

**Tejiendo caminos de esperanza:  
sobre la educación en la Comisión de la Verdad en Colombia**

**LAURA CAMILA MOSQUERA GARCIA  
LESLY CAROLINA MARTINEZ LOZANO**

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

**Tejiendo caminos de esperanza:  
sobre la educación en la Comisión de la Verdad en Colombia**

**LAURA CAMILA MOSQUERA GARCIA  
LESLY CAROLINA MARTINEZ LOZANO**

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

**Director  
ALEXANDER RUIZ SILVA**

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

## AGRADECIMIENTOS

A mi madre, porque fue ella quien tejió mis alas para emprender este vuelo.

A mi padre, por inspirarme cada día a pintar mi lienzo, hoy le debo mi obra.

A mi profesor Alexander, por enseñarme caminos poco transitados y por ello, vale la pena recorrerlos.

A mi alma Mater, Universidad Pedagógica Nacional, porque sus pasadizos fueron cómplices de tantos sueños hoy cumplidos.

Camila Mosquera.

Quiero agradecer a mi alma Mater, Universidad Pedagógica Nacional, por ser ese espacio de luz, de sueños y de esperanzas, en el andar académico. A cada maestro que guió con paciencia, amor y sabiduría cada paso para llegar hasta aquí. A cada escrito, cada lectura, cada café, que me permitió ampliar la visión de la realidad, y por supuesto, cada risa, gesto y mirada, que me generaba incertidumbre o regocijo.

A mi familia, que sin su apoyo y amor incondicional no estaría cumpliendo este sueño de ser maestra, porque con su sabiduría me han fortalecido en momentos de angustia y de necesidad. En especial agradezco a mi madre por acompañar mi caminar y creer en caminos posibles y a mi padre que en el recorrido paso acompañarme desde el resplandor.

A mi maestro Alexander, que con su dedicación, rigurosidad académica y compromiso hizo de esta experiencia investigativa algo significativo y transformador a mi formación personal y profesional. A mi grupo de trabajo, amigos y compañeros de vida. A cada espacio compartido en el teatro, en la galería y en las gradas, con la ilusión de construir un mejor mañana.

Carolina Martínez.

## 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. 18
1.5 Esclarecimiento de la verdad .....	p. 20
II. Antecedentes investigativos .....	p. 22
2.1 Memoria .....	p. 22
Memoria histórica en Latinoamérica .....	p. 22
Memoria histórica en México .....	p. 22
Memoria histórica en Argentina .....	p. 25
Memoria histórica en Colombia .....	p. 26
Memoria histórica y educación .....	p. 27
Memoria histórica y educación. Investigaciones internacionales .....	p. 27
Memoria histórica y educación. Investigaciones nacionales .....	p. 29
2.2 Comisiones de la verdad .....	p. 31
Argentina .....	p. 32
Paraguay .....	p. 34
Chile .....	p. 37
Guatemala .....	p. 41
El Salvador .....	p. 46
Perú .....	p. 49
2.3 La verdad: un camino necesario para la construcción de la paz.....	p. 52
III. Problema .....	p. 54
3.1 Preguntas de investigación .....	p. 54
3.2 Objetivo general .....	p. 56
3.3 Objetivos específicos .....	p. 56
IV. Metodología .....	p. 58
V. Comisión de la Verdad en Colombia .....	p. 60
5.1 La acción pedagógica .....	p. 63
VI. Educar, esclarecer, soñar .....	p. 67
6.1 Esclarecimiento de la verdad .....	p. 67

Derecho a la verdad .....	p. 68
Derecho a la Verdad y la CEV .....	p. 71
Esclarecimiento de la verdad y educación .....	p. 73
6.2 Narración de la experiencia: Me enamoré en los Laboratorios .....	p. 77
VII. Secuencia Didáctica .....	p. 87
7.1 Sesión 1 .....	p. 89
7.2 Sesión 2 .....	p. 94
7.3 Sesión 3 .....	p. 98
Conclusiones .....	p. 118
Referencias Bibliográficas .....	p. 123

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

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

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

El presente trabajo se enfocó, específicamente, en el tema del *Esclarecimiento de la Verdad*; como un elemento para reivindicar la memoria desde la educación. La verdad es un bien público y social, y una virtud ciudadana que debe cultivarse, por ello, desde la escuela, como el espacio propicio de reflexión y debate, la verdad es un camino para tejer cimientos de convivencia y coexistencia mutuas, basados en la confianza, que contribuyan a un futuro de paz, en una sociedad que como la nuestra ha sido fragmentada por la guerra y sometida al silencio.

Así pues, las comisiones de la verdad permiten garantizar este derecho a la verdad, pues como veremos más adelante, posibilitan la construcción de una versión pluralista y comprensiva de los hechos dolorosos que nos ha generado la violencia política. Por lo cual, se apuesta a que la Comisión de la Verdad en Colombia haga efectivo este derecho mediante su ejercicio investigativo y la divulgación de su informe final, contribuyendo a la No Repetición.

Este trabajo en particular desarrolló un capítulo analítico en torno al tema del *Esclarecimiento de la Verdad*, temática que hace parte de los objetivos que desarrolla la Comisión de la Verdad. Esta indagación, nos condujo a desarrollar una secuencia didáctica enmarcada en esta temática, dirigida a maestros y estudiantes de los grados 9° a 11°, para abordar la violencia política desde escenarios escolares y contribuir en los asuntos de educación para la Paz.

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 pedagogía, con un grupo de profesionales, de distintas regiones del país, que trabajan los temas del conflicto armado en el ámbito educativo, con el fin de crear materiales que aporten a la construcción de paz, a la no repetición y a la divulgación del informe final de la Comisión de la Verdad.

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



## I. LUGAR TEÓRICO<sup>1</sup>

El presente marco teórico tiene como objetivo visibilizar, 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 movilizado por un análisis en conjunto de la relación entre educación y verdad, dado que este trabajo es el resultado de un convenio con la Comisión de la Verdad de Colombia.

### 1.1 Memoria Histórica

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

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

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

---

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

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 llegar 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 en sus contenidos para que respondan a dos hechos puntuales: “En primera instancia la conexión que debe existir entre el ejercicio de la enseñanza en la historia reciente y las dinámicas sociales del país y segundo, la formación de ciudadanos desde las aulas para que piensen y actúen de modo crítico en su contexto” (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

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*<sup>2</sup> 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

---

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

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.

Pues, 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.

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

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

De acuerdo con la literatura observada, es posible afirmar que la enseñanza del pasado reciente es un campo estratégico de reciente construcción en Colombia, que se inicia a finales de la década del 2000 y que concita voluntades de la academia, el Estado y de la sociedad civil, sin apremios por la temática que acoge.

Por tanto, este trabajo requiere estudio en profundidad y cautela, por ser un tema de alta sensibilidad, que ha afectado de manera directa o indirecta a la gran mayoría de la población

colombiana. Sin embargo, se están realizando investigaciones de “Vertiente documental, narrativa o didáctica” (Arias, 2018, p. 55), que en su gran mayoría se ven atravesados por el relato de las víctimas y buscan una divulgación de sus voces.

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

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

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

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

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

### 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 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 a una visión de la justicia como un ejercicio racional inherente a las relaciones humanas asociada a las leyes para poder convivir en paz como sociedad.

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

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

Para Ardila (2006, 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.” (Zyl, 2011. p.51). Esta búsqueda de la verdad se realiza normalmente a través de las comisiones de la verdad.

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

transición de las sociedades ya que si se persiste en el odio y el rencor se puede nuevamente, en el caso de países atravesados por el conflicto, retornar a la violencia [...] Si la reconciliación ha de ser aceptada, no puede reducirse a ignorar el pasado, negando el sufrimiento de las víctimas o subordinado la exigencia de la rendición de cuentas y la reparación a una noción artificial de unidad nacional.” (Zyl, 2011 p. 54 - 55)

#### **1.4 Justicia Restaurativa**

La justicia restaurativa se inició originalmente como un esfuerzo por replantear las necesidades generadas por los crímenes, así como los roles implícitos en ellos, de acuerdo con Zehr, “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 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 entrar en el daño ocasionado implica una preocupación inherente por las necesidades y roles de las víctimas. Para la justicia restaurativa entonces, la justicia parte de una preocupación por las víctimas y sus necesidades procurando reparar el daño dentro de lo posible, tanto de manera concreta como simbólica, preocupándose tanto por víctimas como victimarios.

En el caso de las obligaciones de la justicia restaurativa, podemos concebir estas como la responsabilidad activa del victimario y de las obligaciones que 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 a el 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 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 2018. Allí, la Comisión de la Verdad se convirtió en una herramienta de justicia alternativa usada en vista de que los sistemas de resolución de conflictos en México no habían funcionado

adecuadamente. Estos resultados poco favorables se deben a los intereses políticos y económicos que obstruyen la operación del sistema de justicia, es por ello que el esfuerzo de los comisionados por buscar la verdad histórica del país entre cientos de documentos, archivos y testimonios es de suma importancia para entender la dinámica política de la época de guerra. En esta oportunidad, el trabajo de esclarecimiento se basa en la llamada *guerra sucia* en México, la cual se considera que abarca los años de 1964 a 1982, aproximadamente.

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

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

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

de la población la situación se agravaba cada día más sin que mejorara su nivel de vida (2018, 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, en el gobierno del momento, a cargo del presidente Gustavo Díaz Ordaz, mediante la cual logró disolver dicho movimiento. Según el artículo redactado por *El Universal*, sobre la masacre de Tlatelolco:

El 2 de octubre, cerca de 5 mil personas se congregaron en la unidad habitacional para escuchar el mitin del Consejo Nacional de Huelga (CNH), que exigía entre otras cosas, la desaparición del cuerpo de granaderos y que se liberara a los estudiantes que habían sido detenidos en manifestaciones previas. Algunos infiltrados al CNH, conformado por estudiantes del IPN y de la UNAM, lograron que el mitin se llevara a cabo en Tlatelolco, en donde se podía disponer de varios francotiradores desde los balcones y azoteas del edificio. En el plan del secretario García Barragán, los militares iban por los dirigentes estudiantiles [...] (Nájar, 2018)

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

El *Informe Final de Actividades* de la COMVERDAD se realizó en el AGN (Archivo General de la Nación) el cual produjo la versión final que se elaboró junto a algunas víctimas, grupos familiares o cercanos a 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 presencié en la época de la guerra sucia, en la que rigió una política de Estado organizada con el objetivo de exterminar sectores de la



población considerados “peligrosos” y violar todos los marcos legales. Es importante añadir que la impunidad y el olvido de los delitos se da gracias a que las autoridades se rehúsan a realizar las investigaciones necesarias, lo que genera injusticia e impunidad.

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

Continuando con los trabajos sobre memoria histórica en Latinoamérica, vale la pena incluir el informe final de la CONADEP llamado *Nunca Más*. La Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas fue una comisión creada por el entonces presidente electo de Argentina Raúl Alfonsín, el 15 de diciembre de 1983. Bajo este gobierno se conformó una comisión con notables figuras públicas del país, encabezado por el escritor Ernesto Sábato. Todos los comisionados tenían a cargo una investigación especial sobre los crímenes cometidos por la dictadura militar durante los años de 1976 y 1983. El objetivo principal de esta comisión era investigar múltiples hechos de violación de los derechos humanos, que se llevaron a cabo durante el periodo mencionado, por parte de la Junta Militar, encargada del supuesto: *Proceso de Reorganización Nacional*. La Comisión, como suele ser el caso de estos organismos en todo el mundo, no buscó juzgar, pero si investigar y arrojar luces sobre las vivencias de los desaparecidos y sus allegados.

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

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

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

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

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

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 bajo la dirección de Gonzalo Sánchez, esta entidad 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*; 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 la dictadura, psicólogos y sociólogos por pertenecer a profesiones sospechosas, jóvenes pacifistas, monjas y sacerdotes... Todos, en su mayoría inocentes de terrorismo o siquiera de pertenecer a los cuadros combatientes de la guerrilla. (República de Argentina; 1984, 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 analizar las resistencias contra la dictadura desde el rock, la literatura y los medios gráficos. En el tercer capítulo, se hace una reflexión sobre la violencia y la tolerancia en el mundo y en Argentina, resaltando el rol de los medios masivos de comunicación. En el cuarto capítulo, se presenta una mirada sobre la relación entre la memoria y el olvido, que revisa las formas en que se recuperó la memoria entre 1983 y 1996. En este orden de ideas, se considera una valoración clave respecto a los lugares de memoria que se han construido, porque los mismos permiten resignificar la conexión entre sucesos del pasado y la manera como se piensan en la actualidad, llevando la educación más allá de la esfera escolar. Por último, se presenta un análisis de los problemas y las luchas relacionadas con la violencia, la justicia y la memoria, que pueden interpretarse como huellas perdurables de la dictadura militar en el presente.

### ***Paraguay***

El *informe Anive haguã oiko* de la Comisión de Verdad y Justicia de Paraguay (CVJ): “pretende ser un aporte para el esclarecimiento de la verdad de las graves violaciones de derechos humanos ocurridas en el Paraguay desde 1954 – 2003” (República de Paraguay, 2008. p.13). Periodo en el cual se presentó la dictadura de Alfredo Stroessner, desde 1954 hasta 1989 y la posterior transición a la democracia llevada a cabo por su propio partido, periodo en el que, si bien las violaciones a DDHH disminuyeron, aún seguían presentándose en el Paraguay. El

informe busca generar conciencia en el pueblo paraguayo con el objetivo de construir un Estado social de derecho que garantice la no repetición.

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

El recuento histórico depositado en la construcción del Informe relata que en Paraguay un alto porcentaje de la población se dedicaba a la producción agrícola. Los campesinos y trabajadores exigían al gobierno condiciones de trabajo y de vida dignas, a lo que la respuesta por parte del gobierno era una fuerte represión. Este intento de levantamiento popular se fue haciendo más fuerte con el pasar de los años, lo que desembocó en masacres perpetradas por las fuerzas militares. La persecución de opositores tuvo componentes como la censura y el manejo cómplice de la prensa, detenciones arbitrarias, torturas, ejecuciones extrajudiciales, desapariciones y exilio de opositores al régimen. Si bien Paraguay es un país cuya población es reducida, el porcentaje de víctimas de la dictadura es muy alto en relación con las diferentes dictaduras de la época en Suramérica, superado únicamente por Argentina, de acuerdo a algunas de las conclusiones del Informe. “En síntesis, se violó en alguno de sus derechos humanos o fundamentales al 0,80% de la población, a una de cada 124 personas.” (República de Paraguay, 2008. p.47).

Las herramientas y estrategias usadas por la CVJ para cumplir con sus objetivos fueron la sistematización de la información respecto a los hechos de violación de Derechos Humanos, a través de una investigación cuantitativa y cualitativa, bajo el uso de entrevistas a víctimas y victimarios para el registro de testimonios; en algunos casos se emplearon cuestionarios técnicos aplicados a víctimas; por último, la búsqueda de desaparecidos a partir de campañas difundidas en medios de comunicación masivos, acompañados de audiencias públicas: “Bajo el lema “*Quien olvida, repite*” la Comisión organizó varias audiencias públicas nacionales e

---

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

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” (Arnosó, 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 Arnosó (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” Arnosó 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 polarizados, 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*<sup>4</sup> y los *hechos de violencia*<sup>5</sup> que han causado sufrimientos a la población guatemalteca, vinculados con el enfrentamiento armado. Conflicto en el que se dieron los hechos de reclutamiento forzado, desapariciones, desplazamiento forzado masivo, ejecuciones arbitrarias, escuadrones de la muerte, masacres, la devastación del pueblo maya, entre otros.

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

Si bien el Acuerdo dice que ni los trabajos ni el Informe tienen efectos judiciales, nada obsta que la institucionalidad del Estado, particularmente las entidades del sistema de administración de justicia, puedan basarse en elementos contenidos en el Informe de la CEH. Este mismo razonamiento es aplicable a los ciudadanos, que mantienen su pleno derecho a ejercer las

---

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

<sup>5</sup> La expresión "*hechos de violencia*" se refiere, a los actos cometidos por integrantes de la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG), y a todos aquellos hechos de violencia cometidos por personas privadas, aprovechando o abusando de la situación 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).

acciones que, en relación con casos descritos en este Informe, les pueda corresponder en su calidad de víctimas o de familiares de las mismas. (1999, pp. 44)

En tercer lugar, de acuerdo al 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 afectadas por las violaciones a los derechos humanos y los hechos de violencia derivados del enfrentamiento armado interno, como lo fueron: Ciudad de Guatemala, Cobán, Santa Cruz del Quiché y Huehuetenango y 10 oficinas regionales, denominadas oficinas de enlace: Barillas, Cantabal, Escuintla, Nebaj, Poptún, Quetzaltenango, San Marcos, Santa Elena, Sololá y Zacapa (CEH, 1999). La Comisión también contribuyó a la permanente movilidad de sus equipos, con el fin de que los ciudadanos guatemaltecos tuvieran un fácil acceso a ella y así pudieran brindar testimonios voluntarios. Por tal razón, los investigadores de la Comisión pudieron cubrir la totalidad del territorio nacional:

Desde septiembre de 1997 hasta abril de 1998 -y en algunos casos hasta el mes de mayo- los investigadores de la CEH visitaron cerca de 2.000 comunidades -la mayoría en más de una oportunidad y algunas hasta más de diez veces- recogiendo cerca de 500 testimonios colectivos, registrando 7.338 testimonios. La Comisión interactuó directamente con más de 20.000 personas, quienes colaboraron con sus investigaciones proporcionando información. Entre ellas más de 1.000 fueron testigos claves [...] Los miembros y ex miembros del Ejército Nacional y de otras entidades del Estado, de las Patrullas de Autodefensa Civil, comisionados militares, ex combatientes pertenecientes a organizaciones guerrilleras, políticos, líderes sindicales y de organizaciones de la sociedad civil, intelectuales, etc. (1999, 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 al informe (1999, pp. 68) “la naturaleza de la información recogida para la base de datos, se dividió en cualitativa<sup>6</sup> o cuantitativa<sup>7</sup>”, y de esta manera se pudo hacer la sistematización bajo los siguientes parámetros según el informe:

---

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

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

La base de datos de la CEH se creó con el fin de sistematizar electrónicamente los casos de violaciones a los derechos humanos y hechos de violencia que la CEH recopiló en las diferentes zonas del país. Esta sistematización tuvo como objetivo ordenar la información bajo unos criterios previamente definidos, para obtener posteriormente información estadística sobre la frecuencia de los hechos y de sus características específicas: fechas y lugares de los hechos, fuerzas responsables, características de las víctimas y tipos de violaciones cometidas contra la población. [...] La información sobre cada caso fue recopilada por los investigadores de la CEH mediante la cobertura de cinco fichas o formularios elaborados al efecto, en donde se consignó la información pertinente sobre los criterios antes descritos. El contenido de estas fichas hace referencia a los datos generales sobre el caso, las víctimas, los responsables, las violaciones cometidas contra las víctimas, el o los declarantes y, finalmente, un relato de los hechos. Las fichas se trasladaron a la base de datos, donde se inició su proceso de sistematización. (1999, 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 a lo anterior, para que un caso haya sido considerado en las estadísticas e incorporado en el Anexo de Casos Presentados, por lo menos necesitaba la existencia de ese tercer nivel de certeza. Así, según el Informe (1999, pp. 57), “el porcentaje de casos registrados por la Comisión, en los cuales se logró la plena convicción de su ocurrencia y autoría, alcanzó al 32.63%; el porcentaje de casos registrados en los cuales se adquirió presunción fundada de su ocurrencia y autoría alcanzó al 42.54%; y el porcentaje de casos registrados en los cuales se adquirió la presunción simple de su ocurrencia y autoría fue de un 24.82%”.

