produjo, según Vaninni (2014, p. 79), una suerte de borramiento de la memoria de la revolución sandinista, realizado desde el Ministerio de Educación, mediante la promulgación de renovados programas y contenidos de la historia reciente de Nicaragua y la publicación de manuales escolares consecuentes con dicha política.

El tercer momento, aún vigente, ha sido denominado periodo post sandinista, regido por el varias veces reelegido presidente Daniel Ortega, quien, habiendo ganado las elecciones de finales del 2006, se ha mantenido en el poder hasta nuestros días.<sup>2</sup> En más de una década, las políticas oficiales de memoria han

---

2 Daniel Ortega ha sido presidente de Nicaragua durante cuatro periodos, el primero de 1985 a 1990, y luego de una etapa de diecisiete años en la oposición, de forma continua en los periodos: 2007-2012; 2012-2017 y en su actual re-elección: 2017-presente.



sufrido una transformación radical, mediante diversas reformas educativas y la elaboración de nuevos manuales escolares afines a los objetivos del gobierno. Desde esta perspectiva, la historia reciente encumbra las victorias sandinistas del pasado y el papel protagónico que tuvo en ellas Daniel Ortega, así como sus, “ilimitados e incuestionables logros” como gobernante.

En suma, la memoria histórica ha sido y es en Nicaragua, como en toda América Latina, un territorio en disputa. Esto reafirma la necesidad de construir o mantener una mirada crítica a sus orientaciones, contenidos, usos y efectos.

## Los destellos de la memoria compartida

En el contexto colombiano son muchas las experiencias de formación e investigación en las que se explicita la relación entre condiciones de posibilidad para la memoria histórica y enseñanza de la historia reciente. Si bien aquí, como en el acápite anterior, hacemos alusión a pocos trabajos, consideramos que la relevancia y actualidad de los incluidos nos permiten construir una aproximación a dicha relación. Aunque no todos los estudios presentados desembocan directamente en las organizaciones de mujeres constructoras de memoria y paz, si insinúan referentes comunes y conexiones cardinales que intentaremos explicitar.

Mediante el desarrollo de una propuesta de investigación-formación, Sandra Rodríguez (2012) pudo evidenciar nexos relevantes entre formación política y memoria social. Su trabajo, realizado con estudiantes de la licenciatura de ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, se llevó a cabo con doce organizaciones campesinas, barriales y de víctimas, así como en algunas instituciones escolares de Bogotá, en torno a temas como crímenes de lesa humanidad, violencia ilegítima de Estado, paramilitarismo, lucha agraria, entre otros. La propuesta hizo posible la construcción de un escenario de estudio y discusión sobre la pertinencia de incluir la enseñanza del conflicto armado en el currículo escolar y sus implicaciones en la reconfiguración de la relación escuela-comunidad.

El análisis resalta la tensión entre distintos proyectos de sociedad, a partir de fuertes disputas por la memoria y de versiones enfrentadas por el dominio del pasado. Por supuesto, no hay mayor coincidencia entre las apuestas políticas, sociales y económicas de las élites gobernantes y las de los grupos socialmente

precarizados e históricamente victimizados. En esta dirección, los estudiantes pudieron reconocer que su propia historia personal tiene vínculos con la historia reciente de dichos grupos y afectaciones directas en sus vidas cotidianas, en el pasado y presente de sus familias e incluso, en sus formas de habitar la ciudad.

El trabajo posibilitó, además, la producción de relatos mediante los cuales los participantes plasmaron buena parte de sus interacciones con las mencionadas organizaciones sociales, a partir de lo cual reconfiguraron sus puntos de vista sobre el Estado, la sociedad, la participación democrática, los derechos humanos, así como sobre sus responsabilidades sociales y políticas como formadores.

En el mismo campo de indagación, pero con la inclusión de otros niveles educativos y el uso de otro tipo de mediaciones, Nilza García (2015) y su equipo de trabajo acercaron a alumnos de básica primaria, básica secundaria y universidad a un episodio paradigmático de violencia de Estado en Colombia, puntualmente relacionado con políticas de represión y olvido. El trabajo se centró en la recepción de la novela de Fernando González Santos: *Vivir sin los otros. Los desaparecidos del Palacio de justicia* (2010) y exigió la lectura individual y colectiva de la obra, una cuidadosa contextualización histórica de la misma y discusiones abiertas de las causas y consecuencias sociales y políticas del acontecimiento narrado.

La caracterización de la experiencia lectora, en los tres niveles educativos mencionados, se focalizó en las formas y niveles de afectación de los alumnos a partir del contenido de la novela y la comprensión de los hechos históricos relatados. La escuela se convirtió así en un espacio para “interpelar, conmemorar y hacer justicia por medio del debate, la discusión y la reflexión razonada, pero también sensible de aquello que es necesario recordar, aunque nos duela” (García, *et al.*, 2015, p. 18).

No disponemos aquí de un amplio espacio para presentar los resultados que este trabajo arrojó en cada uno de los grupos de alumnos participantes, pero vale la pena resaltar elementos clave que emergieron de la experiencia investigativa, en su conjunto. Al respecto, las investigadoras destacan la enorme potencia de la narrativa literaria para situar y reivindicar la memoria y para lograr que los lectores de distintas edades y entornos se sientan concernidos, toda vez que

aquello que se lee le pasa al lector y constituye una provocación al conocimiento de la propia historia. Asimismo, se forja una memoria narrativa que nos recuerda que algo nos pasó [como sociedad] y que no solo le pasó al otro,

lo cual permite al sujeto que se educa la construcción de horizontes de sentido de lo social, lo ético y lo político. (García *et al.*, 2015, p. 99)

La memoria destella cuando se reconoce no solo su sentido social y político sino también su sensibilidad poética, cuando enlaza otras subjetividades, cuando toca el alma del lector. Solo así es posible que lo que parecía en un comienzo inexpresable recupere el aliento y la voz de los afectados y derive en una cultura del recuerdo colectivo.

Es importante remarcar que la enseñanza de la historia reciente en la escuela en Colombia, especialmente de asuntos relacionados con el conflicto armado, es un terreno en plena exploración y de muy difícil asimilación; mucho más si se tiene en cuenta que la guerra interna y la violencia extrema re-edita su vigencia en muchas regiones del país. Quizás esta constatación fue la que motivó a Arias (2015) a indagar entre maestros en formación, del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, sobre sus orientaciones éticas y políticas al momento de elegir los saberes de la historia reciente que estarían dispuestos a llevar al aula de clase.

Entre otros interesantes hallazgos, el estudio mostró la disposición de los participantes de tomar distancia de una enseñanza de la historia simplista, fragmentaria y esquemática, propia de la estructura de la mayoría de los libros de texto que circulan en las escuelas. A cambio de ello, se propuso un abordaje relacional de los factores sociales, políticos y económicos que influyen en la configuración y emergencia del pasado cercano y un sentido de responsabilidad ético y político con su enseñanza.

Entre otras valiosas derivaciones de esta indagación, Arias (2015) sugiere que en aquellas experiencias formativas en la escuela, en las que se intenta establecer, reconstruir o visibilizar la relación historia-memoria, se distinguen y relacionan al menos dos dominios: 1) *intelectual*, orientado al conocimiento de acontecimientos recientes dolorosos o traumáticos con base en preguntas tales como: ¿por qué lo sucedido se dio de la manera que se dio y no de otra? —indagación de las causas, motivos, intereses, modalidades de la acción— o ¿qué características del contexto social, político, cultural hizo admisible tal acontecimiento? —indagación de factores propiciadores o facilitadores—; y 2) *ético*, que posiciona dichos interrogantes en las personas, los grupos concernidos o afectados y la sociedad

más amplia, pero que, además, pone de presente el *deber de recordar*, esto es, un sentido de responsabilidad con las víctimas y los sobrevivientes de las injusticias del pasado (Ruiz y Prada, 2012). Así, el ámbito educativo ha de explicitar e interrogar las ideas, supuestos y valores de las personas en relación con su propio pasado personal y social.

Aunque no abundan estrategias didácticas que establezcan una relación directa entre enseñanza de la historia reciente, posicionamiento de la memoria histórica de grupos vulnerados y educación para la paz, es posible identificar algunos materiales educativos, elaborados en los últimos años, en los que tales vínculos o bien se insinúan o bien abiertamente se explicitan. A continuación, presentaremos los que consideramos más actuales y significativos:

El Ministerio de Educación Nacional auspició y publicó el trabajo de un equipo de profesores e investigadores de la Universidad de los Andes, la Universidad Externado y la Universidad Pedagógica Nacional denominado: *Secuencias Didácticas de Educación para la Paz* (MEN, 2016). Este material consiste en una serie de actividades, articuladas de manera coherente, para ser desarrolladas en cuatro sesiones de clase, de primero a undécimo grados: “las secuencias propuestas aquí podrían ser implementadas en distintos espacios curriculares como, por ejemplo, las clases de ética y valores, lenguaje, informática, ciencias sociales, o ciencias naturales” (p. 5).

Mientras que las sesiones dirigidas a los grados de básica primaria y básica secundaria están inspiradas en el modelo de *Aulas en paz* (Chaux, et al., 2008) y se abordan temas tales como el control de las emociones, la asertividad, el acoso escolar y la resolución de conflictos, todos ellos relacionados con la convivencia cotidiana en la escuela; las sesiones dirigidas a educación media (10° y 11°) introducen asuntos relacionados con la violencia política en Colombia, el bipartidismo, el conflicto armado actual, la identidad, la tolerancia y la solidaridad.<sup>3</sup> Es importante agregar que este material contiene una serie de orientaciones para la evaluación o valoración de la experiencia educativa propuesta.

Por otra parte, *La Caja de Herramientas: Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra*, elaborada por el área de pedagogía del

---

3 El trabajo específicamente dirigido a educación media estuvo bajo la coordinación y coautoría del director y coautor del presente libro.

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2018b),<sup>4</sup> tiene como objetivo principal propiciar espacios de debate en el aula de clase, en los cuales maestros y estudiantes emprenden rutas investigativas de lo sucedido en el conflicto armado en Colombia. Para esto, hace uso de algunas orientaciones pedagógicas que propician la escucha y la lectura empática de los testimonios de las víctimas, construyendo así peldaños de una memoria histórica no hegemónica, que permita a los maestros guiar procesos de formación en pensamiento crítico, la solidaridad y la capacidad de agencia en sus alumnos.

La ruta pedagógica de este material, en su primera edición, contiene los informes de las masacres de El Salado y Bahía Portete, y está organizada a partir de una pregunta generadora y dilemas dirigidos a los estudiantes sobre distintas situaciones cotidianas. En su segunda edición,<sup>5</sup> se centró en la elaboración de herramientas para la comprensión de las dinámicas del conflicto armado en Colombia, adjuntando documentos sobre análisis del contexto, cifras, daños, apuestas de memoria y resistencia por parte de las comunidades, víctimas y sobrevivientes del conflicto. En su tercera edición, se realizó la compilación de lo trabajado por parte de maestros y maestras del país en las aulas de clase —con la versión anterior de la Caja—, con la intención de conocer sus experiencias, aprendizajes, aportes y reflexiones respecto a las herramientas disponibles, reconociendo así cuáles han sido las estrategias contextualizadas que han permitido llevar estos temas a las aulas e iniciar procesos de enseñanza relacionados con la historia reciente del país.

La *Caja de herramientas* tiene actualmente disponibles doce libros (CNMH, 2018) relacionados con el conflicto armado en Colombia, entre ellos, un cuento ilustrado elaborado específicamente para niños y niñas de primeros grados

---

4 El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) es una institución creada a partir de lo señalado en la Ley de víctimas y restitución de tierras (Ley 1448 de 2011), con el propósito de contribuir a esclarecer las violaciones ocurridas en el marco del conflicto armado colombiano, y tiene como fines primarios ayudar a conocer la verdad sobre lo sucedido y establecer puentes de construcción de paz, democratización y procesos de reconciliación entre todos los actores del conflicto armado y la sociedad, con el fin de que estos hechos no se repitan.

5 Para esta edición el grupo de Pedagogía del CNMH acudió a la mejora de la Caja, para lo cual contó con la asesoría pedagógica del semillero de investigación Invictus —que regenta el presente libro—, en un pilotaje intensivo de algunas de las actividades propuestas para esta nueva edición.

llamado: *Un largo Camino*, de la autora Beatriz Eugenia Vallejo, quien narra una historia sobre desplazamiento forzado, claramente, uno de los episodios más dolorosos en la historia de nuestro país.

Otro material de significativa relevancia fue publicado bajo el título: *Educación y políticas de la memoria en América Latina: por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima*, de Martha Cecilia Herrera y Carol Pertúz (2016), que contiene, entre otras cosas, *Ejercicios de Memoria*, una propuesta que busca acercar a los lectores a algunos de los sucesos más importantes de la historia reciente de Chile, Argentina y Colombia, a partir de ejercicios planteados desde tres componentes pedagógico-didácticos:

1. La indagación crítica, actividad preliminar, de tipo detectivesco, que tiene como base la pregunta por un hecho específico de violencia social o política, que ha de ser investigada por los estudiantes, partiendo de pistas (fechas, personajes, lugares, fotografías, fuentes periodísticas y literarias, etc.) que el profesor proporciona.
2. La *lectura intertextual*, relacionada con el abordaje de nuevas fuentes de información sobre el hecho específico objeto de indagación. En este punto las autoras enfatizan los relatos testimoniales (reconstrucción del relato de actores sociales: víctimas, sobrevivientes, exiliados, familiares de detenidos o de desaparecidos); y al seguimiento espaciotemporal del hecho: para ello proponen el desarrollo de mapas y líneas del tiempo.
3. La *producción de narrativas*, que enlaza relatos individuales o grupales por parte de los estudiantes, en los cuales exponen las conclusiones y preguntas derivadas de su indagación. Allí Herrera y Pertuz plantean preguntas orientadoras para el desarrollo del ejercicio.

De modo complementario, las autoras proponen una segunda serie de actividades pedagógicas denominada: *Ejercicios de memoria por temáticas*, que consiste en el abordaje de cuatro puntos comunes a la historia reciente de Chile, Argentina y Colombia, sin dejar de destacar las particularidades de cada país. Dichos puntos comunes son: *genocidio* (panorama compartido; mirada desde el arte; el baile rojo; exilio latinoamericano; viaje por el rock latinoamericano); *identidades robadas* (la ciencia de las abuelas; una mirada hacia Colombia; Chile: desarticulaciones y esfuerzos); *de centros clandestinos de detención a espacios de*

*memoria* (centros clandestinos de detención; resignificación de espacios de represión; desaparición “Vivir sin los otros”) y, por último; *el camino de la paz, sociedades democráticas*. El recorrido sugerido es académicamente valioso y desafiante, en términos pedagógicos y políticos.

Finalmente, vale la pena destacar el trabajo producido por la Fundación Konrad Adenauer: *Galería de los sueños. La educación para la paz desde el aula* (Ruiz, 2017a y 2017b) organizado en dos tomos: básica primaria y básica secundaria, mediante el cual se pretende que el conflicto armado interno en Colombia entre a la escuela y al salón de clases apoyado en una serie de actividades y recursos literarios y artísticos, que atenúan la brusquedad de su encuentro y abordaje.

En estas secuencias didácticas se despliegan representaciones gráficas sobre el conflicto, mapas conceptuales, fotografías, imágenes, historietas ilustradas, artículos periodísticos, canciones, fragmentos de obras literarias, entre otros elementos estéticos y culturales, mediante los cuales se promueve reflexión, empatía con las víctimas y deliberación entre los participantes, y se invita a la construcción de alternativas pacíficas, tanto en el contexto escolar más inmediato, como en el ámbito social más amplio.

De esta manera, se intenta acercar a los actores escolares a la comprensión de problemáticas relacionadas con el territorio, la cultura, la memoria, la responsabilidad de los ciudadanos y la convivencia pacífica; asuntos estos promovidos, en buena medida, por la Cátedra de Paz (Ley 1732). Los dos tomos tienen como apartados principales la descripción de actividades de clase, secuenciadas a partir del nivel de complejidad que demanda cada uno de los temas estudiados. También se incluye una serie de fuentes y recursos para que los mismos maestros puedan emprender el diseño de actividades didácticas complementarias.

En esta dirección, los capítulos que siguen combinan la investigación documental sobre organizaciones de mujeres constructoras de paz y secuencias didácticas que permiten abordar, en y desde el aula, las problemáticas de violencia política a las que les hacen frente.







## Capítulo 3. Orientaciones para el trabajo en aula<sup>1</sup>

Partimos del convencimiento de que el conflicto armado interno ocupa un lugar central en la historia reciente de nuestra nación, razón por la cual su abordaje y discusión en el aula requiere una adecuada mediación pedagógica. No se trata solo de analizar sus principales síntomas y efectos, se requiere también interrogar el papel de las instituciones y de la sociedad, en su conjunto, tanto en su reproducción como en sus intentos de mitigación.

Las secuencias didácticas propuestas en los capítulos que siguen permiten el estudio de temas que de ningún modo pueden ser tratados de forma superficial o ligera, de hecho, todo lo contrario, requieren de un abordaje cuidadoso y detenido. Llevar al aula asuntos de tanta gravedad e importancia como: *la desaparición forzada, las ejecuciones extrajudiciales, el desplazamiento forzado y la violencia de género*, demanda de los educadores mucha sensibilidad, pero, sobre todo, un gran sentido de responsabilidad.

Conscientes de ello hemos diseñado un material didáctico, que además de permitirle a los participantes un conocimiento básico de estas problemáticas, se centra en la capacidad de agencia y en acciones edificantes de cuatro colectivos de mujeres que, con gran generosidad de espíritu, valentía y compromiso social han hecho frente a la adversidad y se han erigido como constructoras de paz. Se trata de las organizaciones: *Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria* (Medellín); *Madres de Soacha y Bogotá*; la *Organización Femenina Popular* (Magdalena medio) y la *Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño*.

---

1 El presente apartado se basa en la estructura didáctica de dos trabajos anteriores Ruiz y García (2017) y Ruiz, y Prada (2012).

Comprendemos que el estudio, reflexión y discusión de estas problemáticas, pero, sobre todo, su representación y puesta en escena puede generar fuertes afectaciones emocionales —individuales o colectivas— en los participantes, por ello, hemos dispuesto, en el capítulo final, una serie de actividades que le permiten a los educadores brindar el apoyo requerido. Recomendamos, por tanto, estar atentos a las reacciones y solicitudes de los jóvenes en dicha dirección. Por supuesto, cuando este apoyo resulte insuficiente, la idea es buscar apoyo especializado en la institución educativa (área de psicología o de psicopedagogía) o en la dependencia o entidad más cercana (sistema de salud, Secretaría de educación u otras).

Hemos querido, de este modo, poner el foco no en la lógica destructiva de la guerra, sino en las acciones civiles de construcción de paz. Esperamos que esta mediación se convierta en una fuente de inspiración y motivación para los actores escolares en la realización de sus propias iniciativas de convivencia pacífica, ciudadanía activa y solidaridad.

Se procura, de modo complementario, propiciar en ellos la toma de posición, la deliberación respetuosa, la inclusión simbólica y concreta de los otros y el establecimiento de relaciones justas con sus pares, así como con las demás personas con las que cotidianamente interactúan. Todo ello, como es sabido, alcanza mayor relevancia y significado en la medida en que se generan condiciones de comunicación horizontal y ambientes en los que cada uno puede expresar su opinión y ser escuchado atentamente por los demás participantes.

Se espera que el lenguaje, la intención pedagógica y el nivel de estructuración formal de las actividades les permitan a los educadores adaptar, complementar y enriquecer dichas secuencias didácticas, para que se adecúen mejor a las características del contexto sociocultural de sus alumnos, a sus necesidades y a sus expectativas.

## Fuentes y recursos

Las fuentes y recursos seleccionados para el desarrollo de las actividades, de las cuatro secuencias didácticas presentes en el libro, propician el estudio, reflexión

y construcción de perspectivas individuales, así como la deliberación grupal sobre asuntos de la historia reciente colombiana. La estructura de cada una de las sesiones comprende una fuente principal: literaria, testimonial, pictórica, gráfica, musical, dramática, entre otras; y un procedimiento explícito: instrucciones —paso a paso— y preguntas que ordenan el trabajo en aula, las tareas a realizarse fuera de la misma, su continuidad y articulación temática y, en general, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Distribución del tiempo y pertinencia temática

La idea es que los educadores identifiquen y enriquezcan los retos pedagógicos aquí propuestos: orientaciones, instrucciones y preguntas. Se requiere una sesión completa (45 minutos o una hora, según sea el caso) para el desarrollo de cada una de las sesiones de la secuencia, así como la distribución adecuada del tiempo para la presentación de los recursos (lectura, exposición), el trabajo grupal y la puesta en común, esto es, las discusiones en plenaria y el cierre de cada clase.

Si bien no existe algo así como las respuesta o desempeño “correctos” en relación con las preguntas planteadas, es clave señalar que no todas las posturas que se presentan en un debate resultan igualmente válidas. Los educadores podrán destacar entre los distintos puntos de vista expresados aquellos que permitan una mayor comprensión del sentido y contenido de lo que es objeto de enseñanza-aprendizaje, sin ningún tipo de menosprecio o censura por las posturas que gozan de menos aceptación, preservando siempre el respeto entre los participantes, y entre estos y las personas o grupos sobre los cuales se adelantan las reflexiones y discusiones en el aula.

Es muy importante que los educadores relacionen el trabajo adelantado en estas secuencias con el proceso educativo realizado cotidianamente en las asignaturas del *pensum* académico de la escuela. La lectura previa de bibliografía básica sobre cada uno de los temas propuestos suele aportar elementos adicionales de gran valía para conducir adecuadamente las discusiones, en la medida en que

les permite a los participantes aflorar su sensibilidad, ampliar sus horizontes conceptuales, enriquecer su capacidad narrativa y argumentativa y comprender la complejidad e importancia de los procesos, temas y contenidos abordados.

## Reglas para la deliberación

La posibilidad de llevar a cabo actividades grupales que favorezcan el desarrollo de habilidades individuales y colectivas depende, en buena medida, de la definición de reglas claras para conducir el debate. Es recomendable formularlas de entrada y, en lo posible, complementarlas con las sugeridas por los mismos alumnos. Estas reglas podrían consignarse por escrito en un lugar visible del aula—tablero o cartelera—. A continuación, se proponen las siguientes:

- Los participantes pueden expresar libremente sus opiniones. Esto significa que ningún punto de vista será descartado o descalificado, excepto cuando se trate de ofensas directas o indirectas a la dignidad de los participantes o de cualquier persona aludida en las actividades. Todas las ideas expresadas, en serio, son susceptibles de consideración y debate.
- Es importante alentar la expresión comprometida de los puntos de vista y creencias de los alumnos. Las discusiones se enriquecen y precisan cuando quienes participan se ven abocados a justificar sus posturas.
- Se respeta el derecho a no participar. Ningún alumno ha de ser presionado a emitir sus posturas si no se encuentra dispuesto emocionalmente para hacerlo, tanto en determinados momentos de una tarea individual o grupal, como en la actividad en su conjunto.
- En cualquier caso, se acepta la crítica a ideas y argumentos, no el ataque a las personas. Es importante mantener siempre la comunicación a propósito y no a pesar de las diferencias y contradicciones en los puntos de vista expresados.
- Vale la pena dar lugar a las manifestaciones estéticas de los alumnos (composiciones, dibujos, fotografías, otras), no solo sus relatos, argumentos y contra-argumentos, pues ello suele aportar a la confianza en sí mismos, el reconocimiento social de sus capacidades y la valoración de sus experiencias particulares.

## Trabajo en grupo y construcción de perspectivas

Se recomienda que los subgrupos no cuenten con más de cinco integrantes, a fin de que todos puedan participar en las discusiones, si así lo desean. En algunos casos se requiere que entre ellos asignen un relator o portavoz que recupere las ideas principales expresadas. Esto suele contribuir al sostenimiento en plenaria de discusiones más ricas en matices.

La presentación de los puntos de vista de todos y cada uno de los participantes, en el trabajo grupal, permite o bien afianzar o bien modificar las posturas iniciales, a la vez que facilita el proceso de comprensión de distintas perspectivas de análisis. La puesta en común del trabajo realizado hace posible destacar las ideas que enriquecen a todos, construir justificaciones, posicionar procesos discursivo-persuasivos y, en algunas ocasiones, establecer principios de acuerdo.

### Puesta en común

Es necesario que cada una de las actividades de la secuencia se cierre con una puesta en común del trabajo realizado. Esto permite socializar, interrogar y precisar el resultado de las discusiones en los grupos y promover la construcción de conclusiones grupales. La finalidad de las plenarios no es el establecimiento de consensos, aunque en algunas ocasiones sea posible llegar a ellos; lo más importante es evidenciar la relación entre las causas y efectos de la violencia en nuestra sociedad y la responsabilidad que tenemos todos los ciudadanos de construir alternativas justas y pacíficas, tanto en relación con los temas abordados en las sesiones o entre estos y otros temas tratados en las asignaturas del plan de estudios —estructura curricular—, así como en los proyectos pedagógicos de la escuela.

El cierre de cada sesión y de la secuencia didáctica en su conjunto no significa la culminación del proceso formativo en el que mediante la enseñanza de la historia reciente se establece una relación directa entre memoria histórica y construcción de paz; por el contrario, la idea es que lo estudiado y discutido en el aula genere en los alumnos curiosidad e inquietud, despierte o anime su espíritu

de indagación, de profundización y reafirme, en todos, un compromiso personal y grupal con la convivencia pacífica. De este modo, esta experiencia formativa será la base de nuevos y variados aprendizajes posteriores.

En suma, con el desarrollo de estas secuencias didácticas se pretende complejizar el análisis de cada tema abordado; dar lugar a la sensibilidad, la expresividad, la narración y la argumentación; cuestionar y desmontar prejuicios y estereotipos negativos; construir confianza en los participantes; propiciar relaciones de reciprocidad; en fin, generar condiciones de posibilidad para la paz en nuestra sociedad, desde las aulas de nuestras instituciones educativas.







## **Capítulo 4. Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria**

**E**n el desolador panorama del conflicto armado interno, uno de los hechos más atroces y que más ha impactado a nuestra sociedad es el de la desaparición forzada. Se trata de un crimen atroz que ha cobrado más de 80 000 víctimas en la historia reciente del país, superando las cifras de desaparición forzada de las dictaduras militares en Argentina, Chile y Uruguay; lo que ha fracturado, además, el horizonte de vida de miles de familias que soportan día a día el dolor de la ausencia de sus seres queridos.

La desaparición forzada es, además, particularmente difícil de tipificar, pues hasta el año 2000 su inexistencia en la legislación colombiana dificultaba su denuncia. Su complejidad se evidencia en la facilidad con la que suele confundirse con el homicidio y el secuestro, sumado a las constantes amenazas a las que se ven sometidos los familiares de las víctimas.

En el periodo de 1996 al 2002 la desaparición forzada alcanzó sus niveles más críticos, como consecuencia del “fortalecimiento militar de las guerrillas, la expansión nacional de los grupos paramilitares, [...] la reconfiguración del narcotráfico y su reacomodamiento dentro de las coordenadas del conflicto armado” (CNMH, 2013, p. 33).

En medio de la corriente de violencia que padeció nuestro país desde las últimas décadas del siglo pasado, un colectivo de madres lanzó un grito desesperado en búsqueda de sus hijos. En la ciudad de Medellín, aproximadamente

veinte mujeres resolvieron organizarse a finales de 1998, para llevar a cabo su lucha contra este flagelo. Teresita Gaviria, líder de la organización reconstruye así el origen de las Madres de la Candelaria:

[...] como en ninguna parte nos daban entrada porque éramos un objetivo militar empezamos a tocar puertas, nos hicimos en otras iglesias, de allá nos echaban los habitantes de la calle y yo sin saber qué hacer. Ya éramos diez mujeres porque había llamado mujeres que me quedaron sonando cuando las grandes marchas, entonces yo las busqué [...] Con ellas me fui reuniendo y fueron llegando; una llamaba a la otra y empezamos a organizarnos [...] y empezamos en 1999 a buscar un sitio estratégico donde cantar nuestras consignas [...] logramos encontrar la iglesia Nuestra Señora de la Candelaria, Parque de Berrío, encontré a un sacerdote, que con los ojos casi fuera, vuelta nada me dijo: ‘¿Que le pasa hija?’ y yo le dije: ‘Padre, necesito un sitio estratégico donde contar nuestras historias, sacar las fotos de nuestros hijos... mostrarle al país y a los paramilitares para que nos devuelvan a mi hijo’ Y me dijo: ‘ellos no lo devuelven mijita, pero ese es un espacio público pueden hacerlo ahí en la iglesia, pero no adentro porque como voy a permitir un desorden’ y yo le dije... ‘No yo soy respetuosa, lo hacemos en el atrio de la iglesia de Nuestra Señora de la Candelaria’ [...]. (CNMH, 2014c, p. 137)

El 19 de marzo de 1999 tuvo lugar el primer plantón,<sup>1</sup> tal vez el momento más trascendental de la organización, pues a partir de entonces se consolidó la Asociación Caminos de Esperanza Madres de La Candelaria (en adelante ACEMC). Esta expresión de resistencia, aún vigente hoy, es un acto vivo que permite denunciar, resistir, luchar y hacer visible el flagelo de la desaparición forzada.

