

**SENSIBLE PERO IRROMPIBLE**  
**SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA COMISIÓN DE LA VERDAD EN COLOMBIA**

**DUVAN FELIPE ACERO HUERTAS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA**  
**LIC. PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**  
**BOGOTÁ D.C**  
**2021**

**SENSIBLE PERO IRROMPIBLE**  
**SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA COMISIÓN DE LA VERDAD EN COLOMBIA**

**DUVAN FELIPE ACERO HUERTAS**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE**  
**LIC. EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

**DIRECTOR**  
**ALEXANDER RUIZ SILVA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA**  
**LIC. PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**  
**BOGOTÁ D.C**



## AGRADECIMIENTOS

Siempre he creído en la idea de que el ámbito profesional de una persona no existe punto aparte del amigo, del hijo, del hermano, del ciudadano. De modo que, considero que todos los ámbitos de la vida se alimentan y retroalimentan unos a otros constantemente. Es en ese orden de ideas que, en la consecución de este logro profesional y académico quiero agradecer a varias personas.

En primer lugar, quiero agradecer de manera especial a mi madre, quien ha estado día tras día sin falta acompañándome y apoyándome en todo este proceso. Además, a mi muy reducida pero invaluable familia, que cuando las cosas estuvieron difíciles, siempre estuvieron brindando una palabra de apoyo.

Quiero agradecer también a esos profesores que he tenido a lo largo de la vida, que más que profesores se han convertido en grandes amigos, a María C. A Alex, a Oskar, su excelencia como profesores y como personas me han nutrido, tanto en el ámbito profesional, como en el personal. A mi pequeño grupo de amigos que después de tantos años se han convertido en hermanos, ellos sin saberlo, en cada charla, cada discusión, cada debate, incentivaron la creatividad que ayudó a nutrir, tanto este trabajo investigativo, como mi ejercicio profesional en su totalidad. Y en este punto quiero hacer una mención especial a Lorena Montañez, colega y amiga que siempre estuvo dispuesta a leerme con atención y rigurosidad, su profesionalismo me ha permitido superar mis límites y ser cada día mejor.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a Alexander Ruiz, mi tutor, no sólo por todas sus enseñanzas, también por su compromiso con este trabajo, con la Universidad Pedagógica Nacional, con la educación y con el país, ha sido un ejemplo digno de respeto y admiración. También me gustaría agradecerle por su paciencia y apoyo en el acompañamiento que ha hecho a este arduo proceso de mejora y aprendizaje continuo, que sin esa paciencia y ese apoyo no habrían sido posibles.

A todos ellos, por ayudarme a ser un mejor profesional, y aún más importante, una mejor persona, un agradecimiento sincero y sentido.

## NDICE

Presentación .....	12
I. Lugar teórico.....	15
1.1 Memoria Histórica .....	15
1.2 Memoria y Educación .....	18
1.3 Justicia Transicional .....	22
1.4 Justicia Restaurativa .....	25
1.5 Esclarecimiento de la Verdad .....	27
II. Antecedentes investigativos .....	29
2.1 Memoria .....	29
Memoria histórica en Latinoamérica .....	29
Memoria histórica en México .....	29
Memoria histórica en Argentina .....	32
Memoria histórica en Colombia .....	34
Memoria y Educación.....	34
Memoria y Educación. Investigaciones internacionales .....	34
Memoria y Educación. Investigaciones nacionales .....	36
2.2 Comisiones de la Verdad.....	38
Argentina .....	39
Paraguay .....	42
Chile .....	45
Guatemala .....	50
El Salvador .....	55
Perú .....	58
2.3 La verdad: un camino para la construcción de la paz.....	61
III. Planteamiento del problema .....	63
3.1 Preguntas de investigación .....	63
3.2 Objetivo general .....	64
3.3 Objetivos específicos .....	64
IV. Metodología .....	66
V. Comisión de la Verdad en Colombia .....	67
5.1 La acción pedagógica .....	71
VI. Concepto y retrospectiva de los laboratorios: Justicia Restaurativa .....	75
6.1 La justicia restaurativa .....	75
6.2 La importancia de la justicia restaurativa .....	76
6.3 Qué es la justicia restaurativa .....	77
6.4 Concepto de justicia restaurativa .....	78
6.5 Relación de la justicia restaurativa con la Comisión de la Verdad .....	78

6.6 La importancia de la justicia restaurativa con relación a la educación .....	81
6.7 Laboratorios de co-creación. Construyendo lazos, herramientas didácticas y esperanza .....	83
VII. Secuencia Didáctica Justicia Restaurativa .....	90
7.1 Sesión 1 .....	91
7.2 Sesión 2 .....	93
7.3 Sesión 3 .....	95
VIII. Conclusiones .....	99
Referencias Bibliográficas .....	106

## PRESENTACIÓN

Este proyecto es el resultado de un trabajo colectivo que se fue desarrollando durante el 2019 y el 2020 y ha sido una oportunidad extraordinaria, que vivimos como un viaje, el cual en el camino nos brindó herramientas para ampliar nuestros horizontes y seguir abriendo puertas en el ámbito educativo. Durante este proceso tuvimos la oportunidad de llevar a cabo un análisis documental y de proponer nuevas rutas pedagógicas, que esperamos sean puestas en práctica en las escuelas de las diferentes regiones colombianas; regiones que se enfrentan a diario a un prolongado y cruento conflicto armado interno, que ha erosionado la confianza, la solidaridad y la empatía de la gran mayoría de los ciudadanos, elementos indispensables para la reconstrucción del tejido social.

Este trabajo es una apuesta por la vida “porque el dolor es una buena piedra sobre la cual construir sueños y esperanzas” (Ruiz y Prada, 2012 p. 22) pues creemos fielmente que los caminos de la verdad y de la educación son los mejores para la construcción de un país distinto. Por ello sentimos que este es un camino que no se puede recorrer sin el otro, sin aquel que tal vez está situado en una orilla distinta, por eso, este ejercicio investigativo y esta apuesta pedagógica invita al diálogo, la discusión, la reflexión y, por ende, a la construcción de escenarios de convivencia, reconciliación y paz que aporten a la no repetición de la violencia.

A lo largo de este sendero nos dimos cuenta que hablar de estos temas, alrededor del conflicto, no es una tarea fácil “pues no se puede formar lo humano de cada uno sin formar también lo ético y lo político que nos constituyen como seres históricamente situados” (Ruiz y Prada, 2012, p. 18) y que es menester de quienes trabajamos en el campo educativo caer y levantarnos las veces que sean necesarias para lograr los objetivos propuestos, por consiguiente, al entrar en este campo se deben aceptar los retos y responsabilidades que ello acarrea.

Por otro lado, queremos resaltar que gran parte de este trabajo tuvimos que realizarlo de manera virtual, pues aún estamos en medio de una pandemia que nos ha hecho recurrir a diferentes herramientas tecnológicas de la información para lograr nuestro fin. Esto con la

idea de mostrar que no hay barreras que detengan procesos educativos, sobre todo, cuando se trata de transformaciones reparadoras, liberadoras y constructivas.

Este trabajo de grado es el resultado del esfuerzo colectivo de cuatro grupos de estudiantes del Programa de Licenciatura en Psicología y Pedagogía, del *Eje Educación, cultura y sociedad*. El escrito tiene algunos elementos comunes y cuatro desarrollos diferenciados. Entre los elementos comunes se encuentran el marco teórico, los antecedentes de investigación, la formulación del problema, la metodología, la estructura pedagógica (secuencias didácticas), pero, sobre todo, la experiencia compartida en la Comisión de la Verdad; instancia en la que se desarrolló nuestra práctica profesional en 2020 y sobre el cual se llevó a cabo tanto el ejercicio investigativo como el diseño pedagógico.

De este modo, se presenta una temática general guiada por un análisis teórico donde se desarrollan cinco conceptos: memoria histórica, memoria y educación, esclarecimiento de la verdad, justicia transicional y, finalmente, justicia restaurativa; conceptos que guiaron nuestro trabajo, en tanto nos permitió identificar las fuentes primarias de nuestra investigación, sobre las cuales sustentamos todo el trabajo. Posteriormente, se realizó una revisión documental frente a las comisiones de la verdad en el mundo y los trabajos que han realizado a nivel educativo, con el fin de evidenciar fortalezas, ejemplos, falencias y posibilidades para el desarrollo de este proyecto.

Los cuatro trabajos se diferencian en sus desarrollos, con base en cuatro conceptos clave del mandato de la Comisión: 1) Esclarecimiento de la verdad; 2) No repetición; 3) Reconciliación y convivencia pacífica, y 4) Justicia restaurativa.

Cada uno de los cuatro grupos se centró en uno de estos conceptos, tanto en la revisión documental como en el desarrollo pedagógico. A partir del rastreo investigativo realizado surgió el problema de investigación, en consonancia con una evidente ausencia de material educativo, para trabajar en el aula, temas relacionados con las comisiones de la verdad en el mundo.

El presente trabajo se enfocó, específicamente, en el tema de *Justicia Restaurativa*, que, como se evidencia a lo largo del ejercicio investigativo, no sólo es un pilar en el trabajo



de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición, sino una herramienta valiosa para sociedades que han vivido situaciones traumáticas de conflicto y quebrantamiento del lazo social, y que les permite avanzar hacia el restablecimiento de la convivencia con los otros.

Teniendo en cuenta que el ejercicio investigativo estuvo directamente vinculado con la práctica pedagógica, se tuvo la posibilidad de participar, desde la Comisión de la Verdad, en talleres de creación de pedagógicas, con un grupo de profesionales, de distintas regiones del país, que trabajan los temas del conflicto armado en el ámbito educativo, con el fin de crear materiales que aporten a la construcción de paz, a la no repetición y a la divulgación del informe final de la Comisión de la Verdad.

Finalmente, se espera que este trabajo logre ser un apoyo para los maestros frente a la comprensión del conflicto armado en Colombia, la memoria histórica y su relación con la educación; que también sirva de instrumento pedagógico para reconocer la importancia de recordar los hechos de violencia del pasado y del presente, de nuestro país, y de invitación a participar en procesos educativos de no repetición y reconciliación, para la construcción de una paz estable y duradera.

## I. LUGAR TEÓRICO<sup>1</sup>

El presente marco teórico tiene como objetivo, visibilizar a grosso modo los significados de los conceptos *memoria histórica*, *memoria y educación*, *justicia transicional*, *justicia restaurativa* y *esclarecimiento de la verdad* con el apoyo de trabajos de autores como Arias (2018), Jelin (2002, 2005), Ruiz y Prada (2012), Nora (1984), CNMH (2013), Ardila (2006), entre otros.

Lo anterior, con el fin de tener un amplio conocimiento en los avances teóricos que estos autores han planteado sobre la temática que moviliza este trabajo, para analizar y comprender su relación con el ámbito educativo.

A su vez, este ejercicio investigativo es movilizado por un análisis en conjunto de la relación entre educación y verdad, dado que este trabajo es el resultado de un convenio con la Comisión de la Verdad de Colombia.

### 1.1. Memoria histórica

La memoria es un concepto polisémico que se puede trabajar desde diversas líneas teóricas, para este trabajo se desarrollará desde un análisis sobre los procesos de construcción de memoria colectiva<sup>2</sup>, sobre acontecimientos históricos particulares. La memoria funciona, entonces, “Para entender aquellos procesos colectivos que fungía como recuerdos que generaban vínculos en una nación” (Halbwachs citado en Arias, 2018, p. 26). Sin embargo, es necesario reconocer que la memoria es un proceso colectivo y a su vez individual “en el que grupos de personas crean versiones compartidas de un pasado común” (Arias, 2018, p. 33).

---

<sup>1</sup> Los capítulos de Lugar teórico, Antecedentes investigativos, Problema y Metodología se compartirán de manera completa con otros tres trabajos de grado realizados por estudiantes pertenecientes al eje de educación, cultura y sociedad.

<sup>2</sup> La memoria colectiva es entendida aquí como “queda claro que quienes “recuerdan” no son los grupos sociales, sino los individuos, pero que no lo hacen solos, sino en relación con otros, y esa interacción, sobre la base de huellas de reconocimiento de lo sucedido, y que se presenta en grupos que tienen una relación con determinados acontecimientos” (Jelin, 2002 p.22). Por otra parte, el concepto de memoria histórica se toma desde los postulados de Pierre Nora, quien la define como “el análisis consciente del pasado y su articulación con el presente común de un grupo social” (1984, p. 20)

Según Jelin (2002) la memoria puede ser entendida como un proceso en el cual se dota a una experiencia de sentido y significado; a su vez, puede entenderse como las formas como los sujetos recuerdan el pasado desde el presente, como proceso intersubjetivo, de diálogo entre individuos y sociedad.

Ahora bien, la memoria es tanto individual como colectiva, pues surge en relación con los otros, es decir, está construida por relatos que dan cuenta del rumbo de nuestra historia social; pero a la vez, es importante reconocer que la memoria también está impregnada de olvidos:

La memoria no solo está constantemente amenazada por el olvido, también lo requiere. Nadie puede recordar todo lo que ha vivido, so pena de perder el juicio. Así, el olvido es no solo enemigo mortal de la memoria, el obstáculo que ha de vencerse, sino también su contracara (Ruiz y Prada, 2012, p. 62).

De otro lado, es necesario agregar que la memoria es selectiva, ya que para que esta sea posible requiere hacer abstracciones y si se pudiera recordar todo se perdería la capacidad de abstracción. Sin embargo, es necesario precisar que existen también “olvidos impuestos” (Ruiz y Prada, 2012, p. 63) por parte de agentes de poder que buscan que la sociedad olvide algún hecho para imponer unos relatos o unos recuerdos que favorezcan sus intereses y sus versiones del pasado. Una forma de olvido impuesto es la negación de los hechos que afectaron a una parte importante de la sociedad y cuya aceptación o reconocimiento resulta inconveniente para los grupos de poder:

La memoria-olvido, la conmemoración y el recuerdo se tornan cruciales cuando se vinculan a experiencias traumáticas colectivas de represión y aniquilación, cuando se trata de profundas catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento colectivo. Son estas memorias y olvidos los que cobran una significación especial en términos de los dilemas de la pertenencia a la comunidad política (Jelin, 2005, p. 98).

En cuanto a la memoria colectiva, de acuerdo con Echeverry (1999, p. 126): “es la que recompone mágicamente el pasado, y cuyos recuerdos se remiten a la experiencia que una comunidad o un grupo pueden legar a un individuo o grupos de individuos”. Por tanto, permite a las comunidades construir y sostener recuerdos compartidos, recuerdos de cosas vividas conjuntamente y, en algunas ocasiones, sufridas colectivamente.

La memoria es, a su vez, un dispositivo de poder mediante la cual se puede lograr la reivindicación de los derechos humanos para las personas que han sido víctimas de la

violencia, que exigen esclarecimiento de la verdad y luchan por la justicia. Así lo expresa el Centro Nacional de Memoria Histórica en 2013, bajo la dirección de Gonzalo Sánchez Gómez:

El conflicto armado en este país discurre en paralelo con una creciente confrontación de memorias y reclamos públicos de justicia y reparación. La memoria no se vive como una experiencia del posconflicto, sino como factor explícito de denuncia y afirmación de diferencias. Es una expresión de rebeldía frente a la violencia y la impunidad (CNMH, 2013, p.20).

La memoria histórica es un concepto reciente, que se empieza a estudiar a partir de los años setenta y se remonta en los trabajos de Pierre Nora (1984), quien señala que: “No hay que confundir historia con memoria” ya que en el plano de las investigaciones sociohistóricas existe una diferenciación entre estos dos conceptos, así:

La historia es la reconstrucción, siempre problemática e incompleta, de lo que ya no es. La memoria es un fenómeno donde siempre actúa un lazo vivido en presente eterno; la historia, una representación, del pasado. Porque es afectiva y mágica, la memoria sólo se acomoda a detalles que la reconfortan; ella se alimenta de recuerdos vagos, globales o flotantes, particulares o simbólicos, sensible a todas las transferencias, pantallas, censura o proyecciones. La historia, como operación intelectual y laica, utiliza análisis y discurso crítico. La memoria instala el recuerdo en lo sagrado y la historia lo desaloja, siempre procesa (...) Como menciona Halbwachs, hay tantas memorias como grupos; ella es por naturaleza múltiple y desmultiplicable, colectiva, plural e individualizable. La historia, al contrario, pertenece a todos y a nadie, lo que la hace universal. La memoria tiene su raíz en lo concreto, en el espacio, el gesto, la imagen y el objeto... La historia sólo se ata a las continuidades temporales, a las evoluciones y a las relaciones entre las cosas. La memoria es un absoluto y la historia sólo conoce lo relativo (Nora, 1984, p.3).

Nora por más que destaque el valor de la memoria, está subordinándola a la historia, está claro que para este pensador la historia es el principal registro del pasado, pues tiene una pretensión de objetividad. Si bien Nora reivindica la memoria, pareciera que la considera un insumo más de la historia. En la actualidad la memoria, particularmente eso que suele llamarse memoria histórica tiene un mayor estatus que el inicialmente asignado por este pensador francés. La memoria histórica no solo es el cúmulo de percepciones y recuerdos de las comunidades, sino también la base para las interpretaciones que del pasado tienen las comunidades.

Por su parte, para Arias (2018) la historia:

[...] sería la versión incontaminada de lo pretérito, la interpretación objetiva de los hechos. La historia en tanto ejercicio científico se dota de unos procedimientos que son validados por comunidades académicas, y por tanto es objeto de revisión y refutación (p.29).

La historia tiene, entonces, un carácter pretendidamente científico; es una disciplina que se ocupa de teorizar sobre el pasado, razón por la cual Halbwachs le atribuye “ser general, universal y abstracta” (Arias, 2018, p.25). Así, mientras la memoria histórica trabaja con las experiencias y recuerdos de las personas afectadas, para construir versiones sobre un hecho, al mismo tiempo es reivindicativa, pues se crea a partir de la suma, contrastación o tensión de recuerdos y relatos individuales sobre dicho hecho.

Vale la pena destacar que la memoria histórica ha alcanzado en las últimas décadas un gran posicionamiento en los estudios y reflexiones que se hacen sobre el pasado en conflicto, por ejemplo, en países como Colombia, Argentina, Perú o Chile, la memoria histórica ha servido para dar cuenta de los horrores de las guerras, las dictaduras y gobiernos autoritarios en la región.

## **1.2 Memoria y educación**

Es importante dar un lugar significativo al estudio de la historia reciente en ámbitos educativos, pues, de este modo, se podrá dar lugar a la memoria histórica, no sólo como concepto, sino también como un legado, como algo que hace parte de nuestro pasado y que nos posiciona en un tiempo y lugar determinado; sin embargo, esta entrada nos permite, además, darle voz especialmente a la memoria de las víctimas del conflicto armado interno en Colombia, siendo este posicionamiento pedagógico una posibilidad de construcción de paz; puesto que las dinámicas sociales y la coyuntura actual del país demandan a la educación, sobre todo, a los procesos pedagógicos en diferentes áreas, y en sus contenidos para que respondan a dos hechos puntuales: “En primera instancia la conexión que debe existir entre el ejercicio de la enseñanza en la historia reciente y las dinámicas sociales del país y segundo, la formación de ciudadanos desde las aulas para que piensen y actúen de modo crítico en su contexto” (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

En Colombia, se habla de la construcción de paz a causa de su guerra interna, la cual se ha prolongado por algo más de sesenta años, dejando gran cantidad de víctimas. Al respecto el CNMH afirma:

Del conjunto de muertes violentas ocurridas en el país entre 1958 y 2012, por lo menos 220.000 tienen su origen en el conflicto armado, y de estas el 80% han sido civiles inermes.

Se trata de cientos de miles de víctimas fatales producto en especial de masacres, y asesinatos selectivos, a las que hay que sumar, muchos otros miles de víctimas de desaparición forzada, desplazamiento forzado, secuestros, ejecuciones extrajudiciales, reclutamiento ilícito, tortura y sevicia, minas antipersonales, y violencia sexual (CNMH, 2013, p. 12).

La mayoría de las víctimas de la violencia en nuestro país son parte de la población civil que quedaron atrapadas en medio del conflicto y que, sin contar con protección estatal, han padecido la guerra en distintos momentos y con distinta intensidad. Está claro que no solo los asesinatos hacen parte de las consecuencias de la violencia, al respecto, El Observatorio de Memoria y Conflicto documentó, en total, 353.531 hechos de violencia en el periodo antes mencionado. Estos son algunos de sus hallazgos: la guerra dejó 80.514 desaparecidos (de los cuales 70.587 aún siguen desaparecidos), 37.094 víctimas de secuestro, 15.687 víctimas de violencia sexual y 17.804 menores de 18 años reclutados (CNMH, 2013, p. 28-30).

Las cifras corresponden a las diez principales modalidades de violencia del conflicto armado: acciones bélicas, ataques a poblados, asesinatos selectivos, masacres, atentados terroristas, secuestros, desapariciones forzadas, violencia sexual, daños a bienes civiles; reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes; minas antipersona y munición sin explotar. Del total de víctimas fatales de esas diez modalidades, 94.754 son atribuidas a los paramilitares, 35.683 a la guerrilla y 9.804 a agentes del Estado.

De modo complementario, es clave resaltar que desde la década de los 90:

[...] los expertos en educación debatieron la utilidad de integrar la historia del conflicto reciente a los currículos escolares de sociedades que emergen de conflictos armados. En un principio se creía que lo más pertinente era evitar la historia reciente en las aulas para no perturbar las heridas latentes de estas sociedades. Por ejemplo, en Ruanda se prohibió la enseñanza del genocidio de 1994 por diez años (CNMH, 2013, p.34).

En el contexto colombiano, no parece conveniente esta actitud negacionista y por el contrario parece necesario abrir paso a enfoques y estrategias pedagógicas que permitan pensar nuevos horizontes, nuevas formas de vida más allá de la guerra y de la cultura de la destrucción que la define, que recuperen las experiencias de los sujetos desde su capacidad de configurar mundos diversos pacíficos e incluyentes. Así, la memoria colectiva puede convertirse en una base reflexiva de acciones educativas transformadoras.

En esta dirección, se hace pertinente preguntar por los ejercicios concretos que, desde el sector educativo, están propiciando acciones de construcción de paz y transformación del contexto cultural de los ciudadanos, en el contexto del posconflicto; por ello, es fundamental para este trabajo analizar el papel de la escuela en esta construcción, pues, en principio, es el lugar para el estudio, reflexión, deliberación y comprensión de estos sucesos, en dirección a promover la dinámica de la no repetición de tantos sucesos violentos que han marcado la historia de Colombia.

Esta tarea va mucho más allá de dotar o capacitar a los jóvenes de hoy con competencias ciudadanas y estrategias para la convivencia. El estudiante del post-acuerdo puede y requiere entender las causas históricas del conflicto armado, bajo la intención de que el conflicto no se perpetúe y de inicio a nuevas violencias en el futuro.

De otro lado, el ingreso de este asunto al aula suele ser complejo para la mayor parte de los maestros, debido a la poca formación que se tiene para abordar estos temas y la poca resonancia que tienen políticas públicas orientadas a la enseñanza de la historia reciente en nuestro país. Sin embargo, se hace importante mencionar que con el tiempo se han producido algunas iniciativas por parte de grupos académicos, colectivos de derechos humanos, entre otros, que han construido estrategias pedagógicas para el abordaje de estos temas dentro del aula, de manera situada.

Pese a lo hasta ahora dicho, vale la pena subrayar que la recuperación de la memoria colectiva puede tener claras funciones de saneamiento de las sociedades que han sufrido traumas históricos, por lo que es relevante incorporar al alumnado en procesos que suponen renunciar al “olvido interesado”: olvido de nuestras víctimas, de hechos atroces producidos o permitidos por el mismo Estado, en distintos momentos de esta historia, entre otros.

Esto no quiere decir que no se trabajen algunos de estos temas del conflicto en la escuela, dado que existen algunos libros de texto y políticas públicas sobre el tema, no obstante, resultan insuficientes para el estudio de la violencia en Colombia. Como lo menciona Arias (2018, p.43):

De acuerdo con la literatura observada, es posible afirmar que la enseñanza del pasado reciente es un campo estratégico de reciente construcción en Colombia, que se inicia a finales

de la década del 2000 y que concita voluntades de la academia, el Estado y de la sociedad civil, sin apremios por la temática que acoge.

Por tanto, este trabajo requiere estudio en profundidad y cautela, por ser un tema de alta sensibilidad, que ha afectado de manera directa o indirecta a la gran mayoría de la población colombiana. Sin embargo, se están realizando investigaciones de “Vertiente documental, narrativa o didáctica” (Arias, 2018, p. 55), que en su gran mayoría se ven atravesados por el relato de las víctimas y buscan una divulgación de sus voces.

En este orden de ideas, el escenario escolar se entiende como objeto de análisis y reflexión, donde es pertinente abordar el pasado reciente y las formas en las que esto puede aportar a la reparación de las víctimas directas e indirectas del conflicto armado. Se sobreentiende que es un espacio diverso, al que en el ámbito de la reparación integral le agobian responsabilidades respecto a la creación y promoción de pedagogías de la memoria en clave de la construcción de paz, como tarea fundamental de la escuela en estos tiempos de guerra.

Ahora bien, sería necesario pensar: ¿por qué y para que se deben trabajar los temas de violencia política en las escuelas de nuestro país? Al respecto, Herrera y Pertuz (2016, p. 99) señalan:

El diagnóstico sobre la crisis en la que se sumió el país desde la década del 70 –debido a la profundización de la violencia y a la violación sistemática de los derechos humanos, visibilizada en 1980 por la denuncia de Amnistía Internacional sobre el Estatuto de Seguridad del presidente Turbay Ayala (1978-1982)–, trajo aparejado un dictamen sobre la crisis de valores en la sociedad como una de las causantes de la violencia. Algunas de estas representaciones se difundieron con base en el informe de la Comisión de Violencia de 1987, el cual se refirió a una cultura de la violencia que debía encontrar solución con estrategias que promoviesen actitudes democráticas. Este dictamen condujo a la formulación de “un proyecto de formación ético-político para el país que permitiera transformar las conductas violentas de los ciudadanos”, en el cual la escuela se identificó como escenario privilegiado (Cortés, 2012, p. 54, 55), lo cual condujo a la implementación de diversas iniciativas sobre educación ciudadana. [...] En 1984 en los planes de estudio de educación básica se fusionaron las asignaturas de Historia y Geografía, las cuales, en conjunto con otros saberes, como la Educación Cívica y la Economía, entre otros, pasaron a integrar el área de ciencias sociales.



Estos autores hacen un breve rastreo del inicio de las políticas de la memoria y la enseñanza de la historia reciente en Colombia, lo cual da cuenta de la implementación de proyectos educativos que promueven actitudes democráticas y permitieran transformar las conductas violentas de los ciudadanos, como una apuesta para la reconstrucción del tejido social.