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

incluida la prohibición de la tortura. No hay duda que estas normas estaban vigentes cuando se inició el enfrentamiento armado interno en Guatemala” (1999, pp. 45).

Finalmente, el informe abarca unas conclusiones y recomendaciones de acuerdo a su periodo de indagación y análisis sobre el conflicto interno en Guatemala, que se resumen de la siguiente manera: (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 veintiún idiomas mayas tanto de forma escrita como oral, todo esto apoyado y financiado por el Gobierno. Así mismo, que en los currículos de educación primaria, secundaria y universitaria se incluya la enseñanza de las causas, el desarrollo y las consecuencias del enfrentamiento armado en Guatemala, y también el contenido de los Acuerdos de Paz, con la profundidad y el método correspondientes a cada nivel educativo” (1999, 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 consuetudinario<sup>8</sup>.

### *El Salvador*

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

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

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

---

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

todo señalamiento de impunidad de oficiales de la Fuerza Armada”. Y se da una explicación: “hechos de esa naturaleza, independientemente del sector al que pertenecen sus autores, deben ser objeto de la actuación ejemplarizante de los tribunales de justicia, a fin de que se aplique a quienes resulten responsables, las sanciones contempladas por la ley”. También encargan a la Comisión elaborar recomendaciones “de orden legal, político, o administrativo.”

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

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

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

Por tal razón, se le encargó a la comisión analizar y clasificar la gravedad de las violaciones de derechos, dado que no todas se caracterizan como un grave hecho de violencia, partiendo de que las violaciones graves se relacionan directamente con la violación al derecho a la vida y a la integridad física de la persona, que se estipulan dentro los derechos humanos internacionales, firmados por El Salvador, en el Pacto el 30 de noviembre de 1979 y en la

Convención Americana, el 23 de junio de 1978, lo que significa que se encontraban vigentes para este País durante su periodo de conflicto. Por tal razón, el Informe resalta el siguiente artículo y protocolo (1993, 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, desapariciones y muertes. Por otra parte, el Estado tenía la obligación de garantizar a la

población peruana la validez de sus Derechos Humanos; Sin embargo, fue escasa la presencia que tuvo en las zonas donde Sendero Luminoso operaba, lo cual implicó una incapacidad de frenar la expansión de dicho grupo en el país. De igual manera, la forma de enfrentamiento del Estado a diferentes organizaciones opositoras fue de modo militar. El enfrentamiento militar entre el Estado y Sendero Luminoso propició graves violaciones de Derechos Humanos por ambas partes. Posterior a la escasa presencia que fortaleció a SL hubo una fuerte militarización que no sólo combatía grupos subversivos, sino que perseguía a cualquier civil opositor al gobierno acusándolo de complicidad con ideas socialistas y de subversión.

El informe, en su anexo 3, señala que en 1990, como consecuencia de la llegada a la presidencia de Alberto Fujimori y el paralelo debilitamiento de Sendero Luminoso y el MRTA (Movimiento Revolucionario Túpac Amaru) Grupo terrorista fundado en 1982 responsable de 1.5% de las víctimas del conflicto, la población peruana esperaba que la violencia se mitigara. Sin embargo, la aprobación del paquete de Decretos Legislativos por parte del congreso fue el primer paso para que Fujimori 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 a la revisión de los Informes para el esclarecimiento de la verdad, redactados por las diferentes comisiones en Argentina, Paraguay, Chile, Guatemala, El Salvador y Perú, se evidenció la deficiencia o ausencia en los aportes o recomendaciones que los informes finales hacen al campo educativo. Por tal motivo, son pocas las investigaciones que se han hecho al respecto. Sin embargo, algunos profesores han desarrollado análisis comparativos entre diferentes Informes enfocándose en las recomendaciones educativas que estos han hecho a cada país.

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

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

Por ende, la escuela puede contribuir y aportar a la educación para la paz, pero no es un asunto exclusivo de ella, de hecho, el conflicto armado, la guerra la desborda, la afecta, la obstruye su misión. No hay nada de natural en la idea de “educar para la paz”, pues, la guerra depende de otras dinámicas que están por fuera de la escuela, y la responsabilidad no puede caer sobre esta, porque al naturalizar el rol de la escuela en la guerra, se tiende a culpar a la escuela y a sus maestros de los resultados en materia de paz, bien anulando, bien atenuando la obligación que frente a este asunto tienen las demás instituciones sociales: Estado, familia, trabajo, entre otras.

Sin embargo, la escuela no puede ser indiferente ante las problemáticas sociales, no puede negar que hay violencia política y lo que pasa más allá de sus paredes, además, porque estas dinámicas externas la afectan. En esta medida, la escuela no puede resolver el conflicto armado ni asumir el “éxito o fracaso” de la paz, pero puede aportar en la construcción de

herramientas que ayuden a leer nuestra historia reciente y a contribuir con acciones para promover la convivencia pacífica.

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

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

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

---

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

### III. PROBLEMA

#### 3.1 Preguntas de investigación

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

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

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

PREGUNTAS ESPECÍFICAS	GRUPOS
¿Qué elementos educativos están presentes en la experiencia de la Comisión de la Verdad en Colombia y que estrategia didáctica se 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	Grupo B

<p>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?</p>	<p>Tatiana Acero y Denis García</p>
<p>¿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 la convivencia pacífica</i>, en el contexto escolar, según el mandato de la Comisión?</p>	<p>Grupo C</p> <p>Tatiana Ramírez y Melissa Rojas</p>
<p>¿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>Justicia restaurativa</i>, en el contexto escolar, según el mandato de la Comisión?</p>	<p>Grupo D</p> <p>Duván Acero</p>

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

### 3.2 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 didácticas<sup>10</sup> para facilitar la comprensión de su mandato en contextos escolares.

### 3.3 Objetivos específicos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	GRUPOS
Identificar, caracterizar y tematizar los elementos educativos están presentes en la experiencia de la Comisión de la Verdad en Colombia, y diseñar y convalidar una estrategia didáctica para facilitar la comprensión del tema <i>Esclarecimiento de la verdad</i> , en el contexto escolar, según el mandato de la Comisión	<p style="text-align: center;"><b>Grupo A</b></p> <p style="text-align: center;">Carolina Martínez y Camila Mosquera.</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>NO repetición de la</i>	<p style="text-align: center;"><b>Grupo B</b></p> <p style="text-align: center;">Tatiana Acero y Denis García.</p>

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



<p><i>violencia y sus causas</i>, en el contexto escolar, según el mandato de la Comisión</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>Reconciliación y convivencia pacífica</i>, en el contexto escolar, según el mandato de la Comisión</p>	<p style="text-align: center;"><b>Grupo C</b></p> <p style="text-align: center;">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 style="text-align: center;"><b>Grupo D</b></p> <p style="text-align: center;">Duván Acero</p>

#### IV. METODOLOGÍA

Metodológicamente, el presente ejercicio investigativo se realizó por medio de un análisis documental que tuvo por objeto el estudio de las siguientes categorías: *Esclarecimiento de la Verdad; No repetición; Reconciliación y convivencia pacífica; y Justicia Transicional*, elementos centrales del mandato de la Comisión de la Verdad en Colombia, que implicó el rastreo de fuentes documentales (informes de las comisiones de la verdad, libros, artículos, crónicas periodísticas, comunicados de prensa, sentencias, fotografías, vídeos) y testimoniales (entrevistas, testimonios o relatos). Vale la pena añadir que el análisis documental es clave, igualmente, en el diseño, estructura y contenido de cuatro secuencias didácticas para el trabajo en aula, dirigidas a profesores y alumnos de bachillerato (de 9° a 11°), centradas en los elementos del mandado de la Comisión antes mencionados y que constituyen los cuatro desarrollos de este trabajo de grado.

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

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

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

En esta medida, su adecuada utilización permite, en principio: 1) Recolectar, seleccionar, analizar, organizar y presentar una masa documental; 2) Utilizar los procedimientos lógicos (deducción, inducción) y mentales de toda investigación (análisis, síntesis); 3) Hacer abstracción y generalización conceptual, sobre la base de lo documentado; 4) Realizar una

recopilación adecuada de datos, que permitan redescubrir hechos, sugerir problemas, orientar hacia otras fuentes de consulta, elaborar instrumentos de investigación y de afirmación de hipótesis; 5) Utilizar diferentes técnicas de localización y fijación de datos, análisis de documentos y de contenidos (Peña y Pirela, 2007)

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

## V. 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, los aspectos menos conocidos del conflicto como lo son: la violencia de género y los efectos en niños, jóvenes y adolescentes. (Decreto 588, 2017, Art #1)
2. **Reconocimiento:** Todas las víctimas que ha dejado el conflicto armado en Colombia deben ser reconocidas como ciudadanos, quienes vivieron hechos que violan de manera significativa sus derechos humanos, también son sujetos políticos de gran importancia puesto que son clave para generar un cambio en el país. El reconocimiento, principalmente, debe ser por parte de los involucrados de forma directa o indirecta en el conflicto.
3. **Convivencia:** La comisión debe generar herramientas y espacios que promuevan la convivencia en la sociedad y en todos los territorios del país. En este apartado se entiende la convivencia como aquella que genera espacios de transformación que permita la resolución de conflictos, aumente la cultura y valores como el respeto y la tolerancia.

4. **No repetición:** Los tres objetivos mencionados anteriormente y el cumplimiento de cada uno de ellos deben abrir camino a la no repetición, la reconciliación y la paz estable y prolongada en el país. Para poder cumplir a cabalidad los objetivos planteados por la Comisión, que *se consideran como estrategias fundamentales, tales como: 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 al 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. (Comisión de Verdad, 2019d)

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 contradictores (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 la herramienta didáctica que veníamos realizando de manera integrada en el seminario de trabajo de grado y en el espacio académico de las prácticas profesionales pudo ser socializado y debatido en los Laboratorios de Co-creación de estrategias educativas que la Comisión venía 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 Pedagogía<sup>11</sup>, por parte de dicha área de esta entidad, puesto que, la mayoría de los integrantes del equipo de pedagogía de la Comisión de la Verdad no tienen una base formativa, ni mayor experiencia como educadores, sino que son comunicadores sociales, historiadores, psicólogos, entre otros. Por ende, no delimitan con claridad un enfoque, doctrina o teoría pedagógica para abordar las temáticas que trabajan.

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

---

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

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.

## VI. EDUCAR, ESCLARECER, SOÑAR

### 6.1 Esclarecimiento de la verdad

Nuestra sociedad ha estado sometida a situaciones de barbarie, a una violencia recrudescida que se ha prolongado por más de 50 años, generando impactos y daños devastadores a la convivencia y el tejido social. En este marco, se hace imprescindible reconocer y comprender el significado del derecho a la verdad en los procesos de construcción de paz, no sólo como un derecho directamente de las víctimas, quienes han sufrido la vulneración de sus derechos humanos fundamentales por diferentes actores del conflicto armado, sino también como un deber de la sociedad, en general, por conocer y entender su historia; razón por la cual analizaremos las apuestas y contribuciones que la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición de Colombia<sup>12</sup> (en adelante CEV) tiene con el esclarecimiento de la verdad, como un derecho y un bien público que contribuye al restablecimiento de los derechos humanos. Además, se intenta abordar *qué implicaciones puede tener el hecho de que el país aún se encuentre con episodios violentos en su diario vivir*, en la investigación que la CEV está llevando a cabo y en la producción de su informe final.

Al rastrear estos temas, creemos en la importancia de involucrar el esclarecimiento de la verdad en la escuela, como una iniciativa fundamental en los procesos de No repetición, convivencia y reconciliación, porque a partir de estos se invita a que los estudiantes, maestros y otros actores de la sociedad indaguen sobre estos temas y se involucren en iniciativas de paz, dado que, “...esto, sólo lo pueden proveer seres humanos sensibles al dolor del otro que se sienten responsables del devenir de quienes caminan a su lado” (Amorocho et al, 2019, p. 22) lo cual se construye conjuntamente, para permitir la transformación de patrones culturales y construir un mejor mañana.

Esto no sólo enlaza nuestro compromiso ético como maestros en formación, sino también como ciudadanos, es por esta razón que queremos que el lector se vea involucrado ética y políticamente en estos asuntos tan polémicos, pero a la vez de gran importancia para un país en guerra. Reconociendo desde sus espacios cercanos el trabajo de quienes, desde el dolor,

---

<sup>12</sup> Revisar capítulo analítico V sobre la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición en Colombia.

deciden cada día seguir luchando contra el olvido y ofrecen escenarios de construcción de paz y resistencia.

Además, en el segundo apartado de este capítulo describiremos la experiencia que surgió en los *Laboratorios de cocreación* convocados por el área de pedagogía de la Comisión de la Verdad y la importancia que tuvo para nuestra formación como profesionales en Psicología y Pedagogía, el ser parte de un proyecto de tal magnitud, experiencia en la que se intercambiaron saberes pedagógicos con diferentes maestros del país y conocimientos sobre herramientas didácticas diseñadas de educación para la paz.

### ***Derecho a la verdad***

Varios países en América Latina, en su pasado reciente, han enfrentado escenarios en los que la violencia y la represión se han usado como recursos y medios efectivos para el exterminio y el control de la población, siendo administrados y ejecutados por gobiernos autoritarios, circunstancias en las que se han violado de manera sistemática los derechos humanos fundamentales de las personas<sup>13</sup>.

Ante estas circunstancias, los movimientos por los derechos humanos y la voz de miles de familias víctimas de la violencia política surgieron para exigir verdad y justicia ante el Estado, y se han persuadido a sectores más amplios de la sociedad, con el propósito de concertar esfuerzos para establecer la verdad del destino y el paradero de sus seres queridos y por esta misma línea, volver a reconstruir comunidad. Por tal motivo, se comenzó a reconocer el derecho a la verdad, así como lo menciona la Corte Internacional del Derecho Humanitario, en el caso *Velásquez Rodríguez versus Honduras*, párrafo 181 citado en Charney, 2019, p. 210

El derecho a la verdad surge como una respuesta a la falta de esclarecimiento, investigación o juzgamiento y sanción de desapariciones forzadas y al consecuente esfuerzo de la Corte y de la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos para que los Estados cumplan con su obligación de enjuiciar y sancionar a los perpetradores, de asegurar la debida reparación a los familiares de las víctimas y de establecer la verdad de lo ocurrido, identificando el destino y paradero de las víctimas e informándoles a sus familiares.

Por lo cual, al haber un marco legal internacional, el papel del Estado frente al trauma social es insustituible e irrenunciable, es su deber dar respuesta a las exigencias de verdad y justicia y hacer respetar lo más sagrado de todas las personas, que es su dignidad como ser humano.

---

<sup>13</sup> Véase capítulo II de antecedentes sobre las comisiones de la verdad para ampliar la información sobre la violencia política en América Latina.

Lo cual sólo sucede en “un proceso que no ignore ni oculte el pasado... para empezar debe haber cierta aceptación de la existencia de hechos que requieren investigarse, exponerse y saldarse. Si una sociedad no está dispuesta a enfrentarlos, el mecanismo de relato de la verdad será inútil” (Méndez, 2007, p.11), es decir, después de la reflexión colectiva acerca de su pasado violento y de haber entendido qué fue lo que pasó, por qué pasó y quiénes fueron los responsables:

No se trata sólo del derecho individual que toda víctima o sus familiares tienen a saber lo que ocurrió, que es el derecho a la verdad. El derecho a saber es también un derecho colectivo que hunde sus raíces en la historia, para evitar que puedan reproducirse en el futuro las violaciones. Como contrapartida, al Estado le incumbe, el “deber de recordar”, a fin de protegerse contra esas tergiversaciones de la historia que llevan por nombre revisionismo y negacionismo; en efecto, el conocimiento por un pueblo de la historia de su opresión forma parte de su patrimonio y debe por ello conservarse. Tales son los principales objetivos del derecho a saber cómo derecho colectivo... (Naciones Unidas, Comisión de Derechos Humanos, Principio 3. El deber de recordar, 2005)

Por esto, podemos considerar que existirá paz social solo si se sabe qué fue lo que sucedió. Tal cosa constituye la base necesaria para construir una sociedad democrática. En este sentido, la verdad es un derecho que abarca dos dimensiones, una individual y otra colectiva.

la primera, busca establecer la verdad respecto a las circunstancias en que ocurrieron los hechos de violencia y esclarecer su significado ético y político, busca determinar la responsabilidad de los perpetradores y procura obtener el resarcimiento de los daños sufridos por las víctimas y los familiares (Charney, J. 2019, p. 209).

Así, por medio de una verdad articulada por la investigación judicial y valorada en el marco conceptual de los derechos humanos, se ha de intentar reconstruir fácticamente un episodio de violencia política identificando los autores, las causas y motivaciones que originaron el abuso y, en el caso de las desapariciones forzadas y muertes, conocer las circunstancias en que ellas ocurrieron, el destino y ubicación de las víctimas o sus cuerpos, la sentencia judicial y las medidas de reparación que sean pertinentes y oportunas al caso.

La segunda, es lo que la literatura ha denominado el deber de recordar y consiste en un conjunto de normas y prácticas que buscan consolidar la memoria colectiva, mediante la rememoración de fechas históricas, la creación de museos de la memoria y la criminalización de la negación o justificación (primero) de la *shoap* y luego de otros genocidios y violaciones sistemáticas a los derechos humanos (Charney, J. 2019, p. 209).

Vale decir, que esta dimensión construye un horizonte común que hace posible la memoria colectiva, “la cual, no es un producto inmediato de la actividad social sino una construcción

cultural elaborada, una reivindicación social, inherente a la búsqueda de justicia sobre el pasado, el rescate del olvido y el desvelamiento de las biografías marginadas” (Aróstegui, 1998, p. 15, citado por Zazueta, 2014, p. 23 ) aquello vivido, que merece y necesita ser contado para que los derechos sean resarcidos; una manera de honrar sus propias vidas y las de quienes la perdieron por cuenta de la guerra y que permita a la sociedad avanzar hacia la aceptación y el reconocimiento de hechos dolorosos.

En esta medida, las demandas por la verdad van ligadas a la memoria, la justicia y la reparación, por ello no se pueden abordar como procesos independientes, ya que conjuntamente ofrecen escenarios y herramientas que permiten a las víctimas hacer menos difícil su camino y a la sociedad avanzar hacia la reconstrucción de sus vidas y la convivencia social:

Si no hay verdad, la justicia es incompleta. Sin verdad, no es posible establecer quiénes son responsables de las violaciones a los derechos humanos y de las infracciones al derecho internacional humanitario. Sin justicia no hay reparación y sin reparación no hay suficientes posibilidades de evitar que las atrocidades vuelvan a ocurrir (Comisión Colombiana de Juristas, 2006, p. 10)

Así, entonces, el esclarecimiento de la verdad es un elemento de reparación simbólica, como menciona Joinet, 2016 (citada por Díaz y Molina, 2016, p.7): “la verdad... se puede convertir en un factor restaurador que devuelve la dignidad a las víctimas y a su familia, transforma su dolor, ayuda a la elaboración del duelo y a la superación de la situación traumática”, contribuyendo de forma significativa a la generación de procesos de perdón, reconciliación social y, sobre todo, a la construcción de modelos de convivencia que permitan recordar el pasado, reivindicar la memoria y así abordar los complejos procesos de paz sostenibles que permitan la construcción colectiva de la verdad y contribuyan a la no repetición.