Una vez fundada la organización, las Madres de la Candelaria siguieron el ejemplo de las Madres de Plaza de Mayo<sup>2</sup> y todos los viernes a las 2:00 p.m. se

---

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

2 La Asociación Madres de Plaza de Mayo es una organización de mujeres que buscan a sus familiares detenidos y desaparecidos durante la dictadura militar Argentina [1976-1983], en un contexto caracterizado por

reúnen en la mencionada iglesia. En medio de este acto, las madres portan sobre sus cuerpos, a la altura de sus corazones, fotografías de sus hijos desaparecidos y en un clamor colectivo dan lugar a ese ser querido ausente, hacen visible la incansable búsqueda que han sobrellevado a través del tiempo “y la existencia no solo de sí mismas como organización, sino de su razón de ser y resistir: sus hijos, esposos, hermanos y hombres aún desaparecidos” (Gómez, 2016, p.6).

En este sentido, el plantón se configura como un acto político que desafía los miedos y las represiones gestadas por los actores de la violencia; interrumpe e interpela la cotidianidad de los transeúntes, algo necesario para advertir lo irregular, para denunciar la injusticia inercialmente aceptada, para exigir reparación y generar espacios de discusión pública sobre la desaparición forzada en el país y, de este modo, mantener viva la lucha contra el olvido, el silencio y la impunidad.

Se trata, principalmente, de una puesta en escena vital: el cuerpo como arma que denuncia a través de los gestos, de las consignas a viva voz, de los movimientos fuertes y, en suma, el mismo acto de presencia se escenifica para decir y transmitir algo fundamental y urgente: Basta ya de secuestros y desapariciones: *ven haz algo, di algo, ¡para que no te toque a ti!*

Las acciones llevadas a cabo por la organización están encaminadas a exigir la libertad de las personas desaparecidas, verdad y justicia —en los casos en los que los desaparecidos hayan sido asesinados—, y la construcción de condiciones sociales por parte del Estado para la *no repetición*. Adicionalmente, la organización realiza acciones enfocadas al empoderamiento de sus integrantes, a la autoafirmación de su sentido de responsabilidad social, con el objeto adicional de fortalecer “la posición social y política de estas permitiendo que las personas participantes estén presentes en espacios de toma de decisiones” (ACEMC, 2013).

Sus iniciativas y esfuerzos, en el desarrollo de dichos propósitos, se llevan a cabo a través del apoyo psicosocial provisto por la misma organización tanto a antiguas como a nuevas integrantes, pues dadas las particularidades del crimen padecido, los familiares de las víctimas sufren repercusiones a nivel físico, como enfermedades, en las que se suele somatizar el dolor emocional de la pérdida; a nivel económico, pues en muchos casos la persona desaparecida era

---

una gran represión social, debido a las desapariciones, secuestros, torturas y asesinatos de miles de personas durante el gobierno de la Junta Militar. Para más información al respecto consultar: [madres.org](http://madres.org)

quien aportaba el sustento monetario al hogar y las familias han abandonado sus empleos para dedicarse a su búsqueda; a nivel psicológico, dado que la incertidumbre y la ausencia del ser querido generan una profunda sensación de desasosiego, pues la imposibilidad de un ritual de despedida suele derivar en un duelo inconcluso; y a nivel social, ya que los familiares se ven enfrentados a una estigmatización constante, fracturación de lazos sociales y repetidas amenazas contra sus vidas.

Frente a estas problemáticas, la organización brinda un oportuno acompañamiento psicosocial en los procesos de duelo, seguimiento legal ante los procedimientos de búsqueda e identificación de las personas desaparecidas y acompañamiento en las versiones libres en procesos judiciales (ACEMC, 2013).

En esta misma vía, las Madres de la Candelaria direccionan procesos de formación en alianza con otras instituciones en temas que conciernen propiamente al trabajo político de la organización, mediante diplomados en Derechos Humanos, Derecho Internacional Humanitario y Ley de Víctimas. Por otro lado, estas mujeres participan en proyectos educativos que les permiten completar sus estudios de educación básica primaria, bachillerato o educación superior. Además, las Madres participan en talleres de diversos oficios como costura y arte, algunos de los cuales son dirigidos por ellas mismas.

Asimismo, las personas que hacen parte de la organización cuentan con un espacio de escucha en el que hay cabida para el llanto, el silencio y el gesto de apoyo; lo cual posibilita el fortalecimiento propio y el tránsito del dolor del ámbito personal al ámbito político. En palabras de Teresita Gaviria:

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

Otro ámbito en el que la organización ha centrado sus esfuerzos es el de los encuentros con paramilitares desmovilizados —los mayores perpetradores de la desaparición forzada en el país<sup>3</sup>— desde el año 2007, especialmente en la Cárcel de Bellavista en Medellín y en la Cárcel de Máxima y Mediana Seguridad de Itagüí. El objetivo principal de estas jornadas ha sido obtener información sobre el paradero de sus familiares desaparecidos, estrategia que ha resultado “más efectiva para saber la verdad que esperar las confesiones de los desmovilizados en las audiencias de versión libre” (El Espectador, 2015).

Las largas charlas y los talleres con victimarios permitieron establecer el paradero de 192 cuerpos, de los cuales 110 fueron recuperados. Este recurso se ha convertido en una auténtica posibilidad de construcción de paz a través de la comprensión de las trayectorias de vida de los implicados, la liberación del odio y, en algunos casos, la oportunidad para el perdón. Teresita Gaviria lo resume en las siguientes palabras:

Muchas mujeres hemos ido a las cárceles de máxima seguridad con el único fin de hablar, de interlocutar a los exparamilitares para que nos vayan diciendo donde dejaron cada una de las personas desaparecidas [...]. Todo esto es una metodología que nosotras nos inventamos para subsanar un poquito el dolor de la otra y llenar el otro de confianza, cuando yo le doy confianza al exparamilitar él va soltando todo, gracias a Dios hoy tenemos 110 personas recuperadas, les hemos dado cristiana sepultura, entonces, mira la reconciliación hasta donde nos ha llevado. (CNMH, 2016b)

Este arduo proceso de avenencia ha hecho merecedora a la organización de distintos reconocimientos a nivel nacional e internacional, entre los que se cuenta el Premio Nacional de Paz en el año 2006, a partir de sus incansables esfuerzos a favor de la paz y la reconciliación.

A la fecha la ACEMC congrega a más de 800 familiares de personas desaparecidas procedentes de diversas regiones del territorio nacional, agrupa a un

---

3 De los casos en los que se conoce los agentes perpetradores de desaparición forzada la distribución es la siguiente: grupos paramilitares: 26 475 (62,3%), guerrillas: 10 360 (24,3%), grupos post desmovilización: 2 764 (6,5%), agentes de Estado: 2 484 (5,8%), agentes de Estado-grupos paramilitares: 388 (0,9%). Casos sobre los que se tiene información precisa: 42 471 (CNMH, 2018a).

8 % de hombres y un 92 % de mujeres, en su mayoría madres cabeza de familia, campesinas, de bajos recursos, quienes con su solidaridad y acción colectiva han logrado encontrar nuevas razones y trazar nuevos caminos para enfrentar juntas, de manera pacífica, la violencia política en nuestro país.

Durante más de dos décadas, la organización ha comprendido que los procesos de transformaciones, tanto individuales como sociales, requieren esfuerzos permanentes, tal y como lo expresa la misma Teresita:

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

En este punto, es pertinente reconocer los esfuerzos que ha realizado la organización en cuanto a la construcción de memoria histórica, desde el auto-reconocimiento, la búsqueda de justicia y reparación, hasta sus esfuerzos de reconstrucción de un pasado común. Dicho pasado se ha plasmado en las narrativas testimoniales que expresan hechos personales de sufrimiento y angustia, en los que sus voces han ganado protagonismo en la esfera pública: “[dar] la palabra a las propias personas, [para] documentar desde sus expresiones y sentires la forma como han vivido la situación de violencia de la que han sido víctimas” (ACEMC, 2013).

Así mismo, cuentan con “diversas formas de guardar y transmitir la memoria. Estas van desde los archivos físicos, las fotografías y los testimonios orales, hasta gestos efímeros e imperceptibles anclados en el cuerpo” (Uribe, 2009, p.43). Así, por ejemplo, las fotografías que las madres portan sobre sus cuerpos, su archivo, las expresiones como el plantón y la denuncia pública a través de distintos medios de comunicación, son instrumentos que contribuyen a posicionar su lucha política en busca de la verdad, la justicia y el reconocimiento social de lo ocurrido a los desaparecidos. Esto ha permitido no solo comprender, en parte, la

lógica excluyente y la fuerza aniquiladora del conflicto armado, sino también las responsabilidades directas de sus actores, y el deber que tenemos todos, como sociedad de construir alternativas de justicia social.

Al hacerse cargo de su propio pasado y convertirlo en narración, las Madres de La Candelaria han logrado reconocerse como afectadas directas del conflicto armado interno, pero también como sujetos públicos, ciudadanas activas, constructoras de paz y en lo que Elizabeth Jelin (2002, p.49) denomina: “empreendedores de la memoria”.<sup>4</sup>

Como es sabido, la interpretación del pasado y su dominio no es precisamente un ámbito incontestado, debido a que a los intentos permanentes de grupos de poder —gobernantes, partidos políticos, medios de comunicación oficialistas— por sostener y divulgar una única versión, suelen negar, atenuar o invisibilizar su responsabilidad en hechos atroces contra la población civil. En este sentido, el trabajo que realizan las Madres de La Candelaria les permite recuperar y exponer su experiencia, reinterpretar el presente y definir posibilidades y sentidos de futuro.

Así pues, sus iniciativas de memoria enlazan un sentido político, en la medida en que se invita a la sociedad a reconocer lo sucedido, a no negarlo, ocultarlo o invisibilizarlo, a comprender, desde la perspectiva de quien lo ha tenido que sufrir, la importancia de encarar, estudiar y reflexionar la violencia política y estructural en nuestra sociedad, a reconocer el pasado reciente para resignificarlo y plantear alternativas de participación ciudadana con miras a la no repetición. En esta dirección para las Madres, el trabajo en la asociación:

[...] va encaminado a conocer la verdad, en primera persona, desde el relato mismo de quien en su historia da cuenta de una o varias violaciones a sus derechos fundamentales. El acompañamiento en la reconstrucción de la memoria implica que quienes expresan su deseo de recorrer este camino hacen parte de un proceso en el cual se enmarca la importancia de recordar, hablar, ser escuchados, simbolizar, registrar toda una historia personal, familiar y social;

---

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



que va a ser conocida por otros. Somos conscientes de la importancia de la memoria individual y colectiva enmarcada en la búsqueda de la verdad, para que verdad y memoria contribuyan a la reconciliación y a la paz. (ACEMC, 2013)

Dicho esto, las Madres de la Candelaria se han ido convirtiendo, quizás sin proponérselo inicialmente, tanto en defensoras y promotoras de derechos humanos, como en constructoras activas de paz y memoria histórica.

La siguiente secuencia didáctica es un intento por movilizar a maestros y estudiantes a la comprensión empática de los recuerdos, dolores, alegrías, búsquedas, luchas y logros de esta organización de mujeres, para que todos desde la escuela nos sintamos concernidas(os) en el necesario propósito de hacer de nuestra sociedad un lugar mejor para vivir.





## **Capítulo 5.**

### **Desaparición forzada.**

#### **Secuencia didáctica**

#### *Caminar la esperanza*

**E**sta secuencia didáctica se enmarca en el trabajo que ha llevado a cabo la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria (ACEMC), durante casi dos décadas, frente a la desaparición forzada de sus hijos, pero, sobre todo, en la reconstrucción de memoria histórica y búsqueda de verdad, justicia y no repetición, como elementos fundamentales para la reparación integral de las familias de las víctimas del conflicto armado interno en Colombia y la construcción de escenarios de paz en y desde la escuela.

### **Sesión 1. Cuando alguien nos falta**

#### **Paso 1**

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

Propón, entonces, una serie de acuerdos para facilitar la discusión. La idea es que los participantes sugieran otros y que estos sean consignados en una cartelera en el aula. Algunos ejemplos son:

- Pedir la palabra y respetar los turnos de participación.
- Respetar las emociones expresadas por los demás.
- Prometer mantener la confidencialidad del grupo frente a las experiencias, emociones, o reacciones que se generen en las sesiones.

## Paso 2

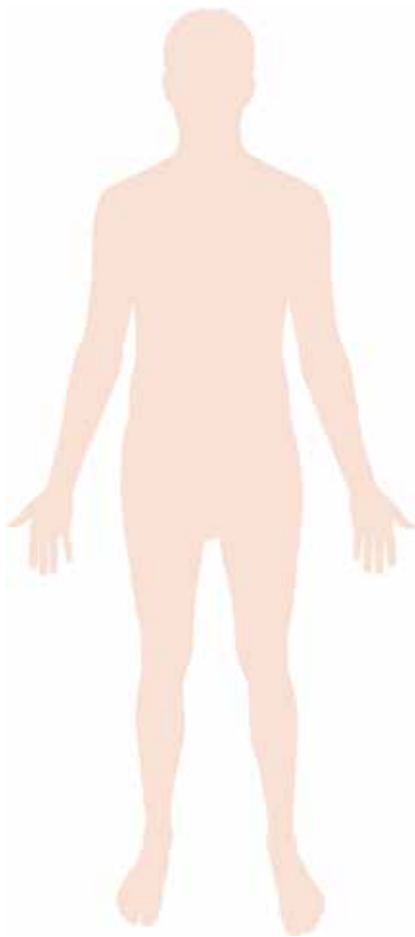
Muevan los escritorios hacia las paredes del salón para lograr utilizar el mayor espacio posible; pídeles a tus alumnos que se pongan de pie, dejando en los escritorios maletas y demás pertenencias que los puedan distraer. A continuación, solicita que caminen por el espacio tratando de evitar tropezarse o tocarse entre sí, llenando los espacios vacíos. Mientras caminan, explícales que a la señal de un aplauso deberán parar y saludar con la mano a la persona más cercana; luego, indícales que sigan caminando y para el siguiente aplauso abracen a la persona más cercana, imaginando que fuera un amigo al que no ven hace tiempo. Después de esto, pídeles que sigan caminando y que con el siguiente aplauso se paren frente a la persona más cercana y le digan que es lo que más les gusta de él o ella. Por último, diles que se sienten en forma de semicírculo en sus pupitres y pídeles a algunos de ellos que expresen:

- ¿Cómo se sintieron realizando la actividad?
- ¿Cuáles fueron las reacciones y las emociones que más les sorprendieron de sí mismos?

Tras terminar esta actividad puedes orientar la reflexión hacia la importancia del respeto y el reconocimiento del otro, a fin de compartir y construir juntos.

## Paso 3

A continuación, entrega a cada participante una silueta en una hoja tamaño carta u oficio (Figura 1) y diles que sobre ella dibujen los rasgos físicos de una persona importante en sus vidas, que extrañen o echen de menos.



**Figura 1.** Silueta humana  
**Fuente:** Imagen: Freepik.com (2019)

Ten presente ...

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

#### Paso 4

Luego de haber realizado el dibujo, dispón al grupo para escuchar la canción *Un Tranquilo Adiós*, del cantante KoGgi Kroker (mediante cualquier reproductor de sonido), y entrega una copia de la letra de esta a cada uno de tus alumnos.



**Figura 2.** KoGgi Kroker, Un tranquilo adiós  
**Fuente:** Koggy (2017)

Ten presente ...

Puedes descargar la canción previamente del siguiente enlace:

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

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

## Un tranquilo adiós

KOGGI KROKER

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

### Coro:

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

...

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

### Coro:

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

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



Sobre la silueta entregada escribe:

- ¿Qué emociones o sensaciones te genera la canción? Escoge una parte del cuerpo de la silueta para escribir tu respuesta.
- Alrededor de la silueta escribe las razones por las que extrañas o has extrañado, a la persona que echas de menos.
- Escribe, además, ¿de qué forma te ha afectado su ausencia? en la parte del cuerpo de tu silueta, en la que más percibes ese sentimiento.

Al finalizar esta actividad solicita que voluntariamente algunos alumnos socialicen ante la clase su trabajo.

## **Paso 5**

En el cierre de la sesión vale la pena destacar la importancia del respeto y el reconocimiento de las emociones propias y las de los demás. Puedes resaltar que, si bien a todos nos resulta familiar el asunto de la ausencia, hay situaciones en las que una pérdida puede darse de manera repentina e injusta y ser aún más difícil de entender y aceptar, por lo que es preciso desarrollar empatía ante el dolor y sufrimiento de los otros.

Para la siguiente sesión...

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

## **Sesión 2. Rostros sin rastro: el drama de la desaparición forzada**

### **Paso 1**

Para continuar el acercamiento y generar reflexión sobre la desaparición forzada, abordaremos un caso en el que se evidencian los efectos que puede causar este fenómeno a los familiares y amigos de las personas desaparecidas.

Para empezar, pídeles a tus alumnos presentar el resultado de sus consultas sobre la desaparición forzada entre personas cercanas. Anota en el tablero las

ideas más relevantes y comparte con la clase la definición de desaparición forzada que establece la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH), en la Convención Internacional para la Protección de Todas las Personas Contra las Desapariciones Forzadas:

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

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

## Paso 2

A continuación, entrega a cada uno de los participantes una copia de la carta: *Antes risas y baile, ahora vacíos y preguntas*, publicada en el diario *El Espectador*. Lee a toda la clase la carta en voz alta y despacio. Cerciórate de que estén atentos a la lectura:

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

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

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

No olvidaré el día de la denuncia. Lo recuerdo como si fuera hoy. Veo a mi prima, su hija mayor de tan solo 10 años, tomando sus prendas y llorando inconsolablemente. Y a mi primo, su hijo de solo 8 años, perdiendo la sonrisa y sin pronunciar palabra. Se quedó mudo. Mientras que la bebé de tan solo dos años miraba a su madre con ojos apagados. Mi tía trataba de sacar fuerzas de

donde no tenía. Un mar de preguntas surgió: ¿Quién iba a traer el sustento a casa? ¿Quién haría la fiesta en la casa?

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

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

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

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

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

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

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

Yo no asistí ese día. Me dolía demasiado. Ahora soy defensora de derechos humanos y convertí mi dolor y el dolor de mi familia en lucha, para que no vuelva a sucederle esto a nadie más en el país, para que los sueños se hagan realidad y para tratar de construir un mundo mejor. Sé que algún día volveré a ver tu sonrisa, a pesar de que nunca nos han pedido perdón ni tenemos respuesta de por qué lo hicieron. Te amaré siempre, tu sobrina Jennifer. (2017)

En seguida, diles que respondan por escrito las siguientes preguntas:

- ¿Qué efectos crees que causa la desaparición de un ser querido en el núcleo familiar?
- ¿Por qué puede ser importante o valioso que Jennifer sea defensora de derechos humanos?

**Ten presente ...**

Puedes subrayar que la estrategia nacional del

“proyecto paramilitar” se basó en eliminar en las zonas rurales y en algunas zonas urbanas a simpatizantes de la guerrilla o a quienes se acusaba de serlo, sembrar terror en dichos lugares y ocupar los territorios. El paramilitarismo se puede comprender como un proyecto militar, solventado en una línea contra-insurgente, que facilita el dominio del territorio. (Torres, 2015)

Las Autodefensas Campesinas del Casanare surgieron como estructura formalizada a partir del año 1986 en el municipio de Monterrey (Casanare). (CNMH, 2014b)

### **Paso 3**

Pídeles a tus alumnos que se organicen en grupos de cuatro o cinco personas y que socialicen y discutan sus respuestas a las preguntas planteadas; luego de esto,

deberán escoger a un delegado que exponga ante la clase los principales aspectos de la discusión.

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

## **Paso 4**

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

- La desaparición forzada tiene repercusiones directas sobre los familiares, amigos y personas cercanas de los desaparecidos, a nivel físico, psicológico, económico y social.
- Algunas víctimas —especialmente familiares—, no suelen contar con apoyo estatal o institucional ante su situación.
- A pesar de ello, algunas víctimas encuentran o construyen formas pacíficas de actuación o resistencia frente a dicho delito.

Para la siguiente sesión...

Es necesario disponer de marcadores, crayones y pliegos de papel periódico o papel craft para el trabajo a realizarse.

## **Sesión 3. Una búsqueda eterna: cartografía y cifras de la desaparición forzada**

### **Paso 1**

En esta sesión accederemos a información confiable sobre el fenómeno de la desaparición forzada. La idea es estudiar y discutir las características, engranajes y condiciones de esta forma de violencia política, que permita ampliar su comprensión en el marco del conflicto armado interno en Colombia; es necesario disponer de un mapa de Colombia, en lo posible, del mismo tamaño de los pliegos de papel periódico.

Para empezar, dibuja o calca el croquis de Colombia en un pliego grande de papel periódico o craft y dispón de algunas tijeras de punta roma. Luego, organiza la clase en cuatro subgrupos de personas y entrégale a cada uno, una copia del

mapa: “La desaparición forzada en Colombia” así como de la ficha: “Víctimas documentadas de desaparición forzada en Colombia”. Pídeles que lean atentamente la información consignada en estos materiales (Figura 3 y Tabla 1).

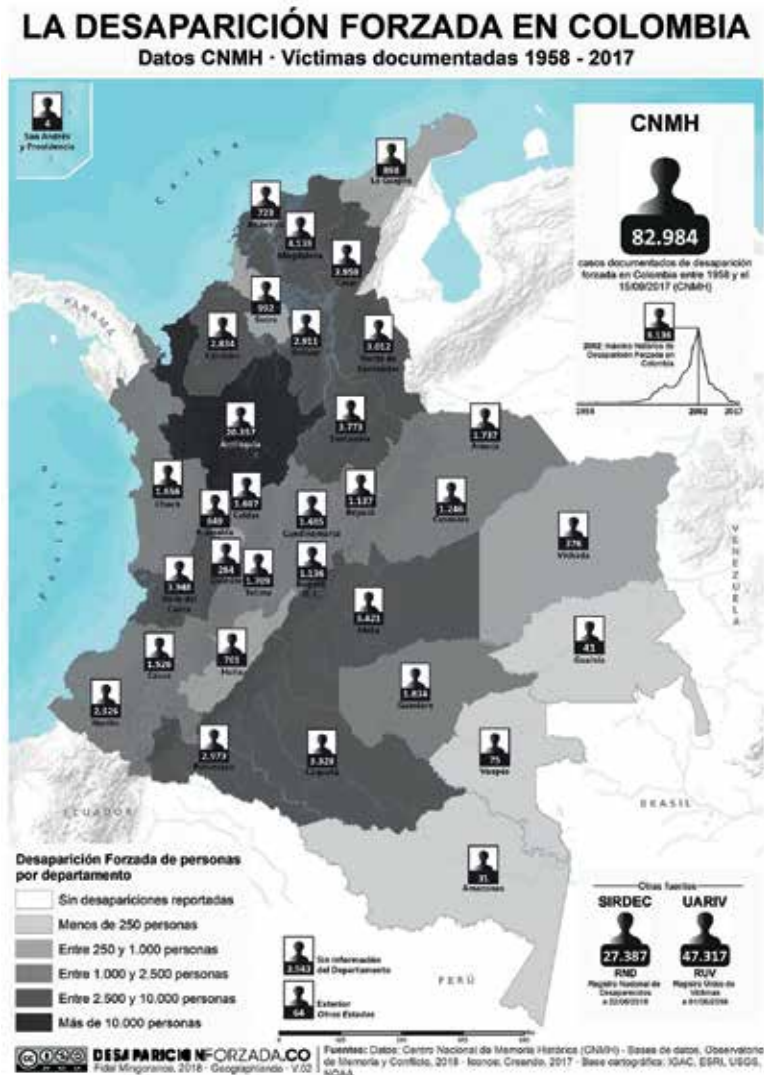


Figura 3. La desaparición forzada en Colombia  
Fuente: Mignorance (2018)

**Tabla 1.** Víctimas documentadas de desaparición forzada en Colombia

En Colombia hay 60.630 víctimas documentadas de desaparición forzada	Solo existe información sobre el paradero o estado de 8.122 de ellas
La explosión de la desaparición forzada ocurrió entre 1996 y 2005, cuando la expansión paramilitar, el debilitamiento del Estado y el fortalecimiento guerrillero crearon el caldo de cultivo perfecto para este delito	Este periodo registró 32.249 casos
De las 59.203 víctimas de quienes se conoce su sexo	87,8 % son hombres 2,2 % son mujeres
De las 874 víctimas que tenían alguna pertenencia étnica	423 eran indígenas 421 eran negros o afrocolombianos 26 eran raizales 3 eran palenqueros 1 era rom
El pico de la desaparición forzada en Colombia se vivió en 2002, durante la consolidación paramilitar en el país	Ese año, hubo 5124 desapariciones forzadas conocidas por las autoridades
Los primeros reportes sobre este delito se hicieron en los años setenta, en Antioquia, Bogotá y Cauca	Su práctica se ha extendido hasta casi todos los rincones del territorio colombiano: se han registrado víctimas en 1010 de los 1015 municipios del país
No obstante, el CNMH logró establecer que 2 de cada 3 desapariciones forzadas en el marco del conflicto armado se concentran en	130 municipios
Las regiones más afectadas son:	Magdalena Medio, Oriente antioqueño y Valle de Aburrá

**Fuente:** CNMH, tomado de El Espectador (2016)

## Paso 2

Una vez revisado el material, pon a disposición de la clase el croquis de Colombia y pídeles que elijan dos datos de la ficha y los recorten. La idea es que cada uno de los subgrupos pegue los datos en el lugar que elijan del croquis y que junto a él escriban una frase que represente lo que pensaron o sintieron al leer y reflexionar sobre la información del mapa y las fichas sobre la desaparición forzada.

### Paso 3

Una vez realizada esta tarea, propón a la clase observar detenidamente todo el mapa con sus respectivas fichas y frases; luego, pídeles a dos o tres alumnos que compartan lo que piensan del mapa construido colectivamente.

Para mayor claridad puedes completar la información presentada con los siguientes datos:

- La desaparición forzada es un fenómeno que ha alcanzado magnitudes devastadoras en nuestro país, según el Observatorio de Memoria Histórica (OMC) en el marco del conflicto armado en Colombia, entre 1970 y 2015; en promedio tres personas son desaparecidas forzosamente cada día, lo que equivale a una persona desaparecida cada ocho horas (CNMH, 2016, p. 74).
- Entre los principales propósitos que los actores armados violentos persiguen con la desaparición forzada se cuentan:
  1. Castigar y dejar mensajes aleccionadores tendientes a inhibir ideologías y prácticas políticas y sociales.
  2. Generar terror y así ganar y ejercer control, debido al potencial simbólico de este delito.
  3. Ocultar crímenes, eliminando los cadáveres de las víctimas y borrando evidencias, para así dificultar que los delitos cometidos sean juzgados o para manipular y tergiversar las cifras. (CNMH, 2016b, p. 162)

Pero también vale la pena que destagues que hay grupos de víctimas y movimientos sociales que ante este crimen se organizan para llevar a cabo una lucha contra la impunidad y el olvido, y que a pesar de contar con escasa ayuda institucional se han convertido en valiosos gestores de memoria histórica y han contribuido, de forma significativa, en la búsqueda de verdad y la reconciliación en nuestro país.

Para la siguiente sesión...

Pídeles a tus estudiantes que para la próxima sesión vean el documental *Lo que causa en mí no saber de ti* (Figura 4) (Aquí Estamos Derechos Humanos, 2015), que pueden encontrar en el siguiente enlace:

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





**Figura 4.** Lo que causa, en mí, no saber de ti

**Fuente:** Aquí Estamos Derechos Humanos [Colectivo Aquí Estamos]. (2014)

A partir de ello, la idea es que escriban en sus cuadernos:

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

## Sesión 4. ¡Los queremos vivos, libres y en paz! Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria

### Paso 1

En esta sesión compartirás con tus alumnos parte de la historia de la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria, una organización de mujeres víctimas del conflicto armado colombiano que ha emprendido el desafío, desde hace más de veinte años, de buscar a sus hijos y familiares desaparecidos. Ello les ha permitido, entre otras cosas, incidir en el reconocimiento jurídico legal de este flagelo en nuestro país.

Para iniciar, propón a tus alumnos un diálogo en plenaria sobre el documental *Lo que causa en mí no saber de ti* (2015). Para llevar a cabo esta discusión permítele a tus alumnos compartir las notas de sus cuadernos y complementarlas con la pregunta:

- ¿Crees que vale la pena que los familiares de las víctimas de desaparición forzada y que otros ciudadanos se organicen en torno a esta problemática?, ¿por qué sí o por qué no?

## **Paso 2**

Una vez llevada a cabo esta discusión preliminar, organiza subgrupos de cuatro o cinco participantes y entrégales una copia de la historieta sobre la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria (figuras 5, 6, 7 y 8, en las siguientes páginas).

## **Paso 3**

Plantea una situación hipotética en la que las Madres de la Candelaria vienen a la clase, propón que cada uno de tus alumnos les escriba una carta con los datos básicos de este género (fecha, ciudad, contenido, despedida, nombre del remitente, curso y nombre del colegio). Y que tenga en cuenta en su escrito:

- ¿Qué sientes o piensas al conocer su historia?
- ¿Qué es lo que te resulta más inspirador de esta historia?
- ¿Crees que podrías aportar, de algún modo, en la lucha por hacer visible la desaparición forzada en nuestro país y por su superación?

