

TRAZANDO NUEVOS CAMINOS PARA LA PAZ
Sobre La Educación En La Comisión De La Verdad En Colombia

LAURA MELISSA ROJAS MENDEZ
TATIANA MARCELA RAMÍREZ RUIZ

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

2020

TRAZANDO NUEVOS CAMINOS PARA LA PAZ
Sobre La Educación En La Comisión De La Verdad En Colombia

LAURA MELISSA ROJAS MENDEZ
TATIANA MARCELA RAMÍREZ RUIZ

Trabajo de grado para optar por el título de Lic. Psicología y pedagogía

Director
ALEXANDER RUIZ SILA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LIC. PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C
2020

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por el amor, la confianza y su apoyo incondicional, sin ellos no estaría aquí.

A mi compañera de tesis, gracias por la comprensión, paciencia, amistad y el empeño para este trabajo, lo logramos amiga.

A todas las personas que conocí en todo este proceso de formación, incluyendo todos mis maestros, gracias por compartir conmigo cada paso, cada aprendizaje y cada risa en la UPN, siempre estaré agradecida.

A la Colectiva La Barricada, por mostrarme que el Rap y el arte también construyen sociedad, pero sobre todo humanidad, las amo mucho.

A mis amigos por cada voz de aliento en los días que desfallecía, no los defraude.

A mi profesor y director de Tesis Alexander Ruiz, gracias por confiar y creer en mí, por mostrarme otros mundos posibles y por permitirme ser parte de este proceso, siempre estará en mi cada palabra, cada corrección, cada poema y cada libro, seguiré enorgulleciéndolo.

Con amor y completa gratitud

Melissa Rojas

A mi familias y pareja que siempre me han brindan su apoyo incondicional, su amor y su comprensión. Gracias por darme la oportunidad de estar aquí y siempre creer en mí.

A mis amigos y compañeros que me han acompañado en mi paso por la universidad y fuera de ella, gracias por el apoyo, las risas y los aprendizajes.

A todos los maestros que me han acompañado en mi camino de formación, gracias por entregarme su tiempo, dedicación, sabiduría y conocimiento.

A todo el grupo de trabajo de grado, gracias por la comprensión, el tiempo, el apoyo incondicional, cada esfuerzo valió la pena.

A nuestro tutor Alex, gracias por ser nuestra guía, nuestro maestro, por mostrarnos un nuevo mundo y nuevos caminos para el cambio que necesita el país.

Con amor, Tatiana Ramírez

ÍNDICE

Presentación	p.6
I. Lugar teórico	p. 9
1.1 Memoria Histórica	p. 9
1.2 Memoria y educación	p. 12
1.3 Justicia transicional	p. 16
1.4 Justicia Restaurativa	p. 19
1.5 Esclarecimiento de la verdad	p. 21
II. Antecedentes investigativos	p. 23
2.1 Memoria	p. 23
Memoria histórica en Latinoamérica	p. 23
Memoria histórica en México	p. 23
Memoria histórica en Argentina	p. 26
Memoria histórica en Colombia	p. 28
Memoria histórica y educación	p. 29
Memoria histórica y educación. Investigaciones internacionales	p. 29
Memoria histórica y educación. Investigaciones nacionales	p. 31
2.2 Comisiones de la Verdad	p. 32
Argentina	p. 33
Paraguay	p. 36
Chile	p. 39
Guatemala	p. 43
El Salvador	p. 48
Perú	p. 52
2.3 La verdad: un camino necesario para la construcción de la paz.....	p. 55
III. Problema	p. 57
3.1 Preguntas de investigación	p. 57
3.2 Objetivo general	p. 58
3.3 Objetivos específicos	p. 58
IV. Metodología	p. 60
V. Comisión de la Verdad en Colombia	p. 62
5.1 La Acción pedagógica	p. 65
VI. Reconciliación y convivencia pacífica y sistematización de la experiencia pedagógica	p. 69
6.1 Reconciliación y Convivencia en Colombia	p. 69
6.2 Reconciliación y Convivencia pacífica en la Comisión de la Verdad	p. 69
6.3 Laboratorios de co-creación de herramientas: Declarándole la verdad a la guerra y el olvido	p. 73
VII. Secuencia Didáctica	p. 78
7.1 Sesión 1	p. 79
7.2 Sesión 2	p. 81
7.3 Sesión 3	p. 84
7.4 Sesión 4	p. 89

Conclusionesp. 92
Referencias Bibliográficasp. 96

PRESENTACIÓN

Este proyecto es el resultado de un trabajo colectivo que se fue desarrollando durante el 2019 y 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 documental que se desarrolla seis conceptos: 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 *reconciliación y convivencia pacífica*, conceptos importantes en el mandato de la Comisión de la Verdad en Colombia, entre los que también se destacan los de esclarecimiento de la verdad, la no repetición y la justicia restaurativa; además, se desarrolló una secuencia didáctica enfocada a que maestros y estudiantes de diferentes escuelas, de los grados 9° a 11°, puedan reconocer y comprender las causas, dinámicas y consecuencias del conflicto armado interno en Colombia, así como los retos personales y sociales con la reconciliación, desde el respeto y el desarrollo del pensamiento crítico.

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 TEÓRICO¹

El presente marco teórico tiene como objetivo visibilizar, grosso modo, los significados de los conceptos de *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 movilizadado 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 y 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).

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.

¹ 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.

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 ésta 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:

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, 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, p. 29) 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.

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 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).

Aunque resulta claro el hecho de que la escuela no puede solucionar el conflicto armado en Colombia, que no es la culpable de la misma 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.

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*² 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.

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.

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.

² 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).

Pese a lo hasta ahora dicho, vale la pena subrayar que la recuperación de la memoria social 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 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).

1.3 Justicia transicional

Los desarrollos conceptuales sobre 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: la implementación de los acuerdos de paz, pactados en 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 y 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 (Van, 2011, P.47)

Para Ardila (2006, p 2) 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.

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.

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.” (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.” (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.” (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.” (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, “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. (2007. 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 las 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 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." (Villarreal, 2013: 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; P.91), "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". 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; P.42) "los daños y necesidades, las obligaciones y la participación". 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 entrarse 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 ésta 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 al culpable. De acuerdo con Hayner:

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 (2006, 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:

“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” (2006, 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, que 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 2014. 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 por lo 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 :

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%¹. 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 (2014, 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 encabezado por el entonces presidente Gustavo Díaz Ordaz logró disolver dicho movimiento; no era la primera vez que el presidente ordenaba acciones represivas ante movimientos sociales, eran tantas las detenciones ilegales, maltratos, torturas y persecuciones, desapariciones forzadas bajo las órdenes del gobierno que la misma policía Mexicana logro asegurarlo tras investigaciones posteriores. 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 éstas 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 presenció 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 sí 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.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.

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 ha situado 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 pero especialmente al ámbito educativo, ya que en la escuela recae la responsabilidad de hacer un buen ejercicio de trasmisión, 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.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 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 las 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, pp. 03)

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, sf, 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, pp.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, pp.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 a un análisis de 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 de comunicación masiva. 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*³ 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

³ 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.ª ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [07 de febrero de 2020].

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 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 con 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, pp. 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 ideologías que imperaban en ese entonces en América Latina. La "insurgencia" cubano soviético 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 ésta. 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. pp. 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, pp. 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, pp.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, pp.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, pp.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, pp. 24) En primer lugar, con toda objetividad, equidad e imparcialidad las *violaciones a los derechos humanos*⁴ y los *hechos de violencia*⁵ 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 estas. (1999, pp. 44)

4 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: 47).

5 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 prevaleciente 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: 47).

En tercer lugar, de acuerdo con el Informe (1999, pp. 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, pp. 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, excombatientes pertenecientes a organizaciones guerrilleras, políticos, líderes sindicales y de organizaciones de la sociedad civil, intelectuales, etc. (1999, pp. 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, pp. 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 con el informe (1999, pp. 68) “la naturaleza de la información recogida para la base de

datos se dividió en cualitativa⁶ o cuantitativa⁷, y de esta manera se pudo hacer la sistematización bajo los siguientes parámetros según el informe:

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, pp. 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 con 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, pp. 57), “el porcentaje de casos registrados por la

6 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: 71).

7 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: 71).

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 de que estas normas estaban vigentes cuando se inició el enfrentamiento armado interno en Guatemala” (1999, pp. 45).

Finalmente, el informe abarca unas conclusiones y recomendaciones de acuerdo con su periodo de indagación y análisis sobre el conflicto interno en Guatemala, que se resumen de la siguiente manera: (1999, pp. 72, 73,)

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.

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 veintidós 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, pp. 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, pp. 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, pp. 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 consuetudinario⁸.

El Salvador

El Salvador tiene una trayectoria histórica violenta al igual que otros de sus países vecinos, atravesó por 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.

⁸ 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.

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, pp. 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”. “a. La singular trascendencia que pueda atribuirse a los hechos a ser investigados, sus características 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 (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, pp. 11,12):

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.

