

# Caquetá

Memoria histórica,  
educación para la paz y género

*“Un aporte para la paz  
con perspectiva de género”*





**Esta obra deberá ser citada de la siguiente manera:**

Ceballos Bedoya, E. O., Cuellar Silva, C., Franco Rojas, P., Velasquez Castaño, E. M, & Guayara Cuellar, A. M. (2020). *Caquetá Memoria Histórica, educación para la paz y género*. Editorial Uniamazonia - Universidad de la Amazonia. 132 pp.

**ISBN:** 978-958-5484-24-5

Número y año de edición: Primera edición, 2020.

Diseño de cubierta: DVS servicios y suministros

Diagramación, impresión y terminación: DVS servicios y suministros

Tiraje: 500 ejemplares.

**Fotografía**

Realizada por las y los autores y coautores en el marco del Diplomado en memoria histórica: un aporte a la educación para la paz en perspectiva de género.

**Corrección de estilo**

Lina María Archila León

*Este producto es una versión del trabajo de maestros y maestras de la Universidad de la Amazonia. Las imágenes y los textos son responsabilidad de la autoría y, no comprometen la línea institucional de la GIZ.*

*No se permite la reproducción total o parcial de este libro, sea cual fuere el medio, electrónico o mecánico, el tratamiento informático, el alquiler o cualquier otra forma de cesión de la obra sin la autorización previa y por escrito del editor.*

Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados

Universidad de la Amazonia

Campus Porvenir: Calle 17 Diagonal 17 con Carrera 3F - Barrio Porvenir, Tel: (+57) 8-4358231

Contacto: [vrinvestigaciones@udla.edu.co](mailto:vrinvestigaciones@udla.edu.co) - Contenidos web: [webmaster@uniamazonia.edu.co](mailto:webmaster@uniamazonia.edu.co)

Florencia - Caquetá, noviembre de 2020

Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia



**Grupo de Investigación**

Ananeko

Semilleros de Investigación

Nasakiwe, Paichajere, Yaré.

**Apoyado por:**

Deutsche Gesellschaft für

Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

ProPaz Colombia

Programa de apoyo a la construcción de Paz en Colombia

Rebekka Rust – Coordinadora del programa

Carrera 24 No. 39A - 41

Bogotá – Colombia

La Universidad de la Amazonia y la Licenciatura en Ciencias Sociales con apoyo del

Programa ProPaz implementado por la Cooperación Alemana para el Desarrollo –GIZ y ejecutado por el Consorcio AMBERO “GmbH “.

**Coordinadora Diplomado**

Eliana María Velásquez Castaño

**Equipo Académico**

Edinson Orlando Ceballos Bedoya

Carolina Cuellar Silva

Patricia Franco Rojas

Ángela María Guayara Cuellar

**Co-autoras de capítulos**

Ximena Quintero Rojas

Eliana Méndez Pastrana

Valentina Santos Yate

Anyela Muñoz Cuellar

**Asesoría Técnica**

Componente de Memoria Histórica y Justicia Transicional del Programa ProPaz, ejecutado por el Consorcio Ambero GmbH

**Jefe de Equipo Ambero**

William Ramírez





**Asesor Nacional**

Cesar Osorio Sánchez

**Asesora Regional**

Stella Maris Bermeo Bahos

**Cooperación y Alianza**

Oficina de Calidad Educativa. Secretaría de Educación Departamental

**Auxiliares documentación del Diplomado**

Eliana Méndez Pastrana

Karen Adriana Ospina

**Docentes participantes**

Hugo Céspedes Buriticá - I.E.R Ángel Ricardo Acosta

Yuli Andrea Jojoa - I.E.R Puerto Arango

Rosa Anidia Criollo - I.E Corazón Inmaculado de María

Evirley Mutumbajoy - I.E Yachaicury

Fernando Devia - I.E Corazón Inmaculado de María

Martha Cecilia Rodríguez - I.E Don Quijote

Sandra Cáceres - SENA

Luz Stella Salazar - Fundación la Casita de los Sueños

Mireya Quintero - Secretaria de Educación Departamental.

Yenided Castiblanco - I.E Antonio Ricaurte.

Amparo Gallego - I.E.R Técnica Agroindustrial Sabio Caldas.

Wilmer García - I.E.R Mamabwe Reojache.

Aydé Otálora Benavidez - I.E.R Avenida el Caraño

María Marcela Ortiz - I.E Promoción Social.

Claudia Patricia Ramírez - I.E.R La Libertad

William Hurtado Zambrano - I.E.R Don Quijote.

Adriana Ayala Fuetes - Asoportales del Fragua.

Juan David Pérez Olaya - I.E.R Los Pozos.

Dayana Vanessa Franco - I.E Don Quijote

Maritza Santamaría - I.E.R Alto Quebradón

Surgey Maritza Rubio - I.E Promoción Social





## Contenido

	<u>PAG.</u>
PROLOGO .....	7
INTRODUCCIÓN .....	9
1. Conflicto armado y memoria histórica en el Caquetá: territorio, voces y hechos. ....	17
1.1. Imaginario, territorio y conflicto. ....	20
1.2. Barbarie en la amazonia caqueteña. ....	21
1.3. Conclusiones y recomendaciones. ....	34
2. Construyendo educación para la paz con maestros y maestras del Caquetá. ....	39
2.1. Metodología. ....	41
2.2. Sujeto de enunciación. ....	41
2.2.1. Descubriendo los sueños, ilusiones e intereses de maestros y maestras. ....	42
2.3. Ejes de sistematización. ....	47
2.3.1. Paz y violencia. ....	48
2.3.2. El cuidado. ....	50
2.4. Apuestas desde la escuela sobre la educación para la paz. ....	51
2.5. Lecciones aprendidas. ....	53
2.6. Conclusión. ....	57
3. Las motivaciones de la memoria histórica desde y para la escuela. ....	60
4. Género y memoria: propuesta de formación a maestros y maestras en educación para la paz. ....	71
4.1. La metodología socio afectiva en la educación para la paz. ....	74
4.2. Aprendiendo a nombrar la diferencia. ....	82



	<u>PAG.</u>
4.3. Las violencias basadas en género en las narrativas históricas sobre el conflicto. ....	84
5. Perdonar y dar las manos: enfoque psicosocial. ....	89
5.1. El enfoque psicosocial en la recuperación de la memoria histórica. ....	90
5.2. Metodología. ....	91
5.3. Cartografía social. ....	94
5.3.1. Las cicatrices. ....	94
5.3.2. Reflexión de la experiencia: los relatos que construye la cartografía social y el perdón. ....	95
6. Caja de herramientas para la enseñanza de la memoria histórica en perspectiva de género. ....	105
6.1. Activación del círculo de la palabra. ....	106
6.2. Provenición de conflictos. ....	107
6.3. Líneas del tiempo y la memoria colectiva. ....	110
6.4. Narrativas. ....	115
6.5. La perspectiva de género. ....	118
6.6. Cartografía Social. ....	120
7. Conclusiones generales. ....	123
 BIBLIOGRAFIA .....	 126





## Índice de tablas y gráficas

	<u>PAG.</u>
Gráfica 1: Periodo de presencia AUC en el norte del Caquetá: 2002-2003 .....	26
Tabla 1: Línea del tiempo del conflicto armado en el Caquetá. ....	33
Gráfica 2: Ciclo didáctico socio afectivo. ....	72
Gráfica 3: Escalera de provención. ....	77







## Prólogo

Los grupos humanos diseminados a lo largo y ancho del orbe, han procurado en lo transcurrido de la historia, la construcción de relaciones sociales enmarcadas en cánones de derecho que cobijen los valores más preciados según su cosmogonía e idiosincrasia. Un valor que podría catalogarse como universal es el derecho a la paz. No obstante, cuando ese concepto de paz antes de materializarse pasa por el filtro de la avaricia y los intereses particulares, termina convertido en una manifestación viva del unanimismo y, por ende, su germinación inicua precisa la anulación del pensamiento diferente, traduciéndose en segregaciones, exclusiones, epistemicidios y hasta desaparición física de quien no gusta pasar por el mismo cernidor.

Para que la paz se considere legítima, duradera y estable, debe concebirse como producto de un consenso social incluyente que implique el reconocimiento de los intereses y necesidades de los miembros de una sociedad, garantizando la integralidad y posibilidad de realización de todos y todas. Es así como la sociedad colombiana viene luchando con tesón, pero con múltiples tropiezos por la construcción de una paz que nos ha sido esquiva durante décadas. Recientemente, tras la firma del Acuerdo Final de Paz de La Habana entre el Estado Colombiano y Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC, se gestó la necesidad de fortalecer la “Cultura de Paz” desde el ámbito educativo. La Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017 restablece la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales, en la educación básica y media, con el propósito de formar ciudadanos y ciudadanas que transformen el presente y el futuro a partir de la comprensión crítica del pasado -para no repetirlo- y la consolidación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación del país.

Aunado a este lineamiento del orden nacional, otros referentes normativos de similar calado son: la Ley 1448 de 2011 o Ley de Víctimas, mediante la cual se reconocen los derechos de las víctimas del conflicto armado, en especial su derecho a la reparación integral y, la Ley 1732 de 2015, donde se establece el obligatorio cumplimiento de la “Cátedra de la Paz” en todas las instituciones educativas del país. Con el propósito de reconstruir el tejido social, se le entregó a sus educadores herramientas normativas básicas para que hagan sus valiosos aportes pedagógicos a la construcción de la paz, utilizando la memoria histórica como un dispositivo didáctico que permita una colocación crítica frente a la realidad vista desde los territorios.



En el departamento del Caquetá, múltiples entes académicos, sociales y gremiales han venido desarrollando iniciativas de memoria histórica. La Oficina de Paz de la Universidad de la Amazonía y su Facultad de Educación – programa de Licenciatura en Ciencias Sociales con su pertinente “Diplomado de memoria histórica: un aporte a la educación para la paz en perspectiva de género”, semilleros de investigación de jóvenes universitarios, iniciativas campesinas desde las organizaciones sociales, educadores populares, docentes y directivos docentes de establecimientos educativos adscritos a las Secretarías de Educación Departamental y Municipal, entre otros, han unificado esfuerzos educativos en torno a la memoria, llegando a converger algunas de sus propuestas en la “Red de Maestros, Maestras y Gestores Sociales por la Memoria Histórica del Caquetá”, gracias al Programa ProPaz de la Cooperación Alemana para el Desarrollo -GIZ y el Consorcio AMBERO -GmbH”

El trabajo pedagógico de la memoria, como resultado del pensamiento epistémico, desde estos escenarios ha pretendido éxitosamente rememorar hechos victimizantes suscitados en el marco del conflicto armado, despertando en la sociedad el interés por la investigación social desde pedagogías emergentes y la implementación de didácticas no parametrales. Esto, además de la reflexión derivada de la descriptación, ha permitido la visualización de otras microviolencias generadoras de segregación que atentan contra los proyectos de vida de las nuevas generaciones. Así mismo, se ha visibilizado la necesidad urgente de tejer lazos de paz con el medio amazónico, al cual se le ha tratado de forma agresiva en la expansión colonizadora. El compromiso ético del trabajo social y comunitario de todos los educadores, quienes consideramos que la memoria estimula la resignificación de la vida, continuará, pues creemos firmemente que la construcción de paz sólo se logra con la transformación del pensamiento, reconociendo la alteridad como principio intersubjetivo.

**Mg. JAIRO HERNÁN AYALA CHICO**

Directivo Docente Rector – SED CAQUETÁ

Coordinador Red de Maestros, Maestras y Gestores Sociales por la Memoria Histórica Del Caquetá



## Introducción

Esta publicación da cuenta de las reflexiones y aprendizajes de sus autores como parte del trabajo en el grupo de investigación Ananeko<sup>1</sup> en la línea de memoria histórica y educación para la paz, a través de los semilleros de investigación Nasakiwe<sup>2</sup>, Paichajere<sup>3</sup> y Yaré<sup>4</sup>, así como en su rol de docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad de la Amazonia. Especialmente, de su participación en el diseño y la implementación del “Diplomado en memoria histórica: un aporte a la educación para la paz en perspectiva de género”, ofertado por dicha Universidad en el segundo semestre del año 2019, en alianza con la Secretaria Departamental de Educación y en el marco de la ejecución del subsidio local apoyado por el Programa ProPaz de la Cooperación Alemana para el Desarrollo -GIZ y el Consorcio AMBERO –GmbH.

Este programa de educación continuada hizo parte de la estrategia de educación para la paz en el marco del PDI 2017-2019 “La Universidad hacia el Posconflicto”, que asumió el trabajo de la memoria histórica como uno de los pilares fundamentales en su aporte a la construcción de paz desde el territorio. Con tal fin, se propuso formular “estrategias, metodologías y pedagogías para la construcción de la memoria histórica del conflicto armado en la Amazonia, con énfasis en la memoria de las víctimas” (Consejo Superior de la Universidad de la Amazonia, 2017, p. 68).

En este sentido, la Universidad ha desarrollado un importante trabajo de investigación y proyección social liderado por el programa de la Licenciatura en Ciencia Sociales y el grupo de investigación Ananeko, el cual le ha permitido construir una propuesta metodológica y teórica para abordar la educación para la paz y la memoria histórica a partir de tres elementos puntuales: el trabajo con víctimas en la reconstrucción de memorias reparadoras, la construcción de narrativas de maestros y maestras en torno a las emociones políticas y la educación para la paz y, la formación de educadores en perspectiva de género.

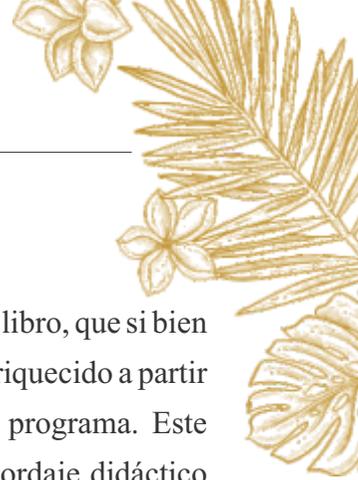
---

1. Palabra en lengua uitoto que significa “casa grande de conocimiento”. El grupo de investigación Ananeko, (categoría C de Colciencias), adscrito a la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de la Amazonia adelanta procesos de investigación relacionado con la educación y las ciencias sociales en el departamento del Caquetá y la región amazónica.

2. Palabra en lengua nasa yiwue que significa “formas de vivir y convivir”. Semillero de investigación adscrito a la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de la Amazonia.

3. Palabra en lengua korebajit que significa “tejer paz”. Semillero de investigación en género y educación para la Paz, adscrito a la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de la Amazonia.

4. Bejuco de la familia de las aráceas, nativa de la Amazonia, cuya fibra es usada por las comunidades indígenas para tejer canastos y construir viviendas. Semillero de investigación adscrito a la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de la Amazonia.



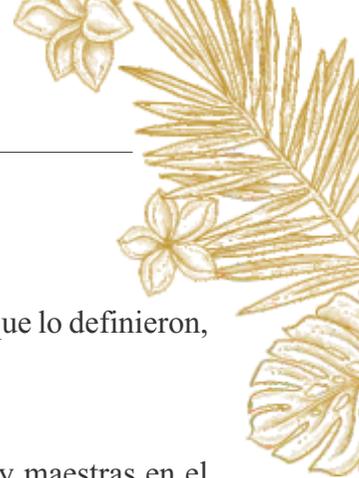
Dicha propuesta le dio origen al Diplomado y a las reflexiones impresas en este libro, que si bien no alcanzan a ser una sistematización de la experiencia en el estricto sentido, se han enriquecido a partir del encuentro y el diálogo con las maestras y maestros que participaron de este programa. Este diplomado involucró una mirada transformadora de la relación pedagógica y un abordaje didáctico basado en el cuidado, el reconocimiento de las emociones, el arte y el juego como posibilidad para la vivencia, la reflexión y la transformación personal y colectiva.

Desde el inicio, el equipo pedagógico asumió que la memoria colectiva constituye un campo de conflicto, donde está en pugna no sólo las interpretaciones del pasado, sino los significados de lo que somos como sociedad y de nuestros futuros posibles. Se propuso analizar las acciones en las que nos implicamos al recordar, problematizando las versiones del pasado que ellas producen y, promoviendo la construcción de nuevas interpretaciones y sentidos, que puedan nutrir desde la escuela formas diferentes y móviles de reflexión histórica, permitiendo la comprensión del pasado y la proyección del camino a seguir, haciendo de ésta una pedagogía de la esperanza.

El proceso formativo se realizó a través de metodologías participativas, experienciales, dialógicas y problematizadoras, superando “la reflexión estrictamente teórica, para invitar a una reflexión práctica y mucho más significativa a partir de la experiencia en primera persona” (Caireta y Vidal, 2005, p. 4). Esto permitió crear espacios para construir aprendizajes significativos desde la autoexploración y la experimentación, que son “al mismo tiempo aprendizajes cognoscitivos, actitudes, valores, sentimientos y capacidades de paz” (Franco, 2019, p. 86).

Los contenidos temáticos se organizaron en seis módulos: 1) Escalera de la provención: convivencia y transformación de conflictos, 2) Conflicto armado en Colombia: una mirada desde la Amazonía en perspectiva de memoria histórica, 3) Cultura y educación para la paz, 4) Memoria histórica, 5) Perspectiva de género en la construcción de memoria, 6) El enfoque psicosocial en la memoria histórica. De los aprendizajes y reflexiones suscitados en el desarrollo de estos espacios de aprendizaje, dan cuenta los cinco capítulos del libro.

El primer capítulo “Conflicto armado y memoria histórica en el Caquetá: territorio, voces y hechos” pone en consideración el análisis de los discursos sobre las guerras civiles y la Violencia en Colombia usados en los siglos XIX y XX, para tratar de explicar fenómenos políticos y sociales que dan lugar a la configuración del territorio como elemento determinante en el desarrollo del conflicto



armado en el Caquetá. El autor hace una breve aproximación desde acontecimientos que lo definieron, a partir de las voces de los habitantes del territorio.

En el segundo capítulo “Construyendo educación para la paz con maestros y maestras en el Caquetá”, las autoras dan cuenta de la compleja e importante tarea de la escuela, fundamentalmente en sociedades que han hecho acuerdos pacíficos para resolver los conflictos y que deben potenciar escenarios de construcción de paz territorial para superar la desconfianza y reconstruir el tejido social, fragmentado por múltiples violencias. Para esto, se requiere de prácticas educativas que contribuyan a la deslegitimación de las violencias naturalizadas e instaladas en las distintas formas de estar juntos. Entonces, la educación para la paz es una herramienta eficaz para erradicar la desigualdad, las injusticias, discriminaciones y exclusiones producidas por las estructuras violentas, siendo capaz de transformar la realidad en una cultura de paz.

La incorporación de la memoria histórica en la escuela, ofrece a las comunidades educativas una oportunidad para comprender desde una perspectiva crítica lo que ha pasado en los territorios, especialmente los hechos asociados al conflicto armado, por qué sucedieron y qué relación tienen dentro de otras coyunturas nacionales y globales, dándoles una oportunidad para sanar los dolores colectivos y dar voz a los relatos de verdad como un derecho fundamental de las víctimas. En el tercer capítulo, las autoras plantean algunas motivaciones para hacer memoria histórica desde la escuela en el departamento del Caquetá, lo cual les permite reflexionar acerca de la importancia de la pedagogía de la memoria a partir de las voces y testimonios de maestras y maestros participantes en el diplomado.

El género, entendido como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en la diferencia sexual, se constituye en una categoría de análisis y una perspectiva. Este aporte teórico del movimiento feminista a las ciencias sociales se expresa en dos dimensiones, de acuerdo con Irene Comins. Por un lado, la dimensión crítica permite comprender las asimetrías en las relaciones entre los géneros y, por otro lado, la dimensión constructiva resitúa la experiencia femenina del cuidado, siendo ambas indispensables para la paz, obligando a desgenerizar el cuidado para convertirlo en el ethos fundamental de la convivencia pacífica (Comins, 2009).

El capítulo cuatro explora estas dos dimensiones de la perspectiva de género, a partir de las voces de algunas de las personas participantes en el diplomado y del equipo pedagógico. La primera vinculada al abordaje metodológico socioafectivo y a la implementación de la Escalera de la



Provencción, estrategia didáctica fundamental de la educación para la paz. Y la segunda en relación con la necesidad de poner la diferencia sexual en el centro del trabajo de la memoria, para comprender el impacto diferencial de las violencias en las narrativas históricas sobre el conflicto.

El capítulo quinto “Dar las manos y perdonar” presenta una propuesta para trabajar en la construcción de una memoria histórica que propicie resistencia y resiliencia. El enfoque psicosocial fue concebido con el propósito de coadyuvar a tramitar algunas dificultades y cargas emocionales que enfrentan las maestras y los maestros en el trabajo de memoria, contribuyendo así a su bienestar. Y sobre todo, con el propósito de brindar herramientas de primeros auxilios emocionales que les permita el abordaje de situaciones difíciles en el trabajo de la memoria, pues este es un escenario en el que se promueve la remoción de sentimientos y el afloramiento de emociones. El abordaje psicosocial es entonces un camino que permite avanzar al facilitar la contención, el cuidado y la resiliencia.

En el camino formativo que trazó el diplomado, se propusieron herramientas pedagógicas y didácticas que enriquecieran los proyectos formativos de las y los participantes, como lo es la Cátedra de la Paz, institucionalizada a partir de la Ley 1732 de 2015. Para ello, se trabajó como hilo conductor la puesta en común de sus prácticas, experiencias y estrategias para abordar la educación para paz, la convivencia y el trabajo de memoria como educadores y educadoras en contextos hondamente afectados por el conflicto armado. Como anexo final, se presenta una “caja de herramientas” que surge del camino recorrido desde la educación popular con organizaciones de la sociedad civil, comunidades indígenas, mujeres, niñas y niños, maestras y maestros del territorio, la cual pretende servir de insumo para replicas futuras.

En el diplomado participaron treinta personas entre maestras, maestros y miembros de organizaciones sociales de diferentes municipios del departamento, quienes han venido realizando iniciativas de memoria histórica que subvierten “la política de las cuatro A”: afasia, amnesia, anestesia y asepsia (Piedad Ortega. 2018), expresiones de la cultura política que son generadoras de impunidad. Todas ellas y ellos echaron a andar caminos para encontrarse con otros, transformar realidades adversas y propiciar cambios en la cultura a través de la educación.

La acción pedagógica de las maestras y los maestros participantes en el diplomado, es una relación que despliega todo su potencial poético y narrativo, que incita a recorrer las memorias diversas a través de los tonos verdes presentes en la geografía de la manigua, a recordar a orillas del río Caquetá,



a hacer cine y literatura con niños y niñas, construir cartografías de esperanza y redescubrir historias ancestrales. Todas sus iniciativas de memoria, sin excepción, son prácticas de resistencia que implican formas de subjetividad colectivas, que buscan restaurar la dignidad y permiten nombrar el dolor para dar lugar a la vida. Lamentablemente, este libro no alcanza a dar cuenta de tal riqueza, pero ya serán ellas y ellos, quienes tejidos en red, le cuenten al territorio y al mundo su experiencia.

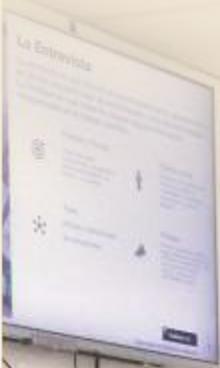
Por lo pronto, esta publicación es un acercamiento al aprendizaje que este encuentro con educadores les dejó a los y las autoras. Un encuentro donde se hizo realidad el principio freireano de que 'nadie educa a nadie', aprendemos en el mundo mediados por los otros y las otras. Entonces, vale la pena decir que el propósito de fortalecer las capacidades en el desarrollo de procesos formativos y pedagógicos en memoria histórica, se cumplió primero en el grupo de docentes que orientaron este diplomado.

El diplomado fue para el equipo pedagógico y para sus participantes, una oportunidad de comprender el papel de la memoria histórica como aporte en la educación para la paz, de intercambiar estrategias didácticas para la reconstrucción de la memoria histórica, de reconocer los aportes de las maestras y los maestros a la educación para la paz. Sin lugar a dudas, todo esto permitió enriquecer las capacidades académicas, didácticas y lúdicas para el trabajo en memoria histórica de la Licenciatura.

El Equipo Pedagógico



# CONFLICTO ARMADO Y MEMORIA HISTÓRICA EN EL CAQUETÁ: TERRITORIO, VOCES Y HECHOS







# 1

## **Conflicto armado y memoria histórica en el Caquetá: territorio, voces y hechos**

Edinson Ceballos Bedoya<sup>5</sup>

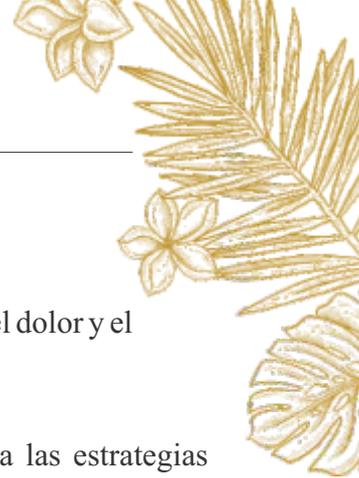
Este capítulo, parcialmente es producto del desarrollo del módulo “Conflicto armado en Colombia: una mirada desde la Amazonía en perspectiva de memoria histórica”, en el marco del “Diplomado de memoria histórica: un aporte a la educación para la paz en perspectiva de género”, realizado en la Universidad de la Amazonia en el segundo semestre del año 2019. Se consideraron los siguientes aspectos para su elaboración: i) el análisis de los discursos sobre la guerras civiles y la Violencia usados en los siglos XIX y XX en Colombia, ii) el estudio de la configuración del territorio como elemento determinante en el desarrollo del conflicto armado en el Caquetá, iii) una breve mirada del conflicto armado en el Caquetá desde acontecimientos que lo definieron, iv) posibilidades metodológicas para recuperar voces y otras fuentes y, así hacer memoria histórica del conflicto armado en el departamento del Caquetá.

En tal sentido, se asume que la Nación nace y discurre a lo largo de dos siglos en medio de confrontaciones alimentadas por el lenguaje, las palabras y los discursos que incitan a la guerra. Al respecto, María Teresa Uribe plantea que “se trata de discursos y relatos dichos en público y divulgados frente a auditorios susceptibles de ser convencidos de la justeza, la necesidad, la oportunidad o la inevitabilidad de la guerra, de usar las armas para conseguir objetivos políticos o que al menos puedan expresarse como tales presentados como si fueran de interés colectivo, así no lo sean u obedezcan a intereses más privados y menos presentables o representables. Por todo esto, las palabras en la guerra tienen que ser creíbles y verosímiles pues la intención de la retórica es convencer.

Las poéticas van en otra dirección: su propósito es conmover a los públicos apelando a lo que se puede llamar “las razones del corazón”, convocando los sentimientos, las pasiones, los miedos, la conmiseración o la clemencia. La intención de la poética no es diferente a la de la retórica; es decir, ambas van dirigidas a un público del que se espera reacciones pertinentes, pero difieren en las formas narrativas y en las estrategias para cautivarlo. La poética no argumenta ni expone razones, sino que conmueve, busca producir terror o compasión mediante relatos de héroes y villanos, de sus desdichas inmerecidas, de sus

---

*5. Historiador y Magíster en Historia–UNAL: Medellín. Candidato a Doctor en Historia–UNAL: Medellín. Becario becas de excelencia doctoral Bicentenario–Colciencias. Profesor e Investigador Universidad de la Amazonia.*



destinos ineluctables; persigue generar el miedo al enemigo o la compasión por el dolor y el sufrimiento de las víctimas” (Uribe, 2004, p. 16-17).

Recurrir a las palabras de la guerra, como denomina María Teresa Uribe a las estrategias utilizadas para incitar y justificar hechos bélicos en el siglo XIX, para tratar de explicar el fenómeno político y social creado alrededor del fracaso de las negociaciones en el Caguán entre el gobierno de la época (1998-2002) y la entonces guerrilla de las Farc-Ep, tiene como propósito encontrar conexiones en la historia política colombiana y la fuerte incidencia de ésta en los diversos períodos de confrontación, conflicto y violencia que ha vivido el país a lo largo de su vida republicana. En este caso, para dilucidar la incidencia del lenguaje político en el desarrollo del conflicto armado en el Caquetá durante el período 1996-2010, especialmente en la primera década del siglo XXI, fase en la que se presenta un notable incremento de la confrontación bélica en el departamento y en la victimización de la sociedad civil.