## **Paso 4**

Solicítales que voluntariamente algunos de tus alumnos lean sus cartas en voz alta, a toda la clase; una vez leídas las cartas puedes resaltar sus particularidades más notables, sus puntos en común, así como los elementos propositivos contenidos en ellas.

Para el cierre de la sesión te sugerimos mencionar que:

- Las organizaciones sociales son fundamentales en la reconstrucción de la memoria histórica en nuestro país. Su búsqueda incansable de verdad, reparación y no repetición es un ejemplo de tenacidad y resistencia que contribuye a la construcción de un país más justo y en paz.

Guion: INVICTUS - Ilustracion: Cráneo



Figura 5. Historieta sobre la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria. Memorias  
Fuente: Marcos H. Meneses (2018)



**Figura 6.** Historieta sobre la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria. Memorias  
**Fuente:** Marcos H. Meneses (2018)

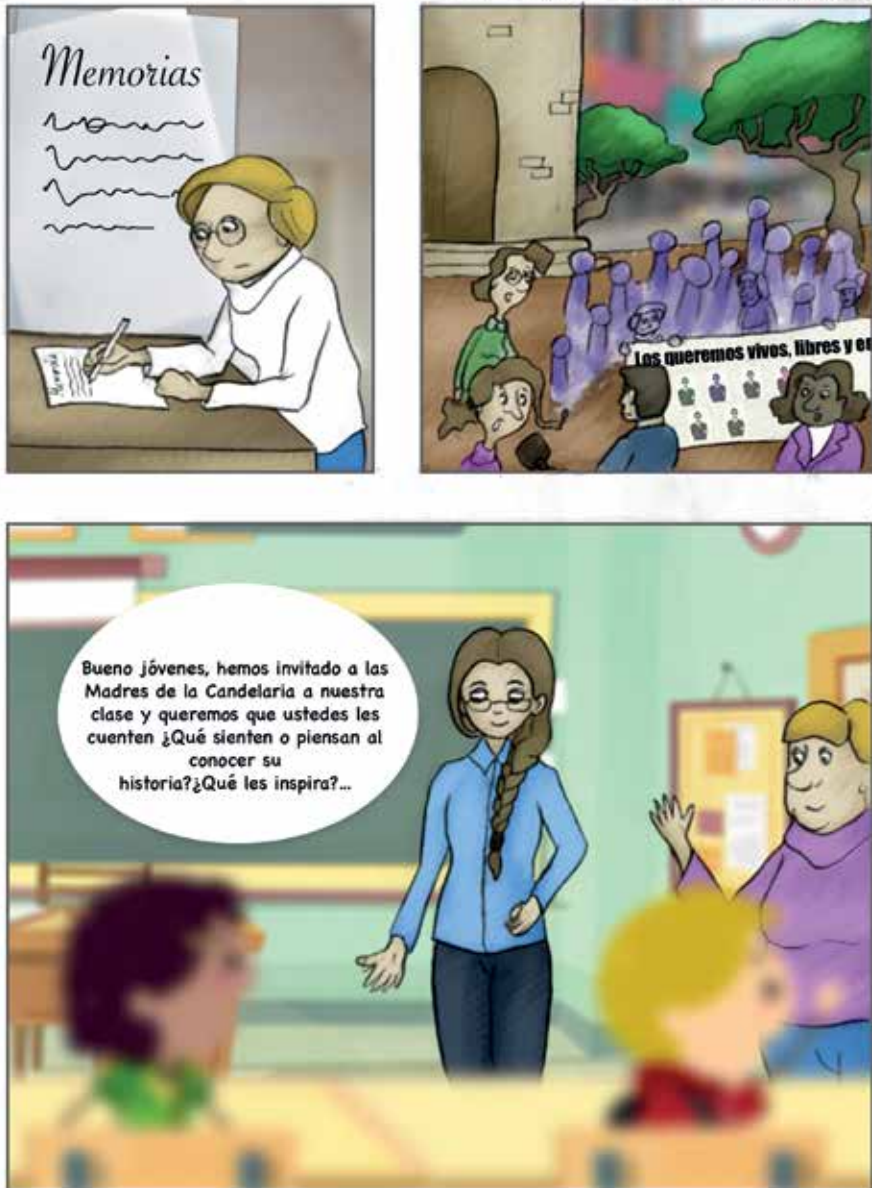


Guion: INVICTUS - Ilustración: Cráneo



Figura 7. Historieta sobre la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria. Memorias  
Fuente: Marcos H. Meneses (2018)

**Guion: INVICTUS - Ilustración: Cráneo**



**Figura 8.** Historieta sobre la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria. Memorias  
**Fuente:** Marcos H. Meneses (2018)

- Así como las organizaciones de sobrevivientes tienen la capacidad de agenciar procesos de resistencia y transformación en sus contextos, las colectividades más simples, como un grupo de amigos o compañeros también pueden llevar a cabo procesos de cambio, hacia una convivencia pacífica, en los espacios en los que habitan cotidianamente.

### Para la siguiente sesión...

Diles a tus estudiantes que se organicen en cinco subgrupos de trabajo; cada uno deberá buscar y seleccionar copias o impresiones de fotografías de diarios, revistas o páginas de Internet de personas desaparecidas, identificando su nombre, oficio, fecha de probable desaparición y grupo al que se le atribuye el delito. Para ello los grupos se dividirán los siguientes períodos de tiempo:

Grupo 1: entre el año 1970 al año 1979; grupo 2: entre el año 1980 al año 1989; grupo 3: entre el año 1990 al año 1999; grupo 4: entre el año 2000 al año 2009; y grupo 5: entre el año 2010 al año 2018.

Puedes sugerir que consulten entre otros recursos *Los 13 casos para no olvidar la desaparición forzada*, publicado por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2017). Además de esto, cada alumno deberá llevar a la siguiente clase dos siluetas con la forma de sus manos, debidamente recortadas y en papel de colores.

## Sesión 5. Capacidad de agencia

### Paso 1

Dile a la clase que el principal propósito de esta sesión es que todos se puedan sumar a la construcción de escenarios de paz y de reconciliación en escenarios escolares, comunitarios o sociales. La idea es que se lleve a cabo un mural para compartir con otros miembros de la institución escolar los conocimientos y la experiencia adquirida durante estas cinco sesiones; para ello, pídeles a tus alumnos que escriban en una de las dos siluetas “de las manos dibujadas”:

¿De qué modo me comprometo a construir escenarios de paz  
en los espacios que habito?

Aclara que no es necesario que las siluetas de las manos se encuentren marcadas con sus nombres.

Ten presente ...

Con el permiso de las directivas del colegio ubiquen una pared en un pasillo o lugar visible y concurrido de la institución para elaborar allí el mural; para no estropear la pintura o el estuco del lugar pueden forrarlo previamente con papel periódico, craft u otro material adecuado.

## **Paso 2**

Luego de esto, solicítales que se dividan en los grupos de trabajo conformados en las sesiones anteriores. Proponles representar *El árbol de la vida de las Madres de la Candelaria*, en el que se plasme la relación entre memoria y vida, mediante las fotografías de las personas desaparecidas y las palmas de las manos de los participantes.

La idea es que algunos integrantes de los distintos grupos pinten el tronco y las ramas de un gran árbol, mientras los demás retoman la información consultada fuera de la escuela y en la silueta de la mano que aún está sin usar, peguen la copia de la fotografía de la persona desaparecida —según el lapso de tiempo correspondiente— y consignen en ellas los datos de identificación previamente consultados.

## **Paso 3**

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

## **Paso 4**

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

Para el cierre, invita a que algunos voluntarios hagan un balance de la experiencia vivida y de los aprendizajes adquiridos y presenta tú también tus puntos de vista al respecto. Podrías incluir, entre otras, las siguientes consideraciones:



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





## Capítulo 6. Madres de Soacha y Bogotá

*Sabías que lo propio de los hijos es volver...  
Dentro de un rato, al alba, después de mediodía,  
Las plantas nunca pierden sus raíces, a no ser que las arranquen.  
Los ríos abandonan su cauce, jamás sus manantiales.  
Una madre cuando dice adiós siempre está a la espera.*  
(Fragmento del poema Falso Positivo (su voz)  
de Leonardo Torres, 2008)

La violencia del conflicto armado interno en Colombia se manifiesta de distintas maneras, una de ellas, quizá la que más ha cuestionado la legitimidad de las instituciones del Estado, son las ejecuciones extrajudiciales. Las organizaciones que hacen parte de la Coordinación Colombia, Europa y Estados Unidos<sup>1</sup> reportaron cerca de 669 casos ocurridos entre 1997 y 2002. Sin embargo, esta cifra aumentó significativamente entre 2002 y 2010, como resultado de la “política de Seguridad Democrática” de Álvaro Uribe Vélez, presidente de Colombia en esos dos periodos.

En el 2018, la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP),<sup>2</sup> basada en un informe de la Fiscalía General de la Nación, presentó un balance general de esta problemática,

---

1 La Coordinación Colombia, Europa y Estados Unidos es “una plataforma de incidencia política internacional y nacional en materia de derechos humanos integrada por 269 organizaciones a lo largo del territorio nacional, que cuenta con una trayectoria de 21 años de trabajo ante: el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, las Instituciones Europeas, Autoridades Norteamericanas y, Autoridades Colombianas” [Coordinación Colombia Europa Estados Unidos, 2016].

2 “La Jurisdicción Especial para la Paz [JEP] está sujeta a un régimen legal propio, con autonomía administrativa, presupuestal y técnica; administra justicia de manera transitoria y autónoma y conoce, de manera preferente sobre todas las demás jurisdicciones y de forma exclusiva, las conductas cometidas con anterioridad

tomando una periodización más amplia: 1988-2014, que da como resultado el alarmante registro de 2248 víctimas de ejecuciones extrajudiciales en 29 de los 32 departamentos del país (JEP, 2018); ello sin contar los casos que no fueron denunciados por temor a represalias, aislamiento poblacional y ausencia de recursos de los familiares afectados, entre otros.

A este crimen de Estado se les asignan diversos nombres, el más conocido quizás sea el de “falsos positivos”, muy usado entre los medios de comunicación, debido a que en el argot militar en Colombia cada baja del enemigo en combate es denominada “positivo” y “falso” por tratarse de la muerte de un civil inocente reportado, justamente, como baja enemiga. Otra denominación es la ofrecida por la Fiscalía General de la Nación: “muertes ilegítimamente presentadas como bajas en combate por agentes del Estado” (JEP, 2018, p. 3).

De manera más precisa, las ejecuciones extrajudiciales son, según Henderson (2006, p. 286) “la privación arbitraria de la vida por parte de agentes del Estado, o con la complicidad, tolerancia o aquiescencia de estos, sin un proceso judicial o legal que lo disponga”. En los últimos años el documento jurídico que incentivó y respaldó este crimen y sus devastadores efectos en la población civil fue el Decreto 1400 de 2006, por el cual se creó la Bonificación por Operaciones de Importancia Nacional (BOINA):

Créase la Bonificación por Operaciones de Importancia Nacional, Boina, para los Miembros de la Fuerza Pública y funcionarios del Departamento Administrativo de Seguridad, DAS, que participen en una operación de importancia nacional, la cual se otorgará por cada ocasión. (Departamento Administrativo de la Función Pública, Art. 1, 2006)

Esto significó el otorgamiento de recompensas tales como ascensos, compensaciones económicas, viajes, reconocimiento de sus superiores o días de descanso para los militares que capturaran o abatieran en combate a integrantes de grupos al margen de la ley.

---

al 10 de diciembre de 2016, por causa, con ocasión o en relación directa o indirecta con el conflicto armado, por quienes participaron en el mismo, en especial respecto a conductas consideradas graves infracciones al Derecho Internacional Humanitario o graves violaciones de los Derechos Humanos” [Jurisdicción Especial para la Paz, 2018].

De esta manera, cientos de familias de distintas regiones del país han sido defraudadas y mancilladas por el Estado, que justamente debía protegerlas y la gran mayoría de ellas se encuentra aún en condición de indefensión. Son pocos los casos en los que los sobrevivientes de las familias, especialmente las madres de los jóvenes asesinados, han podido asociarse para exigir la restitución del buen nombre y honra de sus hijos, demandar justicia y defender sus derechos.

Un buen ejemplo lo representan las Madres de Soacha y Bogotá,<sup>3</sup> asociadas bajo el nombre de Madres de Falsos Positivos (MAFAPO). Se trata de una organización de mujeres (madres en su gran mayoría; hermanas; esposas e hijas) conformada aproximadamente en el año 2008 y forjada por la decisión de juntar sus voces y luchar por el esclarecimiento de las causas de la desaparición y asesinato de sus seres más queridos; muertes ocurridas, mayoritariamente, entre los años 2007 y 2008, a las que se suman dos casos registrados en el año 2004. Las raíces de esta organización se anclan a un decidido ejercicio social y político para exigir verdad y dar a conocer su indignación frente a la pérdida de diecinueve jóvenes de Soacha y Bogotá.

En su momento, las Madres decidieron presentar la denuncia formal por la desaparición de sus hijos, luego de sentir su ausencia y de buscarlos en diferentes regiones del país. Más tarde advirtieron que estos engrosaban las cifras de ejecuciones extrajudiciales y que sus restos se encontraban en Ocaña, Norte de Santander.

Fui a Ocaña por mi niño. Cuando yo llegué el Fiscal de turno me dijo: ¿Viene por uno de los NN guerrilleros?

—¡No! Vengo por Jaime Esteven Valencia Sanabria.

—Señora, lo mismo da, es uno de los guerrilleros que se enfrentó al Ejército y pensó que iba hacer mucho y la Brigada XV obligadamente tuvo que matarlo

—¿Cuando fue asesinado?

---

3 Soacha, municipio de Cundinamarca ubicado al suroccidente de Bogotá, es quizás una de las ciudades con mayor densidad poblacional del país, “se ha constituido en el lugar de ubicación de las capas sociales más excluidas, que a consecuencia del desarrollo urbano de la capital han sido paulatinamente expulsadas hacia la periferia. [...] Soacha ha sido un municipio receptor de población en situación de desplazamiento [además] la falta de oportunidades [para] jóvenes y niños, se ha convertido en el clima propicio para la presencia de grupos armados y de bandas para el microtráfico de estupefacientes relacionadas con el paramilitarismo que han aprovechado tales circunstancias para vincular a los pobladores a la guerra, directa e indirectamente” (FEDDES, 2009, p. 22).

— El 8 de febrero a las 3:30 de la tarde.

—Si fue desaparecido el 6 de febrero y asesinado el 8 de febrero, díganme a qué horas fue guerrillero. (Testimonio de María Sanabria, en Marín, 2016, p. 25)

La planeación y puesta en marcha de estas ejecuciones inició con una falsa oferta de trabajo en Ocaña, Norte de Santander, hecha por parte de civiles encargados de reclutar, transportar y entregar a cada joven a la Brigada Móvil 15 de esta ciudad, a cambio de un millón de pesos (El Nuevo Siglo, 2011). En algunas audiencias, las madres pudieron conocer testimonios de militares y reclutadores en los que describen detalladamente cómo y por qué fueron asesinados sus hijos:

[El sargento Jhon Jairo Muñoz Rodríguez] confesó que después de varios regañones por los pocos ‘resultados en el nivel estratégico’ (muertes en combate y otros) decidió pedirle ayuda al sargento Sandro Pérez González, que era de Inteligencia del Batallón Santander.

La respuesta fue escalofriante: ‘Curso,<sup>4</sup> si quiere le traigo gente, se la entrega a la tropa y se presentan como muertos en combate’. Muñoz dice que el coronel Gabriel Rincón Amado, jefe de operaciones de la Móvil 15, le dio el visto bueno a la oferta. Él salió del Ejército en la histórica purga de noviembre, pero hasta ahora no se conoce decisión de la Fiscalía en su contra. ‘Pérez dijo que por persona había que pagar un millón de pesos más el pasaje —se lee en la confesión—. [...] Rincón me dijo: ‘Bueno, consigamos dos personas’ [...].

Por ellos se pagaron, en un sobre de manila, 2 millones 200 mil pesos. Carretero y los sargentos los recogieron en la casa en la que pasaron sus últimas horas y los llevaron a un falso retén. A las pocas horas fueron reportados como ‘positivos’. ‘Yo le pregunté a [Alexander Carretero Díaz, reclutador,] que de dónde traían a esos muchachos y me contestó que eran manes ‘vuelteros’ de Bogotá’, dijo Muñoz. En la zona rosa de Ocaña, con una botella de ron, los reclutadores celebraron su primera ‘venta’. En febrero, según Muñoz, ‘el coronel Rincón pidió tres personas más’. Amanecidos y hasta drogados, dijo después a la justicia Carretero, fueron entregados al Ejército. (*El Tiempo*, 2009)

---

4 Curso: palabra usada en el argot militar para designar a un compañero del mismo rango.

El entonces presidente de Colombia, Álvaro Uribe, en una intervención en la Asociación Nacional de Instituciones Financieras (ANIF) apoyado en la declaración de Mario Iguarán —para entonces Fiscal General de la Nación—, dijo: “los jóvenes desaparecidos de Soacha fueron dados de baja en combate y no fueron a recoger café, fueron con propósitos delincuenciales y no murieron un día después de su desaparición sino un mes más tarde” (*El Espectador*, 2008). Declaración esta, basada en una compleja labor de coordinación de distintas autoridades estatales, la cual se puede entrever en las palabras que completan dicha intervención: “todo parece indicar que los jóvenes murieron en combate y no en falsos positivos, de acuerdo con el análisis de Medicina Legal, los disparos que recibieron se propinaron desde lejos” (*El Espectador*, 2008).

Años después, en 2015, Uribe Vélez afirmó en su cuenta de Twitter: “en reunión con las madres de Soacha varias me expresaron que sus hijos estaban infortunadamente involucrados en actividades ilegales, lo cual no excusa para asesinarlos, pero la hipótesis no fue examinada por la justicia” (*Revista Semana*, 2017); aseveración que fue rechazada por las integrantes de MAFAPO, quienes exigieron, por medio de una demanda ante los estrados judiciales, que el expresidente se retractara de sus falsas acusaciones. Luego de muchas prórrogas, solo hasta el mes de mayo de 2017 este presentó ante la Corte Suprema de Justicia la retractación solicitada (*Revista Semana*, 2017).

A pesar de las distintas formas de re-victimización de las que han sido objeto las Madres, entre las que se cuentan amenazas contra su vida, dilaciones y distorsiones en los procesos judiciales, constantes intentos de desprestigio a la memoria de sus hijos, las integrantes de esta organización social han mantenido su lucha por la verdad, la justicia, la reparación y la construcción de condiciones de no repetición; a partir, especialmente, de los lazos de afecto y confianza contruidos entre ellas y el apoyo, en distintos momentos, de organismos defensores de derechos humanos.

Estas formas de resistencia y solidaridad las ha convertido, también, en gestoras de memoria y constructoras activas de paz y reconciliación. De este modo, según Elizabeth Jelin:

La memoria tiene [...] un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades.

A menudo, especialmente en el caso de grupos oprimidos, silenciados y



discriminados, la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en uno/a mismo/a y con el grupo. (2002, pp. 9-10)

El fortalecimiento de las relaciones entre las Madres las motivó a endurecer su posición como organización en contra de la violencia en el país. Para Luz Marina Bernal, madre de Faír Leonardo Porras Bernal:

Seguir denunciando lo que pasó con los jóvenes de Soacha es importante porque es el caso más emblemático del país. Este es un país de indolentes, indiferentes, que miran con gran frialdad todos los hechos ocurridos. Hemos mantenido las denuncias a pesar de las amenazas y hacemos parte de una historia imborrable que nadie puede desmentir. Seguir hablando y exigiendo verdad, justicia y garantías de no repetición de estos hechos es evitar que otras familias se unan a un dolor que ya estamos viviendo nosotros. La importancia de seguir adelante con la denuncia también es que, a pesar de que se ha hecho emblemático, no ha habido justicia [...]. El amor de una madre es eterno. (Toro, 2015)

En su trasegar han sido de enorme importancia sus encuentros y actividades en el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación; la participación en eventos nacionales e internacionales (viaje a Asturias); la peregrinación a El Copey<sup>5</sup> César, en busca del cuerpo de Óscar Alexander Tejada, hijo de Doris Tejada; las conmemoraciones de los 4, 9 y 10 años de los asesinatos de sus hijos (en Soacha, Bogotá y Ocaña).

Otras de las acciones claves de la organización han sido la participación en la mesa de negociación del proceso de paz en la Habana, la actividad continua en sus

---

5 Dicha peregrinación fue apoyada por el Costurero de la Memoria, una organización no gubernamental que se “ha denominado “Kilómetros de vida y de memoria”, [que] se refiere, por una parte, al largo camino que han tenido que recorrer las víctimas de la violencia sociopolítica a lo largo y ancho del territorio nacional y del territorio existencial; [...] y por otra parte, al proceso de costura, asociado metafóricamente a la idea de reconstruir el tejido social, a partir del restablecimiento de los lazos de confianza entre las personas, familias, organizaciones y colectividades que participan del espacio” [Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, 2013].

redes sociales (divulgación de eventos, comunicados, resultados de sus proyectos), la toma de espacios públicos (plantones frente a los juzgados, encadenamiento en la Plaza de Bolívar) y algunas muestras artísticas (tejidos, murales, grabado).

En esta misma vía, se destaca el proyecto “Nunca más”, un registro fotográfico de la experiencia en el que varios familiares de los jóvenes ejecutados extrajudicialmente decidieron tatuarse en su cuerpo los nombres, rostros o una figura que representara y les recordara al joven a fin de mantener su memoria viva. Los familiares “fueron al estudio, revivieron la historia, la contaron, se tatuaron y, de ahí, con la tinta todavía fresca, pasaban al estudio de fotografía [de Niels Van Iperen<sup>6</sup>]” (Kapkin, 2016).

Además de este proyecto, se encuentra *Madres Terra*, una serie de fotografías tomadas por Carlos Saavedra,<sup>7</sup> que muestran los cuerpos de las Madres cubiertos de tierra, con el fin de representar la relación entre la vida y la muerte, en tanto estas mujeres dieron vida a sus hijos y la guerra se los arrebató (Rivera, 2017).

Así mismo, las Madres realizaron la construcción de un estado del arte, documental y oral, financiado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y apoyado por el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ), el cual es una importante contribución de las narrativas de MAFAPO a la memoria colectiva y a los intentos de la sociedad por comprender el cómo y el porqué de lo sucedido (Franco, Nieto y Rincón, 2010). Vale la pena resaltar que dicho informe fue entregado a la Comisión de la Verdad como parte del acervo probatorio en los juicios a los militares del Ejército Nacional que se acogieron a la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP).

Sumado a esto, se destaca el encuentro que se dio en el marco de la cátedra UNESCO de educación para la paz, entre MAFAPO y las Madres de la Candelaria (capítulos 4 y 5). Al respecto, Beatriz Méndez, una de las integrantes de la organización Madres de Soacha y Bogotá comentó:

6 Fotógrafo holandés, que ha trabajado en prestigiosas campañas publicitarias de países como Alemania, Estados Unidos y Colombia, en donde se encuentra radicado actualmente [Señal Memoria, 2013].

7 Traducción propia del inglés al español: Es un fotógrafo colombiano nacido en 1987. Estudió fotografía en el Colegio La Salle en Bogotá y sus proyectos se han centrado en las diferentes etapas del ser humano como la maternidad, el nacimiento, la vejez y la muerte [Saavedra, 2014].

El encuentro que hubo en la Universidad del Rosario [...] fue muy enriquecedor porque estuvimos con las Mamitas de la Candelaria, estas Mamitas son un ejemplo a seguir, ellas son unas guerreras y fue muy bonito todo lo que ellas nos hablaron, toda su lucha. Igual nosotras estamos empezando hasta ahora en eso pero igual vamos para allá también en nuestra lucha.

Este fue un momento muy bonito, compartimos experiencias, ellas contaron sobre toda su lucha, igual nosotras también le comentamos la nuestra. Después hubo un conversatorio, allí pasamos con la señora Doris, una compañera del Colectivo MAFAPO, y con las Mamitas de la Candelaria e hicimos una intervención juntas, el público nos hizo preguntas. Fue muy valioso ese encuentro, quedamos muy agradecidas, esperamos que se sigan presentando estos espacios para que nosotras podamos visibilizar. (Ávila, Galindo y Ramírez, 2019)

Durante el año 2019 las Madres de Soacha y Bogotá participaron en un proceso de formación en grabado y memoria, en el programa de Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Este laboratorio de creación artística les permitió hacer parte de un proceso de creación, sanación, trabajo en equipo, fortalecimiento de la memoria histórica y producción de obras sobre las imágenes y recuerdos de sus hijos.

Estas y otras acciones que las Madres de Soacha y Bogotá han realizado a lo largo de su trayectoria las han llevado a construir nuevos roles en la sociedad, como emprendedoras de la memoria, constructoras de paz y defensoras de derechos humanos, siendo así un ejemplo de búsqueda de justicia y verdad, de lucha contra la impunidad, de resistencia al silencio y al olvido, de amor infinito a sus hijos, para que estas historias de horror no se repitan.

Por esta razón, presentamos en el siguiente capítulo una secuencia didáctica centrada en la necesidad de que se conozca, comprenda y delibere en el aula de clases el asunto de las ejecuciones extrajudiciales en la historia reciente del país, pero, particularmente, para que aprendamos de las acciones de resistencia pacífica, la capacidad de agencia y los aportes a la construcción de la paz, de organizaciones como las Madres de Soacha y Bogotá, que han luchado contra este tipo de injusticias y nos muestran caminos de convivencia pacífica y reconciliación.





## Capítulo 7.

### Ejecuciones extrajudiciales.

#### Secuencia didáctica

#### *Volver a vivir*

La presente secuencia didáctica está centrada en la organización Madres de Soacha y Bogotá (MAFAPO: Madres de Falsos Positivos), y la manera como han afrontado las ejecuciones extrajudiciales de sus hijos y familiares, desde el momento mismo de su desaparición; así como en sus acciones de demanda de justicia, resistencia civil, gestión de memoria y solidaridad. Esperamos así contribuir a una mejor comprensión —entre nuestros maestros y alumnos— de la historia reciente del país y, sobre todo, de los procesos de construcción activa de paz y reconciliación.

### Sesión 1. Entre recuerdos y olvidos

Esta primera sesión está basada en un acercamiento a los sentimientos que enfrentan los familiares de las víctimas de ejecuciones extrajudiciales en Colombia, a partir de la reflexión y diálogo sobre el enorme vacío que deja en cada uno de nosotros la desaparición de un ser querido, veamos:

#### Paso 1

Para iniciar, pídeles a tus alumnos que se organicen en grupos de cuatro personas. Proponles que se pongan de pie manteniendo los subgrupos y que saluden específicamente a uno de sus compañeros haciendo un gesto y dándole un abrazo; inmediatamente permite que se sienten.

## Ten presente

Para que el ejercicio tenga mayor alcance procura que los subgrupos estén conformados por alumnos que habitualmente interactúan poco entre ellos.

## Paso 2

Entrégale a cada subgrupo una copia del cuento *Entre recuerdos y olvidos* y pídeles que lo lean atentamente.

### **Entre recuerdos y olvidos**

Recuerdo muy bien cuando él y yo estábamos juntos; más bien, cuando él me acompañaba. Todo empezó, según mi cabezota, cuando Lola, mi perrita criolla tuvo perritos. En seguida me enamoré de uno en especial, tenía una oreja blanca y la otra café. Rogué, lloré y hasta hice todas mis tareas, muy juiciosa, para que me dejaran quedarme con ese perro bebé que tanto me gustaba.

Después de tanto alboroto, mis padres terminaron por ceder, y yo, en medio de la felicidad y el asombro por la aceptación, me quedé con mi nuevo amigo al que llamé Max. Le puse Max porque me parecía un nombre rudo y de historieta. En fin, Max y yo éramos inseparables, como él llegó al comienzo de mi adolescencia, escuchaba todos los días mis encantos y desamores, mi odio hacia el mundo y mis inseguridades, me veía llorar y, tal vez, en un acto de compasión hacia mí, me lamía e intentaba hacerme el juego, como diciéndome: ‘tranquila, todo va a estar bien’.

Caminábamos por el parque día y noche, y como causaba tanta ternura en los demás lo llevaba a una que otra cita de amor que yo tenía. Claro, jamás salía bien librada de ahí, pues él siempre se alborotaba con otros perros y era celoso con cualquier persona que se me acercara. Max a veces salía solo a la calle y volvía sin demorarse, como sabiendo que alguien lo esperaba. Un día, de esos días fríos pero soleados, como todos los de agosto en el sur de Bogotá, escuche que alguien le abrió la puerta de la casa a Max, y yo, en mi afán diario me levanté, me bañé y salí a estudiar, pensando que lo encontraría en el camino y aunque no fue así, no me afané porque sabía que volvería.

Luego de dos días de esperar a Max, impacientemente empecé a creer que él no me quería y que tampoco quería volver a casa, sin embargo, emprendí la tarea de buscarlo por todas partes. Todos los vecinos lo conocían, así que me dijeron que el día en que salió de la casa estuvo jugando por ahí, que en

un momento un hombre le ofreció comida y Max se fue con él. ¿Saben lo que sentí al saber que Max se fue con alguien desconocido? Yo ni siquiera sé si él me haya pensado en ese momento, si los perros tienen capacidad para eso... Entonces recordé que hace algunos meses se habían llevado a varios perritos del barrio y los habían envenenado. Entre tanto, esperé que no hubiera pasado lo mismo con Max. ¡Que feo es sentir la ausencia de alguien que quieres tanto!