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, pp. 41):

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.

En las conclusiones del informe de la Comisión (1993, pp. 41,42) 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.

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 numerables 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.

En el año 1990 con 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 (Anexo 3). El informe señala que, en consecuencia, 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 mostrara 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 movilizándolo 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 dividirlos 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 con 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 repetición⁹” 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

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

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).

III. 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 unas secuencias didácticas centradas 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 pueden 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 pueden 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 pueden diseñar para facilitar la comprensión del tema de la <i>Reconciliación y a la convivencia pacífica</i> , en el contexto escolar, según el mandato de la Comisión?	Grupo C Tatiana Ramírez y Melissa Rojas
¿Qué elementos educativos están presentes en la experiencia de la Comisión de la Verdad en Colombia y que estrategia didáctica se pueden diseñar para	Grupo D Duván Acero

facilitar la comprensión del tema de la Justicia restaurativa, en el contexto escolar, según el mandato de la Comisión?	
---	--

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

3.4 Objetivo general

El ejercicio investigativo tiene como objetivo general:

Analizar los elementos educativos presentes en la experiencia de la Comisión de la Verdad en Colombia, y desarrollar y convalidar herramientas didácticas¹⁰ para facilitar la comprensión de su mandato en contextos escolares.

2. 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 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	Grupo B Tatiana Acero y Denis García.
Identificar, caracterizar y tematizar los	Grupo C

¹⁰ 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.

<p>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</p>	<p>Tatiana Ramírez y Melissa Rojas.</p>
<p>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</p>	<p>Grupo D Duván Acero</p>

IV. METODOLOGÍA

Metodológicamente, el presente ejercicio investigativo se realizó por medio de una estrategia en particular la cual se centra en un análisis documental que tiene 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 implica 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 mandato 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, reelaborándolos 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: "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. Por consiguiente, su finalidad es facilitar la aproximación cognitiva del sujeto al contenido de las fuentes de información." (Peña y Pirela, 2007, p. 59) 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 Vírela, 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 negativos 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 elementos 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” (Comisión de la Verdad, 2019b, 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” (Comisión de la Verdad, 2019b; 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, pp. 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 pedagogía 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, pp. 12)

Por tanto, como maestros en formación, los autores de estos trabajos de grado tuvimos la oportunidad de llevar a cabo nuestra práctica educativa 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 didáctico que realizamos 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 sistematización 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 Pedagogía¹¹, 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.

¹¹ 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. RECONCILIACIÓN Y CONVIVENCIA PACÍFICA Y NARRACIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

6.1. Reconciliación y Convivencia en Colombia

La Ley 434, de 1998, dio vida al Consejo Nacional de Paz (CNP) dando cumplimiento a uno de los compromisos consignados en el Acuerdo de Paz, firmado en el Teatro Colón, entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC. Así se creó el CNP, órgano asesor y consultivo del Gobierno Nacional en el que se podrán reunir diferentes participantes de la sociedad civil y, por supuesto, funcionarios de los tres niveles de gobierno (Soto, 2017). La misión del CNP es construir relaciones sociales lo suficientemente fuertes y estables como para alcanzar una Paz integral y permanente, asegurando la colaboración conjunta de diferentes organizaciones gubernamentales y entidades externas. De modo complementario, en el 2017 bajo el gobierno de Juan Manuel Santos y gracias al Acuerdo de Paz, surge el Decreto Ley 885, que modifica la ley 434 de 1998 y crea el Consejo Nacional de Paz, Reconciliación y Convivencia (CNPRC), añadiendo al decreto ya conocido la misión de construir una paz duradera, partiendo del desarrollo y consolidación del Acuerdo Final, cuya finalidad es “El logro y mantenimiento de la paz, generar una cultura de reconciliación, tolerancia, convivencia y no estigmatización y facilitar la colaboración armónica de las entidades y órganos del Estado, otorgando prioridad a las alternativas políticas de negociación del conflicto armado interno” (Decreto Ley 885, 2017)

6.2. Reconciliación y convivencia pacífica en la Comisión de la Verdad

En ese marco normativo y teniendo como mandato el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición, la Comisión de la Verdad ha aportado y visibilizado el proceso de paz desde diferentes enfoques, entre ellos la convivencia pacífica. La propuesta principal para este enfoque es lograr construir acuerdos para la convivencia y el buen vivir de las comunidades afectadas por el conflicto armado. El objetivo es poder implementarlo en todo el país entendiendo que el cumplimiento de esto es de vital importancia para la Comisión ya que posibilita un ambiente transformador, abre paso a una posible resolución de conflictos y a la construcción de una cultura de respeto, reconciliación y solidaridad (Decreto 588, 2017).

Para la Comisión de la Verdad la convivencia ha de sostenerse en sólidos pilares, para poder ser exitosa en todos los territorios del país, entre estos se encuentra la construcción de confianza, respeto, empatía, comprensión y solidaridad entre los ciudadanos, incentivando así la democracia y la tolerancia. Se resalta que la Comisión es una instancia facilitadora de diálogo entre actores que tengan diferencias o conflictos de diversa índole, desnaturalizando la violencia y mostrando diferentes soluciones (Comisión de la Verdad, 2019).

Para la Comisión:

(...) la convivencia no consiste en el simple compartir de un mismo espacio social y político, sino en la creación de un ambiente transformador que permita la resolución pacífica de los conflictos y la construcción de la más amplia cultura de respeto y tolerancia en democracia. Para ello promoverá un ambiente de diálogo y creará espacios en los que las víctimas se vean dignificadas, se hagan reconocimientos individuales y colectivos de responsabilidad, y en general se consoliden el respeto y la confianza ciudadana en el otro, la cooperación y la solidaridad, la justicia social, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y una cultura democrática que cultive la tolerancia, promueva el buen vivir, y nos libre de la indiferencia frente a los problemas de los demás. La CEV deberá aportar a la construcción de una paz basada en la verdad, el conocimiento y reconocimiento de un pasado cruento que debe ser asumido para ser superado. (Decreto 588, 2017, art. 2)

Para poder transmitir y promover la Convivencia en Colombia es importante reconocer y valorar el periodo de reconciliación que se promueve hoy en Colombia, ya que, a pesar de diferentes intentos de acuerdos de paz con grupos insurgentes, los actos de violencia y guerra en el país siguen vigentes. Es por eso por lo que la reconciliación en Colombia ha de ser progresiva y constante, construyendo un camino que posibilite la reconstrucción de la confianza y las habilidades sociales necesarias para la Convivencia; así mismo, se han de generar unas políticas públicas que asistan a todos los territorios en la transición de la guerra a la paz (Comisión, 2019).

La reconciliación progresiva, según la Comisión de la Verdad, requiere tres pilares: *Esclarecimiento y Reconocimiento de la verdad* (Justicia transicional), que garantiza los derechos de las víctimas y el trabajo con los responsables de los hechos; *Reconstrucción de tejido social* (Convivencia) que posibilita la recuperación de la confianza y la reconstrucción de habilidades sociales en todo el territorio del país, incluso, en los que no se han visto directamente afectados por

la guerra y la *Inclusión social y transformaciones* (No repetición) que generará caminos que posibiliten la creación de políticas sociales, culturales y económicas (Comisión de la Verdad, 2019)

En el proceso de transición que atraviesa Colombia, la idea de la convivencia cumple un rol principal, en el sentido de que posibilita el diálogo, la construcción democrática y la reparación, todo lo cual facilita o promueve la *reconciliación*. Es por ello por lo que la convivencia para la Comisión se encamina bajo elementos claves como impulsar el diálogo como herramienta para la resolución pacífica de conflictos, garantizar los derechos de la ciudadanía, apoyar los procesos que involucran a las partes del conflicto, promover la concepción de *la verdad como bien público* y visibilizar los logros obtenidos con el trabajo realizado en las comunidades e instituciones. Al respecto, para la Comisión de la Verdad (2019) son fundamentales principios como la transparencia, la confianza, el reconocimiento de la alteridad, la inclusión de todas y todos y la comunicación afectiva.