En esta medida, en la década del 2000 los Lineamientos Curriculares en la enseñanza de las ciencias sociales introdujeron, a partir de textos escolares, la formación del pensamiento crítico sobre la violencia política, considerando la escuela como un espacio privilegiado de encuentro, que posibilita, en principio, resaltar la memoria colectiva (Herrera y Pertuz, 2016).

Aunque resulta claro el hecho de que la escuela no puede solucionar el conflicto armado en Colombia, que no es la culpable del mismo y que no depende de ella el fin de la violencia, no parece recomendable que asuma una postura de indiferencia frente a la realidad social que enfrentamos cotidianamente, por el contrario, es un escenario donde surgen algunas posibilidades incluso en su estructura curricular: las cátedras de paz, las clases de ciencias sociales, los proyectos educativos, que permitan y propicien una mejor comprensión de nuestro pasado reciente..

La guerra tiene una dinámica propia que está por fuera de la escuela, pero muchas escuelas se ven efectivamente permeadas por la violencia, en hechos como amenazas y asesinatos a maestros, siembra de minas antipersona en zonas aledañas a muchas escuelas, en zonas rurales, entre otras, que obligan a la escuela a saberse y sentirse concernida, frente a asuntos que la afectan, pero que en ningún caso son su responsabilidad.

### **1.3. Justicia transicional**

Los desarrollos conceptuales sobre la memoria; la memoria colectiva; la enseñanza de la historia reciente; los análisis de procesos de construcción de memoria histórica adquieren un notorio valor, si se tiene en cuenta el actual momento del país: implementación imperfecta y parcial de los compromisos del Acuerdo de paz entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC, y la puesta en funcionamiento de una justicia transicional, incluido en dicho acuerdo.

Como lo plantea Britto (2010) La Justicia es una de las principales búsquedas de la humanidad desde sus inicios y, por ende, ha tenido diversas interpretaciones dependiendo del momento en que se concibe. La justicia divina, por ejemplo, es una concepción ligada a la

religión. Por otro lado, existe una visión de la justicia como un ejercicio racional inherente a las relaciones humanas asociada a las leyes para poder convivir en paz como sociedad.

Al respecto, es necesario precisar que la justicia transicional es un mecanismo político y jurídico que surge en sociedades con pasados en conflicto y que se encuentran en transición a procesos democráticos o procesos de pacificación:

La justicia transicional se entiende como el esfuerzo por construir paz sostenible tras un período de conflicto, violencia masiva o violación sistemática de los derechos humanos. El objetivo de la justicia transicional implica llevar a juicio a los perpetradores, revelar la verdad acerca de crímenes pasados, brindar reparaciones a las víctimas, reformar las instituciones abusivas y promover la reconciliación (Zyl, 2011, p.47)

Para Ardila (2006) la justicia transicional tiene varios objetivos que pueden acogerse en los distintos países en transición, estos son:

Fortalecer o instaurar el estado de derecho, abordar, e intentar sanar, las heridas que surgen en la sociedad como resultado de las violaciones a los derechos humanos, avanzar en los procesos de reconciliación, garantizando los derechos de las víctimas y de la sociedad a la verdad, a la justicia y a la reparación integral, reducir la impunidad, proveer de justicia a las víctimas y responsabilizar a los culpables, develar la justificación ideológica (política, cultural, económica, etc.) de la violencia y los crímenes de guerra y ofrecer a la sociedad la posibilidad de desmontar el sistema de valores asociados a ella y promover la eliminación de las causas de una situación de injusticia social de carácter estructural, que a su vez deriven en sólidas garantías de no repetición de las violaciones (p.2).

La justicia transicional, a su vez, se encuentra dividida en tres ámbitos de aplicación. En primer lugar, *como conjunto de mecanismos judiciales y extrajudiciales* encaminados a la reparación de las víctimas. En segunda instancia, *como respuesta legal* frente a periodos de cambio de régimen político y, finalmente, *en normalización y expansión*, de tiempos de guerra a tiempos de transición (Ardila, 2006, p.2). De modo complementario, para Zyl Paul (2011), la justicia transicional permite:

- Enjuiciamiento: “Enjuiciar a los perpetradores que han cometido graves violaciones de los derechos humanos es un componente crítico de cualquier esfuerzo por enfrentar un legado de abuso. Los enjuiciamientos pueden servir para evitar futuros crímenes, brindar consuelo a las víctimas, reflejar un nuevo conjunto de normas sociales e iniciar el proceso de reformar las instituciones gubernamentales y de generar confianza en ellas” (p.50).

- Búsqueda de la verdad: “Es importante no solo hacer saber ampliamente que han ocurrido violaciones de los derechos humanos, sino también que los Gobiernos, los ciudadanos y los perpetradores reconozcan la injusticia de tales abusos” (p.51).

En esta dirección, “el establecimiento de una verdad oficial acerca de un pasado brutal puede ayudar a inocular a las futuras generaciones contra el revisionismo y empoderar a los ciudadanos para que reconozcan y pongan resistencia a un retorno a las prácticas abusivas” (Zyl, 2011, p.51). Esta búsqueda de la verdad se realiza normalmente a través de las comisiones de la verdad.

- Reparación: “En conformidad con el derecho internacional, los Estados tienen la obligación de brindar reparaciones a las víctimas de graves violaciones de los derechos humanos. Esta reparación puede asumir diferentes formas entre las cuales se hallan la ayuda material (v.g. pagos compensatorios, pensiones, bolsas de estudios y becas), asistencia psicológica (v.g. consejería para manejo del trauma) y medidas simbólicas (v.g. monumentos, memoriales y días de conmemoración nacionales). Con frecuencia, la formulación de una política integral de reparaciones es un tanto compleja, desde el punto de vista técnico, como delicada, desde la perspectiva política” (Zyl, 2011, p.52).
- Reforma Institucional: “Para enfrentar las atrocidades masivas es necesario establecer la verdad acerca de las violaciones y brindar reparaciones a las víctimas, aunque a veces este proceso no sea suficiente para castigar a los perpetradores. En ese sentido, resulta imperioso cambiar fundamentalmente y en algunos casos abolir aquellas instituciones responsables de las violaciones de los derechos humanos” (Zyl, 2011 p.53).
- Reconciliación: “El concepto de reconciliación es importante y su historial es bastante controversial. En algunos contextos, las víctimas se oponen a la reconciliación porque la relacionan con el perdón obligado, la impunidad y la amnesia. En muchos países latinoamericanos, los responsables de violaciones de los derechos humanos, especialmente los líderes militares asociados a los regímenes dictatoriales han invocado, de manera cínica, el concepto de reconciliación para evadir la responsabilidad por sus crímenes. Si se entiende la reconciliación de esta manera, entonces debe rechazarse con justa razón [...] Sin embargo es necesario reconocer que los procesos de reconciliación son necesarios para los procesos de transición de las sociedades ya que si se persiste en el odio y el rencor se puede nuevamente, en el caso de países atravesados por el conflicto, retornar a la violencia [...] Si la reconciliación ha de ser aceptada, no puede reducirse a ignorar el pasado, negando el sufrimiento de las víctimas o subordinado la exigencia de la rendición de cuentas y la reparación a una noción artificial de unidad nacional” (Zyl, 2011, p. 54 - 55).

#### 1.4. Justicia Restaurativa

La justicia restaurativa se inició originalmente como un esfuerzo por replantear las necesidades generadas por los crímenes, así como los roles implícitos en ellos, de acuerdo con Zehr (2007),

la justicia restaurativa tiene un especial interés por aquellas necesidades de las víctimas que no son atendidas adecuadamente por el sistema de justicia penal”, esto sucede porque es muy común que las víctimas no sean escuchadas y por esta causa se ven truncados sus procesos judiciales (p. 23).

La justicia restaurativa es un tipo de justicia que se aplica en los sistemas judiciales, en palabras de Britto (2010):

Es un tipo de justicia centrada en la dimensión social del delito. Busca restaurar el lazo social dañado por la acción criminal en un proceso de reparación y reconciliación entre la víctima y el infractor, con la mediación de la comunidad. Cuestiona la abstracción del modelo jurídico y apela al conocimiento y resolución de los conflictos entre sujetos concretos de comunidades concretas. Da un papel fundamental a la víctima a quien se repara el daño y responsabiliza al ofensor, además de darle la oportunidad de deshacer el daño y reconciliarse con la sociedad (p.14).

Sin embargo, menciona la autora en la mayoría de sociedades en las que se ha instaurado este tipo de justicia (Incluida la sociedad colombiana) ha fracasado dado que se espera que el acto delictivo y los responsables asuman y generen un cambio para reintegrarse a la sociedad, luego de pasar por un castigo por su infracción.

Aunque desde la Ley de Justicia y Paz (2005) existe en el país la Justicia Restaurativa, esta se vislumbra débilmente en el contexto de transición del conflicto armado a la paz. Esto se debe a que en nuestra cultura existe una obsesión por la cárcel como equivalente de justicia; además no se tiene una metodología de aplicación de la Justicia Restaurativa y una manera de evaluarla. Investigadores han pedido que se le dé una oportunidad y que la Nación piense en otras formas de hacer justicia, diferentes a la prisión.

La justicia restaurativa no reconoce el proceso penal como un simple proceso de sanción frente a una falta, va más allá, admite que el delito causa un daño y que este, además de ser sancionado, debe ser reparado para sanar las heridas. No es una justicia sancionadora, es reparadora, y, como tal, reconoce que los actores del conflicto deben participar en su solución, lo anterior se reafirma con Villareal (2013) cuando menciona:

La Justicia Restaurativa no se reduce únicamente al Sistema Penal si no también es una forma de entender las relaciones sociales comunitarias, políticas e internacionales por que supone, en definitiva, un modo de entender al ser humano como abierto, sociable en diálogo, capaz de abrirse a lo viable y susceptible de resolver los conflictos de modo pacífico, reparador y diagonal. Estos procesos permitirán que los actores del conflicto en su caso se reconcilien, mejoren y subsanen el mal ocasionado y prosigan adelante en sus vidas." (p. 50).

La justicia restaurativa, tiene en cuenta el delito como un conflicto humano, la existencia de una variada y compleja gama de daños que padecen las víctimas, la necesidad de reinserción del victimario y del ofendido marginado a raíz del comportamiento injusto, y la necesidad de entender que el perjuicio no se agota con la lesión o puesta en peligro del bien jurídico.

De acuerdo con Sampedro (2005), "la justicia restaurativa constituye una visión alternativa del sistema penal que, sin menoscabar el derecho del Estado en la persecución del delito, busca, por una parte, comprender el acto criminal en forma más amplia y en lugar de defender el crimen como simple trasgresión de las leyes, reconoce que los infractores dañan a las víctimas, comunidades y aun a ellos mismos y, por la otra, involucrar más partes en respuesta al crimen, y en vez de dar papeles clave solamente al Estado y al infractor, incluye también a las víctimas y a la comunidad" (p.91). En pocas palabras, la justicia restaurativa valora en forma diferente el éxito frente al conflicto, en vez de medir cuánto castigo fue infringido, establece si los daños son reparados o prevenidos.

Existen tres conceptos fundamentales que trabaja la justicia restaurativa de acuerdo con Zehr (2007) "los daños y necesidades, las obligaciones y la participación" (p.42). El primero de ellos, concibe el crimen como un daño ocasionado a las personas, preocupándose principalmente porque las víctimas reciban justicia, lo que nos lleva a pensar que entrar en el daño ocasionado implica una preocupación inherente por las necesidades y roles de las víctimas. Para la justicia restaurativa entonces, la justicia parte de una preocupación por las víctimas y sus necesidades procurando reparar el daño dentro de lo posible, tanto de manera concreta como simbólica, preocupándose tanto por víctimas como victimarios.

En el caso de las obligaciones de la justicia restaurativa, podemos concebir estas como la responsabilidad activa del victimario y de las obligaciones que esta conlleva, esto hace referencia a verificar que los ofensores reciban un castigo, los victimarios tienen que

darse cuenta de las consecuencias de sus acciones, además, esto implica que tienen la responsabilidad de enmendar el daño en la medida de lo posible.

Finalmente, en cuanto a la participación, esta implica que las partes que se han visto afectadas por el crimen víctimas, victimarios y miembros de la comunidad puedan ejercer roles importantes en el proceso judicial, esto implica en algunos casos un diálogo entre las partes de este modo, las partes comparten sus respectivas experiencias para luego llegar a un consenso acerca de las acciones que deberían adoptarse. Ahora bien, con instauración de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) ha resonado aún más este concepto, esperando que los responsables de delitos en medio de la guerra, no sólo paguen una condena por los hechos atroces que cometieron, sino que, a su vez, reparen las víctimas con actos de públicos de perdón, con reparación económica y sobre todo dando su versión con la verdad de lo ocurrido durante el conflicto armado en Colombia.

Es por ello, que para esta entidad es de vital importancia la verdad que los responsables puedan brindar para las víctimas y la comunidad en general, es un proceso que está en curso y es una justicia que espera poder reconstruir el lazo social.

### **1.5. Esclarecimiento de la verdad**

El esclarecimiento de la verdad parte de la necesidad de justicia, verdad y reparación por parte de poblaciones que han estado expuestas a la violencia y/o a la violación de derechos humanos, como efecto de un conflicto armado o una guerra.

Para lograr este objetivo, surgen las comisiones de la verdad como una herramienta dentro de la justicia transicional para esclarecer las versiones de los hechos, obtener un recuento histórico de la globalidad de los actores del conflicto armado o guerra, hacer un reconocimiento a las víctimas y encontrar mecanismos efectivos de reparación a las mismas. Además de ello también buscan determinar responsabilidades institucionales, sociales y políticas, sin embargo, en la mayoría de estas instituciones no se puede juzgar o acusar culpable. De acuerdo con Hayner (2006):

Desde el establecimiento de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Sudáfrica, en 1995, la idea de una investigación no judicial de abusos graves cometidos en el pasado ha captado la atención de nuevos Gobiernos y de grupos de la sociedad civil en varios países.

En los últimos veinticinco a treinta años, se han creado comisiones de la verdad en más de treinta países. Dichas comisiones son organismos oficiales temporarios, que se establecen para investigar un tipo de violaciones en un período de tiempo, producir un informe final y formular recomendaciones de reformas (p. 1).

Las comisiones de la verdad son instituciones que se organizan por poco tiempo en general de uno a tres años y sin responsabilidad en el enjuiciamiento de los perpetradores. Al respecto menciona Hayner (2006):

Las comisiones de la verdad no tienen el poder de enjuiciar, pero muchas han recomendado la realización de juicios, y algunas han compartido sus archivos con las fiscalías. Otras han optado por dar a conocer públicamente los nombres de las personas que, según sus conclusiones, eran responsables de violaciones específicas (p. 2).

Cada una de las Comisiones de la Verdad, creadas en distintos países, luego de períodos dictatoriales, regímenes autoritarios o guerras internas tiene características específicas y diferenciales, sin embargo, todas tienen el mismo propósito:

El propósito de las comisiones de la verdad debe ser comprender los orígenes del conflicto pasado y los factores que permitieron la perpetración de los abusos, y hacerlo de tal manera que ello repercuta en favor de las víctimas y que tome en consideración una amplia gama de perspectivas. (Hayner, 2006, p. 3).

Hasta aquí, es posible evidenciar diferentes referentes conceptuales que tienen una relación entre sí, como con el desarrollo del presente trabajo investigativo, y en general, con el trabajo que viene realizando la Comisión de la Verdad. Los conceptos presentados enmarcan teóricamente la siguiente presentación de experiencias de comisiones de la verdad en distintos países de América Latina, entre las que se destaca la de Colombia, actualmente en curso, y enmarcan, igualmente, el diseño del material didáctico que entorno al mandato de la Comisión, presentamos en el capítulo VII de este trabajo.

## II. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

### 2.1 Memoria

El siguiente apartado es un esbozo de algunas investigaciones a nivel internacional y nacional que abordan *la memoria* como una trama construida desde distintos relatos e historias personales y colectivas. En un primer momento se abordarán las investigaciones internacionales y posteriormente las nacionales.

#### *Memoria histórica en Latinoamérica*

En América Latina se han llevado a cabo estudios sobre memoria histórica, especialmente, en países que han atravesado por periodos de guerra, dictaduras militares y abuso de poder por parte de sus gobiernos, en algunos de ellos las Comisiones de la Verdad han cumplido el papel de esclarecer la verdad, para reconocer los hechos ocurridos y dignificar a las víctimas de estos abusos. En este apartado se abordarán algunas investigaciones internacionales acerca de memoria histórica.

#### *Memoria histórica en México*

En México encontramos los *Archivos de la Represión*, iniciativa que recolecta información sobre uno de sus periodos de mayor violencia. Dicho proyecto tiene como objetivo contribuir a la verdad y la memoria del periodo de 1950-1980 en México y ha sido construido con la ayuda de la sociedad civil. El proyecto reúne 310.000 documentos oficiales escriturales y fotográficos. Los documentos originales se encuentran en el *Archivo General de la Nación*. Toda la colección usada ha sido donada por la *comisión de la verdad (COMVERDAD)*. Es necesario aclarar que los documentos expuestos en este proyecto público no contienen toda la verdad histórica, aunque, por supuesto, forman parte de ella. La mayoría de los documentos fueron producidos por las siguientes agencias gubernamentales:



Dirección Federal de Seguridad (DFS), Dirección General de Investigaciones Políticas y Sociales (DGIPS), la Secretaría de la Defensa Nacional y otras organizaciones gubernamentales.

Como parte de este archivo se encuentran el *Informe Final de Actividades* de la Comisión de la Verdad del Estado de Guerrero (COMVERDAD), entregado el 15 de octubre del año 2018. Allí, la Comisión de la Verdad se convirtió en una herramienta de justicia alternativa usada en vista de que los sistemas de resolución de conflictos en México no habían funcionado adecuadamente. Estos resultados poco favorables se deben a los intereses políticos y económicos que obstruyen la operación del sistema de justicia, es por ello que el esfuerzo de los comisionados por buscar la verdad histórica del país entre cientos de documentos, archivos y testimonios es de suma importancia para entender la dinámica política de la época de guerra. En esta oportunidad, el trabajo de esclarecimiento se basa en la llamada *guerra sucia* en México, la cual se considera que abarca los años de 1964 a 1982, aproximadamente.

Se denomina la Guerra Sucia en México a todos los actos y las medidas de represión militar y política llevadas a cabo, con el objetivo de acabar con los movimientos de oposición política y/o movimientos contra el Estado mexicano. Este periodo de violencia y represión es considerado de baja intensidad, en comparación con lo ocurrido en otros países de Latinoamérica como Argentina o Chile, sin embargo, la denominación que se le ha asignado a esta guerra ha sido gracias al encubrimiento de una parte de la prensa, cómplice de los militares y el Estado. Uno de los objetivos de COMVERDAD es que la población mexicana tenga conocimiento de lo sucedido en el país durante esta época, debido a que el Partido Revolucionario Institucional (PRI) ha omitido o eliminado información. De otro lado, no es un acontecimiento que se agregue en los libros de enseñanza de la historia o se enseñe en las instituciones educativas. No se había realizado ningún tipo de investigación judicial sobre la Guerra Sucia en México hasta que, en el gobierno de Vicente Fox, la Fiscalía Especial para Movimiento Sociales y Políticos del Pasado, en el periodo de los años 2000 a 2006, abrió la investigación; sin embargo, aunque esto ha ayudado en el conocimiento de hechos históricos importantes durante el periodo de guerra, no se ha logrado asignar de forma concreta responsabilidades legales contra los responsables principales.

La Guerra Sucia en México inicia alrededor de los años 50, en contra del *henriquism* movimiento de izquierda encabezado por Miguel Henríquez Guzmán y apoyado por Lázaro Cárdenas del Río, candidato a la presidencia de México, que se vio motivado a intentar una revolución en contra del PRI, después de perder las elecciones democráticas en 1952 por fraude. Según los antecedentes de la Guerra Fría mencionados en el informe final de la COMVERDAD (2018):

Para comprender el contexto socio político en el que surgió “la guerra sucia” en Guerrero, se debe considerar que a partir de la década de los 50 y hasta la década de 1970 la economía mexicana crecía a un ritmo de 6.3 % en promedio, con un crecimiento poblacional promedio de 3.3%<sup>1</sup>. Este fue un periodo que se consideró una buena época para el país con desarrollo estabilizador, pero la crisis operaba en el fondo debido a la fuerte concentración y mala distribución del ingreso; los beneficios del crecimiento fueron desiguales y para la gran masa de la población la situación se agravaba cada día más sin que mejorara su nivel de vida (p. 6).

El acontecimiento que suscitó grandes reacciones fue la represión contra el Movimiento Estudiantil, del 26 de Julio de 1968, movimiento éste convocado por diferentes universidades de México, en el cual también participaron profesores, obreros, campesinos, comerciantes, profesionales, etc. Algunos de los reclamos de este movimiento estudiantil era la liberación de presos políticos y la erradicación del autoritarismo, el objetivo general y principal era generar un cambio político importante, que redujera la desigualdad y que lograría la renuncia del PRI. (Becerra s.f.) El Estado mexicano consideró el movimiento como un intento de derrocar al gobierno y establecer un régimen comunista, convirtiéndolo en un acto criminal.

Con el fin de finalizar de forma definitiva el movimiento estudiantil que se inició el 23 de Julio, el 2 de octubre de 1968 se llevó a cabo la masacre de Tlatelolco, mediante la cual el gobierno del momento logró disolver dicho movimiento. Según el artículo redactado por *El Universal*, sobre la masacre de Tlatelolco:

El 2 de octubre, cerca de 5 mil personas se congregaron en la unidad habitacional para escuchar el mitin del Consejo Nacional de Huelga (CNH), que exigía entre otras cosas, la desaparición del cuerpo de granaderos y que se liberara a los estudiantes que habían sido detenidos en manifestaciones previas. Algunos infiltrados al CNH, conformado por estudiantes del IPN y de la UNAM, lograron que el mitin se llevara a cabo en Tlatelolco, en donde se podía disponer de varios francotiradores desde los balcones y azoteas del edificio.

En el plan del secretario García Barragán, los militares iban por los dirigentes estudiantiles [...] (Nájar, 2018).

El Centro de Investigación y Seguridad Nacional informó que en total fueron arrestadas 1.345 personas y según la Seguridad Nacional de los Estados Unidos, 44 personas muertas, a pesar de ello se estima, según testigos, que la cantidad de nuestros casos oscila entre 300 y 400.

El *Informe Final de Actividades* de la COMVERDAD se realizó en el AGN (Archivo General de la Nación) el cual produjo la versión final que se elaboró junto a algunas víctimas, grupos familiares o cercanos a estas y se profundizó en los hechos, tanto así que se logró localizar dos cuerpos de integrantes del grupo guerrillero de *Lucio Cabañas*. Se tomaron declaraciones de 409 testimonios, que dan cuenta de 512 casos de violación de derechos humanos, la cual se representa en: desaparición forzada, ejecución arbitraria, tortura, tratos crueles, detención arbitraria de personas y desplazamiento forzado. Asimismo, se logró demostrar la impunidad con la que actuaron los cuerpos de seguridad del Estado y se refuerza la idea de represión generalizada o masiva que se presencié en la época de la guerra sucia, en la que rigió una política de Estado organizada con el objetivo de exterminar sectores de la población considerados “peligrosos” y violar todos los marcos legales. Es importante añadir que la impunidad y el olvido de los delitos se da gracias a que las autoridades se rehúsan a realizar las investigaciones necesarias, lo que genera injusticia e impunidad.

### ***Memoria histórica en Argentina***

Continuando con los trabajos sobre memoria histórica en Latinoamérica, vale la pena incluir el informe final de la CONADEP llamado *Nunca Más*. La Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas fue una comisión creada por el entonces presidente electo de Argentina Raúl Alfonsín, el 15 de diciembre de 1983. Bajo este gobierno se conformó una comisión con notables figuras públicas del país, encabezado por el escritor Ernesto Sábato. Todos los comisionados tenían a cargo una investigación especial sobre los crímenes cometidos por la dictadura militar durante los años de 1976 y 1983. El objetivo principal de esta comisión era investigar múltiples hechos de violación de los derechos humanos, que se

llevaron a cabo durante el periodo mencionado, por parte de la Junta Militar, encargada del supuesto: *Proceso de Reorganización Nacional*. La Comisión, como suele ser el caso de estos organismos en todo el mundo, no buscó juzgar, pero si investigar y arrojar luces sobre las vivencias de los desaparecidos y sus allegados.

El informe *Nunca Más* tuvo su primera entrega el 20 de septiembre de 1984 y fue producto de un proyecto que inicialmente estaba destinado a desarrollarse en seis meses; sin embargo, este se prolongó tres meses más. El informe consta de 50 mil folios, aunque se publicó una versión resumida dirigida al público más amplio, de menos de 500 páginas.

El Golpe de Estado de 1976 logró derrocar del poder a la en ese entonces presidenta María Estela Martínez de Perón y en su lugar se implantó una Junta Militar de Gobierno, a cargo de Jorge Rafael Videla, Emilio Eduardo Massera y el general Orlando Ramón Agosti. Dicha junta tomó como nombre oficial: *Proceso de Reorganización Nacional* y la cual permaneció en el poder hasta diciembre de 1983.

El PNR tenía como objetivo establecer en el país un modelo económico social neoliberal, por medio del terrorismo de Estado. Según la CONADEP: “Los organismos de derechos humanos calculan que son 30 mil los desaparecidos, una cifra aterradora incluso frente a dictaduras como la de Brasil, que dejó un total de 135 víctimas, Uruguay con 33 víctimas allí y otras 111 en la Argentina, y Chile con 1.000” (1984, p.12). Es en 1983 tras la guerra de las Malvinas que el PRN hace crisis y le resulta imposible mantenerse en el poder. Ese mismo año se realizan las elecciones presidenciales.

El informe final de la CONADEP refleja miles de casos de abducción, tortura, desaparición y ejecuciones. Cada uno de estos casos está debidamente documentado y numerado. Gracias al informe, se concluye, a nivel general, que la represión estatal violó los derechos humanos de forma organizada y sistemática, usando metodologías de terror por parte de altos mandos de las Fuerzas Armadas.

La CONADEP resalta en su informe final, un total de 12 conclusiones específicas en su apartado final, las cuales serán profundizadas en el apartado 2.2 *Informes de la comisión*, del presente escrito (CONADEP, 2015).

Para Argentina poder trabajar, conocer, investigar y reflexionar acerca de la memoria histórica ha sido sin duda una tarea que requiere de responsabilidad, apropiación y reconocimiento. Espacios como *El Parque de la Memoria*, ubicado en Buenos Aires y diversas esculturas realizadas en honor a los más de 30.000 desaparecidos o la movilización cada 24 de marzo (aniversario del Golpe de Estado), dan cuenta de la importancia de no solo conocer los hechos históricos del país, sino, también, de entenderlos y apropiarlos para evitar, con ayuda de los civiles, que ello pueda repetirse.