El actual departamento del Caquetá se configura territorialmente desde finales del siglo XIX por las actividades extractivistas que se realizan, la presencia de compañías caucheras, la apertura de trochas, la presencia del Estado, la llegada de colonos y misioneros en interacción con los grupos indígenas que habitaban la región. La crisis en los precios del caucho a mediados de la década de 1910 dio paso a los inicios de la ganadería como actividad económica principal en el piedemonte caqueteño. A partir de tres zonas de ocupación que se formaron en el período 1885-1910, se dio paso al proceso de colonización que se presentó entre 1910 y 1940, producto de la transformación de la selva en pasturas para bestias y ganado.

En este espacio del piedemonte caqueteño se forman, a su vez, tres áreas de extracción y colonización en los alrededores de los principales ríos y quebradas que se internan hacia lo profundo de las selvas amazónicas en busca de los grandes ríos: Caquetá y Amazonas; en ellas se empiezan a formar las tres principales poblaciones del actual Caquetá: Puerto Rico (1882), San Vicente del Caguán (1898) y Florencia (1902).

En la zona en donde se encuentran el río Hacha con la quebrada La Perdiz y el río Orteguzaza, se forma un núcleo de extracción y colonización que, en los primeros años del siglo XX, dio origen al caserío de Florencia, producto de la concesión que se hizo a la Compañía del Caquetá con sede en Garzón (Huila), para la apertura de un camino desde Santa Librada, en el sur del Huila, al río Hacha.



Sobre la parte alta del río Caguán en las laderas de la cordillera oriental se forma otro de los focos de extracción y colonización producto de las concesiones otorgadas a compañías privadas; en este caso, la Compañía Perdomo-Falla fue la encargada de la apertura del camino del Caguán, contexto en el cual se empieza a formar el caserío que se transformó en San Vicente del Caguán como puerto sobre el río del mismo nombre en la última década del siglo XIX.

Finalmente, entre el río Guayas y la quebrada Montecristo se configuró una zona de extracción y colonización menos intensa que la presentada en los otros dos epicentros: el camino abierto desde Gigante (Huila) hacia el piedemonte caqueteño, ubicado entre estos dos cursos de agua, creó un débil núcleo de extracción y colonización que dio origen al caserío de Puerto Rico iniciando la década de 1880 (Ceballos, 2018, p. 7-8).

Según Álvaro Melo, en el informe de la Comisaría de 1914 existían una serie de fincas ubicadas sobre la zona centro-norte del Caquetá:

De acuerdo con el censo elaborado por la Comisaría, en el corregimiento de San Vicente había 52 fincas, mientras en Puerto Rico lograron contabilizarse 32 fundos y en la región de Florencia y la franja cercana al río Orteguzza, para ese año, existían 124 colonos con sus respectivas fincas (Melo, 2016, p. 47).

La desintegración de la Compañía del Caquetá dejó instalados en la zona de estudio a algunos de sus socios como propietarios de las tierras que se transformaron luego en fincas ganaderas, las cuales consolidaron el modelo de explotación de la tierra entre 1910 y 1940. Igualmente, quedaron trabajadores que serían colonos sin tierra, dispersos en diferentes puntos del piedemonte. Joaquín Rocha (1905) describió en su viaje por las regiones amazónicas, las agencias caucheras existentes en la zona: “La Perdiz, perteneciente a la misma compañía dueña de Tres Esquinas; la del Hacha, al Sr. Urbano Gutiérrez; la del Andaquí, al Sr. Manuel María Méndez, y la de Maracaibo, al Sr. Manuel Antonio Ángel” (Rocha, 1905, p. 67).

La ganadería alimentó el conflicto armado a partir de la década de 1990, cuando se empezó a cobrar de manera sistemática por parte de las Farc-Ep, el impuesto de guerra conocido por los ganaderos y campesinos como “vacuna”. Estos recursos fueron muy importantes para el sostenimiento de los frentes guerrilleros que se establecieron en las zonas ganaderas ubicadas en la zona de piedemonte, mayoritariamente. Por tal razón, el área de incidencia de los frentes guerrilleros que hacían



presencia en el Caquetá en el período 1996-2010, se encuentra en zonas con una alta explotación ganadera. A lo anterior, hay que sumarle los recursos del narcotráfico que les permitió a los grupos armados ilegales acceder a nuevas armas y todo tipo de material bélico y, la militarización de la región a causa del Plan Colombia y la lucha contra los cultivos ilícitos. En este escenario de crecimiento armamentístico, el incremento de tropas, el crecimiento de los frentes guerrilleros y la presencia de las Autodefensas Unidas de Colombia AUC, son la causa de diversas expresiones del horror, la desolación, la barbarie, la desesperanza, el terror, el despojo, el miedo, la desaparición, el desplazamiento, vivido en el Caquetá desde finales del siglo pasado y la primera década del XXI.

### 1.1. Imaginarios, territorio y conflicto

El Caquetá ha sido uno de los departamentos más golpeados por el conflicto armado en Colombia y, al mismo tiempo, uno de los territorios más afectados por la deforestación en el país a causa de la ganadería extensiva que ha venido devorando las selvas caqueteñas desde comienzos del siglo XX. Al ser considerado en el proceso de formación de la Nación desde el siglo XIX hasta la actualidad como un territorio de frontera, periférico, por civilizar, violento y peligroso, el Estado ha permitido que se lleven a cabo procesos extractivos y el genocidio de diferentes grupos étnicos. Ha fomentado la ganadería extensiva como modelo de desarrollo económico, no ha hecho una presencia efectiva sobre el territorio que garantice los derechos, ni la mínima calidad de vida de la población que habita ecosistemas valiosos para la sostenibilidad ambiental del planeta y, para la preservación de todo tipo de vida sobre la faz de la tierra.

Estos imaginarios y las realidades sociales en el Caquetá configuraron en el período mencionado, un territorio con una deficiente infraestructura vial, hospitalaria, educativa, urbana y rural, en el que se propagó el latifundio ganadero devorando flora y fauna nativa, a cambio de pastizales para el pastoreo de ganado vacuno. Esta actividad económica en el transcurso del siglo XX, desarticuló la propiedad y la estructura campesina a medida que fue incorporando la pequeña y mediana propiedad a los grandes latifundios ganaderos que, se empezaron a formar desde la década de 1930. Del mismo modo, el conflicto armado y el narcotráfico afectaron la vida campesina y transformaron la estructura agraria, generando nuevas dinámicas territoriales alrededor de la confrontación bélica entre el Estado y

---

6. Impuesto de guerra cobrado por las FARC-EP a los ganaderos caqueteños. Generalmente, a comienzo de cada año se debe pagar por cada cabeza de ganado que se posea.



los grupos guerrilleros que se formaron en la segunda mitad del siglo XX en la región, especialmente las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC-EP.

Este grupo armado ilegal se estableció inicialmente en zonas marginales del territorio caqueteño, pero desde la década de 1970 empezó a hacer presencia en las zonas en la que ya se había consolidado el latifundio ganadero, especialmente en la zona de piedemonte; e inició a lucrarse del cobro de la llamada “vacuna”<sup>6</sup> a ganaderos, lo que les dio acceso a recursos económicos adicionales, situación que cambió drásticamente desde los años ochenta cuando los recursos del narcotráfico empezaron a fluir hacia las finanzas de la guerrilla. En la década de 1990 el conflicto armado colombiano tomó un nuevo rumbo en el sur del país, región en la que escala el nivel de confrontación militar entre el Estado y este grupo guerrillero, dando paso a nuevos tipos de enfrentamientos, tomas de poblaciones, ataques, masacres, asesinatos, desapariciones y con ello, los desplazamientos masivos, el despojo de tierras, el reclutamiento forzado, los atentados y el uso de explosivos no convencionales.

En tal sentido, el territorio y la población que lo habita, empezaron a ser testigos y víctimas de toda una serie de hechos que marcaron un nuevo ciclo de barbarie estatal, guerrillera y paramilitar sobre la población civil –las instituciones y sus funcionarios– que, dejó cientos de miles de víctimas, miles de muertos, desaparecidos y desplazados, familias enteras murieron o huyeron. De muchos no se volvió a saber nada y esperan aún bajo tierra, en el lecho de un río, un humedal o una laguna, a ser descubiertos. Algunos de estos hechos que marcaron el conflicto armado en el Caquetá han sido traídos al presente por la memoria de quienes lo padecieron, testigos, publicaciones periódicas y documentos oficiales que dan cuenta de ellos.

## 1.2. Barbarie en la Amazonía caqueteña

La guerra vista a través de la reconstrucción de hechos dramáticos, dolorosos, destructivos, horrorosos, macabros, inesperados, de incertidumbre, para familias que aún siguen esperando los cuerpos de sus seres queridos; narraciones de algunos sobrevivientes de masacres perpetradas por grupos armados al margen de la ley. Dicha reconstrucción se hace con el apoyo de información de contexto que contienen documentos oficiales, prensa escrita y, voces de víctimas y sus familias. La documentación oficial es de suma importancia para entender las acciones tomadas por el Estado y sus instituciones en relación al desarrollo del conflicto armado, asimismo, las voces de las víctimas son esenciales para acercarse al horror de la guerra a través de la memoria de quienes la padecieron de manera directa o indirecta.



Las décadas de 1980 y 1990 se caracterizaron por la bonanza cocalera que se presentó en zonas como el Caguán y otras franjas de colonización que se habían establecido en la segunda mitad del XX en el interior de las llanuras selváticas caqueteñas, producto de la colonización espontánea y dirigida; igualmente, por la expulsión de colonos desde el piedemonte caqueteño producto de la expansión del latifundio. En este contexto apareció el narcotráfico en la región, propiciado por los carteles colombianos y, posteriormente, con el ingreso de grupos al margen de la ley como las FARC-EP en dicha economía en la que se terminó involucrando a la totalidad de la población de la región directa e indirectamente. En este territorio de piedemonte y sobre las llanuras selváticas acontecen los hechos narrados a continuación.

El 25 de julio de 1997 son víctimas de una masacre, siete integrantes de la comunidad indígena Coreguaje ubicada en el resguardo San Luis del municipio de Milán. Las denuncias interpuestas por integrantes del CRIOMC en el Juzgado Promiscuo de Milán–Caquetá datan del año de 1993; en estas se puede rastrear el exterminio al que estaban siendo sometidos los líderes de la organización indígena: “[...] realizadas las averiguaciones acerca de las amenazas, atentados y muertes de la cual vienen siendo objeto los miembros del Consejo Regional Indígena del Orteguzza Medio (CRIOMC) por parte de las FARC, se pudo establecer que, en el Juzgado Promiscuo municipal del municipio se encuentran las denuncias por la muerte de Aquiles Bolaños Piranga, asesinado el 12 de septiembre de 1993 y, Roque Piranga–expresidente de la Organización Indígena– el pasado 24 de marzo de 1996, formuladas por el señor Silvio Piranga Cruz, por las cuales ese despacho inicio investigación previa.

Asimismo, no se descarta que los señores Álvaro Piranga, Bernabé Piranga, Eduardo Piranga y Silvio Piranga, directivos de esta organización, hayan sido amenazados sin que estos denuncien ante las autoridades del municipio por temor a una represalia de los grupos delictivos que operan en esta jurisdicción y, por el contrario, se dirigieron a la Fiscalía Regional de Florencia<sup>7</sup>.

Uno de los hechos más dramáticos y poco conocidos ocurridos en el departamento del Caquetá fue la masacre de los integrantes de una comunidad gnóstica en el año 1999 por parte de las FARC. Este hecho se conoció mucho después de haber ocurrido por lo lejano del lugar al que se habían desplazado los miembros de esta comunidad religiosa –en la parte alta de la cordillera oriental– en jurisdicción del municipio de Puerto Rico, Caquetá. La masacre de estas personas ha implicado toda una serie de

7. Fuerzas Militares de Colombia–Ejército Nacional, Batallón de Infantería No. 35 Héroes de Güepí, Respuesta de requerimiento: Archivo de Inteligencia, 14 de marzo de 1997, Larandia–Caquetá.



dramas para los familiares de los desaparecidos, algunos de los padres y madres murieron esperando los restos de sus hijos desaparecidos, las hermanas, esposas e hijos aun albergan la esperanza de recibir los restos de sus hermanos, esposos y papás.

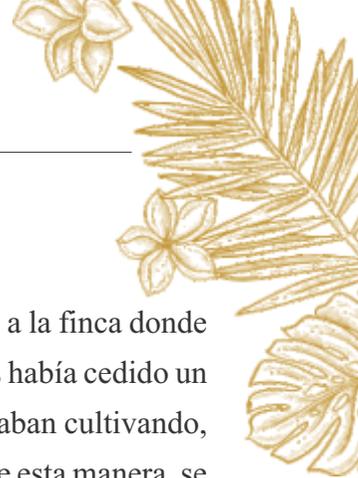
El 14 de junio de 1999 la Columna Móvil Teófilo Forero de las FARC, masacró y desapareció a 17 integrantes<sup>8</sup> de una comunidad gnóstica, que se encontraban haciendo un retiro espiritual en la parte alta de la cordillera oriental –jurisdicción del municipio de Puerto Rico– en el departamento del Caquetá. De acuerdo a testimonios posteriores –entregados por desmovilizados y las versiones de los familiares de los desaparecidos– estos fueron acusados por este grupo guerrillero de ser informantes de las Fuerzas Militares. El hecho es bastante desconocido por la sociedad colombiana, incluso, la misma comunidad puertorriqueña lo desconoce. Igualmente, sigue generando mucha incertidumbre en los familiares de quienes desaparecieron sin dejar rastro alguno.

La información fue confirmada ayer en esta localidad, cercana a la zona de distensión, por la defensora del Pueblo en Caquetá, Mary Luz Rubio, que notificó las muertes a los familiares de nueve de los secuestrados, que habían acudido a una cita con el párroco de la población, Jaime Velásquez, con la esperanza de conocer el paradero de los retenidos. La defensora informó que las víctimas fueron ajusticiadas por la Columna Móvil Teófilo Forero. De acuerdo con la funcionaria, Laurentino, el comandante del frente subversivo, dijo que fueron asesinados porque al parecer tenían vínculos con paramilitares. Por su parte, César Noreña, coordinador del grupo gnóstico en Doncello, dijo que las víctimas eran estudiantes gnósticos que habían partido hacia la vereda Perlas Altas, distante a 12 horas de Puerto Rico, con 18 bultos de sal, arroz y tejas de zinc, para permanecer varios días en la zona. Nueve de las víctimas son Hernando Flor y Oliver Flor, padre e hijo; Luis Carvajal; Rubiela Gómez; Luz Dary Ballesteros; Emerson Herrera; Arnulfo Cala; José Carrillo y Robinson Ballesteros. Hace una semana fueron encontrados los cuerpos de Rigoberto Parra, Francisco Santanilla y Richard Rubio, quienes según las Farc cayeron al intentar huir de la retención. Una cuarta persona, identificada como Darío Ortiz, fue dejada en libertad el 5 de junio, pero luego fue asesinado<sup>9</sup>.

Los relatos entregados por los familiares de las personas masacradas, dan cuenta del dolor de no volver a saber nada de un ser querido. Shirley Herrera, hermana de Emerson Herrera, uno de los jóvenes pertenecientes a este grupo religioso, cuenta cómo ingresa su hermano a la congregación: “Mi hermano

8. Esta cifra fue dada por familiares de dos de las víctimas de esta masacre y desaparición de un grupo de gnósticos, muchos de ellos muy jóvenes, que se encontraban en una finca en la zona de cordillera del municipio de Puerto Rico–Caquetá.

9. Biblioteca Luis Ángel Arango –sala de Prensa. EL TIEMPO, Farc asesina a trece personas en el Caquetá, publicado el 17 de junio de 1999.



llevaba más o menos unos tres años en la congregación [...] ya había ido varias veces a la finca donde estaban reunidos, unas tres veces había estado allá. La propiedad era un baldío que les había cedido un integrante de la comunidad gnóstica, que tenía posesión de este terreno [...] ellos estaban cultivando, sembrando comida, pensando en aislarse de la sociedad y vivir de lo que cultivaran. De esta manera, se podían concentrar en sus ejercicios de meditación”<sup>10</sup>.

Se ha considerado que la cifra de muertes fue de 13 personas, pero las entrevistas hechas a algunos familiares de las víctimas coinciden en una cifra de 17 personas asesinadas. Un informe de Human Rights Watch, publicado en el año 2001 en la ciudad de New York, basado en un informe de la Defensoría colombiana, otras investigaciones, testimonios de los guerrilleros, describe lo sucedido de la siguiente forma:

En la misma reunión del 28 de mayo de 1999, un comandante de las FARC-EP que se identificó como Joaquín, dijo a los representantes de la Defensoría que las FARC-EP habían matado también a Arnulfo Cala Mejía, Álvaro Garrido y Richard Rubio. Los tres eran miembros de un grupo Cristiano Gnóstico que estaba negociando la compra de tierras cerca de Puerto Rico, en las inmediaciones de la Zona. Entre el 9 y el 15 de mayo de 1999, la columna Teófilo Forero de las FARC-EP detuvo aproximadamente a 18 miembros de este grupo bajo sospecha de estar vinculados con los paramilitares. El comandante Joaquín declaró que las fuerzas de las FARC-EP habían ejecutado a los tres antes mencionados, detenido a otros para continuar las investigaciones y liberado a los menores.

Continúa el informe:

La Unidad de Derechos Humanos de la Fiscalía General informó posteriormente que las FARC-EP habían asesinado a otros diez miembros, todos ellos adultos, y puesto en libertad a uno. El 14 de junio de 1999, se informó que un comandante de las FARC-EP identificado como Laurentino intentó justificar ante la prensa que había ordenado los asesinatos de los miembros del grupo porque supuestamente no estaba dispuesto a permitir que los paramilitares entraran en la Zona y desbarataran el proceso de paz. El comandante Laurentino no aportó ninguna evidencia para corroborar sus acusaciones. El Comandante Laurentino era presuntamente entonces el jefe de finanzas de la Columna Teófilo Forero<sup>11</sup>.

10. Entrevista a Shirley Herrera –hermana de Emerson Herrera (desaparecido), realizada en el municipio de El Doncello, Caquetá, enero del año 2019.

11. Human Rights Watch, *Más allá de la negociación: El derecho internacional humanitario y su aplicación a la conducta de las FARC-EP*, New York, 2001. Recuperado de, <https://www.hrw.org/legacy/spanish/informes/2001/farc3.html>



Los testimonios de los familiares de los integrantes de la comunidad gnóstica, sobre lo sucedido dan cuenta que, ellos estuvieron un mes sin conocer nada de lo que había ocurrido con sus familiares. Solo el rumor de los medios y la población que empezó a escuchar comentarios que venían de la zona de distensión en San Vicente del Caguán, los empezó a inquietar sobre la posibilidad que algo malo les hubiese pasado a sus familiares. Se desplazaron hasta esta población a preguntarle a las FARC sobre la suerte de sus familiares; las respuestas que encontraron fueron muy pocas y desesperanzadoras.

En mi caso, fue el señor Dídimo Cala el que me dijo que algo le había pasado a nuestros familiares [...] fuimos a la Defensoría en San Vicente y la defensora nos decía que los tenían por Troncales, por Perlas Altas [...] que les iban a respetar la vida, una cantidad de cosas, pero nunca que están allí, nada<sup>12</sup>.

El fin de la Zona de Distensión y la llegada al ejecutivo de Álvaro Uribe Vélez en el año 2002 marcó un punto de quiebre en el desarrollo del conflicto armado en el departamento del Caquetá que, hasta el momento había sido controlado militarmente por las FARC-EP ante la poca presencia de la Fuerza Pública en la mayoría de los municipios del departamento. Al respecto, la implementación de la política de Seguridad Democrática del primer gobierno Uribe, que buscaba garantizar la presencia de las autoridades electas por voto popular en los municipios para los que habían sido elegidos, asimismo, recuperar zonas históricamente controladas por la guerrilla de las FARC, y por lo tanto, se incrementó el pie de fuerza policial y militar, y se crearon nuevas unidades militares en la zona. Además, el gobierno nacional involucró a la población civil como colaboradora de la fuerza pública. Lo anterior llevó a nuevos escenarios de violencia por parte de la guerrilla y de los agentes del Estado que, terminaron siendo cómplices de grupos armados ilegales como las Autodefensas Unidas de Colombia AUC, permitiendo su presencia en la región.

Tales circunstancias generaron masacres de funcionarios públicos, asesinatos selectivos de las AUC, ejecuciones extrajudiciales por parte de agentes del Estado, masacres y asesinatos de población civil por parte de las FARC, amenazas, desplazamientos, atentados, explosiones, despojos, desaparición forzada y reclutamiento: fueron parte de la cotidianidad que afrontó la sociedad caqueteña durante la primera década del siglo XXI por cuenta de los grupos armados ilegales que hicieron presencia en la región. A continuación, se recrean algunos de estos hechos con los testimonios de quienes los padecieron, la recopilación de artículos de prensa, sentencias judiciales nacionales e internacionales y, documentos oficiales emitidos en consejos de seguridad municipales y departamentales, durante el período analizado.

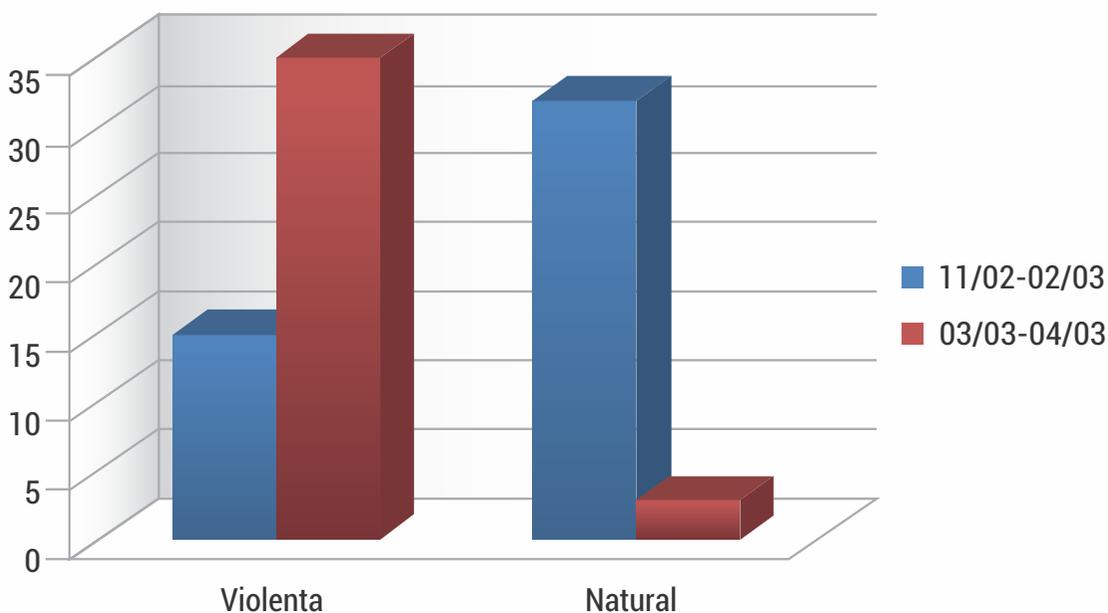
---

12. Entrevista a Shirley Herrera –hermana de Emerson Herrera (desparecido), realizada en el municipio de El Doncello, Caquetá, enero del año 2019.



El arribo de las AUC en el año 2002 al norte del Caquetá, dejó en un período corto pero significativo, un alto número de ejecuciones y desapariciones causados por células de este grupo que, se instalaron en los cascos urbanos de los municipios del norte del departamento, causando un gran impacto social, desplazamiento, declive económico, terror, despojo. El gráfico 1 muestra dos períodos de tiempo: uno que va de noviembre de 2002 hasta febrero de 2003 y, el otro que se extiende entre marzo de 2003 y abril de 2003; son vistos desde dos variables: muertes naturales y violentas. En el primer período, las muertes naturales superaron a las violentas, en el segundo, que, además es mucho más corto, esta tendencia se revirtió en una proporción porcentual muy elevada. Este segundo período hace referencia a la presencia de integrantes de las AUC en la zona del norte del Caquetá, llevando a cabo asesinatos diarios de personas acusadas de ser milicianos, guerrilleros, auxiliares, de los que son víctimas muchas personas inocentes.

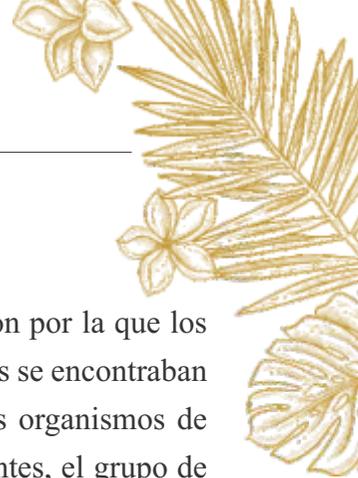
**Gráfica 1. Período de presencia AUC en el norte del Caquetá: 2002-2003.**



Fuente: elaboración propia a partir de las actas de defunción de parroquias locales.

La masacre de los concejales<sup>13</sup> de Puerto Rico–Caquetá, fue realizada por la Columna Móvil Teófilo Forero, el día 24 de mayo del año 2005. El asalto al recinto del Concejo dejó cuatro cabildantes asesinados, dos heridos y seis concejales ilesos, además, dos ciudadanos muertos. La guerrilla llegó por

13. Gerardo Collazos, José Ausencio Olarte, Willard Villegas y Silvio Mesa; el secretario de la corporación, Germán Rodríguez Carabalí también fue una de las víctimas fatales. El presidente de la corporación, Luis Enrique Sierra, resultó gravemente herido, al igual que Jhon Ferney Rosales, mientras que, los concejales María Luisa Celis, Luz Stella Puertas, Wilmer Lizcano, Julio Casas, José Horacio Chocué y Edilmer Castaño resultaron ilesos.



sorprende a la sede del Concejo de Puerto Rico, y usando armas de alto calibre, razón por la que los escoltas que se encontraban sentados en las bancas del parque mientras los concejales se encontraban reunidos, no pudieron hacer nada para impedir la masacre. Según informes de los organismos de seguridad, habitantes de Puerto Rico y los testimonios de los concejales sobrevivientes, el grupo de guerrilleros situó la camioneta afuera del recinto del Concejo, e inmediatamente, empezaron a disparar contra la garita de la policía que se encontraba a escasos veinte metros. Seguidamente, descendieron del vehículo los guerrilleros que entraron a la vivienda en la que se encontraban reunidos, y los masacraron.

En el pueblo dicen que, ese día se sesionaba sobre el presupuesto municipal y la guerrilla quería tener injerencia en la destinación de este, pero los concejales que pertenecían a la comisión de presupuesto se oponían a ello. El día anterior a la masacre, en la población se habían escuchado disparos en la zona aledaña al parque Los Caucheros, donde se encontraba ubicada la casa en la que sesionaba el cabildo municipal; los disparos eran parte de un simulacro para medir la reacción de los escoltas que habían sido asignados a los ediles<sup>14</sup>.

Al respecto, la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos emitió el siguiente comunicado: “[...] condenó hoy a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) por el asesinato de los concejales de Puerto Rico, poblado de Caquetá, en Colombia, Willard Villegas, José Ausencio Olarte, Gerardo Collazos, Silvio Mesa y John Ferney González, así como del secretario de la corporación, Germán Rodríguez. Los seis ciudadanos murieron violentamente en una masacre atribuida por las autoridades a miembros de las FARC-EP. En el mismo hecho, ocurrido en la tarde ayer, resultaron heridos otros cuatro civiles. Al rechazar esta matanza, la Oficina de la ONU enfatizó que todos los que participan directamente en las hostilidades del conflicto armado interno están obligados a observar, sin excepciones ni salvedades, el principio humanitario de protección general de la población civil. Este principio prohíbe tanto hacer a las personas civiles objeto de ataques como ejecutar actos de violencia cuya finalidad principal sea aterrorizarlas, apuntó un comunicado de la Organización. Agregó que el crimen ejecutado en Puerto Rico demuestra un total desprecio de los integrantes de las FARC por los principios y normas adoptados por la comunidad internacional para impedir la degradación del conflicto y la victimización de personas que no toman parte directa de las hostilidades”<sup>15</sup>.