En este sentido, “el derecho a la verdad se valida por sí mismo desde el momento en que existen *comisiones de verdad*, las que buscan, justamente, establecer la versión lo más fidedigna posible de un acontecimiento histórico” (Bernales, 2016, p.283). Las comisiones son creadas de manera oficial en momentos de transición política de gobiernos autoritarios hacia regímenes democráticos o en el paso de conflictos armados internos y guerras civiles a estados de paz.

### *Derecho a la Verdad y la CEV*

Si bien el concepto de “derecho a la verdad” no se ha estudiado en abundancia, si ha sido reconocido a nivel mundial, por ejemplo, a partir de los convenios de Ginebra sobre el Derecho Internacional humanitario: “como un derecho individual en cabeza de los familiares de las víctimas a conocer el paradero y la suerte de sus familiares en un conflicto armado” (Fajardo, 2012, p. 3). Este derecho a la verdad se hace necesario en la medida en que la sociedad tiene el derecho y el deber de esclarecer los hechos en episodios de violencia política, tales como: desaparición forzada, ejecución extrajudicial, tortura, entre otras graves violaciones de los derechos humanos, en pro de construir nuevas bases para una sociedad pacífica.

Así mismo, Fajardo (2012) menciona que, pese a que la normativa sobre el concepto del derecho a la verdad es escasa, la realidad es abundante, lo cual se evidencia a partir de los ejemplos de las Comisiones de la Verdad en el mundo, pues, estas organizaciones posibilitan a partir de la elaboración de un informe final, entender el pasado de un país, proceso que ha permitido que el derecho a la verdad se constituya como eje principal de la reconciliación y la paz, con el objetivo fundamental de luchar contra la impunidad; en palabras de este autor:

Para evitar esta impunidad, que se estaba convirtiendo en parte de la cotidianidad, y darles eficacia e impulso a los procedimientos que tenían como objetivo la búsqueda de la verdad, se establecieron unos organismos de carácter no judicial, denominados comisiones de verdad. Estas brindan apoyo especial en la labor investigativa, gozan de plenas competencias al momento de ejecutar sus funciones, que debe tener como característica principal la imparcialidad. El fin de este órgano es encontrar esa información exenta de vicios para darle publicidad y prevenir la ejecución de futuros comportamientos violatorios (Fajardo, 2012, p.9)

En esta misma dirección, Colombia también ha dado paso en el Acuerdo de paz con la guerrilla de las FARC, en la Habana, a la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición CEV como un mecanismo de garantía para investigar los hechos de más de 50 años de violencia en el país. Por ende, la CEV tiene una apuesta específica en su mandato frente a el derecho a la verdad como *bien público*, esto es, como algo que beneficia a todos, para afrontar el pasado y caminar hacia la construcción de la paz.

Por un lado, la CEV trabaja en demostrar que la verdad es el cimiento de un futuro posible, en el que, si bien puede generar sensación de vulnerabilidad, puede doler o producir miedo y rabia, “también, alivia el dolor de las víctimas y ayuda a superar la parálisis que produce la desesperanza” (Comisión de la Verdad, 2020, p.4) es decir, que la verdad tiene funciones reparadoras en las víctimas y puede transitar hacia un futuro posible sobre bases más justas.

Un segundo aspecto, consiste en aclarar que la CEV no busca una verdad oficial, sino un sentido comprensivo de lo que pasó en Colombia, dado que, la CEV parte del reconocimiento de los “9 millones de víctimas y un complejo entramado de intereses y responsabilidades” (Comisión de la Verdad, 2020, p.6) lo cual permite que se analicen las diferentes versiones sobre los hechos ocurridos, para comprender lo que sucedió en el conflicto.

Otra apuesta de la CEV enlaza el *reconocimiento* como camino para la convivencia y la *No repetición*, el cual trabaja a través de acciones que permitan a la sociedad reconocer el conflicto armado, y, a que los responsables reconozcan sus acciones; así mismo, que se reconozcan públicamente las formas de resiliencia que han tenido los individuos y comunidades en el conflicto armado. (Comisión de la Verdad, 2020)

Adicionalmente, se asume que la verdad del conflicto armado en Colombia será construida de manera colectiva y diferencial, por lo que la CEV realiza entrevistas a las víctimas, responsables y testigos de los hechos enmarcados en el conflicto armado con una contrastación de fuentes diferenciales con las poblaciones más afectadas por la violencia, como lo son los “grupos étnicos (afros, indígenas, raizales y room), 15.738 víctimas de violencia sexual, y 7 millones de desplazados por el conflicto” (Comisión de la Verdad, 2020, p.11) que permitirán a la CEV la verificación de la información construida.

Por tal motivo, se considera que el derecho a la verdad es un paso clave para crear mecanismos de reparación a las víctimas y a la sociedad, en general, así como lo menciona el presidente de la CEV Francisco de Roux: “el desafío es libéranos de los miedos y de los silencios para avanzar hacia la verdad de nosotros mismos” (p.3) porque el hecho de conocer la verdad que las víctimas han exigido durante años permite crear memoria histórica y a partir de ello sentar bases para seguir construyendo sistemas sociales justos y democráticos para la no repetición de la violencia en el país, tal y como lo enfatiza la misma CEV:

La CEV debe construir una verdad que satisfaga los derechos de las víctimas y de la sociedad en su conjunto, en este sentido, debe promover el derecho a la verdad y a la memoria histórica con el principal objetivo de recordar las atrocidades del conflicto armado, y, en consecuencia, configurarse como una garantía de no repetición que apunte las bases de una paz estable y duradera. (Comisión de la Verdad, 2020)

A partir de los esfuerzos que ha hecho la Comisión por esclarecer la verdad de los hechos ocurridos en el conflicto armado en el país existen muchas expectativas frente a su informe final, dado que el país aún se encuentra atravesado por hechos de violencia. Al respecto Fajardo (2012, p. 3) señala que: “el derecho a conocer la verdad implica cerrar un capítulo, aprendiendo del mismo para no repetirlo”, capítulo que aún no se ha cerrado en el país, por tal



razón, se necesita la verdad como eje central en los debates sociales, así como un compromiso del Estado con la sociedad, la cual exige un cambio de las dinámicas institucionales con el fin de reconstruir la confianza cívica, tal y como lo dice De Greiff (2009, pág 3): “confiar en una institución equivale a saber que sus reglas, valores y normas constitutivas básicas son compartidas por sus participantes y que éstos las consideran vinculantes”, para que la población se sienta inmersa en los procesos institucionales y que los que gobiernen las instituciones sean fieles a su mandato, respetando las normas y los valores, generando así un ambiente de confianza y libertad”.

### ***Esclarecimiento de la verdad y educación***

La verdad en el ámbito educativo es indispensable. Esto, en relación a lo que hemos mencionado en los apartados anteriores respecto al derecho a la verdad la cual hace parte de la vida cotidiana de cada individuo y, por tanto, a la educación le corresponde crear puentes entre verdad y memoria. La CEV señala que hablar sobre el valor de la verdad es necesario para la sociedad colombiana, en tanto es un valor que se ha debilitado, vulnerando los referentes sociales, ya que:

Nuestra concepción de la realidad no se construye solamente en el contacto directo con el mundo; de hecho, una y otra vez se configura con el concurso de las interpretaciones del mundo que nos ofrecen otras personas, organizaciones, tradiciones y medios de comunicación (Martín, J; 2014, p. 01).

En buena medida nuestras formas de convivencia, subsistencia y sobrevivencia han estado mediadas por el accionar de actores armados, siendo la mentira el lenguaje impuesto al país por más de medio siglo y siendo utilizada como recurso de control sobre el pensamiento y el comportamiento de las comunidades, para erigir liderazgos, para explicar lo acontecido, y en muchos casos para justificar las acciones de quienes han infringido dolor sobre los otros. Generalmente se ha optado por silenciar, ocultar o negar lo sucedido, en aras de una aparente tranquilidad social, o por la persistencia de la guerra y de los hechos victimizantes en muchos territorios del país.

Por ello urge romper con las lógicas de la mentira, que se desarrollen habilidades para afrontar la verdad y todo lo que ella implica: *la verdad duele, incomoda, hay miedo a conocerla, puede doler, generar vergüenza*, pero, es esencial para la vida en sociedad, porque es la base de la confianza entre los y las ciudadanas y para enfrentar el pasado.

Por ende, en este apartado nos valemos de la Guía descrita *mosaico metodológico de Educapaz* (2019) la cual orienta el camino del actor pedagógico en su labor de conducir a la población en general a la contribución de procesos de memoria o búsqueda de la verdad, la reconciliación y garantías de no repetición desde procesos educativos. Esta guía propone pautas para discutir la importancia del esclarecimiento de la verdad en la escuela, desde las lógicas de las tres 'S', que busca transformar la idea que se tiene sobre buscar la verdad, de tal forma que contribuya a la reconciliación y a la no repetición. Según Narvaez, citado por Educapaz (2019, p.16):

[...] para promover una “cultura de la verdad” es necesario transitar por tres “lógicas de las verdades”, a las que podemos llamar las “lógicas de las tres 'S': lógica de los sucesos, lógica de los significados, y lógica de la superación, las cuales a su vez deben estar transversalizadas por una lógica de Sensibilización”. Desde esta perspectiva se invita a que el sujeto en *la lógica de los sucesos* describa qué pasó y a atreverse a nombrar los acontecimientos y sus impactos. En *la lógica de los significados* se busca que el individuo interprete por qué pasó lo que pasó.

Por último, en *la lógica de la superación*, se busca que haya un giro narrativo en el que se pasa de la memoria traumática a una verdad sanadora, “desde la cual se moviliza el reconocimiento de responsabilidades individuales y colectivas, se asume el compromiso de renunciar a la violencia, y de impulsar las transformaciones necesarias para que los hechos victimizantes no se vuelvan a repetir” (Narvaez citado por Educapaz, 2019, p.16).

Además, en esta propuesta se resalta la importancia de que las tres 'S' deben estar atravesadas por *la lógica de la sensibilización*, pues es a partir de esta que se puede construir la verdad, no solo como ejercicio de garantía de derechos, sino que a su vez genere procesos que sanen y restauren los individuos y los tejidos sociales.

Por tal motivo, este ejercicio de las tres 'S' resulta necesario al momento de abordar la temática del esclarecimiento de la verdad en la escuela, en perspectiva del conflicto armado en Colombia, puesto que, es necesario conocer los sucedido para luego interpretar esos eventos desde distintas miradas y lo que desencadenaron en los diferentes contextos; dando paso a que las personas puedan expresar su dolor de forma privada o colectiva, aliviando cargas e incentivando, finalmente, a la transformación personal y social, con el fin de contribuir a la reconciliación y a la no repetición.

Además, porque en la labor de la escuela como institución social se debe tener presente la afectación especial de los niños y niñas colombianos a causa del conflicto armado, pues, en un porcentaje significativo han tenido que migrar de sus lugares de origen y dejar sus estudios. Por esta razón la escuela se convierte en un lugar esencial para la reconstrucción de la memoria,

para no olvidar lo sucedido y para visibilizar las víctimas y sus resistencias, todo esto enfocado en la reparación del tejido social.

En esta dirección, la escuela es el espacio propicio de reflexión y debate ante las temáticas sociales, tal como lo menciona Gallego, citando a Dewey (2014, p.3): “el pensamiento crítico, se desencadena cuando el individuo se pregunta por la verdad, por el verdadero valor de lo que le rodea, o cuando trata de comprobar la autenticidad de algo”. La escuela puede, entonces, propiciar el desarrollo de las destrezas o habilidades de pensamiento de los estudiantes, facilitando el diálogo y el entendimiento entre los ciudadanos:

La Escuela tiene que fomentar intencionalmente en los estudiantes las habilidades de pensamiento y el pensamiento crítico porque no son condiciones dadas o predefinidas que vengan incorporadas en el paquete humano, sino atributos que hay que cultivar, desarrollar, perfeccionar e incrementar en las personas a lo largo del proceso de formación escolar y de toda la vida para lograr que tanto sus elecciones como acciones sean correctas y contribuyan efectivamente a su propio desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía responsable. (Gallego, 2014, p. 4)

Por tanto, la educación ha de fomentar en los ciudadanos el aprender a pensar, acercándolos con confianza a la verdad, permitiendo que “la escuela sea una comunidad democrática, sobre las bases de relaciones de reconocimiento recíproco [...] teniendo como telón de fondo la búsqueda del bien común y como condición para la interacción significativa de la comunidad educativa el compromiso, la empatía, la confianza, el trato igualitario, la libertad de deliberación, el diálogo constructivo real y la participación activa” (Gallego, 2014, p. 4).

Es por esto que la educación posibilita un espacio para el diálogo y la construcción de un pensamiento crítico: “se asume la democracia como el espacio de la acción política, entendida como el uso efectivo de los derechos, como la capacidad de actuar con otros de manera colaborativa para transformar los problemas de los entornos más inmediatos de los sujetos” (Osorio, 2016,10) lo cual permite que cada quien se asuma como sujeto activo de la historia, analizando las problemáticas de su entorno en la institución educativa y en sus comunidades.

Finalmente, estas apuestas educativas o pautas para abordar las temáticas que contribuyen a la resolución de conflictos, la reconstrucción de la memoria, la construcción de la paz, la reconciliación y la no repetición son imprescindibles para los ámbitos escolares, para seguir edificando desde allí una reflexión sobre las afectaciones que el conflicto armado ha generado en la sociedad, en su conjunto, desde escenarios que “buscan motivar el cuidado de sí y del otro, reducir los niveles de violencia al momento de solucionar un conflicto y fortalecer

prácticas como la justicia restaurativa, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la lucha por la dignidad (Osorio, 2016, p.11).

## 6.2 Narración de la experiencia: Me enamoré en los Laboratorios

Este apartado es fruto de un proceso denominado *laboratorio de cocreación: Declarándole la verdad a la guerra y al olvido*, que surge de la convocatoria que realizó el área de pedagogía de la Comisión de la Verdad a educadores de distintas regiones del país, que se han visto involucrados e interesados en las temáticas de educación para la paz, en el marco del conflicto armado; convocatoria que tuvo gran efectividad y de la cual se eligieron 100 participantes, aproximadamente. Este laboratorio comenzó el primero de agosto de 2020 y terminó el 12 de diciembre del mismo año y se dió a lo largo de once encuentros que ocurrían los sábados, en una jornada de nueve de la mañana a una de la tarde.

Esta experiencia ha sido recuperada, al menos parcialmente en esta escritura, como el resultado de un recorrido extraordinario del cual fuimos partícipes activos, de un espacio que a través de la escucha, la confianza y la solidaridad nos permitió el uso de la palabra, entablando conversaciones que constantemente nos interpelaban y nos invitaban a construir argumentos y preguntas, sobre todo, al tratar asuntos que conciernen a la labor de los educadores. Los laboratorios estuvieron antecedidos de reuniones preparatorias (los días jueves), por parte del equipo motor, conformado por el área de pedagogía de la CEV; la Colectiva Historia de Par en Par y el Grupo imaginario Ojo por Ojo y nuestro director de prácticas y de trabajos de grado; con el objeto de construir la agenda de cada una de las sesiones.

Este camino, también nos permitió conocer contribuciones académicas, historias y relatos invaluable de maestros, quienes desde su labor cotidiana han sido agentes activos y trabajan temas de educación para la paz, en sus territorios. Muchos de ellos han sido afectados directamente por actores armados, que han amenazado y dificultado su labor, pero no por ello han apaciguado sus ganas de contribuir a la construcción de un mejor mañana, dado que, a través de procesos formativos se puede generar una transformación social: “todo proyecto pedagógico conlleva la posibilidad de torcer algún destino, de recuperar algo que hemos olvidado o de incorporar algún ingrediente novedoso. Aportar algo al mundo es el motor de la tarea docente” (Ruiz, A y Prada, M; 2012, p. 17)

El laboratorio se componía de tres momentos que estructuraban todas las sesiones; la primera parte denominada “plenaria 1” presentaba en un inicio la agenda del día y sus objetivos, luego, se daba paso a un momento simbólico con algún material audiovisual para reflexionar ante la temática y finalmente, se daba una discusión de referentes conceptuales o experiencias pedagógicas por parte de algunos grupos de estudio, expertos o comisionados, para abordar el

tema a trabajar en la jornada, esto último acompañado por una ronda de preguntas por parte de los participantes.

En la segunda parte, se daba un encuentro en subgrupos llamado: “trabajo en salas”, momento en el que los participantes se dividían en una de las seis salas que les fue asignada, con aproximadamente 17 personas, las cuales tuvieron las siguientes denominaciones; Grupo 1: primera infancia; Grupo 2: Secundaria y media; Grupo 3 y 4 Comunidad educativa; Grupo 5 y 6 Comunidad en general; esto con el fin de trabajar en torno algunas preguntas o material específico que complementará la plenaria 1 y que propiciará el debate entre los integrantes. Cabe aclarar que esta división se hizo acorde a la formación y enfoques de cada participante. Finalmente, una tercera parte de cierre designada “plenaria 2”, en el que se presentaban las conclusiones abordadas en los subgrupos, las tareas acordadas y se llevaba a cabo un cierre simbólico de la jornada.

La conceptualización se dio en torno a las siguientes temáticas: *justicia transicional y restaurativa* (agosto 15); *las Comisiones de la verdad en el mundo, apropiación social y pedagogía* (agosto 29); *comprender para transformar ¿Esclarecer para qué?* (5 de septiembre); *dimensiones del reconocimiento y reparación* (septiembre 19); *convivencia, ¿Hacer las paces en medio del conflicto?* (octubre 3); *no continuidad y no repetición: Mosaico metodológico, Educapaz.* (octubre 24); *la enseñanza de la Historia reciente y su relación con la memoria histórica y con la verdad histórica* (noviembre 7 y 14); *estigmatización e identidades en un país diverso, etnoeducación y construcción de paz.* (noviembre 28); y *Sujetos, enfoques y acciones pedagógicas situadas: experiencia de identidades, etnoeducación y educación rural* (diciembre 12)

Por otro lado, en los participantes se encontró gran variedad de trabajos y propuestas pedagógicas desarrolladas y por desarrollar, unos perfiles con más experiencia que otros, pero de los cual se aprendió y se debatieron las temáticas propuestas por la Comisión de una forma enriquecedora. A Continuación, describimos el perfil y los trabajos previos o propuestas a desarrollar de los participantes de los grupos cinco y seis, quienes hicieron parte de las salas “comunidad en general” y que nos acompañaron a lo largo del laboratorio de cocreación.

***Rodeemos el Diálogo*** ha venido trabajando con una herramienta denominada “Pedagogía para la construcción de paz: La verdad como bien público” aplicada a población adolescente y adulta. Esta herramienta busca crear vivencias a través de un taller de cuatro sesiones o módulos de dos horas, los cuales se encuentran descritos paso a paso, y en los que se involucran las emociones y sentimientos que tienen los participantes frente al acuerdo de paz.

***Rodeemos el Diálogo*** también ha participado en talleres para las empresas, en pro de la resolución de conflictos desde lo cotidiano a través del diálogo. Tiene un plan estructurado de trabajo que se lleva a cabo de la siguiente manera: 1. Taller de resolución de conflictos. 2. Encuentros de diálogo político. 3. Mediación. 4. Talleres de comunicación y cultura de diálogo. Además de hacer partícipes a los trabajadores como mediadores en la empresa, desde acciones de la vida cotidiana tales como: la escucha; el observador y los enemigos del aprendizaje; el lenguaje: los pedidos, las promesas; y el poder de sus conversaciones.