### ***Memoria histórica en Colombia***

Entre otros estudios, Torres (2015) se centra en el análisis de la producción institucional de memorias públicas, al igual que el de las representaciones y sentidos que se desarrollan en algunas entidades oficiales, sobre el pasado reciente en Colombia; la pregunta que orientó esta investigación fue: "¿Cómo el Centro Nacional de Memoria Histórica y el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación producen memorias públicas sobre el conflicto colombiano?"

La autora se basó en un enfoque cualitativo e interpretativo y dio prioridad a la descripción y la comparación de los trabajos acerca de la memoria del Centro Nacional de Memoria Histórica y del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, tales como, informes, multimedia, exposiciones y jornadas por la memoria. Entre los hallazgos de este estudio Torres destaca que, en las últimas décadas algunos gobiernos de la capital:

tratan de posicionar narrativas sobre el pasado que integran otros discursos y relatos sobre lo sucedido. Por esta vía, los centros a través de las memorias públicas que producen tienen unos cometidos políticos mediante los cuales conciben de manera distinta la temporalidad, las relaciones de poder y la experiencia histórica (Torres, 2015, p.106).

Sobre la educación con base en la promoción de la memoria señala que el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación ha profundizado la educación en ámbitos comunitarios, consolidando las luchas y las demandas de esta organización. En cuanto al Centro Nacional de Memoria Histórica, esta entidad, bajo la dirección de Gonzalo Sánchez se situó en la

atención y escucha de las víctimas, siendo ellas quienes construyen y reconstruyen las memorias sobre los hechos ocurridos (Torres, 2015).

Por otro lado, Torres también menciona que estos Centros se han convertido en “espacios rituales para que las víctimas disputen sus memorias con las del Estado desde espacios también oficiales” (Torres, 2015, p.108). Dichos espacios se han convertido en lugares de expresión entre las versiones de las víctimas, los testigos e, incluso, algunos victimarios, lo que posibilitan aún más la construcción de memoria.

### ***Memoria histórica y educación***

La memoria es un hecho social que nos atañe a todos, especialmente al ámbito educativo, ya que en la escuela recae la responsabilidad de hacer un buen ejercicio de transmisión, comprensión y análisis de los hechos que ocurren en nuestra sociedad y mucho más si se trata de reconocer y encontrar la verdad de los acontecimientos en contextos de violencia. En el siguiente apartado se abordarán algunas investigaciones sobre memoria y educación en ámbitos internacionales y posteriormente nacionales.

### ***Memoria histórica y educación - Investigaciones internacionales***

González (2014) realizó una indagación acerca de la historia reciente en Argentina con base en tres líneas: las narrativas de la memoria, las normativas educativas, y las prácticas escolares docentes, en relación con la historia reciente en Argentina. El investigador hace una interpretación de las múltiples nociones que hay sobre la última dictadura Argentina, con el propósito de ampliar el panorama de las nociones contenidas en el informe *Nunca Más*. Ella hace un análisis acerca del deber de la memoria trasladado al campo educativo y realiza una presentación del panorama de las tensiones y oportunidades que se han abierto alrededor del tratamiento de la historia reciente de Argentina en la escuela, así como los desafíos que se tiene por delante:

El recorrido por la reconstrucción del pasado reciente en Argentina, con sus avances, retracciones, olvidos, silencios (...); con sus narrativas de la memoria y los aportes de la historiografía, pone en evidencia que esta reconstrucción es necesariamente inacabada, cambiante y en permanente revisión. (González, 2014, p.10)

La investigadora interroga la hegemonía narrativa del *Nunca Más*. En este informe se hace evidente el terrorismo de estado, este último pasando a ser un agente externo en una sociedad que no se interroga por el papel que cumple y por la responsabilidad que tiene ante los actos terroristas y el abuso del estado. (González, 2014), de modo complementario destaca la inclusión de contenidos de historia reciente en la escuela, a partir de la Reforma Curricular de 1990:

[...] la reforma curricular de los años noventa no sólo ponderó la historia contemporánea sino también la más reciente, al incluir el periodo de mayor violencia y conflictividad política, que llegó a su punto máximo con la última dictadura militar. Se pasó, entonces, de estudiar de memoria a enseñar para la memoria (González, 2014, p.10).

A pesar de las discusiones acerca de si era buena idea o no el incluir esta parte de la historia en los textos académicos, la historia reciente comenzó a ser parte del currículo y con el paso de los años y a través de leyes y reformas adquirió mayor relevancia, en cuanto a la formación de ciudadanos.

En tercer lugar, refiriéndose a los saberes y prácticas docentes en la historia reciente, señala que algunos maestros no usan algunos términos como dictadura, y se limitan a desarrollar conceptos como “Golpe de estado” o “Gobierno de facto”, dejando de lado las causas de dichos acontecimientos. Por otra parte, en cuanto a los recursos en el aula, algunos maestros manifiestan la dificultad e incomodidad que tienen de trabajar con relatos de desaparecidos o detenidos, que forman parte de un pasado traumático (González, 2014).

De otro lado y en otro contexto nacional, el estudio de Cardoch (2014) visibiliza la importancia de enseñar la memoria reciente de Chile, con el fin de reelaborar recuerdos, reinventar la historia y dar un aporte a la construcción de la identidad chilena. El autor basa su escrito en la recolección de experiencias de docentes y alumnos del Diplomado de Educación y Derechos Humanos del programa de educación continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.

El autor señala que durante el diplomado se generaron reflexiones acerca de los hechos ocurridos durante la dictadura, también sobre la forma en la que se hace y se obtiene memoria colectiva, resaltando la importancia de las fechas significativas junto con las proyecciones a futuro. Así mismo, para Cardoch es necesario que los profesionales de la educación cuenten con herramientas idóneas para educar en valores democráticos, respeto por los derechos humanos y la diversidad, pues son fundamentales para la construcción de sociedad (Cardoch, 2014). Para este investigador “la experiencia del diplomado ha sido bastante enriquecedora porque ha ampliado el espectro que uno tiene sobre el acontecimiento del golpe de estado y los derechos humanos en general. Abarcando cuestiones que quizás en la formación no se dan, el tema social, psicológico que finalmente configura a una sociedad que sigue polarizada” (Coo, 2014, citado por Cardoch 2014).

### ***Memoria histórica en la educación – Investigaciones nacionales***

El estudio de Ortega y Herrera (2012) se sitúa frente a la pregunta: “¿Cómo las memorias acerca de la violencia política configuran subjetividades y se relacionan con la formación ética-política de los jóvenes y maestros en Colombia? Su investigación, de naturaleza interpretativa-comprensiva, se nutrió de las narraciones de un grupo de estudiantes (tesistas en maestría y doctorado, pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional), analizó dichas narraciones y su relación con la memoria colectiva e individual, apuntando a la configuración de las subjetividades ético-políticas. Según estas investigadoras: “[...] la comprensión del pasado enfatiza en la relación existente entre pedagogía de la memoria y la alteridad, develando las injusticias cometidas y posibilitando la realización de lecturas críticas de nuestra realidad que permitan la constitución de subjetividades ético-políticas” (Ortega y Herrera, 2012, p.111).

De otro lado, Pérez (2014), a partir de la realización del estudio: *Políticas, discursos y prácticas sobre la memoria, la reparación y la paz, con víctimas del conflicto armado*, enfatiza en los retos de la educación en procesos de reconciliación y superación de la guerra, a partir de un análisis documental sobre las políticas públicas generadas para *la educación en emergencia*, y los discursos y prácticas acerca de la reparación y la paz que se desprenden



de este tipo de propuestas. Los resultados de dichos análisis documentales fueron confrontados con testimonios de jóvenes víctimas del conflicto armado, de docentes de zonas rurales en conflicto, con líderes sociales que trabajan con procesos de superación de la guerra en Colombia y con el grupo de investigadores del grupo de Trabajo Social, Equidad y Justicia Social. Según Pérez:

Nuestro país, pese a estar viviendo todavía uno de los conflictos más largos del mundo en la historia reciente, no ha contado con una política pública que permita acciones concretas en educación en emergencia por razones de la guerra; situación que ha generado unos costos sociales elevados, relacionados con la ruptura del tejido social. Posiblemente, si se pensara en la importancia de la educación en estos procesos desde el actuar político no tendríamos tantos jóvenes en la guerra y sus expectativas estarían más allá de empuñar un arma en alguno de los frentes armados del conflicto (Pérez, 2014, p. 309).

Por su parte, Torres (2016) analiza el papel del Estado frente a la reparación de víctimas del conflicto y las nuevas representaciones de la sociedad, frente a los daños y afectaciones causadas por la guerra, en el contexto de los diálogos de paz y un posible post-acuerdo. Se trató de una revisión documental sobre la relación entre memoria, historia y conflicto, para la comprensión de la enseñanza de la historia en la escuela. Entre sus reflexiones finales enfatiza en el enorme valor del reconocimiento de las víctimas en los procesos pedagógicos, la resignificación del concepto de poder, para la construcción de acuerdos; la importancia de la reconstrucción de tejidos sociales para la superación de los efectos negativos de la violencia.

## **2.2 Comisiones de la verdad**

Que la historia que pasamos quede en las escuelas,  
para que no se olvide,  
para que nuestros hijos la conozcan.  
(Testigo ante la Comisión  
para el esclarecimiento histórico en Guatemala)

A partir de una revisión documental de los informes publicados por las comisiones de la verdad en países de América Latina, y centrando la atención en los informes de Argentina, Paraguay, Chile, Guatemala, El Salvador y Perú, en este documento se presentan

de manera sintética los objetivos, metodología, hallazgos, y recomendaciones de dichos informes, especialmente, para el campo educativo. Esto, con el fin de indagar cómo se ha comprendido y abordado el asunto del esclarecimiento de la verdad en contextos que han vivido periodos de dictaduras militares, gobiernos autoritarios y conflictos armados internos.

Los informes revisados fueron los siguientes: el “*Nunca Más*”, elaborado por la Comisión Nacional de Desaparición de Personas (CONADEP) de Argentina, publicado por primera vez en 1984; el informe “*Final (conclusiones y recomendaciones)*” elaborado por la Comisión de la Verdad y Justicia de Paraguay, publicado el 28 de Agosto de 2008; el informe “*Rettig*”, elaborado por la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, entregado el 8 de febrero de 1991 en Chile; el informe “*Memoria del silencio*”, creado por la Comisión para el Esclarecimiento Histórico en Guatemala, publicado el 23 de Junio de 1993; el informe “*De la locura a la esperanza: la guerra de 12 años en el salvador*” creado por la Comisión de la Verdad para el Salvador, publicado el 15 de marzo de 1993 y el informe “*Comisión de la verdad y reconciliación de Perú*”, publicado el 28 de Agosto de 2003.

Se espera que esta indagación aporte herramientas conceptuales y empíricas y metodológicas para el estudio y comprensión del informe de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad y la Convivencia y la no Repetición de Colombia, el cual se encuentra en plena elaboración, así como para la comprensión y análisis del papel de la educación y la pedagogía en la construcción y futura divulgación de dicho informe. Esto, con el fin de que las nuevas generaciones comprendan las pesquisas del pasado y de esta forma puedan analizar ética y políticamente sus repercusiones en el presente y se generen caminos alternativos para la construcción de la paz.

### ***Argentina***

El informe *Nunca Más*, publicado en la Argentina por primera vez en 1984, es el resultado de la dispendiosa labor llevada a cabo por la por la Comisión Nacional de Desaparición de Personas (CONADEP), la cual fue instituida con el objetivo de recuperar la verdad de lo acontecido indagando la suerte de los desaparecidos durante los años de su

última dictadura entre 1976 y 1983, conocida como el “Proceso de Reorganización Nacional”.

El 24 de marzo de 1976 las Fuerzas Armadas protagonizaron en la Argentina un nuevo golpe de Estado. Interrumpieron el mandato constitucional de la entonces presidenta María Estela Martínez de Perón, quien había asumido en 1974 después del fallecimiento de Juan Domingo Perón. El gobierno de facto, constituido como Junta militar, estaba conformado por los comandantes de las tres armas, el general Jorge Rafael Videla (Ejército), el almirante Emilio Eduardo Massera (Marina) y el brigadier Orlando Ramón Agosti (Aeronáutica) (Ministerio de educación, s.f, p.3-4)

Según el informe, en lo sucesivo, se desató una violencia política y estatal que tenía como objetivo acabar con el terrorismo, pero lo que produjo fue una violación sistemática de los derechos humanos de miles de personas ya que al ser consideradas amenazas al poder entraron en la siniestra categoría de subversivos y fueron desaparecidas; arraigándose en toda la sociedad el temor y terror de que cualquiera por inocente que fuese también podía correr el mismo destino.

Se sabía de tantos que habían sido tragados por aquel abismo sin fondo sin ser culpable de nada; porque la lucha contra los subversivos, con la tendencia que tiene toda caza de brujas o de endemoniados, se había convertido en una represión demencialmente generalizada, porque el epíteto de subversivo tenía un alcance tan vasto como imprevisible... todos caían en la redada: dirigentes sindicales que luchaban por una simple mejora de salarios, muchachos que habían sido miembros de un centro estudiantil, periodistas que no eran adictos a la dictadura, psicólogos y sociólogos por pertenecer a profesiones sospechosas, jóvenes pacifistas, monjas y sacerdotes... Todos, en su mayoría inocentes de terrorismo o siquiera de pertenecer a los cuadros combatientes de la guerrilla (República de Argentina; 1984, p. 3).

En consecuencia, la CONADEP apelando a testimonios, escuchando denuncias y confesiones, inspeccionando lugares que simbolizan la realidad de los acontecimientos ocurridos, examinando documentos que le permitieran corroborar con evidencias lo sucedido, pudo reconstruir el escenario de persecución política que se vivió en aquellos años, para que estos hechos no volvieran a ocurrir.

Para ejemplificar los eslabones de una cadena y metodología usada por las fuerzas armadas para cometer crímenes de lesa humanidad el informe narra las experiencias vividas tanto por las víctimas directas quienes en carne propia padecieron los suplicios y lograron sobrevivir, también por los familiares y amigos con quienes sobrevive la memoria de sujetos

sociales vivos y que por ello en su momento, acudieron a la CONADEP con la esperanza de saber algo más sobre los suyos, como también de miembros de las fuerzas de seguridad.

El primer eslabón según el informe era el secuestro, luego la desaparición y finalmente la tortura.

Lo específico del terrorismo estatal argentino es que descansaba, sobre una matriz cuya finalidad era la sustracción de la identidad de la víctima. Como la identidad de una persona es lo que define su humanidad, se puede afirmar que la consecuencia radical que tuvo el terrorismo de Estado a través de los centros clandestinos de detención fue la sustracción de la identidad, es decir de aquello que los definía como humanos (Ministerio de educación, s.f, p. 9).

Hasta la fecha de presentación del informe, la CONADEP estima la nómina provisoria de 1.300 personas que fueron vistas en alguno de los centros clandestinos, antes de su definitiva desaparición y 8.960 el número de personas que continúan en situación de desaparición forzosa, esta cifra no es considerada definitiva, toda vez que la CONADEP ha comprobado que son muchos los casos de desapariciones que no fueron denunciados (República de Argentina, 1984, p.371).

Del mismo modo, de la investigación efectuada por la CONADEP resultó la formulación de denuncias (1.086 legajos) ante la justicia, que permitieron tener por acreditada en el marco de la metodología utilizada que hubo personas exterminadas, con ocultamiento de su identidad, habiéndose, en muchos casos, destruido sus cuerpos para evitar su posterior identificación. Igualmente, se pudo establecer, respecto a la versión de las fuerzas represivas, que las personas no habrían sido abatidas en combate en supuestos enfrentamientos o intentos de fuga inexistentes, sino por el contrario, sacadas con vida de algún centro clandestino de detención y muertas por sus captores (República de Argentina, 1984, p.371).

A partir de la información obtenida, la CONADEP afirma que, hasta la fecha de la presentación del informe, ningún miembro de las Fuerzas fue procesado por estar involucrado en la desaparición de personas, por ende, muchas de las violaciones perpetradas a los derechos humanos, quedaron impunes (República de Argentina, 1984, pp. 09).

El informe no hizo recomendaciones específicas al ámbito educativo. Sin embargo, el libro de Dussel, Finocchio y Goodman: *“Haciendo memoria en el país del nunca más”* publicado en Argentina 1997, tomó el informe de la CONADEP como insumo para establecer una relación entre la historia del pasado reciente y la educación, a partir del establecimiento de actividades pedagógicas con un fundamento teórico, que lleva al lector a indagar y analizar, por medio de un recorrido histórico, las repercusiones que la dictadura ha tenido y tenía en la Argentina de fines de los 90, mediante los siguientes propósitos: 1) Indagar las características de la sociedad actual 2) Discutir el carácter democrático o autoritario del Estado, 3) Analizar el concepto de ética en la doctrina de seguridad nacional; 4) Dialogar el concepto de amnistía; 5) Analizar las formas de secuestro, torturas y muerte en la dictadura; 6) Estudiar el concepto de cultura; 7) Indagar los lugares que perduran desde la dictadura o lugares de memoria; y 8) Polemizar las normas y reglamentos de convivencia de la dictadura en la escuela.

El libro se divide en cinco capítulos y elabora una revisión de la historia en el período dictatorial 1976-1983. En el primer capítulo, las autoras aproximan al lector a comprender cómo la violencia vivida en la historia argentina durante los años 70 se asocia a una sociedad fracturada, en la que prevalecían los desequilibrios económicos, sociales y las discrepancias ideológicas y políticas; en un segundo, incluye una discusión sobre los jóvenes, en tanto objeto principal de la represión y de la juventud actual, llevando al lector analizar las resistencias contra la dictadura desde el rock, la literatura y los medios gráficos. En el tercer capítulo, se hace una reflexión sobre la violencia y la tolerancia en el mundo y en Argentina, resaltando el rol de los medios masivos de comunicación. En el cuarto capítulo, se presenta una mirada sobre la relación entre la memoria y el olvido, que revisa las formas en que se recuperó la memoria entre 1983 y 1996. En este orden de ideas, se considera una valoración clave respecto a los lugares de memoria que se han construido, porque los mismos permiten resignificar la conexión entre sucesos del pasado y la manera como se piensan en la actualidad, llevando la educación más allá de la esfera escolar. Por último, se presenta un análisis de los problemas y las luchas relacionadas con la violencia, la justicia y la memoria, que pueden interpretarse como huellas perdurables de la dictadura militar en el presente.

## **Paraguay**

El *informe Anive haguã oiko* de la Comisión de Verdad y Justicia de Paraguay (CVJ): “pretende ser un aporte para el esclarecimiento de la verdad de las graves violaciones de derechos humanos ocurridas en el Paraguay desde 1954 – 2003” (República de Paraguay, 2008. p.13). Periodo en el cual se presentó la dictadura de Alfredo Stroessner, desde 1954 hasta 1989 y la posterior transición a la democracia llevada a cabo por su propio partido, periodo en el que, si bien las violaciones a DDHH disminuyeron, aún seguían presentándose en el Paraguay. El informe busca generar conciencia en el pueblo paraguayo con el objetivo de construir un Estado social de derecho que garantice la no repetición.

El informe relata cómo en 1954 Alfredo Stroessner, político militar, asume la presidencia de la República con el propósito de poner fin al desequilibrio político por el que pasaba Paraguay. En un principio, el gobierno de Stroessner tuvo buena acogida por el pueblo. Sin embargo, esto cambió luego de que declaró el estado de sitio, suspendió el *Hábeas Corpus*<sup>3</sup> y se dedicó a ejecutar una fuerte persecución a sus opositores políticos. En 1967 el congreso de Paraguay firma la posibilidad de la reelección indefinida de Alfredo Stroessner, permitiendo alargar su periodo de gobierno que, encabezando el Partido Colorado, fue de casi 35 años que se caracterizaron por ser autoritarios, de persecución y violaciones a los DDHH.

El recuento histórico depositado en la construcción del Informe relata que en Paraguay un alto porcentaje de la población se dedicaba a la producción agrícola. Los campesinos y trabajadores exigían al gobierno condiciones de trabajo y de vida dignas, a lo que la respuesta por parte del gobierno era una fuerte represión. Este intento de levantamiento popular se fue haciendo más fuerte con el pasar de los años, lo que desembocó en masacres perpetradas por las fuerzas militares. La persecución de opositores tuvo componentes como la censura y el manejo cómplice de la prensa, detenciones arbitrarias, torturas, ejecuciones extrajudiciales, desapariciones y exilio de opositores al régimen. Si bien Paraguay es un país

---

<sup>3</sup> m. Der. Derecho del ciudadano detenido o preso a comparecer inmediata y públicamente ante un juez o tribunal para que, oyéndolo, resuelva si su arresto fue o no legal, y si debe levantarse o mantenerse. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [07 de febrero de 2020].

cuya población es reducida, el porcentaje de víctimas de la dictadura es muy alto en relación con las diferentes dictaduras de la época en Suramérica, superado únicamente por Argentina, de acuerdo a algunas de las conclusiones del Informe. “En síntesis, se violó en alguno de sus derechos humanos o fundamentales al 0,80% de la población, a una de cada 124 personas” (República de Paraguay, 2008. p.47).

Las herramientas y estrategias usadas por la CVJ para cumplir con sus objetivos fueron la sistematización de la información respecto a los hechos de violación de Derechos Humanos, a través de una investigación cuantitativa y cualitativa, bajo el uso de entrevistas a víctimas y victimarios para el registro de testimonios; en algunos casos se emplearon cuestionarios técnicos aplicados a víctimas; por último, la búsqueda de desaparecidos a partir de campañas difundidas en medios de comunicación masivos, acompañados de audiencias públicas: “Bajo el lema *Quien olvida, repite* la Comisión organizó varias audiencias públicas nacionales e internacionales, temáticas y generales como espacios de sensibilización, información y recuperación de la memoria colectiva” (República de Paraguay, 2008, p. 25). Además, estrategias educativas como la enseñanza obligatoria en la escuela de la asignatura: “Autoritarismo en la historia reciente del Paraguay”, que fue diseñada por el Ministerio de Educación, para alumnos de tercer ciclo de educación básica y talleres de capacitación y sensibilización para líderes locales. En estos talleres también se realizaba la entrega de material de divulgación elaborado por la Comisión. (República de Paraguay, 2008, p. 26). Adicionalmente, algunas recomendaciones en materia de educación estipulados en el Informe fueron:

Otorgar becas de estudios u otras facilidades de acceso en la educación escolar básica, técnica y universitaria para las víctimas de las violaciones de derechos humanos y parientes en línea recta de consanguinidad en todos los grados y en la colateral hasta el segundo grado. Ampliar el presupuesto para el Instituto Nacional del Indígena (INDI), para que los pueblos indígenas accedan, conforme a su cultura, a condiciones dignas en materia de salud, educación, así como otros servicios básicos, según la Declaración de las Naciones Unidas respecto a derechos de los pueblos indígenas” (República de Paraguay, 2008. p.p. 105-106).

El informe, en su apartado de conclusiones y recomendaciones, lista una serie de medidas a tener en cuenta en materia de educación y en Derechos humanos, a continuación se resaltan algunas de ellas: Incluir en la malla curricular de educación básica, media y universitaria una cátedra referente a Derechos Humanos, además de trabajarse

transversalmente en diferentes asignaturas, añadiendo también que en la práctica de las relaciones interpersonales debía estar presente; todo material correspondiente a DDHH es presentado en castellano y Guaraní para la no exclusión de pueblos indígenas; capacitar constantemente a los docentes en materia de DDHH; implementar programas que permitan a los periodistas la formación en DDHH (República de Paraguay, 2008.).

En agosto de 2008, durante la presentación oficial del informe al pueblo paraguayo, el entonces presidente de Paraguay, Fernando Lugo pidió perdón públicamente en nombre de la Nación a todas las víctimas de la dictadura. Sin embargo, como ya lo preveía la Comisión de Verdad y Justicia, sería necesario más que eso para que, luego de conocer la verdad, el pueblo paraguayo pudiera perdonar y reconciliarse. Por otro lado, según Arnoso (2015) el informe final de la CVJ se enfrentó a una sociedad polarizada y con visiones diferentes de lo que fue la dictadura en su territorio. Era claro entonces que existía la necesidad de trabajar en la sensibilidad y la reivindicación de las víctimas. “La participación de las víctimas y sus familiares en actos de conmemoración y de reivindicación de medidas de reparación basadas en la defensa de los derechos humanos ha sido clave en el conjunto de procesos transicionales latinoamericanos” (Arnoso, 2015, p.142) El trabajo colectivo y empoderado fue convirtiéndose históricamente en un asunto de patrimonio de las víctimas.

En Paraguay una de las actividades que apuntaban a esa conmemoración y reivindicación de las víctimas eran los Rituales Transicionales. Para Durkheim (1912), citado por Arnoso (2015, p.142) “los rituales colectivos consisten en símbolos de grupo y formas de expresión colectiva cuya activación simultánea refuerza la similitud percibida entre los participantes” Arnoso señala que estas experiencias, junto a los resultados que generan, paulatinamente van tomando más relevancia para los participantes, a la vez que produce una identidad grupal que le ayuda a todos y cada uno a aumentar nuevamente la confianza en sí mismo y en la vida. A partir de esto las posibilidades de reconciliación aumentan considerablemente, demostrando así la importancia de tener en cuenta este factor para que una Comisión alcance los objetivos que se plantea con relación a la reparación y no repetición.

## *Chile*



El informe Rettig, elaborado por la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación de Chile, entregado el 8 de febrero de 1991, tuvo como objetivo el esclarecimiento global de la verdad en los casos de las más graves violaciones a los derechos humanos, hechos con resultado de muerte o desaparición, cometidas por agentes del Estado o por particulares con fines políticos, entre el 11 de Septiembre de 1973 y el 11 de Marzo de 1990; para que en conocimiento de esa verdad el país y las autoridades pudieran adoptar las decisiones adecuadas, en aras de la reconciliación nacional. Por tal razón, en el informe se hace la siguiente consideración:

Sólo sobre la base de la verdad será posible satisfacer las exigencias fundamentales de la justicia y crear condiciones indispensables para alcanzar una efectiva reconciliación nacional... sólo la verdad podría rehabilitar en el concepto público la dignidad de las víctimas, facilitar a sus familiares y deudos la posibilidad de honrarlas debidamente y permitir reparar en alguna medida, el daño causado (República de Chile, 1991, p. 15).

Como señala el informe, no solo se trataba de dar respuesta a los reclamos de los familiares de los detenidos desaparecidos, sino que se debía descubrir públicamente la verdad de las violaciones a los derechos humanos para que la sociedad pudiera hacer un juicio colectivo y progresivamente desvincular el presente de la dictadura. En esta medida, con base en la memoria histórica de los individuos, el informe en su extensión hizo referencias a las circunstancias vividas, reconstruyendo el ambiente de violencia política de aquellos años, también a las causas o antecedentes que facilitaron a estos hechos tener lugar.