Llevo seis meses buscándolo y nada que aparece. Algunas personas me dicen que ese señor que se lo llevó lo envenenó y lo dejó en otro lado botado, como si Max no fuera un ser vivo, igual que nosotros; en cambio, otras personas no sé si más ilusas o queriendo hacerme sentir bien, me dicen que posiblemente ande por ahí, que ya va a aparecer. Ahora, yo me pregunto si él me estará buscando, si aún recuerda su nombre, si añora estar de nuevo en casa, en la terraza o en el sofá.

Si yo lo encontrara le diría que me abrazara fuerte y que no se fuera, que no vuelva a desaparecer sin motivo alguno. Pero bueno, acá lo sigo buscando, mirando por las ventanas y entre las calles, en los otros seres y en la soledad de esta juventud que avanza sin él.

*Escrito por Kimberly Galindo, para esta actividad.*

### **Paso 3**

Una vez los subgrupos hayan leído el relato, pídeles que discutan en torno a los siguientes asuntos:

- ¿Cuáles creen que son los momentos clave de esta historia y por qué?
- ¿Qué sentimientos identificas en el personaje central de esta narración?

Entrégale a cada subgrupo un pliego de papel periódico y pídeles que elaboren un final alternativo al relato y que lo plasmen por medio de un dibujo.

### **Paso 4**

Solicita que cada subgrupo elija un representante para que socialice los aspectos más relevantes de su diálogo respecto a las preguntas planteadas: el final alternativo propuesto y el dibujo realizado; puedes ir recogiendo estos elementos y destacando sus aspectos más relevantes en el tablero.



## Paso 5

Para dar cierre a la sesión, realiza algunas reflexiones finales. Te proponemos que tengas en cuenta las siguientes consideraciones:

- Perder a un ser amado es algo muy doloroso para todos los seres humanos y mucho más si no podemos conocer o entender las razones de dichas pérdidas.
- Como se refleja en el relato, la desaparición de un ser querido genera en nosotros sentimientos de tristeza, melancolía, incertidumbre y una urgente necesidad de saber qué le ocurrió y por qué.

### Para la siguiente sesión

Finalmente, pídele a tus alumnos que le pregunten a un familiar o a un amigo: ¿Qué conoce sobre las ejecuciones extrajudiciales o “falsos positivos” de Soacha y Bogotá?

## Sesión 2. “Que no se vuelva a repetir, que no”

En esta sesión se abordará el fenómeno de las ejecuciones extrajudiciales en Colombia, específicamente el caso de los mal llamados “falsos positivos” de Soacha y Bogotá, hecho en el que diecinueve jóvenes perdieron la vida por acción de agentes de seguridad del Estado.

### Paso 1

Pídele a tus alumnos que se pongan de pie y hagan un círculo. Es necesario que dispongas de una pelota pequeña; diles que al recibir la pelota cada uno dirá una frase corta que dé continuidad al relato *Entre recuerdos y olvidos*, leído en la sesión anterior, y que al hacerlo deberá lanzar la pelota a otro compañero.

Te recomendamos que inicies el ejercicio diciendo: “había una vez una joven que vivía en Bogotá con su perro, Max” — y lánzale la pelota a alguien más. Una vez se haya reconstruido el relato puedes dar por terminado el ejercicio, indicando a tus alumnos que regresen a sus puestos, aún si no todos tuvieron oportunidad de participar.

## Paso 2

Solicita a algunos de los participantes que compartan las respuestas que obtuvieron de sus familiares, amigos o conocidos sobre la pregunta planteada la sesión anterior: ¿Qué conoce sobre las ejecuciones extrajudiciales o “falsos positivos” de Soacha y Bogotá?

Una vez hayan presentado el resultado de su indagación, haz una breve explicación de qué son las ejecuciones extrajudiciales y aclara por qué se conocen como falsos positivos; para esto ponemos a tu disposición la siguiente información:

### **Sobre las ejecuciones extrajudiciales en Colombia**

Las ejecuciones extrajudiciales, también conocidas como ‘falsos positivos’, se entienden como una conducta criminal —violatoria del Derecho Internacional Humanitario (DIH), comprendida en la categoría terrorismo de Estado— cometida contra civiles en condición de indefensión, por las instancias encargadas, justamente, de defender su vida, honra y bienes. Tales ejecuciones extrajudiciales fueron —o han sido— parte de un plan sistemático de las fuerzas de seguridad del Estado, para mostrar bajas en combate en la guerra contra la insurgencia.

—Durante el período 2002-2010, [hubo] militares colombianos responsables del asesinato de 4475 jóvenes no combatientes, según datos de la Fiscalía General de la Nación para enero del 2015; 5763 de acuerdo con los datos de la Coordinación Colombia— Europas-Estados Unidos; cerca de 10000 producto de las proyecciones realizadas con los testimonios de los victimarios’. (Rojas y Benavides, 2018, p. 30)

En el argot militar en Colombia cada baja del enemigo en combate es denominada “positivo”, razón por la cual, los medios de comunicación denominaron “falsos positivos” a los casos en los que un civil inocente era reportado como baja enemiga.

Uno de los sucesos más dolorosos en la historia de violencia del país son las ejecuciones extrajudiciales de miles de jóvenes de todo el país ocurridas en los años 2004, 2007 y 2008. La mayoría de estos jóvenes llegaron a Ocaña, Norte de Santander, tras una falsa propuesta de trabajo. Allí, fueron recibidos por agentes de las fuerzas militares, quienes los vistieron con uniformes de la insurgencia, los asesinaron y los reportaron como bajas en combate.

### Paso 3

Para centrar la discusión en el caso de las ejecuciones extrajudiciales de Soacha y Bogotá, te proponemos escuchar —y de ser posible ver el video— en el aula, de la canción “Mamitas” de Andrea Echeverri, en el siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=irGRFG8gc9g>

Para facilitar el seguimiento de la historia que cuenta la canción, entrega a cada uno, una copia de su letra.

#### **Mamitas**

ANDREA ECHEVERRY

Porque la vida no puede ser mercancía,  
porque la muerte no se premia, con luto se resiente.  
Porque la vida del creador alfarería,  
porque la muerte no debe ser tan pronto, ni tan de repente.  
Érase una guerra, érase un país  
con historias negras y un futuro gris  
y esa bruta guerra era un buen negocio,  
se apropiaba tierra, cultivaba el odio  
y la octava plaga, plaga de la bala,  
nos ensordeció, mató a mi Colombia, Soacha, tú y yo.  
Se aprende defensa, se teje violencia,  
se invierte en armamento, no en escuelas,  
no en salud, ni el alimento.  
Todas somos mamitas y no queremos parir  
para en esta guerra nuestros hijos ver morir,  
todas somos mamitas y no queremos parir  
para en esta guerra nuestros hijos ver morir.  
Mamita, cuénteme cómo era su hijo,  
qué le gustaba comer, le regalaba rosas,  
era atento con usted, le iba a comprar un ranchito,  
la quería mucho a sumercé,  
cuente qué música escuchaba,  
recuérdeme su nombre, sus fotos muéstreme.

Todas somos mamitas y no queremos parir  
para en esta guerra nuestros hijos ver morir,  
todas somos mamitas y no queremos parir  
para en esta guerra nuestros hijos ver morir.  
Todos somos hijitos, hermanitos de Caín,  
refresquemos la memoria pa' que no se vuelva a repetir.  
Todos somos hijitos, hermanitos de Caín,  
refresquemos la memoria pa' que no se vuelva a repetir.  
Que no se vuelva a repetir  
Que no.

**Fuente:** transcrita a partir de Cartoy (2013)

#### **Paso 4**

Tras escuchar la canción, pídeles a tus alumnos que lean detenidamente su letra y que se tomen unos minutos para discutir y responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué elementos en común pueden destacar entre el relato *Entre recuerdos y olvidos* y el contenido de la canción *Mamitas*? Destaca, igualmente, las diferencias más importantes.
- Tras lo leído y discutido sobre las ejecuciones extrajudiciales, en la presente sesión, ¿hubo algún cambio en la idea que tenías sobre este tema?, de ser así, ¿qué piensas ahora, al respecto?

#### **Paso 5**

Para dar cierre a la sesión puedes destacar algunas ideas relevantes teniendo en cuenta las experiencias y discusiones dadas a lo largo de la sesión. Puedes hacer énfasis en que:

- Las ejecuciones extrajudiciales en Colombia han sido reconocidas públicamente desde el año 2008 y son una problemática que sigue vigente en algunas zonas rurales y urbanas del país.
- Para los familiares de las víctimas es muy importante que la sociedad conozca y comprenda sus historias, que haya más sensibilidad frente a sus pérdidas y mayor sentido de la solidaridad.

- Es importante conocer hechos como este, de la historia reciente del país, que afecta a toda la sociedad, especialmente a los jóvenes; pero, sobre todo, es necesario generar conciencia social sobre su no repetición.

### Para la siguiente sesión

Pídeles a tus estudiantes que para la siguiente sesión respondan, por escrito —en una página—, la siguiente pregunta:

¿Qué acciones o procesos (sociales, comunitarios, legales, etc.) podrías llevar a cabo si esto le ocurriera a un familiar o amigo tuyo?

## Sesión 3. Madres de Soacha y Bogotá: ¡Resistiendo al olvido!

En esta sesión serán objeto de estudio y reflexión algunas acciones de denuncia, resistencia civil pacífica y construcción de paz puestas en marcha por las Madres de Soacha y Bogotá ante el olvido, la impunidad y la injusticia padecida.

### Paso 1

Para dar inicio a esta sesión, pídele a la clase que forme un círculo; luego entrégale a uno de tus alumnos un objeto (marcador, borrador o pelota) que pueda circular de mano en mano. Indícales que jugarán ‘tingo, tingo, tingo’ y que la persona que tenga el objeto cuando tú digas ‘tingo’, deberá decir en voz alta alguna de las acciones que enunció en el escrito previsto para esta sesión, por ejemplo, búsqueda, demanda, denuncia, etc.

### Paso 2

Una vez realizado este ejercicio, presenta una breve contextualización sobre la organización Madres de Soacha y Bogotá. Para ello, te proponemos la siguiente información:

#### **Madres de Soacha y Bogotá**

Madres de Soacha y Bogotá es una organización de mujeres (madres, hermanas, esposas) de víctimas de ejecuciones extrajudiciales, conformada aproximadamente en el año 2009 y forjada por la decisión de un grupo de mujeres

de Soacha (Cundinamarca) y Bogotá de juntar sus voces en torno a la desaparición y ejecución de sus familiares, esclarecer sus casos y demandar justicia al Estado colombiano.

A raíz de esta unión y fruto de sus esfuerzos, MAFAPO ha logrado reconocimiento en diversos escenarios, a nivel nacional e internacional, y ha posicionado la problemática en cuestión, entre los medios de comunicación, la academia, las artes, entre otros. Además, las Madres de Soacha y Bogotá han podido ejercer presión a organismos estatales, como la Fiscalía General de la Nación, para el esclarecimiento de sus casos. Al respecto, Carmenza Gómez, madre de uno de los jóvenes asesinados comenta: ‘las Madres de Soacha queremos justicia, no venganza para nuestros hijos, una justicia digna que ellos y nosotras, las madres, nos merecemos’. (CNMH, 2015b)

Las acciones que durante más de diez años ha realizado la organización permiten entender su trascendencia del lugar de víctimas a constructoras de paz, además de destacar la importancia de la construcción de memoria histórica en el país, de la mano de la exigencia de justicia y no repetición.

### **Paso 3**

Una vez realizada la contextualización, indícales a tus alumnos que formen seis subgrupos. Para facilitar esto, enuméralos del 1 al 6 y luego entrégale a cada subgrupo una copia de las siguientes indicaciones e imágenes:

#### **Madres de Soacha y Bogotá: ¡resistiendo al olvido!**

- a) Observen detenidamente cada una de las figuras.
- b) Discutan y definan: ¿qué consideran que representa cada figura? y escriban lo acordado en el recuadro que se encuentra bajo cada una de ellas.
- c) Hallen una relación entre el escrito realizado en casa —como tarea de la sesión anterior— y la imagen que les correspondió, según el número de su grupo, ejemplo: grupo 6, imagen n°6.
- d) Denle un título a la galería.
- e) Elijan un representante para socializar, con la clase, la imagen que les correspondió.

#### Paso 4

Para dar cierre a la sesión, pídele a los representantes de los subgrupos que socialicen en plenaria el trabajo realizado. Destaca los principales aportes de tus alumnos y describe los eventos que corresponden a cada imagen, según la información proporcionada a continuación:



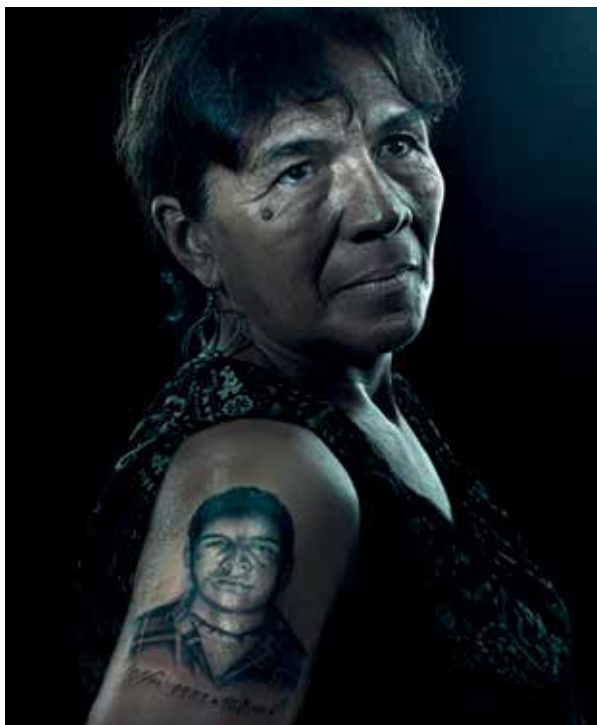
**Figura 9.** Conmemoración de los cuatro años de las ejecuciones extrajudiciales de los jóvenes de Soacha y Bogotá

**Fuente:** elaboración propia.



**Figura 10.** Marcha en Bucaramanga

**Fuente:** Flórez (2011)



**Figura 11.** Nunca más  
**Fuente:** Kapkin (2016)  
Fotografía de Niels Van Iperen



**Figura 12.** "Madres Terra"  
**Fuente:** Saavedra (2014)





**Figura 13.** Reunión en la plaza de Bolívar  
**Fuente:** elaboración propia



**Figura 14.** Proyecto fotográfico Ausencia  
**Fuente:** Hernández (2018)

### Para la siguiente sesión

Pídele a los subgrupos antes conformados que busquen y junten material para la realización de una cartelera, mural o galería fotográfica mediante la cual se divulgue el caso de las Madres de Soacha y Bogotá, y se reflejen las posibles contribuciones de los estudiantes a los procesos de construcción de paz de dicha organización.

Aclárales a tus estudiantes que contarán con 30 minutos de la siguiente clase para terminar la cartelera o galería.

## Sesión 4. Una lucha inacabada

En esta sesión, tu clase elaborará las carteleras, murales o galerías fotográficas, como una forma de evidenciar su capacidad de agencia, en relación con la historia reciente del país y su contexto.

### Paso 1

Inicia la sesión pidiéndole a tus alumnos que se dividan en dos grupos y que se ubiquen de tal modo que los pupitres queden frente a frente. Entrégale a cada estudiante una tira de papel e indícales que se sienten y escriban en ellas una palabra que indique el valor que quieren regalarle a la persona que tienen enfrente. Tan pronto terminen de escribir, pídeles que se dirijan hacia la persona, le entreguen la tira de papel y le digan:

Yo te entrego \_\_\_\_\_, porque \_\_\_\_\_.

Por ejemplo: yo te entrego *la valentía*, porque *quiero que levantes tu voz ante la imposición del silencio*.

Ahora ya estamos listos para retomar la elaboración de las carteleras, murales o galerías.

### Paso 2

Pídeles que se reorganicen en los subgrupos de trabajo definidos en la sesión anterior y que inicien la elaboración de sus obras, con los materiales traídos de casa.

Al finalizar dichas obras, cada subgrupo socializará en plenaria el resultado de su elaboración y presentará las reflexiones que ello les suscitó.

### **Paso 3**

Para el cierre de la sesión, te proponemos que hagas una recapitulación de lo realizado en las cuatro sesiones, teniendo en cuenta lo presentado por tus alumnos y el proceso llevado a cabo. Para esto te proponemos destacar, entre otras cosas, los siguientes asuntos:

- Informarse, leer, estudiar nuestra historia reciente permite visibilizar los sucesos violentos del país, sus víctimas, sus luchas y lo que todos y cada uno de nosotros puede hacer para construir una sociedad más justa.
- Así como las Madres de Soacha y Bogotá, existen otras organizaciones que se han conformado para exigir verdad, justicia, reparación y no repetición de hechos dolorosos, como forma de resistencia y construcción de paz.
- Es importante mostrar a los estudiantes las posibilidades de incidencia sobre su realidad a partir de acciones cotidianas en la escuela desde la empatía, la paz, la reconciliación, la construcción colectiva y la capacidad de agencia.





## Capítulo 8. Organización Femenina Popular

*Ellas han forjado su independencia, han salido a atender los embates que les ha traído la realidad del país. Han vivido la agresión en sus casas, el destierro, la violencia de género en medio del conflicto, de los grupos armados; pero las alienta saber que la población y la región las necesita para decir, para cantar y mostrar lo que ni siquiera el río ha podido lavar.*

(OFP, 2016, p. 19)

Cada día muchas familias son obligadas a abandonar sus hogares en Colombia a causa del conflicto armado interno, que parece no tener fin. El informe de la ACNUR del 2018 indica que existe

un incremento en las situaciones de desplazamiento forzado, en 2017 se desplazaron 15 348 personas y 19 892 de enero a julio de 2018. Además, más de 7,7 millones de personas han sido víctimas del desplazamiento forzado, desde 1985 a la fecha. (ACNUR, 2018, p. 1)

Las personas y grupos desplazados han tenido que llegar a territorios desconocidos y enfrentarse a la indiferencia, el rechazo y el maltrato de sus nuevos vecinos. La ayuda estatal escasea en unos casos y en otros es inexistente, por lo que se ven obligados a poblar la periferia de las ciudades principales del país, en condiciones precarias.

Ante esta y otras problemáticas relacionadas con la crudeza de la guerra, la Organización Femenina Popular (en adelante OFP) ha actuado de manera comprometida desde hace varias décadas. La organización surgió en la ciudad de

Barrancabermeja, municipio al que han llegado desplazados, año tras año, amplios grupos poblacionales del Magdalena Medio en busca de un mejor futuro en este, el más importante puerto petrolero del país. Para comprender mejor la labor que realiza la OFP con personas en situación de desplazamiento forzado presentaremos de manera esquemática su historia, sus iniciativas y acciones de paz.

El origen de la OFP se dio en los pasillos de la Pastoral de la Diócesis de Barrancabermeja en 1972; los sacerdotes a cargo organizaron a un grupo de mujeres, al que en su momento dieron el nombre de Confederación de Amas de Casa, con la intención de enseñarles labores que les sirvieran para su vida diaria. A partir de sus primeras reuniones se fueron tejiendo lazos de compañerismo y solidaridad entre ellas.

Con el tiempo este grupo de mujeres sentó las bases de un trabajo social en la comunidad. Los encuentros con otras mujeres les posibilita hablar, compartir, soñar y desahogarse, un espacio que fueron llenando de historias y de vida:

Lo que inició siendo una necesidad de solvencia económica familiar identificado por los sacerdotes de la época, fue dando paso a una instancia de participación femenina que con los años maduró en nichos organizativos importantes en el reconocimiento de las mujeres como individuos más allá de su rol como madre y/o esposa, ahora descubriéndose en un nuevo rol como activista política. (Bernal, 2014, p. 110)

Tomando como base la formación política recibida en los primeros años, con marcada impronta en la teología de la liberación, para el año 1987 este grupo de mujeres decidió tomar distancia de la orientación religiosa inicial y construir nuevas rutas sociales, culturales y políticas, que beneficiaran, en general, a toda la comunidad de Barrancabermeja, algo que han sostenido hasta el día de hoy.

Así nació la Organización Femenina Popular, un grupo de mujeres que fue reafirmando su identidad a medida que construía apuestas de paz en el territorio, lo cual significó participar de distintas luchas sociales y en la formación de lideresas en los distintos barrios y comunas de la ciudad. De esta manera, la OFP logró hacer un tránsito de amas de casa a activistas políticas, emprendedoras de memoria y lideresas sociales, en respuesta a las complejas expresiones de la guerra en su territorio: consolidación de grupos al margen de la ley, violencia de género

y altos índices de desplazamiento forzado, entre otros. Quizás por ello, una de sus principales apuestas como organización ha consistido en la construcción de una lectura interseccional entre raza, género y clase.

En esta segunda etapa, denominada por ellas mismas: *autonomía*, llevaron a cabo programas para construir y mejorar viviendas a familias precarizadas por el conflicto armado interno. Desde sus inicios, han sostenido un proyecto político a favor de la vida y los derechos de los habitantes del Magdalena Medio, articulado en una serie de acciones de resistencia civil.

La madurez y consolidación de la OFP coincidió con la intensificación de la violencia política que en las últimas décadas se ha hecho más compleja, más confusa y cruenta en el país. La guerra implicó que grupos insurgentes y paramilitares se disputaran a sangre y fuego los territorios que el Estado tenía en total abandono; el Magdalena Medio no fue precisamente una excepción, de hecho, todo lo contrario, en esta región ha imperado una lucha sin cuartel por su control político, económico y militar.

A partir de esta difícil situación, la OFP replanteó sus objetivos como organización y desde 1991 creó programas de atención a mujeres víctimas de la violencia, que posteriormente se extendió a grupos de víctimas de desplazamiento forzado (Pulido, 1999). De este modo, han ayudado no solo a mujeres de Barrancabermeja, sino, también, de otras zonas de la región y del país, construyendo con ellas posibilidades de trabajo, vivienda y formación política.

Vale agregar que los grupos subversivos lograron su mayor expansión en este importante puerto petrolero entre 1982 y 1984, pero luego de innumerables hechos de sangre, en 1998 los grupos paramilitares tomaron el control casi total del territorio (Andrades, 2008).

Durante el tiempo de disputa territorial entre guerrilleros y paramilitares la OFP llevó a cabo innumerables acciones para aminorar los efectos nocivos de la guerra en la región, especialmente en relación con el asesinato selectivo, la desaparición forzada, la tortura, las masacres, el desplazamiento forzado y demás ataques contra la población civil.

En este contexto, la organización decidió promover diversas formas de acción civil no violenta, como resistencia a la lógica destructiva de la guerra, propiciando así una participación distinta de la sociedad, una forma diferente de enfrentar a los



actores armados ilegales que se disputaban el control de la región. De este modo, han desarrollado iniciativas culturales, literarias y artísticas, como escenarios alternativos a la hostilidad y el terror.

Entre estas acciones pacíficas, la OFP invitó, en su momento, a las mujeres de la región a realizar un ejercicio epistolar anónimo en el que dieran respuesta a la pregunta: “¿Cómo se sienten las mujeres frente al conflicto?”, desde las respuestas dadas hicieron audible la voz de la población. Dicha iniciativa colectiva se complementó con movilizaciones de mujeres vestidas con batas negras, exigiendo el cese de la violencia. La idea, en principio, consistió en divulgar al país lo que estaba pasando en Barranca, ponerlo en el centro del debate, hacer que las personas lo hablaran y se negaran a seguir viviendo sometidas al imperio de los perpetradores de uno u otro bando.

Las mujeres de la OFP, en el transcurso de su historia, han llevado a cabo la búsqueda de personas desaparecidas, realizando caminatas interminables bajo el sol de Barranca, con sus batas negras, aun cuando en su momento ello fuese “prohibido” por los paramilitares. Así, a la orilla del río Magdalena han rescatado cuerpos de víctimas de la guerra y han ayudado a muchas familias a cerrar el duelo de sus desaparecidos. Para las integrantes de la organización la paz no es un fin, sino un camino, en medio de un conflicto que parece no acabar nunca.

Quizás por esa razón, la Organización Femenina Popular fue declarada objetivo militar por las Autodefensas de Santander y sur del Cesar (AUSAC): “la estrategia de los paramilitares era sencilla: hacer de cada pueblo y ciudad un archipiélago silencioso de personas aisladas; ellas (la OFP), en cambio, eran como olas restallantes” (OFP, 2016, p. 91), según su propia manera de relatarlo.

Las amenazas a las integrantes de la OFP se convirtieron, a la vez, en un mensaje de terror para toda la población de Barranca. Fue así como el 16 de mayo de 1998, entre sus múltiples operativos en la región, se movilizaron alrededor de veinte paramilitares, entre las 9:30 y las 10:30 pm, en dos camionetas Pick Up, en las comunas seis y siete de Barranca, secuestraron a veinticinco de sus habitantes, aduciendo que eran aliados de la guerrilla, y asesinaron a siete personas durante su recorrido (Barrios, 2012).

Aunque esta masacre fue un golpe devastador para la población de Barranca, no detuvo el accionar pacifista y decidido de la OFP. Ellas continuaron desarrollando su proyecto social y político, y forjaron las *Casas de la Mujer* con el propósito

de ser centros de “capacitación en actividades manuales (costura y cerámica) y lugar de encuentro para discutir las problemáticas propias de las mujeres madres, esposas, hijas, compañeras (seguridad alimentaria y maltrato intrafamiliar)” (Alfonso, 2012, p. 79).

El posicionamiento de la OFP en su territorio es una invitación a la población colombiana, en general, a situarse de otra manera ante el conflicto armado; su región ha sido y es el principal lugar de construcción y reconstrucción de memoria colectiva y, también, el espacio personal, social, político y cultural desde donde se permiten soñar, imaginar y resistir el miedo, el silencio y la violencia.

Los paramilitares quisieron, en su momento, borrar su presencia en la zona. Así, el 21 de noviembre de 2001 atentaron contra una de las casas de la organización. A las diez de la noche de ese día setenta paramilitares llegaron a la casa del norte en Barranca, bajo órdenes de alias el gato, y desde esa hora hasta el amanecer convirtieron el lugar en escombros, sin que ninguna autoridad estatal hiciera presencia para impedirlo.

Con la casa desprovista de techo pudimos ver paso a paso lo que siguió. Arrasaron en solo un momento lo que podían llevarse completo. Desprendieron las puertas y sacaron los vidrios de las ventanas con todo y marcos. Hicieron una pira con las carteleras, cuadros y cada cosa que no encontraron útil a su hambre, y le prendieron fuego. Luego, durante lo que restó de la noche, entre carcajadas y enviones de pica, echaron abajo las paredes y las trozaron en pedazos que fueron metiendo en sus camionetas. Con la misma algarabía cruel que le dedicaban a sus tareas, desmembraron la casa hasta el último ladrillo. (OFP, 2016, p. 96)

A pesar de lo sucedido, ellas no dejaron de reunirse justo sobre los restos de la casa, se juntaban a la intemperie reafirmando así su coraje cívico y días después proclamaron *la marcha del ladrillo*, convocatoria abierta a la población del sector; de este modo, fueron llegando los ladrillos y demás materiales que les permitieron nuevamente poner de pie la casa y reiniciar sus actividades pacíficas y solidarias en y desde ella. Este hecho marcó un duro periodo de al menos siete años ininterrumpidos de asedios, amenazas y atentados. Alrededor de 150 agresiones a la organización fueron documentadas por la Fiscalía, incluyendo el homicidio de tres de sus integrantes: Esperanza Amaris, Yamile Agudelo y Diofanol Sierra Vargas.

El dolor y el miedo sembrado en la región, por parte de estos grupos criminales, hizo que algunas integrantes de la organización se alejaran de la misma. Sin embargo, otras continuaron resistiendo y muchas más se sumaron a su causa. La OFP sostuvo el compromiso de ayudar a las mujeres y familias que llegaban a la ciudad desplazadas de distintos lugares del Magdalena Medio, brindándoles apoyo humanitario y capacitación en oficios varios para atenuar el impacto del destierro. Así lo ilustra el siguiente testimonio de una mujer desplazada que contó con apoyo de la organización:

[...] la OFP me ayudó mucho, porque uno viene con una cantidad de problemas cuando es desplazado. Y la ayuda más importante que recibí fue la asesoría psicológica, tener dónde hablar con la psicóloga, porque con ella hemos tratado de superar esos problemas. Si, a decir verdad, la ayuda económica que uno como desplazado recibe del gobierno o de otras instituciones es poca, por lo menos podemos aprovechar los talleres y las cosas que nos explican en la OFP. Y eso ha hecho que uno subsane poco a poco lo que le ha tocado vivir. (OFP, 2016, p. 224)

Es importante tener en cuenta que en Colombia el desplazamiento forzado se tipificó como delito apenas desde el año 1997; así que los desplazamientos producidos con anterioridad, aunque igualmente eran hechos atroces, eran nombrados y en buena medida considerados como simples destierros, desalojos, éxodos o migraciones. En los tiempos actuales se tiene mayor conciencia de este flagelo y de sus arrasadoras consecuencias. Al respecto, según el Centro Nacional de Memoria Histórica, el desplazamiento forzado es el delito cometido a mayor escala en el conflicto armado interno del país (CNMH, 2015a).