Las víctimas de este atentado contra el cabildo municipal de Puerto Rico recuerdan y

14. Testimonio habitante del municipio de Puerto Rico, Caquetá, pide no sea publicado su nombre, julio del año 2009, conversación realizada en el casco urbano del municipio de Puerto Rico, Caquetá.

15. Oficina en Colombia del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, comunicado sobre la masacre de los concejales de Puerto Rico, Caquetá, 25 de mayo del 2005. Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2005/05/1057071>



reflexionan sobre lo vivido ese día, desde distintas perspectivas. Algunos desde el exilio, otros en el Caquetá y, otros en diferentes partes del país, narran y cuestionan lo acontecido a partir de los recuerdos que conservan. El concejal Julio Casas Pachón, exiliado actualmente en Canadá, comenta que, al ver a los guerrilleros descender del vehículo y, tras los primeros disparos, en lo único que pensó fue en saltar el muro del solar de la vivienda para huir y salvar su vida. “Julito”, como cariñosamente lo llamaban los habitantes del municipio, decidió permanecer en el pueblo después del ataque y hacer frente a la amenaza de muerte.

Decidí permanecer en el municipio y no ceder ante la barbarie de la guerrilla. Debía permanecer todo el tiempo con los guardaespaldas asignados y no salir mucho del anillo de seguridad existente alrededor de la alcaldía y estación de policía. A pesar de esto, yo recorría las calles del municipio y tenía contacto con los comerciantes y la comunidad. Apenas terminé el período para el que había sido electo, empecé a tramitar mi exilio en Canadá. El día del ataque nos escapamos con otros compañeros por la tapia del solar del Concejo y esperamos hasta que todo pareciera estar seguro para salir y dirigirnos a la seguridad de la estación de policía<sup>16</sup>.

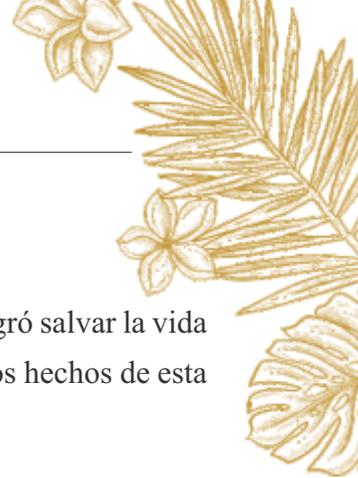
Otros testimonios del atentado, ponen en evidencia la sevicia con la que fue cometida la masacre por los guerrilleros de la Teófilo Forero. Una de las sobrevivientes, la exconcejala María Luisa Celis, el día del atentado se escondió debajo de un mesón junto a su colega Edilmer Castaño. De una entrevista concedida en el año 2016 con ocasión de la conmemoración de los once años del ataque, se extrajo el siguiente fragmento sobre lo acontecido:

Entró disparando [...] lo único que hice fue decir '¡Virgen santísima, ayúdenos que nos van a matar!'. Eso disparaban para acá y para la garita de la policía [...] mucha bala fue la que echaron ese día porque esas ametralladoras disparaban contra la casa y yo pensaba que la iban a tumbar [...] pensaba que si se caía la casa el muro debajo del que me encontraba, me protegería [...] esperábamos pasar bien porque era un martes y creíamos que terminábamos la sesión y ya [...] Gerardo Collazos, quedo muerto en el baño y, la hermanita también quedo tiroteada horriblemente; fueron muchos los disparos que les hicieron a ellos [...]<sup>17</sup>

El exconcejal Wilmer Lizcano ya había sido víctima de la guerrilla en el ataque a la base militar de Las Delicias en el año de 1996, siendo soldado regular. El día de la masacre se había llevado a su hijo

16. Conversación sostenida de manera virtual con el exconcejal Julio Casas Pachón en el mes de diciembre del año 2018.

17. Canal TV5, entrevista realizada a la exconcejala María Luisa Celis en la conmemoración de los 11 años de la masacre, 25 de mayo de 2016. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=QWTr2j8EOHw>



para el recinto del Concejo y, gracias a la ayuda del concejal José Ausencio Olarte, logró salvar la vida de él. Este hecho lo convirtió en ser una de las pocas personas en estar presente en dos hechos de esta naturaleza en medio del conflicto armado colombiano.

Después de sobrevivir como soldado al ataque de las FARC-EP en la base de Las Delicias en Putumayo el 30 de agosto de 1996, el concejal Wilmer Lizcano Torres, dijo que, se salvó de morir en el ataque del mismo grupo armado ilegal al cabildo de Puerto Rico, porque "salté por encima de una tapia". A través de "La W", el ex militar y ahora dirigente político relató que cuando se produjo la incursión del grupo rebelde, "nos encontrábamos sesionando... debatiendo sobre el Plan de Desarrollo Municipal y un proyecto de facultades que le había sido aprobado al señor alcalde"<sup>18</sup>. "Apenas nos dimos cuenta del ataque, salimos corriendo con varios de los compañeros hacia la parte de atrás de la casa. Salve la vida de mi hijo por la ayuda de José Ausencio Olarte, que falleció poco después de ayudarme a pasarlo por la tapia"<sup>19</sup>.

Otro de los sobrevivientes de esta masacre es el exconcejal Edilmer Castaño. En una entrevista realizada a finales del mes de enero del 2019, comenta que la situación de inseguridad en el municipio durante el año 2005 era muy delicada y ellos debían permanecer por recomendación de los organismos de seguridad estatales, dentro del anillo de seguridad en los alrededores de la estación de policía. Además, comenta en la entrevista que, en esa época no había instituciones en el municipio por las amenazas de la guerrilla en contra de todos los funcionarios públicos.

Un día encontré un panfleto debajo de la puerta de mi casa que decía que debía ir a la emisora y presentar mi renuncia públicamente o, de hacer lo contrario, sería declarado objetivo militar. Hice caso omiso de esa amenaza y [...] un día estaba desayunando en un restaurante del municipio y se me sentó una persona al lado, me dijo que estaba ahí para matarme, pero que no quería hacerlo puesto que yo era un hombre que me movía en silla de ruedas y él no quería matarme por esa razón<sup>20</sup>.

El relato del concejal sobreviviente pone en evidencia la situación tan difícil que enfrentaban por las constantes amenazas que recibían. Según Edilmer Castaño, la masacre estaba anunciada y solo era cuestión de tiempo para que algo sucediera. El día del ataque, comenta, llegó en las horas de la

18. La WRADIO, Entrevista realizada el 25 de mayo del 2005. Recuperada de: [http://www.wradio.com.co/escucha/archivo\\_de\\_audio/concejal-wilmer-lizcano-me-salve-de-la-masacre-en-puerto-rico-porque-salte-por-encima-de-una-tapia/20050525/oir/174682.aspx](http://www.wradio.com.co/escucha/archivo_de_audio/concejal-wilmer-lizcano-me-salve-de-la-masacre-en-puerto-rico-porque-salte-por-encima-de-una-tapia/20050525/oir/174682.aspx)

19. Entrevista realizada el 15 de noviembre de 2018 en la Brigada 12 al exconcejal Wilmer Lizcano, sobreviviente de la masacre de concejales en Puerto Rico – Caquetá.

20. Entrevista realizada de manera virtual al exconcejal sobreviviente Edilmer Castaño, 11 de febrero del año 2019.



mañana la esposa del secretario de la corporación para decirle que se fuera para la casa porque había escuchado que algo iba a pasar con los que estuvieran en la corporación.

Estando ahí, en ese momento llegó la mujer del secretario y se bajó de la bicicleta, entro al recinto [...] apenas lo vio se le tiró de rodillas y le dijo estas palabras: “amor los van a matar a todos ustedes. Por favor, retírese del Concejo que yo no quiero verlos muertos”. Él se levantó de la silla y lo único que le dijo fue, “ya mi amor, deje la bobera”<sup>21</sup>.

Al parecer, la señora había escuchado en el barrio a un grupo de muchachos decir que, ese día le iban a dar un golpe a los integrantes del cabildo municipal. Finalmente, llegó la hora del atentado y así narra este exconcejal los hechos:

Ese día, a mis compañeros al que menos le pegaron fueron 25 disparos con pura AK47 [...] yo pude arrastrarme y esconderme en la cocina, se me cayeron varias cosas encima y del susto, no sentía nada [...] solo escuchaba el quejido de mis compañeros agonizando [...] mi mamá llegó al rato de lo sucedido y me ayudo a salir [...] un compañero de nosotros estaba armado y quemó los seis disparos [...] esa reacción nos dio como unos cuarenta segundos para que los que se pudieran volar por el patio, lo hicieran, y para que nosotros nos escondiéramos con la concejal María Luisa Celis [...] <sup>22</sup>

Uno de los hechos más repudiables y cruentos cometidos por las FARC fue la masacre de un grupo de pasajeros que se movilizaban en una buseta intermunicipal afiliada a la empresa Coomotorflorenia en dirección a Florenia a comienzos del año 2006, época en la que este grupo guerrillero había decretado un paro armado en el sur del país como respuesta a la implementación de las políticas de seguridad del gobierno de turno. En este contexto de confrontación vivido en el departamento del Caquetá a mediados de la primera década del presente siglo, muchas personas inocentes, civiles en su mayoría, fueron afectadas por el accionar de los grupos armados ilegales y, errores y actuaciones premeditadas por parte de agentes del Estado. Esta masacre se presentó contra personas totalmente indefensas que se movilizaban en un carro de servicio público con sobrecupo, por la escasez del transporte.

Ese 25 de febrero del año 2006 la buseta de la empresa Coomotorflorenia, que se había quedado rezagada de la caravana por cuestiones técnicas, fue interceptada por integrantes de la

---

21. *Ibid.*, 2.  
22. *Ibid.*, 3.



Columna Móvil Teófilo Forero de las FARC-EP. Los hechos ocurrieron en la vereda El Diamante, en la vía que comunica los municipios de Puerto Rico y El Doncello. En esta zona los guerrilleros dispararon contra el automotor y sus pasajeros, entre quienes viajaban menores de edad. El conductor del vehículo describió lo sucedido de la siguiente manera: “El carro me venía fallando desde que salimos de San Vicente del Caguán [...] cuando llegamos a Puerto Rico tuve que parar para apretar los pernos de una de las llantas del vehículo [...] traía sobrecupo porque las personas estaban pasando muchas necesidades en los pueblos y la gente se le subía a la fuerza a los carros [...]”<sup>23</sup>

Continúa con la narración describiendo como empezó todo el drama desde la salida de San Vicente del Caguán. “El viaje comenzó mal”, dijo Jairo Chávez, conductor del vehículo, quien desde que salieron de San Vicente se percató del sobrecupo. “No nos podemos ir todos. El carro está muy pesado y la situación está muy caliente”, les dijo. No obstante la advertencia, ninguno de los viajeros desistió. Se organizaron como pudieron y al final, varios de los que no cabían se acomodaron, cuatro adelante y cinco en la bodega [...] A las 5:30 de la tarde, tras pasar por la escuela de la vereda El Diamante, escucharon las ráfagas de fusil que impactaron el vehículo y lo hicieron volcar. Uno de los sobrevivientes, que prefirió reservar su identidad, dijo que segundos después los guerrilleros siguieron disparando a pesar de los gritos que alertaban de la presencia de niños en el carro. Posteriormente, los subversivos intentaron quemar la aerovan. Un muchacho en pantaloneta se acercó, roció el vehículo con gasolina y tiró una mecha que uno de los de adelante alcanzó a evadir. “¡Nos querían quemar vivos!”, dijo Rosa Losada de Niño, otra de las sobrevivientes.

En el ataque murieron Ernestina Delgado, Luis Evelio Andrade Lugo, Hamilton Barrera Galindo, Mónica Andrade Tovar, Albeiro Vallén Villalba, Abelardo Antonio Escobar, Edilberto Ruiz Sánchez, Éver Fernando Gutiérrez y un NN. Desde la declaratoria del paro armado, ese grupo guerrillero ha ejecutado más de 12 ataques entre voladuras de torres, atentados a funcionarios y quema de vehículos. Incluso, una ambulancia fue baleada cuando transportaba a un enfermo grave hasta Florencia<sup>24</sup>.

A partir del año 2006, la confrontación armada en el Caquetá siguió en aumento producto de la militarización que se vivió en el departamento con la instalación de diversos batallones, brigadas, fuerzas de tarea y bases militares que hicieron parte de la estrategia del gobierno nacional de la época,

23. Entrevista telefónica a Jairo Chávez – conductor del vehículo atacado, realizada en el mes de marzo del año 2019.

24. Biblioteca Luis Ángel Arango–sala de Prensa. *EL TIEMPO*, Sobrevivientes del ataque de la guerrilla a un vehículo de transporte público relatan lo sucedido, publicado el 27 de febrero del año 2006.

para recuperar la seguridad en las zonas que habían estado bajo control de las FARC. Este grupo guerrillero, tras el fracaso de la Zona de Distensión en el año 2002 después de casi cuatro años de negociación con “el gobierno de Pastrana”, salió fortalecido militar y económicamente, lo que le permitió sostener durante varios años una guerra intensa contra el Estado y sus instituciones, en la que los más afectados por la acción de ambos bandos, fue la sociedad civil.

Durante el período 2006-2012 ocurrieron muchos los hechos que enlutan a familias en el departamento, hijos e hijas asesinadas, madres que no han vuelto a saber nada de sus hijos, familias que marcharon al exilio o fueron desplazadas al interior del país; mujeres y hombres que conformaron corporaciones municipales y departamentales fueron amenazados o asesinados. Mujeres asesinadas, violadas, intimidadas o desplazadas por ser esposas o novias de integrantes de la fuerza pública, o por pertenecer a algún grupo armado ilegal. El drama y el horror fueron constantes en el territorio caqueteño, en el campo y la ciudad la muerte no dio tregua en este período. El sonido de las explosiones, los disparos de armas de corto y largo alcance hicieron parte de lo habitual; el rumor de la muerte circuló por calles, recintos, negocios, fincas, carreteras, iglesias, alcaldías, concejos, estaciones de policía, guarniciones militares, hospitales, centros de salud, ríos, lagunas, montañas, bosques.



**Tabla No. 1 Línea de tiempo conflicto armado en el Caquetá<sup>25</sup>.**

HECHO	FECHA	DESCRIPCIÓN
Operación militar y policial a laboratorios en Tranquilandia.	11-MAR-1984	Desmantelamiento laboratorios Cartel de Medellín en el Yari.
Toma M-19 a Florencia, Caquetá.	16-ABR-1984	La toma de la ciudad de Florencia en 1984 por parte del grupo guerrillero M-19 no logro causar el impacto que los subversivos pretendían gracias a la oportuna reacción del Ejército que se encontraba para la época acantonado en el Batallón Juanambú.
Emboscada de las Farc-Ep contra militares en Puerto Rico.	16-JUN-1987	Deja un saldo de 26 militares muertos del Batallón Cazadores.
Persecución campesinos en zonas de presencia M-19.	DÉCADA DE 1980	Después del aterrizaje del avión de Aeropesca con armas del M-19 se desata una persecución estatal contra la población campesina en la zona alrededor de donde ocurrieron los hechos.
Marchas de los campesinos cocaleros.	1996	Campesinos protestan por las fumigaciones de cultivos ilícitos. Muchos mueren y desaparecen en medio de las protestas.
Asesinato gobernador Jesús Ángel González.	20-JUN-1996	Ocurrido en zona rural de El Paujil-vía a Cartagena del Chairá.
Instalación Mesa de Diálogos del Caguán.	14-OCT-1998	San Vicente del Caguán: inician diálogos entre Gobierno y FARC-EP.
Se establece Zona de Distensión.	1999-2002	San Vicente del Caguán epicentro de las negociaciones en medio de un conflicto que se intensifica a medida que avanza el período de duración de la zona desmilitarizada.
Masacre Familia Turbay Cote.	29-DIC-2000	FARC-EP masacran a familia Turbay mientras se desplaza a la posesión de alcalde de Puerto Rico, posteriormente asesinado por este grupo guerrillero en agosto de 2001.
Masacres en Puerto Torres por AUC.	2001-2002	El Frente Sur Andaquíes de las AUC establece su centro de operaciones en Belén de los Andaquíes dejando un rastro de muerte, tortura, terror y desaparición entre la población civil.
Asesinatos y desapariciones selectivas en el norte del Caquetá por las AUC.	2002-2003	Asesinatos y desapariciones causadas por integrantes del Bloque Sur Andaquíes en los municipios del norte del Caquetá.

25. Se destacan algunos hechos significativos e icónicos en el desarrollo del conflicto armado en el departamento del Caquetá.



HECHO	FECHA	DESCRIPCIÓN
Masacre Concejales Puerto Rico, Caquetá.	24-MAY-2005	Columna Móvil Teófilo Forero de las FARC-EP masacra integrantes del cabildo municipal.
Masacre pasajeros bus intermunicipal en Caquetá.	FEB. 2006	Integrantes de las FARC-EP masacran a pasajeros que se movilizan entre Puerto Rico y El Doncello.
Inicio Diálogos entre Farc-Ep y gobierno del ex-presidente Juan Manuel Santos.	2012	En el Caquetá se vive un notable descenso de hechos violentos relacionados con el conflicto armado producto de las negociaciones en La Habana, Cuba.

Fuente: elaboración propia con información extraída de diversos documentos y bibliografía.

### 1.3. Conclusiones y recomendaciones

El desarrollo del conflicto armado colombiano en el departamento del Caquetá tuvo una gran incidencia en la vida social, política y económica a lo largo del siglo XX, pero especialmente entre las décadas de 1990-2010, se vivió un escalamiento considerable por el incremento de enfrentamientos entre la Fuerza Pública y los grupos armados ilegales; las tomas guerrilleras sobre las poblaciones, la presencia de grupos de autodefensas ilegales (AUC) con sus masacres y asesinatos. Por otro lado, la implementación de la Zona de Distensión entre 1998-2002 y la política de Seguridad Democrática de los dos gobiernos del expresidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), determinaron el acontecer de la vida cotidiana de los caqueteños en medio de un conflicto armado que, no daba tregua a medida que terminaba el siglo XX y continuó incrementándose en la primera década del nuevo siglo.

Por lo tanto, a lo largo de estas dos décadas de conflicto armado en territorio caqueteño, la sociedad fue testigo y víctima de una sucesión de acontecimientos de barbarie, horror, incertidumbre, dolor, desesperanza, temor, desconfianza y miedo, causado por los asesinatos, las masacres, las desapariciones, los enfrentamientos, los ataques, los atentados, que fueron dejando una estela de muerte y desolación en zonas rurales y urbanas de cada rincón del departamento del Caquetá. Finalmente, es importante señalar que la mayor responsabilidad por lo acontecido en suelo caqueteño entre los años de 1996 y 2010, es en gran parte responsabilidad del Estado colombiano, por no lograr hacer una presencia real en el territorio que garantizara las necesidades básicas de la población, ni lograr ejercer el monopolio del uso de las armas, ni proteger los ecosistemas amazónicos de la deforestación y las quemadas producidas por la expansión ilegal del monocultivo de pasto y cultivos ilícitos. Estos últimos surgieron por la carencia de mercados internos, asistencia técnica, subsidios y



vías adecuadas que permitieran una vida digna a los campesinos, quienes tuvieron que recurrir a los cultivos de hoja de coca y la elaboración de pasta base de coca, como mecanismo de subsistencia.

En el departamento del Caquetá existen diversos archivos públicos y privados en los que se puede rastrear el desarrollo del conflicto armado desde las siguientes perspectivas: i) en el Archivo Central Gobernación del Caquetá y en los archivos de las alcaldías municipales se puede analizar la respuesta de los entes gubernamentales ante los ataques a la población civil y las instituciones; ii) en los archivos parroquiales se pueden rastrear y caracterizar ciclos de violencia y perfiles de las víctimas, mayoritariamente hombres entre los 16 y 40 años; iii) en el Archivo que conserva el Museo Caquetá sobre el M-19, se puede estudiar el conflicto en el Caquetá desde finales de la década de 1970 hasta 1990; iv) los expedientes judiciales sobre los que ya no existen reservas pueden ser consultados para abordar la respuesta de los órganos de justicia ante diferentes fenómenos de violencia presentados en el departamento; v) en fuentes digitales existe gran cantidad de documentación como: sentencias, versiones libres, relatos de víctimas, videos, declaraciones, comunicados, prensa, etcétera.

Otra fuente de información valiosa son los testimonios de la población caqueteña, que a lo largo de diversas décadas ha sido víctima permanente de las acciones de los grupos armados al margen de la ley que han hecho presencia en el departamento, de la violencia estatal representada en su poca presencia y del actuar delictivo de algunos agentes estatales. En la memoria de mujeres y hombres que han padecido la pérdida de seres queridos, que siguen sufriendo la ausencia permanente de familiares desaparecidos, que han sido mutilados en sus cuerpos por minas antipersonal, familias masacradas, desplazadas, desvertebradas. Mujeres que aun lloran hijos y esposos, madres y padres que tuvieron que recoger los cadáveres de sus hijos e hijas asesinadas y enterrarles, niñas y niños huérfanos... Y podríamos continuar sin cesar enlistando los horrores del impacto de la guerra en el Caquetá, pero ante la incapacidad del Estado para revertir toda esta problemática, la sociedad civil debe tener la capacidad de resistir y virar hacia nuevos horizontes en los que, se respete la diversidad ideológica y ante la crisis ambiental actual, se reevalúen las relaciones naturaleza–sociedad.



# CONSTRUYENDO EDUCACIÓN PARA LA PAZ CON MAESTROS Y MAESTRAS EN EL CAQUETÁ







## 2

### **Construyendo educación para la paz con maestros y maestras en el Caquetá**

Carolina Cuéllar Silva<sup>26</sup>

Eliana Julyert Méndez Pastrana<sup>27</sup>

Durante un poco más de medio siglo la sociedad colombiana fue testigo de una confrontación bélica que trastocó y erosionó la vida democrática y el tejido social: el conflicto armado. Durante este largo enfrentamiento entre actores armados, fueron frecuentes las violaciones sistemáticas a los derechos humanos, situaciones donde la población civil fue la principal expuesta; según el Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH, son quienes han aportado el mayor número de víctimas mortales (CNMH, 2018).

Muchos gobiernos hicieron ingentes esfuerzos para finalizar el conflicto armado de manera pacífica y acabar con el dolor y la barbarie del país. Finalmente, luego de un proceso de diálogo intenso que contó con el acompañamiento de países garantes, el gobierno colombiano -liderado por el entonces presidente Juan Manuel Santos- y la guerrilla de las FARC-EP, en el año 2016 firmaron el Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. En dicho acuerdo se integraron una serie de elementos en torno a la propiedad de la tierra, las víctimas, la reinserción de los desmovilizados a la vida civil y la transformación de este grupo beligerante en un movimiento político. Bajo este nuevo escenario, la sociedad civil y fundamentalmente la escuela, desde distintas expresiones y estrategias, es la llamada a impulsar y promover la construcción de la memoria histórica, la reconciliación y la reparación simbólica y, en este orden, fortalecer la educación para la paz.

Así pues, a partir de entonces se reconoció la importancia de la educación para la formación y la construcción de la paz en Colombia, considerada en la Declaración Universal de Derechos Humanos junto con la libertad y la justicia, como base para “el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.” (ONU, 1948). En consecuencia, se hizo de uso extensivo en la academia y en los discursos políticos la expresión “educación para la paz”, haciendo referencia a nuevas prácticas pedagógicas y didácticas para orientar en territorios donde hay o ha habido expresiones de conflicto armado, violencia, holocausto, entre otras situaciones degradantes que atentan contra la dignidad y la vida humana, a fin de transformar dichas

26. Licenciada en ciencias sociales, especialista en pedagogía y magíster en educación y cultura de paz. Docente de carrera de la Universidad de la Amazonia, Líder del grupo de investigación ANANEKO y coordinadora del Semillero de investigación NASAKIWE, orientadora del componente de educación para la paz en el “Diplomado de memoria histórica: un aporte a la educación para la paz con perspectiva de género”.

27. Licenciada en ciencias sociales de la Universidad de la Amazonia y auxiliar de sistematización en el “Diplomado de memoria histórica: un aporte a la educación para la paz con perspectiva de género”.



prácticas del mal en prácticas de cuidado y, asimismo, la cultura de la violencia en la cultura de la paz. Ahora bien, abordar la educación para la paz implica hablar de cultura de paz entendida como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia, la promoción y la práctica de la no-violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación” (Resolución No.53/243, 1999)<sup>28</sup>. Por lo tanto, en el campo de la educación para la paz, se concibe la paz no solo como la ausencia de guerra y/o violencia, sino también como un proceso imperfecto, dinámico y participativo en el que se promueven el diálogo y la regulación de los conflictos, en un espíritu de entendimiento y cooperación mutua.

La paz es un valor fundamental en el sistema educativo colombiano, además no es un asunto abstracto, aunque muchas veces permanece allí, razón por la cual merece muchos ejercicios investigativos y prácticas concretas que permitan transformar las múltiples violencias que prevalecen y afectan la vida con los otros, como un proceso constante y permanente durante toda la vida de los sujetos. Estos procesos están colmados de significados y singularidades estrechamente relacionados con la experiencia humana -la cual contiene hechos y acontecimientos que resquebrajan nuestra vida y se experimentan de manera individual y colectiva con la humanidad misma-, educar para la paz indaga y recurre a esos acontecimientos del pasado. Es decir, la educación para la paz incorpora la dimensión de la memoria, que en términos de Todorov (1995), acudir a la memoria permite dar cuenta de las condiciones de desigualdad y las inequidades sufridas por los grupos poblacionales, asimismo, los distintos ejercicios de memoria se convierten en garantía de “no repetición” y del “nunca más”.

Incorporar la memoria en procesos de educación para la paz significa acudir a recuerdos, silencios y huellas de momentos históricos, para darle sentido al pasado y reinterpretarlo desde las voces de las víctimas y victimarios, quienes pueden ser protagonistas y autores. Para reconocer qué nos ha pasado como sociedad y de qué manera nos ha marcado. Para tener conocimiento e identidad de sí mismo, y a partir de sí mismo es fundamental consolidar procesos de memoria histórica, toda vez que estos garantizan, además de la construcción de la memoria colectiva de una nación o grupo social, la no repetición de la atrocidad, ya que es “una herramienta para establecer parámetros de reparación que efectivamente coincidan con la realidad vivida y los daños ocasionados.” (Aguirre, 2015).

Lo antes expuesto, da cuenta de la urgente necesidad de desaprender la cultura de la violencia y trascender hacia la paz. De esta manera surge el “Diplomado de memoria histórica: un aporte a la

---

28. Organización de Naciones Unidas. 6 de octubre de 1999. Declaración y Programa de Acción sobre una cultura de paz. [Resolución N°53/243, 1999]. Recuperado de: [http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp\\_res243.pdf](http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf)

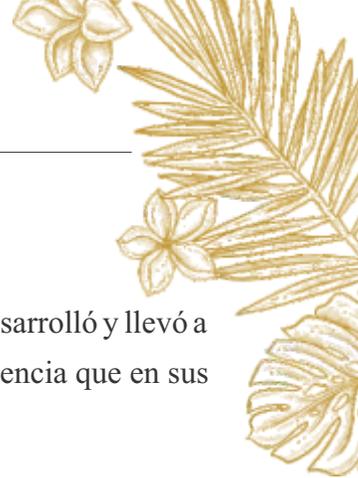
educación para la paz con perspectiva de género”, que fue un espacio donde coincidieron maestros y maestras del Caquetá, quienes compartieron las experiencias, iniciativas o proyectos pedagógicos y/o didácticos de memoria histórica y paz que llevan a cabo en sus lugares de trabajo, teniendo como objetivo visibilizarlas y fortalecerlas mediante la socialización de conceptos, estrategias y herramientas didácticas que le permitieron a los(as) participantes reflexionar sobre su rol como educadores y motivadores de cambio desde la escuela y la singularidad de sus territorios.