La crisis de 1973, en general, puede ser descrita como una aguda polarización a dos bandos - gubernativa y opositora- en las posturas políticas del mundo civil. Ninguno de estos bandos logro (ni probablemente quiso) transigir con el otro, y en cada uno de ellos hubo incluso sectores que estimaban preferible, a cualquier transacción, el enfrentamiento armado. Lo expuesto no significa que todos los chilenos se hallasen así polarizadas, ni que dejara de haber en ambos bandos, partidarios del entendimiento antes que del enfrentamiento. Más parece indiscutible que, cualesquiera que fuesen los motivos, en el discurso y acontecer políticos llegaron a primar la polarización y, progresivamente, los sectores más violentos de ella (República de Chile; 1991, p. 50).

Esta polarización, describe el informe, se debe a muchas causas, pero principalmente obedece a políticas e ideológicas que imperaban en ese entonces en América Latina. La "insurgencia" cubano-soviética vs la "contrainsurgencia" norteamericana con sus respectivos aliados locales.

En algunos sectores de la izquierda, el planteamiento de la nueva actitud se relaciona principalmente con la Revolución Cubana. Ella puso en primer plano la “vía armada” para conquistar el poder... En la derecha hubo asimismo grupos que oficialmente o en su conducta práctica, propiciaron -por lo menos al término de la crisis- una salida armada para esta. Uno de ellos, el llamado "Tacna", que publicaba el periódico de ese nombre, postuló abiertamente el golpe militar (República de Chile; 1991. p. 51).

Súbitamente a partir de este contexto y otros factores desencadenantes entre ellos los económicos y sociales según el informe, Augusto José Pinochet Ugarte accede al gobierno de Chile tras el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 por el que se derrocó al presidente Salvador Allende, líder de izquierda. El informe narra que:

La junta asumió el poder con el patriótico compromiso de restaurar la chilenidad, la justicia y la institucionalidad quebrantadas... sin embargo, la Junta fue construyendo un orden normativo que se alejó de los postulados y metas de la declaración transcrita... a medida que iban siendo concretados, creaban la convicción que estaban consolidando los plenos poderes con violaciones impunes al derecho a la vida y otros derechos humanos a ella directamente ligados (República de Chile, 1991, p. 75).

El modelo político que se instauró a partir de entonces, se define por una lógica de enfrentamiento permanente contra el enemigo subversivo y está inspirado en la doctrina de la seguridad Nacional, con la consolidación de la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) un organismo de inteligencia, que logró una masiva y sistemática, represión social.

Las víctimas fueron seleccionadas por las unidades de inteligencia y mantenidas por lo general en lugares secretos de detención, donde se les interrogó por personal especializado y se les sometió a torturas. Los cuerpos de quienes murieron en estas circunstancias desaparecieron en forma tal que, en buen número, todavía no han podido ser encontrados (República de Chile; 1991, p. 17).

En el informe se redactaron relatos sobre violaciones a los derechos humanos y la lista de las víctimas, describiendo las características globales de lo ocurrido en cada uno de los periodos estudiados. Se señalan los métodos empleados en dichas violaciones, la selección de las víctimas, los métodos de represión (recintos, trato y disposición de cadáveres).

El informe, señala la metodología empleada para cumplir el objetivo dispuesto a la comisión, para ello se convocó a los familiares de las víctimas de estos hechos a inscribir sus casos y solicitar audiencia. Tal inscripción debía realizarse en su sede local en Santiago, en las Intendencias Regionales y en muchas de las Gobernaciones Provinciales. Así, todas las

regiones fueron visitadas. En el exterior, sirvieron a este mismo propósito las Embajadas y Consulados de Chile (República de Chile, 1991, p.25).

Igualmente, se fueron solicitando y recibiendo de los organismos de derechos humanos, de las agrupaciones de familiares, de las distintas ramas de las fuerzas armadas, de orden y seguridad nacional y de otras organizaciones gremiales y sindicales, el listado de las víctimas de las cuales ya estos organismos habían reunido antecedentes. Resultaron de gran importancia los testimonios de testigos y de algunas personas que participaron en organizaciones o grupos que violaron los derechos humanos. Luego, se procedió a decretar las diligencias que permitieran comprobar aspectos básicos de las versiones recibidas (República de Chile, 1991, p.25). Finalmente, la comisión procedió a enviar todos los antecedentes reunidos a los tribunales para contribuir al esclarecimiento del paradero de los detenidos o desaparecidos.

El informe recomendó una serie de medidas de reparación simbólica y reivindicación a las víctimas, el cual ha estado orientado a su dignificación moral y a la consecución de una mejor forma de calidad de vida. De ahí que se aclare la necesidad de buscar caminos de reparación en el ámbito educativo, se involucran, tanto el sistema de educación formal en sus diversos niveles y modalidades (pre básica, básica, media y superior; científico humanista, técnico- profesional; instituciones formadoras de profesionales civiles; instituciones formadoras de profesionales militares, etc.) como el sistema de educación no formal, relacionado con organizaciones y grupos comunitarios (educación de adultos, educación popular, mujeres, sindicatos, etc.) y la educación informal, expresada preferentemente a través de los medios de comunicación de masas (Televisión, prensa, radio teléfono, etc.) generando las siguientes propuestas (1991, p. 1290-1301):

Para introducir la educación de derechos humanos en la educación formal, los autores del informe estiman que los derechos humanos estén presentes tanto en el currículo manifiesto (planes, programas y textos de estudio) así como en el currículo oculto (cultura de la escuela y proceso de interacción profesor-alumno). Esto indica no solamente que los niños y jóvenes sean sabios de los pactos internacionales o declaraciones de derechos humanos, sino, más bien, a través de un acercamiento cognitivo, sensitivo y afectivo con el tema, desarrollen actitudes de vida que respeten y promuevan los derechos, asumiendo

valores tales como el respeto, la tolerancia, el trabajo solidario, posibilitando el debate y la argumentación que éstos tienen con la realidad histórica y social en que se insertan.

En la educación superior según el informe, es indispensable que se creen espacios para la discusión y la adopción de deberes y derechos que asisten a toda persona, para cuyo efecto sugiere crear una cátedra sobre la materia, la realización de seminarios, talleres y proyectos. Es fundamental en torno a ello, que los maestros generen y apoyen iniciativas de producción de trabajos, tesis, memorias que tengan como énfasis el tema de los derechos humanos (República de Chile. 1991, p.1294).

Considerando que los proyectos educativos en la educación no formal están ligados al desarrollo integral de las organizaciones de base, el informe de la CNVR recomienda que la educación en derechos humanos se vincule a las satisfacción de necesidades que los individuos y los grupos enfrentan, desde esta perspectiva cada espacio cotidiano puede contener acciones educativas, transformadoras y creativas que permitan a los pueblos ser conscientes de sus problemas y ser críticos frente a estos (República de Chile. 1991, p.1294)

Según lo planteado en el informe, a los medios de comunicación les cabe la tarea de incorporar a los derechos humanos a su mensaje, dando a conocer los contenidos formales declarados por la Carta Fundamental, promoviendo de esta manera, valores, actitudes y conductas que conduzcan a un respeto efectivo de los derechos y el bien común. Pueden también hacer un valioso aporte a los recursos de educación en derechos humanos, produciendo material audiovisual y escrito de circulación masiva para ser utilizados por el sistema educacional. A esto último, debe acompañarse un proceso de revisión de aquellos valores negativos que permanentemente los medios masivos están comunicando.

Para que estas recomendaciones sean posibles la CNVR recomienda la elaboración de gran variedad de materiales didácticos que sirvan de apoyo a la tarea educadora, textos escolares, guías didácticas, materiales gráficos y videos, que lleven intrínsecamente el mensaje de los derechos humanos. Además, recomienda que los educadores promuevan la creación de un Fondo de Proyectos de Derechos Humanos al cual puedan acceder los maestros por concurso; de este modo, se hará posible financiar la elaboración, implementación y difusión de iniciativas de paz que convoquen a la No Repetición (República de Chile. 1991, p.1294).

## *Guatemala*

El informe de Guatemala: *Memoria del silencio*, fue publicado en junio de 1999, por la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH). Esta Comisión fue establecida mediante el Acuerdo de Paz Firme y Duradera, en Oslo, el 23 de junio de 1994, para esclarecer, como lo destaca el Informe (1999, p.24). En primer lugar, con toda objetividad, equidad e imparcialidad las *violaciones a los derechos humanos*<sup>4</sup> y los *hechos de violencia*<sup>5</sup> que han causado sufrimientos a la población guatemalteca, vinculados con el enfrentamiento armado. Conflicto en el que se dieron los hechos de reclutamiento forzado, desapariciones, desplazamiento forzado masivo, ejecuciones arbitrarias, escuadrones de la muerte, masacres, la devastación del pueblo maya, entre otros.

En segundo lugar, la CEH no fue instaurada para juzgar, sino para esclarecer la historia de lo acontecido durante el periodo: enero de 1962 a 23 de junio de 1994, periodo en el cual hubo persecución urbana a la oposición política, líderes sindicales, sacerdotes, catequistas, e igualmente masacres, en las que eliminaron a comunidades mayas enteras (CEH, 1999). A partir de esto, la Comisión debía elaborar un informe que contuviera los resultados de las investigaciones realizadas y ofrecer elementos objetivos de juicio sobre lo acontecido durante este período, abarcando todos los factores, internos y externos. Al respecto, en el informe aclara lo siguiente:

Si bien el Acuerdo dice que ni los trabajos ni el Informe tienen efectos judiciales, nada obsta que la institucionalidad del Estado, particularmente las entidades del sistema de administración de justicia, puedan basarse en elementos contenidos en el Informe de la CEH. Este mismo razonamiento es aplicable a los ciudadanos, que mantienen su pleno derecho a ejercer las acciones que, en relación con casos descritos en este Informe, les pueda corresponder en su calidad de víctimas o de familiares de las mismas (1999, p. 44).

---

<sup>4</sup> Cuando el Informe habla de violaciones a los derechos humanos se hace referencia a actos perpetrados por agentes del Estado o cuando, con su conocimiento o aquiescencia, lo ejecutan particulares. Véase el Informe de Guatemala. Memoria del silencio (1999, p.47).

<sup>5</sup> La expresión "*hechos de violencia*" se refiere, a los actos cometidos por integrantes de la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG), y a todos aquellos hechos de violencia cometidos por personas privadas, aprovechando o abusando de la situación prevaeciente debido al enfrentamiento armado, con la finalidad de defender o favorecer sus intereses individuales, realizados sin la colaboración, consentimiento, aquiescencia o tolerancia del Estado. Véase el Informe de Guatemala memoria del silencio (1999, p.47).

En tercer lugar, de acuerdo al Informe (1999, p. 24) se le requería a la CEH formular recomendaciones específicas encaminadas a favorecer la paz y la concordia nacional en Guatemala, recomendando, en particular, medidas para preservar la memoria de las víctimas, fomentando una cultura de respeto mutuo y haciendo prevalecer los derechos humanos, para fortalecer, así, el proceso democrático en los ámbitos: jurídico, militar, escolar, entre otros.

Así mismo, se resalta ese esclarecimiento de la verdad sobre lo sucedido, como un gran paso para alcanzar la reconciliación nacional. Es decir, para que tanto víctimas como victimarios y la sociedad en general, puedan en el futuro vivir en una auténtica democracia, sin olvidar que el dominio de la justicia ha sido y es el grito generalizado como medio para crear un Estado nuevo. El informe de la Comisión lo destaca así:

Es indudable que la verdad beneficia a todos, víctimas y victimarios. Las víctimas, cuyo pasado ha sido degradado y manipulado, se verán dignificadas; los victimarios, por otro lado, podrán recuperar la dignidad de la cual ellos mismos se privaron, por el reconocimiento de sus actos inmorales y criminales (1999, p.16).

Por otro lado, la Comisión tuvo un periodo de doce meses para elaborar su informe y además solicitó un período complementario para poder concluir sus tareas de formulación y edición en el que se debían patentar los resultados de su trabajo. A lo largo de esos dieciocho meses de funcionamiento de la Comisión se publicaron catorce anuncios en diarios y revistas de circulación nacional, periódicos semanales regionales, en el Occidente del país, así como en una revista centroamericana, como medios de divulgación de la Comisión (CEH, 1999).

La CEH comenzó formalmente su trabajo, el 31 de julio de 1997, de tal manera, que optó, inicialmente, por ubicar diferentes oficinas abiertas en el interior del país, para la recolección de la información, en el cual se priorizaron aquellos lugares más afectados por las violaciones a los derechos humanos y los hechos de violencia derivados del enfrentamiento armado interno, como lo fueron: Ciudad de Guatemala, Cobán, Santa Cruz del Quiché y Huehuetenango y 10 oficinas regionales, denominadas oficinas de enlace: Barillas, Cantabal, Escuintla, Nebaj, Poptún, Quetzaltenango, San Marcos, Santa Elena, Sololá y Zacapa (CEH, 1999). La Comisión también contribuyó a la permanente movilidad de sus equipos, con el fin de que los ciudadanos guatemaltecos tuvieran un fácil acceso a ella y así pudieran brindar testimonios voluntarios. Por tal razón, los investigadores de la Comisión pudieron cubrir la totalidad del territorio nacional:

Desde septiembre de 1997 hasta abril de 1998 -y en algunos casos hasta el mes de mayo- los investigadores de la CEH visitaron cerca de 2.000 comunidades -la mayoría en más de una oportunidad y algunas hasta más de diez veces- recogiendo cerca de 500 testimonios colectivos, registrando 7.338 testimonios. La Comisión interactuó directamente con más de 20.000 personas, quienes colaboraron con sus investigaciones proporcionando información. Entre ellas más de 1.000 fueron testigos claves [...] Los miembros y ex miembros del Ejército Nacional y de otras entidades del Estado, de las Patrullas de Autodefensa Civil, comisionados militares, ex combatientes pertenecientes a organizaciones guerrilleras, políticos, líderes sindicales y de organizaciones de la sociedad civil, intelectuales, etc. (1999, p.33-34).

Estas oficinas de campo u oficinas de apoyo fueron cerradas el 15 de abril de 1998, aunque se siguió atendiendo hasta el 31 de julio de 1998 a aquellos testigos e informantes que por su iniciativa quisieron hacer aportaciones al mandato de la Comisión (CEH, 1999). A partir de esa fecha, la Oficina de Apoyo se reestructuró en tres áreas: 1. de Sistematización de Insumos, 2. Temática y 3. de Recomendaciones. Conforme al Informe:

La primera, integró los equipos de casos ilustrativos, casos presentados, base de datos, centro de documentación, equipo de contexto e historia, equipo de testigos clave, equipo especial, equipo de administración de justicia, equipo sobre documentos de otros gobiernos, con un enlace en Washington, y la asesoría jurídica. La segunda, integró tres equipos que, respectivamente, trataron las causas y orígenes del enfrentamiento armado interno, las estrategias y mecanismos de la violencia y las consecuencias y efectos de la violencia. La tercera, estuvo integrada por un único equipo de recomendaciones (1999, p.34).

Durante el periodo en que la CEH recopiló la información, recurrió a una gran variedad de fuentes para su análisis, como los siguientes: de carácter personal: testimonios individuales o colectivos; y fuentes de carácter documental: por personas o instituciones, extrayendo así, un gran número de antecedentes valiosos para el sustento de los distintos aspectos del informe final. De acuerdo al informe (1999, pp. 68) “la naturaleza de la información recogida para la base de datos, se dividió en cualitativa<sup>6</sup> o cuantitativa<sup>7</sup>”, y de esta manera se pudo hacer la sistematización bajo los siguientes parámetros según el informe:

---

<sup>6</sup> Los insumos para el análisis de la CEH, se dividieron en: *Cualitativos*: Consisten en la elaboración de listados de casos que contenían la información básica, ordenados y seleccionados según criterios previamente definidos por los analistas. Por ejemplo, determinados fenómenos, casos por años, lugares, tipos de víctimas, responsables, tipo de violación, etc. Estos listados permitieron a los investigadores consultar más fácilmente los casos registrados en los archivos físicos de la base de datos y utilizarlos para ilustrar sus planteamientos e hipótesis (1999, p.71).

<sup>7</sup> Y *Cuantitativos*: estos insumos consisten en reportes, cuadros, gráficos y datos estadísticos obtenidos de la base de datos de la CEH. Dicha información sirvió para contrastar hipótesis de trabajo de carácter temático formuladas por los analistas. Véase el Informe de Guatemala memoria del silencio (1999, p.71).

La base de datos de la CEH se creó con el fin de sistematizar electrónicamente los casos de violaciones a los derechos humanos y hechos de violencia que la CEH recopiló en las diferentes zonas del país. Esta sistematización tuvo como objetivo ordenar la información bajo unos criterios previamente definidos, para obtener posteriormente información estadística sobre la frecuencia de los hechos y de sus características específicas: fechas y lugares de los hechos, fuerzas responsables, características de las víctimas y tipos de violaciones cometidas contra la población. [...] La información sobre cada caso fue recopilada por los investigadores de la CEH mediante la cobertura de cinco fichas o formularios elaborados al efecto, en donde se consignó la información pertinente sobre los criterios antes descritos. El contenido de estas fichas hace referencia a los datos generales sobre el caso, las víctimas, los responsables, las violaciones cometidas contra las víctimas, el o los declarantes y, finalmente, un relato de los hechos. Las fichas se trasladaron a la base de datos, donde se inició su proceso de sistematización. (1999, p.66).

A partir de ese ejercicio de sistematización, la Comisión otorgó en el análisis, tres grados de convicción para la valoración de cada caso presentado, con elementos diferentes. Primero, plena convicción: este grado de convicción se logra cuando los testimonios proceden de testigos directos, Segundo, presunción fundada: este grado de convicción se logra en aquellos casos en los que no todos los testimonios sobre los acontecimientos del hecho son de testigos directos, Tercero, presunción simple: este grado de convicción se da en aquellos casos en que, si bien no hay testigos directos del hecho o de la autoría, los Comisionados estimaron que tenían suficiente valor como para tener el caso por existente (CEH, 1999).

De acuerdo a lo anterior, para que un caso haya sido considerado en las estadísticas e incorporado en el Anexo de Casos Presentados, por lo menos necesitaba la existencia de ese tercer nivel de certeza. Así, según el Informe (1999, p.57), “el porcentaje de casos registrados por la Comisión, en los cuales se logró la plena convicción de su ocurrencia y autoría, alcanzó al 32.63%; el porcentaje de casos registrados en los cuales se adquirió presunción fundada de su ocurrencia y autoría alcanzó al 42.54%; y el porcentaje de casos registrados en los cuales se adquirió la presunción simple de su ocurrencia y autoría fue de un 24.82%”.

En ese mismo sentido, la CEH tuvo como parámetro fundamental de toda su actuación el marco jurídico de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada el 10 de diciembre de 1948, por la Asamblea General de las Naciones Unidas, mediante su resolución 217 A (III), la cual formalizó el compromiso de los Estados miembros de la organización universal de promover y proteger los derechos humanos, resaltado en el Informe



de la Comisión; “esto es especialmente aplicable al derecho a la vida y a la integridad personal, incluida la prohibición de la tortura. No hay duda que estas normas estaban vigentes cuando se inició el enfrentamiento armado interno en Guatemala” (1999, p.45).

Finalmente, el informe abarca unas conclusiones y recomendaciones de acuerdo a su periodo de indagación y análisis sobre el conflicto interno en Guatemala, que se resumen de la siguiente manera:

El Informe establece que unas 132,000 personas resultaron ejecutadas durante el período 1978-1996, con un índice de fiabilidad de los datos que roza el 95%, 119,300-145,000. [...] Además, el Informe también notó que la relación entre ejecutados y desaparecidos en las violaciones documentadas por la CEH se estima aproximadamente entre más de 160,000 ejecuciones y 40,000 desapariciones (1999, pp. 72-73).

Respecto a las recomendaciones del Informe en el ámbito educativo propone:

propone para la difusión y enseñanza del contenido del Informe, que el gobierno en conjunto con las organizaciones de la sociedad civil de Guatemala, indígenas, y de derechos humanos, promuevan una campaña masiva de divulgación social del Informe, acorde con la realidad social, cultural, y lingüística del País, además la Academia de lenguas mayas deberá traducir el Informe por lo menos a cinco idiomas mayas, y las conclusiones y recomendaciones a los veintiún idiomas mayas tanto de forma escrita como oral, todo esto apoyado y financiado por el Gobierno. Así mismo, que en los currículos de educación primaria, secundaria y universitaria se incluya la enseñanza de las causas, el desarrollo y las consecuencias del enfrentamiento armado en Guatemala, y también el contenido de los Acuerdos de Paz, con la profundidad y el método correspondientes a cada nivel educativo” (1999, p.68-69).

Con respecto al enunciado en el Informe *Educación en una cultura de respeto mutuo y de paz*, la Comisión recomienda al Gobierno que “fomente la tolerancia, el respeto, y promueve el autoconocimiento y conocimiento del otro para ayudar a romper las líneas divisorias consecuencia de la polarización ideológica, política y cultural” (1999, p.69), mediante una reforma educativa, y, además, que se cofinancien con las ONG nacionales de derechos humanos, para realizar campañas educativas en la sociedad Guatemalteca que se basen en una cultura de respeto mutuo y de paz bajo los principios de la democracia, del respeto de los derechos humanos, la tolerancia, y el diálogo.

Se sugiere también en el Informe (1999, p.74) que “la enseñanza en las universidades y las demás entidades docentes estatales, incluyan en sus programas de estudios como una asignatura, el conocimiento del sistema normativo de las formas tradicionales de resolución

de conflictos”, y que el Ministerio de Educación apoye la publicación de materiales impresos para la enseñanza que contengan los avances de la investigación sobre las prácticas que constituyen el llamado derecho consuetudinario<sup>8</sup>.

### *El Salvador*

El Salvador tiene una trayectoria histórica violenta, al igual que otros de sus países vecinos. Tuvo un periodo de guerra civil entre los años 1980 y 1991, ciclo que estuvo colmado de violaciones de los derechos humanos y millares de muertos en la sociedad salvadoreña.

Por tal razón, la sociedad pidió ayuda a entidades externas, recibiendo respuesta por el entonces Secretario General de las Naciones Unidas Javier Pérez de Cuéllar, quien recogió las peticiones del pueblo y fue apoyado por los presidentes de Colombia, España, México, y Venezuela, en pro de la necesidad de ponerle fin a la guerra. De este modo, se llevaron a cabo los Acuerdos de Paz, a lo largo de más de tres años (1989 - 1992) entre el gobierno de El Salvador y el FMLN (Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional), acuerdos éstos firmados el 16 de enero de 1992, en el Castillo de Chapultepec, en México, y adoptado por las partes.

A partir de esos Acuerdos de Paz, se hizo menester para El Salvador la creación de la Comisión de la Verdad, acuerdo firmado en Ciudad de México, el 27 de abril de 1991, que definió las funciones y facultades de la Comisión, cuyos resultados se plasmaron en el informe de la verdad denominado: *De la locura a la esperanza: la guerra de 12 años en El Salvador*, publicado el 15 de marzo de 1993. Los siguientes artículos expresan los objetivos de la Comisión (1993, p.2-9):

Artículo 2° en cuanto al mandato y el ámbito de acción de la Comisión de la verdad: Tendrá a su cargo la investigación de graves hechos de violencia ocurridos desde 1980, cuya huella sobre la sociedad reclama con mayor urgencia el conocimiento público de la verdad. La singular trascendencia que pueda atribuirse a los hechos a ser investigados, sus características

---

<sup>8</sup> El Derecho consuetudinario es un conjunto de costumbres, prácticas y creencias aceptadas como normas obligatorias de la conducta de una comunidad. Forma parte intrínseca de los sistemas sociales y económicos y la forma de vida de los pueblos indígenas y las comunidades locales. Véase OMPI Organización mundial de la propiedad intelectual.

y repercusión, así como la conmoción social que originaron; y “b. La necesidad de crear confianza en los cambios positivos que el proceso de paz impulsa y de estimular el tránsito hacia la reconciliación nacional. [...] En el artículo 5° se le asigna el “esclarecer y superar todo señalamiento de impunidad de oficiales de la Fuerza Armada”. Y se da una explicación: “hechos de esa naturaleza, independientemente del sector al que pertenecen sus autores, deben ser objeto de la actuación ejemplarizante de los tribunales de justicia, a fin de que se aplique a quienes resulten responsables, las sanciones contempladas por la ley”. También encargan a la Comisión elaborar recomendaciones “de orden legal, político, o administrativo.”

De tal manera, la Comisión de la verdad inició su labor el 13 de julio de 1992 y tuvo como finalidad investigar y esclarecer las más graves violaciones de derechos humanos ocurridos durante la guerra civil, a través de la búsqueda y publicación de los hechos de violencia realizados por integrantes de la fuerza armada y demás organismos de seguridad del Estado, igualmente, las transgresiones por parte de los guerrilleros. En este sentido, emergió la necesidad de encarar el tema de la impunidad de forma genérica e institucionalizada (Naciones Unidas, 1993).

Por otro lado, el Informe menciona que la Comisión de la Verdad se le otorgó un lapso de 6 meses para la redacción y elaboración del informe, razón por la cual estableció unos criterios de orden. En primer lugar, la Comisión invitó a las instituciones, a las personas que conocían los acontecimientos violentos, y a la comunidad en general, para que denunciarán ante ellos, bajo la garantía de confidencialidad y la reserva establecidos en los Acuerdos, con el fin de proteger la vida de los testigos y debido al temor que aún seguían viviendo los salvadoreños (Naciones Unidas, 1993). Sin embargo, la Comisión no podía ofrecer una protección significativa, solo la garantía de confidencialidad.

En segundo lugar, se dispusieron oficinas de la Comisión en varias ciudades de los departamentos, por ejemplo, en Chalatenango, Santa Ana y San Miguel, para que las personas tuvieran mayor acceso a la Comisión y pudieran testificar. También se citaron testigos y se dispusieron reconocimientos de los hechos en varios lugares del país donde se habían llevado a cabo algunas masacres, como, por ejemplo, la masacre de “El Calabozo”, “El mozote”, “Sumpul” y “Guancorita”. Así mismo, la Comisión investigó que cada uno de los testimonios descritos por la sociedad salvadoreña tuvieran un grado de certeza, con el fin de garantizar la confiabilidad de la evidencia recolectada, para fundamentar su conclusión final (Naciones Unidas, 1993).