En esta misma dirección, la Comisión de la Verdad ha realizado diferentes proyectos y documentos enfocados en la *convivencia*. Dentro de estos se encuentra la *Guía para la construcción de acuerdos para la convivencia y el buen vivir* (2019), el cual está dividido en tres partes: la primera parte, sustenta la conceptualización que generan los acuerdos para la convivencia y el buen vivir; la segunda, explica qué son los acuerdos para la convivencia y el buen vivir; y la tercera, describe el marco metodológico que se usará para la implementación de estos acuerdos. Dicho documento está enfocado en aquellas poblaciones que han sido afectadas por el conflicto y es por esto por lo que la Comisión de la Verdad propone facilitar y promover espacios de diálogo con ellos, entendiendo la comunicación como una herramienta clave para entendernos. Estos diálogos permiten, por un lado, la participación conjunta de los habitantes de los territorios y, por otro, que los mismos reconozcan y propongan acuerdos de convivencia. En este sentido:

Estos acuerdos tienen como objetivo favorecer el establecimiento de consensos y acciones sobre principios fundamentales, así como sobre los conflictos que están afectando la vida colectiva en los territorios; por medio de un proceso de fortalecimiento y de cooperación de las partes para comprender los temas culturales que validan la violencia en su territorio y una gestión pacífica de las situaciones particulares para transformarlas. (Comisión de la Verdad, 2019, p.6)

Con estos acuerdos se busca apoyar la participación de las comunidades teniendo siempre en cuenta las condiciones culturales y los factores materiales o estructurales para poder realizar una

intervención útil y pertinente, que pueda generar espacios de confianza y reconstrucción de tejido social entre distintos sectores o grupos sociales. En este proceso es preciso conocer los diferentes imaginarios que existen en la población sobre la vida colectiva diaria y así poder proponer alternativas que logren generar un cambio en la manera como se encaran los conflictos cotidianos. Al respecto, para la Comisión de la Verdad (2019, p. 7): “este proceso será alimentado continuamente por el trabajo que realizará el Objetivo de Convivencia en su componente de gestión de conocimiento, a través de la construcción de un mapeo de experiencias de Convivencia, Resistencia, Resiliencia y Transformaciones Positivas en el Marco del Conflicto Armado”

La construcción de la Convivencia y el Buen vivir se realiza considerando diferentes fases y espacios de trabajo y con un desarrollo correcto podrían llevar al diálogo social. En estas fases se debe trabajar de manera conjunta, con todos los actores de los territorios. Uno de los objetivos de estos espacios de trabajo es poder ampliar el conocimiento de todos los actores respecto a sus necesidades, recursos y problemas transformando así la manera en que se afrontan todo tipo de conflictos. Las fases propuestas por la Comisión son cuatro y se denominan de la siguiente manera: *fase de aislamiento* que se propone realizar una aproximación al conflicto presente en los territorios, reconociendo las condiciones de los involucrados y resaltando la posibilidad de una construcción de paz; *fase de construcción de confianza y relacionamiento*; la cual busca establecer un espacio de confianza entre los involucrados, tejiendo una relación que posibilite el diálogo para, posteriormente, firmar un acuerdo que dé inicio a procesos de reconciliación; *fase de profundización del diálogo y concertación*, en donde se define una ruta de trabajo, fortaleciendo las capacidades encontradas, finalizando con la firma de un acuerdo de convivencia; y la última fase llamada *seguimiento*, se enfoca en aquellos compromisos que la misma comunidad adquirió aportando el apoyo técnico necesario para que puedan ser desarrollados (Comisión de la Verdad, 2019).

Por otro lado, la Comisión también han llevado a cabo diferentes proyectos que tienen entre sus pilares principales la *convivencia*, uno de esos proyectos ha sido los *fotorrelatos*, elaborados en el Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR) ubicado en Antonio Nariño, más específicamente en la vereda La Fila, del municipio de Icononzo, Tolima. Allí se albergan aproximadamente 300 personas en proceso de reincorporación y se encuentran algunos de sus familiares, como padres, madres, hermanos, esposas, hijos, sobrinos e hijas. Quienes allí habitan creen en la no repetición y la convivencia pacífica. En los *fotorrelatos* se muestra lo que para cada

uno significa la paz y la no repetición en medio de su cotidianidad y contexto; cada uno de estos relatos son publicados en la página Web de la Comisión de la Verdad en la sección noticias. Este tipo de actividades permite la visibilización y la narración de las realidades de otra manera, desde otra mirada, y desde los propios actores y pueden llegar a ser utilizadas en varios contextos incluyendo el escolar (Comisión de la Verdad. Actualidad- Fotorrelatos). Este es solo un ejemplo de los territorios de donde se obtienen estas narraciones, además son actualizadas en la página principal de la Comisión de la Verdad, permitiendo que esta información llegue a cualquiera que tenga acceso a Internet.

En cuanto a uno de sus eventos más importantes está la entrega de informes de la verdad, por parte del ejército nacional, quienes desde sus vivencias también tienen mucho que contar: “el ejército entregó 39 documentos académicos metodológicos que visibilizan a las víctimas de la Fuerza Pública y sus familias.” (Comisión de la verdad. Noticias, 2020) Estas acciones de alguna manera reflejan el compromiso de las instituciones implicadas en el conflicto armado, brindando su apoyo y colaboración, esclareciendo la verdad para la construcción de paz y la convivencia (Comisión de la Verdad, 29 de Julio 2020; Comisión de la verdad, Noticias)

6.3. Laboratorios de co-creación de herramientas: *Declarándole la verdad a la guerra y al olvido*

En este espacio la Comisión y todo el equipo de trabajo han aportado significativamente a la reconciliación y convivencia pacífica desde una visión educativa y pedagógica. El objetivo principal de este proyecto es producir y retroalimentar herramientas didácticas que permitan conocer la historia del conflicto armado interno en nuestro país y que posibiliten entablar diálogos y espacios de reflexión que contribuyan al cambio y al buen vivir desde las escuelas y otros espacios educativos no formales. Todo este proceso se ha desarrollado en compañía de docentes, actores sociales, profesionales y estudiantes de diferentes áreas del conocimiento y de diferentes regiones del país, todos con la convicción de transformar y construir una Colombia capaz de darle cara a los conflictos diarios y, sobre todo, al conflicto que ha estado presente en toda la historia del país.

Nuestro grupo de trabajo tuvo la oportunidad de hacer parte de esta experiencia, como estudiantes practicantes de la Universidad Pedagógica Nacional y trabajar de manera conjunta, no solo con el equipo pedagógico de la Comisión de la Verdad, sino también con integrantes de la colectiva *Historia de Par en Par*, de la Universidad de los Andes y el equipo Imaginario (centrado

en la comunicación de contenidos). El laboratorio es un proyecto iniciado en el año 2020 de historia y pedagogía para la paz, con el objetivo de fortalecer el poder político y transformador de la historia.

En la estructura de los laboratorios de co-creación se encuentran diferentes componentes y temas que posibilitan el cumplimiento a sus objetivos, por medio de un trabajo colaborativo. Se plantearon tres componentes: *Conceptualización – Reflexión*, que tuvo como objetivo generar espacios de discusión y reflexión crítica acerca de lo ocurrido en el conflicto armado interno en el país, y el valor de la verdad en la vida cotidiana y en la escuela, con énfasis en la no repetición y convivencia; *Expresión, conversación y debate*, desde el cual se buscó la mejor manera de comunicación entre todos los integrantes, teniendo en cuenta sus diferentes contextos y relatos, para la producción de las herramientas finales; *Experimentación – Creación*, en el cual se propusieron antecedentes, tanto nacionales como internacionales, para favorecer la creación de herramientas didácticas, involucrando a los participantes en la misión de la Comisión. Por último, la *Evaluación, seguimiento y acuerdos*, centrado en el acompañamiento y seguimiento de todo el proceso por medio de bitácoras y otras herramientas que dieron cuenta del proceso.

Dentro de estos componentes se destacaron diferentes temáticas, organizadas en 5 subgrupos: Tema 1. *Justicia transicional y restaurativa*; Tema 2. *Comprender y reconocer para transformar*; Tema 3. *Convivencia, no continuidad y no repetición del conflicto*; Tema 4. *La enseñanza de la historia reciente y su relación con la memoria y la verdad historia en el aula y*; Tema 5. *Sujetos, enfoques y acciones pedagógicas situadas*. Todos estos temas fueron abordados en las sesiones con el apoyo de diferentes comisionados, maestros o líderes de proyectos que participaron en la experiencia. En el desarrollo de los laboratorios se utilizaron materiales artísticos, visuales y escritos para apoyar cada tema tratado. Cada una de nosotras tuvo la oportunidad de hacer parte de un subgrupo de trabajo de co-creación diferente, cumpliendo el rol de relatora, la mayoría de las veces, además de aportar con nuestra experiencia en el campo de creación de herramientas didácticas. Los laboratorios se llevaban a cabo los sábados, usualmente con intervalos de 15 días, y tenían una duración de 4 horas. En cada sesión, además de conocer las herramientas presentadas por los integrantes, se entablaron diálogos alrededor de preguntas orientadoras pensadas previamente por el equipo motor de pedagogía, del cual también hicimos parte. Las sesiones se dividieron en tres momentos: plenaria I, trabajo en subgrupos y plenaria II.

Nuestro equipo de trabajo, con enfoque en la *Reconciliación y Convivencia Pacífica*, tuvo la oportunidad de trabajar con dos subgrupos diferentes en los Laboratorios: Grupo 1, llamado *Tierra fértil*, enfocado en la primera infancia y Grupo 3, llamado *Guaches y Guarichas*, enfocado en la población juvenil. En los dos grupos se evidenciaron las mismas dinámicas mencionadas anteriormente, sin embargo, cada uno tenía sus singularidades y sus propias herramientas, las cuales se abordarán después de hacer un reencuentro de los puntos en común entre ambos subgrupos.