La OFP no solo ha resistido a la violencia del entorno, sino también a la ejercida contra ellas. Y tanto tiempo de lucha no ha sido en vano. La organización ha salvado vidas, ha visto renacer a muchas mujeres y a sus familias, ha construido sentidos nuevos a su lucha social y política y ha convertido cada dificultad en un reto inaplazable.

Entre las labores de la OFP vale la pena destacar la reconstrucción de su propia historia, la recuperación de sus memorias, la valoración de sus esfuerzos. En esta tarea han logrado dar mayor visibilidad al trabajo realizado a favor de las mujeres

y familias más vulnerables en y desde las *Casas de la Mujer*, ubicadas hoy en siete municipios del país: Barrancabermeja, Girón, Puerto Wilches, Sabana de Torres, San Pablo, Cantagallo y Yondó.

En esta reconstrucción se hacen palpables los hechos y experiencias más significativos durante casi cinco décadas de existencia —presentados aquí de forma general—, así como sus principales símbolos de lucha y resistencia, entre los que se destacan las *batas negras*, usadas en sus manifestaciones, especialmente, para denunciar la desaparición forzada de algún familiar, conocido o para rescatar del río el cuerpo de una víctima. El impacto generado en la propia población se ilustra claramente en las palabras de uno de sus habitantes:

[...] me quedé mirando lo que pasaba. Mujeres unidas vestidas con sus batas negras, como una gran trenza a la orilla del Magdalena. Y, a lo lejos, los paramilitares, con los ojos cargados de rabia, viendo cómo les irrespetaban su prohibición de sacar a los muertos del río. (OFP, 2016, p.120)

A pesar de las malas experiencias, de las fatalidades vividas, de los riesgos actuales, las mujeres de la OFP mantienen vigente su lucha pacífica y hacen un llamado constante a la sociedad colombiana a enfrentar el miedo y recuperar la memoria, al fin y al cabo, “es mejor ser con miedo que dejar de ser por miedo” (OFP, 2016, p. 181). Su lucha es la reivindicación de la dignidad humana, es opción de paz “[...] una paz que debe estar llena de memoria, de vidas de historia, de sensaciones y lecturas, una paz madura y consciente de los retos, pero que reconoce los pasos recorridos” (OFP, 2016, p. 11).

El accionar de la OFP, en suma, es la constatación de que los procesos de convivencia pacífica y recuperación de memoria histórica en el país están llenos de vitalidad; se transforman, se actualizan permanentemente, se hacen cada vez más pertinentes; son el mejor antídoto contra la indiferencia y un gran ejemplo de que no solo requerimos la construcción de apuestas sociales y políticas pacíficas e incluyentes, sino también y principalmente, de su sostenimiento responsable y amoroso en el tiempo.







## **Capítulo 9.**

### **Desplazamiento forzado.**

#### **Secuencia didáctica**

#### *Sentirse de nuevo en casa*

**E**sta secuencia didáctica tiene como finalidad principal hacer que los alumnos se interesen, de manera genuina y empática, por la situación de sus conciudadanos más vulnerables. Por esta razón se toma como centro la Organización Femenina Popular (OFP) y su incansable labor en la construcción continua de paz en el Magdalena Medio, en respuesta a un sinnúmero de situaciones relacionadas con el conflicto armado interno, especialmente, con el desplazamiento forzado. Queremos, de este modo, generar en los participantes una mayor comprensión de nuestra realidad social y promover el desarrollo de acciones de paz individuales y colectivas, tanto en la escuela como fuera de ella.

### **Sesión 1. ¡Mi cuerpo, mi territorio!**

En esta sesión trabajaremos la relación cuerpo-territorio, con el fin de que los alumnos puedan reconocer el cuerpo como el primer territorio que habitamos y dar lugar a distintas formas expresivas desde las cuales percibimos, sentimos y nos comunicamos con los otros. Para esto es indispensable que alistes con anterioridad pliegos de papel periódico y marcadores o plumones, a fin de que se puedan delinear cada una de las siluetas de los participantes.



## Paso 1

Pídeles a tus alumnos que, desde sus asientos, en silencio y con los ojos cerrados, se concentren en su propia respiración e indícales que de forma pausada inhalen y exhalen. La idea es que realicen este ejercicio durante al menos dos minutos, para que relajen su cuerpo y se conecten con la actividad que van a realizar. Manteniendo sus ojos cerrados, haz que imaginen que se encuentran frente a un espejo y da la siguiente instrucción:

“A partir de este momento iniciarás un viaje por tu cuerpo en el que vas a reconocer cada parte de él (tu rostro, tus manos, el color de tu pelo, tus lunares, cicatrices, manchas)”.

Dales un tiempo prudencial para ello. Luego pídeles que abran sus ojos.

## Paso 2

A continuación, diles que muevan sus puestos hacia las paredes del aula y que se acomoden en semicírculo. Verifica que cada uno tenga un pliego de papel periódico. Ahora solícitalos que se ubiquen en parejas e indícales que en cada uno de los pliegos deben trazar su silueta, con la ayuda de algún compañero o compañera.

Pídeles que marquen con el nombre su silueta, acto seguido diles que recuerden, con la mayor precisión posible, los detalles de su propio cuerpo, que reconocieron durante el ejercicio de respiración. A continuación, indícales que escriban en las siluetas:

- En los ojos: lugares con los que se sientan a gusto o identificados.
- En los oídos: palabras que hayan escuchado y que recuerden de manera especial.
- En la boca: palabras que hayan dicho y que los marcaron de una manera positiva o negativa.
- En el corazón: sentimientos que consideran importantes en su vida.
- En las manos: acciones que hayan realizado y que los hayan beneficiado a ellos o a otras personas.
- En los pies: sueños de porvenir, que los motiven a diario.

## Ten presente

Si observas que el espacio del aula no es suficiente para desarrollar la actividad, te recomendamos buscar un sitio dentro de la institución con más espacio libre en el cual los alumnos se sientan cómodos, tales como un auditorio o sala grande.

### Paso 3

Cuando los alumnos hayan terminado sus siluetas invita a cuatro o cinco voluntarios, para que compartan con la clase el resultado de su elaboración. A partir de lo que digan es importante que resaltes las relaciones existentes entre el cuerpo y el territorio y cómo este, de manera constante, está siendo construido por acciones y experiencias propias y colectivas. Para finalizar la sesión, proponles reflexionar y discutir respecto a:

- ¿Qué significa que el cuerpo sea el primer territorio que habitamos?
- ¿De qué modo nuestro cuerpo da cuenta de nuestra propia historia?

### Ten presente

Dadas las limitaciones de tiempo, no todas las siluetas podrán ser expuestas, así que diles a los participantes que no pudieron presentar su trabajo que los guarden y los compartan con una persona de su entera confianza: familiar, amigo, compañeros.

### Para la siguiente sesión

A partir del trabajo realizado en clase pídele a cada uno de tus alumnos que elija el lugar o espacio geográfico, físico, material plasmado en la silueta que más les guste y que para la siguiente sesión traigan una imagen, dibujo o fotografía de ese lugar, acompañado de un breve escrito (1-2 páginas) en donde lo describan con precisión, teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Por qué les gusta ese lugar?
- ¿Qué sensaciones les produce estar allí?
- ¿Puedes recordar y relatar alguna anécdota sucedida en dicho lugar?

## Sesión 2. ¡No nos queremos ir!

El desplazamiento forzado representa una de las mayores consecuencias del conflicto armado interno en Colombia (Figura 15). En esta sesión queremos acercar a los jóvenes a esta problemática que ha afectado y afecta aún a miles de familias (en su mayoría, población rural), así como a las consecuencias emocionales y culturales que esto conlleva.



**Figura 15.** Queremos regresar a casa  
**Fuente:** Organización Femenina Popular (2018)

## Paso 1

Dile a tus alumnos que muestren a sus compañeros las fotografías, dibujos o imágenes que trajeron de su lugar favorito e indícales que, de forma voluntaria, compartan la descripción que hicieron de dicho lugar.

## Paso 2

Enseguida pídeles que ubiquen en las paredes del aula las imágenes que trajeron de casa y en medio de ellas ubica copias de las siguientes fotografías, con su respectiva descripción:

En enero de 2003, tras la masacre de diecisiete personas, efectuada por la guerrilla de las FARC en las veredas de Dos Quebradas, Dinamarca y la Tupiada, Karina, su familia y los demás pobladores de estas veredas, se vieron forzados a abandonar sus hogares (Figura 16).



**Figura 16.** Desplazamiento tras la masacre de las Farc en la vereda La Tupiada en San Carlos, Antioquia  
**Fuente:** Colorado (2003)

Imagen de tonos bíblicos, de un éxodo campesino en San José de Apartadó, luego de una matanza perpetrada por paramilitares, con la colaboración del ejército (Figura 17).



**Figura 17.** Éxodo campesino en San José de Apartadó  
**Fuente:** Colorado (2003)





**Figura 18.** La tierra en disputa

**Fuente:** Colorado, (s. f.)



**Figura 19.** Imágenes para la memoria

**Fuente:** Colorado, (2010)



**Figura 20.** Medellín, Comuna 13  
**Fuente:** elaboración propia (2020)



**Figura 21.** La solidaridad es la ternura de los pueblos  
**Fuente:** Organización Femenina Popular (2020)



**Figura 22.** Homenaje a las víctimas  
**Fuente:** Benavides en Revista Semana (2013)



**Figura 23.** Camino de Barrancabermeja  
**Fuente:** Organización Femenina Popular (2017)



### Paso 3

Luego de pedirle a los jóvenes observar las fotografías y sus descripciones, centra su participación e intervención en las siguientes preguntas:

- ¿Qué nombre le pondrías a esta galería de fotografías?
- ¿Qué aspectos en común encuentras en los lugares fotografiados?
- ¿En qué se diferencian o se asemejan a tus lugares favoritos?

### Paso 4

Para dar cierre a la sesión, prioriza la atención y la reflexión de la clase en el hecho de que los lugares observados, en las fotografías, también fueron, en su momento, los lugares favoritos de estas personas, los mismos que tuvieron que abandonar de manera forzada y que se llevaron solo en sus recuerdos.

#### Ten presente

Es relevante mencionar que actualmente Colombia ocupa uno de los primeros lugares en desplazamiento forzado interno en el mundo. Según el informe de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2018), para el cierre del año 2017, Colombia tuvo más de 7,7 millones de personas desplazadas forzosamente, en el periodo 1985-2017.

Pero, además, es importante resaltar que el desplazamiento forzado no solo tiene consecuencias sobre el territorio, sino que también modifica de manera rotunda las costumbres, los sueños y los proyectos a futuro de las personas que lo padecen. De este modo, el desplazamiento forzado implica múltiples pérdidas a nivel afectivo, económico y social.

#### Son datos y hay que darlos

- En el 2017 se desplazaron 12 841 personas en el país.
- Para el primer semestre del año 2018 se desplazaron 17 825 personas. Los departamentos en los que más se presenta desplazamiento forzado son: Norte de Santander, Antioquia, Córdoba, Chocó, Valle del Cauca, Cauca, Nariño, Risaralda, Guaviare, Arauca y Meta.

Para más información al respecto véase: <http://www.eltiempo.com/justicia/conflicto-y-narcotrafico/desplazamiento-en-colombia-durante-el-2018-247484>  
<https://bit.ly/2K3MjeQ>.

### Para la siguiente sesión

Indícales a tus alumnos que busquen en redes sociales o en otros lugares de Internet información sobre la *Organización Femenina Popular*; la idea es que en casa o en la biblioteca exploren estos lugares, visualicen las fotos y publicaciones de y sobre la organización y seleccionen la información que les resulte más interesante, para llevar a clase.

## Sesión 3. Para la guerra: ¡nada!

Ante la guerra, una de las respuestas de las comunidades ha sido resistir. Si bien el conflicto armado interno en Colombia ha generado innumerables víctimas, destierros y desapariciones en distintas regiones del país, esto no ha impedido que las personas se organicen y por medio de luchas pacíficas planteen la exigencia: ¡basta ya! En esta sesión daremos un vistazo a las luchas y acciones pacíficas realizadas por la Organización Femenina Popular (OFP) en el Magdalena Medio.

### Ten presente

La Organización Femenina Popular (OFP) es la organización social de mujeres más antigua del país. Nació en el municipio de Barrancabermeja, Santander, en el año de 1972 y durante cinco décadas se ha dedicado a trabajar con las comunidades más vulnerables de la región, especialmente con las mujeres, en defensa de la vida y la restitución de los derechos humanos que les han sido arrebatados por la guerra. Aun cuando llevan tanto tiempo de resistencia, su labor y lucha social no es suficientemente conocida en el país.

### Paso 1

Para dar inicio a la sesión, entrégale a cada alumno una copia del siguiente relato y pídeles que sigan atentamente tu lectura en voz alta:

#### **Volver a casa**

Pablo Pérez es un niño de 13 años que vive en la capital con sus papás. Siempre ha estado rodeado de amor, cuidados y muchos amigos. En vacaciones suele visitar lugares lejanos a su casa, pero esta vez su mamá le tenía preparada una sorpresa: irían a conocer a su abuela Rosita, que tenía 50 años y vivía en

el municipio de Barrancabermeja. Pablo, no se sentía muy contento por esta decisión, pues no le resultaba precisamente atractivo visitar ese lugar.

Y así, con mucho desánimo comenzó a alistar su maleta, empacó algunos videojuegos, ya que pensaba que allí se aburriría mucho. Así, inició con sus padres el viaje que jamás se habría imaginado. Su mamá hacía más de 20 años no visitaba Barranca, un pueblo que le traía recuerdos y le generaba temores. Pablo había dormido todo el camino, y solo lo despertó un fuerte silbido. Así, con enojo le preguntó a su mamá de dónde provenía tan extraño ruido, y ella respondió: “Mira hijo, es una comparsa –y le señaló a un grupo de mujeres vestidas con batas negras y blancas–. ¡Uhm...y ahí debe estar tu abuela!”.

—Mamá, ¿por qué es la fiesta? y su papá inmediatamente contestó: debe ser por el 20 de Julio. En ese instante apareció la abuela de Pablo, que se encontraba entre la multitud. Ella llevaba una bata mitad blanca, mitad negro. En sus labios se dibujó una sonrisa al encontrarse una vez más con su hija y ver por vez primera a su nieto. Al acercarse la música se detuvo y de repente se escuchó una voz grave que decía: “¡Pa’ la casa todo el mundo, a esta hora nadie puede andar por acá, fuera!”. Pablo se asustó, al ver que llegaban muchos hombres armados, enseguida vio cómo las mujeres de bata se organizaban y de forma repentina crearon una barrera, se tomaron de las manos e hicieron sonar nuevamente la música.

A Pablo le impresionó que este grupo de señoras prácticamente sacaran corriendo a esos hombres que, en verdad, no se veían nada amigables. Luego vino el reencuentro con la abuela.

Su mamá se había ido de Barranca hace muchos años con la advertencia: “si la volvemos a ver por acá no volverá a ver la luz del sol”. Pablo no comprendía qué significaba eso, pero su mamá se ponía muy triste cuando lo contaba. Estar de nuevo allí dibujaba en su madre una sonrisa formidable, que Pablo nunca antes había visto.

Por primera vez Pablo abrazó a su abuela y lo primero que le dijo fue: —Abuela, ¿cómo hicieron para que esos señores armados se fueran, sin siquiera tocarlos? Y ella respondió: — ¡Ay mijo!, tienes que tener algo muy claro: ¡Es mejor ser con miedo que dejar de ser por miedo!

Pablo: —¿Cómo así, abuelita?

Abuelita: —Que tenemos que enfrentar nuestros miedos así nos tiemblen las rodillas.

En ese instante la interrumpió su hija, para darle un fuerte abrazo y un beso en la frente: No se veían hacía muchos años. En 1998 un grupo armado había llegado a Barranca y había obligado a muchos de sus habitantes a abandonar su hogar, su familia, su territorio. Todo el peso de esta historia volvía a la mente de la mamá de Pablo al fundirse en un abrazo con su propia madre. Un abrazo lleno de pasado y también de porvenir.

Pablo veía cientos de carteles con las letras OFP. Le inquietaba que podría significar, pensó en ‘oso de felpa perezoso’ pero no, eso no podía ser, entonces intentó ‘ornitorrincos feroces perdidos’, pero jamás había visto un ornitorrinco, así que mejor le preguntó a la abuela, quien respondió:

—Mijito, OFP significa Organización Femenina Popular y desde hace muchos años somos conocidas en esta región por defender la vida y nuestro territorio.

Pablo: —Pero abuelita, ¿Qué cosas hacen?

Abuela: —Tal vez eres muy pequeño para comprender, pero bueno, hemos rescatado cuerpos que han sido arrojados al río, después de las masacres sucedidas en la región; hemos hecho huelgas de hambre demandando ayuda del Estado; hemos marchado y cocinado juntas, mejor dicho... ¡No nos quedamos quietas ante el horror de la guerra!

Y luego agregó: —Desde que tu mamá se fue de Barranca tuve que buscar otras fuerzas para continuar, y fue en la OFP donde encontré una nueva familia que me brindó la posibilidad de ayudar a otras personas, así como yo esperaba que otras personas estuviesen ayudando a tu mamá en la capital. No ha sido un camino fácil, pero igual hemos logrado sobrevivir durante más de 40 años. Todas aquí estamos convencidas de que no parimos hijos e hijas para la guerra, pero sí para la paz.

Nadie imaginaba lo importante que fueron estas vacaciones para Pablo. De regreso, ya no era el mismo, ahora veía todas las cosas con otra lente, podía ser un niño, pero comprendía el dolor, el valor y la fuerza con los que las personas afrontan sus propias circunstancias.

Ahora, Pablo sabía que la vida le deparaba cosas muy importantes además de sus sueños de ser médico, arquitecto o maestro.

Al volver al colegio capturó la atención de sus amigos diciéndoles que las superheroínas sí existen, pero que no eran como en las películas, que en la vida real son humanas, pero con mucho valor para defender y proteger a las personas que quieren y al territorio que habitan. Sus amigos sorprendidos quisieron saber más, entonces Pablo les contó de su abuela Rosita, de las mujeres de batas blancas y negras, de los pitos, de los bailes, del carnaval de la paz y de la celebración de la vida.

**Fuente:** escrito por Diana Margarita Cabezas y Rudy Alejandra Molina para esta actividad

## Paso 2

Finalizada la lectura del relato *Volver a casa*, indícales que se organicen en subgrupos de cuatro o cinco personas y respondan las siguientes cuestiones:

- ¿De qué manera se expresa el desplazamiento forzado en este relato? y ¿qué efectos causó en sus personajes?
- ¿Qué acciones violentas y qué acciones de paz identificas?
- Según lo relatado: ¿De qué manera la OFP contribuye a la construcción de paz en su región y en el país?
- Con ayuda de la información antes consultada ¿cómo y qué le contarían a sus compañeros y familiares sobre la historia de la OFP?

## Ten presente

Después de realizada la lectura del relato puedes hacer algunas precisiones respecto a conceptos tales como:

- Acciones de paz: son aquellas acciones que promueven y convocan a la sociedad a rechazar todo tipo de violencia, motivando el diálogo en la resolución de conflictos, para llegar a acuerdos de respeto mutuo y armonía. En las acciones de paz se rescata la defensa por los derechos humanos.
- Acciones violentas: acciones deliberadas que provocan daño en las personas, que afectan a otros de forma negativa, que vulneran su integridad o dignidad.
- Desplazamiento forzado: personas o grupos de personas obligadas a huir o abandonar sus hogares o sus lugares habituales de residencia, en particular,

como resultado de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada o de violación de sus derechos humanos.

- Organizaciones sociales: agrupaciones civiles que se organizan y lideran procesos de resistencia pacífica, en beneficio de sus comunidades, a favor de causas sociales específicas. En muchos casos: la defensa de la vida y el territorio, los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente, entre otros. Organización de las Naciones Unidas (1998).

### **Paso 3**

Solicítale a cada subgrupo la elección de un portavoz para que comparta con toda la clase el resultado de su trabajo, esto es, sus puntos de vista más relevantes sobre cada una de las preguntas.

### **Paso 4**

Después de la puesta en común destaca la importancia que tienen los territorios para las personas, y las maneras pacíficas como algunas organizaciones deciden defenderlos. Enfatiza el valor que tiene para las comunidades y para la sociedad, en general, la opción indeclinable por los derechos humanos y la convivencia pacífica.

### **Ten presente**

Algunos efectos que deja el desplazamiento forzado en las personas, familias y comunidades son:

- Abandono involuntario de sus territorios.
- Pérdida de identidad.
- Pérdida de lazos familiares y de redes de apoyo.
- Afectaciones emocionales.
- Estigmatización social: marginación, exclusión e incompreensión del resto de la sociedad.
- Vulneración de los derechos humanos fundamentales.

### **Para la siguiente sesión**

Pídeles a tus alumnos que indaguen entre sus padres, abuelos u otros familiares cercanos por historias sobre desplazamiento forzado. De no encontrar relatos al

respecto, la idea es que puedan buscarlos en bibliotecas cercanas o en Internet. Con la información recopilada, diles a tus estudiantes que redacten un breve escrito (1-2 páginas) que contenga los siguientes aspectos:

- ¿Cómo sucedieron los hechos?
- ¿De qué lugar fueron desplazadas forzosamente las personas del relato?, ¿a qué lugar emigraron?
- ¿En algún momento pudieron volver a sus territorios?, de no ser así ¿cómo rehicieron sus vidas?

## Sesión 4. ¡Vivamos la paz con todo y con todos!

Para cerrar la secuencia, y con el objetivo de articular lo abordado y aprendido, proponles a tus alumnos centrar su atención en acciones sociales o comunitarias dirigidas a paliar o superar el desplazamiento forzado. La idea es que ellos mismos identifiquen y hagan visibles acciones pacíficas realizadas por organizaciones como la OFP (Figura 24). Destaca que la búsqueda y la construcción de la paz



**Figura 24.** Obra teatral Historia con ojos de mujer  
**Fuente:** Organización Femenina Popular (2018)

implica esfuerzos tanto individuales como colectivos, y que cada uno de nosotros puede aportar mucho al respecto.

### **Paso 1**

Solicítale a tus alumnos que se reúnan en grupos de cuatro o cinco personas y que compartan los relatos traídos a clase. Recuérdales tener presentes las preguntas planteadas y sugiere que tengan en cuenta las similitudes y diferencias entre las historias consultadas.

### **Paso 2**

Después de haber compartido sus relatos, pídeles pensar y listar algunas acciones o actividades que pueden ser pertinentes para las personas que se encuentran en situación de desplazamiento forzado. La idea es que elijan un portavoz por cada subgrupo para que socialicen en plenaria el resultado de su reflexión y discusión.

### **Paso 3**

Cuando todos los grupos hayan realizado su presentación, dispón de papel *kraft* u otros similares y entrégale un pliego a cada subgrupo con la siguiente consigna en su encabezado:

- ¿De qué forma puedo dar a conocer en el colegio u otras instancias sociales la situación de sufrimiento y exclusión que viven las personas y grupos en condición de desplazamiento forzado?

Dales un tiempo prudencial para pensar sus respuestas. A continuación, cerciórate de que cada uno de tus alumnos escriba su respuesta en los pliegos entregados a cada subgrupo.

### **Ten presente**

Está claro que los alumnos de escuela no tienen una responsabilidad directa en la atención y resolución de problemáticas sociales tan complejas como el desplazamiento forzado. La principal responsabilidad recae en el Estado y en otros organismos sociales.



No obstante, tener conciencia de la problemática (causas, dimensiones, efectos) y darla a conocer a otros puede contribuir a la búsqueda de alternativas colectivas en el corto, mediano y largo plazo.

#### **Paso 4**

Una vez revisados los pliegos, la idea es llevar a cabo una discusión en plenaria con el objeto de que la clase defina las acciones más interesantes, valiosas, pertinentes y posibles, para dar a conocer en el colegio u otros ámbitos sociales la problemática del desplazamiento forzado en Colombia, así como la necesidad de que todos los ciudadanos, tomando el ejemplo de la OFP, participemos de la construcción de alternativas a dicha problemática.





## Capítulo 10. Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño

El oriente de Antioquia ha tenido en las últimas décadas procesos de industrialización y desarrollo que han transformado drásticamente la dinámica económica, social y política de la región y, quizás por ello, ha contado con una fuerte presencia de grupos armados ilegales (guerrillas, autodefensas y bandas criminales vinculadas o no al narcotráfico) en permanente confrontación.

La guerrilla de las FARC tuvo una fuerte incidencia en esta zona desde los primeros años de la década de los 80 y la del ELN desde 1990, al tiempo que el paramilitarismo establecía su presencia en la mayor parte del departamento, incluyendo áreas urbanas, con marcada hegemonía en la región del Urabá.

La incursión paramilitar en Antioquia tuvo tres estrategias: La primera, la militar, que consistía en abrirse el paso creando terror y ejecutando acciones criminales. La segunda, territorial, mediante el arrebato de territorios al enemigo, que eran las FARC, el ELN y todo aquel que los controvirtiera, [...] La tercera, la política, que consistía en asegurar que partidos y personajes políticos afines a la causa consolidaran poder público y electoral que facilitara la consecución de sus intereses. (PNUD, 2010, p. 15)

A su vez, bandas criminales asociadas al narcotráfico —algunas articuladas directamente a organizaciones insurgentes— se concentraron en la apropiación de terrenos para la siembra de cultivos ilícitos, la construcción de laboratorios de procesamiento de pasta de coca y la definición de rutas de transporte y comercialización de la droga, lo cual intensificó la violencia en la región y dio combustible a la máquina de la guerra.

El oriente antioqueño se fue transformando así en un punto geopolítico estratégico disputado a sangre y fuego, con lamentables saldos en materia de secuestros, toma de pueblos, sembrado de minas, homicidios, desplazamiento forzado, ataques a la infraestructura petrolera del país, extorsiones, entre otros actos delictivos, cuya única convergencia ha sido la vulneración de los derechos de los habitantes de la región. El infortunio de la guerra ha generado profundas afectaciones en la vida de sus habitantes, particularmente en las mujeres, convirtiéndolas en rehenes, botín de guerra, víctimas directas o testigos inermes del horror.

En nuestro país las mujeres sufren diversos tipos de violencia, en buena medida invisibilizada socialmente. A lo mencionado antes se suma el acceso carnal violento, la prostitución inducida, el reclutamiento forzado, el acoso sexual, la explotación socioeconómica, el embarazo indeseado, la esterilización forzada, el maltrato emocional, la esclavitud, el asesinato, la desaparición y la tortura; crímenes que en el mayor de los casos prevalecen en la penumbra de la impunidad; así, tal situación se ha exacerbado exponencialmente en el conflicto armado interno, con marcada prevalencia en el oriente antioqueño.

La Unidad para las Víctimas presenta cifras realmente dramáticas respecto al conflicto armado interno con notoria afectación en las mujeres: 3 799 561 víctimas de desplazamiento; 461 550 feminicidios, 203 058 casos de amenaza; 78 828 sucesos de desaparición forzada y casi 24 000 sucesos de violencia sexual. Según el Registro Único de Víctimas (RUV) el 52 % de la totalidad de víctimas del conflicto en el país son mujeres (Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas, 2018).

Por supuesto, las primeras y más relevantes reacciones a esta cruda realidad las han generado las mismas mujeres, quienes se han organizado, en primer lugar, para hacerle frente a las amenazas a su integridad y, en segundo lugar, para contribuir de manera más amplia a la sociedad, en la construcción de la paz. Esto justamente enmarca el origen de la Asociación de Mujeres del Oriente antioqueño (AMOR).

AMOR, como organización de segundo grado,<sup>1</sup> ha trabajado durante más de veinte años por la reivindicación de las mujeres como sujetos políticos y ciudadanas

---

1 Una OSG [organización de segundo grado] es una agrupación de organizaciones de base (homogénea y heterogénea) que adquiere un estatuto de representatividad local o regional en la medida en que busca concretar

propositivas. Su accionar se ha dirigido a la superación de una cultura patriarcal; la construcción de una conciencia ciudadana incluyente; la consolidación de la identidad regional; y la proyección social y política del oriente de Antioquia.

El surgimiento de la asociación tuvo como acontecimiento crucial la promulgación de la Constitución Política de 1991, lo cual permitió la conformación de nuevas formas y espacios de participación civil, tales como la Corporación para la Participación Ciudadana y, especialmente, la Consejería para la Mujer, en 1992; entidad que promovió la formación de organizaciones sociales en el departamento.

En 1994 estas dos organizaciones, en alianza, pusieron en marcha la iniciativa *Mujer al Poder Local*, proyecto orientado a la capacitación de mujeres en política y ciudadanía. En el marco de este proyecto nació formalmente AMOR. Así, mediante un modelo de red municipal y regional la asociación ha venido articulando esfuerzos de diversas organizaciones, pertenecientes a los veintitrés municipios del oriente de Antioquia:<sup>2</sup>

La organización en RED ‘tipo telaraña’ cuenta para nuestro caso con un centro (asociación regional-Asamblea General de Delegadas) y unos nodos (asociaciones o redes locales) que se comunican entre sí a partir de uniones que representan los puntos de vista e intereses en común con que cuentan las organizaciones locales (apuestas, proyectos). Se propuso esta modalidad organizativa porque permite una mayor apertura, una mayor participación y el desarrollo de liderazgos plurales y democráticos. (Londoño, Marín y Alzate, 2005, p. 58)

La estrategia del trabajo en red le ha permitido a AMOR contribuir con la dignificación y reafirmación del movimiento femenino en la región y consolidar nuevas apuestas organizativas, que fortalecen el trabajo político y comunitario realizado por las organizaciones locales en sus municipios.