Por tal razón, se le encargó a la comisión analizar y clasificar la gravedad de las violaciones de derechos, dado que no todas se caracterizan como un grave hecho de violencia, partiendo de que las violaciones graves se relacionan directamente con la violación al derecho a la vida y a la integridad física de la persona, que se estipulan dentro los derechos humanos internacionales, firmados por El Salvador, en el Pacto el 30 de noviembre de 1979 y en la Convención Americana, el 23 de junio de 1978, lo que significa que se encontraban vigentes para este País durante su periodo de conflicto. Por tal razón, el Informe resalta el siguiente artículo y protocolo (1993):

El artículo 27 de la Convención Americana declara que los derechos a la vida y a la integridad física de la persona no pueden ser suspendidos, ni siquiera “en caso de guerra, de peligro público, o de otra emergencia que amenace la independencia o seguridad del Estado parte”. Es decir, que nadie podrá ser privado de la vida arbitrariamente, porque la violación de estos derechos puede incluso llegar al nivel de crimen internacional. [...] Así mismo, el Protocolo No. 2 de los Convenios de Ginebra, se ocupa de la protección de las víctimas de conflictos armados de carácter no internacional, siendo jurídicamente vinculante tanto para el gobierno como para las fuerzas insurgentes (p.11-12).

Por otra parte, la Comisión dividió el informe en 4 periodos, que abarcaban el periodo entre enero de 1980 y julio de 1991, y que guardan relación con los cambios políticos ocurridos en el país en dicha época, y lograr así abarcar la complejidad de la guerra en El Salvador. La división se hizo de la siguiente forma: 1. 1980-1983: La institucionalización de la violencia. 2. 1983-1987: El enfrentamiento armado como marco de las violaciones. 3. 1987-1989: El conflicto militar como obstáculo a la paz. 4. 1989-1991: De la “ofensiva final” a la firma de los acuerdos de paz (Naciones Unidas, 1993).

La comisión alcanzó a recibir, en su período de tres meses de indagatoria, una muestra significativa de testimonios, y los acompañó de un análisis sobre el conflicto armado, las ejecuciones extrajudiciales, desapariciones forzadas, asesinatos, masacres, entre otros; a pesar de ello, tales testimonios no representan la totalidad de los hechos de violencia ocurridos en el conflicto armado interno salvadoreño (Naciones Unidas, 1993).

A partir del análisis expuesto en el informe de la comisión de la verdad para El Salvador se redactaron las siguientes conclusiones (1993):

Las denuncias ante la Comisión de la verdad indican que la violencia en El Salvador se originó en una concepción política que había hecho sinónimos los conceptos de opositor

político, subversivo y enemigo, motivo por el cual las personas que postulan ideas contrarias a las oficiales corrían el riesgo de ser eliminadas, como si fuesen enemigos armados en el campo de guerra. [...] La comisión de la verdad registró más de 22.000 denuncias de graves hechos de violencia ocurridos en El Salvador, durante el período de enero de 1980 a julio de 1991, de las cuales Más de un 60% del total de las denuncias corresponden a ejecuciones extrajudiciales; más del 25 % a desapariciones forzadas; y más del 20% incluye denuncias de tortura (p.41).

En las conclusiones del informe de la Comisión (1993) se resaltan los porcentajes de las denuncias asociadas a los diferentes grupos de la siguiente forma:

Los efectivos de la Fuerza Armada fueron acusados en casi 60% de las denuncias; los miembros de los cuerpos de seguridad en aproximadamente el 20%; y los integrantes de los escuadrones de la muerte, en más del 10% de los casos. Las denuncias registradas, responsabilizan aproximadamente en el 5% de los casos al FMLN [...] La mayoría de las denuncias ante la Comisión, es decir, en un aproximado del 75% se concentraron en los primeros cuatro años de la guerra civil en El Salvador, y fue menos indiscriminada en las zonas urbanas, y en el campo mismo después de 1983, a diferencia de esos primeros años en los que el 95% de las denuncias registradas ocurrieron en zonas rurales, y el 5% en lugares urbanos (p.41-42).

Finalmente, la Comisión optó por formular una recomendación a nivel general sobre el resultado de sus indagaciones en lugar de dar recomendaciones concretas. Haciendo sugerencias a las reformas institucionales, a nivel judicial, en protección de los derechos humanos, y una reparación material y moral. En el campo educativo el Informe de la Comisión no es explícito respecto a las recomendaciones, únicamente sugirió que los planes educativos de las escuelas militares se basaran en una investigación profunda de los derechos humanos y recomendó la ejecución de un foro de la verdad y reconciliación para dar a conocer el Informe a toda la comunidad salvadoreña.

## ***Perú***

El *Informe Final* de la Comisión de la verdad y reconciliación de Perú esclarece gran parte del periodo de conflicto armado interno entre los años 1980 y 2000. En este periodo el país tuvo como máximo mandatario a Fernando Belaúnde (1980-1985); Alan García (1985-1990) y el posterior régimen de Alberto Fujimori (1990-2000). Lo anterior, según información alojada en el anexo no. 1 (cronología) del Informe Final de la Comisión. En el

informe se analizan las diferentes circunstancias y posiciones culturales, políticas y sociales de diversos grupos que aportaron a la violencia por la que transitó el país en aquella época.

Por una parte, el Informe expone sobre el conflicto que el Partido Comunista del Perú Sendero Luminoso (SL), es una organización subversiva y terrorista que bajo su ideología maoísta de lograr a través de revoluciones violentas y culturales una evasión del sistema capitalista en el país y una ruptura de la dinámica social con la política entre 1977 y 1979, deciden iniciar una *guerra popular* con el fin de desarrollar la revolución para reconstruir el Estado. La forma en que Sendero Luminoso procedió a cumplir su objetivo fue por medio de la violencia armada contra campesinos y autoridades locales, lo cual dejó como consecuencia gran número de muertes y desapariciones. Por otra parte, el Estado tenía la obligación de garantizar a la población peruana la validez de sus Derechos Humanos; Sin embargo, fue escasa la presencia que tuvo en las zonas donde Sendero Luminoso operaba, lo cual implicó una incapacidad de frenar la expansión de dicho grupo en el país. De igual manera, la forma de enfrentamiento del Estado a diferentes organizaciones opositoras fue de modo militar. El enfrentamiento militar entre el Estado y Sendero Luminoso propició graves violaciones de Derechos Humanos por ambas partes. Posterior a la escasa presencia que fortaleció a SL hubo una fuerte militarización que no sólo combatía grupos subversivos, sino que perseguía a cualquier civil opositor al gobierno acusándolo de complicidad con ideas socialistas y de subversión.

El informe, en su anexo 3, señala que en 1990, como consecuencia de la llegada a la presidencia de Alberto Fujimori y el paralelo debilitamiento de Sendero Luminoso y el MRTA (Movimiento Revolucionario Túpac Amaru) Grupo terrorista fundado en 1982 responsable de. 1.5% de las víctimas del conflicto, la población peruana esperaba que la violencia se mitigara. Sin embargo, la aprobación del paquete de Decretos Legislativos por parte del congreso fue el primer paso para que Fujimori mostrará su autoritarismo. En el año 1992 se realizó un autogolpe de Estado para eliminar la separación de poderes y posterior a eso fortalecer la estrategia *integral* militar durante el conflicto y con esto la persecución a la población civil con un saldo de varios crímenes de Estado, excusándose en el combate a la insurgencia. Según lo relatado por la Comisión., que también señaló que dichos crímenes fueron descubiertos paulatinamente desfavoreciendo la imagen del régimen; Fujimori para

contrarrestar estos señalamientos crea unas leyes de amnistía que buscaban exonerar de la culpa a miembros de las fuerzas militares argumentando que los crímenes fueron efectuados en contraposición a la violencia ejercida por grupos subversivos. Esta serie de sucesos resultó alertando y movilizandando aún más a la población peruana.

Los registros de víctimas señalan que estos periodos de violencia dejaron como resultado varias desapariciones de peruanos, lo cual desató “la exigencia ciudadana de conocer la verdad sobre lo que ocurría [...] La falta de información sobre las graves violaciones a los derechos fundamentales de las personas ponía seriamente en cuestión los principios de transparencia y responsabilidad que el régimen democrático debía sostener” (República de Perú 2008. p.21. Tomo I). Razón por la Comisión de Verdad y Reconciliación es creada por el Gobierno peruano con el fin de esclarecer la verdad sobre la historia del Perú y de este modo, contribuir a la justicia de la nación entera.

La recolección de la información necesaria para dar cumplimiento al objetivo de la Comisión de la verdad y reconciliación de Perú se llevó a cabo mediante diferentes estrategias y herramientas, como lo fueron las aplicaciones de entrevistas para la recolección de datos y testimonios, reconstrucción histórica, acompañamiento a exhumaciones de fosas con los respectivos análisis y sistematizaciones de la información acumulada. La Comisión de la Verdad y Reconciliación pudo concluir que el inicio de la *guerra popular*, por intereses ininteligibles del partido comunista, fue la causa principal del conflicto interno en Perú; también que Sendero Luminoso tenía una forma de concebir los derechos humanos como una cuestión netamente burguesa que no representaban al pueblo peruano, y que su forma de acción terrorista fue fundamentada bajo la personalidad de Abimael Guzmán (líder máximo del partido Comunista del Perú - Sendero Luminoso).

La principal recomendación que brinda la Comisión de la Verdad y Reconciliación a la Educación es la reconciliación entre la comunidad peruana desde la formación de ciudadanos democráticos, donde el ciudadano deje de lado “la indiferencia y la primacía de los intereses individuales en los momentos más difíciles de la violencia que vivió el país” (República de Perú 2008. p.98). Se hace la aseveración de que la educación debe ir de la mano de la ética y todo intento de dividir las comprende la destrucción de una comunidad políticamente armónica, lo cual genera división y conflicto.

Por último, el Informe establece unas sugerencias puntuales tales como: Apoyo con programas de becas a las víctimas sobrevivientes; Exoneración de pagos; Becas integrales con cuotas por región y por tipo de carrera profesional; Programas de educación para adultos y créditos educativos (República de Perú 2008. Anexo 6).

### **2.3 La verdad: un camino necesario para la construcción de la paz**

De acuerdo a la revisión de los Informes para el esclarecimiento de la verdad, redactados por las diferentes comisiones en: Argentina, Paraguay, Chile, Guatemala, El Salvador, y Perú, se evidenció la deficiencia o ausencia en los aportes o recomendaciones que los informes finales hacen al campo educativo. Por tal motivo, son pocas las investigaciones que se han hecho al respecto. Sin embargo, algunos profesores han desarrollado análisis comparativos entre diferentes Informes enfocándose en las recomendaciones educativas que estos han hecho a cada país.

Granados realiza un análisis de las recomendaciones en el ámbito educativo de los informes de las Comisiones de la Verdad en Ecuador, Guatemala, y Perú, dado que la educación es un campo fundamental en la contribución transformadora de una sociedad, porque las escuelas no han sido ajenas a los conflictos armados. La autora menciona como las tres comisiones “acuden a la educación como una estrategia potente para reparar a las víctimas y, al mismo tiempo, generar cambios profundos en la sociedad” (2016, p. 70).

Por tal razón, el sistema educativo tiene una gran labor en la sociedad, porque contribuye en los procesos de reparación y reconciliación de un país, sin embargo, esta tarea posee gran dificultad, pues si bien, se comprende la importancia de la educación como una medida de contribución a la no repetición de la violencia, aun así, no existen las estrategias pedagógicas suficientes para que los maestros y maestras aborden en el aula los temas sobre la violencia política, de género y de racismo, que se mencionan en los Informes.

Por ende, la escuela puede contribuir y aportar a la educación para la paz, pero no es un asunto exclusivo de ella, de hecho, el conflicto armado, la guerra la desborda, la afecta, la obstruye su misión. No hay nada de natural en la idea de “educar para la paz”, pues, la guerra depende de otras dinámicas que están por fuera de la escuela, y la responsabilidad no puede



caer sobre esta, porque al naturalizar el rol de la escuela en la guerra, se tiende a culpar a la escuela y a sus maestros de los resultados en materia de paz, bien anulando, bien atenuando la obligación que frente a este asunto tienen las demás instituciones sociales: Estado, familia, trabajo, entre otras.

Sin embargo, la escuela no puede ser indiferente ante las problemáticas sociales, no puede negar que hay violencia política y lo que pasa más allá de sus paredes, además, porque estas dinámicas externas la afectan. En esta medida, la escuela no puede resolver el conflicto armado ni asumir el “éxito o fracaso” de la paz, pero puede aportar en la construcción de herramientas que ayuden a leer nuestra historia reciente y a contribuir con acciones para promover la convivencia pacífica.

Por otro lado, esta autora expone las expectativas que tiene hacia la “Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición<sup>9</sup>” en Colombia, que, para la fecha de publicación del artículo, aún no se encontraba en funcionamiento. Aun así, Granados recalca la urgencia de unas reformas al sistema educativo tras la firma de los acuerdos de paz entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC que iniciaron en 2012. Partiendo del ejemplo de los Informes de las Comisiones de los países vecinos. Al respecto Granados enuncia lo siguiente:

Los cambios en el sistema educativo son a largo plazo. Sin embargo, en la afirmación de estos en el sistema educativo, pueden estar algunas contribuciones y aportes para la no repetición de los conflictos. La educación como derecho debe ser vista más allá de un asunto de cobertura y acceso (Granados, 2016, p. 71).

Para concluir, la autora considera de gran valor que las tres comisiones abordadas en el artículo hayan reconocido a la educación como una herramienta que brinda la posibilidad de transitar hacia la construcción de paz, considerando que la Comisión se entiende como un mecanismo de justicia transicional que busca dos fines centrales, como lo expone Benjumea citada por Granados: “llevar a cabo una transformación radical del orden social y político y restablecer un tejido social en paz”, a través de medidas que conduzcan a la no repetición del conflicto (Granados 2016, p. 67).

---

<sup>9</sup> Véase el capítulo V sobre *La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición en Colombia*.

### III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### 3.1 Preguntas de investigación

Luego de la revisión de investigaciones que se han centrado en el estudio de la memoria, el esclarecimiento de la verdad y la justicia transicional a nivel internacional y nacional, el presente trabajo se enfoca en el análisis de la experiencia educativa de la Comisión de la Verdad en Colombia, así como en el diseño y la validación social de una estrategia pedagógica –secuencias didácticas- centrada en su mandato: Esclarecimiento de la verdad; No repetición de la violencia y sus causas; Reconciliación y convivencia pacífica y; Justicia restaurativa. Por consiguiente, se proyecta la siguiente pregunta general de investigación:

¿Qué elementos educativos están presentes en la experiencia de la Comisión de la verdad en Colombia y qué estrategias didácticas se pueden diseñar para facilitar la comprensión de su mandato en contextos escolares?

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

Preguntas específicas	Grupos
¿Qué elementos educativos están presentes en la experiencia de la Comisión de la Verdad en Colombia y que estrategia didáctica se puede diseñar para facilitar la comprensión del tema del <i>Esclarecimiento de la verdad</i> , en el contexto escolar, según el mandato de la Comisión?	Grupo A Carolina Martínez y Camila Mosquera
¿Qué elementos educativos están presentes en la experiencia de la Comisión de la Verdad en Colombia y que estrategia didáctica se puede diseñar para facilitar la comprensión del tema de la <i>No repetición de la violencia del conflicto armado interno y sus causas</i> , en el contexto escolar, según el mandato de la Comisión?	Grupo B Tatiana Acero y Denis García
¿Qué elementos educativos están presentes en la experiencia de la Comisión de la Verdad en Colombia y que estrategia didáctica se puede diseñar para facilitar la comprensión del tema de la <i>Reconciliación y la</i>	Grupo C Tatiana Ramírez y

<i>convivencia pacífica</i> , en el contexto escolar, según el mandato de la Comisión?	Melissa Rojas
¿Qué elementos educativos están presentes en la experiencia de la Comisión de la Verdad en Colombia y que estrategia didáctica se puede diseñar para facilitar la comprensión del tema de la Justicia restaurativa, en el contexto escolar, según el mandato de la Comisión?	Grupo D Duvan Acero

La pregunta general y las preguntas específicas establecen la base de los siguientes objetivos de investigación:

### 3.2 Objetivo general

Analizar los elementos educativos presentes en la experiencia de la Comisión de la Verdad en Colombia, y desarrollar y convalidar herramientas didácticas<sup>10</sup> para facilitar la comprensión de su mandato en contextos escolares.

### 3.3 Objetivos específicos

Objetivos específicos	Grupos
Identificar, caracterizar y tematizar los elementos educativos están presentes en la experiencia de la Comisión de la Verdad en Colombia, y diseñar y convalidar una estrategia didáctica para facilitar la comprensión del tema <i>Esclarecimiento de la verdad</i> , en el contexto escolar, según el mandato de la Comisión.	Grupo A Carolina Martínez y Camila Mosquera
Identificar, caracterizar y tematizar los elementos educativos están presentes en la experiencia de la Comisión de la Verdad en Colombia, y	Grupo B

<sup>10</sup> Entendemos por herramientas didácticas, las estrategias, los instrumentos, dispositivos o procedimientos de enseñanza de una disciplina, tema o asunto de importancia cultural, científico, social o histórico, mediante el cual se pretende generar comprensión o aprendizajes específicos. Esta herramienta, en particular: *secuencia didáctica*, pretende ampliar la comprensión de maestros y alumnos de educación secundaria de las temáticas: *Esclarecimiento de la Verdad, No Repetición, Convivencia y Reconciliación Pacífica y Justicia Transicional*, que caracterizan el mandato de la Comisión de la Verdad en Colombia.

---

diseñar y convalidar una estrategia didáctica para facilitar la comprensión del tema <i>NO repetición de la violencia y sus causas</i> , en el contexto escolar, según el mandato de la Comisión	Tatiana Acero y Denis García.
Identificar, caracterizar y tematizar los elementos educativos están presentes en la experiencia de la Comisión de la Verdad en Colombia, y diseñar y convalidar una estrategia didáctica para facilitar la comprensión del tema <i>Reconciliación y convivencia pacífica</i> , en el contexto escolar, según el mandato de la Comisión	Grupo C Tatiana Ramírez y Melissa Rojas.
Identificar, caracterizar y tematizar los elementos educativos están presentes en la experiencia de la Comisión de la Verdad en Colombia, y diseñar y convalidar una estrategia didáctica para facilitar la comprensión del tema <i>Justicia restaurativa</i> , en el contexto escolar, según el mandato de la Comisión	Grupo D Duvan Acero

---

#### IV. METODOLOGÍA

Metodológicamente, el presente ejercicio investigativo se realizó por medio de dos estrategias. En un primer momento, un análisis documental que tuvo por objeto el estudio de las siguientes categorías: Esclarecimiento de la Verdad; No repetición; Reconciliación y convivencia pacífica; y Justicia Transicional, elementos centrales del mandato de la Comisión de la Verdad en Colombia, que implicó el rastreo de fuentes documentales (informes de las comisiones de la verdad, libros, artículos, crónicas periodísticas, comunicados de prensa, sentencias, fotografías, vídeos) y testimoniales (entrevistas, testimonios o relatos). Vale la pena añadir que el análisis documental es clave, igualmente, en el diseño, estructura y contenido de cuatro secuencias didácticas para el trabajo en aula, dirigidas a profesores y alumnos de bachillerato (de 8° a 11°), centradas en los elementos del mandado de la Comisión antes mencionados y que constituyen los cuatro desarrollos de este trabajo de grado.

El diseño, desarrollo y convalidación de las mencionadas secuencias hace parte, de manera diferencial, de los capítulos analíticos de los cuatro desarrollos de este trabajo.

La estrategia de análisis documental ha sido desarrollada por diferentes investigadores y estudiosos del tema, exhibiendo distintos aspectos que han prevalecido a lo largo de las décadas, desde Pinto (1991) y Ruiz (1992) se entiende, como un conjunto de operaciones de orden intelectual que busca representar e interpretar el documento original, a través de un documento secundario abreviado, destinado a facilitar la búsqueda, el acceso y la difusión de la información por parte de los usuarios. En este sentido, el análisis documental está constituido por un conjunto de operaciones que afectan el contenido y a la forma de los documentos originales, re-elaborándolos y transformándolos en otros secundarios.

No obstante, esa transformación es el resultado no sólo de una fase de análisis, sino también de un proceso de síntesis, que:

Conduce a la conformación definitiva del texto secundario, mediante la aplicación de lineamientos o normativas de tipo lingüístico; a través de las cuales se extrae el contenido sustantivo que puede corresponder a un término concreto o a conjuntos de ellos tomados aisladamente, o reunidos en construcciones discursivas” (Peña y Pirela, 2007, p.60).

Por consiguiente, su finalidad es facilitar la aproximación cognitiva del sujeto al contenido de las fuentes de información.

En esta medida, su adecuada utilización permite, en principio: 1) Recolectar, seleccionar, analizar, organizar y presentar una masa documental; 2) Utilizar los procedimientos lógicos (deducción, inducción) y mentales de toda investigación (análisis, síntesis); 3) Hacer abstracción y generalización conceptual, sobre la base de lo documentado; 4) Realizar una recopilación adecuada de datos, que permitan redescubrir hechos, sugerir problemas, orientar hacia otras fuentes de consulta, elaborar instrumentos de investigación y de afirmación de hipótesis; 5) Utilizar diferentes técnicas de localización y fijación de datos, análisis de documentos y de contenidos (Peña y Pirela, 2007)

La investigación de tipo documental descansa así en la construcción del archivo, para nuestro caso: una exhaustiva revisión bibliográfica de lo más relevante que la Comisión de la Verdad ha escrito sobre Esclarecimiento de la Verdad; NO repetición; Reconciliación y convivencia pacífica; y Justicia Restaurativa.

## V. LA COMISIÓN DE LA VERDAD EN COLOMBIA

El sistema Integrado de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, o SIVJRNR por sus siglas, es un conjunto de entidades de carácter transicional que tiene un componente de justicia restaurativa, ya que centra su atención en las víctimas y no en el victimario; lo que busca es su reparación, no centra su atención en el castigo al victimario. Además, es el victimario quien debe asumir la responsabilidad de los daños causados, y emprender acciones de reparación de acuerdo con la necesidad de las víctimas. Esto, con el acompañamiento constante de la sociedad que se vio afectada. El SIVJRNR está compuesto por tres instituciones estatales, no gubernamentales, que tiene como eje transversal a las víctimas y su reparación. Estas instituciones son: la UBPD, Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas; La JEP, Jurisdicción Especial para la Paz; y La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.

Las Comisiones de la Verdad han sido instituciones transitorias, en países que implementan un sistema de justicia transicional: “son órganos creados para investigar patrones de violencia ocurridos en un país durante un tiempo determinado, y son parte de las diferentes medidas para responder a violaciones masivas a los derechos humanos ocurridas en el pasado y lograr una transición hacia la paz” (Justicia Transicional, 2015).

En este orden de ideas, para el caso colombiano *La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición* se instaura luego de la firma del Acuerdo Final para la terminación del conflicto “entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo FARC -EP, mediante el Acto Legislativo 01 de 2017 y el Decreto 588 de 2017... Es una institución de carácter temporal y extrajudicial del Sistema Integral de Justicia Verdad Reparación y No repetición SIVJRNR” (Comisión de la verdad, 2019c).

Como institución del Estado colombiano, de rango constitucional, autónoma e independiente, se encarga de reconstruir la verdad desde los testimonios de víctimas, actores y testigos de los hechos ocurridos durante la violencia “en ese sentido, busca promover el derecho a la verdad y apela a la memoria histórica para esclarecer todos los hechos ocurridos durante el conflicto armado e intentar garantizar las bases de una paz estable y duradera”. (Comisión de la verdad, 2019d). A su vez, la Comisión no busca una verdad judicial, el

objetivo de esta se centra en encontrar una verdad histórica que permita, desde la voz de las víctimas, actores y sectores sociales diversos, comprender la verdad de lo ocurrido y buscar la no repetición de las atrocidades cometidas en el marco del conflicto armado interno.

Con este fin, la comisión tiene una duración de tres años (3), desde noviembre de 2018 y terminará con la entrega de un informe final, que se construirá a lo largo de este periodo, tiempo en el cual se encargará de:

- “Escuchar a las víctimas, a sus familiares y a los testigos; a los actores armados; a civiles responsables de los hechos; a cualquier persona que conozca de hechos, en el marco del conflicto armado.
- Investigar las violaciones e infracciones cometidas en el marco del conflicto armado, los responsables, las causas del conflicto y sus efectos.
- Contrastar información por escrito a través de casos e informes; revisar la información producida por organizaciones y el Estado; contrastar información recibida.” (Comisión de la verdad, 2019b)

Durante el periodo de vigencia de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición se plantean los siguientes objetivos:

- 1. Esclarecimiento:** Con base al artículo 11 del Decreto 588 de 2017 la Comisión tiene como mandato esclarecer y promover el esclarecimiento y entendimiento de los acontecimientos de violencia política durante el conflicto armado en Colombia. Entre los acontecimientos abordados por la Comisión se encuentran graves violaciones a los derechos humanos y graves infracciones al Derecho Internacional Humanitario (DIH), que hayan dejado un daño humano, psicológico y social, pero, sobre todo, aspectos menos conocidos del conflicto como lo son la violencia de género y los efectos en niños, jóvenes y adolescentes. (Decreto 588, 2017, Art #1)
- 2. Reconocimiento:** Todas las víctimas que ha dejado el conflicto armado en Colombia deben ser reconocidas como ciudadanos, quienes vivieron hechos que violan de manera significativa sus derechos humanos, también son sujetos políticos de gran importancia puesto que son clave para generar un cambio en el país. El reconocimiento, principalmente, debe ser por parte de los involucrados de forma directa o indirecta en el conflicto.



3. **Convivencia:** La comisión debe generar herramientas y espacios que promuevan la convivencia en la sociedad y en todos los territorios del país. En este apartado se entiende la convivencia como aquella que genera espacios de transformación que permita la resolución de conflictos, aumente la cultura y valores como el respeto y la tolerancia.
4. **No repetición:** Los tres objetivos mencionados anteriormente y el cumplimiento de cada uno de ellos deben abrir camino a la no repetición, la reconciliación y la paz estable y prolongada en el país. Para poder cumplir a cabalidad los objetivos planteados por la Comisión, se consideran como estrategias fundamentales: la participación, la pedagogía y la comunicación. (Decreto 588, 2017, Art #1)

En este sentido, para dar voz a todos los sectores de la sociedad la Comisión desarrolla un enfoque diferencial, para abarcar diferentes espacios y a diferentes poblaciones, es por ello por lo que establecen dimensiones como: Enfoques de género, étnico y contra el racismo, la discriminación racial y las formas conexas de intolerancia, psicosocial y curso de vida y discapacidad; dimensiones culturales, artísticas y sociohistóricas. (Decreto 588, 2017, Título II).

De esta manera, la Comisión ha destinado 22 Casas de la Verdad ubicadas en diferentes regiones del país, con el propósito de brindar un espacio a todos aquellos que quieran aportar a la construcción de la verdad mediante sus relatos. Las casas de la verdad son un espacio político y social seguro que además de aportar al esclarecimiento de la verdad da a conocer la labor de la Comisión dentro del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No repetición.