Se habla de la importancia de reconocernos como víctimas del conflicto armado, directa o indirectamente, pero resaltando siempre que existen territorios y poblaciones que se han tenido que padecer la violencia. En este aspecto es clave entender el rol transformador de la educación, por medio del trabajo de los maestros, quienes tenemos la posibilidad de construir y transmitir mensajes promisorios en torno a la justicia, la verdad, la reparación, la reconciliación y convivencia, y superar las nociones de castigo, venganza o retaliación. Los integrantes de los laboratorios enfatizan en un vacío curricular en las escuelas del país, ya que usualmente no se visibilizan conceptos o experiencias de *paz* y ello implica una falta de reconocimiento ante el conflicto y la dificultad de tratar aspectos como lo son la reconciliación y la convivencia, a través del arte o el fomento del pensamiento crítico. En cuanto al trabajo realizado por la Comisión, resulta importante reconocer la voz de todas las comunidades afectadas, para poder construir un Informe Final que se acerque más a la realidad vivida por las comunidades, además de que dicho Informe debe poder ser accesible a todos, en un lenguaje claro, preciso y sencillo.

En cuanto a las herramientas socializadas con los participantes de los Laboratorios, encontramos una gran variedad y riqueza creativa. Cada maestro o colectivo se ha asegurado de crear herramientas que posibiliten la enseñanza y el aprendizaje con su comunidad o colegio, dependiendo de sus territorios. A continuación, describiremos algunas de ellas:

Semillero de Territorio Memoria y Paz: Elaborado por una profesora que trabaja en la Institución educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño ubicada en la Comuna cinco de Medellín. El objetivo de esta herramienta es construir una cultura de paz entre los niños, niñas y jóvenes de este semillero, desde el reconocimiento de la memoria del conflicto armado colombiano, reconociendo el territorio, y las habilidades que les permitan a estos chicos ser gestores de paz. Esta herramienta está enfoca el mandato de Convivencia de la Comisión.

Cuentos al calor de la Tulpa: Esta herramienta fue presentada por un profesor que desarrolla junto a su grupo de trabajo *Hojas al Viento*. Es creada y puesta en acción en el norte del Cauca, junto con la articulación de bibliotecas escolares y quienes hacen el proceso de liberación de la madre tierra en este lugar. Su objetivo es hacer un superar la brecha generacional, por medio del fortalecimiento de la tradición oral. La estrategia también se enfoca en el mandado de Convivencia de la Comisión.

Cine club escolar “Cinprisa”: Herramienta presentada como una estrategia pedagógica y didáctica; consta de una cartilla con diferentes orientaciones para los docentes de básica primaria y que tienen como objetivo desarrollar estrategias en el aula de clases que permitan la enseñanza de la negociación colaborativa en la resolución de conflictos entre los estudiantes. En esta herramienta está pensada en ser material interactivo y utilizará herramientas como: audios, videos, escritos, imágenes, actividades, juegos, retos, etc.

Hogueras de arte: Esta herramienta fue elaborada por 3 profesores, cada uno ubicado en diferentes colegios de la zona de Rafael Uribe Uribe en Bogotá. Consiste en unir a toda la comunidad (niños, jóvenes, adultos y adultos mayores, familias e instituciones) mediante lazos de encuentro que permitan el diálogo y a partir de allí reconocer la Historia reciente de Colombia, labrando un camino que conduzca al conocimiento y a la reflexión de la violencia en Colombia.

Además, buscan reflexionar sobre acciones institucionales y personales que lleven a asumir roles y compromisos para mantener relaciones que conlleven a la solución pacífica de conflictos.

Cambiando lo que nos cuentan los espacios: Esta herramienta creada y aplicada hasta ahora en San Carlos, Oriente Antioqueño, tiene como objetivo principal poder reconocer ese otro significado que tienen aquellos escenarios de violencia durante el conflicto armado y poder incorporar a la familia como un referente de residencia, perdón, paz y convivencia. En este proyecto se incorporan sobre todo estudiantes de los 0 a 11 años y siempre están acompañados de sus familiares. Se considera que en el ámbito escolar se transversaliza con varias áreas como por ejemplo “español” desde las narrativas, “artística” con diversas formas de expresión, “sociales” desde lecturas, “ética y valores” como un pilar fundamental del ser humano y si se desea “matemáticas” con algunas estadísticas.

Libro del futuro: En esta herramienta se espera promover experiencias artísticas y sensoriales desde las cuales se pueda reconocer la importancia de la verdad en nuestra sociedad y poder

reconocerla como una oportunidad de transformación y como el eje principal de la memoria colectiva y la garante de la no repetición. Está dirigido a niñas, niños y adolescentes.

Para dar un cierre a este apartado, nos parece importante resaltar lo valiosa que fue esta experiencia y lo gratificante que es conocer profesores que nos ayudan a entender y a ver que es posible hacer de la labor docente un camino que de luces no solo a la formación en áreas específicas, sino realmente, que ayude en la construcción de grandes seres humanos. Esta experiencia nos ha brindado recursos para fortalecer nuestras herramientas y, por otro lado, nos otorga la posibilidad de articular las herramientas entre sí, pensando en los posibles proyectos en el entorno educativo formal y popular.

VII. SECUENCIA DIDACTICA

Reconciliación y convivencia pacífica

Elaboran: Tatiana Ramírez; Melisa Rojas y Alexander Ruiz.

Introducción.

Sabemos que un camino para la paz conlleva diferentes procesos jurídicos, históricos e investigativos, asimismo, sabemos que la reconciliación y la convivencia para la No repetición es crucial para poder cumplir el mandato de la Comisión. Esta secuencia tiene como objetivo generar en los alumnos de 9° a 11° toma de conciencia, reflexiones y discusiones sobre la importancia de la reconciliación en los procesos de construcción de paz en nuestra sociedad.

En la secuencia se usan recursos estéticos tales como películas, relatos, poemas, entre otros, en un lenguaje sencillo y directo. En la primera sesión promueve el reconocimiento de sí mismos y reconocimiento a los demás; en la segunda se da continuidad a este propósito, tan necesario en la construcción de condiciones de convivencia pacífica; en la tercera sesión, mediante un poema se presenta un panorama amplio de la exclusión, la injusticia de nuestra guerra y la necesidad que tiene nuestra sociedad de la reconciliación. Para finalizar, la cuarta sesión promueve la capacidad de agencia en los alumnos y de toma de decisiones, poniendo en práctica todo lo aprendido.

Las secuencias didácticas¹² 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.

Estas 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 si se

¹² 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)

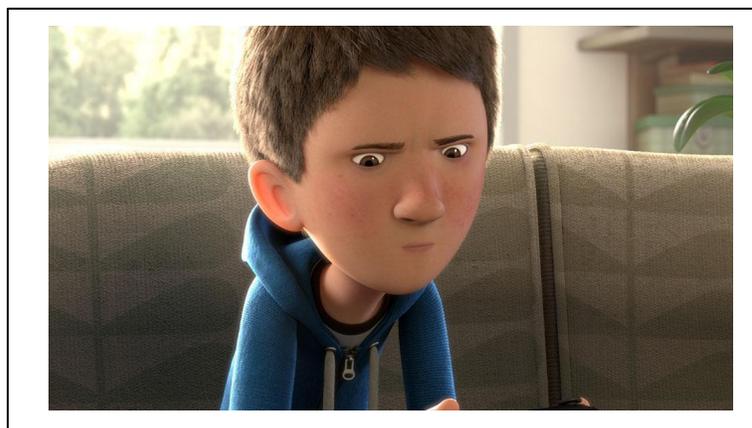
enmarcan en la enseñanza de la historia reciente del país, en asignaturas como: historia, competencias ciudadanas, cátedra de paz, ética y convivencia, que estarían respondiendo a una estructura y unos objetivos curriculares en la escuela. Incluso, la secuencia podría fortalecer proyectos de escuelas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

7.1 Primera Sesión. Me acepto, te acepto.

El objetivo de las actividades de esta sesión es generar un espacio de reflexión sobre la importancia de enfrentar los conflictos interpersonales mediante la comprensión del punto de vista de los otros, el diálogo y la deliberación.

Estación 1

Destaca a la clase que el camino del reconocimiento de los otros implica, al mismo tiempo, el reconocimiento de sí mismo. En buena medida, eso es lo que plantea el cortometraje animado *The Present (El regalo)*, del 2014, escrito y dirigido por Jacob Frey y Markus Kranzler, basado en "Perfeição", una tira cómica de Fabio Coala. El video lo puedes encontrar en este enlace: <http://www.jacobfrey.de/thepresent/>



Recomendación:

Puedes reproducir el video por el medio que más se facilite: proyector, TV, computador, tabletas e incluso en teléfonos celulares. Si no cuentas con Internet en el aula prepara con anticipación los recursos para que se pueda llevar a cabo la sesión, por ejemplo, realizando la transcripción del video o haciendo una especie de historietas con el contenido de este.