El sentido de esta experiencia estuvo orientado a valorar las apuestas que desde la creatividad y la esperanza hace la escuela como un esfuerzo por consolidar la paz a partir de escenarios educativos que contribuyen a que la atrocidad no vuelva a caracterizar el presente, y así fortalecer la educación para la paz, y de esta manera, fortalecer la cultura de paz en el territorio Caqueteño.

## 2.1. Metodología

Este capítulo desarrolla una estrategia de la sistematización del diplomado, la cual devela saberes, prácticas propias y aprendizajes, y de esta manera se promovió la identidad de los sujetos haciéndolos partícipes de las decisiones y la construcción de su historia. Esto permitió un ejercicio



desde un proceso constructivo y dialógico que le dio sentido al diplomado, el cual se desarrolló y llevó a feliz término mediante encuentros presenciales desde la estrategia de talleres, experiencia que en sus desarrollo y avance se registró en audio, fotografía y vídeo.

Asumir la sistematización de esta experiencia implicó reconocer su sentido transformador en la medida en que se tomó consciencia de la riqueza que sobresale en cada uno de los momentos que tuvo el diplomado, pues desde las distintas actividades surgieron puntos de reflexión que permitieron cuestionarnos el rol como sujetos formadores en la escuela y en la sociedad. Así pues, no se sistematizó la experiencia del diplomado para informar o verificar, sino para promover aprendizajes que fortalezcan, mejoren, enriquezcan y transformen la práctica docente, teniendo en cuenta su importancia en la consolidación de la paz en el Caquetá. En el mismo sentido, la sistematización de experiencias pretende superar la descripción y la narración, para situarse en una perspectiva interpretativa, reflexiva y crítica, a fin de comprender los ives y venires de la experiencia propia, y así a partir de ella, aprender y construir nuevos conceptos y saberes.

(...) cuando hablamos de producción de conocimiento transformador, no nos referimos a un 'discurso' transformador, sino al proceso realizado por sujetos sociales con capacidad de construir conocimiento crítico, vinculado a los dilemas de una práctica social y a los saberes que ella produce, los cuales, por tanto, desarrollan -como un componente de la propia práctica- la capacidad de impulsar y pensar acciones transformadoras. (Jara, 2012, p. 59).

## 2.2. Sujetos de enunciación

El Departamento del Caquetá se ha configurado a la luz de las infinitas tensiones sociales, económicas y políticas qdel centro del país, lo que ha dado lugar a la conformación de la barbarie que inició las hordas colonizadoras, pasando por la bonanza de la quina y el caucho, el conflicto colombo-peruano, la violencia política y la colonización dirigida por el Estado colombiano, así como el surgimiento de grupos armados al margen de la ley, la bonanza de la coca, el paramilitarismo, las marchas cocaleras campesinas. Y aunque el conflicto armado ha generado daño y dolor en quienes lo habitan, el territorio caqueteño ha sido escenario de varios ejercicios de diálogos para pacificar el país.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en su informe Análisis de conflictividades y construcción de paz (2014) advierte que los municipios del departamento poseen



elevados niveles de necesidades básicas insatisfechas y una de ellas es un alto número de niños y niñas que no asisten a la escuela, aunado a ello, el departamento registra más de 175.000 víctimas directas del conflicto armado, muchas de ellas maestros y maestras de escuelas rurales y urbanas. Ante los escasos procesos formativos para maestros y maestras en el componente de educación para la paz y memoria histórica, con el apoyo de la cooperación internacional, se buscó el reconocimiento de sus voces y experiencias en este campo del conocimiento, siendo actores fundamentales en el diplomado.

### 2.2.1 Descubriendo los sueños, ilusiones e intereses de maestros y maestras

El diplomado contó con la participación de maestros y maestras de algunos municipios del departamento del Caquetá, como Florencia, La Montañita, El Doncello, San Vicente de Caguá, Milán, Solano, Belén de los Andaquíes, San José del Fragua y Curillo, quienes adelantan proyectos e iniciativas en torno a la memoria histórica y la paz en sus escuelas. Además de ser protagonistas y agentes de cambio en sus territorios, han vivido de cerca el dolor del conflicto armado, lo cual les ha otorgado una motivación y un deseo genuino de transformar la realidad social de los niños, niñas y jóvenes que concurren a las aulas.

MF1: Maestra en la Institución Educativa Rural sede La Libertad, ubicada aproximadamente a dos horas de Florencia, Caquetá. A esta institución llega variedad de población: víctimas por desplazamiento, desmovilizados, reincorporados, entre otros. Pese a que el campo de enseñanza de esta maestra es la lengua castellana y la literatura, al interactuar con las poblaciones mencionadas, encuentra dificultades ya que ocurren situaciones como: “Los niños de tal grupo no juegan con los niños de otro grupo”. En algunos momentos ellos se encuentran trabajando cooperativamente y suceden cosas como: “profe, yo ya le he dicho a usted que no trabajo con tal porque el papá dice equis cosa”. Al respecto, la maestra considera que el problema no son los niños, sino que ella, como maestra, siente que se queda sin herramientas y estrategias para hacer frente a esta problemática. Lo anterior motivó a la docente a interesarse por la paz y se convirtió en su razón principal para cursar el diplomado, y aunque considera que maneja temáticas relacionadas con las ciencias sociales, cree sinceramente que va a ser de mucha ayuda y utilidad “porque estoy a punto de volverme loca tratando de solucionar problemas que no he podido”.



Mf2: La maestra es parte de la Asociación de Trabajadores Campesinos de Portales del Fragua en San José del Fragua, quienes se han propuesto desarrollar un proyecto de memoria a través de las historias del conflicto armado de Curillo y San José del Fragua. Dicha asociación espera crear un informe para entregar al Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición. Del mismo modo, pretende ayudar a fortalecer procesos de memoria a través de la construcción de semilleros de memoria histórica con énfasis en derechos humanos.

MM3: Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de la Amazonia cuya labor como docente ha sido desarrollada en una “zona donde las necesidades van más allá del agua, de la falta de energía, sobre todo porque es una zona bastante golpeada por el conflicto armado”. Con mucho esfuerzo, este maestro a través de su maestría ha hecho visibles las situaciones de vulnerabilidad de niños, niñas y jóvenes, asimismo, de la comunidad en general. Por tanto, considera que “este diplomado me cae a mí como anillo al dedo, porque voy a adquirir nuevas herramientas, dar a conocer también lo que estamos trabajando y aprender de todos los que aquí estamos.”

MM4: Su labor docente la ejerce en un internado rural, en el cual de la mano con la comunidad genera ideas para la recuperación de la memoria histórica de la región. Por esta razón considera que desde el Diplomado puede aprender nuevas herramientas y estrategias que podrá replicar en su territorio, asimismo, afirma que desea ampliar sus saberes sobre este campo del conocimiento: la paz.

Mf5: Es profesional en contaduría pública egresada de la Universidad Santiago de Cali, sin embargo, las vueltas de la vida la han conducido a dedicar sus esfuerzos en la Fundación La Casita de los Sueños desde hace 14 años. En esta fundación trabaja talleres de lectura y escritura para niños, niñas, jóvenes y adultos.

MF6: Maestra que hace parte de la Asociación Tandachiridu Inganokuna en San José del Fragua, asimismo, ha trabajado en la Institución Rural Indígena Yachaicury contando la historia del pueblo Inga y recuperando la memoria en el territorio. Además, trabaja con un grupo de mujeres indígenas de la comunidad elaborando artesanías, collares, manillas, entre otros productos.

Mm7: Maestro perteneciente al pueblo Inga e Institución Rural Indígena Yachaicury, donde desarrolla un proyecto desde hace varios años que busca mostrar quiénes son el pueblo Inga, proyecto para el cual el diplomado resulta pertinente al aportar muchas herramientas para seguir fortaleciendo esta propuesta.



MF8: Bibliotecóloga de profesión, cuya labor desarrolla en el SENA Regional Caquetá. Plantea que ser parte del diplomado de memoria histórica es una forma para que, desde la biblioteca del SENA, se articulen diferentes sentires o experiencias, toda vez que el SENA Regional Caquetá cuenta con población diversa: “Debemos seguir en contacto porque la paz no se firmó en Cuba, la paz se firmó en nuestros corazones y si tenemos un corazón grande y tranquilo pues eso es lo que vamos entregando a otros para así tener el país que queremos. Debemos pasar la página, no para olvidar lo que pasó, sino para escribir una nueva historia.”

MF9: Maestra licenciada en inglés, quien expresa que la paz es un compromiso de todos los docentes independientemente del área que orienten, porque en cada uno recae la responsabilidad de construir paz desde las aulas y que “esas historias que en algún momento pasaron y nos marcaron, no se vuelvan a repetir.”

MF10: Maestra de la Institución Educativa Don Quijote de San José del Fragua, quien espera que el diplomado le brinde orientaciones conceptuales y metodológicas para reestructurar el PEI con temáticas dirigidas hacia la educación para la paz y la memoria histórica. Sus apuestas giran en torno a la creación de semilleros de paz para niños y niñas, para que desde esos espacios se fortalezca la convivencia en la institución.

MM11: Maestro de la Institución Rural Indígena Mama Bwe Reojache. Relata que en su institución se ha ido adelantando una iniciativa para el fortalecimiento de la vida y el pueblo indígena, en la que ha hecho parte toda la comunidad. “Estamos trabajando a través de proyectos de chagras en donde los niños cultivan, están trabajando con artesanías, la siembra y la selección de semillas, entonces a partir de allí se han venido compartiendo historias”. Para el docente la historia no se limita a contar a los niños y niñas lo que ha sucedido en la región, sino que su importancia radica especialmente en el significado o sentido que tenga para ellos(as).

MF12: Ingeniera agroecóloga de profesión y docente en la Institución Educativa Corazón Inmaculado de María de El Doncello. La docente relata: “antes de llegar al magisterio como profesional, he tenido la oportunidad de compartir con comunidades indígenas, comunidades campesinas, comunidades desplazadas y con diferentes organizaciones tanto a nivel departamental como nacional; en este recorrido uno escucha una cantidad de cosas y volvemos al mismo punto: memoria y ser”. Con dichas experiencias desde la escuela, la docente junto con otro colega decidieron



iniciar un proyecto de recolección de memoria en El Doncello, y aspiran crear una escuela audiovisual y artística.

MM13: Egresado de la Normal Superior de Florencia y licenciado en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de la Amazonia. En la actualidad es docente directivo en la Institución Educativa Ángel Cuniberti de Curillo y desde su cargo ha podido evidenciar las dificultades de la educación en Colombia, las cuales no solamente tienen que ver con el tema presupuestal, sino que engloba aspectos cualitativos. Su interés en el diplomado radica en ahondar saberes que puedan ser reproducidos junto a los docentes de su institución, para que entre todos empiecen a construir y formular proyectos de memoria histórica y educación para la paz, que beneficien a toda la comunidad.

MM14: Licenciado en Ciencias Sociales con cuatro años de experiencia docente en la Institución Educativa Rural Los Pozos. Según el docente, Los Pozos es una región olvidada donde no se han hecho trabajos de recuperación de la memoria, de perdón y reconciliación con la comunidad, que provoquen cambios significativos en la misma.

MF15: Psicóloga social y orientadora escolar en la Institución Educativa Rural Sabio Caldas de Santuario. La orientadora manifiesta que a la institución ha llegado mucha información acerca de género e inclusión, pero que no se ha tomado con la seriedad que requiere el tema, sino que ha sido motivo de queja por parte del cuerpo de docentes de la institución al considerar que les significa más trabajo. En ese sentido, la orientadora expresa que el diplomado le permitirá expandir sus conocimientos sobre el tema y así poder transmitir mejor el mensaje a sus colegas.

MF16: Maestra de la Institución Educativa Promoción Social de San Vicente del Caguán, quien afirma que este diplomado permitirá llevar a su institución nuevos saberes y actividades que serán de gran utilidad para los niños, niñas y jóvenes, para así empezar a darle marcha a las iniciativas de paz que se formulan desde la institución.

MF17: Licenciada en Ciencias Sociales que ha trabajado arduamente en la malla curricular de su institución educativa a fin de incluir la Cátedra para la Paz y crear y promover el Comité de Convivencia, pese a la negativa o desinterés de sus compañeros. También, menciona la importancia de generar espacios de diálogo y discusión en torno al conflicto armado, la memoria histórica y la paz.



MF18: Maestra que desarrolla un proyecto de memoria histórica en la institución educativa en la que labora y ve en el diplomado una oportunidad de aprendizaje para profundizar en temáticas de interés para la paz. Afirma que el privilegio y la importancia de recibir dichos saberes está en devolverlos a la escuela.

### 2.3. Ejes de la sistematización

A continuación, se presentan y desarrollan los ejes alrededor de los cuales se construyó la experiencia desde el componente de 'educación para la paz' en el diplomado de memoria histórica, a partir de los cuales se le da fuerza a los saberes y aprendizajes que emergieron en el proceso formativo.





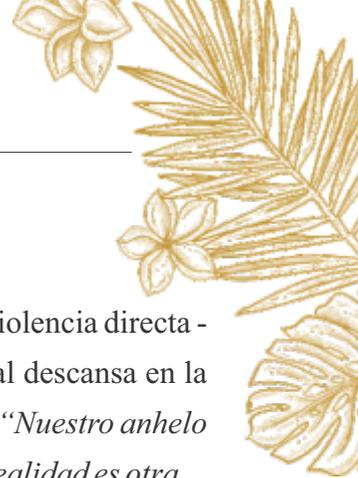
### **2.3.1. Paz y violencia**

Desde que inició la discusión en torno a la paz, se ha entendido en relación opuesta a la violencia, es decir, surge en contraposición como un deseo de acabar la guerra, según lo reafirma Muñoz (como es citado por Oviedo 2017), la paz aparece como práctica y como concepto para detener la guerra y la violencia.

Las palabras violencia y paz están instaladas en nuestro lenguaje cotidiano. La primera, nombra las múltiples situaciones de inequidad, menosprecio y maltrato que vivimos en el día a día, las cuales hemos naturalizado quizás hasta el punto de volvernos insensibles e indolentes. La segunda tiene muchos significados. Por una parte, la paz parece un sueño inalcanzable, una utopía. La paz es vista como un valor muy importante, una situación deseable a la que nos gustaría llegar. De otra parte, surge como un concepto ambiguo, emocional, difícil de definir, un ideal que no sabemos concretar. Podemos decir que la paz es una práctica humana. La paz es una forma de ser, hacer, decir y estar que se da entre las personas, es una construcción social. Reconocer que la paz es una construcción social implica aceptar la fragilidad de los humanos y que esta no se puede superar sin la presencia e interacción con las otras y los otros. La fragilidad humana nos recuerda el carácter perecedero de nuestra existencia y además que todas las realizaciones humanas, incluyendo el bien, son perecederas también. (Oviedo, 2017).

Después de la Segunda Guerra Mundial, los primeros en cuestionarse sobre la paz fueron los norteamericanos, destacando a Kenneth Boulding, defensor de la paz negativa entendida como ausencia de violencia sistemática y organizada. En los años sesenta, la discusión se amplió al plantearse la paz positiva por parte del sociólogo noruego Johan Galtung, para quien ésta es concebida como la ausencia de violencia directa y estructural, y la presencia de justicia social. Frente a este debate entre paz negativa y paz positiva, se propone como un punto gris o intermedio, por el historiador Francisco Muñoz y su equipo de investigación, “la paz imperfecta como aquellos espacios e instancias en las que se pueden detectar acciones que crean paz, a pesar de que estén en contextos en los que existen los conflictos y la violencia” (Muñoz y Molina, 2010, p. 47).

En ese sentido, respecto a la pluralidad de voces que reflexionan sobre la paz, los maestros y maestras se ubican dentro de la postura de la paz imperfecta, ya que, de acuerdo con las actuales



condiciones sociales y políticas, consideran utópica una sociedad en la que no exista violencia directa -entendida como la violencia cometida por un actor identificable-, ni indirecta, la cual descansa en la estructura y se revela en la inequidad, injusticia y desigualdad (Harto de Vera, 2016). *“Nuestro anhelo es la paz positiva, qué más quisiéramos que no haya violencia de ningún tipo, pero la realidad es otra... Nosotros, como docentes, debemos esforzarnos por una paz imperfecta.” (MF15).*

Bajo el concepto de paz imperfecta se entiende todas aquellas experiencias y estancias en que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir en las que los individuos y/o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido. Para el reconocimiento de estas conductas pacíficas no se trata solamente de utilizar sinónimos de paz tales como concordia, tranquilidad, armonía, bienestar, calma, quietud, serenidad, sosiego. Sino, complementariamente, de recordar palabras que expresan regulaciones pacíficas como negociación, mediación, arbitraje, hospitalidad, compasión, caridad, perdón, reconciliación, condescendencia, misericordia, amistad, amor, ternura, altruismo, filantropía, solidaridad, cooperación, alianza, pacto, acuerdo, despego, entrega, diplomacia, diálogo. (Jímenez Rodríguez, 2012, p.85).

Para los maestros y maestras la paz es una práctica concreta desde los múltiples esfuerzos que desarrollan en sus espacios escolares, pese a que en el contexto permanezcan emociones y sentimientos morales relacionados con el odio, el miedo y la repugnancia, asimismo, imágenes de la guerra en el imaginario colectivo, que imposibilitan en sumo grado construir una cultura de paz. De acuerdo con lo anterior, aunque exista un escenario de posacuerdo y aún persista el dolor en la población, la paz se reivindica y se enuncia como indispensable, aunque sea en pequeñas pero significativas iniciativas o experiencias que, por ejemplo, es el caso de los(as) docentes que convocan a rescatar la memoria histórica como una forma de reconstruir el tejido social. La educación para la paz propone que desde la escuela es necesario encontrar alternativas pacíficas para la transformación de los conflictos, develar didácticas para que niños, niñas, jóvenes y adolescentes descubran estrategias distintas a la violencia y la guerra, aspirando a recuperar una sociedad empática y solidaria. “La violencia no es la única, ni la más eficaz de las maneras de afrontar los conflictos, a pesar de que se presente como tal en nuestra sociedad e historia” (Lederach, 1984, p. 67).



### **2.3.2. El cuidado**

Desde tiempos pasados el cuidado ha sido entendido como una labor tradicional de las mujeres, que consiste en asumir la protección o el bienestar de uno o más individuos, sin embargo, este tiene un campo más amplio e independiente del género femenino, pues significa una responsabilidad por la vida propia y la de los otros, lo cual implica reconocerse como seres frágiles, extremadamente vulnerables y, asumir que estamos profundamente relacionados los unos con los otros.

Tiene que ver con situaciones reales, tan reales como las necesidades ajenas, el deseo de evitar el daño, la circunstancia de ser responsable de otro, tener que proteger, atender a alguien. La moralidad como compromiso deriva precisamente de la certeza de que el bienestar, e incluso la supervivencia, requieren algo más que autonomía y justicia: el reconocimiento y cumplimiento de derechos y deberes (López de la Vieja de la Torre, 2000).

En la educación para la paz resulta fundamental involucrar las prácticas de cuidado con la práctica educativa, pues así se forman sujetos desde el amor, la empatía, la compasión, capaces de recuperar la sensibilidad humana. A partir de ello, desde esta experiencia se conversó y reflexionó sobre asuntos que a simple vista podrán parecer cotidianos, pero que si se examinan desde una óptica distinta, poseen un trasfondo reflexivo que conduce a cuestionarnos sobre las prácticas de cuidado cotidianas a partir de preguntas orientadoras como: ¿Qué es cuidar?, ¿quién nos cuida?, ¿a quién cuidamos?, ¿de qué manera nos cuidan?, ¿de qué manera cuidamos?, entre otros interrogantes que motivaron a reflexionar sobre género, roles, estereotipos y la práctica de cuidar en sí misma. Sobre los anteriores interrogantes la mayoría de docentes hombres coincidieron en que quien desempeña la labor del cuidado en el hogar es la esposa, la madre u otra figura femenina, lo cual indica que aún hoy en día el cuidado sigue siendo entendido como un asunto de las mujeres: “En mi hogar quien cuida es la mujer, mi esposa. Incluso ella me cuida más a mí que a ella misma. Ella me llama al mediodía y me pregunta si ya almorcé y yo ni me acordaba de eso.” (Mm4).

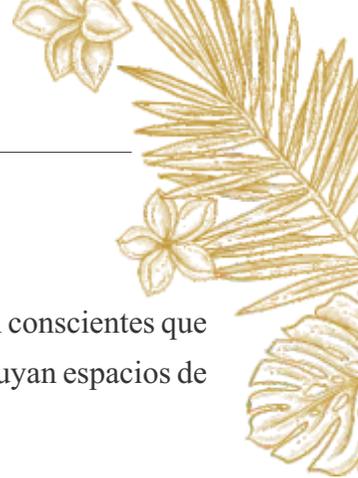
Sin embargo, aunque esa sea una característica de la cultura tradicional colombiana, no significa que sea absoluta e inmutable, pues en la actualidad cada vez son más los hombres que van tomando consciencia y se suman a la labor de cuidar, porque entienden que el género no determina un rol y que este, además de ser una responsabilidad, es fundamental en una sociedad que ha sido

atravesada por la violencia desde épocas remotas y que en consecuencia, ha naturalizado el discurso de la guerra en sus mentes y cuerpos, dificultando transitar hacia la paz.



#### 2.4. Apuestas desde la escuela sobre la educación para la paz

Educar para la paz implica educar sobre el conflicto, que no debe ser confundido con la violencia (Fisas, 2011), razón por la cual los maestros y las maestras han sumado sus esfuerzos en hacer de la escuela un escenario donde se empiece a dialogar y reflexionar en torno a la paz, del mismo modo, sobre el conflicto, visto este como una oportunidad de aprendizaje, cambio, enriquecimiento y comunicación que no implique una posición agresiva u hostil que atente contra la dignidad humana. “Tenemos la idea de que el conflicto es violento, pero el conflicto no tiene que ser violento. Vivimos en conflicto constantemente, pero la diferencia radica en cómo lo abordamos, si lo hacemos con violencia o no. Por eso yo vengo hablando del conflicto como una oportunidad; tema que desarrollé en mi tesis” (MM3). Además los proyectos e iniciativas de memoria histórica que llevan cada una de las maestras y maestros participantes, se constituyen en apuestas desde la escuela por la paz. De igual forma, se considera relevante incorporar la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas, según acuerdo gubernamental, toda vez que esto significa asegurar un espacio dentro del plan de estudio que cultive y/o fortalezca la cultura de paz en Colombia, como una forma de reducir o acabar cualquier síntoma de violencia y maltrato hacia los(as) otros(as), atendiendo además a lo decretado en la Ley 1732 de 2014. Así, la mencionada ley estipula el deber de la escuela de incluir la Cátedra de la Paz como una



asignatura independiente, pero pese a la obligatoriedad de la ley, los y las docentes son conscientes que ellos como formadores están llamados a construir aulas significativas en las que confluyan espacios de aprendizaje, diálogo y discusión sobre el acontecer social y político de Colombia.

Ahora se habla de la Cátedra de Paz y se nos obliga a meterla, pero sin la formación adecuada para hacerlo. Son cosas hechas a las carreras, sin pensar detenidamente en si los docentes estamos preparados. Y aunque haya esa ley, muchos de nosotros, mucho antes de esa ley, ya veníamos trabajando por la paz sin ningún tipo de reconocimiento ni apoyo por parte del gobierno. Eso ha sido con las uñas y gracias a la comunidad. (MF12)

Sin embargo, maestros y maestras no están convencidos que una asignatura obligatoria para la cual no ha habido suficiente formación, supondrá un cambio radical en la cultura y el pensar de los sujetos. Tampoco que solucione las problemáticas sociales y políticas de la actualidad, sin que esto signifique que no sea importante que la escuela asuma dicha labor, teniendo en cuenta que la educación para la paz es un asunto que no solo le compete a la escuela, sino a la sociedad en general, porque entre todos se deben sumar esfuerzos para cambiar la cultura de la violencia y transitar hacia una cultura de paz. “Esto debe ser un compromiso de todos, porque de nada sirve que en la escuela le enseñen al niño sobre el respeto y vaya a la casa y vea que el papá le está pegando a la mamá. Y casos así hay por montones”. (MM7)

Así pues, con o sin Cátedra de la paz -porque también es una realidad que no se está implementando en muchas instituciones educativas del departamento-, los maestros y maestras están decididos en seguir adelantando iniciativas que convoquen hablar y reflexionar sobre la paz y la memoria histórica, asimismo, que motiven el tejer lazos de cuidado, confianza y solidaridad con los demás, porque la educación es un instrumento decisivo para la transformación social. A través de la educación se pueden orientar saberes, herramientas, actitudes y valores que son cimientos de la paz, la democracia y el buen vivir, además, la educación es el medio por el cual se eliminan prejuicios y estigmas -detonantes de violencia- y se promueven ideales de respeto, reconocimiento, reciprocidad y apoyo mutuo entre sujetos y colectivos.



## 2.5 Lecciones aprendidas

Para posibilitar los espacios de reflexión en estos encuentros, se hizo un recorrido sobre las distintas concepciones de paz y violencia: el triángulo de la violencia de Johan Galtung, la educación para la paz según UNICEF, la cultura de paz según la Asamblea General de las Naciones Unidas, la ética del cuidado de Carol Gilligan, entre otras, que permitieron comprender las dinámicas, desafíos y/o aspiraciones de la escuela en Colombia. En aras del post conflicto se empezó a reconocer las afectaciones que provocó el conflicto armado en la ciudadanía y la forma como la violencia permeó los imaginarios de la población colombiana, por lo tanto, resulta imperativo desaprender, reflexionar y construir nuevos diálogos desde la escuela en torno a la paz.

Durante los encuentros del Diplomado de memoria histórica en torno a la educación para la paz que se desarrolló desde la estrategia del taller con maestros y maestras, se centraron las actividades para permitir indagar sobre imaginarios, percepciones, experiencias y emociones que construyen o promueven ejercicios de paz, a fin de que los(as) docentes sean replicadores de la experiencia en sus aulas de clases y otros contextos, suscitando nuevos espacios de reflexión y diálogo en torno a la

construcción de paz en territorios que históricamente se han visto afectados por la inequidad social, la falta de garantías para una vida digna y la violencia en sus múltiples manifestaciones.



Activar las emociones de los y las participantes se convirtió en el motor articulador del ejercicio, reconociendo la importancia de las emociones que desde el campo de la filosofía son fundamentales en la promoción de acciones orientadas al bien común y desde la psicología moral dan cuenta de valoraciones, creencias, intencionalidades y juicios, que además hacen parte de la experiencia humana, por ello, tienen un carácter intencional y contienen los méritos y valores que le otorgamos a vivir con los otros (Quintero y Sánchez, 2016). Algunas de las voces de los maestros y maestras evidencian la necesidad de reflexionar sobre el papel que desempeñan en la construcción de paz y la memoria desde la escuela, en una sociedad que ha normalizado e invisibilizado las violencias, entendiendo que la memoria es “la manera en que los sujetos construyen un sentido del pasado, un pasado que se actualiza en su enlace con el presente y también con un futuro deseado en el acto de recordar, olvidar y



La paz es un derecho constitucional y nosotros como educadores somos garantes de este derecho. Si no se hace memoria histórica no podremos resarcir el daño que ha hecho el conflicto armado en determinada zona y así hacer lo que yo he denominado 'catarsis social' con el fin de reconstruir el tejido social. Como directivo docente, vi la necesidad de estar aquí (en el diplomado de memoria histórica) para llevarme algunas herramientas y compartirlas con mis educadores. En estos días estamos haciendo actualización de PEI y logramos incorporar a través de la misión y la visión del establecimiento educativo los procesos de memoria histórica y educación para la paz. Eso ya empieza a abrir brecha para que todo el camino pedagógico y curricular se haga en torno a ese elemento. (MM13).