Las casas de la verdad tienen como objetivo generar reflexiones en torno a la verdad y entenderla como derecho fundamental de todos los colombianos y como un bien público. Están en funcionamiento durante el mandato de la Comisión y apoyan la ruta de atención a víctimas, brindando la orientación adecuada frente a las competencias del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y Garantías de no Repetición. Se encuentran ubicadas en: Bogotá, Villavicencio, San José del Guaviare, Ibagué, Neiva, Barrancabermeja, Florencia, Medellín, Cali, Popayán, Buenaventura, Arauca, Quibdó, Cúcuta, Mocoa, Puerto Asís, Apartadó, Sincelejo, Tumaco y Valledupar (Comisión de la Verdad, 2019a).

Por otro lado, la Comisión de la Verdad tiene ejes temáticos y núcleos de investigación que orientan su trabajo y le permiten abordar la realidad del país y su historia reciente de una manera integral, contribuyendo así al derecho que tiene el pueblo colombiano de conocer la verdad y comprender las condiciones que contribuyeron a que el conflicto armado permaneciera a lo largo de décadas; esto, en búsqueda de la construcción de una paz estable y duradera, en la que se garanticen los derechos de las víctimas y de la sociedad.

Con el objetivo de contribuir al esclarecimiento y el reconocimiento, los ejes temáticos y núcleos de investigación, tienen como propósito identificar “las responsabilidades colectivas del Estado” (CEV, 2019, p. 12) en la prolongación de la violencia sociopolítica y el conflicto armado, esto, porque al Estado le corresponde, impulsar procesos de paz y garantías de no repetición que hagan efectivos los derechos de los ciudadanos.

Por esta misma línea, buscan identificar las acciones y establecer las responsabilidades de los actores armados, tanto “de las Farc-EP y otras guerrillas, de los grupos paramilitares, y cualquier otro grupo, organización o institución, ya sea nacional o internacional, que haya participado en el conflicto” (CEV, 2019, p.13) estableciendo sus orígenes, dinámicas, trayectoria organizacional, desarrollo y sus formas de financiamiento relacionadas con el fenómeno del narcotráfico.

Reconociendo el daño y los impactos causados a los sectores sociales en aspectos económicos, ambientales, culturales y las maneras diferenciales en las que afectó a mujeres, niños, colectivos de personas por su condición étnica, racial, el territorio en el que habitan, su orientación sexual, orientación religiosa, personas en situación de discapacidad, por opiniones expresadas (periodistas, líderes y defensores de derechos humanos), exiliados, comerciantes, empresarios, entre otros, quebrando los proyectos democráticos. (CEV, 2017d)

Es así como se reconocen las experiencias de resiliencia llevadas a cabo por víctimas del conflicto armado en sus territorios, a nivel individual, familiar y comunitario, desde resistencias no violentas y transformadoras, contribuyendo a la creación de espacios para la reconciliación y reconstrucción del tejido social proyectando las bases para una sociedad justa.

## 5.1 La acción pedagógica

El área de pedagogía de la Comisión de la Verdad se explicita en el artículo 13 del Decreto ley 588, de 2017, a propósito de las funciones de la Comisión de la Verdad, entre las que se estipula, en el numeral 8, la implementación de una Estrategia de Pedagogía, relacionándose con las estrategias de Participación, Cultura y Comunicación.

Es precisamente ante este desafío, que la acción pedagógica de la Comisión contribuirá a cada uno de sus objetivos. La apuesta consiste principalmente en generar espacios educativos para desarrollar procesos que permitan que la sociedad tome conciencia de la importancia y la gravedad de lo que nos sucedió en una guerra despiadada que aún seguimos padeciendo, entendiendo los estragos y los daños irreparables a la vida, la naturaleza, el territorio y la cultura. Se trata de un derecho de las víctimas, pero también de la sociedad a saber y comprender qué sucedió, por qué sucedió y quiénes se beneficiaron del conflicto.

Así mismo, el Área de Pedagogía “aportará al conocimiento de los ejemplos de resistencia y resiliencia, de víctimas, comunidades, organizaciones e instituciones que han logrado tejer de nuevo su convivencia, en medio del conflicto” (CEV, 2019, p. 2) con el fin de reconocer espacios de resistencia en los diferentes territorios. Espacios construidos por medio del diálogo, iniciativas artísticas y culturales, que han permitido los relatos de experiencias de dolor, la manifestación de miedos, el encuentro, la escucha, la participación y por ende, la construcción de lazos de confianza y narrativas de esperanza que nos permiten soñar con un país distinto.

...Son lenguajes que contribuyen a transformar los imaginarios simbólicos instalados por la guerra; y ayudar a fortalecer los valores de la sociedad que han llevado a acciones de resistencia y resiliencia y a transformaciones a favor de la paz y la convivencia social (CEV, 2019, pág. 8)

Pero, sobre todo, la estrategia pedagógica tiene como horizonte la *No Repetición* de lo sucedido en el conflicto armado, por ello, su centralidad es el diseño de materiales didácticos y la realización de actividades pedagógicas que permitan promover la convivencia e iniciativas culturales y educativas en pro de una transformación social, desde los territorios

de este país que han sido marcados por la violencia. Se trata del compromiso de la sociedad en el camino de la construcción de paz y su rechazo para que el horror no se repita.

La estrategia de pedagogía se concibe como una experiencia transformadora y reparadora para los sujetos en tanto implica, por lo menos, la interpelación crítica de las concepciones y perspectivas propias en torno a lo sucedido, y ojalá trascender hacia caminos para el reconocimiento, el respeto e inclusión de los otros, la indignación frente a lo sucedido, la solidaridad con las víctimas y la construcción de escenarios de convivencia en un marco del respeto a la vida, del desprecio a la violencia y de la colaboración activa entre iguales, diferentes y contradictorios (CEV, 2019, p. 12).

Por tanto, como maestros en formación, los autores de estos trabajos de grado tuvimos la oportunidad de llevar a cabo nuestra práctica profesional en la Comisión de la verdad, directamente con el Área de Pedagogía, y vincularnos a diversas actividades que nos permite analizar la importancia de los temas que aborda la Comisión tales como: el esclarecimiento de la verdad, la no repetición, la reconciliación y la convivencia, entre otros, factores determinantes y específicos para abordar la temática de educación para la paz, en cualquier ámbito social, es decir, en las escuelas, las empresas, universidades y, en general, en la sociedad civil, para que, a partir de la educación se comprenda el qué, el cómo y el porqué de lo que ha sucedido en Colombia durante tantos años de conflicto armado interno, a fin de que, se sientan concernidos los estudiantes, los trabajadores, y la comunidad para generar propuestas de cambio desde sus vidas cotidianas.

Esta alianza con el equipo de pedagogía de la Comisión, permitió que el material pedagógico que hemos realizado de manera integrada en el seminario de trabajo de grado y en el espacio académico de las prácticas profesionales pueda ser socializado y debatido en los Laboratorios de Co-creación de estrategias educativas que la Comisión viene desarrollando con la participación de maestros de distintas regiones del país. Estas herramientas - secuencias didácticas para secundaria- se encuentran articuladas por referentes comunes en cuatro trabajos de grado, pero, diferenciadas por el tipo de herramienta diseñada, y serán presentadas en el capítulo VI de estos trabajos de grado, las cuales van dirigidas a los maestros de cualquier área o asignatura, para que puedan abordar estos temas del conflicto armado interno en Colombia en y desde el aula. Si bien, sabemos que es una ardua tarea, pues, el hecho de trabajar con jóvenes y, en especial, con aquellos que han sido directamente

afectados por esta guerra, nos interpela y nos lleva a emprender este trabajo con el compromiso y la rigurosidad que implica.

Vale la pena agregar que la estrategia: *Laboratorio de co-creación de estrategias pedagógicas* convoca diversos estamentos y experiencias educativas del país que vienen trabajando las temáticas de educación para la paz. Así, en el proceso de selección de los laboratorios se eligió una población diversa en la que se encuentran diferentes docentes del país, psicólogos, líderes sociales, politólogos, entre otros, permitiendo de tal forma un diálogo constructivo entre todos los participantes de los subgrupos, en los que nos encontramos inmersos cada uno de nosotros. Nuestro rol en estos laboratorios ha permitido contribuir a la retrospectiva de la experiencia pedagógica y ha enriquecido nuestra formación profesional.

Finalmente, nuestro trabajo en la Comisión nos permitió evidenciar que no existe claridad en el uso del concepto de Pedagogía<sup>11</sup>, por parte de dicha área de esta entidad, puesto que, la mayoría de los integrantes del equipo de pedagogía de la Comisión de la Verdad no tienen una base formativa, ni mayor experiencia como educadores, sino que son comunicadores sociales, historiadores, psicólogos, entre otros. Por ende, no delimitan con claridad un enfoque, doctrina o teoría pedagógica para abordar las temáticas que trabajan.

A causa de la falta de componente pedagógico como disciplina (saber), en la ruta conceptual del área de pedagogía de la Comisión de la Verdad, lo pedagógico se entiende y asume, principalmente, como prácticas de comunicación, masificación o divulgación de las temáticas a trabajar.

Por tanto, uno de los retos para la Comisión es generar una reflexión contextual sobre las acciones que lleva a cabo en diferentes escenarios educativos y comunitarios, posibilitando la formación de la subjetividad política y por ende, las condiciones para recibir su legado.

---

<sup>11</sup> La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento de la interioridad de una cultura. (Zuluaga, et. al., 2011:36)

## **VI. JUSTICIA RESTAURATIVA Y NARRACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN LABORATORIOS DE CO-CREACIÓN. DECLARÁNDOLE LA VERDAD AL OLVIDO Y A LA GUERRA.**

### **6.1. La justicia restaurativa**

Para abordar el tema de Justicia Restaurativa primero se debe esbozar el concepto de Justicia, en general. El concepto de Justicia es amplio y antiquísimo, ha sido foco de preocupación de académicos y de civilizaciones enteras. De allí que sea posible encontrar posturas evidentemente disimiles respecto de qué es la justicia. Por ejemplo, Rousseau enuncia: “lo que es bueno y conforme al orden, lo es por la naturaleza de las cosas e independientemente de las convenciones humanas. Toda justicia procede de Dios, él es su única fuente” (Rousseau, 1999, p.33), lo que es una visión claramente naturalista de la justicia, en la cual se concibe más allá de las leyes o las instituciones: “Sin duda existe una justicia universal emanada de la razón, pero esta, para ser admitida entre nosotros, debe ser recíproca. Considerando humanamente las cosas, a falta de sanción institutiva, las leyes de la justicia son vanas entre los hombres” (Rousseau, 1999, p.33).

Así mismo, la idea de justicia varía en diferentes civilizaciones alrededor del mundo. Britto (2010) agrupa las diversas definiciones de justicia en dos grupos; la iusnaturalista, que son las concepciones de la justicia como algo natural; y la positivista, que son las concepciones de la justicia como un ejercicio racional fruto de la necesidad de establecer reglas para que exista un control social. Sin embargo, a pesar de la amplitud y variabilidad del concepto que cada sociedad tenga de justicia en diferentes épocas y civilizaciones, se puede identificar que todas reconocen la importancia de vivir y regularse de manera justa. Es decir, todas reconocen y entienden la necesidad de determinar un conjunto de principios y medidas que dispongan derechos y deberes básicos de los ciudadanos. Además, están dispuestos a asimilar los principios bajo los cuales se rigen (Rawls, 1971). También, resulta valioso agregar que, a pesar de lo dicho, existe un consenso respecto a los modelos de impartir y hacer cumplir la justicia:

**Justicia Retributiva:** La premisa bajo la cual se sustenta este modelo de justicia es una orientación punitiva. Es decir, el aspecto fundamental en la justicia retributiva es que toda infracción a la ley debe desembocar en un castigo equiparable con la gravedad de la infracción. Este modelo de justicia tiene como premisa que los individuos de una sociedad están adscritos a una regulación dada por un contrato social. En este orden de ideas, es el Estado quien castiga al infractor mediante herramientas como lo son: jueces, cortes, tribunales y los componentes del sistema de la justicia moderna.

**Justicia Distributiva:** La base de este modelo de justicia es la economía como aspecto central dentro de las relaciones de las personas. Es este orden de ideas, el objetivo de este modelo, es dar a todos los miembros implicados su justa parte del producido económico para así corregir la proporción desigual de los recursos disponibles. La justicia distributiva se encarga de definir los criterios para esta distribución.

**Justicia Reparativa:** La justicia reparativa, o justicia compensatoria, como su nombre lo indica, busca la compensación a la víctima por todo lo que ha perdido durante el periodo en el que hubo una injusticia. La reparación debe ser dada a partir de que quien cometió la ofensa a la víctima reconozca su responsabilidad y ejerza el gesto compensatorio.

**Justicia Restaurativa:** La justicia restaurativa sostiene que el delito quebranta el lazo social de la comunidad y que este lazo debe recomponerse. La manera en la que se debe recomponer el lazo social es que exista un proceso de reparación y reconciliación entre victimario y víctima, con un acompañamiento y una mediación constante de la comunidad. Un aspecto importante de la justicia restaurativa es que centra su atención en la víctima. Además, le permite al victimario reconocer y reparar el daño causado para que, de esta manera, pueda reincorporarse y reconciliar el lazo social roto. (Britto, 2010, p. 13)

El sistema democrático suele combinar estos modelos de justicia, el más común y adoptado por la gran mayoría de sociedades occidentales es el de justicia retributiva. Sin embargo, existen casos en los que las situaciones de injusticia se prolongan y perduran en el tiempo hasta el punto de desequilibrar la democracia de una sociedad en particular. En estas situaciones, se desdibuja cualquier concepto de justicia y es necesario tomar medidas para estructurarlo nuevamente en búsqueda de la construcción de paz y bienestar para cada uno de los miembros de la sociedad en cuestión.

## **6.2. La importancia de la justicia restaurativa**

En las circunstancias en las que se desestabiliza la convivencia pacífica de una comunidad (sea pequeña o grande) es necesario hacer algo más que castigar a quien cometió la infracción, es necesario sanar y reconstruir los lazos rotos. Es allí donde la justicia

restaurativa es más pertinente y cobra mayor relevancia como alternativa. Al sistema judicial predominante, a pesar de tener varias fortalezas, cada vez se le ha cuestionado más por las falencias que presenta. Howard Zehr, considerado el padre de la justicia restaurativa, lo manifiesta de la siguiente manera:

Es frecuente que las víctimas, los ofensores y los miembros de las comunidades afectadas perciban que esta justicia no responde adecuadamente a sus respectivas necesidades. A menudo, los profesionales del sistema también manifiestan un sentimiento de frustración. Muchos opinan que el proceso judicial agudiza aún más las heridas y los conflictos sociales en lugar de ayudar a sanarlos o transformarlos (Zehr, 2010, p.6).

### **6.3. Qué es la justicia restaurativa**

A continuación, presentaré una definición más amplia sobre lo que es la justicia restaurativa, para no quedarnos con la corta y esquemática definición anteriormente presentada. La justicia restaurativa es un modelo de justicia integral que contempla la participación, no sólo del victimario, sino también de la víctima y de la comunidad de la cual hacen parte, teniendo como premisa que en el momento en el que el victimario cometió una falta, afectó directamente a la víctima y transgredió a la comunidad. El objetivo de la justicia restaurativa es que todos los involucrados desempeñen un papel activo. Es decir, el victimario, quien cometió la falta o crimen, debe reconocer el error que cometió, reparar a la víctima y reconstruir los lazos rotos en la comunidad como consecuencia de sus actos. Además, este modelo de justicia centra su atención en la víctima y la afectación que sufrió. Zehr (2010) sugiere definir la justicia restaurativa como:

Un proceso dirigido a involucrar, dentro de lo posible, a todos los que tengan un interés en una ofensa particular, e identificar y atender colectivamente los daños, necesidades y obligaciones derivados de dicha ofensa, con el propósito de sanar y enmendar los daños de la mejor manera posible (p. 45).

Sin embargo, Zehr (2010) señala que a pesar de que existe cierto consenso en cuanto a los principios y lineamientos básicos de la justicia restaurativa, los expertos consideran que resultaría problemático imponer una definición rígida e inamovible. Por su parte, Diana Britto, una de las académicas colombianas que más ha escrito sobre el tema, menciona que la forma más sencilla de definir la justicia restaurativa es:



Justicia de arraigo comunitario, que entiende que el delito y los conflictos suceden en el contexto social, y que por ende sus consecuencias y claves para la búsqueda de resolución están en la comunidad misma. Reconoce así una dimensión humana del delito y procura hacer, en materia jurídica, un acercamiento al sistema reconociendo la normatividad, y en materia social, la recomposición del tejido social roto, buscando salidas creativas al delito, buscando que la víctima sea reparada, pero, sobre todo, que las relaciones sociales sean restauradas. (Britto, 2010. p. 19).

#### **6.4. Concepto de Justicia Restaurativa en Colombia antes de la Comisión**

Ahora bien, el concepto de justicia restaurativa en Colombia no comienza con la creación del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR). En Colombia se ha hablado de justicia restaurativa desde hace más de 10 años, por ejemplo, el Código de Procedimiento Penal de 2004, en su Artículo 518 la define como:

Todo proceso en el que la víctima y el imputado, acusado o sentenciado participan conjuntamente de forma activa en la resolución de cuestiones derivadas del delito en busca de un resultado restaurativo, con o sin la participación de un facilitador. Se entiende por resultado restaurativo, el acuerdo encaminado a atender las necesidades y responsabilidades individuales y colectivas de las partes y a lograr la reintegración de la víctima y del infractor en la comunidad en busca de la reparación, la restitución y el servicio a la comunidad (Ley 906 de 2004).

Sin embargo, la justicia restaurativa ha sido aplicada principalmente en la infancia y adolescencia y no ha tenido un lugar importante en la justicia ordinaria, donde prepondera una visión positivista que centra su atención en la retribución y el castigo del victimario, dejando a un lado a la víctima.

#### **6.5. Relación de la Justicia Restaurativa con la Comisión de la Verdad**

Como se mencionó en el capítulo anterior, el proceso del SIVJRNR tiene un enfoque de justicia restaurativa, decisión tomada teniendo en cuenta las bondades y oportunidades que brinda en el contexto del conflicto armado en Colombia en contra posición y diálogo con la justicia retributiva. El siguiente cuadro hace una comparación de los dos modelos en cuestión:

<i>MODELO RETRIBUTIVO</i>	<i>MODELO RESTAURATIVO</i>
El delito es la infracción a la norma penal del Estado	El delito es la acción que causa daño a otra persona.
Se centra en el reproche, la culpabilidad, mirando al pasado, a lo que el delincuente hizo.	Se centra en la solución del problema, en la responsabilidad y obligaciones mirando al futuro.
Se reconoce una relación de contrarios, de adversarios que vencen y someten al enemigo en un proceso normativo legal.	Se establece un diálogo y una negociación normativa que imponga al delincuente una sanción restauradora.
El castigo es la consecuencia natural, dolorosa, que también conlleva o pretende la prevención general y especial.	La solución del conflicto está en la reparación como un medio de restaurar ambas partes, víctima y delincuente. Tiene como meta la reconciliación.
El delito se percibe como un conflicto (ataque) del individuo contra el Estado. Se menosprecia su dimensión interpersonal y conflictiva.	El delito se reconoce como un conflicto interpersonal. Se reconoce el valor del conflicto.
El daño que padece el sujeto pasivo del delito se compensa con (reclama) otro daño al delincuente.	Se pretende lograr la restauración del daño social.
Se margina a la comunidad (y a las víctimas) y se le ubica abstractamente en el Estado.	La comunidad como catalizador de un proceso restaurativo versus el pasado.
Se promueve, se fomenta, el talante competitivo, los valores individuales.	Se incentiva la reciprocidad.
La sanción es la reacción del Estado contra el delincuente. Se ignora a la víctima y el delincuente permanece pasivo.	Se reconoce el papel de la víctima y el papel del delincuente, tanto en el problema (delito) como en su solución. Se reconocen las necesidades y los derechos de la víctima. Se anima al delincuente a responsabilizarse.
El deber del delincuente es cumplir (sufrir) la pena.	Se define la responsabilidad del delincuente como la comprensión del impacto de su acción y el compromiso de reparar el daño.
El delincuente no tiene responsabilidad en la solución del problema.	El delincuente tiene responsabilidad en la solución del conflicto.
El delito se define a tenor de la formulación legal, sin tomar en consideración las dimensiones morales, sociales, económicas y políticas.	El delito se entiende en todo su contexto moral, social, económico y político.
El delincuente tiene una deuda con el Estado y la sociedad en abstracto.	Se reconoce a la víctima la deuda/responsabilidad.
El estigma del delito es imborrable.	El estigma del delito puede borrarse por la acción reparadora/restauradora.
No se fomenta el arrepentimiento, el perdón	Se procura el arrepentimiento y el perdón.
La justicia está exclusivamente en manos de profesionales gubernamentales.	La respuesta al delito se crea desde los propios protagonistas.

Cuadro: Modelo Retributivo vs. Modelo Restaurativo. A. Beristain (1998).

En el marco del SIVJRNR, del cual hace parte la Comisión de la Verdad, se hace énfasis en el diálogo como herramienta que permita coordinar actos de reconocimiento de responsabilidades en el conflicto, que lleven a la elaboración de planes de reparación integral a las víctimas, quienes están en el centro del acuerdo y, así mismo, en el centro de la misión de las instituciones del SIVJRNR. Las acciones de reparación deben ser ejecutadas por las personas que causaron daños y la comunidad deberá hacer un acompañamiento constante a este proceso (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, s. f.).

Por consiguiente, es posible reconocer en la justicia restaurativa el concepto más importante en el proceso de construcción de paz, ya que no se limita al ámbito jurídico y penal (asumido por la JEP<sup>12</sup>) sino que es un eje transversal, ya que tanto la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD) y la Comisión de la Verdad buscan, a través de su misión, contribuir al esclarecimiento de lo sucedido en el periodo de conflicto y con esto, la reparación de las víctimas.

Para cumplir con su misión, la Comisión de la Verdad tiene unos lineamientos metodológicos basados en escuchar, reconocer y comprender para transformar. Teniendo en cuenta el estudio realizado previamente sobre las comisiones de verdad creadas en el mundo, anteriormente, se reconoció la necesidad de fortalecer el componente pedagógico de la Comisión. La Comisión se mueve desde la premisa de que la pedagogía: “trabaja sobre los valores y actitudes que es necesario cambiar y fortalecer para que una sociedad se transforme y logre el tipo de ciudadano que desea formar” (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2019. p. 37). A partir de esta premisa, la Comisión busca movilizar a la ciudadanía en torno a la importancia que tiene para la sociedad colombiana reconocer y establecer la verdad como un bien público, necesario para

---

<sup>12</sup> La JEP es la Jurisdicción Especial para la Paz, es un ente de carácter judicial cuya misión es “investigar, esclarecer, juzgar y sancionar las graves violaciones a los derechos humanos, los crímenes de guerra y los crímenes de lesa humanidad cometidos en el marco del conflicto armado hasta el 1 de diciembre de 2016” (CEV., JEP & UBPD, 2019, p.7).

la construcción de paz. Además, evidenciar los errores cometidos en el pasado y la necesidad de cambiarlos para promover y garantizar la no repetición.

### **6.6. La importancia de la Justicia Restaurativa con relación a la educación**

La estrategia de pedagogía de la Comisión hace un acompañamiento a la sociedad colombiana, generando espacios de reflexión y desarrollo de habilidades y actitudes que resalten y promuevan la resolución de conflictos de manera pacífica, colaboración y trabajo conjunto entre pares, y el respeto a la vida (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2019). Al respecto la Comisión expone:

El trabajo pedagógico se realizará cara a cara y priorizará las redes con niños, niñas y jóvenes, (...), así como a los integrantes de las instituciones educativas (...). A través del arte y las expresiones culturales, se activarán experiencias vitales que busquen tocar las emociones, generar confianza colectiva, compasión ante el dolor de las víctimas, responsabilidad entre generaciones, etnias, géneros, espiritualidades, sectores y perspectivas políticas, e indignación ante la destrucción de la naturaleza. (...)

También promoverá el esclarecimiento de una verdad que permita conovernos, indignarnos y solidarizarnos a través de ejercicios de escucha genuina, del debate amplio y de la aceptación del otro y los otros. (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2019. pp. 38-39).

Esto evidencia la importancia que tienen los procesos educativos (dentro y fuera de la escuela) en la formación de individuos capaces de reconocer en el otro una parte de sí mismos, y de este modo, fortalecer los lazos comunitarios necesarios en toda sociedad. Además, pone de manifiesto la responsabilidad que tienen todos los colombianos en la perpetuación del conflicto, por acción o por omisión. Es importante aprender y asumir la necesidad de resolver los conflictos de manera no violenta.

Así mismo, la escuela como institución social, y quienes la conforman, tienen la labor de asumir la educación en valores y habilidades sociales como una responsabilidad integral en la formación de nuevos ciudadanos. Es decir, los actores educativos, en su conjunto, han de reconocer y promover la educación en valores y habilidades sociales como un asunto de todos, no como un pequeño espacio dentro del programa académico. En palabras de Kemmis: “La educación no es simplemente un proceso de reproducción de las relaciones

existentes en la sociedad; es también un medio por el que la sociedad cambia continuamente: la educación funciona de forma simultánea reproduciendo y transformando la sociedad” (Kemmis, 2008, p. 153). De manera que, en tiempos de crisis social o conflictos armados es preponderante una postura crítica e inconforme por parte de la escuela, que busque mejores condiciones para todos, conforme a los derechos y deberes de cada uno de los actores sociales.

Por otro lado, la estrategia pedagógica de la Comisión recuerda la necesidad de que la producción académica en el campo de las ciencias sociales y las ciencias de la educación se desarrolle de manera concomitante al diálogo con las comunidades. La Comisión realiza un trabajo riguroso en cuanto a investigación y en cuanto a presencia en los territorios. Es por eso que el trabajo del área de pedagogía de la Comisión no es *enseñar lo que es verdad*, sino enseñar la importancia de la verdad como bien público, así como apoyar procesos comunitarios que se han venido realizando para promover la verdad y la construcción de paz.