Estación 2

Luego de que hayas presentado la historia, organiza la clase en subgrupos de 4 - 5 alumnos y diles que respondan las siguientes preguntas:

- ¿Qué sentiste y/o pensaste al ver la historia del niño y su perro?
- ¿Qué harías si fueras amigo del niño?
- Todas las personas somos singulares, únicas. ¿Te has sentido diferente a los otros? ¿De qué modo? ¿cómo ha influido esto en tu vida?

Estación 3

Una vez realizada la discusión en subgrupos, en torno a estas preguntas, pídeles que tengan en cuenta las principales ideas compartidas y que elijan a un representante para presentarlas en plenaria.

Estación 4

Cerciórate que de todos los grupos presenten sus puntos de vista y destaca en el tablero las ideas más relevantes. Para el cierre de la actividad vale la pena que enfatices, entre otras cosas, que:

- Buena parte de los conflictos se producen cuando las personas nos centramos solamente en las cosas que nos diferencian de los otros y vemos esas diferencias de forma negativa.
- Cuando no logramos considerar nuestra singularidad, ni respetar la de los otros (apariencia, forma de ser, puntos de vista) las diferencias se tornan amenazas y en motivo de discordia.
- Las diferencias personales y sociales enriquecen el mundo en el que vivimos y nos permiten aprender otras formas de ser y de vivir.

Para la siguiente sesión. Pídeles a tus alumnos que consulten y seleccionen de algún periódico o revista reciente o en Internet una situación en la que algunos colectivos o facciones sociales hayan violentado a otras. La situación seleccionada puede tener relación directa con el conflicto interno armado o no. La idea es que impriman esas noticias, las recorten o fotocopien y las lleven a la siguiente clase.

7.2 Segunda Sesión. Trazando caminos para la reconciliación

Entender a otras personas y valorar sus particularidades no siempre es sencillo, incluso, en algunas ocasiones entendernos a nosotros mismos nos resulta complejo y difícil. En esta sesión queremos resaltar la importancia que tiene el actuar movidos por el respeto a las personas, a sus formas de ser y situarse en el mundo, pero, sobre todo, movidos por la sensibilidad ante su sufrimiento y el deseo de contribuir a aminorarlo o a superarlo.

Estación 1

Pídeles a los alumnos que libremente presenten –lean o comenten- las noticias que trajeron a la clase.

Estación 2

Luego de haber compartido algunas de las noticias llevadas a clase destaca las dificultades sociales y culturales que genera a una sociedad la incomprensión, la intolerancia, el resentimiento, el miedo o la impotencia. Luego, lee en voz alta y despacio el siguiente fragmento del relato de Martha Luz Amarocho, una madre afectada por el conflicto interno armado en Colombia, puntualmente, víctima del atentado en el Club el Nogal.

Opte por la vida

Martha Luz Amarocho Micán

Entender que cada persona es diferente, se expresa diferente y siente diferente, fue otra bendición que recibí. Así, solo así, pude vivir mi duelo y acompañar a mi esposo en el suyo, entretejiendo nuestras diferencias, aceptando las distancias, sintiendo el abandono, resguardándome en el aislamiento, pero comprendiendo a la vez el amparo, el amor verdadero, el compromiso y la certeza de contar siempre el uno con el otro. Agradezco que seamos complemento y me anima pensar que vayamos a terminar la vida unidos desde el disfrute y el apoyo incondicional. Vuelvo a constatar que la misericordia de Dios es grande cuando hoy veo a Juan Carlos recuperado, alegre, amoroso y comprometido con aportar a la construcción de un mejor país edificando desde su familia y enseñándole a su hija a dar lo mejor de sí y a ver lo mejor de los demás y potenciarlo. Al reconocer la entereza y el compromiso con que dio cada paso para alcanzar su recuperación, comprobé el alcance de la tenacidad, el carácter y el respeto por uno mismo. Desde entonces atesoré su enseñanza. A tan solo un mes del atentado de las FARC en el que perdió la vida nuestro hijo Alejandro junto a 37 personas (12 socios, 12 empleados, 12 invitados y los 2 guerrilleros que entraron la bomba), y en el que hubo más de 200

heridos, el 8 de marzo, y acabando de salir Juan Carlos del coma, recibí por primera vez la llamada de una emisora. Después de cerciorarse de que todos los oyentes entendieran el dolor y la gravedad de lo que yo estaba viviendo, el entrevistador me preguntó, «¿entonces, señora Martha Luz, qué mensaje tiene para las mujeres colombianas, hoy, día de la mujer?». La verdad, no recuerdo qué dije, pero sí lo que pasó por mi mente en ese instante: supe que tenía en mis manos el poder de construir o destruir con mi respuesta y desde ese momento decidí construir, como homenaje al sacrificio de Alejandro, como ofrenda de gratitud por la vida de Juan Carlos y para dejarle un legado esperanzador a mis nietos. Como dijo Juanka al aceptar la primera entrevista, unos meses después, «no tengo la verdad revelada, pero algo de lo que me sirvió a mí, quizás le pueda servir a otro y lo quiero brindar». Desde entonces me he dedicado a dar testimonio a donde me llamen. Por eso acepté la invitación a participar en la tercera delegación de víctimas a La Habana. Tuve la gracia de poder despersonalizar y entender que no era mi caso el que llevaba. Al revisar mi historia, comprendí que la violencia en nuestro país lleva mucho más de los 50 años que confesamos. Mi abuelo Amorocho en El Socorro, Santander, hace casi 130 años y a la edad de 7 años, vio cómo sus padres y cinco personas más eran asesinadas en su casa. Más adelante, en los 50, mis abuelos Micán, en Une, Cundinamarca, también sufrieron la violencia bipartidista. Comprendí que compartir ese testimonio era mi verdadero aporte. Al encontrar a mis compañeros de delegación y conocer sus historias confirmé que el país entero es víctima y que todos por acción u omisión hemos contribuido a llegar a donde estamos. Que la pérdida de un hijo por la violencia va contra la naturaleza y duele lo mismo a cualquier madre. No siempre escogemos lo que nos sucede, y muchas veces, equivocadamente, naturalizamos métodos violentos que solo llevan acrecentar el número de víctimas. En La Habana viví un espacio de escucha que sentí solemne, y al poder compartir la mesa con representantes de las FARC y mirarlos a los ojos, comprobé que la vida es de decisiones y que al quitarnos los rótulos y encontrarnos con respeto, somos capaces de conversar y avanzar en la construcción de la verdadera paz. En este caminar dando testimonio, he encontrado más bendiciones, más amigos, maestros, compañeros de viaje y muchos dolores. He podido entender qué es un duelo, y la necesidad apremiante de nuestro país de resolver los duelos pendientes que la violencia instalada ha dejado a través de tantos años y nos hace víctimas a todos. Entonces acompañé a personas en su proceso a través de talleres y conversatorios y participé en los retiros del Hospital de Campo, espacios que permiten encuentros personales con esos «yo dolidos» que habitan tantos corazones; una idea sugerida por el Papa Francisco, tomada por la Fundación Víctimas Visibles. Es enriquecedor y esperanzador el compartir de cada uno de estos encuentros. Siento que estoy siendo fiel a mí misma, a mi familia, a mi patria, al mundo y que es mi aporte a la no repetición que para mí es la verdadera reparación. Para algo tiene que servir tanto sufrimiento,

tantas muertes, tanto dolor. Las nuevas generaciones no merecen vivir lo que hemos vivido nosotros por tantos años. Nunca recuperaremos lo que perdimos. Nunca podrán devolvernos lo que nos quitaron. Nadie volverá a ser el mismo. ¿Seguiremos esperando que los demás resuelvan nuestra existencia o asumiremos con dignidad la tarea de reconstruirnos como seres humanos, como país, desde el lugar que cada uno ocupa en la sociedad, empezando por sí mismo? Está en nuestras manos la decisión de cambiar la historia.

(Alcaldía mayor de Bogotá. (2019). *Almas que escriben*. Bogotá: Alcaldía mayor de Bogotá, pp. 133-135)

Recomendación:

El libro completo lo puedes encontrar en el enlace: <http://victimasbogota.gov.co/sites/default/files/libro-almas-que-escriben-19-marzo.pdf>.

Puedes imprimir el relato considerando los grupos de trabajo que puedan crearse o tener solo una copia y realizar la lectura en voz alta para todos los participantes. *Almas que escriben* fue un proyecto de la Alcaldía de Bogotá, con el apoyo del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, que tuvo como propósito generar un espacio de reparación reconciliación con las personas víctimas de distintos actos violentos en el país.

Estación 3

A continuación, invita a los estudiantes que respondan de manera individual las siguientes preguntas:

- ¿Por qué pensar en la reconciliación y no en el olvido?
- ¿Cuáles consideras son los factores que más dificultan la reconciliación?
- ¿Cuáles son los valores que creen son fundamentales para la convivencia pacífica?

Estación 4

En plenaria propicia que los alumnos compartan sus reflexiones frente a las preguntas y destaca en el tablero los principales aportes en relación con cada una de ellas.