Como se observa, el relato en su riqueza acude a múltiples memorias, a partir de recuerdos que emergen, los interpelan y producen modos de subjetivación individual y colectiva, puesto que los relatos dan cuenta de los motivos que respaldan los sueños, los proyectos y las apuestas para la transformación social que logren vincular el conocimiento, el diálogo, la compasión y la empatía como formas de agenciar y promover la educación para la paz. Desde las interacciones y sus visiones, la escuela es el escenario social y educativo donde maestros, maestras y estudiantes -como protagonistas habituales- reconfiguran el pasado de manera emblemática en tanto muchos silencios y recuerdos les interpelan en un ejercicio pedagógico de resignificación del pasado para la no repetición de los hechos atroces. Así lo reafirma el siguiente relato:

Yo sé que como profesora tengo el compromiso de la paz, y cuando entré a trabajar aquí me di cuenta de lo necesario que era empezar a hablar de paz, porque había muchos recuerdos dolorosos y muchos odios infundados a los hijos por los padres. Entonces todo eso no va a permitir jamás lograr la paz, por eso yo dije: 'bueno, aquí toca hacer algo', y aunque no soy de sociales, porque yo soy de lenguas, decidí que me iba a meter a esto y aquí estoy, porque creo que todos los docentes tenemos esa responsabilidad de una construcción de convivencia pacífica y de que esas historias que, en algún momento pasaron y nos marcaron, no se vuelvan a repetir. (MF9).

Además de las herramientas didácticas acogidas durante estos encuentros, los maestros y maestras pudieron expresar sus sentires y pensares, exteriorizar sus emociones y desprenderse de prejuicios, ponerle voz al dolor y llorar sin sentir vergüenza, ya que el diplomado también fue un espacio de empatía, solidaridad, confianza, diálogo y escucha.





## 2.6. Conclusión

Maestros y maestras de distintas instituciones educativas del Caquetá, rurales y urbanas, están trabajando arduamente y en conjunto con estudiantes y la comunidad para el fortalecimiento y recuperación de la memoria y la construcción de la paz, toda vez que al reconocer las huellas de la guerra en sus cuerpos y en sus territorios, estos(as) maestros(as) ven en los diferentes proyectos e iniciativas que llevan a cabo, una oportunidad para sanar el pasado y formar sujetos políticos, éticos y críticos de la realidad social. Así pues, el Diplomado de memoria histórica fue un espacio en el que confluyeron saberes, aprendizajes, herramientas, emociones y experiencias que enriquecieron proyectos y dieron paso a nuevas propuestas. Igualmente, se tocaron fibras y se motivaron a desaprender prácticas que no promueven la paz y a aprender otras que tienen que ver con el cuidado, la reconciliación y el perdón.

Hemos estado trabajando memoria a través del arte, la narración y, sobre todo, el cuento. Entonces por eso el mensaje de 'Si no leo, me aburro', como una manera de invitar a los niños y niñas a vincularse a estos procesos de lectura que tocan temas de paz, respeto y tolerancia. Para ello, hemos decidido incluir la foto narrativa que aprendimos en el Diplomado de memoria histórica y nos ha funcionado muy bien. También incluimos la cartografía social y además tenemos un delantal didáctico con el que trabajamos el enfoque de género. (MF1)



# LAS MOTIVACIONES DE LA MEMORIA HISTÓRICA DESDE Y PARA LA ESCUELA







### 3

## Las motivaciones de la memoria histórica desde y para la escuela

Eliana Velásquez Castaño<sup>29</sup>

Ximena Quintero Rojas<sup>30</sup>

Este capítulo es producto del desarrollo del Módulo de “Memoria histórica”, en el marco del Diplomado en memoria histórica: un aporte a la educación para la paz en perspectiva de género, realizado por la Universidad de la Amazonia en el segundo semestre del año 2019. Dicho espacio de educación continuada busco fortalecer las capacidades de los maestros y maestras del departamento del Caquetá en el desarrollo de procesos formativos y pedagógicos en memoria histórica. Durante las sesiones correspondientes a este módulo fue persistente la pregunta acerca de lo que les motiva a maestros y maestras para hacer memoria histórica. El propósito fue reconocer el rol fundamental de la escuela en la transformación de los contextos territoriales, la prevención del reclutamiento forzado y la recuperación de experiencias y saberes indispensables para la construcción de paz. Este capítulo recoge algunas de esas motivaciones, recuperando la importancia de la pedagogía de la memoria desde la voz de las maestras y maestros participantes.

La reconstrucción de la memoria histórica en el departamento del Caquetá ha surgido por la necesidad de contar el horror de la guerra, más cuando este territorio ha sido afectado de manera directa por los distintos actores armados. En ese sentido es vital reconocer que para no olvidar lo que paso, es necesario recuperar la memoria desde las víctimas, la cual debe construirse con cuidado, responsabilidad y proactividad, así como lo plantea Elizabeth Jelin (2002), quien asume la recuperación de la memoria de una manera comprometida, resignificándola para dar lugar al debate y la reflexión activa desde la transdisciplinariedad. La recuperación de la memoria surge por motivaciones que buscan dignificar, reconocer y visibilizar a las víctimas de esta guerra que se perpetua por el territorio nacional. Para conocer las motivaciones de los maestros y maestras participantes del diplomado en mención, se realizaron actividades de reconocimiento y comprensión: ¿por qué hacen trabajos de memoria histórica y que les motivó a hacerlos? Esto lo expresaron a través de la pintura, la poesía, el canto y las narraciones, las cuales coadyuvaron a fortalecer los vínculos entre los y las participantes, como también en las diferentes comunidades educativas donde se incluyen: maestros, maestras, niños, niñas, adolescentes, padres y madres de familia, directivos, administrativos y todas las personas que de una u otra forma se vinculan con las instituciones educativas. Todo esto para promover

29. Docente de Cátedra de la Universidad de la Amazonia, Licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales, Especialista en Pedagogía de la Universidad de la Amazonia y estudiante de Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana.

30. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad de la Amazonia y estudiante de Maestría en Educación y Cultura de paz de la Universidad Surcolombiana

en la generación presente y futura él nunca más. Es preciso reconocer que, dentro de las motivaciones expresadas se encuentra una emoción que resalta durante el espacio de formación. El miedo es una emoción primitiva que según Aristóteles citado en Nussbaum (2019) se expresa según las particularidades de los sujetos, teniendo en cuenta sus nociones individuales y culturales a la hora de sentir miedo. Entre tanto, Zygmunt Bauman plantea que el miedo se ha instaurado en la vida cotidiana de las personas que han tenido eventos que han sucumbido las fibras emocionales (Vasquez Rocca, 2008); en este caso particular serían de los maestros y maestras víctimas del conflicto. Siendo así, hay que destacar que el miedo también se instaló en la escuela para silenciar a aquellos afectados de los distintos territorios. El miedo que se instauró en algunas escuelas ha sido superado de manera paulatina y se ha transformado en resistencia, rebeldía y esperanza, para las distintas comunidades. Es ahí donde está la clave de lo que sucede en las diferentes instituciones educativas del departamento del Caquetá. Entonces, para conocer las motivaciones se realizaron distintas actividades que permitieron identificar lo que se busca: conocer y mostrar lo que pasó, justicia, dignificación y apoyo para que no se permitan nuevamente los horrores de la guerra.

En el transcurso del diplomado, los maestros y maestras manifestaron otro aspecto importante en donde sus anécdotas y experiencias determinaron su devenir en el marco de la reconstrucción de la memoria histórica desde los territorios, consolidando así el rol que cumple la escuela en la recuperación de la memoria. En el departamento del Caquetá se ha venido incorporando el enfoque de memoria histórica desde hace algún tiempo y este espacio de educación continuada permitió fortalecer las estrategias para recuperar y salvaguardar la memoria de lo sucedido en sus territorios. Estos procesos han logrado hacer resistencia al silencio, motivando a sus comunidades educativas a narrar, pese a las implicaciones sociales y políticas que conllevan. A continuación, algunas expresiones de los maestros y maestras participantes:





Encontré la historia de un chico que estaba en las FARC y me interesé en saber por qué fue a dar allá, a las FARC, y comprendí que su vida en la casa no era la mejor, que recibía maltrato de parte de su padre. Su papá cogía a su mamá y la humillaba psicológica y físicamente. Esa violencia que vivía en la casa no la soportó, hasta que él decidió irse de la casa, dejar todo eso atrás. Y así fue como llegó a la guerrilla. Tenía 8 años. Luego cuando tenía los 20 años y lo mandaron a hacer algo que no debía, cayó en la cárcel. Yo recuerdo cómo fue el proceso de él... ojalá haya superado todos esos temores. En su rostro se miraba mucha angustia y desespero. Siento mucha tristeza, mucho dolor, porque muchas personas como ese joven, terminaron en la guerrilla porque su vida familiar no era lo mejor; se fue dejando un infierno para llegar a otro. (Profes)<sup>31</sup>.

Este fragmento muestra la crudeza y el horror por el que muchas personas pasaron. Y para los maestros y maestras esto es un reflejo de lo que desde sus acciones buscan salvar vidas para que las y los jóvenes no vivan los infiernos de la guerra. Otra de las narraciones a destacar es una invitación a soñar, a contar, pero sobre todo a sanar.



31. Maestros Participantes del Diplomado en memoria histórica: un aporte a la educación para la paz en perspectiva de género. Actividad realizada en día 22 de noviembre de 2019 en la Universidad de la Amazonia.



Nos motiva soñar, soñar con una Colombia diferente, con una educación diferente; la esperanza de que esto no finaliza aquí, sino que sigue creciendo. Sanarnos, porque necesitamos sanar y sanarnos a nosotros mismos; el amor porque es el mayor motor de todas las causas. Callamos pasado, muchas historias, muchos recuerdos que quisiéramos no volver a traer de nuevo al presente. Nosotros silenciamos el pasado. Tan solo hablar de eso que nos ha pasado hace que nos duela, sentimos impotencia más que rabia o ira, lo que sentimos es impotencia por no poder hacer algo por los niños que fueron partícipes de esta guerra. (Sandra Cáceres, Claudia Ramírez y Luis Armando Arrollo)<sup>32</sup>.

### **Letras silenciosas**

(Autor: Camilo Villanueva)

No tienes que quedarte donde te han hecho daño  
Toma aire, recupera tus fuerzas y aléjate de ahí.  
Hay suficiente espacio para moverte y en donde puedas  
Crecer, sanar y empezar de nuevo  
Recuerda esto:  
Perdonas para avanzar  
No para estancar

Las diferentes expresiones son acertadas, ellos, los maestros y maestras viven en territorios en los que aún se perpetua el conflicto armado y recuperar la memoria histórica es una labor de resistencia, donde las diferentes expresiones del arte se ven reflejadas.

La motivación para hacer memoria histórica empieza desde nuestra labor como docentes, desde allí empezarnos a darnos cuenta de todas las historias que cargan nuestros estudiantes, de todas las dificultades que tienen que atravesar diariamente y producto del pasado de violencia en común. Cuando nosotros nos enteramos de todo eso, pues nos entra esa necesidad de sanarlos, de ayudarles de alguna forma; porque sentimos que es lo único que podemos hacer por ellos. (Wilmer, Fernando y Rosa)<sup>33</sup>.

32. *Maestros Rurales y Urbanos que participaron en el diplomado el día 22 de noviembre en la jornada mañana en las instalaciones de la universidad de la Amazonia.*

33. *Maestros y maestras participantes del diplomado. Jornada 22 de noviembre en las instalaciones de la Universidad de la Amazonia.*



*Buenos días para todos  
Un saludo muy cordial  
Del grupo del Diplomado  
Los queremos invitar  
Los queremos invitar  
A rescatar la memoria  
De los pueblos olvidados  
Que no han contado su historia  
Que no han contado su historia  
Y se debe de contar  
Para que aquellas heridas  
Las podamos reparar  
Las podamos reparar  
De una manera integral  
Buscando que sus derechos  
No se vuelvan a vulnerar  
Y ya para despedirnos  
Los queremos invitar  
A trabajar con memoria*



*Pa'volvemos a encontrar  
Pa'volvemos a encontrar  
Con progreso y algo nuevo  
Deseándoles al final  
Un próspero año nuevo.*

(Mireya, Hugo, Anyela, Martha)<sup>34</sup>

¿Qué te motiva hacer procesos de memoria histórica?

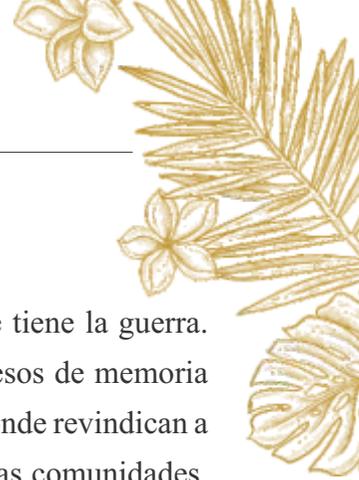
Desde el diplomado se posibilitó la reflexión desde las diferentes aristas que permitieron narrar lo sucedido en el conflicto armado, el cual afectó a todo el territorio nacional de manera diferencial. Esto implicó reconocer que la memoria histórica tiene una tarea fundamental con los vencidos y damnificados de la historia. Entre tanto, la pedagogía de la memoria en el marco del diplomado permitió reconocer la importancia de ésta como un instrumento esencial para conocer lo que sucedió y qué lo permitió para que se perpetuara por tanto tiempo el conflicto y cuyo fin último busca la dignificación de las víctimas y no permitir que las atrocidades se repitan. La enseñanza del horror de la guerra permite reconocer los daños físicos, emocionales y psicológicos que ésta nos dejó, pero que a su vez nos muestran el camino para el nunca más y ver los ojos del presente. Esto contribuye a resolver un problema histórico pedagógico para las nuevas generaciones, conocer lo sucedido para no repetirlo.

Para el caso del departamento del Caquetá, algunas instituciones educativas han venido realizando acciones lideradas por maestros y maestras, que aportan a la justicia, a la dignificación de las víctimas y al tejido social desde diferentes estrategias que se transversalizan en sus espacios académicos de manera diaria y permanente. Siendo así, la escuela es uno de los escenarios más importantes para que los niños, niñas y adolescentes comprendan las distintas afectaciones que el conflicto armado colombiano dejó a su paso. Esto a su vez pone a la escuela en un lugar donde la sociedad debe reivindicarse con ella, pues también ha sido víctima y, aún así propende para generar espacios de diversidad, crítica y emancipación.

Unas de las acciones que se han realizado en algunas instituciones educativas del Caquetá, es la incorporación en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) del componente de memoria histórica, que fortalece a la pedagogía de la memoria y permite que sus estudiantes reconozcan la importancia que

---

34. Maestros y maestras participantes del diplomado. Jornada 22 de noviembre en las instalaciones de la Universidad de la Amazonia



tiene lo sucedido en sus territorios para así generar conciencia de los alcances que tiene la guerra. También es de destacar que algunas organizaciones sociales vienen haciendo procesos de memoria histórica y de pedagogía de la memoria desde los diferentes espacios comunales en donde reivindican a las víctimas y al territorio, resistiendo a formas de violencia que puedan afectar a las comunidades. Estos trabajos por la recuperación, visibilización y enseñanza de la memoria histórica en los últimos tiempos, han permitido develar las acciones que grupos armados cometieron en contra de los habitantes y el cómo las organizaciones han sobrevivido a un conflicto armado que aún se perpetua en el territorio nacional.

Dentro del marco del diplomado es importante reconocer el impacto que tuvo este proceso de formación, pues visibilizó las acciones y las voces de maestros y maestras, así como también promovió la incorporación del enfoque de memoria histórica en los PEI (Proyecto Educativo Institucional) de las diferentes instituciones que participaron. Se destacaron algunas narraciones que dan cuenta de cual importante y valioso fue este proceso para las personas que participaron. En seguida, algunas voces de maestros y maestras participantes del diplomado:

Muy buena, de verdad; siento que he aprendido muchas cosas que desconocía, también me he sensibilizado mucho con las historias de los otros compañeros. Uno se da cuenta que somos muchos los profes, tal vez la mayoría, que nos vemos afectados por el conflicto armado, pues hemos perdido familiares, estudiantes, y hemos estado como entre la espada y la pared. Entonces somos todos víctimas, porque aunque sea un estudiante a quien le ocurran esas cosas, eso se siente como si fuera a uno. El diplomado me ha gustado por eso, porque me sensibiliza y conozco muchas cosas. (Profe003)

Excelente, excelente. He aprendido muchísimo de cada uno de nuestros profesores y siento que emprender este viaje ha sido muy bueno, porque yo vengo desde lejos, pero me alegra estar aquí y ser parte de este diplomado. Yo soy afortunado porque unos compañeros míos del colegio querían estar aquí, pero al fin y al cabo soy yo el único de ellos que logró estar, entonces eso me llena de orgullo. (Profe015)

Ha satisfecho todas mis expectativas, el diplomado es un espacio donde venimos a aprender, conocer nuevos términos, nuevas herramientas, nuevas estrategias, compartir con los demás todo lo que nos ha marcado durante nuestra labor docente. Es chévere porque



aquí nadie juzga a nadie, porque todos somos víctimas del conflicto armado... entonces hay como empatía entre todos y, uno se siente seguro al hablar y acompañado. (Profe025)

Para concluir, las motivaciones de los maestros y maestras están orientadas en recuperar la memoria histórica, como un dispositivo pedagógico que permite conocer los hechos atroces de la guerra, sanar las heridas que dejaron y aportar desde la escuela a una sociedad en paz, donde las voces de las víctimas se visibilicen como un acto de resistencias a los actores armados, para que estos hechos no sucedan nunca más.

Para conseguir esto, es importante que las autoridades educativas brinden a los maestros y maestras del departamento del Caquetá un plan permanente y continuo de formación en educación para la paz, memoria histórica y pedagogía de la memoria. Un plan que les permita a las comunidades educativas reconocer el impacto del trabajo de memoria, identificar otros actores y aliados, vislumbrar oportunidades para dar continuidad e incorporar en sus procesos pedagógicos estrategias de enseñanza, contenidos y recursos que coadyuven al desarrollo de la memoria como dispositivo pedagógico para no repetir la crueldad del conflicto.

# GÉNERO Y MEMORIA: PROPUESTA DE FORMACIÓN A MAESTROS Y MAESTRAS EN EDUCACIÓN PARA LA PAZ







## 4

### Género y memoria: propuesta de formación a maestros y maestras en educación para la paz

Patricia Franco Rojas<sup>35</sup>

Anyela Muñoz Cuellar<sup>36</sup>

Valentina Santos Yate<sup>37</sup>

“Lo simbólico tiene la capacidad de desarmar a los armados, desarma las almas, desubica los militarismos y las violencias, al manifestar el valor de la vida, la fiesta, la creación, la resistencia, como actos humanos y necesarios para sostener la vida” (Ruta Pacífica de Mujeres)<sup>38</sup>



35. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia. Docente de la Universidad de la Amazonia. Líder del Semillero de investigación en género y educación para la Paz Paichajere. Coordinadora de la Oficina de Género y Diversidad Sexual. Email: [p.franco@udla.edu.co](mailto:p.franco@udla.edu.co)

36. Estudiante de IX semestre de Licenciatura en Ciencias Sociales, de la Universidad de la Amazonia, integrante del Semillero de Investigación en Género y Educación para la Paz Paichajere. Email: [munozcuellar89@gmail.com](mailto:munozcuellar89@gmail.com)

37. Estudiante de IX semestre de administración de empresas, de la Universidad de la Amazonia, integrante del Semillero de Investigación en Género y Educación para la Paz Paichajere. Email: [valentina.199711@hotmail.com](mailto:valentina.199711@hotmail.com)

38. Propuesta simbólica, estética y política de la Ruta Pacífica de las Mujeres. En: Marta Colorado. Ruta Pacífica de las Mujeres- no parimos hijos ni hijas para la guerra. Bogotá. Junio 2013. 1 edición. [https://rutapacifico.org.co/wp/apuesta-simbolica/#\\_ftn1](https://rutapacifico.org.co/wp/apuesta-simbolica/#_ftn1)



La experiencia de la Universidad de la Amazonia en la formación de maestros y maestras para la paz y la memoria histórica en perspectiva de género, responde a la necesidad de desaprender formas de relacionamiento arraigadas en la cultura patriarcal que “han influenciado prácticas y discursos pedagógicos favorables a diferentes tipos de violencia basadas en el género” (Franco, 2019, p. 9) y encontrar nuevas prácticas educativas que propicien la transformación individual y colectiva, en el marco de la educación para la paz.

Uno de los escenarios de formación docente ha sido el Diplomado memoria histórica: un aporte a la educación para la paz en perspectiva de género, realizado en la Universidad de la Amazonía en el segundo semestre del año 2019, en el cual participaron 30 maestras y maestros de instituciones educativas del departamento del Caquetá, líderes sociales y estudiantes de la Universidad de la Amazonia<sup>39</sup>. Este fue ofertado en el marco de la ejecución de un subsidio local de la Cooperación Alemana para el Desarrollo -GIZ y el Consorcio AMBERO Consulting. El diseño e implementación del diplomado estuvo a cargo de docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de la Amazonia, vinculados al grupo de investigación ANANEKO, quienes han liderado semilleros de investigación en memoria historia, educación para la paz, formación ciudadana y género.

Particularmente, este texto pretende recoger los aprendizajes en torno a la experiencia, a partir de las voces de algunos de los maestros y maestras participantes y del equipo pedagógico que desarrolló el módulo introductorio “Escalera de la provención: construcción de paz, convivencia y transformación de conflictos,” y el módulo “Perspectiva de género en la construcción de memoria histórica”. Es indispensable añadir que, esta propuesta de formación es, además, el resultado del proceso de investigación del Semillero de Investigación en Género y Educación para la Paz Paichajere, el cual ha venido indagando acerca de estrategias pedagógicas para formar en equidad de género a través del juego, algunas de las cuales se incluyeron en el desarrollo del diplomado.

La perspectiva de género es indispensable en la apuesta que hemos emprendido para comprender de manera crítica, la memoria histórica, los hechos asociados al conflicto armado que han afectado de manera diferencial al territorio, la vida de sus habitantes, sus instituciones y por supuesto la escuela. Además, es un aporte de la educación para la paz a la verdad y la justicia que tienen derecho las víctimas.

---

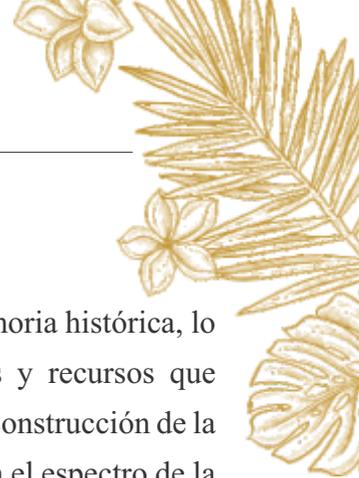
39. N.A. En adelante intentaremos nombrar en femenino y en masculino, cuando esto no sea posible usaremos preferiblemente el sustantivo plural “las maestras” como un referente genérico de las personas participantes en el diplomado.



Hablar de memoria histórica y educación para la paz en perspectiva de género, visibiliza el protagonismo de las mujeres en el proceso histórico de la paz y, nos permite aproximarnos a diferentes maneras de entender y abordar los conflictos a partir de la experiencia concreta de mujeres y de hombres, reconociendo la cotidianidad como un escenario de vivencia de la paz. Nos da la posibilidad de introducir en el aula nuevas maneras de aprender y enseñar, que den fuerza a la relación pedagógica. En palabras de Irene Comins, “la perspectiva de género se hace imprescindible en la cultura de paz en la que podamos reconstruir nuevas formas de ser femeninas y masculinas, más flexibles y menos violentas” (Comins, 2003, p.56).

En este sentido y siguiendo a Comins (2009), reconocemos dos dimensiones de perspectiva de género: una dimensión crítica que se convierte en un instrumento eficaz de denuncia de las formas de violencia que han afectado a las mujeres y a las personas sexualmente diversas en el marco de la guerra. Y una dimensión constructiva que implica el reconocimiento de las capacidades de las mujeres en la construcción de la paz, como capacidades que deben ser incorporadas en una mirada integradora de lo humano, abriendo la posibilidad de un nuevo ethos de la paz, que pone en el centro al cuidado. En el diplomado, la incorporación del género recorrió dos caminos paralelos, íntimamente relacionados con las dimensiones crítica constructiva que hemos mencionado anteriormente. Estos caminos subvierten metodológica, didáctica y relacionalmente la acción educativa, excluyendo de la práctica pedagógica cualquier forma de autoritarismo, sexismo, racismo o discriminación, en coherencia con los fines de la educación para la Paz (Jares, 1999).

Así, se propuso el abordaje desde el enfoque socio-afectivo de la educación para la paz y la formación para la provención de conflictos, posibilitando el reconocimiento de los otros y las otras, la construcción de confianza, el desarrollo de procesos de comunicación no violenta y de prácticas de cuidado, como pilares de la praxis educativa, que permiten poner en el centro la relación pedagógica. Para lo cual, es necesario privilegiar métodos experienciales, dialógicos y problematizadores, basados en la acción, la cooperación, la solidaridad y el cuidado, que permitan involucrar las emociones en el aprendizaje y poner el cuerpo en movimiento, convirtiéndolo en el primer escenario para la experimentación.



Al mismo tiempo, el género fue un eje transversal en la enseñanza de la memoria histórica, lo que nos permitió poner en el currículo temas, conceptos, estrategias didácticas y recursos que visibilicen la experiencia de las mujeres y las personas sexualmente diversas en la reconstrucción de la memoria histórica. Aquí el punto de partida es la diferencia sexual, que entendida en el espectro de la diversidad aporta un marco de comprensión de las asimetrías de poder en las relaciones de género.

#### 4.1. La metodología socio afectiva en la educación para la paz

El enfoque socioafectivo es una metodología activa que reúne los componentes intelectual, afectivo y experiencial, con el propósito de desarrollar en los educandos una plena comprensión de sí mismos como de los demás (Cohen, 1977; Wolsk, 1977). Es una de las metodologías privilegiadas en la educación para la paz de corte sociocrítico, en tanto parte de la creación de conciencia que impulsa a la acción y a la transformación de las violencias, entendiendo que éstas nos atraviesan como individuos y por tanto el primer lugar de transformación somos nosotros mismos. Por esta razón, el conocimiento tiene que servir para comprender, cuestionar y transformar la realidad y la propia subjetividad, lo cual le da al mismo tiempo, un carácter político e íntimo que se expresa en el compromiso activo, en la convicción de que el cambio es posible y que lo personal también es político. Esto convierte al enfoque socioafectivo en una pedagogía de la esperanza y en una pedagogía feminista (Franco, 2019).

En el desarrollo del Diplomado, la metodología socio-afectiva estuvo encaminada a poner en contacto a las personas participantes con un aprendizaje vivencial, dialógico, participativo y cooperativo. El proceso de aprendizaje es entendido como un ciclo (ver gráfica 2), que parte de la experiencia emotiva para facilitar la evocación y la expresión de sentimientos, a partir de los cuales se orientan reflexiones personales y colectivas profundas acerca de las vivencias. Fue así como alimentando el crecimiento personal desde el juego, la caricia, el arte y el diálogo, y con la voz de todos y todas llegamos a conceptos y teorías que le dieron nuevos sentidos a las realidades que buscamos comprender y transformar.



**Gráfica 2. Ciclo didáctico socioafectivo.**



Fuente: Elaboración propia.

Necesitamos aprender a jugar con las emociones, ponerlas en el centro y moverlas a través del cuerpo, para darle libertad. Permitir que se exprese en el cuerpo sexuado el afecto, la caricia, el movimiento y a partir de allí, de ese trabajo con el cuerpo en el juego, en el arte, en la respiración consiente, en la conciencia corporal, se desprende la reflexión que nos conduce a la teoría y la práctica de la educación para la paz. Este es el sentido de las estrategias didácticas que privilegian lo simbólico y la creatividad, que permiten exorcizar la rabia, el dolor y los miedos que acompañan nuestras memorias del conflicto, para encontrar junto a los otros, alternativas de transformación.