***Rodeemos el Diálogo en (Nariño)*** ha venido adelantando un trabajo junto con otros compañeros de su comunidad y de otras regiones denominado: “Ludoteca Ciudadana para la infancia”, entendida como un espacio de creación e interacción entre lo real e imaginario, compuesto por juguetes, prototipos, herramientas, memorias y afectos. En esta propuesta se entretajan las expresiones simbólicas que arrojan los niños y niñas mediante el acto de jugar como forma de resistencia y autonomía, en contextos de conflicto, las cuales, entremezcladas a las tecnologías abiertas y la innovación social derivan en construcciones tangibles e intangibles en pro del bien común.

***Representantes de la Comisión de la verdad territorial Valle del Cauca***, buscan a través de su trabajo pedagógico en escuelas y universidades del Valle posicionar la verdad como bien público, trabajo en el que resalta la importancia de sacar a los estudiantes del salón, involucralos de lleno en la localidad, y trabajar en la resolución de conflictos, conversando acerca del conflicto armado, con el lema “escuchar para comprender no para responder”.

***Participantes de la Red Crea - Cómplices pedagógicos Oakland School*** han participado en diálogos, socializaciones, y han trabajado en un sector donde la violencia fue constante (Región del Guavio). Ahora propone una herramienta llamada “Diccionario A, B, C ...Z de la paz”, que cumpliría la función de Diccionario grupal, en el que se visibilice la importancia de la no violencia, teniendo como eje central el objetivo del acuerdo de paz, contribuyendo al reconocimiento y desarrollo humano de los niños y niñas de grado primaria. Busca que cada estudiante a través de las letras del abecedario escriba palabras que tengan que ver con los temas de paz, reconciliación, perdón y justicia.

Proyecto llamado ***Casa cultural Hôshart***, en Cali, que le apuesta al arte como transformador de realidades, puesto que, busca a través del arte mostrar que pasó en el país, en marco del conflicto armado, y están terminando su primer evento que trata de

un documental que involucra al *rap* para empoderar a las mujeres, documental en el que se muestran realidades sociales y se difunde a través de las redes sociales. Página de instagram: *@Hoshart\_casacultural*

**Secretaría de educación y cultura del Cauca, Fundación Nuevo Horizonte** ha apoyado mesas de participación de víctimas del conflicto armado a nivel municipal, departamental y nacional, trabajando en proyectos de reconocimiento y recuperación de la memoria del conflicto armado en nuestro país, a nivel municipal con niños y departamental con público en general.

**Pertenecientes a la Asociación de Familias Desaparecidas ASOFAVIDA** a través de la cartografía social territorial, línea de tiempo y mapa de la violencia en el Sarare, ha enfocado su trabajo en las víctimas, logrando hacer registro de lugares para recuperar la memoria histórica. Por medio de la línea de tiempo expone la relación petrolera y la intensidad del conflicto armado en Arauca y la destrucción del medio ambiente 1980-2000; paramilitarismo, conflicto interno entre guerrillas del ELN- FARC; procesos de paz y nuevas FARC 2001-2002. Intentando plasmar, cómo la violencia se ha recrudecido de una manera silenciosa y recordando los hitos históricos para identificar cómo los campesinos en Arauca se han visto afectados con la minería.

**Participante del Movimiento ambiental Noma Monte La Tebaida** se encuentra trabajando una herramienta llamada “Gestores de paz” la cual se ha ido escribiendo a partir de la práctica en un Colegio. Esta herramienta se fundamenta en el trabajo de resolución de conflictos y habilidades para la vida con la escucha activa (comprender no solo oír) y el diálogo participativo. Además, resalta la importancia de la articulación de la población estudiantil con la comunidad y principalmente con los NNA (niños, niñas y adolescentes) en población escolar.

**Integrante del Foro Nacional por Colombia - Foro Suroccidente** ha participado en la creación de una herramienta denominada “Hilando experiencia desde la memoria” la cual busca hacer un ejercicio de justicia y verdad desde las historias de vida, desde varios momentos: 1. Memorias personales, 2. Memorias colectivas y narración, 3. ¿Cómo se arma la historia? memoria histórica, 4. Construcción participativa del proyecto de la experiencia, y 5. Socialización. Esta herramienta está dirigida principalmente a los integrantes del Consejo territorial de Paz, Reconciliación y Convivencia, de Suárez, Cauca.

**Representante de la Institución Educativa Los Andes** (Cuaical, municipio de Cumbal, cabildos indígenas de Cumbal y Muellamues); apoya proyectos educativos para el



fortalecimiento de la identidad cultural y la reactivación de la educación propia, desde escenarios naturales de aprendizaje, para la comunidad indígena ubicada en las veredas Cuaical, Tasma, Quimismal y Cuetial, pertenecientes al resguardo indígena del Gran Cumbal. Ellos proponen una herramienta denominada “Liderazgo directivo y educación para la paz desde el territorio”, para generar cultura de paz, desde la gobernabilidad estudiantil, mediante la apropiación del contexto.

***Integrante del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo*** en la “Línea de Investigación Diálogo y Memoria” haciendo mención del proyecto Voces para transformar a Colombia, en el cual han trabajado con escritura braille - Ruta de niñ@s del CNMH, trabajo realizado hace cerca de dos años en el marco de la exposición: "Voces para Transformar a Colombia" presentado en la FILBO. En esta exposición se usaron texturas, sonidos y textos en braille dirigido a la población con discapacidad visual. Esta maestra hace alusión a la importancia de incluir a toda la población en la enseñanza de la memoria histórica.

***Educadora en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta - Red nacional de la memoria y la paz de Colombia*** pone relevancia en contribuir a la memoria histórica y la relación con el conflicto y en cómo se ha visto afectado cada individuo, reconstruyendo de esta manera la memoria y generando reflexión sobre los hechos violentos en el país.

***Pertenciente a la Red de Docentes Investigadores (REDDI)***, ha participado en proyectos de Intervención Social Escolar, mediante talleres para estudiantes de bachillerato. Aportan, desde la pedagogía, estrategias para la no repetición y el fortalecimiento de la memoria histórica en las generaciones más jóvenes. Su proyecto “PISE PARA LA VERDAD” (Proyectos de Intervención Social Escolar) tiene como objetivo reflexionar sobre el conflicto armado en Colombia, desde la presentación de los hechos, en los medios de comunicación y desarrollar PISE desde el cuidado del otro y del entorno, como apuesta por la verdad y la reconciliación.

***Participante del Resguardo Indígena Centro Miraflores - Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas Miraflores Guaviare ASATRIMIG*** ha colaborado en conversatorios con la población adulta indígena, dado que, reconoce que como líder indígena y víctima del conflicto armado debe ayudar a la transición del país hacia la paz. También desea saber y que sus hermanos indígenas conozcan la verdad de un conflicto armado que los ha afectado durante años, sus raíces, su cultura y, en general, sus formas de vida.

*Participante de la Unión Costureros de la Universidad de la Sabana* también hace parte del grupo asesor de los laboratorios, el objetivo de su herramienta es diseñar una biblioteca virtual que involucre las historias personales, a través de la construcción de narrativas textiles, visibilizando las diferentes formas de violencia y resistencia y, en virtud de ello generar un sentido de colectividad y encuentro, por medio del compartir de las historias plasmadas en las telas. Se espera, en relación con los objetivos de la Comisión, que esta herramienta contribuya a definir la responsabilidad que las instituciones educativas tienen en el proceso de formación y reconocimiento de los diferentes hechos que rondaron el conflicto.

*Integrante del Grupo de Teatro Espontáneo El Trueque* y del Grupo de mediación que participó en la exposición “Voces para transformar a Colombia” en Bogotá. Su herramienta “Tejer la verdad” pretende ser una mediación para el reconocimiento de la verdad como bien público, su objetivo, es suscitar reflexión sobre los hechos violentos ocurridos en el marco del conflicto armado Colombiano y alrededor de las acciones de resistencia de quienes los han sufrido, para aportar al esclarecimiento y a la apropiación social de la verdad, además, relacionada con los objetivos de la Comisión, a través de una experiencia afectiva, propone reflexionar sobre el papel que tenemos en el futuro venidero y así aportar a la construcción de otra convivencia que sienta las bases de la No Repetición; está pensada como un documento o cartilla con carácter abierto a un público general, el cual se pueda ampliar y nutrir.

*Integrante del Semillero de Investigación Acción PARES y La Pecera Cultural en (Bogotá)*; propone una herramienta denominada: “Juego de roles e intereses” Esta herramienta tiene como objetivo identificar y reconocer los roles e intereses, especialmente económicos y políticos, que tuvieron distintos actores en los sucesos acontecidos durante el conflicto armado, por medio de un juego de mesa multijugador, con el fin de aportar al esclarecimiento de la verdad. A su vez aportaría situaciones y posibles soluciones para promover la convivencia y la no repetición.

*Participante del programa de Formación Complementaria en el (Catatumbo)*, ha venido trabajando con un rompecabezas fáctico, el cual tiene como objetivo reconstruir, por medio del territorio y la escucha, hechos de la historia reciente, que en un principio son inconexos (sin relación causa y efecto). Pero al armar el rompecabezas empiezan a tener sentido por medio del diálogo y la reconstrucción de hechos. La idea es que las piezas arrojen pistas del lugar, fecha y hora en que ocurrieron y se distinga: ¿cómo y por qué sucedió y quiénes fueron los responsables?

No desconocemos los aportes invaluable a las discusiones y la participación que hicieron todos los integrantes en este proceso; El equipo de Investigación Ciencia y Pedagogía-COLCIENCIAS en Cauca Antioqueño Norte; Coordinación de procesos de educación popular en lucha en Bogotá; Comisión de la Verdad del área de pedagogía; Grupo de Estudios en Memoria e Historia (GREMH) de la Universidad Distrital en Bogotá; participantes de Cimarrón, Mujeres por Buenaventura, también integrante de la Universidad del Pacífico y Normal Superior Juan Ladrilleros en Buenaventura; la Organización para la defensa y derechos de los sectores sociales LGBTI en Montería; Semillero de investigación Cultura Investigativa por la vida y por la paz y de la Universidad de la Paz y red nacional de estudiantes de trabajo social en Barrancabermeja; La Federación de Estudiantes Universitarios-FEU; Participantes del Colectivo Comunitario Contextos en (Cartagena) y de quienes hacen parte del equipo asesor, de la Universidad de La Sabana en Bogotá y de planeación Nacional.

Además, los integrantes también recomendaron los siguientes materiales, para tener en perspectiva otros instrumentos realizados por ellos o colegas sobre las temáticas de educación para la paz.

Experiencia cineforo semillero de investigación IDEO [https://www.youtube.com/watch?v=7\\_kCdkT9ORo&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=7_kCdkT9ORo&feature=youtu.be) del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, a su vez, hemos abordado desde la Red de Maestr@s por la Paz, de Rodeemos el Diálogo, cineforo con Maestr@s con el documental "Ciro y Yo" y su protagonista.

Trabajo con la Comisión y experiencia trabajando las temáticas en el ámbito (universitario-colegio) y algunos simulacros realizados en grado noveno a decimo - Aulas en Paz, de la Universidad de Los Andes, trabaja en talleres para la convivencia pacífica en la escuela <https://aulasenzpaz.uniandes.edu.co/index.php/com-docman-submenu-config/aulas-en-paz>

Kit Papaz, de la Red PaPaz, para la educación de familias y comunidades para la paz. ofrece herramientas prácticas y sencillas para que, a través del desarrollo de competencias ciudadanas, padres, madres y otros agentes educativos promuevan en los niños y adolescentes procesos de construcción de paz <http://paz.redpapaz.org/>

Metodologías de Juego y Arte, Otra Escuela. Esto incluye formación de formadores <https://www.otraescuela.org/sistematizacion.html>

Eduentretenimiento. Serie Revela2 <https://www.comminit.com/revelados/>

Caja de herramientas comunicar para el postconflicto

<https://www.comminit.com/derechosposconflict/taxonomy/term/5647>

Paisaje sonoro de la exposición "Voces para Transformar a Colombia", del CNMH Simulacros de la Comisión de la Verdad (Escuelas de la Palabra - EDUCAPAZ) <https://www.compartirpalabramaestra.org/recursos/publicaciones-e-investigaciones/otras-investigaciones/mosaico-metodologico-caminos-diversos-para-reflexionar-en-las-escuelas-sobre-el-valor-de-la-verdad>

En este sentido, la diversidad de la población y el aporte de las diferentes investigaciones y trabajos pedagógicos de cada participante permitió que las discusiones en cada grupo sobre el sentido de la verdad, la justicia, la convivencia, la memoria histórica, la etnoeducación y la paz, entre otros, fueran provechosas y significativas para cada uno de nosotros. De tal manera que se abordó la importancia de los componentes pedagógicos y didácticos para el diseño de estrategias, en pro de la apropiación de los informes sobre el conflicto, resaltando la importancia de la creación artística y literaria que permitan tramitar el dolor y por ende, construir resistencias, desde lugares de vida.

También, se abordó la importancia de que tanto las estrategias como las herramientas didácticas contengan, en su estructura, un enfoque diferencial; para ello es indispensable partir de la diversidad étnica y cultural y, en esta misma línea, los encuentros de saberes, es decir, espacios pedagógicos de diálogo que permitan entender cómo es la vida en el territorio y en cada contexto, por tanto, se trata de vivenciar el concepto de territorialidad, identificando los fenómenos que han sucedido en la comunidad, así como las luchas y resistencias de las que se han valido para la reivindicación de sus derechos, a partir de hechos que les han causado dolor.

Dentro de las recomendaciones, los participantes enfatizan que la escuela es un espacio de gran importancia para la construcción de memorias colectivas, y para generar encuentros con alteridad, en los que las memorias personales puedan ser recuperadas, en pro de construir desde lo colectivo; que los niños puedan a través de la narración de la historia no repetir lo mismo en su entorno.

Así mismo, los integrantes resaltan la importancia de hacer uso extensivo e intensivo de los medios de comunicación tales como: la televisión; la radio; y las redes sociales; la red de radios comunitarias, los semilleros de paz; llegando a los públicos más apáticos y desconectados del conflicto, para distribuir material y mensajes pedagógicos, de manera masiva, sobre el conflicto armado en Colombia y así poder garantizar que exista un reconocimiento público del conflicto; aspectos que contribuyan, en un futuro, al desarrollo de estrategias pedagógicas y recomendaciones contempladas en el informe final de la Comisión de la Verdad, para construir las bases de un país más justo.

Por otro lado, los participantes concuerdan en que es indispensable la formación política de los maestros, que haya una capacitación constante al gremio docente sobre conflicto, desde una perspectiva histórica y sobre cómo abordar la violencia política en la escuela, en comunidades y en la sociedad, en general. Los participantes no pierden la esperanza de encontrar las vías de la reconciliación a través de la educación y ante ello se elaboró un acróstico por parte de todos los integrantes del grupo, en torno a la palabra esperanza.

Estamos comprometidos

Siempre con la vida y con la

Paz, en todos los territorios

En cada rincón

Recogiendo experiencias desde las memorias

Algunas de ellas escritas para que

Nunca más vuelvan a suceder hechos violentos que producen

Zozobra y tiñen de sangre nuestra tierra.

Ahora la esperanza resurge...para retomar la palabra y la construcción colectiva.

Se espera que las herramientas didácticas de los participantes sean publicadas o difundidas por la Comisión de la Verdad, para que otros maestros del país u organizaciones puedan hacer uso de ellas. Así mismo, que las puedan adaptar a cada comunidad y contexto. También se generaron nuevas expectativas y retos frente a las siguientes cohortes de laboratorios de cocreación, en 2021, con el área de pedagogía de la Comisión.

Vale la pena anotar que pese a la situación pandémica que vive el mundo, el laboratorio se pudo llevar a cabo en su totalidad, de forma virtual, lo cual permitió tener una cobertura más amplia a nivel nacional e invitados a nivel internacional, y de esta forma nutrir aún más nuestro proceso académico. Además, quedaron altas expectativas por parte de los participantes y del equipo motor de seguir participando en estos espacios de diálogo, debate, reflexión y, ante todo, de reconocimiento de la alteridad; con un sentimiento en común de que somos más los maestros que luchamos y queremos un país mejor para las futuras generaciones.

Este viaje en el que nos embarcamos con las expectativas más altas y que poco a poco se fueron superando, en su máxima expresión, nos permitió formarnos como personas y como profesionales en cada momento y con cada tarea y responsabilidad: como las relatorías, las reuniones, las sistematizaciones, los diálogos, hasta llegar a los instantes más profundos de sensibilización y construcción simbólica con nuestros colegas. Por esto y mucho más agradecemos este espacio de investigación participativa del cual pudimos ser parte activa.

Al inicio tuvimos temor porque sabíamos que las personas que hacían parte de este laboratorio tenían una amplia experiencia y el hecho de estar invitados en el equipo motor para ayudar en la facilitación y dirigir los encuentros fue un reto enorme. Esto implicó un estudio riguroso de los temas, para tener un conocimiento situado al hablar de la violencia política, y demás contenidos abordados; pero todo resultó acorde a las expectativas. Son estos retos: prepararse, estudiar y tener un público espectador para discutir y contradecirnos, lo que nos enseña y nos sigue formando día a día.

Agradecemos este paso por los laboratorios, en el que el tiempo se pasó volando, pues muchas veces se quedó corto para todo lo que queríamos decir, conversar y seguir discutiendo. Guardamos los ‘retratos’ de cada maestro en nuestra memoria, quedan en ella los escenarios que se veían en la pantalla de los paisajes, las montañas, el río de fondo que nos hacían sentir los lugares recónditos de nuestra Colombia y pensar que no estábamos tan lejos como parecía. En ella también quedan sus palabras, aquellas que fueron luz y motivación para seguir en este camino.

Por último, respecto a nuestra socialización de avances de las secuencias didácticas que nos encontramos diseñando con el grupo, sobre A) Esclarecimiento de la verdad B) La No repetición C) Convivencia y D) Justicia transicional, los participantes concuerdan en que sería importante que se planteará una evaluación de impacto, es decir, dar un eje orientador para que los maestros puedan sistematizar los resultados cuando usen la herramienta en sus contextos y que estuviera disponible virtualmente, esto último, con el fin de llegar a contextos más amplios.

En el siguiente capítulo se presentará la secuencia didáctica: “esclarecimiento de la verdad y educación”. En esta secuencia vamos a hablar sobre la Verdad como bien público y resaltaremos su importancia para la reconciliación y la búsqueda de la paz. Vale la pena poner de presente que cuando se habla de la verdad se habla de algo que ha estado oculto durante los hechos del conflicto armado en Colombia, el cual ha afectado a miles de personas en el país y ha impedido una reconciliación nacional. En el camino, se irá entendiendo que el esclarecimiento de esta verdad es importante para sanar las heridas de las personas que se han visto afectadas directa o indirectamente por estos hechos y que no permiten construir la paz, sin embargo, somos conscientes de que no es posible una verdad absoluta. Acompáñanos en este viaje.

## VII. SECUENCIA DIDÁCTICA

### Secuencia didáctica

#### Esclarecimiento de la verdad

Elaboran: Carolina Martínez; Camila Mosquera y Alexander Ruiz.

Nosotros, como docentes, necesitamos también volver a pensar en el cuidado de nosotros mismos, que es permanentemente volver a repensar nuestro proyecto político pedagógico en el aula. Isabelino Siede (2013)

Esta secuencia didáctica<sup>14</sup> surge de nuestro deber ético y político como maestros, ante las problemáticas sociales a causa del conflicto armado interno en Colombia, con la esperanza de fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, a partir de la comprensión de hechos de violencia política, con el propósito de formar ciudadanos en el cuidado de sí y de los otros, desde la escucha, el diálogo y el debate, que les permitan ser agentes de cambio y transformar sus realidades.