---

las demandas provenientes de sus bases [organizaciones primarias]” (Martínez, L., 2006, p. 109).

2 El Oriente Antioqueño está compuesto por veintitrés municipios distribuidos, a su vez, en cuatro subregiones, Altiplano: que comprende los municipios de Rionegro, La Ceja, El Carmen de Viboral, Marinilla, Guarne, Santuario, San Vicente, La Unión y El Retiro; Embalses: con los municipios de Alejandría, Concepción, Granada, Guatapé, Peñol, San Carlos y San Rafael; Páramo: que abarca los municipios Abejorral, Sonsón, Nariño y Argelia; y Bosques: que comprende los municipios de Cocorná, San Francisco y San Luis.

De este modo, la Asociación ha llevado a cabo acciones que promueven el desarrollo territorial, la exigencia de derechos y el fortalecimiento del tejido social. Su amplio rango de acción comprende diversos escenarios y acciones, tomando como centro el reconocimiento y empoderamiento de las mujeres.

Algunos de estos escenarios y acciones son: asambleas comunitarias por la paz; conmemoración de los días de la mujer y de la no violencia contra la misma; participación en asambleas judiciales-constituyentes del Consejo Provincial de Paz del Oriente; desarrollo de presupuestos participativos e informes de gestión pública; presencia y apoyo a diferentes movilizaciones y marchas, especialmente en solidaridad con los municipios afectados por la violencia y el desplazamiento; respaldo a acuerdos humanitarios en la región; fomento de procesos de reconciliación y no violencia; cabildos con mujeres campesinas e indígenas; entre otras valiosas iniciativas (SUIPPCOL y PNUD, 2005, pp. 38-40).

Los espacios de participación democrática de AMOR han tenido un marcado enfoque de género, lo cual les ha permitido impulsar formas de resistencia no-violenta; autoreconocimiento, *conciencia crítica* —según su propia denominación—, acciones participativas y empoderamiento político. De esta manera, la Asociación ha contribuido al cuestionamiento de imaginarios y estereotipos socialmente preestablecidos, sobre los cuales se ha sostenido históricamente la discriminación, la subvaloración y el trato desigual hacia la mujer. En palabras de una de sus integrantes:

He aprendido del potencial y del valor de las mujeres del oriente y en general de las mujeres [...] toda esa capacidad de amar se multiplica cuando nos reconocemos y empezamos a hacer por nosotras y para nosotras, cuando empezamos a tener una identidad propia que no nace de la familia (del papá que tenemos o del esposo que tenemos), sino de nuestra esencia. [...] somos capaces de mirarnos y de emprender acciones que mejoren nuestras actitudes para nuestro bienestar y el de las otras [...] el dolor nos une y nos potencia porque deseamos una transformación profunda de nuestro ser y del mundo, que nos permita vivir con mayor plenitud y armonía. (Londoño, Marín y Alzate, 2005 [citando a Ángela Gómez, integrante de AMOR], pp. 73-74)

En la historia de la Asociación ha sido muy importante el desarrollo del proyecto *Mujer por la equidad de género, de la Casa a la Plaza*, realizado conjuntamente

con la ONG Conciudadanía, en 1996, orientado a la inserción democrática de las mujeres en el ámbito público. Este es el origen de su apuesta formativa: la capacitación de mujeres en busca de la equidad de género y participación política activa. Al respecto la misma organización subraya:

[Muchas organizaciones locales] no estaban suficientemente preparadas para enfrentar la maquinaria política y el clientelismo tradicional de sus municipios. Les faltaban herramientas teóricas y prácticas para hacer una lectura adecuada de la complejidad del proceso sociopolítico colombiano y para instrumentar propuestas que, desde una visión de género, contribuyeran a encontrarle salidas adecuadas a los problemas de las mujeres en cada localidad. (Londoño, Marín y Alzate, 2005, p.p. 72-73)

De esta experiencia se deriva, entre fines de los 90 y comienzos del 2000, la *Escuela de Gestión Pública con Perspectiva de Género*, desde donde se han llevado a cabo procesos de formación en temas tales como políticas públicas, gestión pública, procesos organizativos y participativos y desarrollo territorial. Dicha experiencia les ha permitido a las mujeres y a las organizaciones locales a las que pertenecen, incursionar en espacios de decisión pública tales como los consejos municipales y territoriales de planeación y desarrollo local-rural, las veedurías ciudadanas e, incluso, las alcaldías municipales.

Mediante la realización de *tertulias nocturnas* AMOR ha logrado crear y sostener espacios de formación-participación, entre los que se destacan los *Círculos de Convivencia* y las *Asambleas Comunitarias*. Respecto a los primeros, AMOR señala: “son tertulias vivenciales en el ámbito familiar, escolar y vecinal, donde se conversa y reflexiona sobre la forma cómo se atropellan en la vida cotidiana la dignidad humana y los derechos” (Londoño, Marín y Alzate, 2005, p. 73). En estos *Círculos de Convivencia* se debaten y se plantean alternativas sobre asuntos que enlazan los derechos humanos, la economía local, la convivencia ciudadana, la violencia de género e intrafamiliar, el conflicto armado, la política local, entre otros.

Las *Asambleas Comunitarias*, por su parte, son espacios de encuentro y deliberación entre distintas organizaciones y representantes de instancias estatales: juntas de administración local, consejos municipales y alcaldías regionales. En estos encuentros se presentan, avalan y apoyan propuestas de gestión y desarrollo



económico y social, elaborados y auspiciados por las mujeres de la región. Esto las ha convertido en lideresas, representantes de sus comunidades y protagonistas del desarrollo territorial.

Con el paso del tiempo, la *Escuela de Gestión Pública* se ha convertido, igualmente, en un escenario en el que las mujeres reflexionan en torno a las repercusiones sociales que el conflicto armado ha dejado en ellas y en la región, y sobre sus iniciativas para la mitigación de sus efectos. Esta experiencia le permite a la Asociación afirmar, con una especie de sabor agridulce, que en el oriente antioqueño: “la guerra no solo ha traído efectos negativos, también ha sido una oportunidad para que las mujeres se fortalezcan en sus propuestas de paz para la región” (Londoño, Marín y Alzate, 2005 p. 43).

En esta dirección AMOR llevó a cabo el proyecto *Promotores y Promotoras de vida y salud mental* PROVISAME,<sup>3</sup> iniciado en 2003, junto a Conciudadanía y el Programa por la Paz, del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP). Dicha iniciativa permitió, en su momento, que las mujeres brindaran primeros auxilios emocionales, esto es, apoyo psicosocial a víctimas del conflicto armado.

La participación en esta iniciativa de reparación emocional de víctimas le permitió a la Asociación adoptar este modelo de formación de promotoras y promotores de vida y salud mental, vigente aún en la región. A esto se suman las iniciativas dirigidas a la recomposición del tejido social y la construcción de la paz. De este modo, la apuesta por la reconciliación pasa a ser parte de su horizonte misional. Al respecto Beatriz Montoya, una de las fundadoras de la AMOR destaca:

[...] Juntamos a desmovilizados y víctimas a formarlos como promotoras y promotores de vida y salud mental, simultáneamente, cada uno iba pensando en el mismo espacio, ¿cuál era el lugar que la guerra le había puesto a cada uno de ellos?, y empezamos a descubrir cómo el enemigo es la guerra, en esos espacios que habían sido de concentración de excombatientes, en esos municipios se encontraba que los que habían pasado por el proceso, ninguno de ellos se había vuelto a re-armar, aunque les habían hecho cantidad de propuestas, y ellos decían: ‘nosotros ya no volvemos a la guerra’. [Transcripción

---

3 PROVISAME se basó, entre otros recursos, en el abrazo y en sus efectos favorables tanto en lo material como en lo simbólico: “Los abrazos nos sirvieron para sanarnos por dentro y por fuera, porque a uno la tristeza se le puede regar por el cuerpo” [Expresión de una Abrazada en el taller] [Conciudadanía, *et al.*, 2007, p. 21].

del video Beatriz Montoya, AMOR. 1325: Mujeres resueltas a construir paz].  
(ONU Mujeres Colombia, 2015)

Puede afirmarse, entonces, sin ambages, que en el oriente antioqueño AMOR ha sido un excelente antídoto contra la violencia y la injusticia, una apuesta social y política de reconciliación que, en algunos casos, incluye aprender a convivir con quienes antes estuvieron en el lugar del victimario (paramilitares y guerrilleros desmovilizados).

Para AMOR la construcción de la paz implica reconocimiento de las diferencias y valoración de la pluralidad, lo cual solo es posible en la promoción del encuentro, en el diálogo y búsqueda de entendimiento con quien es radicalmente diferente, esto es, lo contrario al odio y la exclusión propios de la lógica de la guerra. Esto explica que la Asociación haya concentrado sus esfuerzos en los últimos años en la reincorporación de excombatientes en el oriente antioqueño, por y para la *no violencia*, la equidad de género y el desarrollo territorial.

En suma, el trabajo, méritos, logros y retos de AMOR se fundan en la experiencia y compromiso de mujeres y hombres que en distintos momentos han hecho parte de la Asociación: gestores de memorias —en plural—, en un contexto continuamente afectado por la guerra. De este modo, los innumerables aportes de AMOR a la región y al país permiten la construcción de “nuevos procesos de significación del pasado” (Jelin, 2002, p. 57), renovadas formas de posicionarse frente a la violencia e imaginativas posibilidades para la equidad de género.







# Capítulo 11.

## Violencia contra la mujer.

### Secuencia didáctica

### *Gobernar mi propia vida*

Esta secuencia didáctica se centra en el origen, trayectoria y accionar político de la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (AMOR), en el buen ejemplo que representa para el enfrentamiento de los estereotipos sociales de género, la reacción pacífica a la lógica excluyente del conflicto armado en la población civil, especialmente de las mujeres y la construcción de alternativas a las prácticas de dominación patriarcal, en búsqueda de auténticas formas de reconocimiento social, convivencia pacífica y equidad.

## Sesión 1. Estereotipos sociales en los roles de género

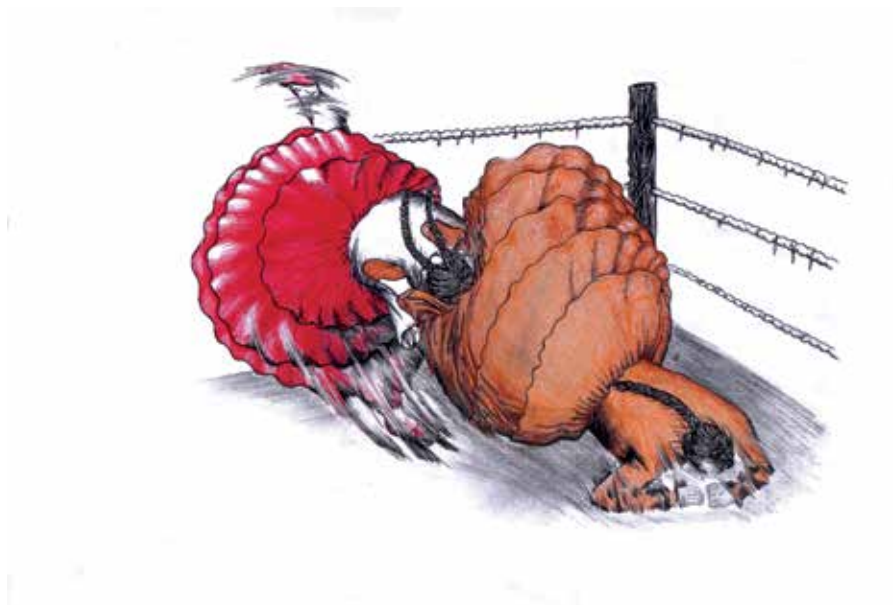
### Paso 1

Organiza la clase en subgrupos de cuatro a cinco estudiantes, entrégales una copia del siguiente texto y haz que lo lean en voz baja:

#### **Las patadas voladoras de las cholitas bolivianas**

Un grupo de mujeres indígenas vestidas al modo tradicional son las nuevas estrellas del ‘pressing-catch’ en Bolivia. ¿Su objetivo? Hacer frente a tanto machismo

Cada vez que Leonor Córdova intentaba unirse a sus hermanos en uno de sus juegos infantiles recibía la misma respuesta. “No”. Ella no lo entendía: “¿Y por qué no?”, replicaba con un punto de ira. “Porque no puedes”, le respondían ellos de forma distraída, más pendientes de organizarse para iniciar



**Figura 25.** Faldas Torbellino  
**Fuente:** Hernández (2021)

la partida. Leonor, que seguía sin comprender, no cejaba en su empeño: “Ya, ¿pero por qué no?”, insistía. Entonces, ellos clavaban sus ojos en los suyos y como un cuchillo lanzaban las cuatro fatídicas palabras: “Porque eres una niña”. El argumento no parecía tener discusión. Los chicos giraban de nuevo sus cabezas para seguir con lo suyo y Leonor no tenía más remedio que dar media vuelta.

La imagen se repetía jornada tras jornada. Hasta que un día, con 14 años, decidió buscar la manera de romper con esta situación. En casa dijo que iba a tomar unas clases de defensa personal, pero cada tarde se entregaba a los duros entrenamientos de lucha libre. Les iba a demostrar a sus hermanos que ella era tan fuerte como ellos... O incluso más. Hoy, bastantes años después, la temen hasta los asesinos de su país, Bolivia. Nadie lanza patadas voladoras mejor que ella y a su hijo de 9 años se le desborda la admiración cuando la ve arriba del ring, donde se transforma en ‘Ángela la Simpática’.

Leonor es otra de las estrellas de la lucha libre de cholitas (indígenas), como ‘Ángela la Folclórica’, ‘Rosita’ o ‘Carla Greta’. Se trata de una disciplina

moderna que nació en los albores de este siglo, allá por el año 2000, en Bolivia. Un empresario de lucha libre masculina decidió animar los descansos de cada refriega subiendo a dos mujeres al cuadrilátero. La idea inicial era que fuera un show cómico y, por eso, vestían los trajes típicos aymaras (con su pollera, su blusa, sus mantos y su bombín), se maquillaban como para una fiesta, se peinaban con las dos trenzas tradicionales y se engalanaban con sus mejores joyas. Pero aquello se le fue de las manos y la pelea de cholitas se convirtió en un espectáculo tan serio como cualquier otro.

Su plasticidad visual es indudable. Cuando 'Ángela la Folclórica' se lanza contra las cuerdas del otro lado del cuadrilátero agarrándose con las manos a la más alta y eleva sus piernas hasta el cielo, su falda color carmín y sus enaguas de encaje crema se abren como una rosa a punto de mostrar todo su esplendor en primavera. Son tan solo unos segundos, hasta que después cae sobre su rival con la intención de lograr un nocaut, el mítico KO. Hay mucho de coreografía en estos movimientos en los que las luchadoras casi parecen bailar más que arrear mamporros. Pero nada es de mentira. Los golpes con los que se hostigan incesantemente son auténticos, como el sudor que resbala por sus rostros y los tres días semanales que dedican a entrenar. A veces se hacen daño, mucho daño. Lo confirma Yenny Mamani, otra gladiadora de este particular 'pressing-catch' boliviano. "Me han partido la ceja, dislocado el codo... Todo lo tengo mutilado", describe. Pero no se lamenta: "Cuando oigo los aplausos me siento una estrellita". Eso cura todos los males posteriores... Y hasta los que vienen de antes.

### **Ganarse el respeto**

Mamani, cuyo alter ego es 'Marta la Alteña', ha conseguido exorcizar todos sus fantasmas a través de la lucha libre. Ha aprendido a valorarse a sí misma y a no dejarse ningunear. Ahora, "no temo a nada ni a nadie", confiesa con orgullo. Antes, solo con oír la voz de su marido maltratador temblaba como la hoja de un árbol bajo una tormenta de verano. Lo que ha hecho la lucha libre de cholitas por esta madre de tres hijos que se gana la vida con un taller de costura no es único. Todas las que participan en el espectáculo consideran que aportan su "granito de arena" en la batalla contra el machismo y en el enaltecimiento de la figura femenina en un país donde la mujer aún vive a la



sombra del varón. Subirse a la lona y pelear es su manera de expresarlo: “Todos tenemos derecho a que nos traten con respeto”, precisa Leonor Córdova en una de las muchas entrevistas que concede.

Hace poco Leonor y Yenny visitaron España, después de que un anuncio de embutidos las catapultara a la fama en nuestro país. Fue la primera vez que un combate de cholitas se libraba fuera de Latinoamérica. Sobre el cuadrilátero del Club Deportivo José Valenciano de Madrid volvieron a sentirse en esa nube a la que suben cada domingo en la ciudad boliviana de El Alto, a 12 kilómetros de La Paz, para regocijo de unos 250 espectadores, algunos de ellos turistas que se sientan en las primeras filas para no perder detalle de este cuadro bizarro. Ellas, coquetas, les lanzan besos y los sacan a bailar justo antes del combate. Hay risas e, incluso, burlas. Pero las bromas se acaban cuando cada una ocupa su esquina y el árbitro da inicio al primer ‘round’. (Fernández, 2015)

## Paso 2

Una vez realizada la lectura, realiza una breve exploración respecto a las concepciones que tus alumnos tienen sobre los conceptos: género, roles de género, sexismo y violencia de género. Puede ser una excelente oportunidad para clarificar dichas nociones.

### Ten presente

Para una mayor claridad sobre los conceptos en cuestión puedes tener en cuenta las siguientes definiciones:

**Sexo:** es un término que se refiere a las características físicas que distinguen a hombres y mujeres: sus órganos genitales, las hormonas y los caracteres sexuales secundarios como las mamas, el bigote, las caderas o la voz gruesa, en cada uno de los sexos.

**Género:** es el conjunto de características que la sociedad asigna a hombres y mujeres, que se adquieren a lo largo de la vida. Son tareas, pautas de comportamiento, valores, temores, actividades y expectativas que la cultura otorga, de manera diferenciada, a cada uno de sus individuos. En otras palabras, es el modo de ser hombre, de ser mujer u otras alternativas en una cultura determinada. El género le da a la persona un lugar en la familia, en la sociedad, en el mundo de la economía y de la política.

**Roles de género:** determinan acciones y expectativas que una sociedad establece sobre cómo debe actuar y sentir una persona en función de su género. Los roles de género son constructos sociales y se pueden cambiar para alcanzar la igualdad y la equidad entre las mujeres, hombres y otras formas de ser en el mundo.

**Sexismo:** Son todas aquellas prácticas y actitudes que promueven el trato diferenciado de las personas debido a su sexo biológico y que afectan principalmente a las mujeres debido a la construcción y reproducción injustificada e irracional de imaginarios culturales que las consideran inferiores a los hombres.

**Violencia de género:** responde a una violencia que se sostiene en una cultura edificada sobre la lógica de la dominación, la mayoría de las veces patriarcal y en relaciones de poder desigual. Las personas aprendemos a concebir el mundo a partir de determinadas categorías que se basan en las diferencias sexuales y que configuran nuestras formas de pensar, hablar, sentir y vivir en función de ser hombre, mujer u otras opciones. Así, esta dominación y violencia cultural se sostiene y reproduce en dichas concepciones, que no solo pueden ser cuestionadas, sino también cambiadas. (Rizo, Flores y Valdez, 2016; Profamilia, s. f.)

### Paso 3

Entrégale a cada subgrupo un pliego de papel *Kraft* e indícales que lo deben dividir en dos partes. En la primera mitad del pliego tendrán que elaborar dos listas de palabras representativas de los tipos de géneros que conocen.

En la segunda mitad del papel tus alumnos deben establecer las implicaciones culturales (positivas o negativas) que tiene para las personas asumir y vivenciar socialmente sus roles de género; anímalos a que se valgan de ejemplos de su propia cotidianidad. Al finalizar sus elaboraciones cada comisión pegará en una pared del salón el resultado de su trabajo.

Posteriormente, cada subgrupo ha de elegir a un portavoz para socializar lo reflexionado y discutido.

### Ten presente

Un estereotipo de género es una opinión o un prejuicio generalizado acerca de atributos o características que hombres y mujeres poseen o 'deberían poseer' o de las funciones sociales que ambos desempeñan o 'deberían desempeñar'.

Un estereotipo de género es nocivo cuando limita la capacidad de hombres y mujeres para desarrollar sus facultades personales, realizar una carrera profesional y tomar decisiones acerca de sus vidas y sus proyectos vitales [...]. La utilización de los estereotipos de género es dañina cuando genera violaciones de los derechos y las libertades fundamentales de las personas. (ACNUDH, s. f.)

#### **Paso 4**

A manera de cierre de la sesión resalta en el tablero los puntos que consideres más relevantes de las presentaciones de tus alumnos, con el fin de suscitar mayor comprensión de los estereotipos de género y su papel en nuestra sociedad; aclarando, a su vez, que dichos estereotipos suelen ser profundamente negativos y que su naturalización y ejercicio cotidiano derivan necesariamente en violencia de género.

#### **Para la siguiente sesión**

Solicita a la clase consultar en Internet o en la biblioteca más cercana acerca de los efectos más fuertes o marcados que el conflicto interno armado en Colombia genera en la sociedad civil y, especialmente, en las mujeres. La idea es que tus alumnos lleven a la siguiente sesión hojas impresas, recortes de periódicos o revistas con información al respecto.

## **Sesión 2. Efectos del conflicto armado en la población civil, especialmente en las mujeres**

### **Paso 1**

Distribuye en diferentes lugares del aula las imágenes relacionadas más abajo, así como tres pliegos de papel periódico, cada uno de los cuales ha de contener una de las siguientes preguntas en el encabezado:

- ¿Qué es el conflicto armado?
- ¿Cuáles son las consecuencias del conflicto armado en la sociedad?
- ¿Cómo crees que afecta el conflicto armado la vida de las mujeres?



**Figura 26.** Barrio La Independencia, Comuna 13, Medellín  
**Fuente:** Colorado (2002)

### Ten presente

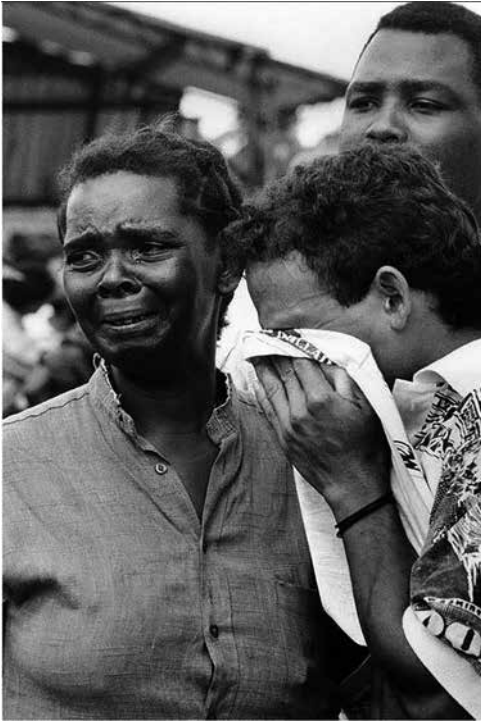
La idea es que previamente hayas reproducido estas imágenes, en tamaño aumentado, en calidad de fotocopia u otra forma de reproducción disponible. Estas imágenes y los pliegos de papel han de ubicarse en el aula a manera de exposición o galería fotográfica.



**Figura 27.** Víctima de un ataque de la guerrilla a una iglesia en Bojayá, Chocó  
**Fuente:** Colorado (2002)



**Figura 28.** Lo que queda  
**Fuente:** Hernández (2021)



**Figura 29.** Familiares de víctimas de una masacre guerrillera, Apartadó, Urabá.  
**Fuente:** Colorado (1995)

## Paso 2

Pídeles a tus alumnos apreciar las imágenes, y posteriormente responder mediante palabras o frases a cada una de las preguntas formuladas. Una vez todos hayan consignado sus respuestas en los pliegos de papel periódico, invítalos a pasar a observar las respuestas de sus compañeros. Cierra esta parte de la actividad resaltando las respuestas que permitan profundizar en la comprensión del tema.

## Paso 3

Invita a tus alumnos a formar cuatro subgrupos, luego entrégale a cada uno la copia del siguiente texto, léelo en voz alta, mientras ellos siguen la lectura en voz baja.

### **Las mujeres son las primeras víctimas del conflicto armado en Colombia**

JUAN GOSSAÍN

Más de 3 millones fueron desplazadas de sus hogares. Otras 440 000 han sido asesinadas.

### **El caso colombiano**

[...] me encuentro en Cartagena con Leonor González Mina, la admirable artista a quien la gente conoce como la 'Negra grande de Colombia'. Me permite que oiga su nueva canción, sobre la violencia en relación con las mujeres. La voz es dolorosa y bella al mismo tiempo, es profunda y desgarradora, pero es también un canto de luz y esperanza. Se llama La paz tiene nombre de mujer.

A partir de ese momento me pongo a investigar sobre las mujeres que han sido víctimas de esta guerra colombiana, más larga que aquellas de Grecia, y me sumerjo por varios meses en un mundo de dolor y muerte.

Las cifras que me suministra la Unidad para las Víctimas son aterradoras. Hasta este momento hay 3.657.438 mujeres que han sido reconocidas como afectadas personalmente en el marco del conflicto armado. Eso significa, ni más ni menos, "que más del 50 por ciento del total de víctimas son mujeres", dice Gabriel Bustamante Peña, subdirector de la Unidad. "Más que los hombres".

### **Muerte, violación, tortura**

La situación en los últimos tiempos, lejos de mejorar, ha ido empeorando: a finales del 2013 se habían confirmado 2,7 millones de mujeres como víctimas. Pero hace pocos meses, a mediados del 2015, ya eran casi 3,7 millones. Lo cual significa que en este año y medio creció en un millón, lo que representa 37 por ciento de aumento.

Me duele tener que decirlo así, con el aire descarnado de una noticia, pero uno de los hallazgos más terribles que encontré en mi camino es este: la cantidad de delitos cometidos contra las mujeres por los grupos armados es mucho mayor que el número de víctimas, porque, en incontables ocasiones, una sola mujer ha sido víctima de varios delitos.

De ellas, más de 3 millones fueron desplazadas a la fuerza de sus pueblos, veredas y hogares. Otras 440.000 han sido asesinadas. La lista es sobrecogedora: siguen luego las amenazadas, las torturadas, las que desaparecieron sin dejar rastro, las niñas y adolescentes reclutadas a la fuerza, las mutiladas por minas explosivas, las secuestradas.

Llamó mucho mi atención un hecho curioso. En la penosa lista de los once delitos más frecuentes que las mujeres han padecido en carne propia, la violación sexual solo aparece en el sexto lugar, con 9.892 casos.

### **El pudor y el machismo**

–Le aseguro que son muchos más –me explica Bustamante–, pero el sentido del pudor femenino, la vergüenza y la dignidad de las mujeres les impiden revelarlos. Quieren evitarles más dolores y disgustos a sus maridos, a sus hijos, a sus padres. Y proteger la honra de sus familias.

Lo más insólito es que la experiencia ha demostrado que los propios criminales, con un sentido machista de la realidad, prefieren reconocer un homicidio antes que un delito sexual. Les parece que eso deshonra a un verdadero varón. Como si un asesino lo fuera.

Tan verídico es ese fenómeno que para demostrarlo me basta con poner un solo ejemplo: en la etapa de desmovilización de los paramilitares, que se conoció como proceso de Justicia y Paz, cuando las rebajas de penas dependían de lo que confesara el implicado, los hombres reconocieron haber cometido 39.546 delitos de diversa naturaleza, pero solo 96 violaciones de mujeres.

### **Por regiones**

Hasta ahora, la Unidad para las Víctimas ha clasificado once crímenes diferentes que se han cometido contra las mujeres. Ya dijimos, en esta misma crónica, que el primer lugar lo ocupa el desplazamiento forzado, con 3,2 millones de casos. Vienen luego homicidios, despojo de tierras, pérdida de diversos bienes, desaparición forzada, secuestro y un horroroso etcétera.

Si uno abre el mapa de Colombia, y lo recorre de norte a sur y de este a oeste, desde la montaña hasta la selva, pasando por los mares y valles, deteniéndose en grandes ciudades y pequeñas aldeas, no hay una sola región del país, ni media, que haya escapado del terror y de la barbarie. Nadie está a salvo. Sin excepción alguna aparecen en las estadísticas, que suelen ser frías y desalmadas, los 32 departamentos y el Distrito Especial de Bogotá.

El mayor número de desplazamientos se ha cometido en Antioquia, contra 528.626 mujeres, que son el 14 y medio por ciento del total. Siguen luego, uno tras otro, dos departamentos de la región Caribe: Magdalena, con 226.000 víctimas, y Bolívar, con 223.000. En cuarto lugar, aparece Nariño. El quinto es Cesar.