En la búsqueda de estrategias de formación para la equidad de género hemos comprendido que lo lúdico, lo simbólico y lo estético son dimensiones creativas de lo femenino, de la diferencia, de la otredad. Por eso se convierten en una manera de controvertir didácticas tradicionales que están asociado a la supremacía de la razón. Son una oportunidad de rescatar el conocimiento que pasa por el cuerpo, por la vivencia de la cotidianidad y el compromiso de la subjetividad, tradicionalmente asociado al ámbito femenino del cuidado y excluido del ámbito masculino de la justicia (Franco, 2019). Lo simbólico es una forma para recuperar lo sagrado como principio de un ethos que pone en el centro el cuidado de la vida. Las estrategias didácticas que recuperan lo simbólico, nos permiten conectar a todas las personas en un lenguaje al que todas pueden acceder, incluso sin palabras. Se habla desde el silencio,



desde el cuerpo, desde los colores, las esencias, se movilizan las emociones, se desubica la razón y se logra sintonizar con el otro y con la otra. Esto tiene un gran efecto sanador, reparador y transformador en la subjetividad y de la relación pedagógica, como lo expresa una de las maestras participantes del diplomado, a propósito de los momentos rituales.

Que las aulas sean con flores, con colores, con aromas, con aguas, que sea un espacio de armonización para que el pensamiento y el conocimiento puedan relacionarse de entrada. Que esa parte del cerebro donde están nuestras emociones, se armonice, se prepare al acto de conocimiento. Eso en términos pedagógicos es fundamental, eso tiene muchísima fuerza, es muy espiritual, se conecta el ser humano más allá de lo que vinimos a recibir. Una clase la tenemos para dar y para recibir desde el punto de vista humano, entonces eso pone a la clase y a los participantes de un espacio de conocimiento en otro ambiente. Creo que eso es muy importante, eso es estético, entra de una vez en una predisposición del estudiante a sentirse bien, contento y agradable. Hay una conexión de lo que somos de nuestro ADN, emocional, espiritual para posibilitar que esto sea lo más agradable, lo más armónico con nuestros estudiantes y entre nosotros los profesores<sup>40</sup>.

En el desarrollo de las sesiones, se insistió en la reflexión profunda que respondiera a la necesidad de situarse en primera persona y superar la pretendida objetividad al hablar desde una tercera persona inexistente, esto es implicarse en el proceso reflexivo, reconocerse sujeto a las transformaciones que entraña el aprendizaje. Así lo explica una de las maestras participantes

En el centro está la subjetividad, a lo que cada persona vive, siente, piensa y a la reflexión que se aborda desde el yo, por eso usamos la pelota que llamamos “Uno”, que nos obliga a expresar no lo que a uno le pasa, sino más bien a apropiarme de lo que a mí me pasa, de lo que yo siento y pienso<sup>41</sup>.

Al estar centrado en la vivencia emocional y la reflexión en primera persona, el enfoque socioafectivo subvierte la lógica de la educación androcéntrica, que ubica el foco del aprendizaje en la razón que se supone masculina, oponiéndose y minimizando la emocionalidad al considerarla femenina, privilegiando la adquisición de conceptos y modelos explicativos objetivos y universales. A propósito del valor pedagógico de las emociones, una de las participantes entrevistadas recuerda el momento de la presentación.

---

40. Entrevista realizada D. Dussán, mayo 2020.

41. Entrevista realizada A. Otálora, mayo 2020.



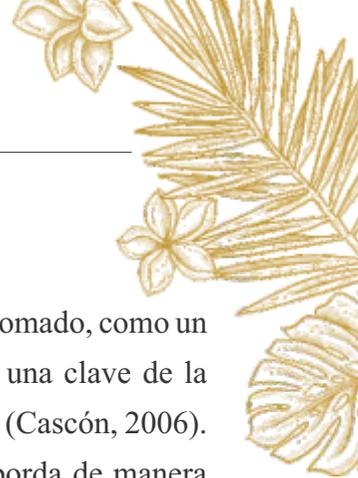
La invitación inicia al solicitarnos el llevar unos elementos que quisiéramos compartir y dejar allí en este círculo lleno de simbología con un sentido de paz, respeto, amor y sororidad, tanta fue la expectativa de ver, sentir y el querer que todo estaba dispuesto, cada elemento en el recinto debidamente ubicado guardando un orden he invitándonos a participar sin que ninguno quedara afuera<sup>42</sup>.

El enfoque socioafectivo y las estrategias didácticas que superan la reflexión estrictamente teórica (Caireta y Barbeito, 2005), integran la dimensión constructiva de la perspectiva de género en la formación de educadores y educadoras para la paz. Están inspiradas en la educación popular feminista y recuperan aprendizajes de los círculos de mujeres, el teatro del oprimido y la biodanza, que posibilitan la expresión del lenguaje corporal; la improvisación musical y la expresión plástica, que exploran la creatividad e imaginación para enriquecer las maneras de comunicar. A través del ritual, la caricia, el arte y el juego cooperativo, se desarrollan capacidades para el cuidado, reconocimiento de la otredad en el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la resolución de conflictos “que dan lugar al diálogo e intercambio de saberes, donde se valida la experiencia y el conocimiento de diversos sujetos” (Franco, 2019, p. 89).

De esta manera se propiciaron vivencias corporales y emotivas, que incitaron a los educandos, en este caso maestras y maestros, a participar en el proceso de aprendizaje, desarrollando capacidades de paz, que luego puedan transmitir a sus estudiantes en sus propios contextos. No se trata solamente de que repliquen lo aprendido, sino que puedan reconocer el modo en que ellas y sus comunidades han sido afectadas por las violencias, encontrando oportunidades para transformar las subjetividades, desarrollando capacidades para la convivencia pacífica y la resolución no violenta de sus conflictos. Estas capacidades de paz son las mismas que se sitúan en la base de la relación pedagógica, capacidades esenciales para aprender juntos como la confianza, la empatía, el aprecio, la correspondencia, la solidaridad, el cuidado, el aprender a hacer negociaciones del tipo ganar-ganar. Son estas capacidades las que nos permiten oír las voces de todos y todas para construir escenarios de aprendizaje dialógicos, cooperativos y participativos. Las capacidades de paz se convierten en una caja de herramientas que permite a los grupos abordar los conflictos, evitando las respuestas violentas. Para ello, es indispensable educar en el conflicto, sin evitarlo.

---

42. Entrevista realizada a S. Cáceres, mayo 2020.



Con este propósito, se tomó la decisión de abordar en la primera sesión del diplomado, como un módulo introductorio, la Escalera de la provención<sup>43</sup>. Esta estrategia didáctica es una clave de la educación para la paz, pues incide directamente en la formación y cohesión del grupo (Cascón, 2006). No se trata de un aprendizaje individual, sino de un proceso cooperativo que se aborda de manera progresiva desde los aspectos iniciales para la creación de relaciones, llegando a los más complejos que permiten al grupo abordar los conflictos de maneras no violentas.

En el modelo de la escalera de la provención (ver gráfica 3), el progreso en cada escalón permite avanzar al siguiente o regresar a estadios previos si es necesario.

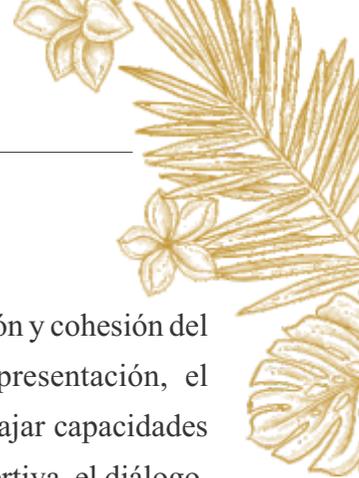
## ESCALERA DE LA PROVENCIÓN

**Provenir** significa proveer a las personas y a los grupos las aptitudes necesarias para afrontar un conflicto. La provención se diferencia de la prevención de conflictos en que su objetivo no es evitar el conflicto sino aprender cómo afrontarlo.



Fuente: elaboración propia a partir de Cascón (2006).

43. N.A. La provención de conflictos es entendida como el desarrollo de capacidades para abordar los conflictos, en las etapas tempranas antes de la agudización de los antagonismos, propiciando la toma de decisiones para la realización de los cambios necesarios para superar las causas del conflicto, sin usar la violencia contra otras personas (Burton, 1990).



En el primer escalón se desarrollan juegos y actividades que ayudan a la creación y cohesión del grupo en un ambiente propicio para la convivencia, que buscan motivar la presentación, el conocimiento, la confianza y el aprecio. Los dos escalones siguientes permiten trabajar capacidades que se relacionan directamente con el funcionamiento del grupo: la comunicación asertiva, el diálogo, la escucha activa, el consenso en la toma de decisiones y la cooperación. Para ello se recurre al juego cooperativo y al trabajo en equipos. El último escalón provee al grupo de herramientas para analizar abordar y resolver los conflictos, recurriendo a técnicas colaborativas como la negociación entre pares y la mediación. Aquí se trabaja en el reconocimiento de las actitudes frente al conflicto, siendo éste un proceso que ofrece múltiples posibilidades. Las estrategias que activan la imaginación y la creatividad, favorecen el aprendizaje de capacidades para el diálogo, la empatía y la solidaridad. Unos primeros efectos de la escalera de la provención fue la creación de un ambiente de aprecio, confianza y colaboración, que contribuyó a la creación del grupo, como señala una de las participantes del diplomado.

A través de juegos en los que creamos comunidad, aprendemos los nombres, a conocer al otro, a apreciar, a confiar, a reír juntos. Cada uno está atento a escuchar cada una de las historias y experiencias de los recuerdos hermosos o dolorosos pero que al fin y al cabo hacen parte del libro de la vida, se empezó a generar una familiaridad dentro del grupo<sup>44</sup>.

La provención de conflictos favorece el desarrollo de unas capacidades de paz que socialmente le han sido atribuidas a las mujeres, como la compasión, el cuidado, la ternura, la empatía y la capacidad de escuchar al otro, pero que desde la construcción de paz se conocen como capacidades universales. Desde allí nos acercamos a lo que Irene Comins (2009) ha señalado es una dimensión constructiva de la perspectiva de género en la educación para la paz, que nos permite desgenerizar esas capacidades y ponerlas en el centro de la praxis educativa basada en la ética del cuidado.





Este es otro elemento que nos permite reconocer en el enfoque socioafectivo una propuesta alternativa a la racionalidad instrumental y a la competitividad, propias de la educación patriarcal, en la medida en que aporta estrategias que le permiten a las y los participantes la construcción de la relación pedagógica, mientras avanzan uno a uno los escalones de la provención. Así lo narra una de las maestras:

Las metodologías utilizadas fueron un punto de partida para desnudar nuestros cuerpos de paradigmas cargados en el transcurso de nuestra vida con dolores internos y muchas veces guardados en lo más profundo de nuestro ser, creyendo que estos sentimientos y episodios me sucedían solo a mí y saber que tantas otras personas se encuentran hoy en día en situaciones mucho más complejas y diversas, tantos acontecimientos de dolor y angustia, en fin, tanto por lo cual cada uno tiene que pasar como ser humano<sup>45</sup>.

Vale la pena cerrar este apartado, con la voz de las participantes acerca de la importancia del enfoque socioafectivo en sus apuestas pedagógicas por una educación para la paz,

---

44. Entrevista realizada a S. Cáceres, mayo 2020.



Este proceso me brinda herramientas como futura formadora al entender lo impórtate que es el otro, oxigenar los espacios y los aprendizajes que se logran a través del juego y, la importancia que tiene el enfoque socio afectivo al trabajar a partir de las emociones de los sentimientos<sup>46</sup>.

Para la enseñanza de la memoria histórica es importante el enfoque socioafectivo donde se trabaja a partir del afecto, el reconocimiento y la confianza, predominando allí las vivencias y las emociones, adquiriendo aprendizajes a partir de la experiencia<sup>47</sup>.

Para mí fue muy bonito, creo que esto es pedagógicamente muy potente. Fue una experiencia muy enriquecedora conocer toda esta propuesta de pedagogía que muy poco se implementa, porque podemos hablar de que hay pedagogía para la paz, para la memoria. La necesidad de una pedagogía para la paz y viendo lo que se hizo con este módulo pues lo que vemos es que así es como se debe desarrollar una catedra para la paz o de memoria histórica, porque finalmente no es una catedra de solo contenidos. Creo que de eso se trata en este momento, de construir herramientas para aprender a hacer, para aprender a decir<sup>48</sup>.



45. Entrevista realizada a S. Cáceres, mayo 2020.

46. Entrevista realizada a A. Muñoz, mayo 2020.

47. Entrevista realizada a L. Salazar, mayo 2020.

48. Entrevista realizada a A. Otálora, mayo 2020.

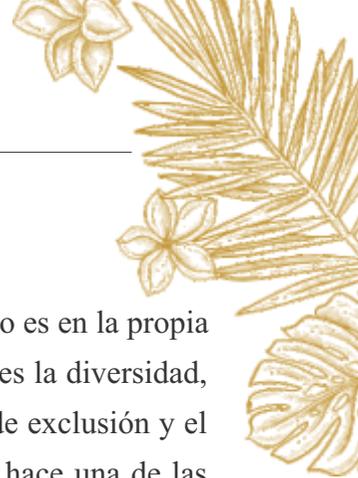


#### 4.2. Aprendiendo a nombrar la diferencia

El módulo “Perspectiva de género en la construcción de memoria histórica”, se desarrolló en dos momentos. En el primero se abordó el enfoque de género a partir de las vivencias de las participantes en relación con la masculinidad y la feminidad. En el segundo momento, se abordaron narrativas de memoria histórica en clave de género desde las voces de las víctimas, recuperando la experiencia de las iniciativas de memoria. Uno de los objetivos del módulo fue propiciar la reflexión acerca de los mitos, estereotipos y prejuicios asociados al género, a partir de imágenes que permiten reafirmar la identidad positiva. A través de juegos cooperativos se propició la reflexión acerca de las imágenes, normas, símbolos, roles y estereotipos de género, y la manera en que estos han repercutido en su propia experiencia vital de la diferencia sexual, configurando su subjetividad.



De esta manera las personas participantes se acercaron a la comprensión de los elementos del sistema sexo-género en el espectro de la diversidad (Franco, 2019). Estos elementos configuran una red de conceptos que le da contenido a la experiencia de la diferencia sexual, que permite explicar la manera en que se construyen asimetrías de poder y encontrar palabras para nombrar y reconocer al otro



y a la otra desde su diversidad. El primer escenario donde ocurre este reconocimiento es en la propia subjetividad, permitiendo a cada participante nombrar desde sus vivencias personales la diversidad, para desde allí dar un paso hacia la comprensión del patriarcado como un sistema de exclusión y el reconocimiento de la dignidad de las mujeres y las personas diversas, tal como lo hace una de las participantes.

Comprender la manera como cada individuo se reconoce como ser sexuado aclaró mis sentimientos para con mi hermana que es lesbiana. Los amigos siempre me preguntaban que en la pareja quién era el hombre y quien la mujer. Aunque nunca la reproche, no entendía cómo podía besar a otra mujer. Eso despertaba una sensación extraña en mí. Pero este proceso me sirvió para entender que estamos regidos por un sistema binario excluyente, entendí que no hay hombres en la relación de mi hermana que son dos mujeres que se gustan y que son muy valientes en esta sociedad al expresarlo con libertad como ellas lo hacen”<sup>49</sup>.



En la medida en que este entramado de conceptos permite nombrar las vivencias de la diversidad sexual, sería incorporado por las maestras y maestros en sus prácticas pedagógicas, dando a sus propios estudiantes la oportunidad de preguntar, nombrar y comprender la diferencia sexual, como

49. Entrevista realizada a A. Muñoz, 2020



narra uno de los docentes en relación a la manera en que ha incorporado los conceptos asociados al sistema sexo-género en su aula de clases.

Se marcaron las diferencias que hay entre sexo y género. Conceptos que creo que deben quedar muy precisos como son la identidad de género y la orientación sexual de cada uno de ellos. También conceptos como la intersexualidad, la identidad cisgénero y transgénero, que no son muy comunes en el aula de clase, que les da como miedo tocarlos, pero es muy valioso. Esto se hizo en una mesa redonda, con participación de niños, niñas y personas de la comunidad indígena, ya que en la comunidad Coreguaje hay una expresión machista muy marcada, entonces hay que tratar de romper esas barreras<sup>50</sup>.

Sin duda, comprender el género como la construcción social de la diferencia sexual (Lamas et al., 1996) nos ha permitido desnaturalizar los roles, las normas y los atributos que socialmente han sido asignados, así como cuestionar las maneras en que éstas se manifiestan en nuestra identidad y experiencia de vida con la separación entre los ámbitos del cuidado y la justicia.

#### 4.3. Las violencias basadas en género en las narrativas históricas sobre el conflicto

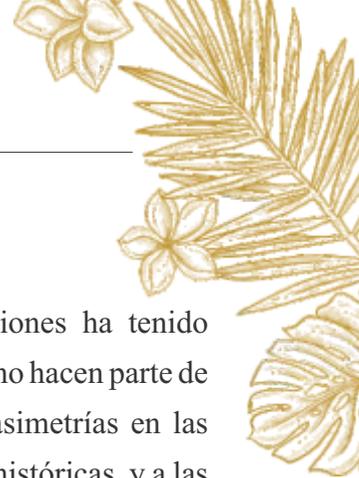
Hablar de educación para la paz y memoria histórica en perspectiva de género es necesariamente hablar del impacto de las guerras en nuestras vidas, en nuestros cuerpos y en nuestros vínculos. No se trata de revivir el dolor y dejar heridas abiertas, sino de comprender la relación entre lo que ha ocurrido y las asimetrías de poder entre los géneros, de rescatar las experiencias que nos han permitido sobrevivir y reparar el tejido social que el conflicto ha roto y así, entre todas y todos, encontrar alternativas para transformar las condiciones estructurales y culturales en que se construyen nuestras identidades y relaciones, procurando que no se vuelva a repetir. En palabras de una de las maestras:

Los ejercicios de memoria y género permiten visibilizar las injusticias, las desigualdades y el sufrimiento de las víctimas y a través de la recopilación de sus narrativas y relatos, recuperar la identidad de sus culturas, dibujando nuevos escenarios de igualdad, una sana convivencia y aporte a la construcción de paz<sup>51</sup>.

---

50. Entrevista realizada a H.M Céspedes, mayo 2020.

51. Entrevista realizada a L. Salazar, mayo 2020.



La presencia de los grupos armados en la vida cotidiana de las poblaciones ha tenido consecuencias diferenciales sobre los géneros, que impactan incluso a civiles quienes no hacen parte de la confrontación (Cifuentes, 2009). Este impacto diferenciado es producto de las asimetrías en las relaciones entre los géneros y “corresponde a sus particulares condiciones sociales e históricas, y a las significaciones que desde sus roles y posiciones sociales unos y otras atribuyen a los hechos” (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2013, p. 304). No es posible desconocer que la violencia se exacerbó especialmente con las mujeres y las personas sexualmente diversas, como señala uno de los maestros.

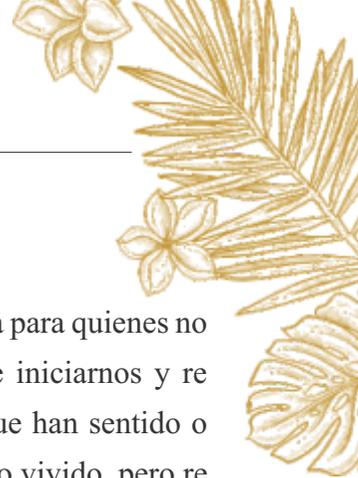
En el municipio de Milán, más específicamente en San Antonio de Getuchá, una localidad con un contexto enteramente violento con presencia de grupos al margen de la ley por décadas y donde desafortunadamente la mujer llevo de las peores partes, estuvo presente el reclutamiento, el abuso, el aborto, el asesinato y casi en la mayoría de los casos a la hora de visibilizar esas realidades, la palabra la tomó el hombre<sup>52</sup>.

Debido a las condiciones de subordinación de las mujeres, su vida familiar y personal está expuesta a una mayor vulnerabilidad en contextos de conflicto armado. Ellas “deben soportar –directa e indirectamente– consecuencias específicas sobre sí mismas y asumir las consecuencias emocionales, económicas y políticas sufridas por sus familias” (Cifuentes, 2009, p. 141), riesgos específicos, señalados en el Auto 092 de 2008. En este contexto, la maternidad se convierte en una experiencia dolorosa, como expone una mujer que fue maestra rural. En un territorio tan hondamente afectado por la guerra, la legitimación de las violencias, especialmente de aquellas basadas en género, ha dado lugar a un impacto diferencial en la vida de las mujeres. Así, “la violencia contra mujeres y niñas aparece como un continuo en medio de las historias de una guerra que se teje al territorio y lo traspasa” (Franco, 2019, p. 154).

La memoria de las mujeres que han vivido diversos conflictos nos ha enseñado que estos no tienen que ver exclusivamente con los actores armados y sus espacios de confrontación directa. El control de los territorios no es un asunto solamente militar, en la cotidianidad, en el cuerpo mismo de las mujeres se libran innumerables batallas, cuyas cicatrices necesitan sanar. En palabras de una de las maestras, este es uno de los aportes más importantes del diplomado:

---

52. Entrevista realizada a H. Céspedes, mayo 2020.



Sanar sin tener que olvidar y transformar lo vivido en un mensaje de esperanza para quienes no han podido participar de estas enseñanzas. Sanar y dejar esas cargas, logrando re iniciarnos y re encontrarnos libres más sabios y livianos, con ello poder llegar a otras personas que han sentido o vivido diferentes situaciones y poder invitarlos a soltar y avanzar; claro sin olvidar lo vivido, pero re aprendiendo que el perdonarnos y perdonar hacen parte importante de esta transformación como personas y como sociedad<sup>53</sup>.

Sanar como señala esta maestra es un asunto personal, pero tiene unos impactos en la vida de las comunidades, así lo demuestran las mujeres y hombres que han asumido la tarea de reparar el tejido social que la guerra destruyó. Este es el sentido de las iniciativas de memoria en la escuela, donde las maestras y sus comunidades despliegan una red de conocimientos y saberes para recuperar sus memorias. Allí es donde el género se vuelve tejido, sabor, palabra, cuerpo y subjetividad.



53. Entrevista realizada a S. Cáceres, mayo 2020.

# PERDONAR Y DAR LAS MANOS: ENFOQUE PSICOSOCIAL







## 5

### Perdonar y dar las manos: enfoque psicosocial

Ángela María Guayara Cuéllar <sup>54</sup>

Eliana Méndez Pastrana <sup>55</sup>

El Acuerdo de Paz firmado en el 2016 entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la ex guerrilla FARC-EP reconoce a las víctimas del conflicto armado que se extendió en Colombia por más de medio siglo. Y es que al hablar de esta oleada de violencia implica hablar de la población afectada -aunque todavía no haya un reconocimiento público por parte de toda la sociedad colombiana de las afectaciones que provocó-, y asumir que la guerra atravesó las relaciones cotidianas que se establecen entre las personas a tal punto de cambiar drásticamente sus dinámicas y lógicas.

El informe del “¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad” (CNMH, 2013) reporta en cifras que entre 1958 y 2012 se presentó la muerte alrededor de 220.000 personas, el 81.5% correspondiente a civiles y el 18.5% a combatientes, indicando que 8 de cada 10 muertes han sido civiles, es decir que la población ha sido la más afectada. Además de otros eventos ocurridos en esos periodos de tiempo como el desplazamiento, secuestro, violaciones sexuales, amputaciones físicas, desaparición forzada, entre otros. Para efectos del Caquetá, la ONG Internacional Médicos Sin Fronteras (2010), sobre el conflicto armado y salud mental en el departamento encontró diagnósticos clínicos propios en los contextos de guerra y violencia. Los más frecuentes fueron trastornos adaptativos con 18,68%, seguido de problemas de relación y asociados a abusos y negligencia representado por un 17,55%, la depresión mayor (episodio único) con 11,3%, duelo y trastornos de ánimo con 8,90% y 8,29% respectivamente, para un total de 5.064 pacientes atendidos.

Para estas situaciones descritas, el trabajo psicosocial posee una finalidad trascendental, toda vez que tiene que ver con el acompañamiento a todas las personas que han decidido –como las que no narrar sus historias en el marco del conflicto armado desde un contexto personal y local. Como es de esperarse cuando se trata de la experiencia humana, dichos relatos que emergen de ella misma son muy diversos, ya que, de un mismo evento en una misma comunidad o colectivo social, cada persona afectada lo habrá vivido de forma diferente. Y es en este punto donde el acompañamiento psicosocial cobra relevancia, en la medida en que se haga de forma respetuosa y afectuosa, redignificando y resignificando para no revictimizar jamás.

<sup>54</sup> Psicóloga de la Universidad Surcolombiana. Estudiante de segundo semestre de maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en alianza Fundación Cinde-Sabaneta. Orientadora del componente Enfoque Psicosocial en el diplomado en Memoria Histórica: Un aporte a la educación para la paz en perspectiva de género.

<sup>55</sup> Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad de la Amazonia y Auxiliar de sistematización en el diplomado en Memoria Histórica: Un aporte a la educación para la paz en perspectiva de género.



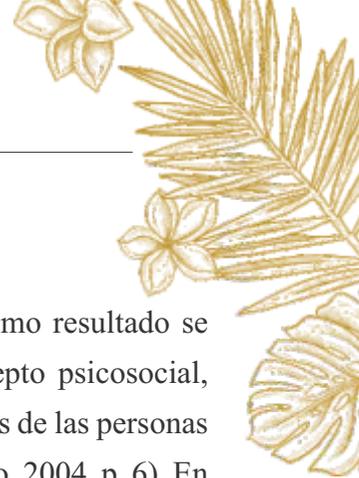
El enfoque psicosocial en temas de construcción de memoria histórica visto desde lo metodológico permite el reconocimiento de emociones y sentimientos, evidenciar los contextos de los hechos y de la actualidad con sus intencionalidades, reconocer el proceso interno que ha realizado cada uno de los actores y los recursos de las comunidades para afrontar con dignidad las situaciones vividas, finalmente dentro sus bondades permiten dar cuenta de los liderazgos y las resistencias de la sociedad. Cuando se ha logrado reconocer y evidenciar todo el potencial de las personas que han sufrido hechos violentos con el enfoque psicosocial, éste conlleva a un bienestar personal, cultural y social avivando la construcción de propuestas que fortalezcan cada vez más los procesos de ruptura emocional dando vía al cierre de duelos no resueltos.

En este capítulo denominado “Perdonar y dar las manos” se acude precisamente a la importancia del enfoque psicosocial para las víctimas y, aún más pertinente, para la recuperación y construcción de la memoria histórica. Así pues, se presentan tres grandes apartados: el primero está relacionado con la conceptualización del enfoque psicosocial, luego se presenta la metodología que guió el trabajo realizado en el Diplomado de memoria histórica: un aporte a la educación para la paz, en perspectiva de género, y finalmente, se plantea una reflexión sobre la experiencia vivida en el diplomado en torno al módulo del componente psicosocial.

### 5.1. El enfoque psicosocial en la recuperación de la memoria histórica

En este sentido y dando inicio al primer apartado, el Centro Nacional de Memoria Histórica, en adelante CNMH, referente encargado de la reconstrucción de la memoria histórica del conflicto armado colombiano, reconoce la importancia del trabajo psicosocial en el acompañamiento para las víctimas de la confrontación armada y durante el proceso de preservación de la memoria colectiva. Sobre lo que es y lo que implica el enfoque psicosocial existe variada literatura al respecto, pues ha sido objeto de interés de psicólogos e investigadores colombianos, los cuales coinciden en la riqueza del relato que surge del acompañamiento psicosocial, resaltando las nociones, emociones y percepciones de quienes cuentan desde su experiencia los sucesos de violencia que les atravesaron, asimismo, convienen en que los relatos, aunque hablen de un mismo acontecimiento, varían en sus sentires y afectaciones.