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

Esta herramienta didáctica podría estar articulada a los proyectos de educación para la paz. De esta manera, podrían tener mayor alcance en la estructura curricular, especialmente si se enmarcan en la enseñanza de la historia reciente del país, en asignaturas como: historia, competencias ciudadanas, cátedra de paz, ética y convivencia, que estarían respondiendo a una estructura y unos objetivos curriculares en la escuela. Incluso, la secuencia podría fortalecer proyectos de escuelas para la paz, y tejer vínculos entre la escuela y la comunidad.

En esta medida, la secuencia se basa en uno de los pilares de la Comisión de la Verdad: *Esclarecimiento de la verdad*. La comisión señala que “esclarecer es poner Luz, es aclarar

---

<sup>14</sup> La Didáctica ofrece todo el material conceptual y operativo para que los profesores puedan transmitir su saber, interrogar el respectivo conocimiento y crear vínculos de proximidad con los saberes de los estudiantes. (Zambrano, 2005, p. 16)

aquello que está confuso u oculto” (CEV, 2019b, p.15) por ello, se invita a que la escuela aborde la enseñanza de la historia reciente y reconozca a sus estudiantes como sujetos políticos, con voz propia, capaces de aportar a la no repetición, la reconciliación y la convivencia pacífica.

La presente secuencia didáctica está dirigida a estudiantes de secundaria, preferiblemente de los grados noveno a undécimo, con el fin de que el maestro o maestra, de cualquier asignatura, pueda desarrollarla y adaptarla a las necesidades específicas de su contexto social y educativo.

La secuencia se encuentra dividida en cuatro sesiones, cada una aproximadamente 45 minutos de duración, en torno al asunto del Esclarecimiento de la Verdad. Su estructura, comprende un recurso estético por sesión, para su estudio y discusión (hemos elegido fragmentos literarios, videos, fotografías). La estructura también comprende una serie de pautas recomendaciones y preguntas para orientar, promover el diálogo, la reflexión y la puesta en común entorno al contenido y el sentido del recurso.

La primera sesión aborda el asunto del Esclarecimiento de la verdad, desde las relaciones interpersonales; la segunda y tercera abordan el esclarecimiento de la verdad en el marco del conflicto armado interno en Colombia. Finalmente, la cuarta sesión se orienta a la construcción de iniciativas de paz, por parte de los mismos alumnos, promoviendo su capacidad de agencia en la escuela y comunidad a la que pertenecen. En esta medida las actividades apuntan a incentivar un sentido de responsabilidad en los estudiantes con el esclarecimiento de la verdad, tanto en lo personal como en lo colectivo.



## 7.1 Primera Sesión. La verdad en nuestras vidas

El propósito de esta sesión es relevar el valor de la verdad en nuestras vidas, con base en la reflexión y deliberación sobre nuestras experiencias cotidianas. De este modo, vale la pena enfatizar la importancia que tiene para cada persona hacerse cargo de sus propias decisiones, especialmente de aquellas en las que se está dispuesto a afrontar la verdad. Esto, por supuesto, repercute en las relaciones interpersonales, en las que la sinceridad, la confianza y la responsabilidad contribuyen en la construcción del bien común.



Fotografía: Película Alicia A Través del Espejo

Fuente: Alicia a través del espejo. Disponible en: <https://trabalibros.com/libros/alicia-a-traves-del-espejo-lewis-carroll>

### *Estación 1*

Entrégales a tus alumnos una copia del relato: *Un viaje al pasado*. Léelo en voz alta y despacio mientras ellos siguen tu lectura con el texto recibido.

## Un viaje al pasado

*En los jardines de la memoria, en el palacio de los sueños, ahí es donde tú y yo nos veremos*

Para comenzar esta historia, hace falta que te envuelvas en algo de locura. En el mágico país de las maravillas, sucede algo aterrador, la reina roja, Iracebeth “la de la cabezota” se hace dueña del tiempo al robar la cronosfera, aquella tiene el poder de transportarte al pasado y cambiarlo a placer, lo que en consecuencia, hace que el presente y el futuro cambien para siempre.

La cronosfera, es una esfera que al ser lanzada al aire se convierte en una embarcación donde el capitán dirige su curso por medio del timón en un océano turbulento, en el fondo de él se encuentran los hechos del pasado que han marcado nuestra vida. Al volver a ver en el océano esos hechos del pasado, nos dan ganas de repetir varios de ellos, y hay otros hechos que quisiéramos borrar para siempre de nuestra memoria.

La reina roja sube al barco y lleva como tripulante a su hermana la reina blanca Mirana, ahora legítima reina del país de las maravillas, para viajar en el tiempo con el objetivo de cambiar el pasado y con la necesidad de que salga a la luz la verdad sobre el conflicto que tiene con ella desde la infancia y el motivo por el cual la odia. Para cumplir con este objetivo, Iracebeth quiere que su hermana vuelva a ver lo que hizo aquel día en que su vida cambió para siempre el ” CAIDO DÍA”.

El primer destino de la reina roja, que habita sus recuerdos más profundos, es el día de su coronación. Al ser la hermana mayor, la corona de su padre iba a ser concedida para que ella gobernara el país de las maravillas. Ese día, todos los habitantes del reino estaban invitados a la esperada coronación. En el palacio esperaban el Rey y a la Reina, padres de Iracebeth (Reina roja) y Mirana (Reina blanca) en aquel entonces princesas. En el momento de la coronación, se disponen a ponerle la corona a Iracebeth pero alguien suelta una media risa porque su cabeza era tan grande que no podían acomodar la corona en ella. La princesa se molesta, mira al auditorio y exclama ¡Silencio, ¿qué están haciendo tontos? Y susurra a su coronador -¡Ponla en mi cabeza! ¡Me están mirando como una torpe, que ya la pongas! ¡Eres totalmente incompetente!-

De repente, por la presión que estaba ejerciendo el coronador a la corona para que encajara en la gran cabeza de la princesa roja, hace que la corona caiga y se rompa en mil pedazos. Todos quedaron conmocionados, pero entonces, alguien empezó a reír y de repente todo el auditorio se estaba riendo de la princesa. Iracebeth dice -¡Silencio! ¡El próximo que ría no se volverá a reír nunca más! La madre le dice -¿Cómo evitarás que la gente se ría?- Y uno de los invitados responde -¡Cubriéndose la cabeza quizás!- Las personas se siguen burlando sin parar, entonces Iracebeth grita. -¡Cubriremos la tuya! ¡Cubriremos la de todos! ¡Y coseremos sus labios, los dejaremos sin lengua y les cortaremos las orejas! Finalmente grita aún más -¡Y...PERDERÁN LAAAAA CABEEEEEEZA!- El rey enojado se levanta e interrumpe a Iracebeth diciendo: ¡Ya basta! Iracebeth, nunca perdí la esperanza de que un día enseñaras las cualidades necesarias para ser una reina, ahora me doy cuenta de que ese día nunca llegará. Continúa, Pueblo de Witzend (país de las maravillas) después de mi muerte mi corona pasará a la princesa Mirana.

Iracebeth refuta -¡Eso no es justo! ¡Yo soy la mayor!- el padre responde -¡Tú eres incapaz de gobernar!- Iracebeth contesta enfurecida -¡Te odio, los odio a todos ustedes! ¡Mi venganza será vil, lenta, los haré sufrir!- Al decir esto, su cabeza se inflama como un globo y se hace aún más grande, luego sale corriendo del auditorio. La reina Mirana sale tras de ella e intenta detenerla y al hacerlo Iracebeth la enfrenta y le dice: Tú lo iniciaste, ¿Por qué no les dices la verdad?, Mirana agacha su cabeza y se queda callada. Y Iracebeth mirándola fijamente responde: es lo que creí. y sale gritando ¡Nadie me ama! ¡Nadie me ama!

La reina roja vuelve a tomar por el brazo a su hermana, dirigiéndose las dos de nuevo a la cronosfera, esta vez dirige el timón a un recuerdo en el que aún eran niñas. Al llegar entran al castillo donde vivían

y se detienen a escuchar detrás de una enorme puerta que daba a la cocina. En ella estaba la princesa Mirana y se dirigía con una voz algo inquieta a la princesa Iracebeth, diciéndole ¿Te comiste las galletas? y ella le respondió: Te deje las orillas, la princesa Mirana conmovida y enojada respondió ¡No quiero las orillas!, en ese instante, la madre regaña a las princesas y les advirtió: Si no van a llevarse bien, ya no habrá más galletas para ninguna, fuera de la cocina. ¡Adiós! dice señalando hacia la puerta.

Las princesas salen corriendo, dejando una galleta sobre el plato de la cocina, pero, Mirana de inmediato regresa a la cocina y tomando la galleta faltante sale corriendo hacia su cuarto. Una vez en el cuarto, Mirana se come la galleta dejando boronas en el suelo, las cuales trata de ocultar debajo de la cama de su hermana, en ese instante entra la princesa Iracebeth al cuarto y le pregunta ¿Qué estás haciendo? y la princesa Mirana sorprendida responde: Nada y sale corriendo.

Luego, las reinas se detienen detrás de la puerta del cuarto de las princesas y escuchan lo que dicen en el cuarto mientras la reina de roja mira con ira a su hermana. La madre de las princesas al no encontrar la galleta que había dejado en el plato de la cocina entra a la habitación de la mano de la princesa Mirana enfurecida, exclamando ¿Qué les dije a las dos? “No más galletas”. La princesa Iracebeth se defiende ¡Yo no toque las galletas! y la madre se percata de que hay migajas junto a su cama y pregunta -¿Por qué hay migajas junto a tu cama?- la princesa Iracebeth responde: Las puso Mirana. La madre dirige su mirada hacia Mirana y pregunta ¿Es cierto Mirana?

En eso, la reina roja detrás de la puerta, mira con enojo a su hermana y pregunta ¿Es cierto Mirana?. Mientras en el cuarto la princesa Erizabeth decía -lo hiciste ¡Dile!- y la madre insistía -Dí la verdad Mirana. ¿Hurtaste las tartas y pusiste eso ahí?-

La reina blanca susurra detrás de la puerta: No. Al mismo tiempo que la princesa Mirana dice “no”. La Princesa Iracebeth reprocha su respuesta y gritando dice -¡Mientes! ¡Lo hiciste!- Al mismo tiempo la reina roja mira a la reina blanca y le grita. -¡Mentirosaaaaaaaaaaaaa! ¡Eso no es cierto!- Finalmente, la madre culpa a la princesa Irizabeth y le dice -Las migajas están en tu cama no culpes a tu hermana - Ella reprocha -¡No es justo!- y sale corriendo fuera del castillo, es así, cómo se tropieza con una piedra y cae al suelo, golpeando tan fuerte su cabeza que esta se le inflama para siempre.

En el momento en el que la princesa Irizabeth salió corriendo del castillo, la reina roja quiso salir corriendo para prevenir que tropezara y así evitar que en el futuro ella tuviera la cabeza tan grande. Pero en el momento que la princesa Irizabeth ve a su yo del futuro, las reinas quedan petrificadas y la cronosfera las devuelve inmediatamente al presente.

Al regresar al presente, la reina roja se siente triste por no haber podido hacer nada para que su cabeza no se agrandara, ***pero comprendió que no es posible cambiar el pasado, pero sí hay mucho que podemos aprender de él***, y dice lo siguiente ¿Por qué esto siempre está pasándome? ¿Por qué nadie me ama?, su hermana la reina blanca responde, yo te amo Racie, pero la reina de corazones no se nota convencida y condena ¡No es cierto! Señalando su gran cabeza ¡todo esto es culpa tuya!, la reina blanca no negó lo que decía y dijo, lo sé, hurté las tartas y mentí al respecto, si hubiera dicho la verdad nada de esto habría pasado y lo lamento. Si aún, no es tarde ¿puedes perdonarme? la reina de corazones conmovida y con una voz de alivio respondió, es lo único que deseaba escuchar. Sólo eso. Finalmente se abrazan.

Fuente: Elaboración propia para esta actividad. Basada en la película *Alicia a través del espejo* (2016)

### Recomendación:

Te sugerimos ver la película *Alicia a través del espejo* (2016), dirigida por James Bobin, para poder contextualizar aún mejor a los estudiantes en caso de ser necesario, la cual puedes reproducir en el siguiente enlace:

<https://www.cinecalidad.is/pelicula/alicia-a-traves-del-espejo-onlineee-descarga/>

De modo complementario, recomienda a tus alumnos la lectura de la obra original, con el mismo título, que inspira esta película, así como *Alicia en el país de las maravillas* (1865), ambas obras de autoría de Charles L. Dogson, quien escribió bajo el seudónimo de Lewis Carroll. Este escritor nació en el Reino Unido en 1832 y falleció en su país natal el 1898. Hizo importantes contribuciones a las matemáticas y fue un gran aficionado a la poesía y al arte de la fotografía.

### Estación 2

Organiza la clase en subgrupos de 4 - 5 estudiantes. Pídeles que contesten grupalmente las siguientes preguntas y que tomen nota de sus principales conclusiones:

¿Qué consecuencias generó a los personajes de esta historia la omisión de la verdad?, ¿Qué hubiera sucedido si desde el comienzo se hubiese dicho la verdad?

¿Te has enfrentado a una situación en la que has tenido que mentir para no perjudicar a otras personas? ¿Lo consideras justificable?

¿Por qué es importante para una sociedad que sus gobernantes o las personas u organizaciones con poder no mientan o engañen?

### Estación 3

La idea es que cada subgrupo presente a toda la clase sus principales puntos de vista sobre las preguntas planteadas. Mientras tanto, puedes ir destacando en el tablero las ideas más relevantes de cada subgrupo.

**Para el cierre de la sesión** vale la pena que destiques que:

- El esclarecimiento de la verdad no solo es importante en nuestras relaciones interpersonales (amigos, familia, conocidos) también lo es para la sociedad, en su conjunto.
- El conocimiento de la verdad puede ayudarnos a enfrentar y resolver conflictos, en la medida en que saber lo que sucedió y cómo sucedieron las cosas nos aclara dudas, nos

ayuda a identificar los errores cometidos y nos da la oportunidad de actuar de manera correcta y justa.

- El conocimiento y promoción de la verdad contribuye a la construcción de lazos de confianza con los otros, respeto activo y empatía.

***Para la siguiente sesión.*** Pídeles a tus alumnos que indaguen desde sus casas en la prensa escrita, en Internet o en la biblioteca o centro cultural más cercano: ¿cuáles son/fueron los principales propósitos de la *Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición en Colombia*? La idea es que lleven a la siguiente sesión sus apuntes sobre dicha consulta.

## 7.2 Segunda sesión. La verdad como bien público

En esta sesión será objeto de estudio y de reflexión la idea de la verdad como bien público y su relevancia para una sociedad como la nuestra, que por más de cinco décadas ha estado expuesta a altos niveles de violencia, a partir del conflicto armado interno y que, a pesar de las dificultades y tensiones, intenta transitar hacia la paz.

### *Estación 1*

Para dar inicio a la sesión, pídeles a tus alumnos que se reúnan en subgrupos de 4 a 5 estudiantes y que compartan e intercambien el resultado de su consulta, esto es, ¿cuáles son/fueron los principales propósitos de la *Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición en Colombia*? La idea es que identifiquen los aspectos más relevantes para socializar a toda la clase.

### *Estación 2*

A continuación, pídele a un estudiante por cada subgrupo que presente la síntesis del trabajo grupal y destaca las ideas principales en el tablero.

### *Estación 3*

Vale la pena que precises y complementes la información presentada por tus alumnos con una breve contextualización sobre las comisiones de la verdad en América Latina, así como aspectos clave del mandato de la Comisión de la verdad en Colombia. Para ello, te proponemos la siguiente información:

#### **Comisiones de la verdad en América Latina**

La mayoría de sociedades latinoamericanas, en su historia reciente, sufrieron rupturas en su tejido social, a causa de permanentes hechos de violencia y vulneración a los derechos humanos (crímenes de lesa humanidad, desapariciones forzadas, homicidios, privación ilegal de la libertad, violencia sexual, tortura, masacres, entre otras) vinculados al enfrentamiento armado, dictaduras militares y gobiernos autoritarios.

En esta medida, las comisiones de la verdad se crean para dar respuesta a las demandas sociales y el clamor de justicia, por parte de familiares y amigos de quienes fueron víctimas de estos hechos atroces. Se ocupan de investigar los abusos de los derechos humanos que se hayan cometido a lo largo de varios años, en momentos de transición política de gobiernos autoritarios hacia regímenes democráticos o en el paso de conflictos armados internos y guerras civiles a la paz.

Así entonces, el esclarecimiento de la verdad, se puede convertir en un factor de reparación simbólica que devuelve la dignidad a las víctimas y a sus familias, ayuda a la elaboración del duelo y a la superación de la situación traumática, contribuyendo de forma significativa a la generación de procesos de perdón, reconciliación social y, sobre todo, a la construcción de modelos de convivencia que permitan recordar las atrocidades del pasado, reivindicar la memoria y así abordar los complejos procesos de paz sostenibles que permitan la construcción colectiva de la verdad y contribuyan a la no repetición.

**Fuente:** Comisión de la verdad (2020) Comisión para el Esclarecimiento de La Verdad. En: *Curso: Comisión de la verdad en Colombia*. Comisión de la Verdad y Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: <https://www.edx.org/es/course/comision-de-la-verdad-colombia>

### **La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, en Colombia. (CEV)**

Surge en el marco del Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, suscrito entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo FARC -EP en Noviembre de 2016.

Su responsabilidad es desentrañar de la forma más rigurosa el sentido histórico y ético político de lo ocurrido durante el conflicto armado interno, es decir, lograr dar respuestas sobre el qué pasó, cómo, por qué pasó, quiénes fueron los responsables, quiénes se beneficiaron del conflicto, explicando e identificando sus contextos, dinámicas y patrones que han incidido para la que la violencia persista.

Esto, lo hará a partir de la verdad de todos los sectores, en especial de las víctimas, contribuyendo a la satisfacción del derecho a la verdad, por medio de entrevistas, testimonios, historias de vida, en diálogo con las poblaciones a través de acciones pedagógicas y de convivencia.

La comisión aspira a que, al entregar el informe, los colombianos apropien de lo allí escrito, como una guía para el camino hacia la comprensión del pasado, la incidencia en los conflictos del presente y la imaginación de un futuro mejor, considerando que el esclarecimiento y el reconocimiento de hechos atroces es esencial para construir y vivir sobre bases más justas y democráticas.

**Fuente:** Equipo de trabajo de pedagogía comisión de la verdad. (2019). Comisión de la Verdad. Lineamientos de Pedagogía. (en preparación)

Para más información puedes consultar el siguiente link: <https://comisiondelaverdad.co/>

#### **Estación 4**

Luego de la contextualización, puedes reproducir en clase el video: *¿Cómo es la relación de los niños y niñas con la verdad?* (producido por la Comisión de la Verdad, 2019), el cual puedes descargar del siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=RcBtV0ZA5IU>

**Recomendación:**

Es necesario que descargues con antelación el video y lo proyectes en el aula haciendo uso de los recursos con los que cuente la escuela (video beam, tv, computador) o tablets, celulares personales de los participantes. De no contar con ninguno de estos recursos puedes presentar una transcripción de los puntos de vista expresados por los niños en el video.

**Estación 5**

Pídeles a tus alumnos que socialicen *¿Qué opinan sobre lo que dicen los niños respecto al valor de la verdad? y ¿Crees que es necesaria la verdad para comprender lo que sucedió en el conflicto armado?* Luego, ubica un pliego de papel craft o papel periódico en el tablero y escribe la palabra VERDAD en la parte izquierda del pliego para realizar un acróstico junto a los estudiantes en torno a la importancia de la verdad para los procesos de la no repetición de la violencia, la convivencia y reconciliación pacífica.