La estrategia pedagógica de la Comisión trabaja a partir del reconocimiento de la relación que se establece entre: los sujetos que intervienen de manera intencional con enseñantes o aprendices; los saberes implicados en la relación entre enseñantes y aprendices; los contextos que configuran la relación entre los sujetos y los saberes. Además, los lineamientos pedagógicos plantean los siguientes objetivos:

- Diseñar y co-crear procesos y dispositivos pedagógicos que permitan a la sociedad avanzar en la comprensión crítica del conflicto armado interno y participar en la construcción colectiva de la verdad.
- Desarrollar habilidades para construir, comprender y afrontar la verdad que permita conovernos, solidarizarnos, e indignarnos a través del encuentro, la conversación, la escucha, el debate, la aceptación del otro y de lo otro.
- Promover procesos pedagógicos desde la ética, la estética y el afecto que fortalezcan la *confianza* y la *esperanza*, desde el poder restaurador y reparador de la verdad.
- Promover experiencias y procesos pedagógicos de autocrítica consciente, profunda y transformadora frente a las creencias, ideas y valores que legitiman la violencia en instituciones, comunidades y sectores de la sociedad en el marco del respeto a la democracia y el reconocimiento de los derechos y la diversidad.
- Promover procesos para la formación continua de los equipos de la Comisión de la Verdad para la construcción conjunta de narrativas claras y contundentes en torno a su

mandato y avanzar en la articulación de perspectivas y acciones en los territorios del país. (Área de pedagogía de la Comisión de la Verdad, 2019. P. 14)

### **6.7 Laboratorios de co-creación. Construyendo lazos, herramientas didácticas y esperanza.**

De este modo, dando cumplimiento a esos objetivos específicos, nacen, en 2020, los Laboratorios de co-creación: *Declarándole la Verdad a la Guerra y al Olvido*, que apoya la creación y el desarrollo de herramientas didácticas mediante las cuales dar a conocer el mandato de la Comisión y posteriormente su Informe Final. Esta construcción se realiza con profesores de diversas zonas del país, a quienes se reunió mediante convocatoria pública. Además, un grupo motor, del cual hacen parte: El área de pedagogía de la Comisión, diferentes colectivos y un grupo de estudiantes de la Licenciatura en psicología y pedagogía (del cual hago parte), quienes se encuentran realizando sus prácticas profesionales en la Comisión, la cual también está articulada con su proyecto de investigación. El desarrollo de estos laboratorios de cocreación tiene una lectura en dos ámbitos de trabajo, un ámbito interno y uno externo. El ámbito interno:

Está dirigido al equipo de la Comisión y tiene como propósito reflexionar, aprender y construir sentidos compartidos acerca del mandato asignado y su implementación; se trata de construir colectiva y paulatinamente narrativas comunes en torno a todos los asuntos implicados, desde su carácter y naturaleza, la forma de organización y administración hasta la coordinación y articulación de los equipos para el cumplimiento de sus objetivos en el tiempo que le ha sido asignado. (Área de pedagogía de la Comisión de la Verdad, 2019. p. 17)

Y un ámbito externo:

Está dirigida al público en general y a los públicos priorizados en razón de su mayor impacto y proyección. Nuestro objetivo primordial serán las víctimas no sólo para que acudan a dar su testimonio sino para que se conviertan en re editores de los beneficios de la verdad y su defensa como un paso definitivo a la reconstrucción de la confianza y la transformación de la sociedad. Además, la pedagogía trabajará porque sean reconocidas en su dignidad y porque la sociedad reconozca el conflicto y la necesidad de que la violencia no se repita como solución (Área de pedagogía de la Comisión de la Verdad, 2019. p. 18)

De igual manera, existen dos grupos de participantes en la experiencia de los laboratorios, el grupo interno, que se refiere al equipo de creación y de apoyo de los

laboratorios, a quienes la experiencia les permite leer los contextos y las realidades en lo amplio del territorio colombiano, y así mismo, pensar estrategias que posibiliten escenarios de construcción de paz; y el público externo, esto es, todos aquellos participantes: profesores de escuela, líderes sociales y gestores culturales que acudieron a la convocatoria realizada previamente por la Comisión y que se encuentran ubicados en varias zonas del país. Así, la participación activa en los laboratorios establece un diálogo entre todos los participantes, como pares que son.

La estructura general de los laboratorios de cocreación comprende cuatro momentos: El primer momento, de *conceptualización y reflexión*, en el que se dialoga con los participantes sobre conocimientos básicos de la Comisión; un segundo momento, de *expresión, conversación y debate*, cuyo propósito principal es escuchar y dialogar a partir de los procesos que los participantes han llevado a cabo en los territorios; el tercero, de *experimentación y creación*, que es el momento en el que se empieza a construir de manera colectiva herramientas didácticas que permitan posicionar en ámbitos educativos formales y no formales el mandato del Comisión; y el cuarto momento, es de *evaluación, seguimiento y acuerdos*, en el que se hará una retroalimentación de las herramientas construidas conjuntamente.

La estructura de cada una de las sesiones es la siguiente:

Encuentros sincrónicos realizados de manera remota, los días sábados, cada quince días, de 9 a.m. a 1 p.m. Los encuentros se componen de 3 momentos: La plenaria inicial, en la que un invitado o miembro de la Comisión habla sobre un tema en específico, que permita reflexionar y aprender sobre los conceptos relacionados con el mandato de la Comisión; el segundo momento es de trabajo en 6 pequeños grupos, en el que se discute y construye a partir de lo planteado en la plenaria inicial; el tercer momento es el momento de retroalimentación, en el que el grupo entero se vuelve a reunir y cada grupo hace una pequeña exposición del trabajo realizado, en el segundo momento. Además, todas las sesiones tienen un momento simbólico de reflexión, para abrir y cerrar el espacio de trabajo colectivo.

Los participantes de la experiencia de los laboratorios de cocreación fueron integrados a partir de una convocatoria pública a nivel nacional, realizada por la Comisión de la Verdad a la que se acogieron cerca de cien personas de diferentes zonas del país. Dentro

de los integrantes se encuentran tanto profesores de escuelas rurales, como profesores de las principales ciudades del país; también hay líderes y lideresas comunitarias de diferentes territorios, en los que se llevan a cabo actos de resistencia pacífica al conflicto armado y estrategias encaminadas a la construcción de paz; igualmente, se encuentran colectivos de investigación interesados en los temas relacionados con la Comisión. Además, un equipo amplio que conforma el grupo motor y comité asesor de los Laboratorios. En este grupo se encuentran funcionarios de la Comisión, la Colectiva Historia de Par en Par conformado, en su mayoría, por egresados del programa de Historia de la Universidad de los Andes, quienes diseñaron junto a la Comisión la estructura y los objetivos de los laboratorios de cocreación; directivos de la organización *Imagarios*, nuestro director de trabajo de grado y prácticas profesionales, el profesor Alexander Ruiz y, por último, este grupo de investigación conformado por estudiantes de la licenciatura en psicología y pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

El grupo de investigación de la universidad Pedagógica Nacional, como se mencionó anteriormente, hace parte del *Eje Educación, Cultura y Sociedad* y se encuentra realizando de manera articulada su ejercicio de investigación y sus prácticas profesionales en la Comisión de la Verdad. El rol de este grupo, dirigido por el profesor Alexander Ruiz Silva, ha sido, por una parte, apoyar la elaboración y el desarrollo de las sesiones de los laboratorios, además, brindar acompañamiento a la construcción de herramientas didácticas que llevan a cabo profesores en diferentes zonas del país. El grupo de la UPN hace un acompañamiento continuo a todos los participantes de los laboratorios propiciando un constante diálogo de saberes que les permitan poner en práctica lo que han aprendido y especialmente, aprender de los profesores del país.

En lo que respecta a la experiencia en los grupos focales de trabajo, una actividad transversal a las sesiones de Laboratorio fue la conversación alrededor de los proyectos y las herramientas que los participantes llevaban a cabo en las diferentes regiones. Cada uno de los participantes compartía su propuesta didáctica y se presentaban y discutían los aportes de los demás participantes, con el objeto de mejorar dichas herramientas. A continuación, se presentan, sintéticamente, las experiencias que los profesores compartieron.



La exposición de herramientas y proyectos inicia con la intervención de una profesora que hace parte de un proyecto curricular de memoria histórica, implementado con estudiantes de décimo grado en un colegio privado ubicado en Sopó, Cundinamarca. El proyecto tiene como objetivo invitar a los estudiantes a entender las consecuencias del conflicto armado, a partir de una experiencia vivencial que permita construir lazos con el otro. El proyecto curricular de aplicabilidad en el año lectivo, tiene como eje fundamental un intercambio que se realiza con una escuela rural ubicada en Montes de María. Este proyecto tiene como uno de sus principales objetivos que los estudiantes entiendan que el conflicto es de todos, en consecuencia, pensar en las soluciones y encontrar mejores maneras de tramitar nuestras diferencias para que el pasado no se repita, es tarea de todos.

Otra participante compartió su proyecto de *Radio escolar*, a través de audios de Whatsapp, como alternativa a la inexistencia de la infraestructura necesaria para una emisora amplia en su región. En esta radio trabajan la narración teatral exponiendo la vida rural y la nueva ruralidad, enlazándolo con asignaturas escolares, por ejemplo, con el área de humanidades, en la recuperación de la tradición oral. Este proyecto empodera a los jóvenes para liderar procesos junto a mercaderes artesanales y defensores de la naturaleza. Además, incentivan la participación ciudadana.

Por otra parte, se presentó el proyecto *Memorarte*, una oportunidad para mejorar y sanar desde el arte. Este proyecto enfatiza en la defensa del territorio y la defensa de los derechos de la mujer como ejes transversales de la construcción de paz. La iniciativa está enfocada en grado décimo, sin embargo, se resalta la posibilidad de impactar e influir en todo el bachillerato de esta ITA (Institución Técnica Agropecuaria), ubicada en el suroeste antioqueño. Este proyecto lo trabajan interdisciplinariamente desde las áreas de ciencias sociales y educación artística, buscando ampliar el espectro hacia humanidades y ciencias naturales.

Desde la Fundación Compartir se expone un proyecto diseñado e implementado de la mano de la *Fundación Memoria y Ciudadanía*, con inspiración en el proyecto *Facing History and Ourselves*. Se trata de un currículo para los grados noveno, décimo y undécimo que lleva como nombre *Enseñanza de la historia del comportamiento humano*. El currículo está pensado para jóvenes de estos cursos debido a los temas que se abordan allí. En noveno

se trabaja el Holocausto y comportamiento humano, a partir del cual se estudia y reflexiona, a propósito de la historia del nazismo. En décimo, se aborda el conflicto armado colombiano entre las fechas 1958 y 1991, como un abanico de posibilidades que le permite al maestro elegir contenidos que no pongan en riesgo su integridad o la de sus alumnos. En undécimo, se trabaja a partir de “participación significativa”, con la adquisición de habilidades y competencias por parte de los estudiantes, habilidades que pueden poner al servicio de sus comunidades.

En el Laboratorio se incluyó, igualmente, una propuesta realizada en el Urabá, basada en la tradición oral, para incentivar la lectura y la escritura de los estudiantes. Otra de las experiencias compartidas y debatidas nace de la *Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz*, desarrollada en Arauca. En su proyecto los estudiantes trabajan la reconstrucción histórica de su contexto. El concepto de memoria con relación a la historia del conflicto y violencia política son centrales en su trabajo en el colegio en el que esta iniciativa se lleva a cabo.

Otra participante es antropóloga y trabaja en su institución a partir de un cine club que permite abordar los temas relacionados con la violencia. Otra participante, una profesora bastante activa durante todo el proceso, compartió la experiencia de trabajar en el territorio de Montes de María en una Escuela Normal Superior, allí trabaja procesos de construcción de paz, desde 2012, a partir del currículo formal de la institución.

El colectivo de la Cuarta Raya del Tigre, por su parte, ha venido trabajando de la mano con la Comisión de la Verdad, teniendo como base la creación literaria como herramienta para que los jóvenes se piensen formas de No repetición del conflicto y la convivencia pacífica.

Un proyecto más busca relacionar y articular la memoria y el arte con el objetivo de acercar a los jóvenes a la realidad del conflicto armado, planteando la alternativa de que sean ellos mismos quienes comiencen a pensar procesos de liderazgo y construcción de paz.

En suma, los *Laboratorios de cocreación*, entendidos como un piloto que permite nutrir experiencias futuras, resulta muy valioso para la Comisión de la Verdad. No obstante, el trabajo llevado a cabo en las salas fue en algunas ocasiones desarticulado y se perdía el

proceso que se venía trabajando; el tiempo de trabajo resultaba en la mayoría de ocasiones reducido e insuficiente para cumplir todos los objetivos que se esperaban cumplir; si bien, se logró dialogar sobre las herramientas de los participantes, no fue posible realizar talleres creativos que permitieran construir desde la herramienta misma. En los laboratorios del 2021 se puede corregir esta deficiencia y brindar mayor apoyo a los participantes en la formulación, escritura y edición de su material pedagógico.

Por otro lado, resulta valioso resaltar que, a pesar de las dificultades y aspectos a mejorar, mencionados anteriormente, el balance del laboratorio piloto de creación fue positivo para todos los participantes: Los participantes han podido conocer el contexto actual de diversos territorios del país de mano de quienes lo habitan y le apuestan a proyectos de construcción de paz desde allí; este tipo de procesos le permiten a los participantes reconocerse y afianzarse como protagonistas en el mejoramiento de las condiciones de vida de sus comunidades, a partir de la promoción de una cultura de paz; el reconocimiento de la verdad como bien público necesario para la reparación de las comunidades, la no repetición y la construcción de una convivencia pacífica, y ha fortalecido el trabajo para el reconocimiento y la apropiación del mandato de la Comisión; los participantes reconocen y aprecian los aportes que hicieron las diferentes instituciones y colectivos desde sus conocimientos y metodologías, respecto a temas de memoria y construcción de paz. Lo más valioso para todos los participantes, incluidos los miembros del equipo motor, es el hecho de conocer de primera mano el trabajo y las motivaciones de diferentes personas. Esto ha permitido a los participantes crear redes de apoyo y conexión. Además, reconocer la fortaleza y esperanza que existe en el país para trabajar en pro de una convivencia pacífica.

Además de los aprendizajes mencionados, la oportunidad de hacer parte de una experiencia, como el Laboratorio de cocreación, resulta de gran valor para una persona que comienza un largo camino en la construcción de herramientas y estrategias, que le permita a los actores escolares reconocer la importancia de la memoria, la educación para la paz, el esclarecimiento de la verdad, la justicia y la no repetición. Una parte fundamental en la construcción del presente trabajo se sustenta en la experiencia y responsabilidad de ser facilitador de los espacios de cocreación, llevar un compendio del trabajo realizado previamente por los profesores y el trabajo realizado en las salas del laboratorio, además del

constante diálogo y retroalimentación con los demás participantes, que siempre avanzó en una doble vía: aportar conocimientos sin dejar de aprender en ningún momento.

La experiencia de los Laboratorios de cocreación no sólo ha brindado herramientas para la construcción teórica y profesional, ha permitido trabajar con personas de diferentes grupos etarios, diferentes grupos étnicos, ubicados en zonas muy apartadas del país, con múltiples y diversas experiencias. También ha posibilitado un crecimiento personal invaluable. Conviene subrayar que el crecimiento personal y profesional no son antagónicos, como no lo son la apropiación conceptual y la relación con diferentes formas de entender el mundo. Es importante que cualquier profesional del área de la educación recuerde constantemente la estrecha relación que tiene su campo de acción con la sociedad en la que vive y su responsabilidad en ella.

## VII. SECUENCIA DIDÁCTICA

### Justicia restaurativa

Elaboran: Duvan Acero y Alexander Ruiz.

En el marco de este ejercicio investigativo y el interés por resaltar la importancia que tiene la justicia restaurativa en los procesos de construcción de paz, se creó esta herramienta que le permitirá a profesores de diferentes zonas del país tener una guía detallada del paso a paso que pueden llevar a cabo para abordar estos temas en el aula, teniendo en cuenta el vacío existente, tanto en materia de política pública como en material didáctico.

El propósito de esta secuencia didáctica<sup>13</sup> es acercar el concepto y la experiencia de la justicia restaurativa al mundo escolar, a la vida de maestros y estudiantes; toda vez que esta forma de ejercicio de la justicia es necesaria para sociedades que quieren, que buscan, que merecen la reconciliación, luego de agudos y devastadores periodos de violencia. Además, busca incentivar la reflexión y participación activa de los estudiantes en la construcción de paz.

Estas secuencias didácticas están compuestas por una serie de actividades que tienen una articulación interna, para desarrollar en el aula, con ellas queremos que los estudiantes se sientan concernidos con la realidad social más amplia, pues, aunque es claro que no es su responsabilidad resolver o superar el conflicto armado interno, si lo es tratar de comprender su rol en procesos de convivencia pacífica. El alcance y límite de esta secuencia es que los estudiantes entiendan que pueden aportar en la construcción de paz en su contexto más inmediato, lo cual es, en todo caso, mejor alternativa que la indiferencia o la indolencia para nuestra sociedad.

Las secuencias didácticas podrían estar articuladas a los proyectos de educación para la paz. De esta manera, podrían tener mayor alcance en la estructura curricular, especialmente

---

<sup>13</sup> La Didáctica ofrece todo el material conceptual y operativo para que los profesores puedan transmitir su saber, interrogar el respectivo conocimiento y crear vínculos de proximidad con los saberes de los estudiantes. (Zambrano, 2005, p. 16)

si se enmarcan en la enseñanza de la historia reciente del país, en asignaturas como: historia, competencias ciudadanas, cátedra de paz, ética y convivencia, que estarían respondiendo a una estructura y unos objetivos curriculares en la escuela. Incluso, la secuencia podría fortalecer proyectos de escuelas para la paz, y tejer vínculos entra la escuela y la comunidad.

Las sesiones están pensadas para realizarse en un tiempo de 45 minutos, con estudiantes de bachillerato, especialmente estudiantes de noveno y decimo grado. Cada una de las sesiones cuenta con un recurso estético que permitirá abordar con los y las jóvenes, temas tan complejos como los relacionados con el conflicto armado. Lo anterior teniendo en cuenta que el arte ayuda a decir mejor las cosas, además de estrechar vínculos necesarios para pensar en una convivencia pacífica y de no repetición.

## **7.1 Primera sesión**

### ***Estación 1***

Para realizar este viaje por la justicia restaurativa comienza por proponer a la clase la siguiente actividad, que servirá como punto de partida de las enseñanzas y aprendizajes que se espera generar en los participantes:

- Cada uno debe escribir en una en una hoja: para ti ¿qué es la justicia?, ¿qué se requiere para que haya justicia?, ¿qué elementos la componen?, ¿cuándo podemos decir que en un caso o situación se aplicó justicia?

### ***Estación 2***

Luego de un tiempo prudencial dedicado a contestar estas preguntas de forma individual, pídele a tus alumnos que se reúnan en tríos o dúos para que intercambien sus respuestas, discutan el contenido de las mismas e identifiquen acuerdos y desacuerdos en relación a las mismas.

### ***Estación 3***

Posteriormente, organiza una plenaria en la que los distintos subgrupos expresen sus principales coincidencias y diferencias en relación a cada una de las preguntas planteadas, en el orden establecido.

### ***Estación 4***

Destaca en el tablero los principales aportes de los grupos. Para el cierre de la sesión, bien vale la pena que complementes lo destacado en la plenaria con las siguientes consideraciones:

- Aquello que consideramos justo o injusto, tiene que ver con la valoración que otorgamos a las decisiones y acciones humanas, con la manera como unos y otros nos sentimos afectados por dichas decisiones y acciones.
- Lo justo es aquello que es bueno para todos por igual, sin restricciones.
- Se actúa de manera justa o se aplica justicia cuando se toman decisiones fundamentadas, razonables, ponderadas en las que cada parte obtiene lo que merece, y a partir de lo cual se preserva la paz y el equilibrio social.
- Si bien existen modelos de justicia que se basan solamente en suministrar un castigo al infractor es importante entender que la justicia es mucho más que eso, que también se relaciona con enseñanzas y aprendizajes claves para la vida en común.
- Las sociedades requieren instancias –instituciones, entidades- que administren formalmente la justicia. A ese sistema o estamento lo denominamos sistema judicial compuesto por jueces, tribunales, cortes- que en toda democracia constituye un poder esencial, junto al poder ejecutivo (Gobierno) y el poder legislativo (Congreso).

***Para la siguiente sesión.*** Pídele a tus alumnos que indaguen en los libros de la biblioteca escolar o la más cercana a su casa o en Internet ¿qué es la justicia restaurativa?, ¿en qué casos suele aplicarse?, ¿cuál es su principal valor? La idea es que traigan a la siguiente clase sus apuntes, al respecto.

## 7.2 Segunda sesión

### *Estación 1*

Empieza la sesión preguntándole a la clase sobre la tarea propuesta. Escribe en el tablero los elementos principales de las respuestas que tus alumnos trajeron a la clase, de cada una de las preguntas planteadas. Valdría la pena resaltar respecto a la justicia restaurativa que:

- Lo que se conoce como justicia transicional es la aplicación de un modelo de justicia especial que ayuda a una sociedad a hacer la transición de un estado de guerra a uno de paz y reconciliación; de gobiernos profundamente autoritarios a gobiernos democráticos. En dicho modelo suelen aplicarse de manera complementaria o en tensión la justicia ordinaria y la justicia restaurativa.
- Mientras la justicia ordinaria o penal (retributiva) busca, de manera central, castigar al infractor y la versión de la víctima es apenas una parte en el proceso penal, la justicia restaurativa tiene la finalidad de que el infractor u ofensor se haga responsable por sus actos y repare a la víctima y, sobre todo, se elimine o disminuya el riesgo de repetición de las injusticias producidas.
- La justicia restaurativa le ayuda a la sociedad a transitar situaciones y periodos de injusticia, atrocidad y miedo generalizado a condiciones de justicia y protección de los derechos humanos; no pretende reemplazar al sistema legal, sino más bien, alcanzar aportar una visión más equilibrada de nuestra experiencia de justicia.
- La justicia restaurativa requiere identificación y reconocimiento de los infractores; el esclarecimiento de la verdad; y reivindicación y reparación de las víctimas o sus familiares. La justicia restaurativa no conlleva a la impunidad, justamente, en la medida en que contribuye a lo antes dicho y propicia la reconciliación y/o la convivencia pacífica.

### *Estación 2*

De modo complementario, entrégale a tus alumnos una copia de la historieta de Agustín titulada: *Los inventos de la humanidad*. Pídeles que se reúnan en subgrupos de 4 o 5 personas y que a propósito del mensaje de la historieta discutan y respondan las siguientes preguntas:





Tomado: La Silla Vacía (2017). Disponible en: <https://lasillavacia.com/silla-llena/red-de-la-educacion/historia/agustin-inventos-de-la-humanidad-59531>

Contamos con el permiso de los profesores Alexander Ruiz (guionista) y Federico Neira (ilustrador) para el uso de esta historieta con fines educativos.

- ¿Cuál de las tres invenciones a las que se refiere Laura -la compañera de Agustín- es la peor de todas?, ¿por qué?
- ¿Qué beneficios traería *desinventar* la injusticia?
- ¿Tú qué harías para *desinventar* la injusticia?
- ¿Crees que nuestra sociedad podría *desinventar* la guerra, la pobreza, la injusticia?, ¿a qué nivel o en que grados sería posible?

### ***Estación 3***

Realiza una discusión en plenaria en la que los alumnos expresen sus puntos de vista sobre las preguntas planteadas, a propósito de la historieta de Agustín. Cierra la sesión destacando los puntos de vista más polémicos, los más interesantes, los mejor argumentados. Anuncia que en la siguiente sesión se seguirá estudiando y debatiendo sobre estos mismos asuntos.

## **7.3 Tercera sesión**

### ***Estación 1***

Comienza la sesión presentando en el tablero la información del siguiente cuadro:

<b>Dos perspectivas diferentes</b>	
<p><b><i>Justicia Penal</i></b></p> <p>El crimen es una ofensa contra la ley y el Estado.</p> <p>Las ofensas generan culpabilidad</p> <p>La justicia requiere que el Estado determine culpabilidades e imponga castigos.</p> <p><i>Eje central: que los infractores reciban su justo merecido.</i></p>	<p><b><i>Justicia Restaurativa</i></b></p> <p>El crimen es una ofensa contra las personas y las relaciones interpersonales.</p> <p>Las ofensas generan obligaciones</p> <p>La justicia involucra a víctimas, ofensores y miembros de la comunidad en un esfuerzo por enmendar el daño.</p> <p><i>Eje central: las necesidades de las víctimas y la responsabilidad activa del ofensor en la reparación del daño.</i></p>

Tomado de: Zehr Howard (2010) *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Pensilvania Good Books – CEMTA. Disponible en: [https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/el\\_pequeno\\_libro\\_de\\_las\\_justicia\\_restaurativa.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/el_pequeno_libro_de_las_justicia_restaurativa.pdf)

## ***Estación 2***

Con esta información como base, es importante que destaques que una sociedad que ha vivido décadas de guerra, injusticia y desigualdad requiere hacer las cosas de manera distinta si pretende generar procesos y efectos distintos, esto es, si quiere vivir un presente y un futuro en paz, si quiere cuidar su descendencia. Distribuye entre tus alumnos copias con la letra de la canción *Cuídame*, de los cantautores Pedro Guerra (España, Letra) y Jorge Drexler (Uruguay, música). Proyecta y reproduce la misma, de acuerdo a los dispositivos que tengas a tu alcance.

### **Cuídame Pedro Guerra y Jorge Drexler**

Cuida de mis labios  
Cuida de mi risa  
Llévame en tus brazos  
Llévame sin prisa

No maltrates nunca mi fragilidad  
Pisare la tierra que tu pisas  
Pisare la tierra que tu pisas

Cuida de mis manos  
Cuida de mis dedos  
Dame la caricia  
Que descansa en ellos

No maltrates nunca mi fragilidad  
Yo seré la imagen de tu espejo  
Yo seré la imagen de tu espejo

Cuida de mis sueños  
Cuida de mi vida  
Cuida a quien te quiere  
Cuida a quien te cuida

No maltrates nunca a mi fragilidad  
Yo seré el abrazo que te alivia  
Yo seré el abrazo que te alivia

Cuida de mis ojos  
Cuida de mi cara  
Abre los caminos  
Dame las palabras

No maltrates nunca mi fragilidad  
Soy la fortaleza de mañana  
Soy la fortaleza de...

Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=VomD9m6tbLA>

Del album: Pedro Guerra. 20 años. Libertad 8.

### ***Estación 3***

Luego de reproducir la canción recuerda a tus alumnos que, como se ha mencionado en la segunda sesión y en el comienzo de esta, las diferentes situaciones de injusticia que ha dejado el conflicto armado han afectado a todos los colombianos, especialmente a los niños y niñas. Teniendo en cuenta lo anterior, plantéales las siguientes preguntas:

- Desde sus puntos de vista, según el mensaje de la canción, ¿que es necesario restaurar?
- ¿Cuáles creen que han sido los errores cometidos por las generaciones anteriores para que los niños y niñas hayan sufrido el conflicto armado interno en nuestro país?
- ¿Qué compromisos consideran que deben asumir ustedes para que las generaciones que están creciendo no sigan repitiendo esta historia?

### ***Estación 4***

Escribe en el tablero los aportes más destacados en relación con cada una de estas preguntas.