Los lineamientos conceptuales y metodológicos del enfoque psicosocial han sido altamente confundidos con las acciones humanitarias dando lugar a errores que van desde imponer posiciones personales o ideologías al momento de escuchar al(a) otro(a), igualmente, imponer nociones o

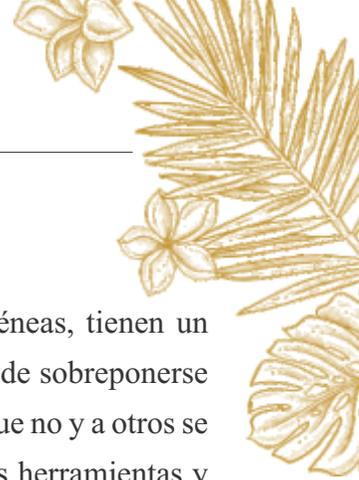


preceptos a comunidades y revelar asuntos que son de suma delicadeza y, que como resultado se exponga irresponsablemente a una persona o a una población. Respecto al concepto psicosocial, Castaño, lo define como “una forma de entender las respuestas y los comportamientos de las personas en un contexto cultural, político, económico, religioso y social determinado” (Castaño, 2004, p. 6). En el mismo sentido, Bello y Chaparro afirman:

[...] el acompañamiento psicosocial es demandado en escenarios en los que se amenaza con el desconocimiento – o se ha desconocido de facto – de la dignidad humana, la vulneración del derecho y la capacidad de los seres humanos para decidir sobre sus proyectos de vida, y el impedimento para desplegar acciones y hacer uso de sus recursos para configurar y alcanzar esa dignidad. Por consiguiente, la finalidad del acompañamiento psicosocial es contribuir a la restitución y reivindicación de la dignidad y la autonomía. (Bello y Chaparro, 2011, p. 17).

Por su parte, en el libro *Guía pedagogías de la memoria histórica, la reconciliación y la reparación simbólica para la atención a estudiantes víctimas del conflicto armado interno*, afirman que el enfoque psicosocial es como una “guía metodológica y ética para la atención de situaciones individuales, sociales y culturales para el acompañamiento a personas, comunidades, colectivos étnicos, víctimas de guerras y conflictos armados, cuyos derechos han sido vulnerados en el marco de la violencia sociopolítica” (Secretaría de Educación Distrital, 2019, p. 17). Desde allí se busca que todas las personas y comunidades puedan recuperar su dignidad humana para así devolverles la independencia y el control de sus historias y vidas.

En este punto, es importante aclarar el uso diferenciado entre el enfoque y la atención psicosocial. En este sentido, para el caso colombiano se tiene que el primero es transversal a todas las acciones de acuerdo con la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011), en tanto que trabaja en la aplicación de medidas de atención, asistencia y reparación de las víctimas del conflicto armado interno. Por su lado, la atención psicosocial hace parte de la política pública de Reparación Integral a las Víctimas del Conflicto Armado Colombiano, definida por el Ministerio de Salud como el conjunto de procesos articulados de servicios que tienen la finalidad de favorecer la recuperación o mitigación de los daños psicosociales, el sufrimiento emocional y los impactos a la integridad psicológica y moral, al proyecto de vida y a la vida de las víctimas, sus familias y comunidades, como consecuencia de las graves violaciones a los Derechos humanos (DDHH) y las infracciones al Derecho Internacional Humanitario (DIH).



Las huellas que dejan estos hechos en las personas son altamente heterogéneas, tienen un universo diverso y sus emocionalidades también difieren enormemente. La manera de sobreponerse ante estas situaciones también es distinta, ya que existen quienes quieren hablar, los que no y a otros se les imposibilita reconocer el daño. Por lo anterior, el enfoque psicosocial utiliza sus herramientas y metodologías para el autorreconocimiento personal, familiar y colectivo y, el fortalecimiento de capacidades de afrontamiento. El CNMH reconoce las bondades de poder reconstruir la memoria histórica con enfoque psicosocial puesto que contribuye a la identificación de los responsables, a denunciar y entender que los acontecimientos fueron ajenos a las acciones u omisiones de las víctimas y así poder deshacerse de culpabilidades, a precisar sobre los daños y las pérdidas producto de los actos violentos y, a reconocer los cambios que pudieron producirse posterior a los eventos.

El proceso de reconstruir la memoria busca devolverle la dignidad que les fue arrebatada a las víctimas, además, permite recuperar sus biografías proporcionando un efecto sanador para sus familias. Cuando las personas que han sufrido los estragos de la violencia deciden hablar y contar su historia, se reconocen a sí mismas como víctimas, generando a su paso sentimientos de indignación y resistencia, los cuales son necesarios para la búsqueda de justicia y reparación. Son importantes estos procesos toda vez que permiten ampliar y completar la historia de lo sucedido en el marco del conflicto armado, también, porque pone en evidencia el universo heterogéneo de la manera cómo vivieron y sintieron las víctimas, además, enuncia los distintos ejercicios de resistencia que los seres humanos hemos creado para hacerle frente a las circunstancias adversas y podernos reponer ante lo vivido.

El ejercicio de hablar y exteriorizar los sentimientos y emociones que provocan todas aquellas situaciones que nos trastocan, permite que las víctimas inicien un proceso verdadero de olvido, por lo contrario, quienes deciden silenciarse terminan trayendo este recuerdo como una pesadilla que repercute en su diario vivir. Poder narrar los hechos dolorosos contribuye a un alivio auténtico. Respecto a los impactos negativos de reconstruir la memoria histórica, cabe mencionar que están relacionados con revivir los recuerdos y, con ellos, los conflictos, pesadillas y temores que pueden tener repercusión a nivel personal, familiar o comunitario. Además, sobresale la victimización secundaria que se evidencia en la ausencia de respuesta o acciones por parte de la institución encargada de resarcir el daño, lo cual contribuye a la no superación del hecho victimizante. También se encuentra la revictimización, la cual se traduce en impunidad o en la persistencia de la situación que genera daño.

De acuerdo con lo anterior, a la hora de trabajar memoria histórica, es muy importante que las narrativas no solo se acentúen en el sufrimiento, sino también en los mecanismos de afrontamiento, en



los recursos y los esfuerzos con el fin de fortalecer el proceso. Por ejemplo, el perdón y la reconciliación son elementos importantes y que deberían estar presentes durante procesos de recuperación de la memoria histórica –uno con más intensidad que otro, toda vez que el perdón no implica necesariamente reconciliación-. Siguiendo a Derrida, “[...] El perdón no es, no debería ser, ni normal, ni normativo, ni normalizante. Debería permanecer excepcional y extraordinario, sometido a la prueba de lo imposible: como si interrumpiese el curso ordinario de la temporalidad histórica” (Derrida, 2003, p. 9). El perdón es algo que no se puede forzar, es una decisión de la víctima no hacia su victimario sino hacia sí misma, a través de un proceso ético y de cuidado logrando entender que no fue culpable de lo que le sucedió, por estar allí o no, por creer o no, por hacer caso o no. El enfoque psicosocial junto con todos sus elementos, trabaja de manera respetuosa para que la reconstrucción de la memoria histórica logre tener impactos positivos en quienes decidan hacer parte del proceso.

## 5.2. Metodología

El espacio formativo del diplomado tuvo como objetivo reflexionar acerca de la memoria histórica y su impacto en el bienestar psicosocial de las personas que construyen u ofrecen su voz para llevar a cabo procesos de memoria histórica en sus territorios. Se conceptualizó sobre la memoria histórica y la importancia del enfoque psicosocial en su construcción y/o recuperación y, en consecuencia, se ofrecieron pautas y recomendaciones necesarias para el cuidado con las víctimas y del equipo que esté a cargo de la recuperación de la memoria, a fin de salvaguardar la salud mental de ambas partes. Ahora bien, en relación con la metodología pertinente en este espacio, se utilizaron preguntas orientadoras propuestas por el libro de Área de Memoria Histórica - AMH (2009) 'Recordar y narrar el conflicto', preguntas que motivaron un diálogo profundo y sincero: ¿Qué opinas frente a la decisión de algunas víctimas de no hablar de los hechos vividos?, ¿consideras que hablar de los hechos vividos puede resultar útil para las víctimas?, ¿cuáles son los riesgos que enfrentan las víctimas al reconstruir o compartir sus memorias?, ¿qué ventajas tienen las víctimas al reconstruir o compartir sus memorias?, ¿qué posibilidades ofrecen los espacios de memoria histórica a las personas que quieren compartir sus historias de vida?, ¿para qué le sirve a las personas que han sido víctimas del conflicto armado participar de procesos de memoria histórica?, entre otras preguntas que dieron lugar a una amplia conversación sobre los fines, riesgos y beneficios de la memoria histórica en Colombia.



### 5.3. Cartografía social

La elaboración de mapas (mentales, del entorno, de rutas, del pasado) es uno de los métodos que se utiliza para evocar y registrar las memorias de un grupo a partir de la consideración de la estrecha relación que existe entre las personas, su entorno y la memoria. Al usar los mapas como herramienta para recuperar memoria se registra el conocimiento que la persona tiene del espacio como componente clave del conocimiento local (CNMH, 2009). En este sentido, la cartografía social es una herramienta que permite reflexionar sobre el territorio caqueteño y que sobresale por su carácter colectivo, cualitativo y comunicativo. Se les pidió a los maestros y maestras que se organizaran en tres grupos para que cada uno representara el pasado (antes de), el presente (durante) y el futuro del Acuerdo de Paz en el departamento del Caquetá, utilizando para ello diversos medios expresivos que facilitó el mismo diplomado, tales como pinturas, colores, marcadores, recortes, entre otros materiales.

Después de un poco más de una hora de trabajo creativo, en el que los maestros y maestras rieron, compartieron materiales e historias y dieron rienda suelta a sus talentos artísticos, se dio inicio al momento de socialización de cada una de las Cartografías sociales, ya que la misma sobresale por otorgarle al lenguaje y a la creación artística un valor preponderante, toda vez que expresarse a través del arte sensibiliza, crea narrativas diferentes y ofrece un acercamiento a la realidad desde estéticas diversas; tal como lo señala una maestra, “las imágenes, las ilustraciones nos llegan más a nosotros, como que recobran más significado para nosotros.”

#### 5.3.1. Las cicatrices

Se realizó un taller sobre perdón denominado “Las cicatrices”. En esta actividad se les pidió a los participantes que en una hoja dibujaran las huellas positivas y negativas que habitaron en ellos en cuatro etapas de la vida: niñez, adolescencia, juventud y en la actualidad. Respondiendo a lo anterior, esta actividad se relaciona con las huellas del cuerpo y de la mente, una variación de los mapas del cuerpo; quienes presentan la posibilidad de que el cuerpo pueda hablar y mostrar cicatrices que en él reposan y que en algunas ocasiones se quieren esconder, evadir, olvidar. Poder representar huellas tanto físicas como emocionales del cuerpo a partir de la representación gráfica permite el reconocimiento del cuerpo como el vehículo de nuestro transitar en el mundo, es lo evidente ante los ojos de los demás, ayuda a la reconciliación de lo físico con lo emocional contribuyendo claramente a un bienestar psicosocial.



### 5.3.2. Reflexión de la experiencia: los relatos que construye la cartografía social y el perdón

En primer lugar, ante los interrogantes propuestos, los maestros y maestras empezaron a responder con base en sus experiencias en el marco de la confrontación armada. Así pues, coincidieron en que algunos de los factores que inciden en el por qué una víctima se niega a hablar de lo vivido, es el miedo a las represalias, las recriminaciones, los prejuicios, y porque recordar lo vivido genera nuevamente emociones intensas que, por lo general, las víctimas no quieren volver a sentir o traer al presente. Lo anterior sucede porque no ha habido un acompañamiento psicológico oportuno que conduzca al perdón, a recordar sin sentir odios o deseos de venganza. Aunque el perdón no necesariamente dé paso a la reconciliación, es necesario perdonar para avanzar, para construir nuevas narrativas críticas y sensibles de lo que han atravesado nuestros cuerpos y nuestras mentes en contexto del conflicto armado colombiano.

En lo que respecta a la pertinencia de hablar sobre los hechos ocurridos, es necesario toda vez que a partir de ellos se reconoce el impacto de la guerra en la cotidianidad de hombres, mujeres, niños, niñas y/o adolescentes, y así desentrañar la historia del conflicto armado desde las voces de las víctimas y teniendo en cuenta la particularidad de los territorios de enunciación. En relación con la experiencia de la cartografía social, la cual consistió en redescubrir el pasado, reflexionar sobre el presente y soñar con el futuro, se evidenció que en el “pasado” o el “antes de los Acuerdo de Paz” en el Caquetá sobresalió la existencia de grupos armados tanto legales como ilegales, quienes a su vez fueron los actores del conflicto armado Colombiano. Por otro lado, esta cartografía social también da cuenta de los intentos por alcanzar un cese a las confrontaciones armadas por parte de los gobiernos anteriores, así pues, se mencionaron los diálogos en La Uribe (jurisdicción del departamento del Meta) con Belisario Betancourt, en el municipio de San Vicente del Caguán- Caquetá bajo el gobierno de Andrés Pastrana, entre otros intentos de diálogos de paz que a lo largo de la historia varios gobiernos han querido establecer con los grupos armados ilegales.



El acto protocolario en Cartagena de Indias se inició con una incertidumbre... los guerrilleros entregaron las armas, se fueron para esos espacios territoriales, pero aquí en los territorios afectados por el conflicto armado quedó la incertidumbre: ¿qué va a pasar?, ¿cómo estaremos de aquí a dos o tres años?, ¿será cierto que esto se acabó al fin?, muchas preguntas uno se hacía. El 2017 fue una época muy bonita, porque al Caquetá lo tenían estigmatizado por ser la cuna de la violencia, y en el 2017 empezamos a recibir muchas personas del interior del país y del extranjero. Vinieron muchas instituciones, muchas ONG's, allá en San José, en Yurayaco, nos convertimos en un punto de interés fundamental para el país... vinieron con proyectos, con buenas iniciativas, y de todo eso nos nutrimos. El 2017 y el 2018 fue muy tranquilo, pero a mediados del 2018 ya surge nuevamente como esos malos comentarios y se siente nuevamente una oleada de violencia... Lo que pasó el Solano, lo que pasó por los lados de Sabaleta por el tema de las petroleras, son muchas cosas que empezaron a suceder nuevamente, el asesinato de líderes sociales e indígenas del Caquetá. Pareciera que el cambio de gobierno afectó muchísimo la dinámica que venía tomando Colombia, porque eso se siente, se siente que el gobierno va por otro rumbo. Esta cartografía también tiene de esperanza, porque por ejemplo esta canoíta refleja la libertad de ir por el territorio sin ningún miedo, pero también la cartografía refleja el dolor, el dolor por nuestros niños muertos en San Vicente, por el asesinato de líderes sociales, por el medio ambiente, todas esas cosas que ocurren a nuestros ojos y no podemos decirlo. (CSPR).



Vemos entonces el luto de las familias, el dolor y el horror que caracterizó a este periodo de la historia en el Caquetá, vemos niños abandonados, niños huérfanos por la violencia. Encontramos también que hubo mucho daño en la naturaleza, los grupos armados en su afán de financiar la guerra iniciaron los cultivos ilícitos y con ello el narcotráfico, y para eso tenían que destruir cualquier cantidad de terreno. Vemos en este lado los cilindros muy utilizados en las tomas guerrilleras, eran utilizados indiscriminadamente para cosechar terror, ellos creían atacar solamente a la policía y el ejército, pero la verdad caía más gente inocente que las mismas fuerzas militares. Encontramos unas manitos con unas cadenas que representa el secuestro, la desaparición forzada, porque esos dos fueron los acontecimientos más repetitivos aquí en el departamento. Además, si se dan cuenta, los ríos no los hemos representado de azul, sino rojo, ríos de sangre, porque era lo que vivíamos. Tenemos los dos ríos que más han sufrido ese flagelo de la violencia: el río Orteguaza y el río Caquetá, estos ríos fueron testigos de todos los desaparecidos, de todas esas masacres, porque a las víctimas los arrojaban a los ríos y ya no se sabía nunca más de ellas. (Cartografía Social Pasado).

Por su parte, la cartografía social del “presente”, el “ahora del Acuerdo de Paz” en el Caquetá da cuenta de los interrogantes o inquietudes surgidos a partir de la firma del Acuerdo en el 2016, pues según el docente había una incertidumbre generalizada en la población indígena respecto a cuál sería el próximo paso, qué depara para ellos la implementación del Acuerdo de Paz, “¿será que vamos a vivir en armonía?”, menciona el maestro miembro de una comunidad indígena.

Cerrando el ciclo de presentaciones de las distintas cartografías sociales, el grupo del “futuro” bautiza su cartografía social como “Frutos de amor y paz”, y a continuación recitan unas bellas líneas que reivindican la narración como una sublime forma de expresión humana:

En un país no muy lejano, con un paisaje inmenso, con una diversidad inimaginable... aves, agua, fauna, flora... todo renace nuevamente desde las entrañas, llevando a cuesta todo lo vivido, los recuerdos de los abuelos, padres, jóvenes y niños. Y de esta forma se reconoce a nuestro departamento como un territorio con manos llenas de huellas, cansadas y agrietadas de este recorrido que emprendió desde sus inicios, del trabajo arduo por buscar la construcción de los tan anhelados Acuerdos de Paz. (CSFU1).



Teniendo en cuenta que este escrito es una forma de compartir los frutos de amor y paz, si cerramos nuestros ojos podemos recordar un Caquetá árido, despoblado, desolado, gris, triste, pero todos unidos con un pensamiento positivo hemos aportado desde cada uno de nuestros corazones, y es así como logramos ver la majestuosidad de estas bellas montañas, ríos, quebradas con nombres tan representativos como “agua mojada” o espacios territoriales muy cercanos como Aguabonita. Nos imaginamos esto de bonito... y de esa manera es Caquetá, con una población extensa, mujeres empoderadas, empresarias, hombres enamorados de sus familias, de sus haciendas, con ansias de terminar una jornada extensa de trabajo para poder descansar apacibles, disfrutando el paisaje y el canto de las aves, sabiendo que aunque el cielo dibuje y pinte de matices rojos y naranjas, mañana será

un hermoso y esperanzador día, y con el arrullo del agua, con su pequeño hijo en los brazos, podrá dormir tranquilo bajo las estrellas. (RCSFU2).

Para cerrar la presentación se entonó la canción del maestro Lucho Bermúdez “Colombia tierra querida”, pues su letra refleja la esperanza y el amor por la patria colombiana, que es precisamente el sentir generalizado de los maestros y maestras que sueñan con una Colombia en paz, libre y soberana, en la que hombres y mujeres se sientan orgullosos de su origen común y del camino que han trazado hasta alcanzar sus metas y propósitos.

En La sesión sobre 'perdón y reconciliación' resultó fundamental destacar la importancia de llevar a cabo ejercicios prácticos a fin de sanar las heridas que la guerra dejó en los cuerpos y mentes de la sociedad colombiana.



Como se evidencia en la siguiente fotografía, que corresponde a la presentación gráfica y artística de 'las cicatrices' de un participante del encuentro, muestra el silenciamiento, la incertidumbre y también la esperanza. Expresiones que están altamente cargadas de emoción y sentimientos.



En este encuentro los maestros y maestras pudieron expresarse y ser escuchados abiertamente. Fue un espacio íntimo, cercano y respetuoso que promovió un acercamiento a las situaciones con las que viven a diarios los autores de los relatos, y de esta manera emprender acciones que desencadenen en su mejoramiento. También se evidenciaron las realidades de los maestros y maestras del territorio caquetense, quienes se reconocen como víctimas del conflicto armado y han visto sus lugares de trabajo convertidos en trincheras, escondites, blancos de ataques y de refugio por parte de los actores armados durante la época del conflicto. En este momento, posterior al conflicto, los(as) docentes siguen viviendo estragos de esta guerra que se supone firmado el fin, sin embargo han convertido el pasado en fuerza para resistir y en una motivación fuerte para promover en sus estudiantes la paz, asimismo, convertir las aulas de clase en escenarios donde se pueda resignificar la vida.

Estas formas que han encontrado los maestros y maestras de darle otro sentido y perspectiva a sus estudiantes, responden a unas necesidades propias que pretenden hacer que el pasado violento de

Colombia no vuelva a estar presente en la cotidianidad de las nuevas generaciones, y de esa forma se busca resignificar sus vidas y hacer duelos de las pérdidas que tuvieron. Los ejercicios realizados en el diplomado de memoria histórica mostraron la necesidad de los maestros y maestras de ser escuchados, querer contar sus historias y el deseo de iniciar procesos de perdón y reconciliación que les permita seguir con sus vidas de manera tranquila.

La labor de trabajar con la comunidad educativa tiene un valor agregado puesto que las narrativas y las formas que encuentran las víctimas para salir adelante abarcan más ampliamente el trabajo colectivo, debido a que la escuela reúne la mayoría de los contextos cercanos y de esta manera el ejercicio psicosocial podría tener una influencia más amplia llegando a otras personas y teniendo un efecto más grande y significativo. Finalmente, durante el encuentro se permitió la risa, el llanto, la tristeza y la reparación, momentos que trajeron efectos sanadores para cada uno de las y los docentes participantes:

Creo que esta tarde, habiéndonos escuchado, hicimos mucho más por nosotros mismos, hicimos mucho más por los otros que estuvieron aquí que en un discurso académico donde yo les cuente cosas ¿y por qué lo digo?, porque el valor de la escucha es muy importante. Cuando a uno lo escuchan, uno se siente acompañado en su dolor, cuando a uno lo escuchan se siente acunado, protegido, acogido y, cuando uno siente eso tiene toda la posibilidad de cultivar el perdón. Por eso a mí me gustaría que les quedara ese aprendizaje hoy, porque lo vivieron y es esa posibilidad de escucha, de acompañar al otro cuando me quiere decir lo que le duele, de acompañar al otro cuando me quiere contar el dolor que siente, no tengo la obligación de decirle nada, tal vez lo único que tenga que hacer es acogerlo con un abrazo, y hoy nos abrazamos de otra manera. Deseo que eso hoy les haya quedado en sus vidas. (MF1).

Los aprendizajes y las lecciones que deja este proceso exaltan la capacidad que tienen y han tenido las y los educadores, puesto que además de ser víctimas del conflicto armado colombiano, también se han convertido en agentes de cambio en sus escuelas, colegios y comunidades. La tarea de ellos y ellas no ha sido fácil y a pesar de que los avances en términos jurídicos y legales como el reconocimiento de los derechos humanos de las víctimas y el Acuerdo de Paz con la extinta guerrilla FARC-EP, en los territorios alejados de presencia estatal, se siguen viviendo episodios de conflicto que siguen truncando la paz para la sociedad colombiana.



**CAJA DE HERRAMIENTAS  
PARA LA ENSEÑANZA DE LA MEMORIA  
HISTÓRICA EN PERSPECTIVA DE GÉNERO.**







## **6**

### **Caja de herramientas**

#### **para la enseñanza de la memoria histórica en perspectiva de género.**

Compilación: Valentina Santos Yate

La siguiente caja de herramientas es producto de varias voces, una recopilación de propuestas didácticas y pedagógicas para la enseñanza de la memoria histórica que han sido diseñadas e implementadas por el equipo pedagógico y docentes orientadores del 'Diplomado en memoria histórica: un aporte a la educación para la paz en perspectiva de género' y de algunos de sus participantes e integrantes de la Red de Maestros, Maestras y Gestores Sociales por la Memoria Histórica del Caquetá, que desde sus territorios multiplican las apuestas por la enseñanza de la memoria histórica y la educación para la paz.

La sección se encuentra dividida en cinco partes. Las dos primeras hacen parte de la provención de conflictos, agrupan actividades pensadas para la activación de los espacios de diálogo, la creación de grupos y de confianza, y la comunicación no violenta entre sus integrantes. El tercer bloque propone herramientas para trabajar la memoria individual y colectiva, que incluye el trabajo con las líneas del tiempo que nos permiten ubicarnos cronológicamente en los hechos que constituyen la memoria histórica y las herramientas para la elaboración de narrativas, que nos permiten escuchar las voces que traen la memoria al presente. Luego, se encuentran herramientas para trabajar la perspectiva de género que se asumió como un eje transversal en la enseñanza de la memoria histórica, ya que nos permite visibilizar cómo las acciones violentas golpean de manera distinta a mujeres, hombres y personas sexualmente diversas. Finalmente, se presentan las herramientas para la elaboración de cartografías sociales y mapas de cuerpo que, nos permiten reconocer las huellas personales y del territorio y, a su vez, imaginar un mejor futuro.

La mayoría de estas herramientas hacen parte del caminar de las y los educadores con quienes nos hemos venido encontrando en los espacios de la educación popular, las pedagogías para la paz y las pedagogías feministas. Por eso, reclamar su autoría sería falsear la verdad. Se trata entonces, de una humilde compilación cuyo principal objetivo es servir de guía a quienes se motiven a hacer de la enseñanza de la memoria histórica una metodología vivencial y experiencial, en clave de educar el desarrollo de capacidades para la paz. En nombre del equipo pedagógico y docentes orientadores del diplomado y, de los y las participantes, esperamos que estas voces aquí recopiladas aporten para la enseñanza de la memoria histórica para que permita sanar las heridas del pasado, recordar sin dolor y



evitar que se repitan los hechos violentos.

### 6.1. Activación del círculo de la palabra

Basados en un enfoque socioafectivo que se relaciona directamente con las vivencias, las emociones, y la palabra a partir de la cual se generan y comparten reflexiones personales, partiendo de un espacio de confianza con quienes nos rodean y la empatía entre pares, se busca lograr una relación no violenta durante el desarrollo de las jornadas. En ese sentido, el círculo de la palabra se reconoce como una estrategia pedagógica que permite el tejido colectivo de la palabra, abriendo paso a un espacio de confianza, escucha activa y empatía con el sentir de los/as otras/as, construyendo una conversación grupal y no magistral, a través de las vivencias y emociones.

**NOMBRE:** Mándala ritual-Corototeca

**TIPOLOGÍA:** Para iniciar la sesión **OBJETIVO:** propiciar el círculo de la palabra y la confianza en el grupo.

**PARTICIPANTES:** Todo el grupo. **TIEMPO:** 10 minutos.

**MATERIALES:** flores, agua, vela, fósforos, objetos personales.

#### **ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

**Mándala ritual:** se pide a los participantes ubicarse en círculo, luego en el centro del espacio ponemos el velón, los fósforos y alrededor objetos de valor simbólico como flores, semillas, pétalos de flores. Seguidamente se pide a uno de los participantes que encienda el fuego mientras dice a sus compañeros cuál es su intención al participar de la jornada, luego se da la bienvenida al espacio.

**Corototeca:** Se pide a los participantes con anticipación al encuentro traer un objeto de valor simbólico a la jornada, al iniciar pedimos ubicarse en círculo, luego, en el centro ponemos el fuego y las flores, la idea es que alrededor se distribuyan los objetos de valor simbólico que cada uno traiga.

Cada participante debe ubicar su objeto en el centro y contar a los demás lo que para él significa, al final, el centro será un mándala en el que se mantendrán los objetos y el fuego entre tanto las demás actividades lo permitan.



## 6.2. Proveniencia de conflictos

Para la proveniencia de conflictos se busca dotar a las y los participantes de herramientas para afrontar de manera asertiva una situación de conflictos sin hacer uso de actitudes violentas, lo cual la hace indispensable en la educación para la paz. Las actividades de creación de grupo son una fase que busca que las/os participantes se familiaricen, sientan confianza, desarrollen hábitos de comunicación no violenta y trabajo en equipo, pues a su vez esto produce que el ambiente sea ameno para el desarrollo de las actividades a realizar.

**NOMBRE:** La botella y la burbuja

**TIPOLOGÍA:** Creación de grupo

**OBJETIVO:** Fomentar lazos de confianza en el grupo

**PARTICIPANTES:** grupos de tres en adelante

**TIEMPO:** 10 minutos

**MATERIALES:** espacio abierto, vendas

### ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

**La botella:** Se ubican dos personas una en frente de la otra a una distancia suficiente para que una tercera persona pueda situarse en medio y ser balanceada por las otras dos que la reciben y empujan suavemente entre ellas, posteriormente se forman grupos más grandes y se realiza el mismo ejercicio de balanceo con alguien en el centro.