A continuación, te presentamos un ejemplo del tipo de contenido que podría tener la primera letra de este acróstico



Velar por el bienestar de todos los ciudadanos.

**E**

**R**

**D**

**A**

**D**

Al terminar el acróstico, ubícalo en alguna pared del salón para que al final de cada sesión de esta secuencia didáctica, cada subgrupo escriba una palabra o una frase que simbolice la verdad y la esperanza en torno al conflicto armado.

***Para el cierre de la sesión*** te sugerimos mencionar que:

La verdad es necesaria para la construcción de vínculos de confianza, amistad, justicia, solidaridad, empatía y amor, con los otros; es un bien común porque es un valor que nos permite coexistir y convivir con el otro resolviendo los conflictos con otras alternativas diferentes a la de la guerra.

El esclarecimiento de la verdad nos permitirá construir una explicación comprensiva de lo acontecido, indispensable para entender qué nos pasó en el marco del conflicto armado interno y generar un análisis reflexivo de la gravedad de lo sucedido y aportar a procesos de no repetición.

### 7.3 Tercera sesión. ¡Ante el conflicto, se exige la verdad!

Abordar el asunto de la verdad en el marco del conflicto armado interno en Colombia, desde la fotografía, permite comprender testimonios de barbaries que se resisten al olvido, movilizand así nuestros afectos, habitando nuestro cuerpo, nuestra mirada y nuestra voz. Este dolor ha sido también fuente de inspiración para quienes sin descanso buscan esclarecer la verdad de lo ocurrido, recuperar su dignidad, elaborar su duelo y recuperar la esperanza de vivir en una sociedad en paz.



Fotografía: Las Cristinas del Conflicto

Fuente: Comité Internacional de la Cruz Roja [CICR]. (24-09-2019). Las Cristinas del Conflicto. *Exposición itinerante en homenaje a las mujeres víctimas de desaparición en Colombia*. Disponible en: <https://www.icrc.org/es/document/mujeres-victimas-de-desaparicion-en-colombia>

#### ***Estación 1***

Ubica las siguientes imágenes en las paredes internas del aula en forma de exposición antes de que los estudiantes ingresen a la clase.

#### ***Ten en cuenta***

La idea es que alistes previamente las fotografías con su respectiva descripción, en tamaño aumentado, para que las imágenes sean visibles y de calidad.

### Las Cristinas del conflicto

Las muñecas, a las que accedemos por medio de estas fotografías, son creaciones artísticas de Paulina Mahecha, mediante las cuales ha sobrellevado el dolor de la ausencia de María Cristina, su hija, desaparecida hace 15 años, en el marco del conflicto interno armado. La instalación tiene por nombre *Las cristinas del conflicto*. (BIBLORED, 2019)



#### **ESTRELLA DE BELÉN** **María Cristina Cobo** **Mahecha**

María Cristina era jefe de enfermería egresada de la Universidad de los Llanos. Tenía tres meses de embarazo. Desapareció en 2004, en el municipio de San José del Guaviare cuando fue a prestar un servicio social como enfermera a esa comunidad abandonada por el Estado. Los responsables aceptaron los hechos ante la justicia, pero no entregaron su cuerpo, después de 15 años sigue desaparecida.



### VIOLETA

Violeta tenía 20 años y amaba a su bebé de 6 meses. Pasaba su tiempo cuidando de él vendiendo comida y ayudando a su mamá con las labores de su casa.

El 24 de marzo de 2005 Violeta salió de casa a reclamar un dinero que le debían. En horas de la mañana llamó a su mamá y le informó que en la tarde llegaría a San José del Guaviare, la madre de Violeta se quedó esperando su llegada. Unos testigos le dijeron que al parecer un actor armado se la había llevado. Hasta la fecha no se sabe nada de Violeta.



### AZUCENA

En 2003 en una vereda de San José del Guaviare, integrantes de un actor armado llegaron a una vivienda en búsqueda de Azucena. Le acusaban de ser novia de alguien que pertenecía a otro actor armado. Azucena se escondió.

A través de su padrastro le avisaron que no le harían nada como castigo. Cuando regresó la encerraron en una habitación y al parecer fue violada. Azucena envió una razón a su mamá que le consiguiera medicinas porque no soportaba los dolores causados por los abusados a los que fue sometida. Azucena fue asesinada y desmembrada.

Hasta la fecha su cuerpo no ha sido encontrado.



### **JAZMIN**

**Zuly Jazmin Camelo Buzato**

El 18 de septiembre de 2002 Jazmín fue desaparecida en la Inspección de Charras, ubicada en el municipio de San José del Guaviare, al parecer por un integrante de un actor armado que operaba allí.

Según habitantes del lugar, ese día hubo un enfrentamiento entre diferentes actores armados.

Hasta la fecha su cuerpo no ha sido encontrado.

Jazmin estaba embarazada en la época en que desapareció y dejó una hija que para entonces era menor de edad.



**MARGARITA**  
**Luz Nelly B**

Luz Nelly era líder de derechos humanos. Era una mujer fuerte, amigable, cariñosa y preocupada por los demás. Ella soñaba con ayudar a su comunidad para que sus cinco hijos vivieran en un mejor país.

El 16 de Febrero de 2006 en la vereda Miravalles del municipio de El Castillo en el departamento del meta, Luz Nelly fue desaparecida al parecer por un actor armado, cuando iba para donde sus hermanos que vivían en la vereda Caño Lindo. En el lugar hacían presencia tres actores armados.

Hasta la fecha su cuerpo no ha sido encontrado.



### **CAMPANILLAS AZULES**

**Lady Yadira Rincón  
y Jineth Rincón**

Un día de 2006, Lady Yadira Rincón de 12 años y Yineth Rincón de 14, fueron sacadas a la fuerza de su casa ubicada en la vereda Costa Rica, en el departamento del Meta.

Las dos niñas fueron reclutadas al parecer por un actor armado. Desde entonces se desconoce su paradero.





**BEYONCIA**  
**Maritza Soraya Uribe**  
**Cuellar.**

Un día de 1996, Maritza de 19 años, viajaba con tres amigos desde San Jose del Guaviare hacia Villavicencio (Meta), donde esperaban conseguir trabajo y nunca más regresó.



### **DALIA**

Maria Isabel, una mujer oriunda de Acacías (Meta), era una joven muy esforzada, que trabajaba y estudiaba al tiempo. Era egresada del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) y para el año 2000, prestaba sus servicios como auxiliar de enfermería en el Hospital de Maraflores en el departamento del Guaviare.

El 30 de abril de este año María Isabel fue acusada de ser una presunta integrante de un actor armado solo porque manejaba motocicleta.

Tenía 25 años cuando desapareció. Según información de los lugareños. Fue asesinada y su cuerpo desaparecido. Hasta la fecha no ha sido encontrada.



**BEGONIA**  
**Rosita Padilla**

Rosita era una mujer palenquera que llegó en 2003 a San José del Guaviare, en el departamento del Guaviare, con la intención de fabricar y vender cocadas para buscar el sustento y ayudar a sus dos hijas menores de edad, quienes vivían en San Basilio de Palenque, en el departamento de Bolívar.

Un día, en una calle de San José del Guaviare, sufrió tocamientos de un hombre desconocido, a lo que Rosita respondió enérgicamente. Ese día fue amenazada. Al día siguiente ella salió a vender sus cocadas y según información de algunas personas, la subieron a una camioneta.

Nunca más se volvió a tener conocimiento de ella.

Fotografía: Elaboración propia para esta actividad.

Fuente: Librería Tornamesa. Exposición *Las Cristinas del Conflicto* (2019).

## **Estación 2**

Una vez los estudiantes ingresen al aula, invítalos a que se dividan en subgrupos de 4 a 5 personas y se enumeren, para hacer el recorrido de la exposición. Antes de iniciar el recorrido explica a los estudiantes de que trata la galería fotográfica *Las Cristinas del Conflicto*. Puedes darles un contexto de este trabajo con base en la siguiente información:

***Esta exposición es un homenaje a las mujeres víctimas de desaparición en Colombia.***

Como parte de la iniciativa #AquíFaltaAlguien, el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) y la Biblioteca Pública Julio Mario Santo Domingo presentan la obra *Las Cristinas del conflicto*, de Paulina Mahecha.

Paulina es madre de María Cristina, una de las miles de mujeres desaparecidas durante el conflicto armado en Colombia. El dolor, pero también la fortaleza, motivaron a esta mujer a tejer estas muñecas como una acción de memoria colectiva. “Mi obra es un homenaje a un jardín de flores que se marchitó por el conflicto”, dice Paulina. En esta medida las muñecas expresan una denuncia pública, para visibilizar que las mujeres han sido botín de guerra.

Estas muñecas simbolizan las historias de mujeres y familias de los departamentos de Meta y Guaviare, que han sufrido la desaparición de un ser querido y llevan años de incertidumbre por no saber sobre su paradero. A pesar de los esfuerzos de sus allegados, en la mayoría de los casos las respuestas han sido insuficientes.

### **El arte para sanar**

"Por medio del arte uno puede sanar el dolor y la tristeza", señala Paulina, quien ha transformado el sufrimiento y la incertidumbre en un homenaje para miles de víctimas.

Por eso, después de 15 años de buscar respuestas sobre su hija, y por primera vez, comparte con el país su obra hecha a mano y construida a partir de los relatos de mamás, hijas, hermanas, tías, y otros familiares que, como ella, siguen esperando noticias de sus seres queridos o sufren las consecuencias de la desaparición.

### **Hay más de 9.000 desaparecidas en Colombia**

Según las cifras del Centro Nacional de Memoria Histórica, cerca del 12 % de las personas desaparecidas en el país son mujeres. Hasta la fecha, el Centro Nacional de Memoria Histórica - CNMH ha documentado 9.272 casos de mujeres desaparecidas.

Por esto, el CICR y la Biblioteca Julio Mario Santo Domingo invitan a la sociedad a conocer la exposición para que se sensibilice frente al fenómeno de la desaparición y se solidarice con quienes siguen esperando a sus familiares.


Fuente: Red Distrital de Bibliotecas públicas de Bogotá [BIBLORED]. (10-07-2019). *Las Cristinas del Conflicto*. Disponible en: <https://www.biblored.gov.co/noticias/las-cristinas-del-conflicto>

Luego, indica que de acuerdo a la enumeración de los subgrupos empezarán el recorrido por el aula. En este sentido, un subgrupo irá tras del otro, con una imagen de diferencia para ir visualizándolas y evitar la aglomeración. Pídeles a tus alumnos apreciar las fotografías y su respectiva descripción.

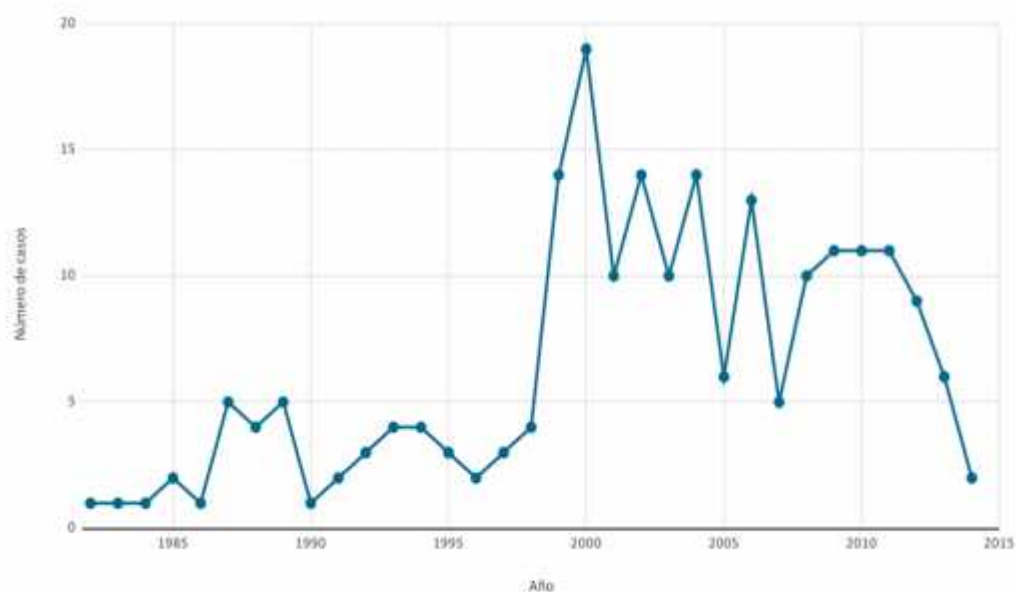
**Recomendación.** Guía a cada subgrupo el paso a la siguiente imagen, para que el tiempo de visualización y permanencia en cada una de ellas sea aproximadamente de 3 minutos por subgrupo.

### Estación 3

A medida que cada subgrupo va terminando el recorrido, pídeles que se acomoden en sus asientos y entégale a cada subgrupo el material correspondiente a las siguientes páginas, con el fin de que lo analicen y dialoguen al interior del grupo; sin perder de vista la exposición “las cristinas del conflicto”.

Gráfica No. 1 Violencia basada en género (VBG)	Grupo 1
 <p>El Centro Nacional de Memoria Histórica en su Informe Nacional Sobre Violencia Sexual propone entender la violencia sexual como: (...) una modalidad de violencia de género, que constituye un ejercicio de dominación y poder ejercido violenta y arbitrariamente a través de la imposición de realizar o presenciar actos sexuales en contra de la voluntad de una persona. No se considera propia de instintos desenfrenados propios de la masculinidad ni de una patología que obedece a la conducta individual sino una estrategia utilizada para expresar control sobre un territorio-población y ‘sobre el cuerpo del otro como anexo a ese territorio’ (Segato, 2013, página 20). En este caso, el INVS [Informe nacional sobre violencia sexual] considera que la violencia sexual es una acción racional, que obedece a la capacidad y voluntad de someter a otra persona que se encuentra en estado de indefensión o vulnerabilidad.</p> <p>La violencia sexual reduce a las personas a la incapacidad de decidir y de tener autonomía sobre su propio cuerpo, así como sobre sus derechos sexuales y reproductivos. (CNMH, 2017, página 10)</p>	

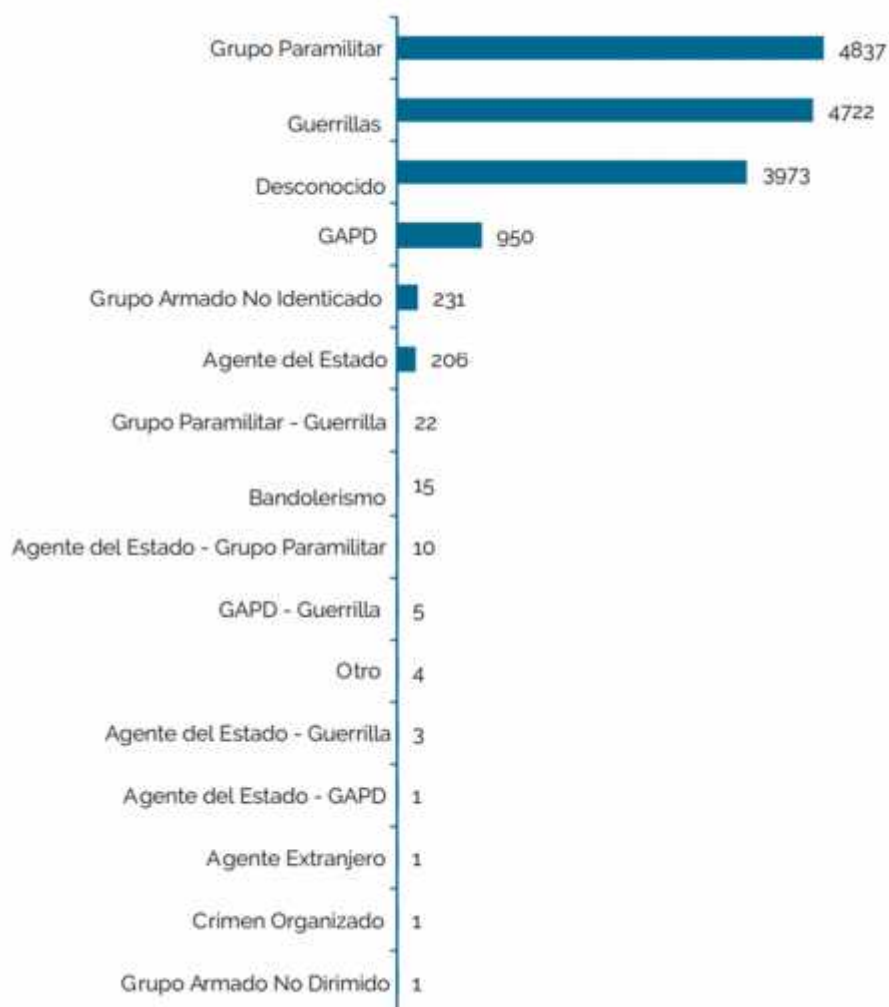
Fuente: CNMH, (2018). Memoria histórica con víctimas de violencia sexual: Aproximación conceptual y metodológica. Bogotá. Recuperado de: <http://centrodehistoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/02/memoria-historica-con-victimas-de-violencia-sexual.pdf>

**Gráfica No. 2 Número de hechos de violencia sexual por año de ocurrencia****Grupo  
2**

Como puede observarse, entre 1997 y 2005 se registraron 8.242 casos de violencia sexual, lo que representa un incremento acelerado de dicha modalidad de violencia en ese periodo por parte de actores armados. Durante este tiempo, la mayoría de los hechos se atribuye presuntamente a grupos paramilitares y corresponde a la fase de expansión del paramilitarismo y consolidación de su poder territorial: del total de casos, 4.342 se adjudican presuntamente a grupos paramilitares, 1.941 casos a grupos de guerrilla, 69 a agentes del Estado y en 1.868 se desconocía el perpetrador.

Ya desde 2006, en adelante, la mayoría de los hechos recaerá sobre grupos guerrilleros, periodo caracterizado por el repliegue de las FARC a zonas históricas de retaguardia, la reorganización de acciones armadas de esta estructura, una estrategia de ataque militar de las fuerzas armadas, el surgimiento (o transformación) y la consolidación de grupos armados posdesmovilización, además del fortalecimiento bélico del ELN tras el inicio de las conversaciones de paz con las FARC: 1.804 casos en los que se señala a las guerrillas, 1.271 no tienen perpetrador identificado y 943 se atribuyen a grupos armados posdesmovilización.