7.3 Tercera Sesión. Retos para la paz

En esta tercera sesión se tratan asuntos relacionados con los retos y acciones que requiere nuestra sociedad para hacer posible la reconciliación y la convivencia pacífica, en relación directa con la ruptura de la cadena de la violencia y la exclusión.

Estación 1

Realiza la lectura en voz alta y despacio del poema *Pequeñas cosas que trae la paz*, del poeta colombiano Juan Manuel Roca. Entrégale a cada uno de tus alumnos una copia del poema y pídeles que individualmente identifiquen, de un lado, los problemas sociales y políticos que se denuncian en algunas de las estrofas y, del otro, las esperanzas en la paz y las propuestas para que ello sea posible. Dale unos minutos para lean detenidamente el poema y lleven a cabo dicho ejercicio.

Pequeñas cosas que trae la paz	
Juan Manuel Roca	
<p>El grafitero del alba, Un fantasma Que escribe la palabra dignidad, ¿Será ayudado por los guardias En vez de convertirlo ¿En bocado de nieblas?</p> <p>El que llamamos el otro, El desconocido al que vemos Parado en una esquina O el que tropezamos En un callejón, Serán, así lo espero, algo más Que fronteras invisibles.</p> <p>El pobre diablo de la escuela, Que no es pobre porque sueña Y no es diablo porque Su camisa tenga el color De un viejo bazar de pueblo, Tendrá, así lo espero, El talismán de su voz Para espantar el miedo Y la ronda de las burlas.</p>	<p>¿Sería mucho pedir Que la patria no sea Una pérfida madrastra, Una tirana, O tan solo una palabra ¿En labios de sus dueños?</p> <p>¿Que los muertos En las falsas batallas No sean parias Que disfrazan de enemigos ¿En un guiñol siniestro?</p> <p>¿Que la palabra libertad Deje de ser Acariciada por gendarmes Y el telón del respeto Cobije también La sombra erguida Del insumiso, ¿Del desobediente?</p>

<p>El usurpado, Que vio su casa esfumarse En otras manos Y solo tiene Un albergue de paso En el andamio de sus huesos, Volverá a respirar su paisaje, Su río sin muertos, Su casa con techo Y el beso de la uva En el vino y en los labios.</p> <p>El desplazado Que ve al atardecer El cambio de fases De un semáforo Bajo la lluvia, -Rojo verde y amarillo-, Pedirá una luna de sandía, Una menguante de hinojo Y otra luna de naranjo.</p> <p>Se habla de grandes Sucesos cuando venga la paz.</p> <p>La verdad, Me bastaría verla Apacientando pequeñas cosas, Encontrando en la niebla De un país que ya no existe Un balón, un trompo O el caballo blanco Que se esconde En paisajes prohibidos.</p> <p>Me bastaría con saber Que las mujeres lloran Al momento del ritual De las cebollas Y no al de las viudeces.</p>	<p>No habrá paz Con hombres y mujeres Durmiendo en los umbrales.</p> <p>Ni paz Con racimos de despojos Y niños que envejecen Un año cada día Al pie de las ciudades.</p> <p>No habrá paz con usura, Esa lepra del alma.</p> <p>No podemos seguir Jugando al olvido, Atrapados en el paraíso.</p> <p>¿Qué clase de paraíso Es un lugar Donde reina la serpiente Antes que el árbol, Un imperio cainita ¿Del hierro entre hermanos?</p> <p>¿Qué clase de paraíso Anuncian en las vallas Donde un ángel custodio Llena sus extramuros ¿De cercas y miserias?</p> <p>Y Perdóname, madre, Amo el perdón, Desconfío del olvido.</p> <p>Cuentan Que a un general español De los tiempos De Isabel la segunda, Un obispo le demandó Que pidiera perdón A sus enemigos.</p>
--	--

<p>Que el río No es una parcela De tumbas.</p> <p>Me bastaría sentir Que el aire se refleje En las cosas sencillas: En la lámpara encendida Para leer en la noche Y no para buscar Al que salió de casa Sin regreso.</p> <p>Bastaría que el descolorido Almanaque de la zapatería No sea para contar Los pasos del ausente.</p> <p>Y las cosas olvidadas.</p> <p>Una pausa en la cantina, Un sueño bajo el árbol, Un hombre que elige Su propio camino.</p> <p>En las ciudades Sería bello reducir El tiempo Calcáreo y alienado Que pasamos En el limbo de los autos, Secuestrados De un tiempo muerto.</p> <p>Y volver a pescar En la alta noche, A recorrer sin temor Sus espacios estivales.</p> <p>La única guerra Que anhelo, Madre, es contra el tedio, Una guerra sin cuartel</p>	<p>El perplejo militar Respondió Desde su voz pedregosa Que no tenía enemigos: A todos los había ejecutado.</p> <p>Podremos ser ilusos, ¿Pero cómo no soñar Con un país donde nadie Esté en la lista de espera De los grandes señores De todas las orillas ¿De la guerra?</p> <p>Y de los grandes señores Que miran con desparpajo Su impaciente necrómetro.</p> <p>De los que siempre Tienen la voz engatillada.</p> <p>Esperemos Que la paz nos sorprenda De lado y lado, En el bando De los sobrevivientes.</p> <p>Quizá, entonces, Hayamos desminado El campo de las palabras Cargadas de odio Y envidia, dos hermanos Siameses que cobran Tantas bajas en la verdad Y en la belleza.</p> <p>Que una guerra interior Sea contra la modorra. Que los campos minados Sólo sean los de la necesaria Duda. Las emboscadas Podrían ser la manera De tomarnos por sorpresa</p>
---	--

<p>Contra la servidumbre Para tener el brazo Dispuesto al abrazo Y salir a la calle cuando Estallen la noche Y el verano.</p> <p>Bueno será Que en la pantalla De los sueños La paz no sea un cuervo Disfrazado de paloma Ni el llamado sibilino Del tartufo.</p>	<p>En nuestra desnudez moral, La movilidad tendría que ver Con un desprecio a los dogmas.</p> <p>Deberíamos Apostar centinelas Que nos alerten Frente a nuestras propias Traiciones y enfiar Una lucha sin cuartel Contra los grandes ejércitos De la mediocridad, Los grandes ejércitos de La servidumbre.</p> <p>Pero si la paz No es también Una cosecha de ocio, Una vendimia de luz Y una conquista de sueños, Habrá que volver a tejer Las 3 letras de su palabra, Y ya es tarde, hermana, Para volver a casa.</p>
--	---

Fuente: Poema de Juan Manuel Roca en la apertura de la Cumbre mundial de arte y cultura por la paz de Colombia. Bogotá, abril 6 de 2015.

Tomado de: <http://tratarde.org/un-poema-de-juan-manuel-roca-en-la-apertura-de-la-cumbre-mundial-de-arte-y-cultura-por-la-paz-de-colombia/>

Recomendación:

Para facilitar la comprensión del poema puedes disponer de un glosario con las palabras de uso menos corriente, entre ellas:

Calcáreo: adj. Que tiene cal.

Alienado: adj. Loco, demente.

Estival: adj. Perteneciente o relativo al estío (verano). Solsticio estival.

Sibilino: adj. Misterioso u oscuro, a veces con apariencia de importante.

Tartufo: m. Hombre hipócrita y falso.

Pérfido, da: adj. Desleal, infiel, traidor, que falta a la fe que debe. U. t. c. s.

Paria: m. y f. Persona excluida de las ventajas de que gozan las demás, e incluso de su trato, por ser considerada inferior.

Guiñol: m. Teatro representado por medio de títeres que se manejan introduciendo una mano en su interior.

Gendarme: m. y f. Agente de policía, de Francia o de otros países, destinado a mantener el orden y la seguridad pública.

Usura: f. Interés excesivo en un préstamo.

Cainita: adj. Perteneciente o relativo a Caín / adj. Dicho de una persona: Que se deja llevar por el odio o la enemistad contra familiares y amigos.

Necrómetro: neologismo que el autor usa para enfatizar una especie de ‘reloj de muerte’ fusionando las palabras necropsia y cronómetro.

Modorra: f. Somnolencia, sopor profundo.

Vendimia: f. Recolección y cosecha de la uva / f. Provecho o fruto abundante que se saca de algo.

Fuente: Diccionario RAE (Real Academia Española)

Estación 2

Lleva a cabo una discusión en plenaria en la que tus alumnos libremente presenten primero, los puntos de vista sobre los problemas sociales y políticos identificados en el poema y, posteriormente, sobre las esperanzas y propuestas para la paz presentados por el autor. Cuando lo consideres pertinente, pídeles que acompañen sus intervenciones con la lectura de las estrofas aludidas en ellas.