Figura en esa lista de la deshonra hasta el archipiélago de San Andrés y Providencia, al que uno considera alejado de semejantes barbaries. Es el último de la lista, por ser el que menos desplazamientos presenta, con 41.



### **Discriminación**

En el año 2011 se aprobó la Ley 1448, en la que el Estado admitió, por fin, la existencia de un conflicto interno en Colombia. Solo entonces fueron reconocidas las víctimas y se creó la Unidad que hoy las congrega y representa.

Pero, a pesar de ello, diversas organizaciones de mujeres han denunciado que esa norma se convirtió en rey de burlas, y que ahora son objeto de nuevas formas de atropello, empezando por la discriminación sexual. Algunas fundaciones colombianas y varios organismos internacionales, como las propias Naciones Unidas, han recogido las protestas de mujeres que, habiendo sido víctimas, no son tenidas en cuenta a la hora de la reparación.

La discriminación también asoma sus orejas según la raza de la víctima. Marina Gallego, que se ha especializado en el tema, descubrió tras intensas investigaciones que la violación de derechos humanos afecta más a las mujeres de raza negra y a las que descienden de indígenas.

### **La grandeza femenina**

Miren este detalle elocuente: las víctimas masculinas suelen reclamar que el Estado les reconozca dinero por las cosechas perdidas, que les devuelvan sus tierras o que les otorguen créditos agrícolas. Por el contrario, las peticiones más frecuentes de las víctimas femeninas son éstas: educación para sus hijos, acceso al sistema de salud, que no haya impunidad para los culpables, solución pacífica de los conflictos y “el derecho a vivir sin miedo”, como lo dicen las mujeres de María la Baja, al pie de los Montes de María, en el centro de Bolívar.

Las mujeres son las que han resistido la guerra –me escribe Gabriel Bustamante, quien trabaja con estos temas de sol a sombra–. Ellas han impedido que los hogares de las víctimas se derrumben, porque son ellas las que quedan a cargo de los niños, de los discapacitados y de los ancianos. Ellas evitaron que el país sucumbiera ante la violencia.

El general Manuel José Bonett, que ya está en uso de buen retiro, describe la situación de una manera dolorosa pero afortunada. Me dice que, en el conflicto colombiano, al contrario de lo que suele suceder en otras partes del mundo, “la primera víctima de la guerra no fue la verdad, sino las mujeres”. (Gossaín, 2015)

## Paso 4

Una vez leídos los apartes de la crónica de Juan Gossaín abre un espacio para su discusión en plenaria, a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los principales hechos de violencia que sufren las mujeres en el marco del conflicto armado en Colombia?
- ¿Qué factores culturales y políticos inciden en estos hechos de violencia?
- ¿Qué alternativas pueden plantearse para evitar esta situación y aportar a la construcción de la paz?

Realza y complementa los aportes que la clase considere más significativos.

## Sesión 3. Las mujeres de AMOR frente a la guerra

### Paso 1

Para el desarrollo de esta sesión es recomendable disponer en el aula de un televisor, el monitor de un computador o cualquier reproductor de material audiovisual, para la proyección del video: *Beatriz Montoya, AMOR. 1325: Mujeres resueltas a construir paz*, realizado por la periodista Lula Gómez, en el marco del programa: *Superando las violencias contra las mujeres*, de ONU Mujeres y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. El vídeo se encuentra disponible en el siguiente enlace del canal de YouTube de UN Women (ONU):

<https://www.youtube.com/watch?v=2mvPRPJdq0E>

En caso de no tener dispositivo de audio y video presenta a tus alumnos la siguiente transcripción:

#### **Doña Beatriz**

[Narración de Lula Gómez, periodista]:

-Feminista de formación y pacifista ante el horror que vivía su tierra, Beatriz Montoya de una forma casi inconsciente, empezó a unir mujeres para decir, no a la violencia.

Hoy, dirige una organización que aglutina a los 23 grupos de mujeres de su región; Antioquia. De ahí, parte su fuerza, batallan por la paz y porque se escuchen sus voces, quieren un nuevo país, en el que la ley no sea la del más fuerte.

-[Beatriz Montoya, integrante de la Asociación de mujeres del Oriente Antioqueño AMOR]:

Cuando AMOR inició, inició con tres propósitos, que eran: uno, transformar la cultura patriarcal, dos, buscar y acompañar a las mujeres en el paso de la casa a la plaza, o sea, que las mujeres pasaran del espacio privado al espacio público y el tercer objetivo era que se vincularan las mujeres al desarrollo, que hicieran parte del desarrollo de sus comunidades.



**Figura 30.** Grupo de mujeres de la organización AMOR  
**Fuente:** Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño AMOR (2013)

Y empezábamos a hablar de eso que estaba ocurriendo, y juntamos a desmovilizados y a víctimas, a formarlos como promotores y promotoras de vida y salud mental, simultáneamente, cada uno iba pensando, en el mismo espacio, cuál era el lugar que la guerra le había puesto a cada uno de ellos y, empezamos a descubrir, cómo el enemigo es la guerra.

En esos espacios que habían sido de concentración de excombatientes, en esos municipios, se encontraba que de los que habían pasado por el proceso, ninguno de ellos se había vuelto a re-armar, aunque les había hecho cantidad de propuestas, ellos decían: “nosotros ya no volvemos a la guerra”.

[...]Y como la comunidad los aprecia, los ha recogido y entonces hay una relación, dijéramos, un tejido social de confianza mutua, de apoyo, donde [...] todo el mundo reconoce que [en] esos municipios realmente la reinserción y reincorporación de excombatientes ha sido de otra manera. Ahí, hay una fuerza entre las mujeres muy grande; cuando las mujeres logramos juntarnos, a pensar esa historia que nos ha tocado vivir y nos damos cuenta que la historia que creíamos que era una historia individual, particular, de cada una, es común a la mayoría de las mujeres que la estamos pasando. Entendemos que eso que hemos vivido no corresponde a nuestras situaciones individuales, sino a algo que está por encima de las mujeres, y que tiene que ver con esa sociedad que nos ha puesto en esos lugares. Eso tiene una ventaja, y es que cuando las desculpabiliza, las mujeres empiezan a tener una fuerza interna muy grande que nos potencia. Pero yo sí creo que la potencia está en la relación entre la[s] mujer[es], que cuando logramos encontrarnos en ese camino común que hemos vivido todas, nos entendemos, nos apóyanos y juntas construimos esta sociedad que queremos. (ONU Mujeres Colombia, 2015)

## Paso 2

Una vez finalizada la proyección o lectura del material indicado, efectúa una pequeña contextualización sobre el accionar político y cultural de la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (AMOR), para lo cual puedes apoyarte en la siguiente información:

### AMOR

AMOR [...] reúne organizaciones de mujeres de los 23 municipios del Oriente Antioqueño. Su misión es fortalecer, coordinar y propiciar la organización de las mujeres para su protagonismo político en la región, mediante dos apuestas: el desarrollo humano sostenible y un horizonte de reconciliación para el Oriente Antioqueño. En su quehacer, sin duda, AMOR se convierte en un genuino proceso de mujeres como constructoras de paz. (ONU, 2012)

El trabajo de AMOR está dirigido al fortalecer y propiciar la organización de las mujeres como actoras protagónicas de los municipios y la región, mediante los procesos de participación. La organización trabaja liderando distintos procesos relacionados con la equidad de género, el conflicto armado, los derechos de la mujer, la reconciliación y el apoyo a las víctimas no solo de desplazamiento forzoso, también a aquellas mujeres abusadas y maltratadas. (Franco, Gómez y Molina, 2009)

Para más información puedes consultar el siguiente enlace:

[http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/10\\_una\\_fuerza\\_multicolor.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/10_una_fuerza_multicolor.pdf)

### **Paso 3**

Organiza subgrupos de cuatro a cinco alumnos y entrégales pinturas, marcadores, crayones y un pliego de papel periódico. Posteriormente, pídeles que expresen, según sus puntos de vista, cuáles consideran que son los aportes más significativos de las mujeres de AMOR a la construcción de paz en Colombia, utilizando frases, dibujos, palabras, entre otras.

### **Paso 4**

Cada subgrupo deberá socializar las elaboraciones realizadas al resto de la clase. Es importante subrayar los puntos de vista que enfatizan el papel protagónico de la mujer como sujeto políticamente activo, propositivo, constructor de paz y de tejido social. Insiste en que las elaboraciones de cada sesión permanezcan expuestas en las paredes del aula, a lo largo de las cuatro sesiones.

#### **Para la siguiente sesión**

Pídeles a tus alumnos organizarse en 4 subgrupos, con el objeto de preparar, fuera de clase, una representación teatral, musical, de video, danza o una combinación de estas, con una duración no mayor a cinco minutos, que contenga sus reflexiones y comprensiones de los temas trabajados en clase. Para ello, puedes distribuir entre los subgrupos las siguientes temáticas:

- Superación de una cultura de dominación patriarcal.
- Equidad de género e igualdad de libertades y derechos entre personas.
- Las mujeres como sujetos sociales políticamente activas y constructoras de paz.

- Equidad de género en y desde la escuela.

Insiste en la importancia de la debida preparación y ensayo del performance y en el papel que tenemos todos y cada uno de nosotros en la construcción de la paz y la equidad de género.

### Ten presente

Para el desarrollo de la última sesión convendría solicitar previamente un espacio más amplio de trabajo (auditorio, coliseo, otro). Puedes invitar a profesores y alumnos de otros cursos a presenciar las presentaciones.

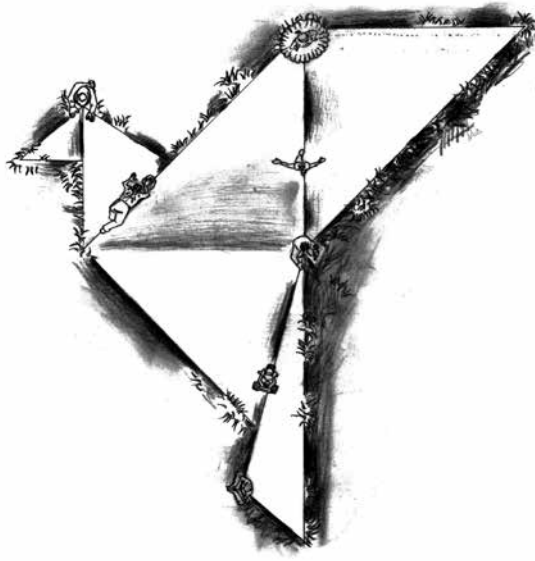
## Sesión 4. Somos agentes de cambio

### Paso 1

Empieza la sesión haciendo una breve contextualización de los temas trabajados durante la secuencia didáctica. Permite que los subgrupos lleven a cabo sus representaciones. Al finalizar las mismas resalta los elementos más significativos en cada una de ellas e invita a algunos espectadores a compartir sus puntos de vista al respecto.

### Paso 2

Al finalizar la jornada realiza con tus alumnos un balance de los temas tratados, de los principales contenidos abordados, pero, sobre todo, de los aprendizajes y compromisos adquiridos tanto para la convivencia cotidiana en la escuela como para otros ámbitos sociales.



**Figura 31.** Paz de origami  
**Fuente:** Hernández (2021)







## Capítulo 12. Actividades de apoyo emocional

Algunas de las actividades didácticas que nos permiten sumergirnos en el pasado reciente de nuestra sociedad, nuestras familias o de personas conocidas suelen afectarnos de diferentes maneras, por lo que es de enorme relevancia poner en práctica estrategias de apoyo emocional que faciliten la participación voluntaria de todos y cada uno de nuestros alumnos. A continuación, proponemos algunas estrategias que podrán ser usadas, según el ritmo y la exigencia del grupo y el nivel de afectación de los participantes.

### Actividad 1. Conversar sobre las emociones

En caso de que notes que una parte del grupo se encuentra afectado emocionalmente por la actividad realizada:

1. Detén la actividad y pídele a los participantes que en el lugar donde estén cierren los ojos, que inhalen y exhalen profunda y lentamente. Después de 20 o 30 segundos, diles que les darás unas indicaciones que tendrán que seguir mentalmente:

Piensa detenidamente en el sentimiento o sensación más predominante en este momento, por ejemplo: ira, dolor, tristeza, desolación, impotencia; piensa cuál es la principal razón de ello, y busca una forma de referirte en tono sereno a dicha experiencia.

2. Continúa la actividad proponiéndole al grupo que aquellas personas que se sientan tranquilas y seguras expresen las razones por las cuales se encuentran emocionalmente afectadas. Ello suele permitirnos identificar, de manera conjunta, qué es lo que más nos afecta y por qué.

3. Luego de la conversación adelantada, si el grupo lo considera oportuno, vuelve al desarrollo de la actividad.
4. Al final de la sesión, anúnciales a los participantes que dispondrás de un espacio, por fuera del aula, para continuar conversando de lo sucedido, si alguien así lo requiere.

## Actividad 2. Recargar energía

En un caso de presentarse una situación similar a la descrita antes, también puedes hacer lo siguiente:

1. Pídele a los participantes que se pongan de pie, corran los pupitres hacia los límites externos del salón y que formen un círculo.
2. Manteniendo una distancia prudencial unos de otros, diles que cierren sus ojos y sus manos en forma de puño, tratando de concentrar la energía en su pecho, sus malos pensamientos y emociones, que se agachen y tomen aire, y luego que se erijan y voten el aire imaginado que al hacerlo se liberan de las malas energías.
3. Repite esta acción dos veces más, pero esta vez diles que al botar el aire griten la palabra que representa la emoción negativa que les embarga, por ejemplo, miedo, frustración, ira, impotencia, tristeza, etc.
4. Finalmente, pídeles realizar la misma acción cambiando la palabra antes usada por la palabra *energía*.
5. Quizás ahora están listos para cerrar la actividad iniciada o para enlazarla con el resto de la jornada escolar.

## Actividad 3. Limpiar el cuerpo y el alma

Esta actividad puede realizarse en medio de una de las sesiones de la secuencia didáctica o al cierre de esta. Se trata, al mismo tiempo, de descargar el cuerpo de tensiones y emociones negativas; obtener reconocimiento; y dar-recibir afecto de los compañeros:

1. Pídele a los participantes que se pongan de pie y muevan las sillas o pupitres hacia las paredes del salón.
2. Solicítales que se ubiquen en círculo, que simulen que están tomando una ducha que les permite deshacerse de malos pensamientos y emociones negativas. La idea es que la actividad se haga en silencio.
3. Una vez terminada la ‘ducha descontaminadora’ pídeles que caminen despacio, por el aula, en distintas direcciones, tomando aire y soltándolo lentamente.
4. Indícales que sin dejar de caminar del modo antes descrito, identifiquen a compañeros o amigos con quienes quieran darse un abrazo.
5. Luego de algunos abrazos, pide que de manera espontánea algunos expresen lo que significa sentirse reconocido y apoyado por otros. Ya están listos, para retomar o para cerrar la sesión.

## Actividad 4. Brindar apoyo especial

En caso de que se presente una fuerte reacción emocional por parte de uno de los participantes (llanto incontrolado o reacción inoportuna y desproporcionada), puedes brindar contención y apoyo, a partir de:

1. Constata que la reacción o respuesta sea auténtica.
2. Detén temporalmente la actividad que se esté realizando.
3. Conduce al participante a un lugar aislado del grupo, preferiblemente fuera del aula.
4. Intenta hacer contacto visual con él, con actitud amable, empática y comprensiva. Esto suele generar en las personas afectadas calma, sensación de compañía, confianza y seguridad.
5. Indaga cómo se siente el participante. Si necesita llorar o mantenerse en silencio, propicia condiciones para ello. Es muy importante no interferir mientras expresa sus emociones e intenta recuperar la compostura. Entretanto, indícale que respire profundo y lentamente, centrando su atención únicamente en su propia inhalación y exhalación. Sostén esta actividad el tiempo requerido.

6. Cuando el participante recupere la calma, invítalo a verbalizar sus emociones. Subráyale que hablar de estas nos ayuda a controlarlas. Si el participante está dispuesto, entrégale una hoja de papel para que escriba o dibuje, de forma esquemática, los recuerdos, emociones o sensaciones negativas que le generó la actividad realizada en aula.
7. Una vez escritos o dibujados dichos recuerdos, emociones o sensaciones, pídele arrugar con determinación el papel (cuidando no romperlo). Luego, pídele que lo desarrugue y escriba emociones o sensaciones contrarias a las ya escritas. Indícale al participante que puede conservar o deshacerse de la hoja de papel cuándo y dónde lo considere necesario.
8. Finalmente, pregúntale si quiere volver a la sesión o integrarse a las actividades rutinarias de la escuela, de no ser así, proporciónale un lugar en el que pueda esperar tranquilo mientras esta finaliza y busca en la institución un apoyo especializado, de común acuerdo con el participante.





## Consideraciones finales: cuando resistir es vivir

Hemos llegado al final de este cruce de caminos, en un viaje al que le faltan muchas, muchísimas estaciones, uno que deseamos continuar con la alegría de la resistencia, de esa resistencia que mueve y sostiene a las mujeres constructoras de paz en nuestra sociedad y que pareciera justificarse en voz alta y tono firme: ‘para que reconozcan nuestras causas, para que nuestro mensaje produzca cambios, *para que no me olvides*’. En los colectivos sociales de mujeres, lo sabemos, la resistencia es algo que ocurre en plural: unas veces se tensionan, otras veces confluyen o se complementan y casi siempre es posible establecer tanto lo que las origina, como aquello que es objeto de transformación: “las resistencias [...] no son simples prácticas invertidas de la dominación; no son —al menos no solamente— contra-producciones disciplinarias. Ello significa destacar la capacidad afirmativa, creativa y fundante de las resistencias” (Abal, 2007, p. 3).

Las resistencias no se dan en abstracto, surgen en la cotidianidad, en la vida de todos los días, pues es allí donde los colectivos humanos son afectados, mancillados, pero también, inspirados e impulsados a la realización de acciones concretas y simbólicas de desagravio y reparación. Esto lo ilustra claramente el proceder de las organizaciones sociales de mujeres, que ante sofocantes imposiciones externas promueven formas locales de gobierno, participación y justicia alternativa; decidido rechazo a la guerra y reivindicación de la memoria de sus muertos (Restrepo, 2006).

Una tipología de resistencias se encuentra en el trabajo de Martínez (2016) para quien estas suelen generarse: 1) contra la dominación colonial; 2) contra los regímenes autoritarios, dictatoriales y totalitarios; y 3) a partir de la reivindicación de derechos y libertades democráticas y ciudadanas. En un sentido político profundo y propositivo, en democracias frágiles como la colombiana, la resistencia es



el léxico principal de la restitución de derechos sociales de las personas y grupos vulnerados, el acceso a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición de hechos violentos.

En esta vía, lo que se conoce como *resistencia civil*, según Restrepo (2006), es el conjunto de acciones que, con mayor o menor fundamento conceptual, llevan a cabo organizaciones de la sociedad civil frente a la guerra y la injusticia. Se trata de la conquista de un margen de acción frente a las imponentes estructuras sociales.

La resistencia civil convierte, así, en sujetos políticos a los miembros de organizaciones sociales, en la medida en que estos suelen asumir roles excepcionales en la vida pública. Así, por ejemplo, la integrante de un colectivo de mujeres no solo es madre de una víctima del conflicto armado, también es ciudadana activa, denunciante de injusticias, defensora de derechos humanos y constructora de paz, lo que suele generar fuertes lazos emocionales, sociales y políticos con sus compañeras de lucha.

En suma, las resistencias de los colectivos sociales que demandan justicia son siempre resistencias para la paz; en su accionar evidencian un ejercicio de autonomía y autodeterminación que constituye, a la vez, una suerte de  *fuerza vital*  de sus proyectos, iniciativas y acciones de transformación (Hernández, 2009; Ruiz y Prada, 2019; Giraldo y Ruiz, 2019a; 2019b).

En esta dirección Bruckmann y Dos Santos (2008) presentan un valioso balance analítico acerca del origen, consolidación y desarrollo de las organizaciones sociales en América Latina y sus múltiples formas de resistencia. La primera fase de esta historia está signada por *la influencia anarquista de la tercera internacional*, a partir de la migración europea en el cono sur a fines del siglo XIX y comienzos del XX. Así, entre 1917 y 1919 se produjeron las primeras huelgas generales en la región, se conformaron y fortalecieron los movimientos campesino y estudiantil y se sindicalizó el movimiento obrero.

Según las investigadoras, la movida artística y cultural contribuyó a la divulgación de dichos procesos y a generar, en el grueso de la población, mayores niveles de aceptación de la protesta social. Ejemplos de ello son tanto el muralismo mexicano como la revolución modernista brasilera, en la segunda década del siglo anterior.

La segunda fase la representa *el populismo y su tendencia nacionalista e igualitaria*. Ello significó pronto la identificación y asimilación de las reivindicaciones de

las organizaciones sociales con algunas de las demandas de la izquierda de los años 30 y 40, aunque también, marcadas tensiones con sus expresiones y movimientos políticos más representativos. Bruckmann y Dos Santos (2008) subrayan que en este periodo no solo tuvieron lugar algunas manifestaciones abiertamente anticolonialistas y antiimperialistas, sino que, además, surgieron importantes figuras femeninas que disputaron protagonismo social y cultural a los hombres, así como movimientos de mujeres que enfatizaron en la cuestión campesina, indígena y negra.

La tercera fase de este amplio y, podríamos decir, esquemático recorrido lo representa la conquista de *la autonomía de los movimientos y organizaciones sociales*. Su emergencia se dio a mediados del siglo xx e implicó, en un primer momento, la separación de las luchas sociales de los partidos políticos tradicionales y el aumento de cooperación entre las organizaciones y, en un segundo momento, la conformación, en algunos países, de facciones y ejércitos guerrilleros, con el objeto de cambiar radicalmente el modelo de desarrollo social y económico; y en otros, de nuevos movimientos y partidos políticos con el fin de vehicular sus propuestas e incidir de forma estratégica en la formulación y desarrollo de programas de carácter social.

De la cuarta fase, iniciada en los años 90 del siglo pasado y probablemente en la que nos encontramos ahora: *globalización de las luchas sociales*, Bruckmann y Dos Santos (2008) destacan no solo un carácter defensivo de las luchas y resistencias sociales, sino, también, uno propositivo, en el que las organizaciones étnicas, campesinas, feministas, ambientalistas, entre otras, obtienen reconocimiento y apoyo más allá de sus territorios de origen y fronteras nacionales, esto es, globalizan sus demandas y conquistas.

En suma, en América Latina las organizaciones sociales han construido y recorrido su propia senda de resistencia, por supuesto, con innumerables obstáculos, dificultades y tensiones; avances y retrocesos; pero también con inestimables logros y renovadas esperanzas.

Puntualmente, en el caso colombiano, la actividad sindical, iniciada en la primera década del siglo xx, dio concreción a importantes iniciativas de la clase trabajadora, a la vez que impulsó nuevas luchas y movilizaciones en torno a la reducción de horas en la jornada laboral, la obtención de vacaciones pagas, el derecho a asociación, a la huelga, a la protesta social y a la creación de centrales obreras.

No obstante, la lucha de las mujeres por los derechos civiles y políticos, históricamente negados, así como su ingreso al mercado laboral alcanzó mayor posicionamiento apenas en la mitad del siglo pasado. Su participación en sindicatos, cooperativas y organizaciones comunitarias, desde entonces, ha permitido ganar cada vez mayor espacio y reconocimiento político. No faltan buenos ejemplos de su protagonismo en movimientos campesinos y mingas indígenas y, a propósito del conflicto armado interno, en la conformación y sostenimiento de organizaciones gestoras de paz dedicadas a la defensa de los derechos humanos, la restitución de tierras, la reparación de víctimas de crímenes de Estado y la construcción de condiciones de equidad social y reconciliación (Wills, 2000; 2007; Sánchez y Rodríguez, 2015).

En consonancia con el análisis de Bruckmann y Dos Santos (2008) y Dos Santos (2008), Archila (2013) realizó un trabajo sumamente sugerente en el que describe tres etapas del movimiento de mujeres en el país y sus principales formas de incidencia en la esfera pública. La primera de estas etapas se caracteriza por la conquista de derechos económicos y políticos de las mujeres, particularmente, el derecho al voto y el acceso al mundo de la educación, entre los años 30 y 60 del siglo xx.

En la segunda, se hace énfasis en la conformación de organizaciones populares y feministas, la construcción de espacios de debate y la celebración de encuentros de carácter reivindicativo (vgr. Congreso Panamericano de Mujeres Sindicalistas de 1978; Encuentro de la Mujer Trabajadora, Foro de Mujeres Campesinas, en la población de Ovejas (Sucre), Encuentro de Mujeres Indígenas, entre otros) (Archila, 2013, p. 8).

En la tercera etapa, por su parte, se destacan las luchas por la equidad de género; la ampliación de los derechos sexuales y reproductivos; la oposición a la lógica de dominación masculina de la guerra y a las distintas formas de violencia contra las mujeres en el marco de esta guerra de baja intensidad; la emergencia y consolidación de organizaciones locales, regionales de gestión social incluyente; y la defensa de los derechos humanos.

Todo ello ha ocurrido, según resalta este investigador, con notorias obstrucciones y escollos interpuestos desde las más acendradas formas de poder patriarcal de la sociedad colombiana; sin embargo, esta circunstancia no ha logrado frenar la fuerza transformadora del movimiento de mujeres, que se expresa en cambios,

lentos pero seguros, de prácticas culturales excluyentes y en el aumento de la participación femenina en movimientos y partidos políticos, cargos públicos, ámbitos culturales y proyectos sociales de la más diversa índole, especialmente desde la Constitución Política de 1991. Por supuesto, aunque siguen siendo muchos los retos que exige participar en la construcción de una sociedad más equitativa, parece haber buenas razones para pensar que nuevas generaciones de hombres y mujeres están dispuestas a sumarse a la apuesta ética y política emprendida, décadas atrás, por valientes luchadoras sociales.

En esta misma vía se ubica el estudio de Villarreal (2007), quien dedicó buena parte de su esfuerzo a rastrear procesos de resistencia no violenta llevados a cabo por organizaciones de mujeres en los departamentos de Cauca, Chocó y Nariño. El trabajo de campo le permitió a la investigadora identificar, en su momento y en las regiones mencionadas, 53 iniciativas ciudadanas en las que las mujeres ejercían un claro liderazgo. En la mayoría de los casos, estas propuestas llevaban a cabo acciones específicas para contrarrestar el impacto de la violencia en sus territorios. Mediante las mismas, no solo se reivindica la participación de las mujeres en acciones sociales relevantes, sino principalmente su papel como tejedoras de memoria social y constructoras de paz.

Las experiencias comprendidas en este estudio se orientaron a la promoción de la equidad de género; la creación de condiciones de desarrollo sostenible; el fortalecimiento de espacios de participación ciudadana; la divulgación y ejercicio de los derechos humanos; el rescate de valores, costumbres y tradiciones culturalmente apreciables; y, sobre todo, la oposición abierta a toda forma de violencia, en especial, la ejercida contra las mujeres (Villarreal, 2007). En casos como este puede afirmarse que el vínculo íntimo entre participación y resistencia enlaza la relación entre cuidado del otro y convivencia pacífica (Ruiz y Prada, 2019).

En una dirección similar el informe: *Voces de las mujeres: los procesos de resistencia de las organizaciones de mujeres en el marco del conflicto armado colombiano* (Fedes y Codacop, 2010) pone de relieve un número importante de iniciativas, sostenidas en el tiempo, mediante las cuales los colectivos de mujeres han rechazado la guerra y resistido sus lógicas de exclusión y sometimiento. El informe subraya la lucha en las comunidades por la transformación de imaginarios y de prácticas sociales patriarcales, esto es, excluyentes y desiguales; y enfatiza la importancia del uso de estrategias pedagógicas y comunicativas dirigidas a la defensa de sus derechos.

Entre las organizaciones de mujeres comprendidas en el informe se encuentran: Corporación para la vida, mujeres que crean; Liga internacional de mujeres por la paz y la libertad —Limpal Colombia—; Federación de mujeres campesinas de Nariño (Femucan); Programa mujer de la asociación de cabildos indígenas del norte del Cauca; Fundación nacional defensora de los derechos humanos de la mujer (Fundhefem); Liga de mujeres desplazadas (LMD); y Asociación Colectivos Mujeres al derecho. Todas ellas, y otras tantas no incluidas en este listado, son buenos ejemplos de trabajo en equipo, solidaridad social y participación política en la construcción de paz.

En una línea de indagación similar, Barros y Rojas (2015) intentan situar la pregunta: ¿en qué medida el conflicto armado colombiano ha conducido a la mujer a asumir nuevos roles dentro de la sociedad? Su análisis las lleva a cuestionar el rol de víctima tan arraigado en el imaginario social y a situar a las mujeres en un amplio espectro de actuación en la esfera pública. En sus hallazgos se destacan, entre otros, que ser cabeza de hogar no es de ninguna manera incompatible con ser activista social; de hecho, lo primero en lugar de inhibir lo segundo incentiva la lucha por el reconocimiento de sus derechos.

En el conflicto armado interno, subrayan las investigadoras, las mujeres también han sido miembros activos de grupos al margen de la ley, en algunos casos de manera forzada, en otros, por decisión propia. Son muchos los casos en los que las víctimas han transitado al rol de sobrevivientes, gestoras de memoria, e incluso, al de agentes de reconciliación. En casos como estos, su participación directa en el conflicto armado fue el factor desencadenante para el posterior desarrollo de iniciativas y acciones propositivas en la esfera social y en el ámbito político.