Fuente: CNMH, (2018). Memoria histórica con víctimas de violencia sexual: Aproximación conceptual y metodológica. Bogotá. Recuperado de: <http://centrodehistoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/02/memoria-historica-con-victimas-de-violencia-sexual.pdf>

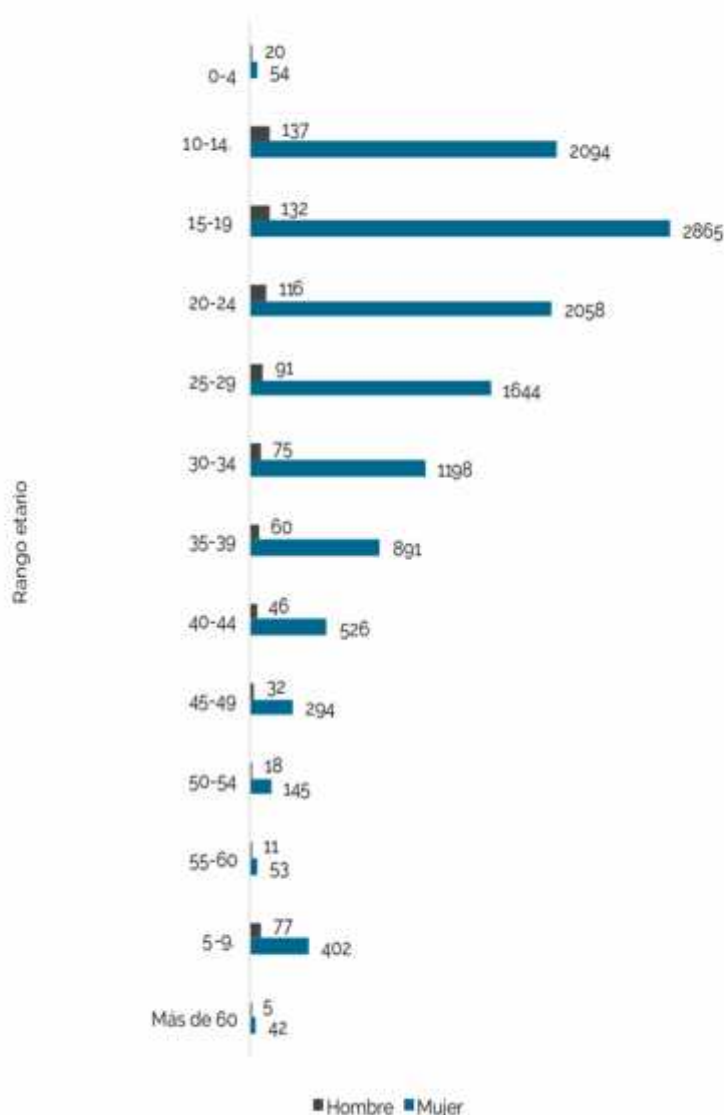
**Gráfica No. 3 Casos de violencia sexual por presunto perpetrador****Grupo  
3**

Totalizando los datos del OMC disponibles y presentados en el Informe de Violencia Sexual, en cuanto a los perpetrador la mayoría de los casos de violencia sexual se atribuye a grupos paramilitares: 4.837; seguidos por 4.722 en los que los presuntos perpetradores son grupos guerrilleros; 3.973 por actores desconocidos, 950 por grupos armados posdesmovilización, 231 actores armados no identificados y 206 agentes estatales.

Dentro de los distintos repertorios de violencia desplegados por estos actores armados destaca la violencia sexual, la desnudez forzada, el abuso sexual, la tortura sexual, el acoso sexual y la mutilación. En el texto del Informe Nacional sobre Violencia Sexual (CNMH, 2017) se analizan estas cifras a profundidad.

Fuente: CNMH, (2018). Memoria histórica con víctimas de violencia sexual: Aproximación conceptual y metodológica. Bogotá. Recuperado de: <http://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/02/memoria-historica-con-victimas-de-violencia-sexual.pdf>

Gráfica No. 4 Casos de violencia por rangos de edad de las víctimas

Grupo  
4

De 15.076 víctimas de violencia sexual, el 91,6 por ciento de ellas eran mujeres, es decir 13.810 víctimas, mientras que 1.235 eran hombres. De estas víctimas, 1.197 se autorreconocen como afrocolombianas, 164 como pertenecientes a algún pueblo indígena, 4 como palenqueras, 2 como raizales y 1 como perteneciente al pueblo Rrom. El 1 por ciento del total de las víctimas se reconoce como de algún sector social LGBT. Finalmente, si se observa la distribución de las víctimas de acuerdo con los grupos de edad, las cifras son aún más alarmantes: la mayoría de víctimas de violencia sexual en el conflicto armado han sido niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

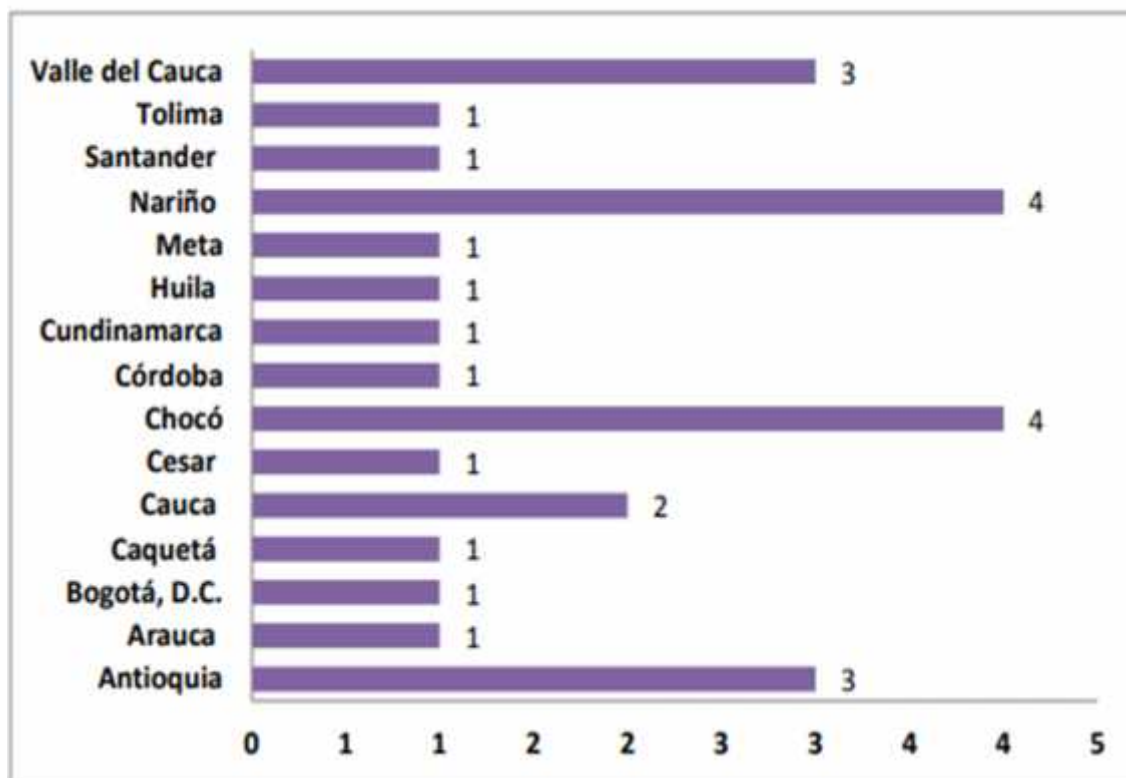
Fuente: CNMH, (2018). Memoria histórica con víctimas de violencia sexual: Aproximación conceptual y metodológica. Bogotá. Recuperado de: <http://centrodehistoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/02/memoria-historica-con-victimas-de-violencia-sexual.pdf>



**Gráfica No. 5 Departamentos de ocurrencia de los presuntos delitos sexuales contra mujeres cometidos por Miembros de grupos al margen de la ley (guerrillas) en 2016**

**Grupo 5**

A continuación, se puede observar el comportamiento territorial a nivel departamental de los delitos sexuales según presunto agresor en el marco de la violencia sociopolítica.

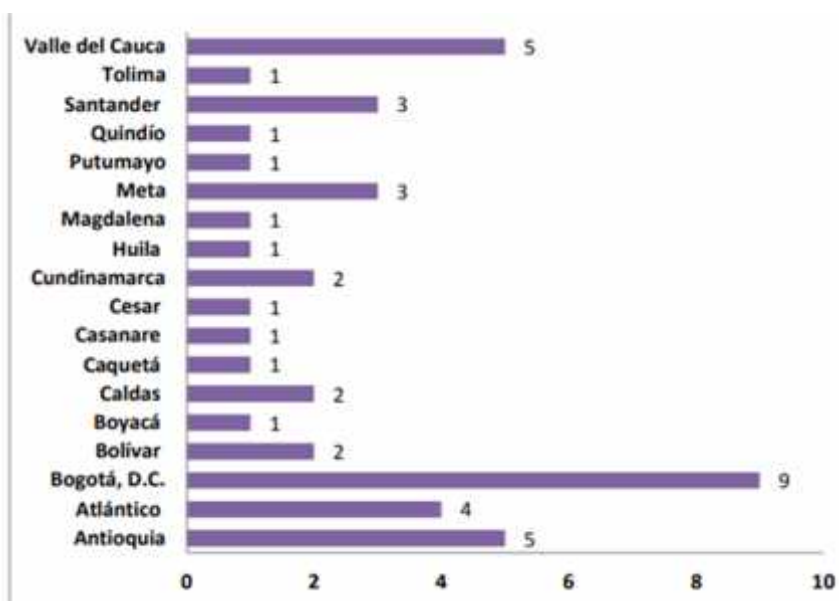


El comportamiento territorial de cada grupo guerrillero fue el siguiente; ELN: Antioquia (2), Arauca (1), Cauca (1), Chocó (1), Cundinamarca (1), Huila (1), Nariño (1), Santander (1), EPL: Córdoba (1). FARC: Antioquia (1), Bogotá, D.C (1), Caquetá (1), Cauca (1), Cesar (1), Chocó (3), Meta (1), Nariño (3), Tolima (1), Valle del Cauca (3).

Fuente: Corporación sisma mujer, (2017). Del fin de la guerra a la erradicación de la violencia sexual contra las mujeres: un reto para la paz. *Comportamiento de la violencia sexual contra niñas y mujeres en Colombia durante 2016*. Recuperado de: <https://www.sismamujer.org/wp-content/uploads/2018/06/2017-Bolet%C3%ADn-25-de-mayo-de-2017-Del-fin-de-la-guerra-a-la-erradicaci%C3%B3n-de-la-violencia-sexual-contra-las-mujeres-un-reto-para-la-paz.pdf>

**Gráfica No. 6 Departamentos de ocurrencia de los presuntos delitos sexuales contra mujeres cometidos por Miembros de las fuerzas armadas, de policía, policía judicial y servicios de inteligencia en 2016**

**Grupo  
5**

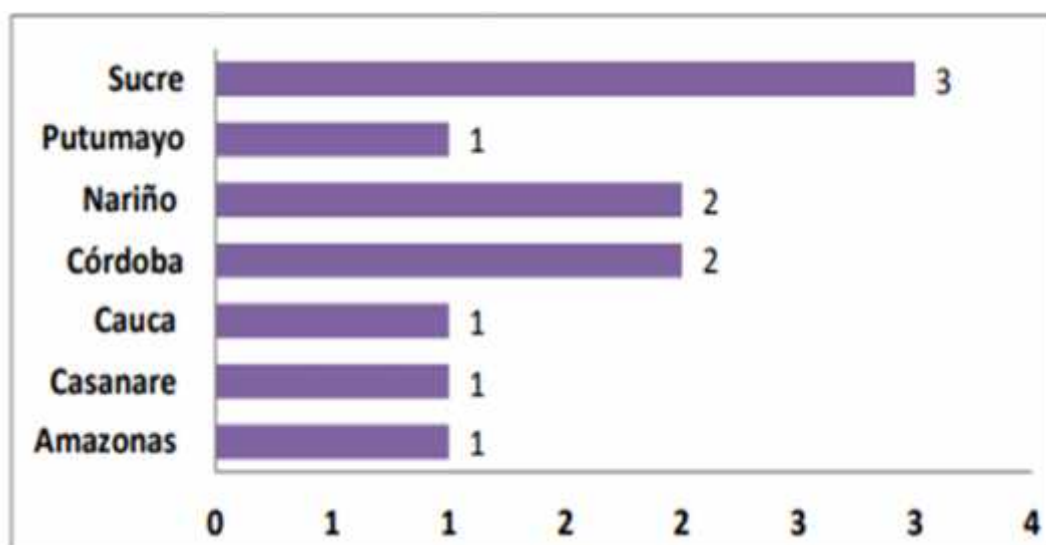


Comportamiento territorial de cada subcategoría; CTI: Tolima (1). Fuerzas militares: Antioquia (1), Atlántico (1), Bogotá, D.C (1), Caquetá (1), Cesar (1), Meta (2), Santander (1). Policía: Antioquia (4), Atlántico (3), Bogotá, D.C (8), Bolívar (2), Boyacá (1), Caldas (2), Casanare (1), Cundinamarca (2), Huila (1), Magdalena (1), Meta (1), Putumayo (1), Quindío (1), Santander (2), Valle del Cauca (5).

Fuente: Corporación sisma mujer, (2017). Del fin de la guerra a la erradicación de la violencia sexual contra las mujeres: un reto para la paz. *Comportamiento de la violencia sexual contra niñas y mujeres en Colombia durante 2016*. Recuperado de: <https://www.sismamujer.org/wp-content/uploads/2018/06/2017-Bolet%C3%ADn-25-de-mayo-de-2017-Del-fin-de-la-guerra-a-la-erradicaci%C3%B3n-de-la-violencia-sexual-contra-las-mujeres-un-reto-para-la-paz.pdf>

**Gráfica No. 7 Departamentos de ocurrencia de los presuntos delitos sexuales contra mujeres cometidos por Paramilitares en 2016**

**Grupo  
5**



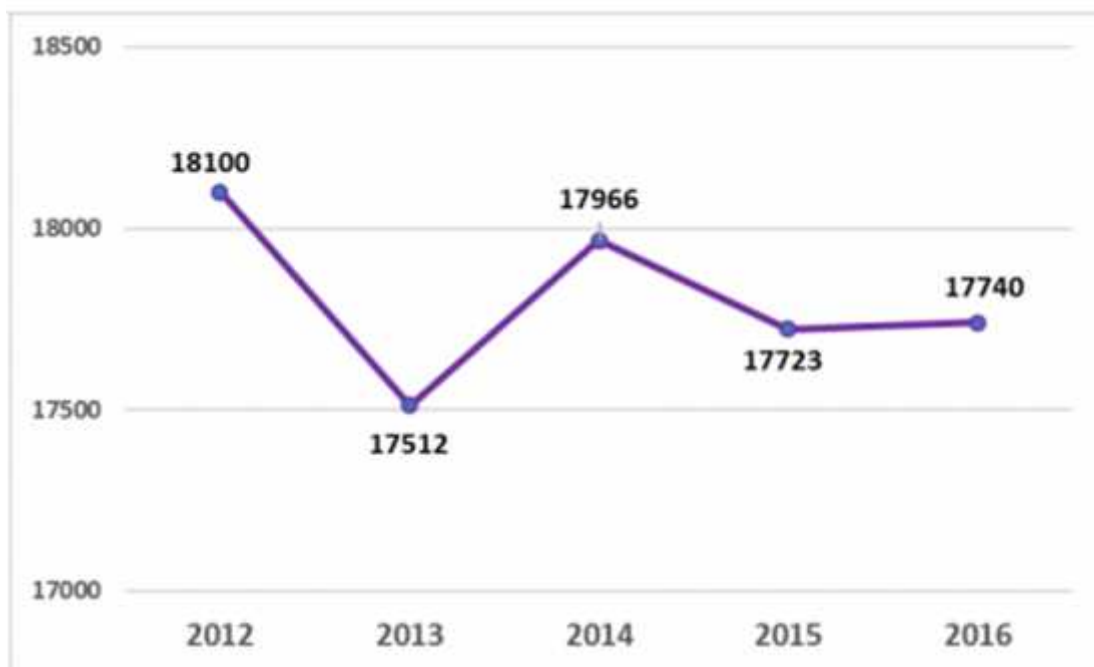
Paradójicamente, el aumento de presuntos hechos de violencia sexual en el marco de la violencia sociopolítica se da en el contexto del proceso de paz para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera que ha venido desarrollando el gobierno nacional con la guerrilla de las FARC. Esta situación ha permitido el cese de hostilidades, lo que ha representado una disminución en la intensidad de la guerra, principalmente a través de la aplicación del Cese al Fuego y de Hostilidades Bilateral y Definitivo (CFHBD) iniciado el 29 de agosto de 2016<sup>25</sup>. No obstante, como se puede constatar, lejos de ser un fenómeno del pasado, la violencia sexual en el marco de la violencia sociopolítica es un flagelo que continúa afectando a cientos de colombianas.

Fuente: Corporación sisma mujer, (2017). Del fin de la guerra a la erradicación de la violencia sexual contra las mujeres: un reto para la paz. *Comportamiento de la violencia sexual contra niñas y mujeres en Colombia durante 2016*. Recuperado de: <https://www.sismamujer.org/wp-content/uploads/2018/06/2017-Bolet%C3%ADn-25-de-mayo-de-2017-Del-fin-de-la-guerra-a-la-erradicaci%C3%B3n-de-la-violencia-sexual-contra-las-mujeres-un-reto-para-la-paz.pdf>

### Gráfica No. 8 Comportamiento de la violencia sexual contra las mujeres en Colombia. 2012-2016

En 2016, el INML-CF realizó 256 exámenes médico legales por violencia sexual según presunto

Grupo  
6



agresor asociados a la violencia sociopolítica. De estos, 218 correspondieron a mujeres, es decir el 85,15% del total, y 38 a hombres, es decir, el 14,84%. Esto representó una relación de mujer a hombre de 6 a 1 aproximadamente. Asimismo, significó que cada dos días, al menos una mujer fue agredida sexualmente por algún actor involucrado en la violencia sociopolítica. En comparación con el 2015, se destaca que en el 2016 hubo un aumento en el número de dictámenes sexológicos realizados a mujeres de 0,46%, pasando de 217 hechos por presunto delito sexual en el marco de la violencia sociopolítica en 2015 a 218 casos en 2016.

Fuente: Corporación sisma mujer, (2017). Del fin de la guerra a la erradicación de la violencia sexual contra las mujeres: un reto para la paz. *Comportamiento de la violencia sexual contra niñas y mujeres en Colombia durante 2016*. Recuperado de: <https://www.sismamujer.org/wp-content/uploads/2018/06/2017-Bolet%C3%ADn-25-de-mayo-de-2017-Del-fin-de-la-guerra-a-la-erradicaci%C3%B3n-de-la-violencia-sexual-contra-las-mujeres-un-reto-para-la-paz.pdf>

#### Estación 4

Luego, de haber analizado las gráficas pídele a un representante por subgrupo que socialice lo discutido ante el grupo general. En el tablero, puedes ir anotando las ideas relevantes y estableciendo puntos en común con cada material y el recorrido que hicieron.

**Recomendación.** Al finalizar, vale la pena que destagues lo siguiente.

### **El cuerpo femenino como arma de guerra**

Los hechos de violencia han quebrado la vida de muchas mujeres, sus proyectos de vida, sus sueños, sus hogares, ya que su cuerpo ha sido usado como botín de guerra en medio del conflicto armado. En su cuerpo, quedan marcadas las huellas y la memoria de eso que no se quiere hablar, ni recordar.

La violencia sexual ha sido una forma de intimidación, castigo, advertencia, humillación hacía el enemigo, para obtener información, para reprender a los varones que no trabajan para un determinado grupo ilegal, para castigar a los hombres con quienes las mujeres tienen o tuvieron una relación afectiva o tienen algún parentesco familiar.

Obligándolas a la fecundación, la prostitución o esclavitud sexual, a la anticoncepción mediante dispositivos que no son colocados por personal calificado, a abortos en contra de su voluntad y a uniones obligadas. Las mujeres se enfrentan a violaciones públicas generalmente delante de sus hijos y esposos, lo cual lesiona a la comunidad y causa desplazamientos de familias debido al miedo de que sus hijas padecen estos abusos por parte de los grupos armados.