Recomendación:

Valdría la pena que presentarás a tus alumnos la siguiente información sobre el autor del poema, para motivarlos así a consultar y leer en bibliotecas locales o en Internet algunas de sus más importantes obras: Juan Manuel Roca es un poeta, narrador y ensayista colombiano, nacido en Medellín el 29 de noviembre de 1946. Vivió parte de su infancia en México y en París. Ha sido objeto entre otros reconocimientos del Premio Casa de América, de poesía americana en 2009, en España, por su libro *Biblia de pobres*; el Premio Casa de las Américas premio de poesía *José Lezama Lima*, en Cuba en 2007, por *Cantar de lejanía*; el Premio Nacional de Poesía, del Ministerio de Cultura en 2004. Parte de su obra ha sido traducida al inglés, francés, alemán, portugués, italiano, ruso, griego, japonés y rumano.

Estación 3

Destaca las intervenciones más críticas e interesantes, especialmente las que acentúan elementos que contribuyen a la reconciliación y a la convivencia pacífica. Puedes *cerrar la sesión* poniendo de presente la importancia de la literatura y las artes en la búsqueda, identificación y construcción de pistas, en la misma dirección.

Para continuar. Proponle a la clase que en grupos de 4 – 5 estudiantes consulten y seleccionen en las bibliotecas o casas de la cultura más cercanas o en Internet un poema de una(a) escritor(a) contemporáneo nacional o extranjero, en el que el tema central sea la paz, la reconciliación y/o la convivencia pacífica. La idea es que ensayen su lectura en voz alta o su recitación, para la siguiente clase. Cada subgrupo deberá preparar las condiciones necesarias para ambientar dicha lectura o recitación: vestimenta, escenografía, música instrumental de fondo, etc.

Si lo consideras pertinente podrías recomendar la lectura de algunos poetas que incluyen temas de paz y reconciliación en sus obras: Los colombianos: Carlos Castro Saavedra, William Ospina, Flóbert Zapata y el mismo Juan Manuel Roca, entre otros; y de otras nacionalidades: Miguel Hernández, Antonio Machado (España); Pablo Neruda, Gabriela Mistral (Chile); Octavio Paz, Jaime Sabines (México); Mario Benedetti, Ida Vitale (Uruguay) Walt Whitman, T.S. Eliot (EEUU), R.M. Rilke, Paul Celán (Alemania), entre otros.

7.4 Cuarta Sesión. Super S, Todos Somos Solución

El objetivo de esta última sesión es que los alumnos se involucren directamente en la construcción y transmisión de un mensaje de paz y reconciliación en su contexto inmediato: escuela, familia, comunidad, apoyándose en la potencia creadora, transgresora o conciliadora de la poesía.

Estación 1

Organiza a los estudiantes en los subgrupos conformados al final de la Sesión anterior e invítalos a que en pocos minutos preparen los últimos detalles de la presentación de la lectura en voz alta o de la recitación de los poemas seleccionados. Recuerda que la idea de esta sesión es hacer las presentaciones con vestimenta, escenografía y si es posible música instrumental de fondo.

Recomendación:

Lo ideal sería organizar y decorar previamente el aula de clases o algún otro espacio del colegio que les permita sentirse cómodos y motivados (teatro, sala especial de la biblioteca, lugar de reuniones, entre otros). Enfatiza que la completa atención y respeto de todos los participantes es necesario para el adecuado desarrollo de la actividad.

Estación 2

Una vez finalizadas las presentaciones pídeles a los estudiantes que en los mismos grupos de trabajo se tomen un momento para reflexionar sobre las puestas en escena (lecturas o recitaciones) y los mensajes de los poemas sobre la no repetición de la violencia, la reconciliación y la paz.

Estación 3

Cierra la actividad con una plenaria en la que los distintos subgrupos presenten sus puntos de vista sobre lo discutido y se lleve a cabo un balance colectivo sobre los aprendizajes más importantes derivados del desarrollo de la secuencia didáctica en reconciliación y convivencia pacífica.

Recomendación:

Valdría la pena invitar a tus colegas de área y de otras asignaturas, así como a las directivas del colegio a organizar una jornada escolar, dirigida a alumnos de otros grados e, incluso, a

padres de familia, con el objeto de replicar la experiencia realizada en esta última sesión, de tal modo que la mayor parte de la comunidad educativa reciba la invitación a llevar a cabo acciones de paz y reconciliación.

CONCLUSIONES

La elaboración de este trabajo no hubiera sido posible sin el estudio de conceptos claves como memoria histórica, memoria reciente, esclarecimiento de la verdad, no repetición y reconciliación, los cuales nos permiten pensar en un país que dé fin al conflicto que ha atravesado por años y poder así acceder a una convivencia Pacífica. En el caso de la memoria histórica de nuestro país, como lo afirma la Comisión de la Verdad” ...nos permite conocer y reconocer los hechos traumáticos vividos por una sociedad como la colombiana. La memoria también nos permite conocer un pasado con muchos matices y actores, para así entender y comprender nuestro presente. Esto se refleja en la débil democracia que tenemos... tenemos un asentamiento en la cultura del olvido, que está promovido por los que quieren que el pasado se conozca vagamente” (Salazar,2020, p 1). Por ello la importancia y responsabilidad de quienes nos comprometemos con el desarrollo social, educativo y cultural, aún más en el marco del Acuerdo de paz y, más específicamente, del trabajo de la Comisión de la Verdad y su componente pedagógico.

Gracias a la firma de este Acuerdo de paz y más específicamente en el caso de nuestra temática gracias al surgimiento del Decreto Ley 885, que modifica la ley 434 de 1998 y crea el Consejo Nacional de Paz, Reconciliación y Convivencia, son posibles los proyectos que aporten a la reconstrucción de tejidos sociales. En el caso de la Comisión de la verdad y apuntando a uno de sus mandatos posibilita un ambiente transformador, abre paso a una posible resolución de conflictos y a la construcción de una cultura de respeto, reconciliación y solidaridad (Decreto 588, 2017).

Las contribuciones que ha realizado la Comisión como la recolección de relatos que ayuden al esclarecimiento de la verdad logrando así un reconocimiento a las víctimas y una reconstrucción de la historia del conflicto armado como se pactó en el Decreto 588 anteriormente nombrado y, entre muchas otras estrategias, se lograron crear los laboratorios de co-creación del que felizmente fuimos partícipes. La intención número uno de estos laboratorios es la elaboración conjunta con docentes y diferentes profesionales con interés en la educación y el conflicto armado en Colombia de una caja de herramientas dirigida a la población de docentes de todo el país, con estas herramientas se espera que todos puedan conocer y entender los mandatos y el informe final de la Comisión contribuyendo así a la enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia y a la No repetición. Dichos laboratorios tienen un reporte de avance del 10% iniciando el 1 de agosto del año 2020. (Comisión de la verdad, p 66, 2020). Sin duda después de estos laboratorios no

tenemos más que gratitud por todos los maestros que sin importar las circunstancias nos brindaron su tiempo, nos compartieron sus experiencias y alimentaron nuestro conocimiento trayéndonos un poco de sus comunidades y realidades.

Por ello nuestro propósito al exponer esta experiencia es resaltar el valor y la importancia que tienen los actores educativos en la población colombiana, ya que logran direccionar una pequeña parte de la historia hacia la reconciliación y la convivencia pacífica, en un país que ha sido fuertemente golpeado por el conflicto armado. La práctica profesional y el ejercicio investigativo realizado en la Comisión nos permitió generar un espacio no solo de reflexión y aprendizaje, en torno a experiencias del conflicto que ha afectado por años a Colombia, sino también de construcción de confianza en nosotros mismos y junto con todas las personas con las que interactuamos en los *Laboratorios de co-creación*, para aportar ideas en torno a la educación para la paz, en consonancia con lo planteado por Freire (1997, p. 90) “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia construcción y producción” y es, precisamente, la construcción de una mejor sociedad país que trabajos como los de la Comisión de la Verdad quieren lograr en Colombia, necesitada de procesos de reconciliación, aun cuando la guerra no ha culminado, en su totalidad. Está claro que estas transformaciones, no solo tomarán tiempo, sino que presentan grandes retos en todos los territorios.

Ser parte de este proyecto nos dio la posibilidad de conocer propuestas de maestros, de distintas regiones del país, que han sido marcadas por el conflicto armado de diversas formas. Por otro lado, la oportunidad de haber vinculado nuestro trabajo práctica profesional con el trabajo de grado en la Comisión sin duda ha sido de gran ayuda, no solo para estudiar y comprender las causas y consecuencias del conflicto, sino, también, para acercarnos de manera práctica a aquellas personas y territorios afectados de manera directa e indirecta por dichos acontecimientos; gracias al espacio de diálogo que se logró construir en esta experiencia en el cual se realizaron debates, retroalimentaciones, etc., se demostró que más allá de propuestas e ideales es posible un cambio desde la pedagogía y la educación, partiendo de acciones concretas y reales.