Destaca en el cierre de la sesión que:

- La justicia restaurativa no es un asunto del que solo se encargan los jueces. A todos y cada uno(a) de nosotros le compete ayudar a reparar, restaurar, recuperar lo que ha sido dañado.
- A veces algunas de nuestras acciones producen daño a otras personas, sin embargo, por difícil que parezca, en la mayoría de esas ocasiones es posible restaurar la confianza, el entendimiento y el cuidado mutuo.
- Cuando se llevan a cabo gestos y actos de paz, al mismo tiempo que se hace un homenaje a las víctimas del pasado, se contribuye a reparar los lazos rotos en la sociedad.

## VIII. CONCLUSIONES

Existen muy pocas ideas frente a las cuales la humanidad puede lograr un consenso; una de ellas es el concepto y la experiencia de la paz, la gran mayoría anhela la paz, la gran mayoría reconoce la importancia de tramitar y resolver nuestros conflictos de manera no violenta; otra idea es la educar a las nuevas generaciones para que sean la mejor versión posible de sí mismos. De modo que la relación entre paz y educación cobra un valor superlativo para todos.

Por otro lado, todos aquellos que se interesan por los temas de construcción de paz, de esclarecimiento de la verdad, transición de periodos de guerra a periodos de paz identifican en la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición una entidad a la cual prestarle especial atención por un sinnúmero de razones, las principales: Afronta retos y oportunidades que no ha tenido ninguna Comisión de la Verdad creada en el mundo previamente, ya que es una Comisión creada en el año 2017, en un mundo globalizado y en una era digital; Es la Comisión creada en el país con el conflicto armado interno más prolongado en la historia y opera y responde a un país pluriétnico y multicultural; sin desconocer que las víctimas son mucho más que números, es necesario destacar que el conflicto armado en Colombia ha dejado más víctimas que todas las dictaduras del cono sur juntas (GMH, 2013.). Este conjunto de características configura la importancia histórica que tiene la Comisión a nivel nacional e internacional.

En consecuencia, los retos para el grupo de la UPN al trabajar directamente con la Comisión de la verdad, investigar sobre el conflicto armado en Colombia y emprender el diseño de material que permita trabajar temas para la construcción de paz, en diferentes zonas del país, han sido bastante altos y se configuran, no sólo en un proceso de escritura, sino también en una formación amplia e integral que alimenta el quehacer profesional en diferentes ámbitos. Investigar sobre conflicto armado y pensar en metodologías que permitan abordar sus problemáticas y necesidades de transformación desde el aula requiere ir un paso más allá de los retos investigativos comunes. No sólo hay que abordar con rigurosidad la consulta de fuentes y la escritura depurada, es necesario tener una visión muy comprometida con el tema de la construcción de paz y lo que ha significado la guerra en Colombia, que a

su vez sea amplia y libre de sesgos, que puedan obstaculizar el ejercicio investigativo. Adentrarse en la investigación sobre memoria histórica y procesos de resistencia implica trabajar siendo conscientes de la imposibilidad de ser salvadores de los otros, pero, sin dejar de lado la empatía con sus dolores y también con sus alegrías. Requiere desprenderse de esos sesgos y esos comentarios que en ocasiones se vuelven recurrentes en la esfera de la academia, esas voces que dicen que sólo es válido el planteamiento de quien tiene una maestría o más, y luego de eso sentarse a escuchar y aprender de personas con una inmensa sabiduría. El enorme conjunto de retos que derivan de una experiencia investigativa así demanda gran compromiso, sensibilidad y profesionalismo.

En ese orden de ideas, es preciso reconocer el valor agregado de este ejercicio investigativo, que ha ido aportando a la formación de este grupo de estudiantes-profesionales del programa de psicología y pedagogía: la teoría, la práctica y toda la experiencia que lo compone. La formación que ha brindado la licenciatura en psicología y pedagogía y esta experiencia con la Comisión de la verdad se nutren mutuamente y nutren invaluablemente el camino profesional y personal de quienes hacen parte del proceso ya que apunta y alimenta los tres ejes transversales del perfil profesional de un licenciado en psicología y pedagogía (Universidad Pedagógica Nacional, s.f.):

La investigación, ya que se brinda herramientas y además se impulsa a la construcción y reflexión alrededor de conocimiento educativo y pedagógico, que permite hacer un aporte significativo a la sociedad; la docencia, al permitir el diálogo de saberes entre las experiencias territoriales, las teorías sobre educación y pedagogía, y el acompañamiento y dirección de los profesores que hicieron parte de lo que en algún momento fue la licenciatura, permitieron elaborar estrategias que fortalecen los procesos de enseñanza - aprendizaje; la gestión, ya que posibilita la atención de diferentes necesidades educativas y con ella la implementación y el desarrollo de estrategias integrales para la formación de diversos grupos poblacionales.

En síntesis, el aporte formativo de la licenciatura en psicología y pedagogía ha sido fundamental y ha encajado a la perfección con los retos y las necesidades que esta experiencia ha demandado. Del mismo modo, esta experiencia con la Comisión retroalimenta el quehacer integral de un licenciado del programa en mención. Además, es importante resaltar que este trabajo mancomunado que surge del eje de profundización de *Educación, cultura y sociedad*,

en la Licenciatura de Psicología y Pedagogía es el que abre la puerta a una relación académica de gran valor para la Universidad Pedagógica Nacional.

Por otro lado, a partir de la revisión de diferentes antecedentes en el mundo y a partir del trabajo realizado con la Comisión de la Verdad en Colombia es posible concluir que la mera existencia de una Comisión de la Verdad y de un informe final es insuficiente. La educación tiene un papel fundamental en el proceso de la transición hacia la paz y en el ejercicio de reconciliación y restauración de la sociedad.

En los tiempos contemporáneos la idea de hacer pedagogía sobre determinado tema se ha ido asociando con realizar propaganda, publicidad o simple divulgación del mismo. Es necesario emprender proyectos que permitan hacer pedagogía sobre temas relacionados con la memoria histórica, el conflicto y la construcción de paz, teniendo en cuenta que es una tarea que necesita elaboración y reflexión y no se limita a enunciar los conceptos. Hacer pedagogía sobre el Informe Final de la Comisión va mucho más allá de hacer divulgación del mismo. La educación, dentro y fuera de la escuela, es y será fundamental en el proceso de apropiación del mandato de la Comisión. Es necesario que todas las generaciones puedan entender y afrontar qué ocurrió durante tantos años en guerra, lo que ocurrió a todos los colombianos, en la ciudad y en el campo, de una ideología o de otra, de diferentes clases sociales. Es imperativo reconocer que la guerra ha afectado a todos, Ángela Salazar<sup>14</sup> (Q.E.P.D.) mencionó en uno de los eventos de la Comisión que “todos somos víctimas del conflicto, porque la guerra nos dejó como consecuencia la desconfianza en el otro. Tenemos que recuperar la confianza”. Y en ese orden de ideas, aún más importante que comprender *qué nos pasó*, es comprender *qué necesitamos* para que eso no nos vuelva a ocurrir.

Allí radica la vital importancia de la educación, y del compromiso de todos aquellos que hacen parte del campo de la educación en Colombia. Tiene un valor especial que las nuevas generaciones apropien estos conceptos, no basta con decirles: “Colombia vivió en guerra. Matar es malo” Es importante enseñar el respeto por el otro, la resolución de conflictos de manera pacífica, el valor de la verdad y la memoria como bienes que les pertenecen a todos

---

<sup>14</sup> Ángela Salazar fue Comisionada, líder y defensora de los derechos de los afros, especialmente de las mujeres en Chocó Falleció el 7 de agosto de 2020, siendo comisionada de la Comisión de la Verdad en representación de las comunidades afrodescendientes.



y que todos deben cuidar. Además, como todo proceso de enseñanza, este deberá ir en doble vía, en el camino de enseñar estos valores, estos pensamientos y estas prácticas, también deberán ir apropiándolas cada vez más.

Un aspecto fundamental que conecta la experiencia de investigar sobre comisiones de la verdad diseñadas anteriormente, en diferentes lugares del mundo, y la experiencia de construcción y reflexión colectiva en los laboratorios de cocreación es que, una vez terminado el tiempo de la Comisión de la Verdad es necesario crear propuestas de difusión de su informe final. En este punto es de gran importancia hacer énfasis en las posibles alianzas institucionales que fortalezcan el estudio permanente de la memoria histórica y que posibiliten la creación de material didáctico para dar a conocer el Informe y la misión de la Comisión. Estas propuestas educativas (materiales, rutas, textos, documentales, entre otros) han de permitir trabajar los temas expuestos en el Informe final con diferentes grupos poblacionales, que de una u otra manera se hayan visto afectados por el conflicto armado y así construir escenarios de convivencia pacífica y no repetición.

El presente ejercicio de investigación pone de manifiesto la necesidad y abre la posibilidad de que se siga trabajando a propósito del esclarecimiento de la verdad y la reivindicación de la memoria histórica como motor que permita caminar hacia mejores formas de tramitar nuestros conflictos y el respeto por los derechos humanos. En esta ocasión, se ha logrado abordar los temas de esclarecimiento de la verdad, no repetición, reconciliación y justicia restaurativa desde el diseño de secuencias didácticas basados en el mandato de la Comisión de la Verdad en Colombia. Sin embargo, hay muchos temas sobre los cuales se puede profundizar, en un futuro cercano, como son: formas de resistencia pacífica y no violencia; la reparación de lazos comunitarios para la construcción de paz; el papel de los grupos minoritarios en el marco del conflicto y la construcción de paz, entre muchos otros. Así mismo, las posibilidades metodológicas van más allá de la construcción de secuencias didácticas y pueden pensarse tanto en el marco de la educación formal, como en la no formal, en el campo de la pedagogía como el de la andragogía. Y en diferentes campos de acción, urbanos y rurales, incluso con la posibilidad de habitar los territorios y generar interlocución con diferentes comunidades, aspecto que el escenario de la pandemia imposibilitó, en el caso del presente ejercicio investigativo. Por ejemplo, diseñar herramientas y actividades que se

enfocan en los relatos de las víctimas, en procesos territoriales para el cuidado y la defensa de la tierra; trabajos interinstitucionales que permitan reconstruir y afianzar el concepto de país pluricultural a partir de la educación; proyectos que se centren en la no repetición en distintas zonas afectadas en el país, trabajos sobre los relatos de resistencia a la violencia a través de las diferentes artes y mediaciones estéticas. Entre muchas otras.

Un aspecto que no se puede dejar de mencionar en la experiencia de construcción de secuencias didácticas es que el diseño de secuencias dirigidas especialmente a trabajar temas de conflicto armado y sus consecuencias ha de ser elaborado con especial cuidado respecto a los contenidos a trabajar y la forma de presentarlos. Por ejemplo, se debe manejar con rigurosidad las fuentes y la manera de presentarlas, para que no exista un sesgo sobre los hechos ocurridos en el marco del conflicto armado. Así mismo, se debe tener en cuenta el impacto emocional que los contenidos pueden generar en los participantes. Por otro lado, es importante que las preguntas o actividades orientadoras en las actividades no caigan en lo obvio y redundante, sino que realmente movilicen una reflexión por parte de los participantes.

En un país con más de 60 años de guerra, todos los colombianos han sido afectados de una u otra manera, algunos de formas más impactantes y lamentables que otros, es por eso que se debe pensar constantemente en las reacciones que estos contenidos pueden causar en los estudiantes. En el abordaje de secuencias didácticas en las que se trabajan temas de conflicto armado es necesario prestar atención al diálogo, a la escucha y tener en cuenta unos primeros auxilios emocionales, que permitan brindar a apoyo adicional a quienes así lo requieran. Un detalle a tener en cuenta es que el arte siempre podrá decir mejor las cosas. Es decir, mediar la complejidad de los temas a tratar a través del arte permitirá abordarlos de una mejor manera.

La presente experiencia investigativa arroja resultados muy positivos, ya que, lejos de dar por concluido un tema o un objeto de estudio, abre un abanico de nuevas posibilidades de investigación, en las que se espera que haya muchas más personas interesadas, ya que la convivencia pacífica es un tema común a todos sin importar las diferentes esferas de la vida en la que las personas se desenvuelvan.

En lo que respecta al ámbito personal es muy difícil condensar en palabras el valor y el significado que ha tenido esta experiencia para mí. Desde muy pequeño, muy probablemente por la educación recibida de mis padres y mis relaciones más cercanas, he creído de manera fehaciente en el valor de la vida, en el respeto por la vida y el respeto por los otros. Con el transcurrir del tiempo esas ideas se han ido haciendo más fuertes, a su vez han sido un factor relevante a la hora de tomar decisiones y escoger caminos a trazar. Con la edificación de esos conceptos han llegado otros como educación y democracia, así fue pasando el tiempo y escogí ser parte del *eje de educación, cultura y sociedad* y aprendí la importancia de la memoria histórica, de la justicia y de la educación para la paz como elementos que, como se ha abordado a lo largo del presente trabajo, son fundamentales en la construcción social y personal.

Por otro lado, conocer sobre la historia del conflicto armado en nuestro país y ver diariamente las formas violentas de relación de unos con otros en las calles, en los campos y hasta en las aulas, llena de inconformismo e incluso de desesperanza. Sin embargo, tener la oportunidad de compartir con profesores de distintas zonas del país comprometidos con la construcción de paz, poder ser su interlocutor y trabajar conjuntamente reafirma la idea de lo importante que es trabajar en equipo y construir con los otros, tanto desde las similitudes como desde las diferencias. Como dijo Jaime Garzón, “esto es un norte demasiado largo”, por lo que estas experiencias reiteran que es posible un país en democracia, en paz y que vale la pena seguir trabajando por el bienestar de las personas.

Así mismo, la oportunidad de conocer de cerca el trabajo de las Madres de Soacha también ha sido significativo, en el afrontamiento de las diversas dificultades que se han presentado durante la construcción de este trabajo. Ver como estas mujeres son cada vez más fuertes, más preparadas y más decididas a pesar de los problemas que enfrentan demuestra que es posible superar las adversidades siempre que se trabaja colectivamente y con amor por una causa.

Este viaje conociendo nuevas personas, apropiando nuevos conceptos y formándome profesionalmente me ha llevado a trabajar decididamente en la construcción de paz, y aquí me gustaría citar la frase ubicada en la fachada del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR) que dice: “Se defiende la paz defendiendo la vida” lo que nos devuelve a la idea del

principio, la importancia que desde siempre ha tenido para mí el respeto por la vida y por los otros. Algo que tiene un valor en lo que soy, no sólo como profesional, sino como persona, lo cual me permite comprometerme de manera especial con esta labor. En palabras de Bateman: “sólo cuando una teoría se vuelve apasionada, sentida como su propia carne, se transforma en fuerza real. De lo contrario, las teorías son meros divertimentos de academia”<sup>15</sup>. De este modo se puede vislumbrar que todo este bagaje investigativo se retroalimenta y dialoga constantemente con lo que soy, lo que hago y lo que seré.

---

<sup>15</sup> Jaime Bateman Cayón en entrevista realizada por Alfredo Molano (Q.E.P.D) en los 80. Alfredo Molano fue uno de los comisionados para el esclarecimiento de la verdad la convivencia y la no repetición hasta el 31 de octubre de 2019, fecha en la que falleció.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardila, D. (2006). “Justicia Transicional: Principios básicos. Los derechos de las víctimas en procesos de paz o de transición a la democracia”. En: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA). Recuperado de: <https://escolapau.uab.cat/img/programas/derecho/justicia/doc004.pdf> (Consultado el 17 de julio de 2020)
- Área de pedagogía de la Comisión de la Verdad. (2019). *Comisión de la verdad, lineamientos de pedagogía*. Bogotá.
- Arias, D. (2018). Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arnosó, M. (enero, 2015). La Comisión de la Verdad y Justicia en Paraguay: la experiencia emocional en los rituales de conmemoración y la eficacia percibida de la comisión. En *Psicología Política*. Vol. 15 (32), 137-155.
- Becerra, P. A. (s.f.). Conflicto Estudiantil 1968. Hidalgo, México: Universidad Autónoma Del Estado de Hidalgo. Recuperado de: [https://www.uaeh.edu.mx/docencia/P\\_Lectura/prepa4/2014/1/Rese%C3%B1a%20-%20Conflicto%20Estudiantil%201968.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/docencia/P_Lectura/prepa4/2014/1/Rese%C3%B1a%20-%20Conflicto%20Estudiantil%201968.pdf) (Consultado el 23 de septiembre de 2019).
- Becerra, P (\*\*). Movimiento estudiantil 1968 (Reseña académica) Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de: <https://www.uaeh.edu.mx/>. (Consultado el 07 de noviembre de 2019)
- Britto, D. (2010). *Justicia Restaurativa. Reflexiones sobre la experiencia de Colombia*. Loja: Editorial de la universidad técnica particular de Loja.
- Cardoch, N (2014). “La importancia de la memoria histórica en educación en Chile”. En: Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile. Recuperado de: <http://www.filosofia.uchile.cl/noticias/105211/la-importancia-de-la-memoria-historica-en-educacion-en-chile>.(Consultado el 23 de septiembre de 2019).
- Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Resumen*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- CEV., JEP & UBPD. (2019). *Sistema Integral de Justicia Reparación y No Repetición (SIVJRN)*. Colombia.
- Código de Procedimiento Penal [CPP]. Ley 906 de 2004. Artículo 518. 31 de agosto de 2004. Colombia.
- Comisión de Amnistía del Ministerio de Justicia de Brasil. (2011). *Justicia transicional: manual para América Latina*. Nueva York: Centro Internacional para la Justicia Transicional.
- Comisión de la verdad. (2019a). Las Casas de la verdad. Disponible en: <https://comisiondelaverdad.co/participe/casas-de-la-verdad>
- Comisión de la verdad. (2019b). Lineamientos metodológicos: Escuchar, Reconocer y comprender para transformar. Editorial: Oficina de Comunicación de la Comisión de la Verdad.
- Comisión de la verdad. (2019d). Mandato y funciones de la comisión. Disponible en: <https://comisiondelaverdad.co/la-comision/mandato-y-funciones>

- Comisión de la Verdad. (2019c). ¿Qué es la Comisión de Verdad? Disponible en <https://comisiondelaverdad.co/la-comision/que-es-la-comision-de-la-verdad>
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2019). *Lineamientos metodológicos: Escuchar, Reconocer y Comprender para Transformar*. Bogotá, Colombia
- Comisión para el Esclarecimiento Histórico. (1999). Guatemala, memoria del silencio. Guatemala: Oficina de Servicios para Proyectos de las Naciones Unidas (UNOPS). Consultado en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/guatemala-memoria-silencio/guatemala-memoria-del-silencio.pdf>
- Comverdad. (2014). Comisión de la verdad del Estado de Guerrero Informe final de actividades. Recuperado de: <https://archivosdelarepresion.org/>. (Consultado el 22 de septiembre de 2019).
- Daly, K. (2001). Justicia restauradora en sociedades diversas y desiguales. Universidad Católica de Temuco.
- Dussel, I. et al. (1997). *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Educapaz, escuelas de palabra. (2018). Mosaico Metodológico. Caminos diversos para reflexionar en las escuelas sobre el valor de la verdad como bien público fundamental para la paz de Colombia. Bogotá: Educapaz
- Equipo de trabajo de pedagogía comisión de la verdad. (2019). Comisión de la Verdad. Lineamientos de Pedagogía. (en preparación)
- Echeverry, D. (1999). *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.) Perfil profesional del licenciado en psicología y pedagogía. Bogotá, Colombia.
- Gargarella, Roberto. (1999). *Las Teorías de la Justicia después de Rawls. Un breve manual de filosofía política*. Editorial Paidós. Barcelona.
- GMH. ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.
- González, M (2014). “Educación y memoria en Argentina”. En: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Recuperado de: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170328053948/pdf\\_1427.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170328053948/pdf_1427.pdf). (Consultado el 23 de septiembre de 2019).
- Granados, Diana. 2016. “La educación como una garantía de no repetición en tiempos de negociación de la paz”. *Trabajo Social* 18: 57-74. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Hayner, P. (2006). Comisiones de la verdad: Resumen esquemático. New York: EE.UU. Recuperado de: [https://www.icrc.org/data/rx/es/assets/files/other/irrc\\_862\\_hayner.pdf](https://www.icrc.org/data/rx/es/assets/files/other/irrc_862_hayner.pdf)
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. En: *Revista Colombiana de Educación*, (71), 79-108.
- Jelin, E., (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelin, E., (2005). “Exclusión, memorias y luchas políticas”. *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 91-110. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mato/jelin.pdf>.
- JEP (2011). Justicia Transicional - Manual versión final al 06-06-12. Disponible en: <https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Justicia%20Transicional%20->

- %20Manual%20versi%C3%B3n%20final%20al%2006-06-12.pdf#search=justicia%20transicional
- Kemmis. (2008). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ed. Morata. Madrid.
- Ley 975 (2005). Ley de Justicia y Paz. República de Colombia. Julio 25 de 2005.
- Ministerio de Educación (S.F). *La última dictadura. Mejor hablar de ciertas cosas*. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005391.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Lineamientos curriculares ciencias sociales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- Ministerio de Justicia. (2012). Justicia Transicional en Colombia. Min Justicia. Disponible en: <http://www.justiciatransicional.gov.co/Justicia-Transicional/Justicia-transicional-en-Colombia>
- Naciones Unidas (1993). Informe de la locura a la esperanza: la guerra de 12 años en El Salvador. *Comisión de la verdad para el salvador*. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.net/lesahumanidad/informes/elsalvador/informe-de-la-locura-a-la-esperanza.htm> (Consultado el 18 de septiembre de 2019).
- Nájar, A (2018). Matanza de Tlatelolco: qué pasó el 2 de octubre de 1968, cuando un brutal golpe contra estudiantes cambió a México para siempre. BBC News Mundo, México. Recuperado de: <https://www.bbc.com/> (Consultado el 20 de septiembre de 2019).
- Nora, P. (1984). Entre Memoria e Historia: La problemática de los lugares en; *Les Lieux de Mémoire; 1: La République* París, Gallimard, 1984, pp. XVII-XLIL. Traducción para uso exclusivo de la cátedra Seminario de Historia Argentina Prof. Fernando Jumar. Universidad Nacional del Comahue.
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2016). Proceso de Paz: Acuerdo sobre las Víctimas del Conflicto. [Cartilla Ilustrada]. Págs. 23. Bogotá, Colombia.
- Oficina de Servicios para Proyectos de las Naciones Unidas (1999). Informe de Paraguay (2008) *Informe Final Anive haguã oiko*. Comisión de Verdad y Justicia. Recuperado de: [http://www.dhnet.org.br/verdade/mundo/paraguai/cv\\_paraguai\\_tomo\\_01.pdf](http://www.dhnet.org.br/verdade/mundo/paraguai/cv_paraguai_tomo_01.pdf) (Consultado el 20 de septiembre de 2019)
- Ortega, P y Herrera, M. (2012). “Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia”. En: Revista Colombiana de Educación. No. 62 (Primer semestre), pp. 89 – 115. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a06.pdf>.(Consultado el 20 de septiembre de 2019).
- Pérez, T. (2014). “Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz.” En: Revista Interamericana de Investigación, educación y pedagogía. Vol. 7 (Segundo semestre), pp. 287-311. Recuperado de: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/1959/2069>. (Consultado el 22 de septiembre de 2019).
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2501044>
- Redacción México. (2019, octubre 01) ¿Qué paso el 2 de octubre de 1968en Tlatelolco? El universal. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx> (Consultado el 19 de septiembre de 2019).
- Proyecto Archivos de la Represión. (s.f.). Archivos de la Represión. Obtenido de <https://archivosdelarepresion.org/> (Consultado el 10 de septiembre de 2019)
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.

- República Argentina (1984). Comisión Nacional Sobre la Desaparición de Personas (CONADEP). Informe Nunca Más. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.net/lesahumanidad/informes/argentina/informe-de-la-CONADEP-Nunca-mas-Indice.htm#C1> (Consultado el 20 de septiembre 2019)
- República de Chile (1991). *Informe Rettig*. Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. 2º edición. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.net/lesahumanidad/informes/informe-rettig.htm> (Consultado el 10 de septiembre 2019)
- República de Colombia. Presidencia de la República. Decreto 588., 17 de abril de 2017. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20588%20DEL%2005%20DE%20ABRIL%20DE%202017.pdf>
- República de Perú (2008) *Informe final Comisión de la Verdad y Reconciliación* Recuperado de: <http://cverdad.org.pe/ifinal/> (Consultado el 20 de septiembre de 2019)
- Rousseau, J. (1999). El contrato social. Recuperado de: [https://www.secst.cl/upfiles/documentos/01082016\\_923am\\_579f698613e3b.pdf](https://www.secst.cl/upfiles/documentos/01082016_923am_579f698613e3b.pdf)
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, R. (1992). El análisis documental. Bases terminológicas, conceptualización y estructura operativa. Granada: Universidad de Granada
- Sampedro (2005). La justicia Restaurativa: Una nueva vía, desde las víctimas, en la solución al conflicto penal. En: Revista Colombiana de Derecho Internacional, N° 17: 87-124, p.p 87-124. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/824/82420482004.pdf>
- Torres, J. (2015). Las memorias públicas sobre el conflicto colombiano. Perspectiva analítica desde los Centro de Memoria. Recuperado de <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11944/Tesis%20Johanna%20Torres%20P..pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado el 23 de septiembre de 2019).
- Torres, L. (2016). “Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto”. En: Revista Colombiana de Educación. No. 71 (Segundo semestre), pp. 165 – 185. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a07.pdf> (Consultado el 22 de septiembre de 2019).
- Van, P. (2011). Promoviendo la justicia transicional en sociedades en post- conflicto. En Justicia transicional. Manual para América Latina. Brasilia: Comisión de Amnistía, Ministerio de Justicia; Nueva York: Centro Internacional para la Justicia Transicional (p.p 43-72).
- Villarreal, K. (2013). La víctima, el victimario y la justicia restaurativa. Revista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza, 7, 43-57. Recuperado de: [http://www.vittimologia.it/rivista/articolo\\_villarrealstelo\\_2013-01.pdf](http://www.vittimologia.it/rivista/articolo_villarrealstelo_2013-01.pdf)
- Zambrano, A. (2005). “Didáctica, pedagogía y saber: Aportes desde las ciencias de la educación” Bogotá, Colombia: Cooperativo Editorial Magisterio.
- Zehr, Howard. (2007). El pequeño libro de la justicia restaurativa. ICBF, Editorial Good Books, Intercourse, librería Congress. Recuperado de:



[https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/el\\_pequeno\\_libro\\_de\\_las\\_justicia\\_restaurativa.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/el_pequeno_libro_de_las_justicia_restaurativa.pdf)

Zuluaga, O. et. al. (2011). “Educación y Pedagogía una diferencia necesaria”. En pedagogía y epistemología. Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá. D.C: Cooperativo Editorial Magisterio.

Zyl, P. (2011). Promoviendo la justicia transicional en sociedades post conflicto. En: *Justicia transicional: Manual para América Latina*. (pp 47-72). Editor Félix Reátegui: Brasilia.