Algunas consecuencias de esta violencia sexual son el miedo y la vergüenza. Miedo a volver a ser agredidas, situación que las obliga a evitar espacios que siempre han compartido con la comunidad. Y vergüenza por lo ocurrido y la actitud de la sociedad. Una mujer abusada sexualmente, afirma Buriticá, muchas veces es rechazada por las familias y el grupo social al cual pertenece. Es una marca que, para ellas, es muy difícil de borrar.

A pesar de las situaciones que afrontan las mujeres, paradójicamente el conflicto armado ha hecho que se organicen para la resistencia, para la reconstrucción del tejido social y la lucha de sus derechos. La consigna de la Iniciativa es pensar el cuerpo de las mujeres como territorio de paz.

Las víctimas del conflicto armado tienen derecho a la verdad, a esclarecer los hechos violatorios y las responsabilidades correspondientes. Así mismo, también es un derecho de carácter colectivo porque permite a una sociedad tener acceso a la memoria histórica de un país, y de esta manera generar formas democráticas que permitan la reparación y la no repetición.

Fuente: Fuente: Hechos del Callejón, revista del área de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud), (10 de noviembre 2006). “El cuerpo femenino como arma de guerra”. Revista Semana [Artículo en línea] Retomado de: <https://www.semana.com/el-cuerpo-femenino-como-arma-guerra/81387-3/>

Para más información al respecto puedes consultar el siguiente link: <https://www.colectivodeabogados.org/IMG/pdf/resumen.pdf>

## CONCLUSIONES

Durante el proceso que hemos llevado a cabo en este trabajo de grado, nos involucramos en investigaciones que atañen tópicos como la memoria, desde su proceso individual y colectivo; la memoria histórica y la importancia de los relatos en la reconstrucción del pasado y la enseñanza de la historia reciente, en un país como el nuestro que se ha visto atravesado por un conflicto armado de más de 50 años, que aún no cesa y que ha afectado las subjetividades y formas de vida de cada colombiano.

Estas bases teóricas nos permitieron entender y ampliar nuestra mirada de las problemáticas del país relacionadas con la violencia política, reconociendo un compromiso ético y político como ciudadanos y también como docentes en formación. Investigaciones que a su vez reiteran la importancia de la reivindicación de las víctimas, a partir de la divulgación de la historia reciente, como un relato plural, construido desde la memoria histórica de cada individuo, comunidad y colectivo, que con su lucha resiliente han resistido al olvido.

En el camino tuvimos la oportunidad de unir el trabajo investigativo que veníamos realizando junto a la *Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición* de Colombia, la cual es una institución que tiene como fin la elaboración de un informe final sobre el esclarecimiento de los hechos de violencia ocurridos en el periodo antes mencionado.

Estas instituciones denominadas *comisiones de la verdad* surgen de la necesidad de esclarecer la verdad para exigir justicia y reparación por parte de poblaciones que han estado expuestas a la violencia y/o a la violación de derechos humanos, como efecto de una dictadura, un conflicto armado o una guerra.

Esta unión, nos llevó a la indagación de nuevos contenidos tales como: esclarecimiento de la verdad; no repetición; convivencia y reconciliación pacífica; y justicia transicional; de la mano de una revisión exhaustiva de algunos informes finales de comisiones de la verdad que se produjeron en diferentes países de América Latina y el mundo, que a diferencia de la Comisión de Colombia funcionaron y emitieron sus informes finales cuando se había dado fin al conflicto o a la dictadura, en cada caso.

Por consiguiente, nosotros estamos participando en la elaboración de un informe en medio de un conflicto armado interno que no termina, pero que en muchos sectores de la sociedad hay esperanzas de acabar y reconstruir nuestro tejido social. Vale la pena destacar que la Comisión de la Verdad en Colombia busca dar voz a todos los sectores de la sociedad, desarrollando un enfoque diferencial, para abarcar diferentes espacios y a diferentes poblaciones, en

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.

En este sentido, las categorías del marco teórico y el rastreo investigativo de antecedentes nos permitieron entender cómo la educación se hizo sinónimo de esperanza en la reconstrucción de los lazos sociales; en vista de que en este rastreo se evidenció que abordar estas temáticas en el 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 las políticas públicas para orientar la enseñanza de la historia reciente en nuestro país. Sin embargo, pese a las insuficiencias de material educativo hay varias iniciativas por parte del gremio docente que han realizado propuestas pedagógicas para trabajar el conflicto armado en y desde el aula.

Ahora bien, el área de pedagogía de la Comisión de la Verdad que nos acogió en su equipo de trabajo, es un grupo pequeño, pero su labor con maestros y maestras, líderes, artistas, entre otros, les han permitido desplegar su tarea por medio del trabajo en los territorios, los cuales tienen como propósito involucrar actores escolares, en asuntos de educación para la paz. Además, el convenio de la Comisión con Educapaz, específicamente, les ha construido un *Mosaico metodológico*, cuyo objetivo es la apropiación social de la verdad, a través del desarrollo de preguntas de investigación que involucren problemáticas reales que los estudiantes enfrentan en el contexto escolar y sus territorios.

Fue así, como seguimos por el camino pedagógico de una educación para la paz, con el apoyo incondicional del profesor Ruiz, en nuestro Eje formativo *educación, cultura y sociedad*; con los aportes de la comisión, en nuestra *práctica profesional*; con los aprendizajes significativos del *laboratorio de co-creación*, del cual fuimos participes activos; con nuestro grupo de trabajo; y con cada maestro que aportó en el camino; todo lo cual nos condujo a embarcarnos en la aventura de crear una secuencia didáctica para los estudiantes de grados 9 a 11, desde la temática *esclarecimiento de la verdad*.

El ejercicio investigativo en esta temática nos permitió entender que la verdad es un cimiento de un futuro posible, indispensable para comprender lo que nos pasó y en esta medida poder actuar y transformar. Sin la verdad, como un referente sobre el cual ubicarse en el mundo, el sujeto queda instalado en el vacío, sin posibilidad de continuar. Reconocer la verdad como un bien público es respetar valores de convivencia mutua, lo cual nos permite la coexistencia, el cuidado de sí y del otro. Esa es la ética de la vida: construirse con el otro y que el ser humano sea capaz de juzgar sus propias acciones.

Así pues, este ejercicio investigativo, en relación directa con nuestra práctica profesional, como licenciadas en psicología y pedagogía, nos permitió poner en marcha los conocimientos que habíamos adquirido a lo largo de nuestra formación académica, para desarrollar y comprender estas temáticas educativas sobre el conflicto, la paz, la reconciliación pacífica, entre otras, que como ya hemos mencionado anteriormente hacen parte fundamental de la educación en nuestro país.

Como profesionales del área de la educación es indispensable crear puentes entre la historia reciente y la escuela, entre la verdad y la memoria, porque al reconocer nuestras propias cicatrices y escuchar los relatos que hay detrás de las cicatrices de los otros se va tejiendo historia e identidad; pues pensamos la escuela como un espacio que permite y hace posible esta creación de vínculos, ya que en el escenario pedagógico hay una exigencia corporal que nos induce al reconocimiento del otro, lo cual es un ejercicio sensorial, no sólo intelectual, un esfuerzo mutuo por comprender a los demás.

También, creemos en la posibilidad de una escuela como escenario de convivencia, que posibilite escuchar al otro en medio de las diferencias y construir comunidad, en la cual los conflictos puedan desarrollarse y manifestarse, de manera tal que se presenten alternativas para resolverlos, diferentes al del odio o la venganza, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro: matándolo, reduciéndolo o silenciando; para que la democracia se profundice y nunca más las armas sean un recurso en la política, ni en los conflictos sociales.

Es por ello que se hace necesaria la creación de material educativo. Es indispensable que los maestros cuenten con actividades, pautas y ejemplos de cómo se pueden trabajar estos temas del conflicto armado en el aula. Se espera que este ejercicio investigativo sirva de guía para que docentes en distintas partes del país puedan utilizar la secuencia didáctica que hemos diseñado, adaptándola a las necesidades de sus comunidades educativas y sus contextos específicos. Ante todo, buscamos que este trabajo de grado sea una invitación a sus lectores potenciales (maestros en formación y público, en general), para que se atrevan a indagar sobre sus memorias y su propia historia, contribuyendo de esta manera a la reflexión y la comprensión de lo que somos como sociedad. Por esta razón, nuestro trabajo no pretende resolver todos los asuntos aquí estudiados, sino que es el comienzo de nuevos retos.

La idea es que desde el campo educativo se puedan hacer estudios complementarios en torno al informe final de la Comisión, que recuperen la visión y los relatos de las víctimas, en los que, por ejemplo, se construya una cartografía social de lo que los maestros hacen en los territorios. También, nuestro trabajo podría contribuir a que, en las universidades, donde se



forman maestros, se den a conocer estos temas fundamentales, lo cual puede ser un insumo para dar un sentido a las prácticas docentes, en contextos regionales.

Así mismo, valdría la pena trabajar estos asuntos de la violencia política y las alternativas educativas a la misma con otras poblaciones: adulto mayor, trabajadores, empresarios, involucrando a las artes y su enorme capacidad simbólica: fotografía, danza, pintura, literatura, entre otras; pues, como educadoras reconocemos el valor de las formas de enseñanza-aprendizaje que pasan por el cuerpo y la sensibilidad.

Finalmente, el trabajo realizado durante dos años y recogido en esta escritura ha sido un proceso gratificante, que ha marcado un antes y un después en nuestra vida personal y académica. Pese a las adversidades pandémicas del último año, en las que tuvimos que trabajar de forma virtual, la experiencia formativa del eje superó nuestras expectativas, porque nos mostró otros caminos para enamorarnos de la docencia y propició el trabajo en equipo, que se ve reflejado aquí.

Con nuestro trabajo podemos llegar a lugares inimaginables, en distintos rincones de Colombia. Por medio de nuestras ideas, palabras y propuestas (v.g. secuencias didácticas) podemos movilizar el pensamiento de muchos jóvenes y acompañarlos, con amor, en este tránsito e invitarlos a volver a soñar y a creer en un país distinto, pues sabemos que muchos de ellos, tal vez, han caído en la desesperanza y decirles que no están solos, es por eso, por ellos que este recorrido es tan satisfactorio y que vale la pena llevarlo a cabo una y otra vez.

Pensamos que no hay nada como el dolor para atornillarse a la tierra, para hacernos conscientes de nuestra fragilidad del ser humanos, por eso hay que entender que recordar el pasado no es quedarse estancado en el dolor, sino reconstruirlo para desde allí construir un futuro esperanzador. Solo así el pasado se convierte en huellas de lo que queremos ser, de aquello en lo que nos queremos proyectar. Sentir y saber que son muchos los que estamos en esta marea para construir, para defender y luchar por las memorias silenciadas e invisibilizadas de las víctimas, es un llamado a la esperanza.

El valioso trabajo que se hizo con la Comisión de la Verdad nos permitió construir saber y juntar experiencias, como maestros en ejercicio; sin bien en la virtualidad hace falta la mirada, el abrazo y la caricia, nos vimos obligados hacer uso de ella y lo hicimos de una manera realmente valiosa, con reuniones frecuentes, con compromiso y solidaridad y con preciados comentarios constructivos del proceso:

(...) no soy partidaria de lo virtual para trabajar temas tan sensibles como “el conflicto armado y sus consecuencias”, pero es lo único que se puede hacer justo ahora. A veces el abrazo, la mirada, la caricia o el gesto, solidarizan y rompen barreras invisibles. Se aprueba o se rechaza

de forma inmediata, esto se puede ver a simple vista sin explicaciones. Somos cuerpos en permanente comunicación. (Bitácora. Astrid Paipa, profesora participante en los Laboratorios de cocreación, 2020)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorocho et al. (2019) *Almas que escriben Vidas en medio del conflicto armado*. Alcaldía mayor de Bogotá.
- 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. 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%Bl%20-%20Conflicto%20Estudiantil%201968.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/docencia/P_Lectura/prepa4/2014/1/Rese%C3%Bl%20-%20Conflicto%20Estudiantil%201968.pdf) (Consultado el 23 de Septiembre de 2019).
- Becerra, P (\*\*). Movimiento estudiantil 1968 (Reseña académica) Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de: <https://www.uaeh.edu.mx/>. (Consultado el 07 de noviembre de 2019)
- Bernales, G. (2016). *EL DERECHO A LA VERDAD*. Estudios Constitucionales, 14(2), (pp. 263-304). Consultado el 14 de Noviembre de 2020. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estconst/v14n2/art09.pdf>
- 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).

- CEV, (2020). “*Balance del laboratorio piloto de cocreación de herramientas pedagógicas con comunidades educativas*”. Área de pedagogía. “Declarándole la Verdad a la guerra y al olvido”.
- Charney, J. (2019) El derecho a la verdad y su contribución a la memoria colectiva. Rev. derecho (Valdivia) [en línea] Vol.32, N°2, pp.207-230. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071809502019000200207&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809502019000200207&lng=es&nrm=iso). ISSN 0718-0950. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09502019000200207>.
- Comisión de Amnistía del Ministerio de Justicia de Brasil. (2011). *Justicia transicional: manual para América Latina*. Nueva York: Centro Internacional para la Justicia Transicional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Resumen*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- 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) Relato comunicativo pedagógico. En: *Curso: Comisión de la verdad en Colombia*. Comisión de la Verdad y Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: <https://www.edx.org/es/course/comision-de-la-verdad-colombia>
- Comisión Colombiana de Juristas. (2006) *Verdad, justicia y reparación Algunas preguntas y respuestas*. Bogotá, Colombia. Consultado el 14 de Noviembre de 2020, Disponible en: [https://www.coljuristas.org/documentos/libros\\_e\\_informes/verdad\\_justicia\\_y\\_reparacion.pdf](https://www.coljuristas.org/documentos/libros_e_informes/verdad_justicia_y_reparacion.pdf)
- 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
- Díaz, I y Molina, N, (2016) Comisiones de la Verdad en América Latina. La esperanza de un nuevo porvenir\*. Revista LOGOS CIENCIA & TECNOLOGÍA, Artículo de Investigación Vol. 7, No. 2, Consultado el 14 de Noviembre de 2020, Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/311959309>
- 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, (2019). 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)
- Fajardo, L. Elementos estructurales del derecho a la verdad. Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas [en línea]. 2012 Consultado el 10 de noviembre de 2020. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100224190002>
- Gallego, J. (2014) “Aprender a pensar de verdad la verdad: Lo que podemos hacer desde la escuela”. Consultado el 15 de Diciembre de 2020, Disponible en: <http://www.fundacionpromigas.org.co/es/Biblioteca/DeNovodoc/Aprender-a-pensar-de-verdad-la-verdad-lo-que-poedmos-hacer-desde-la-escuela.pdf>
- González, M (2014). “Educación y memoria en Argentina”. En: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Recuperado de [:http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170328053948/pdf\\_1427.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170328053948/pdf_1427.pdf). (Consultado el 23 de Septiembre de 2019).
- Granados, Diana. 2016. “La educación como una garantía de no repetición en tiempos de negociación de la paz”. *Trabajo Social* 18: 57-74. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Greiff, P. (2009) El carácter exigente de la reconciliación. Verdad abierta.com. Consultado el 15 de junio de 2020. Tomado de: <https://verdadabierta.com/el-caracter-exigente-de-la-reconciliacion-1/>

- Hayner, P. (2006). *Comisiones de la verdad: Resumen esquemático*. New York: EE.UU. Recuperado de: [https://www.icrc.org/data/rx/es/assets/files/other/irrc\\_862\\_hayner.pdf](https://www.icrc.org/data/rx/es/assets/files/other/irrc_862_hayner.pdf)
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. En: *Revista Colombiana de Educación*, (71), 79-108.
- Jelin, E., (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelin, E., (2005). “Exclusión, memorias y luchas políticas”. *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 91-110. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mato/jelin.pdf>.
- JEP (2011). *Justicia Transicional - Manual versión final al 06-06-12*. Disponible en: <https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Justicia%20Transicional%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.
- MEN (2002). *Lineamientos curriculares ciencias sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Méndez, J. (2007). *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Consultado el 14 de Noviembre de 2020, Disponible en: <http://www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/mendez.pdf>
- 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, COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS (2005) *Conjunto de principios actualizado para la protección y la promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad*. Consultado el 14 de Noviembre de 2020, Disponible en: <http://www.derechos.org/nizkor/impu/impuppos.html>
- 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).
- Nájjar, A (2018). *Matanza de Tlatelolco: qué pasó el 2 de octubre de 1968, cuando un brutal golpe contra estudiantes cambió a México para siempre*. BBC News Mundo, México. Recuperado de: <https://www.bbc.com/> (Consultado el 20 de Septiembre de 2019).

- Nora, P. (1984). Entre Memoria e Historia: La problemática de los lugares en ; *Les Lieux de Mémoire; 1: La République* París, Gallimard, 1984, pp. XVII-XLII. 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](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).
- Osorio, J. (2016). “La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos”. *Hallazgos*, vol. 13, no. 26, páginas 179-191. Redalyc, Consultado el 15 de Diciembre de 2020, Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413846468008>
- 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 1968 en 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 Rettig*. Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. 2º edición. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.net/lesahumanidad/informes/informe-rettig.htm> (Consultado el 10 de Septiembre 2019)
- República de Colombia. Presidencia de la República. Decreto 588., 17 de Abril de 2017. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20588%20DEL%2005%20DE%20ABRIL%20DE%202017.pdf>
- República de Perú (2008) *Informe final Comisión de la Verdad y Reconciliación* Recuperado de: <http://cverdad.org.pe/ifinal/> (Consultado el 20 de septiembre de 2019).
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, R. (1992). El análisis documental. Bases terminológicas, conceptualización y estructura operativa. Granada: Universidad de Granada
- Sampedro (2005). La justicia Restaurativa: Una nueva vía, desde las víctimas, en la solución al conflicto penal. En: Revista Colombiana de Derecho Internacional, N° 17: 87-124, p.p 87-124. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/824/82420482004.pdf>
- Siede, I. (2013) “Hemos inventado una ciudadanía escolar sin política”. Educar en Córdoba. Recuperado de: <https://revistaeducar.com.ar/2013/09/15/hemos-inventado-una-ciudadania-escolar-sin-politica/>
- Torres, J. (2015). Las memorias públicas sobre el conflicto colombiano. Perspectiva analítica desde los Centro de Memoria. Recuperado de: <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11944/Tesis%20Johanna%20Torres%20P..pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado el 23 de septiembre de 2019).
- Torres, L. (2016). “Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto”. En: Revista Colombiana de Educación. No. 71 (Segundo semestre), pp. 165 – 185. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a07.pdf> (Consultado el 22 de septiembre de 2019).
- Van, P. (2011). *Promoviendo la justicia transicional en sociedades en post- conflicto*. En Justicia transicional. Manual para América Latina. Brasilia: Comisión de Amnistía, Ministerio de Justicia; Nueva York: Centro Internacional para la Justicia Transicional (p.p 43-72).



- Villarreal, K. (2013). La víctima, el victimario y la justicia restaurativa. *Revista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, 7, 43-57. Recuperado de: [http://www.vittimologia.it/rivista/articolo\\_villarrealstelo\\_2013-01.pdf](http://www.vittimologia.it/rivista/articolo_villarrealstelo_2013-01.pdf)
- Zambrano, A. (2005). “Didáctica, pedagogía y saber: Aportes desde las ciencias de la educación” Bogotá, Colombia: Cooperativo Editorial Magisterio.
- Zazueta, L. (2014) El derecho a la verdad en el marco de la justicia transicional como obligación del Estado mexicano ante la impunidad. *Via Inveniendi Et Iudicandi* [en línea] p.1-39. Consultado el 14 de Noviembre de 2020, Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560258676002>
- 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](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.