En este libro hemos hecho énfasis en organizaciones de mujeres que reivindican sus propias memorias, y al hacerlo colectivamente las han vuelto motor de lucha y resistencia. Este ha sido el camino transitado por la Organización Femenina Popular; la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño, la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria y las Madres de Soacha y Bogotá. Su incidencia en la historia reciente de nuestra sociedad no solo exige mayor visibilidad, sino, principalmente, reconocimiento; algo en lo que puede contribuir de forma innegable la escuela.

En estos apartados hemos presentado el resultado de un estudio documental sobre dichas organizaciones destacando su capacidad de agencia y sus aportes a

la reconstrucción de un tejido social desgarrado por la guerra. El trabajo realizado nos llevó a entender que la comprensión del pasado reciente no solo depende de la recolección de información o el cúmulo de fuentes confiables, sino también y, principalmente, del lugar que se reconozca a los relatos de personas de carne y hueso que han vivido o padecido las consecuencias del conflicto armado interno.

El libro, en su conjunto, es una apuesta por hacer visibles los lazos entre resistencia y memoria, así como los de solidaridad y reconciliación. Está claro que estos lazos se construyen con sensibilidad, esfuerzo y valentía, de otro modo no se podría entender que personas que han vivido historias desgarradoras se levanten a diario para ayudar a otros a afrontar sus tribulaciones.

El trabajo de investigación que soporta este texto, así como su proceso escritural nos permitió, además, renovar el amor y la admiración por tantas y tantas mujeres que no paran de luchar por hacer del mundo un lugar menos injusto. Por esta razón, todos los capítulos destacan sus voces, sus relatos y sus apuestas por la paz, así como el diseño, realización y evaluación de los apartados pedagógicos ratifica la importancia de abordar temas relacionados con el pasado reciente en la escuela. Desde allí, está claro, también es posible resistir la violencia y actuar de manera incluyente y equitativa.

El involucramiento personal y emocional con las realidades sociales y políticas de nuestro país, vivido intensamente en la hechura de este libro, es nuestro propio intento por desmitificar la idea de la investigación como algo frío y distante de la esfera emocional de quienes realizan esta actividad. El recrudecimiento actual de la violencia en distintas regiones del país y el incesante asesinato de líderes sociales y defensores de derechos humanos es una clara señal de que no podemos bajar los brazos, de que hay mucho por hacer si queremos resistir al silencio y al olvido, si insistimos, como es debido, en la construcción de la paz.



## Referencias

- Abal, P. (2007). Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau. *Kairos, Revista de Temas Sociales*, 20, 2-3.
- Agencia de la ONU para Refugiados (ACNUR). (2018). *Hay más víctimas de desplazamiento forzado en Colombia que número de habitantes en Costa Rica*. ACNUR. <https://www.acnur.org/noticias/noticia/2018/12/5c243ef94/hay-mas-victimas-de-desplazamiento-forzado-en-colombia-que-numero-de-habitantes.html>
- Alfonso, M. (2012). Barrancabermeja: tras las huellas de la memoria de la Organización Femenina Popular. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 75-88.
- Almada, A. (2017). No me olvides. Poema de la resistencia. *La descamisada* <https://la-descamisada.com.ar/no-me-olvides-poema-de-la-resistencia/?highlight=no%20me%20olvides>
- Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación (ACDVPR). (2018, abril). Flor Nomeolvides, Símbolo Del 9 De abril "Día Nacional De La Memoria Y La Solidaridad Con Las Víctimas Del Conflicto Armado". <https://victimasbogota.gov.co/noticias/flor-nomeolvides-s%C3%ADmbolo-del-9-abril-%C2%A8d%C3%ADa-nacional-la-memoria-y-la-solidaridad-las-v%C3%ADctimas>
- Andrades, S. (2008). *Barrancabermeja: un puerto de lucha, conflicto y poder* [tesis de pregrado]. Pontificia Universidad Javeriana. <http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis96.pdf>
- Aquí Estamos Derechos Humanos [Colectivo Aquí Estamos]. (2014). *Lo que causa, en mí, no saber de ti: Madres de la Candelaria*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Mv1u0LaZCaw>
- Archila, M. (2013). Aspectos sociales y políticos de las mujeres en Colombia, siglos XX y XXI. XVIII Congreso de la Asociación de Colombianistas. <http://www.colombianistas.org/Congresos/DocumentosyActas/CongresoXVIII.aspx>



- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Folios*, 42, 29-41.
- Arias, D. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 253-278.
- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria (ACEMC). (2013). Inicio, *página oficial de la organización*. <http://redesmadresdelacande.wixsite.com/madresdelacandelaria>
- Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria (ACEMC). (2015). *Noviolencia por un cambio social*. Subsecretaría de derechos humanos Alcaldía de Medellín.
- Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (AMOR). (2013). Asociación Regional de Mujeres (AMOR). <http://amoroa.blogspot.com.co/>
- Ávila, A., Galindo, K., Ramírez, L. (2019). Voces de resistencia: Madres de Soacha y Bogotá. [Programa radial]. *Pedagógica Radio*. [https://www.ivoox.com/voces-resistencia-madres-soacha-bogota-audios-mp3\\_rf\\_36680004\\_1.html](https://www.ivoox.com/voces-resistencia-madres-soacha-bogota-audios-mp3_rf_36680004_1.html)
- Barreto, R. (2008, 22 de noviembre). *Constituyente del Oriente Antioqueño, una aproximación a la participación ciudadana*. <http://www.institut-gouvernance.org/en/analyse/fiche-analyse-397.html>
- Barrios, F., (2012). Masacre del 16 de mayo de 1998: una estrategia de control social en Barrancabermeja, un municipio con historia de acción social colectiva. *Centro de Recursos para el Análisis de Conflictos (CERAC)*, 19, 1-32. [http://www.cerac.org.co/assets/pdf/CERAC\\_WP19.pdf](http://www.cerac.org.co/assets/pdf/CERAC_WP19.pdf).
- Barros M. y Rojas N. (2015). El rol de la mujer en el conflicto armado colombiano. [Tesis de maestría]. Universidad Externado de Colombia. <https://librepensador.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/sites/5/2015/10/El-rol-de-la-mujer-en-el-conflicto-armado-colombiano-Maestr%c3%ada-en-gobierno-y-pol%c3%adticas-p%c3%ablicas-El-Libre-Pensador.pdf>
- Bellino, M. (2014). Who's past, Whose present? Historical memory among the postwar. Generation in Guatemala. In J. Williams (ed.), *(Re)constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation* (pp. 131-152). Sense Publishers.
- Bellino, M. (2016). So That We Do Not Fall Again: History Education and Citizenship in Postwar Guatemala. *Comparative Education Review*, 60(1), 58-76.
- Benedetti, M. (1995). *El olvido está lleno de memoria*. Visor.

- Bernal, D. (2014). *Historia de la Organización Femenina Popular en Barrancabermeja: 1998-2008* [tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/44846/1/52756864.2014.pdf>.
- Bruckmann, M y Dos Santos, T. (2008). Los movimientos sociales en América Latina: un balance histórico. *Revista Prokla*, 142, 1-13.
- Cartoy, E. (Director) Echeverri, A. (Cantautora). (2013). *Andrea Echeverri (2) - Homenaje a las Madres de Plaza de Mayo*. Argentina. [Video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=irGRFG8gc9g>
- Cavanna, F. y Cerri, L. (2009). Enseñanza de la historia reciente en Uruguay: pasado y laicidad en el juego de la identidad. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 99-112.
- Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. (2013). El Costurero de la memoria. <http://centromemoria.gov.co/el-costurero-de-la-memoria-experiencia-del-centro-de-memoria-paz-y-reconciliacion-realizada-con-el-apoyo-de-la-fundacion-manuel-cepeda-y-la-asociacion-minga/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2014a). Perfiles contra el olvido: Madres de la Candelaria. CNMH. [https://www.youtube.com/watch?v=nRjPP\\_92S9Q](https://www.youtube.com/watch?v=nRjPP_92S9Q)
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2014b). *Dirección de Acuerdos de la Verdad. Nororiente y Magdalena Medio, Llanos Orientales, Suroccidente y Bogotá D.C. Nuevos escenarios de conflicto armado y violencia. Panorama posacuerdos con AUC*. Procesos Digitales.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2014c). Arte que hace memoria por la desaparición forzada. CNMH. <http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/fr/noticias/noticias-cmh/arte-que-hace-memoria-por-la-desaparicion-forzada>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2015a). Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia. *CNMH-UARIV*. <http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/una-nacion-desplazada.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2015b). Madres de Soacha. <http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/madres-de-soacha>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2016a). Mujeres en la resistencia. *cnmh*. <https://www.youtube.com/watch?v=VBkOGmE4Bgc>

- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2016b). *Hasta Encontrarlos. El Drama De La Desaparición Forzada En Colombia*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2017). 13 casos para no olvidar la desaparición forzada. CNMH. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/13-casos-para-no-olvidar-la-desaparicion-forzada>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2018a). En Colombia 82998 personas fueron desaparecidas forzosamente. CNMH <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/en-colombia-82-998-personas-fueron-desaparecidas-forzosamente>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2018b). *Caja de herramientas: Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra*. CNMH; MEN; USAID; OIM.
- Colorado, J. (1995). *Familiares de víctimas de una masacre guerrillera, Apartadó, Urabá*. [Fotografía].
- Colorado, J. (2002). *Barrio La Independencia, Comuna 13, Medellín*. [Fotografía].
- Colorado, J. (2002). *Víctima de un ataque de la guerrilla a una iglesia en Bojayá, Chocó*. [Fotografía].
- Colorado, J. (2003). *Desplazamiento tras la masacre de las FARC en la vereda de Tupiada en San Carlos, Antioquia*. [Fotografía].
- Colorado, J. (2003). *Éxodo campesino en San José de Apartadó*. [Fotografía].
- Colorado, J. (s. f.). *Tierra en disputa*. [Fotografía].
- Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas CONADEP. (1984) *Nunca Mas. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*. Eudeba.
- Conciudadanía, CINEP y AMOR. (2007). Entre pasos y abrazos: por la reconciliación y la reconstrucción del tejido social en el oriente antioqueño. Sistematización de la experiencia del modelo formativo 2004 - 2006. [https://issuu.com/cinepppp/docs/entre\\_pasos\\_y\\_abrazos](https://issuu.com/cinepppp/docs/entre_pasos_y_abrazos)
- Coordinación Colombia Europa Estados Unidos. (2016). Quiénes somos. <https://coeuropa.org/quienes-somos/>
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A.M., Rodríguez, G., Blair, R., Molano, A., Ramos, C., Velázquez, A. (2008). Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(2), 124-145. [http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0524/Aulas\\_en\\_...pdf](http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0524/Aulas_en_...pdf)

- De Amézola, G. (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina *Revista de investigación enseñanza de las ciencias sociales*, 7, 47-55.
- De Amézola, G. y D'Archary, C. (2016). La dictadura congelada. Actos escolares, clases conmemorativas y carteleras sobre la última dictadura militar argentina en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires 2008-2015. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 137-161.
- El Espectador. (2008). Uribe dice que desaparecidos de Soacha murieron en combate. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/articulo-uribe-dice-desaparecidos-de-soacha-murieron-combates>
- El Espectador. (2015). Aprendimos a verlos a la cara y perdimos el miedo. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/aprendimos-verlos-cara-y-perdimos-el-miedo-articulo-550947>
- El Espectador. (2016). Las 60.000 víctimas de desaparición forzada en Colombia. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/60000-victimas-de-desaparicion-forzada-colombia-galeria-6651388>
- El Espectador (2017). "Yo no te olvido": cartas a los desaparecidos. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia-20/jep-y-desaparecidos/yo-no-te-olvido-cartas-a-los-desaparecidos-article/>
- El Nuevo Siglo. (2011). Pagaban 1 millón por muchacho. *El Nuevo Siglo*. <http://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/12-2011-pagaban-1-millon-por-muchacho>
- El Tiempo. (2009). Así se planearon los Falsos Positivos de Soacha, caso por el cual ya hay 49 militares detenidos. *El Tiempo*. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-5259927>
- Fernández, J. (2015) Las patadas voladoras de las cholitas bolivianas. *Diario Hoy*. <http://www.hoy.es/sociedad/201512/20/patadas-voladoras-cholitas-bolivianas-20151220003013-v.html>
- Flórez, C. (2011). Aplazaron lectura de fallo por 'falsos positivos' en Santander. *Vanguardia*. <http://www.vanguardia.com/historico/110648-aplazaron-lectura-de-fallo-por-falsos-positivos-en-santander>
- Franco, N., Nieto, P. y Rincón O. (2010). *Tácticas y estrategias para contar [Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia]*. 123 Centro de Competencia en Comunicación para América Latina Friedrich Ebert Stiftung.

- Franco L., Gómez Y. y Molina J. (2009). Presentación. *AMOR: el liderazgo de la mujer en Marinilla*. <http://asociacion-amor.blogspot.com/2009/11/presentacion.html>
- Fundación Educación y Desarrollo (FEDES) y Corporación de Apoyo a Comunidades Populares (Codacop). (2010). Voces de las mujeres: los procesos de resistencia de las organizaciones de mujeres en el marco del conflicto armado colombiano (pp. 95-117). *X informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia, 2000-2010*. Mesa de Trabajo Mujer y Conflicto Armado. <http://justicia-porcolombia.org/sites/justiciaporcolombia.org/files/X%20informe2.pdf>
- Fundación para la Educación y el Desarrollo (FEDES). (2009). *Soacha: la punta del Iceberg. Falsos positivos se impunidad*. Fundación para la Educación y el Desarrollo.
- Galeano, E. (2001). *Antología*. Octaedro.
- Garay, L. (2018). (In) *Movilidad social y democracia. Algunas perspectivas teóricas, analíticas y empíricas. A propósito de la experiencia de países de la OCDE y de Colombia*. Desde Abajo.
- García, N., Arango, Y., Londoño, J. y Sánchez, C. (2015). *Educación en la memoria: Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Giraldo, Y. y Ruiz, A. (2019a). Significados y alcances de la acción solidaria en jóvenes de sectores populares de la ciudad de Medellín. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 139-152.
- Giraldo, Y. y Ruiz, A. (2019b). *La solidaridad. Otra forma de ser joven en las comunas de Medellín*. CLACSO; Universidad Pedagógica Nacional; CINDE; Universidad de Manizales (En prensa).
- Gómez, L. (2016). *Cuerpo y plaza pública: Comprensiones estéticas del plantón. Madres de la Candelaria* [tesis de pregrado]. Universidad de San Buenaventura.
- González, F. (2010). *Vivir sin los otros. Los desaparecidos del Palacio de justicia*. Ediciones B-Colombia.
- Gossaín, J. (2015) Las mujeres son las primeras víctimas del conflicto armado en Colombia. *El Tiempo*. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16408896>
- Gutiérrez, C. (2005). Algunos problemas de la enseñanza reciente en América Latina. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 30, 17-22.
- Henderson, H. (2006). *La ejecución extrajudicial o el homicidio en las legislaciones de América Latina*. <http://www.corteidh.or.cr/TABLAS/R08060-7.PDF>
- Hernández, E. (2009). Resistencias para la paz en Colombia. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas. *Revista paz y conflictos*, 2, 117-135.
- Hernández, J. (2021). *Faldas torbellino*. [Ilustración].

- Hernández, J. (2021). *Lo que queda*. [Ilustración].
- Hernández, J. (2021). *Paloma de origami*. [Ilustración].
- Hernández, M. (2018). *Ausencia*. [Fotografía].
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016a). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108.
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016b). *Educación y políticas de la memoria en América Latina: por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2018). *Subjetividades caleidoscópicas, relatos y espejos trizados*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Higuera, D. (2008). La escuela como escenario de lucha por el pasado: reflexiones a partir de un caso de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Propuesta Educativa*, 30, 109-116.
- Hoyos, D. y Nieto A. (2017). Procesos organizativos de mujeres y víctimas del conflicto armado y relaciones con la democracia local en el Oriente Antioqueño. *Desafíos*, 29, 139-175.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Kapkin, S. (2016). Nunca más: los tatuajes para no olvidar de las madres de Soacha. *¡Pacifista!* <http://pacifista.co/nunca-mas-los-tatuajes-para-no-olvidar-de-las-madres-de-soacha/>
- KoGgy, K. [Bahrain Sessions]. (2017). *Un tranquilo adiós*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DVolfTEP-aM>
- Londoño, N., Marín, T. y Alzate, G. (2005). *Una fuerza multicolor. Organización y participación de mujeres*. Asociación Regional De Mujeres Del Oriente (AMOR) Bilbao: Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe. [http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/10\\_una\\_fuerza\\_multicolor.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/10_una_fuerza_multicolor.pdf)
- Marín, L. (2016). *Seguridad democrática, Derechos Humanos y memoria histórica en Colombia* [tesis de maestría en comunicación-educación]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, L. (2006). Las organizaciones de segundo grado como nuevas formas de organización de la población rural. En H. Grammont (eds), *La construcción de la democracia en el campo latinoamericano*, 1.ª ed. (pp. 107-132). CLACSO. [https://www.researchgate.net/publication/318663587\\_Las\\_organizaciones\\_de\\_segundo\\_grado\\_como\\_nuevas\\_formas\\_de\\_organizacion\\_de\\_la\\_poblacion\\_rural](https://www.researchgate.net/publication/318663587_Las_organizaciones_de_segundo_grado_como_nuevas_formas_de_organizacion_de_la_poblacion_rural)

- Martínez, D. (2016). La resistencia y la resistencia civil: la importancia de la teoría no violenta. *Papel Político*, 21(2), 343-371.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Secuencias didácticas de educación para la paz. [https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/catedramaestros/catedra-de-paz\\_secuencias.pdf](https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/catedramaestros/catedra-de-paz_secuencias.pdf)
- Mignorance, F. (2018). *La desaparición forzada en Colombia*. <https://colombia.desapari-cionforzada.com/mapas/nacionales/>
- Nora, P. (1984). *Lieux de mémoire*. Gallimard.
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH). (2006). *Convención Internacional para la Protección de Todas las Personas Contra las Desapariciones Forzadas*. <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ConventionCED.aspx>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH). (s. f.). Los estereotipos de género y su utilización. *Naciones Unidas, Derechos Humanos, Oficina del Alto Comisionado*. <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Women/WRGS/Pages/GenderStereotypes.aspx>
- ONU Mujeres Colombia. (2015, diciembre, 11). *Beatriz Montoya, AMOR. 1325: Mujeres resueltas a construir paz*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2mvPRPJdq0E>
- Organización de Naciones Unidas. Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado (s. f.) *Convención Internacional para la Protección de Todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas*. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ConventionCED.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas Colombia (ONU). (2012). *ONU mujeres y PNUD continúan su apoyo a las organizaciones regionales del oriente antioqueño* <http://nacionesunidas.org.co/blog/2012/08/07/onu-mujeres-y-pnud-continuan-su-apoyo-a-las-organizaciones-regionales-del-oriente-antioqueno/>
- Organización Femenina Popular (OFP). (2016). *Vidas de historia. Barrancabermeja: Organización Femenina Popular*.
- Organización Femenina Popular (OFP). (2017, mayo 27). *Camino de Barrancabermeja*. [Fotografía]. Facebook. <https://bit.ly/3rXr2L3>
- Organización Femenina Popular (OFP). (2018). *Presentación de la obra teatral*. [Página de Facebook]. Historia con ojos de mujer. <https://www.facebook.com/Colectivo-Magdalenas-354389814977349/photos/pcb.517382445344751/517382345344761>

- Organización Femenina Popular (OFP). (2020, mayo 21). *La solidaridad es la ternura de los pueblos*. [Fotografía]. Facebook. <https://www.facebook.com/OrganizacionFemeninaPopular/photos/3220014154685534>
- Organización Femenina Popular (OFP). (2021, abril 9). *Homenaje a las víctimas*. [Fotografía]. Facebook. <https://bit.ly/2VBbr7G>
- Organización de Naciones Unidas. (1998). *Desplazamiento forzado*. <http://www.scielo.org.co/pdf/rei/v14n26/v14n26a08.pdf>
- Plá, S. y Pérez M. (2013). Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México. *Clío & Asociados*, 17, 27-55.
- Pulido, L. (1999). *La Organización Femenina Popular del Magdalena Medio*. ofp.
- Pulido, L., Rodríguez., A. y Pedraza, B., (1999). *Entre el fuego: tres experiencias de participación en zonas del conflicto armado*. Parcomún.
- Profamilia. (s. f.). *Preguntas y respuestas Género*. <https://profamilia.org.co/preguntas-y-respuestas/genero/>
- Profamilia. *Preguntas y respuestas* (s. f.). *Preguntas y respuestas. Sexualidad masculina y femenina*. <https://profamilia.org.co/preguntas-y-respuestas/sexualidad-masculina-y-femenina/?id=1>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Colombia. (2010). *Oriente Antioqueño: Análisis de la conflictividad*. [https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220\\_Analisis%20conflictividad%20Oriente%20Antioque%C3%B1o.pdf](https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220_Analisis%20conflictividad%20Oriente%20Antioque%C3%B1o.pdf)
- Programa Suizo para la Promoción de la Paz (SUIPPCOL), Comisión de Conciliación Nacional y (PNUD) (2005). *Memorias: foro iniciativas de paz una lógica de vida. Informe final*. <https://www.pas.org.co/multimedia>
- Registro Único de Víctimas. Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas (2018). *Red Nacional de Información*. <https://www.unidadadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- República de Chile. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. (1991). *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación* (Informe Rattig) (3 tomos). La Corporación-Andros.
- República de Chile. Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. (2004). *Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura* (Informe Valech). La Nación S. A.



- República de Colombia. Departamento Administrativo de la Función Pública. (2006). *Decreto 1400 de 2006*. [https://www.mindefensa.gov.co/irj/go/km/docs/Mindefensa/Documentos/descargas/Documentos\\_Home2/decreto\\_bonificaciones.pdf](https://www.mindefensa.gov.co/irj/go/km/docs/Mindefensa/Documentos/descargas/Documentos_Home2/decreto_bonificaciones.pdf)
- República de Colombia. Ministerio del Interior. (2011). *Ley de víctimas y restitución de tierras* (Ley 1448).
- República de Colombia. Congreso de Colombia. (2014). *Ley cátedra de la paz* (Ley 1732).
- República de Colombia. Jurisdicción Especial para la Paz. (2018). *Acuerdo No. 001 de 2018*. Jurisdicción Especial para la Paz.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Secuencias Didácticas de Educación para la Paz. Para ser enriquecidas por los docentes de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- República de Colombia. Jurisdicción Especial para la Paz. (2018). *Sala de Reconocimiento de Verdad, de responsabilidad y de determinación de los hechos y conductas*. [https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Auto%20005%20%20Apertura%20Caso%20003%20Muertes%20ileg%C3%ADtimamente%20presentadas%20como%20baja%20en%20combate%20SRVR%20\(1\).pdf](https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Auto%20005%20%20Apertura%20Caso%20003%20Muertes%20ileg%C3%ADtimamente%20presentadas%20como%20baja%20en%20combate%20SRVR%20(1).pdf)
- Restrepo, G. (2006). Dinámicas e interacciones en los procesos de resistencia civil. *Revista Colombiana de Sociología*, 27, 169-202.
- Revista Semana. (2017). Pido perdón a las madres de Soacha: Álvaro Uribe. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/nacion/articulo/alvaro-uribe-le-pidio-perdon-a-las-madres-de-soacha-por-afectar-la-memoria-de-sus-hijos/525896>
- Ricœur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. FCE.
- Rivera, L. (2017). En Colombia hay una rosca de la que no me interesa ser parte. *Revista Arcadia*. <https://www.revistaarcadia.com/agenda/articulo/carlos-saavedrafotografocolombiano-gano-premio-en-londres-madres-de-soacha/65535>
- Rivera, O. y Mondaca, R. (2013). El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 393-401.
- Rizo, A., Flores, C. y Valdez, A. (2016) *¿Por qué es importante hablar de género?* <https://lasmujereseneldeportemexicano.wordpress.com/2016/11/17/por-que-es-importante-hablar-de-genero/>
- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 165-18.

- Rojas, O. y Benavides, F. (2018). *Ejecuciones extrajudiciales en Colombia 2002-2010: Obediencia ciega en campos de batalla ficticiosos*. Universidad Santo Tomás.
- Ruiz, A. (2017a) *Galería de los sueños. La educación para la paz desde el aula. Básica primaria*. Konrad Adenauer Stiftung, Pontificia Universidad Javeriana, CIHM.
- Ruiz, A. (2017b) *Galería de los sueños. La educación para la paz desde el aula. Básica secundaria y educación media*. Konrad Adenauer Stiftung, Pontificia Universidad Javeriana, CIHM.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Paidós.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2019). *Didáctica de la fantasía. La formación del niño como sujeto de derechos*. Universidad Pedagógica Nacional, La Carreta Editores.
- Saavedra, C. (2014). *Madres Terra*. [https://www.vice.com/es\\_co/article/wjkyw/fotografia-entierro-madres-de-soacha-suturar-falsos-positivos](https://www.vice.com/es_co/article/wjkyw/fotografia-entierro-madres-de-soacha-suturar-falsos-positivos)
- Saavedra, C. (2016) *La recámara*. <https://www.la-recamara.com/equipo-de-fotografos>
- Sánchez, G. (coord.) (2009). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR).
- Sánchez, M. y Rodríguez, S. (2015). Acciones colectivas de las organizaciones de mujeres por la paz en Colombia. *Revista de paz y conflictos*, 8(2), 149-177.
- Santamaría, L. (1975). Para que no me olvides. *Para que no me olvides...* (LP), Emi.
- Señal Memoria. (2013) *Niels Van Iperen, fotógrafo de rock*. <https://www.senalmemoria.co/articulos/niels-vaniperen-fot%C3%B3grafo-de-rock>
- Serrano, M. (2001). *Para que no me olvides*. El Taruko (edición electrónica).
- Tole, N. (2017). *No me olvides: una flor que se convirtió en símbolo de resistencia*. <https://cpebomorenook.wixsite.com/misitio/single-post/2017/03/01/No-me-olvides-una-flor-que-se-convirti%C3%ADmbolo-de-resistencia>
- Toro, J. (2015). *¿Por qué seguir hablando de 'falsos positivos', si pasaron hace tiempo?* *Pacifista*. <http://pacifista.co/por-que-siguen-hablando-de-falsos-positivos-sipasaron-hace-tiempo/>
- Torres, L. (2008). *Falso Positivo (su voz)*. <https://tajalapiz.wordpress.com/2008/11/22/poema-falso-positivo-colombia/>
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso*. Marcial Pons.
- Trochando Sin Fronteras. (2017). Las madres de Soacha ejemplo de perseverancia por la justicia y dignidad. *Trochando sin fronteras*. <https://trochandosingronteras.info/las-madres-de-soacha-ejemplo-de-perseverancia-por-la-justicia-y-dignidad/>

- Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas. (2018). *Cerca de 24 mil mujeres han sido víctimas de violencia sexual en el conflicto armado*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/enfoques-diferenciales/cerca-de-24-mil-mujeres-han-sido-victimas-de-violencia-sexual-en-el-conflicto>.
- Uribe, M. (2009). Iniciativas no oficiales: un repertorio de memorias vivas. En M. Bri-ceño, F. Reátegui, M. C. Rivera y C. Uprimmy (eds.), *Recordar en conflicto: iniciativas no oficiales de memoria en Colombia* (pp. 43-72). Centro Internacional para la Justicia Transicional, ICTJ.
- Vaninni, M. (2014). Políticas públicas de la memoria en Nicaragua. *Contracorriente*, 12(1), 73-88.
- Velasco, J. (1999). Para que no me olvides. *Para que no me olvides* (CD), Records Unión.
- Villarreal, N. (2007). Colombia: violencias, conflicto armado y resistencias de género las apuestas de una cartografía de la esperanza. *Otras miradas*, 7, 50-66.
- Wills, M. (2000). Los cinco viajes del feminismo en Colombia. *Cuadernos De Investigación Social*, 13(1), 1-48.
- Wills, M. (2007). *Inclusión sin representación. La irrupción política de las mujeres en Colombia. 1970 a 2000*. Norma.





*Para que no me olvides* es una apuesta por la vida, una forma de estudiar, discutir, enseñar uno de los asuntos más dolorosos de nuestra historia: el conflicto armado interno, pero, sobre todo, las acciones de resistencia más amorosas y solidarias de la sociedad civil, particularmente de organizaciones de mujeres demandantes de justicia, gestoras de memoria y constructoras de paz.

Haciendo este libro entendimos que la resistencia emerge en la cotidianidad de las personas y comunidades que se niegan a callar y olvidar, y que toma la forma de lucha contra la impunidad. El texto es una oportunidad de proponer nuevas rutas pedagógicas para la construcción de paz en y desde la escuela, en y desde el aula.

*Para que no me olvides* es, en suma, la manera que fuimos encontrando en el camino para enfrentar el dolor que la guerra produce en los otros y en nosotras(os); no solo porque merecemos un país en el que se pueda decir, contar, narrar desde otras voces, sino también porque las acciones civiles de paz y reconciliación nos llenan de esperanza para seguir educando en libertad, pensamiento crítico y empatía.

Autoras(es)

ISBN: 978-628-7518-25-4



9 786287 518254