Aunque en Colombia se han desarrollado diferentes proyectos de educación para la paz, a través de los años y en algunos colegios también se logra ver asignaturas con el nombre “cátedra para la paz”, en la que realmente la institución tiene libertad de desarrollarla, no es hasta después del Acuerdo de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y las FARC-EP que se empieza

a desarrollar e inclusive a decretar proyectos e instituciones oficiales en pro de la paz y la reconciliación, sin estar realmente fuera del conflicto, como se ha mencionado anteriormente; es allí donde la Comisión de la Verdad ha tenido el gran reto de esclarecer los sucedido en el país, generando espacios en los cuales se fortalezca la reconciliación, la convivencia y la no repetición. Gracias a la colaboración entre la Comisión de la Verdad y la Universidad Pedagógica Nacional hemos podido participar en la creación de herramientas didácticas enmarcadas en el mandato de la Comisión y dirigidos a la construcción de paz, en y desde la escuela, en y desde el aula.

Uno de las característicos de este trabajo fue un intenso trabajo en equipo, en la creación de herramientas, en medio de una situación pandémica, en la cual todos los encuentros fueron virtuales y se vieron afectados por diferentes dificultades de conexión, tiempo, entre otros; esto visibiliza la preocupación y la importancia de llevar a cabo iniciativas reparadoras, por parte de todos los maestros, sin importar las dificultades que se presenten. Además, esta experiencia nos dio la posibilidad de pensarnos desde nuevas formas de crear y ejecutar proyectos, acortando las distancias por medio de las tecnologías de la información y la comunicación.

Sin dudarlo, la educación es indispensable para cumplir con gran parte de los objetivos que la Comisión se ha planteado. En esta dirección, es necesario que las distintas generaciones de colombianos reconozcan la realidad de la violencia, en particular, de la violencia política que hemos vivido como sociedad y que muchos han tratado de minimizar u ocultar. Se requiere aprender nuevas formas de respeto, reconciliación y convivencia y que tanto las personas que han sido afectadas por el conflicto armado, como quienes han participado activamente en él, hagan parte de la búsqueda activa de la paz, tal y como lo propone la comisionada Ángela Salazar (2018, p. 1): “Escuchar, reconocer y comprender el relato plural es la ruta para garantizar una explicación incluyente de los hechos atroces que las generaciones pasadas y presentes hemos afrontado y buscar que nunca más se repita”.

La diferentes Comisiones existentes alrededor del mundo han creado diversas estrategias para que sus sociedades se apropien de sus informes finales, para que sea accesible a todos los ciudadanos; así, por ejemplo, lo ilustra la adopción del informe a los niños, de la Comisión de Sierra Leona, titulado *Truth and Reconciliation Commission Report for the Children of Sierra Leone*, con base en imágenes, dibujos, fotografías hechas por los mismos. En Timor Oriental, de otro lado, adaptaron el informe al formato del *Cómic* y en diferentes videos, lo cual, sin duda, facilitó a los niños la comprensión de la historia reciente de su país (Historia de Par en Par 2020).

Estos ejemplos de adaptación, son una pequeña muestra de la importancia de involucrar a todas las generaciones en un proceso de paz; precisamente, este ha sido uno de los propósitos de la creación de nuestras secuencias didácticas, en este trabajo: partiendo desde el conocimiento de diferentes perspectivas, tanto de estudiantes como profesores y continuando con la construcción de un espacio que posibilite el debate y la construcción de un pensamiento crítico, que promueva y facilite la reconciliación, la no repetición y la convivencia pacífica.

Aunque por la compleja circunstancia de la pandemia el material pedagógico creado en este ejercicio investigativo no pudo ser piloteado, como era inicialmente uno de nuestros propósitos, sin duda, la creación de estas respondió al reto de mediar pedagógicamente temas de conflicto y paz a las escuelas. No obstante, el material fue validado a partir de revisiones y discusiones sobre el mismo en los laboratorios de co-creación de la Comisión. Sin duda alguna este proceso de dos años llenos de aprendizaje y experiencias significativas no termina aquí, la proyección de la publicación y difusión del material pedagógico producido en las aulas educativas es un reto que se desprende de nuestro trabajo y una forma de seguir aportando al proceso de paz que tanto necesita el país; quizá esto no se consigue de forma inmediata, pero para nosotras ha sido un gran punto de partida para grandes procesos de transformación.

Referencia Bibliografías

- 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)
- 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 (s.f). 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)
- 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 (Consultado el 23 de septiembre de 2019).
- Britto, D. (2010). Justicia Restaurativa. Reflexiones sobre la experiencia en Colombia. Ecuador: Cultura de Paz.
- 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.
- 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. (2019c). ¿Qué es la Comisión de Verdad? Disponible en <https://comisiondelaverdad.co/la-comision/que-es-la-comision-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. (2020). *Comisión de la Verdad*. Obtenido de -actualidad <https://comisiondelaverdad.co/actualidad/fotorrelatos>
- Comisión de la Verdad. (2020). Comisión de la Verdad. Obtenido de- Noticias <https://comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/entrega-final-de-informes-de-ejercito-nacional-a-la-comision-de-la-verdad>
- Comisión de la verdad. (2020). Informe de Gestión de Enero a junio. Recuperado de : https://comisiondelaverdad.co/images/Informe_de_Gestio%CC%81n_ISem_2020VF.pdf
- Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición. (2019). Guía para la construcción de acuerdos para la convivencia y el buen vivir. Comisión de la verdad, documento confidencial. Bogotá
- Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición. (2019). Documento estratégico, objetivo de convivencia. Comisión de la verdad, documento confidencial. Bogotá.
- 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. Crea 2
- Decreto 588. Presidencia de la República de Colombia, 05 de abril de 2017. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20588%20DEL%2005%20DE%20ABRIL%20DE%202017.pdf>

- Decreto 855. Presidencia de la República de Colombia, 26 de mayo de 2017. Recuperado de: <http://www.bogotajuridica.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=69313>
- Dussel, I. et al. (1997). *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.
- 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.
- 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)
- Freire, P (1997) . *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Recuperado de: https://books.google.com.co/books/about/Pedagog%C3%ADa_de_la_autonom%C3%ADa.html?id=OYK4bZG6hxC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- 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, D. (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
- 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.
- 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.
- Historia de Par en Par. (s.f) *Sistematización De Las Experiencias De Pedagogía Y Apropiación De Los Informes*. Bogotá. (Consultado en diciembre del 2020)
- 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>
- Ley 975 (2005). Ley de Justicia y Paz. República de Colombia. Julio 25 de 2005.
- Mejía, J. P. (2017). El concepto de convivencia y su lugar en los contextos de políticas públicas de seguridad. Bogotá: Secretaría de Seguridad, Alcaldía de Medellín & Centro de Análisis Político, Universidad EAFIT. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/320620241_El_concepto_de_convivencia_y_su_lugar_en_los_contextos_de_politicas_publicas_de_seguridad
- MEN (2002). Lineamientos curriculares ciencias sociales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- 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 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 Paris, Gallimard, 1984, pp. XVII-XLIL. Traducción para uso exclusivo de la cátedra Seminario de Historia Argentina Prof. Fernando Jumar. Universidad Nacional del Comahue.

- 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 (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).
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2501044>
- 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).
- Pinto, M. (1991). Análisis documental. Fundamentos y procedimientos. Madrid: Eudema
- Proyecto Archivos de la Represión. (s.f.). Archivos de la Represión. Obtenido de <https://archivosdelarepresion.org/> (Consultado el 10 de septiembre de 2019)
- 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).
- 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 Retting. 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)

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)

Ruiz, R. (1992). El análisis documental. Bases terminológicas, conceptualización y estructura operativa. Granada: Universidad de Granada

Ruiz, A. y Prada, M. (2012). La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula. Buenos Aires: Paidós.

Salazar, Á. (2018). Cuando se camina con las víctimas se aprende a escuchar . Obtenido de Comisión de la Verdad: <https://comisiondelaverdad.co/actualidad/blogs/cuando-se-camina-con-las-victimas-se-aprende-a-escuchar>

Salazar, Á. (2020). Memoria y justicia transicional. Obtenido de Comisión de la Verdad: <https://comisiondelaverdad.co/actualidad/blogs/memoria-y-justicia-transicional>

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>

Sistema Informativo del Gobierno - SIG (27 de mayo de 2017) Creado el Consejo Nacional de Paz, Reconciliación y Convivencia. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/noticia/170527-Creado-el-Consejo-Nacional-de-Paz-Reconciliacion-y-Convivencia>

Soto, J (6 de junio del 2017) Consejos de Paz, reconciliación y convivencia, ¿nueva oportunidad? Fundación ideas para la Paz. Recuperado de <http://www.ideaspaz.org/publications/posts/1524>

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).
- Universidad Central. (23 de septiembre de 2019). *La cuarta Raya del Tigre*. Obtenido de Universidad Central: <https://www.ucentral.edu.co/noticentral/cuarta-rama-del-tigre>
- Urbina, J. (23 de Julio de 2020). *Historia de Par en Par*. Obtenido de Universidad de los Andes: <http://portfolios.uniandes.edu.co/gallery/101180159/Historia-de-Par-en-Par>
- 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
- 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_la_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.