**La burbuja:** En equipos se forma un círculo con los participantes tomados de la mano, al centro va un participante con los ojos vendados quien deberá moverse por el espacio con total libertad, protegido por la burbuja creada por su grupo.



**NOMBRE:** El idioma inventado – Silla zombie

**TIPOLOGIA:** Comunicación no violenta, toma de decisiones, trabajo en equipo

**OBJETIVO:** aprender a comunicarnos y trabajar en equipo

**PARTICIPANTES:** Todo el grupo

**TIEMPO:** 10-15 minutos

**MATERIALES:** Música, espacio abierto

**ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

**Idioma inventado:** Al sonar de la música se pide a los participantes andar por la sala, cada vez que pare la música deberán agruparse el número de personas que indique el educador y según la consigna, hablando en idioma inventado, se pueden sugerir temas de conversación como saludos, las vacaciones, la última película que haya visto.

**Silla zombie:** se pide al grupo organizar sillas de manera desordenada por todo el espacio, todo el grupo estará sentado dejando una silla desocupada, la maestra que hará de zombie intentará ocupar la única silla libre, para ganar el grupo debe ponerse de acuerdo y no permitir que el zombie se siente durante al menos dos minutos.



**NOMBRE:** El espejo, bailando con las emociones, creación de imágenes

**TIPOLOGIA:** expresión de emociones, teatro imagen

**OBJETIVO:** expresar emociones y relatos a través del lenguaje corporal.

**PARTICIPANTES:** Todo el grupo **TIEMPO:** 15 minutos

**MATERIALES:** música, espacio libre.

**ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

**El espejo:** Se ubica a las participantes en parejas y se les pide mirarse a los ojos en silencio, una de las integrantes de la pareja debe moverse por el espacio, imitando el movimiento de la otra sin hablar, como si fuera el reflejo de sí mismo.

**Bailando con las emociones:** se pone música variada y se invita a danzar por todo el espacio, sintiendo las emociones que genera cada canción. Vamos quedándonos en un lugar nos quedamos con la emoción con que nos sentimos cómodos.

**Creación de imágenes:** se invita a un participante o a un grupo a que relate una experiencia relacionada con el tema elegido y que construyan una imagen, utilizando el cuerpo de los demás sin dar ninguna indicación verbal que eclipse al lenguaje visual.



### 6.3. Líneas del tiempo y la memoria colectiva

Para emprender la memoria colectiva o histórica, se inicia activando la memoria individual sobre recuerdos agradables que puedan dar vida o ser esperanzadores para poder saber que el presente y futuro pueden construirse y edificarse con materiales bonitos que también existieron en el pasado, pese a la violencia del conflicto armado. Esta es una actividad para despertar emociones del recuerdo y avivar la memoria personal. A partir de las líneas del tiempo cada grupo logrará compartir las narrativas de cada participante y al ubicar la cronología de las mismas, se logra ver el impacto de éstas en cada territorio y en la vida de cada persona y comunidad.

**NOMBRE:** Rastros de la memoria.

**TIPOLOGIA:** línea del tiempo.

**OBJETIVO:** construir una secuencia cronológica con memorias de los hitos que marcaron la historia del territorio.

**PARTICIPANTES:** 30 participantes mayores de 13 años, organizados en grupos de 4 o 5 personas características afines.

**TIEMPO:** 35 minutos

**MATERIALES:** Hojas de papel marcadores, papel kraft.

#### **ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Se pide al grupo formar equipos de 4 o 5 personas que provengan de lugares a fines, luego a cada equipo se le hace entrega de los materiales de trabajo. Se da un tiempo de 10 minutos para que conversen en torno a los hechos de violencia vividos en sus lugares de residencia y como estos hitos marcaron un antes y un después. Posteriormente cada equipo plasmará en una línea del tiempo con fechas o dibujos o recortes los hechos que compartieron en la conversación y se van pegando alrededor del espacio para luego socializar con los demás equipos.



**NOMBRE:** Línea de tiempo de la Memoria Histórica<sup>54</sup>

**TIPOLOGÍA:** Estrategia de creación histórica

**OBJETIVO:** Reconocer la historia del conflicto armado desde la memoria de las víctimas

**PARTICIPANTES:** Grupos hasta de 30 personas, mayores de 13 años

**TIEMPO:** 60 minutos

**MATERIALES:** Papel iris, papel kraft, marcadores, cinta, tijeras.

#### **ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

**Actividad previa:** Cada estudiante ha escrito el relato de la historia de vida personal o familiar por la cual ha sido víctima del conflicto armado.

**En la clase:** Cada estudiante en su escritorio recibe papel de color (rectángulo) y un marcador para que escriba la fecha, el tipo de violencia vivida y el lugar donde sucedieron los hechos.

En un papel kraft sobre la pared del salón, un estudiante traza una línea recta con el periodo de tiempo que el profesor considere se va a reflejar en las historias (por lo general corresponde a los últimos 50 años, por lo que han transitado varias generaciones).

Posterior a ello, cada estudiante pasa a ubicar su papel de manera cronológica, hasta quedar construida la línea de tiempo de la historia del conflicto desde la memoria de las víctimas.

Luego se hace una mirada y lectura de los hechos que todos han expuesto para recuperar desde la memoria, hechos que pueden ser comunes en el grupo.

Para finalizar, el grupo se sienta frente a la línea de tiempo de la historia del conflicto armado en el territorio y hacemos un homenaje a estas familias, que sin tener sus experiencias escritas en los libros de historia aquí serán reconocidas y visibilizadas. (Cada uno comparte de manera oral un mensaje de reflexión a quienes han superado el sufrimiento y nos cuentan su experiencia como legado de vida y resiliencia).

54. Edilza Paredes Lozada. Docente Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán, docente catedrática de la Universidad de la Amazonia.



**NOMBRE:** Narrativa del recuerdo<sup>55</sup>    **TIPOLOGIA:** Memoria sensorial

**OBJETIVO:** vivenciar las emociones del recuerdo y sensibilizar sobre la capacidad del cuerpo para albergar memorias para recordar desde la esperanza. Reflexionar sobre el poder de la memoria en la construcción de nuestra propia identidad y a partir de ahí generar la narración del recuerdo a través de activar la oralidad y el arte.

**PARTICIPANTES:** grupos de 20 o 30 personas mayores de 8 años

**TIEMPO:** 30 minutos

**MATERIALES:** Gusto: miel, limón, maní, frutas, chocolate, caña, Tacto: lazo, pluma, lija, arena, objetos como porcelanas, ramas de árbol, peluche, cuero, etc. Olfato: cascara de frutas. Frutas, Tamarindo, café, flores, esencias, detergentes, perfumes, dulces, Oído: sonidos pregrabados o instrumentos antiguos, autóctonos, indígenas, de no fácil identificación.

#### **ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Las/os participantes se disponen en una ronda, se les invita a respirar conscientemente, a observar cómo entra y sale el aire a su cuerpo, a que perciban como están sus sensaciones corporales, que identifiquen cómo están sus emociones en ese momento “aquí y ahora”, luego se les pide que cierren sus ojos y se silencien, para así escuchar los ruidos que están fuera del salón, que identifiquen los sonidos más lejanos y luego los sonidos más cercanos hasta escuchar su propio cuerpo, su corazón.

Posteriormente se pone una música suave y se hace la invitación a que dejen venir a la memoria algún recuerdo hermoso que hayan vivido en su pasado, el primero que surja, que venga, que guarden con amor y alegría en su corazón, un recuerdo que es poderoso porque les hace sonreír cada vez que vuelven a él. Se dan unos segundos de silencio y con la voz pausada y suave, se les indica que sientan esa sensación y la ubiquen en su cuerpo, sintiendo cómo es, si es caliente o fría, si tiene algún color.

55. Semillero de memoria histórica “Ya veníamos con ese cuento”, Institución Educativa Don Quijote de san José del Fragua.

Luego, para despedirse y cerrar el momento, se les invita a que tomen aire consciente tres veces, vean como el aire entra y sale de su cuerpo. Y en la última respiración se les pide que tomen aire y esparzan con él todo ese recuerdo llevando alegría a todo su cuerpo. Con esa sensación de bienestar se quedan un momento y luego se les pide que lentamente sientan sus manos, sus pies, y abran los ojos, conservando guardada la palabra. A continuación, sentadas/os en sus pupitres se les venda los ojos con una tela liviana de color blanco, se les invita a confiar y a que sientan que están en un espacio de cuidado. Se pone música muy suave y se les dice que permanezcan en silencio.

Seguido a esto, se procede a activar los sentidos del oído, el gusto, el olfato y el tacto con distintos sabores, olores, sonidos y texturas. Se va pasando por el puesto de cada una/o acercándoles los diversos elementos para la activación de los sentidos, de a uno solo para que puedan experimentar la sensación. Una vez activados los sentidos, con los ojos vendados aún, se les reparte un trozo de papel aluminio y se les pide moldeen o representen alguna forma del recuerdo que les trajo la vivencia. Luego de que cada quien tenga su moldeado, se les invita a que se quiten la venda y abran lentamente los ojos y observen su pequeña escultura.

Ahora, aún sin hablar, en una hoja blanca deben escribir algunas palabras claves que describan sus sensaciones y emociones, y le deben ponerle un nombre a su escultura o moldeado.

Uno a uno, se les invita a presentar su escultura y a compartir sus sensaciones y su recuerdo. Se cierra el ejercicio con una exposición de todas las obras juntas y con un aplauso.

Preguntas orientadoras: ¿Para qué nos sirve recordar? ¿Qué tienen que ver estos recuerdos personales con la memoria histórica? ¿Los relatos de memoria histórica siempre deben ser sobre temas de guerra o también podemos hablar de memoria histórica construyendo otros relatos?



**NOMBRE:** El otro que me habita

**TIPOLOGIA:** Didáctica

**OBJETIVO:** facilitar la presentación entre los y las participantes.

**PARTICIPANTES:** Todo el grupo

**TIEMPO:** 30 minutos

**MATERIALES:** Fichas identificadas con los roles que tienen los sujetos en la sociedad, cinta.

**ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

A cada participante se le pega una ficha en el cuerpo (frente) con cinta, la cual tendrá un rol asignado el cual desconocerá hasta el final de la actividad. Una vez asignados los roles, se da un momento para en silencio identificarlos, Se pide a los participantes que se ubiquen en círculo.

Luego quien dirige la dinámica inicia e imagina historias cotidianas que requieran la presencia de esos “roles asignados”, cada participante elige para cada situación a cuál de sus compañeros con los roles que se les asignaron quisiera o no quisiera a su lado en la situación. El juego continúa imaginando actividades cotidianas para animar la dinámica.

Para la reflexión preguntas orientadoras: ¿qué se sintieron cuándo las demás personas lo eligieron, ¿qué sintieron las veces que fueron rechazados, qué sienten cuando son ignorados?



**NOMBRE:** El muro del cuidado

**TIPOLOGÍA:** Didáctica

**OBJETIVO:** Sensibilizar sobre la ética del cuidado como un asunto de hombres y mujeres

**PARTICIPANTES:** todo el grupo

**TIEMPO:** 30 según los participantes

**MATERIALES:** fotografías y cinta pegante.

**ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Previamente pedimos a los participantes traer a la jornada una fotografía de aquellos a quien aman y/o cuidan, en el revés de cada foto o imagen escribir de qué manera desarrolla las acciones de cuidado con esa persona. Posteriormente cada participante va pegando en una pared o cartel las fotos o imágenes que eligieron. Una vez estén todas las imágenes y/o fotos expuestas, se hace un recorrido de todo el grupo por el muro con las fotografías expuestas.

Luego cada participante contará al grupo por qué eligió esa foto para el muro, cómo cuida a quien o quienes están en la imagen, qué actividades de cuidado realiza, pero también contará quién lo cuida, que actividades de cuidado siente que realizan para cuidarlo, qué sienten al cuidar, y qué sienten al ser cuidados. La reflexión estará orientada a sensibilizar sobre el cuidado, las necesidades de cuidar y ser cuidados, así como reflexionar sobre el cuidado como un asunto de hombres y mujeres.

#### 6.4. Narrativas

Las narrativas conforman una estrategia usada para conocer de primera mano las motivaciones de los maestros y maestras participantes, buscan identificar de manera puntual por qué hacen trabajos de memoria histórica en sus instituciones, que los motiva para trabajar en sus territorios. Se expresan a través de la pintura, la poesía, el canto y las narraciones que coadyuvan a fortalecer los vínculos entre la comunidad educativa, eso incluye a maestros, maestras, niños, niñas, adolescentes, padres y madres de familia, directivos, administrativos y todas las personas que de una u otra forman se vinculan con las instituciones educativas.



**NOMBRE:** Foto Narrativa

**TIPOLOGIA:** Transformación

**OBJETIVO:** Transformar fotografías del conflicto en armado en deseos y anhelos.

**PARTICIPANTES:** Grupos de máximo 4 o individual

**TIEMPO:** 20 minutos aproximadamente

**MATERIALES:** Fotografías, Material reciclado, hojas y lapiceros, tijeras, colbón, acetato o lámina transparente.

**ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Se forman grupos de cuatro o cinco personas máximo, a cada grupo o persona se le entrega una fotografía en la que se reflejan o evocan las atrocidades de la guerra. Posteriormente en cada grupo se dialoga sobre lo que representa esa fotografía y como les gustaría cambiar esa escena, Luego se pega el acetato con cinta encima de la foto para así iniciar el cambio con los materiales reciclados y los marcadores que se han entregado, se realizan los cambios que se desean en clave de paz con dibujos o recortes.

Posteriormente se escribe la narrativa de lo que se refleja y al finalizar se socializan las transformaciones con todo el grupo grande.



**NOMBRE:** ¿Por qué lo hago?

**TIPOLOGÍA:** Herramienta conocimientos previos

**OBJETIVO:** Reconocer las acciones que cada persona realiza desde sus territorios.

**PARTICIPANTES:** Grupos de máximo 6 personas, mayores de 6 años

**TIEMPO:** 5 minutos

**MATERIALES:** Fotografías, Papel kraft, Pinturas, pinceles, marcadores y hojas.

**ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Se pide al grupo organizarse en círculo. Previamente en el espacio en el que se desarrolle la actividad deben estar pegadas en sitios estratégicos fotografías evocadoras alusivas al conflicto armado, Posteriormente se realiza un recorrido por el espacio, cada participante contará que le hizo recordar las fotografías y luego formaran grupos de máximo 6 personas. Así mismo se hará al grupo la siguiente pregunta orientadora para el proceso: ¿Qué te motiva a hacer memoria histórica?

Se entregan los materiales a cada grupo y este representara de manera gráfica y escrita la respuesta a la pregunta de manera libre (canciones, poemas, rimas, cuentos); luego cada grupo socializa su cartel y su escrito. Para finalizar se realiza la reflexión grupal con los aportes de las personas participantes.



## 6.5. La perspectiva de género

Indispensable para comprender de manera crítica la memoria histórica, los hechos asociados al conflicto armado que han afectado de manera diferencial el territorio, la vida de sus habitantes, sus instituciones y por supuesto la escuela. Es además un aporte desde la educación para la paz, a la verdad y la justicia a la que tienen derecho las víctimas. Nos permite poner en el currículo temas, conceptos, estrategias didácticas y recursos que visibilicen la experiencia de las mujeres y las personas sexualmente diversas en la reconstrucción de la memoria histórica, abordando el enfoque de género a partir de las vivencias de las participantes en relación con la masculinidad y la feminidad, además de las narrativas de memoria histórica en clave de género, desde las voces de las víctimas, recuperando la experiencia de las iniciativas de memoria.

**NOMBRE:** La maleta de género

**TIPOLOGIA:** perspectiva de Género

**OBJETIVO:** propiciar la reflexión acerca de los mitos, estereotipos y prejuicios asociados al género

**PARTICIPANTES:** Todo el grupo

**TIEMPO:** 30 minutos

**MATERIALES:** 2 maletas vacías y objetos varios

### **ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Se eligen dos voluntarios hombre y mujer, que pasaran al centro cada uno sosteniendo una maleta; cada participante de la sala tendrá que pensar en una idea de las cuales se les ha enseñado sobre lo que es ser hombre y mujer.

Ejemplo: (los hombres no lloran, las mujeres en la casa y los hombres al trabajo, para ser mujer se tiene que tener hijos, etcétera) y con objetos que están a la mano irán llenando la maleta de las dos personas que están al frente. Posteriormente la conversación será guiada a esa maleta con la que cada participante carga y que le gustaría dejar o quitar.



**NOMBRE:** Concéntrese en lo diverso

**TIPOLOGIA:** para nombrar la diversidad

**OBJETIVO:** Propiciar la reflexión acerca de los estereotipos y prejuicios asociados al sistema sexo género

**PARTICIPANTES:** Todo el grupo

**TIEMPO:** 20 minutos

**MATERIALES:** entre 10 y 16 Tarjetas de personajes, conceptos y símbolos, espacio **libre**.

**ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Se divide en dos el grupo y se ubican las tarjetas boca abajo en el centro del espacio, los participantes levantarán por turnos dos tarjetas tratando de emparejar personajes y sus historias, con los conceptos y símbolos gana el equipo que más tarjetas empareje. Luego se hace la invitación a pensar en sus propias historias de vida y las de personas de su círculo cercano, reflexionado sobre cómo se ha afectado su vida en razón de los estereotipos y prejuicios y además a reflexionar acerca de imágenes positivas que reafirman la identidad.



## 6.6. Cartografía social

La cartografía social es un método de producción de mapas sociales, colectivo, horizontal y participativo. Esta particularidad, que a primera vista parece responder a la moda actual en los métodos de intervención e investigación, rescata los modos más antiguos de construcción y producción de mapas.

**NOMBRE:** El país que soñamos <sup>56</sup>

**TIPOLOGIA:** Cartografía

**OBJETIVO:** Diseñar el país que sueñan los niños y niñas en el marco el conflicto armado

**PARTICIPANTES:** individual o grupal

**TIEMPO:** se trabaja en varios momentos

**MATERIALES:** Papel periódico, marcadores, lápiz, colores, borrador

### **ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Al momento de llegar al desarrollo de la actividad los niños y niñas ya conocen la realidad de su contexto y la huella de dolor que ha dejado el conflicto armado y sus consecuencias Principalmente en el contexto educativo.

Acto seguido se entregan materiales a los participantes y se dan las orientaciones para que cada niño y niña pueda diseñar su ejercicio de cartografía buscando de acuerdo a sus expectativas cual es el país que sueñan utilizando imágenes y palabras alusivas a la paz y la inclusión.

A manera de evaluación se unen los trabajos realizados y se construye una gran manta de sueños y esperanzas que resumen el país que sueñan los niños que viven en zonas de conflicto armado, igualmente cada participante cuenta su experiencia, ejercicio que sirve como reflexión final del trabajo

56. Docente Hugo Céspedes Buriticá, Institución Educativa Rural Ángel Ricardo Acosta.



**NOMBRE:** Cartografía Social

**TIPOLOGÍA:** Mapas

**OBJETIVO:** Reconocimiento de huellas y memorias del territorio.

**PARTICIPANTES:** Grupos de mínimo 6 personas, todas las edades.

**TIEMPO:** 120 minutos

**MATERIALES:** pliegos de papel, colores, marcadores, temperas, pinceles, lápices.

**ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

Se divide el grupo grande en tres subgrupos. A cada grupo se le hará entrega de materiales de trabajo y se le asignará un tiempo verbal de tal forma que representen el pasado, el presente y el futuro.

A continuación, se toma como referencia un hecho importante que haya sucedido en el territorio y se contextualiza el hecho, luego de las indicaciones anteriores los grupos tendrán la labor de hacer una representación gráfica y visual con los materiales entregados donde plasmen memorias sobre lo que sucedía antes del evento, durante el evento y finalmente el grupo del futuro tendrá el objetivo de visibilizar un futuro soñado para el territorio en particular teniendo en cuenta el evento referencia. Finalmente, cada grupo socializará la construcción colectiva realizada.



**NOMBRE:** Las cicatrices

**TIPOLOGÍA:** Mapas del cuerpo

**OBJETIVO:** Reconocimiento de huellas y memorias del cuerpo

**PARTICIPANTES:** Todas las edades

**TIEMPO:** 120 minutos

**MATERIALES:** Papel, colores, marcadores, temperas, pinceles, lápices.

**ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:**

De forma individual se proporciona una hoja en blanco más lápices, temperas, marcadores a cada uno de los participantes.

Se les pide que dividan la hoja en 9 cuadros donde dibujaran o representaran las huellas positivas y negativas del cuerpo y del alma en su niñez, juventud, adultez y en la actualidad. Finalmente, quienes quieran compartir su experiencia con el grupo grande podrán hacerlo.

Si se trabaja con adultos o jóvenes se pueden ajustar las categorías para la representación, ya se quitando la categoría actualidad o quitando la categoría en la cual estarían.

## 7

### Conclusiones generales

El departamento del Caquetá ha sido afectado por la violencia del conflicto armado desde la década de 1970, cuando empezaron a presentarse las primeras manifestaciones de este fenómeno en la entonces Intendencia Nacional del Caquetá. La llegada de los carteles del narcotráfico a las selvas amazónicas caqueteñas instauró economías ilícitas, que se convirtieron en alternativas económicas viables para campesinos y campesinas ante la falta de vías de comunicación que garantizaran la viabilidad de los mercados internos agropecuarios, ante la ausencia del Estado y el incumplimiento y fracaso de las políticas de “desarrollo”. A partir de lo anterior, se empezaron a configurar las dinámicas sociales, económicas y delictivas que, moldearon el escenario que caracterizó el desarrollo del conflicto armado en el Caquetá hasta la primera década del siglo XXI.

Por lo anterior, se hace necesario emprender diversas acciones que permitan a la sociedad civil generar condiciones para que se pueda trascender de estas dinámicas violentas que han caracterizado la historia del departamento, no solo en el contexto del conflicto armado sino también en los diversos procesos de extracción y colonización vividos desde mediados del siglo XIX, y encaminarse hacia un verdadero posconflicto en el que se superen los odios, los deseos de venganza, los temores, las violencias contra niños, niñas, jóvenes, mujeres y hombres en general. En tal sentido, el “Diplomado en memoria histórica con enfoque de género” se concibió como un espacio de formación y adquisición de herramientas metodológicas para maestras y maestros caqueteños, que desde sus espacios de trabajo en escuelas urbanas y rurales han venido desarrollando diversas iniciativas de memoria histórica en las comunidades donde laboran.

Entornos violentados, marginados, estigmatizados y disputados por el Estado y los grupos armados al margen de la ley, en los que los docentes caqueteños aportan alternativas para comprender y abordar el conflicto armado en los espacios escolares, que son el reflejo de las problemáticas sociales y las precarias condiciones económicas que se viven en los mismos. Estas experiencias de maestras y maestros alrededor de la memoria histórica en el Caquetá son una alternativa a la falta de políticas estatales que incentiven, apoyen y realicen ejercicios de recuperación, visibilización y difusión de las voces de las víctimas del conflicto armado. Son una alternativa con miras a generar espacios de memoria, reflexión y conmemoración de los hechos que enlutaron el territorio caqueteño a lo largo de



décadas de confrontación bélica, donde la población civil ha sido la mayor afectada, especialmente la población más vulnerable.

Adicionalmente, es importante señalar que la Universidad de la Amazonia desde la Oficina de Paz –adscrita al Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales– ha venido implementando diversos proyectos y actividades académico–investigativas, así como apoyando el proceso de reincorporación de los excombatientes de las FARC a la sociedad civil, aportando a la consolidación de la paz en la región, de la mano con diversas instituciones estatales y la Cooperación Internacional. Grupos y semilleros de investigación de diferentes programas académicos de la Universidad han realizado diversas investigaciones desde la perspectiva de la memoria histórica sobre el conflicto armado en la región, pudiendo reconstruir historias de vida y contextos, realizado eventos académicos y programas de extensión al respecto. Por lo tanto, la Universidad de la Amazonia seguirá trabajando desde esta perspectiva a través de su amplia oferta de actividades de proyección social y extensión, fortaleciendo con este tipo de diplomados las capacidades de los docentes del departamento que se enfrentan en el desarrollo de su labor profesional a las problemáticas sociales que afectan los grupos sociales en los que se desempeñan como maestras y maestros. Al respecto, es importante resaltar la importancia de continuar apoyando este tipo de iniciativas de memoria histórica que surgen en el seno de los espacios escolares urbanos y rurales del departamento del Caquetá. En tal sentido, se debe señalar el apoyo que tuvo la realización del diplomado por parte de la Secretaría Departamental de Educación a través de su Oficina de Calidad, y la necesidad de seguir creando, gestionando y ofertando programas de formación importantes para las y los docentes caqueteños.

Desde el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de la Amazonia, sus docentes y el grupo de investigación Ananeko –vienen desarrollando diversos proyectos de investigación relacionados con la historia local, regional, la memoria histórica, el enfoque de género, narrativas del conflicto y–, al mismo tiempo, estudiantes desde los semilleros de investigación apoyan dichas investigaciones y desarrollan sus trabajos de grado. Con esto se busca continuar contribuyendo a la comprensión de las dinámicas del conflicto armado que afectaron el sur del país, a la visibilización de los hechos y las víctimas, pero especialmente a la búsqueda de caminos que lleven a la sociedad a un verdadero posconflicto en el que se superen los problemas estructurales que permitieron la configuración y desarrollo del conflicto armado.



Es de vital importancia seguir contando con el apoyo de la cooperación internacional, igualmente, que las instituciones encargadas a nivel nacional, departamental y local fomenten y apoyen iniciativas de memoria histórica en sus jurisdicciones. Finalmente, el equipo académico que coordinó el diplomado y es autor del presente libro, en nombre de la Universidad de la Amazonia agradece y espera seguir contando con el apoyo de la Secretaria de Educación Departamental, la Cooperación Alemana para el Desarrollo -GIZ y el Consorcio AMBERO, para continuar desarrollando este tipo de proyectos tan importantes para lograr la superación del conflicto armado y reconstruir la memoria histórica del mismo.



## BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, A. (2015). *¿Por qué es importante la memoria histórica en Colombia?* Revista Nova et Vetera, vol. n° 03. Recuperado de <https://www.urosario.edu.co/Revista-Nova-Et-Vetera/Vol-1-Ed-3/Cultura/Por-que-es-importante-la-memoria-historica-en-Col/>

Área de Memoria Histórica –AMH. (2009). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Bello, M. & Chaparro, R. (2011). *El daño desde el enfoque psicosocial. Especialización en Acción Sin Daño y Construcción de Paz*. Módulo 6.

Burton, J. (1990). *Conflict: Resolution and Provention*. Center Conflict Analysis and Resolution, George Mason University, The Macmillan Press.

Caireta, M. y Barbeito, C. (2005). *Cuadernos de educación para la paz. Introducción de conceptos: Paz, violencia, conflicto*. Escola de Cultura de Pau, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.escolapau.org/castellano/programas/educacion.htm>

Caireta, M., y Vidal, C. (2005). *Metodología socioafectiva y aprendizaje cooperativo en la educación universitaria*. En Curso: La universidad, instrumento de solidaridad. La enseñanza-aprendizaje para el desarrollo humano sostenible en las enseñanzas científico-técnicas. Ingeniería sin fronteras. Recuperado de [escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion011e.pdf](http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion011e.pdf)

Camacho, Á. et al. (2009). *Recordar y narrar el conflicto: herramientas para reconstruir memoria histórica*. L-111-Machado\_Absalon-2009-395.

Cascón, P. (2006). *Educación en y para el conflicto*. Universidad Autònoma de Barcelona. Catedra UNESCO sobre paz y derechos humanos.

Castaño, B. (2004). *A propósito de lo psicosocial y el desplazamiento. Desplazamiento forzado: dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo*, 187-196.

Ceballos Bedoya, Edinson. (2018). *Compañías Caucheras, Colonos, Iglesia y Estado. Transformación territorial del piedemonte caqueteño: 1886-1940*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia, memorias de guerra y dignidad: Informe general* (Segunda edición corregida). Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (Ed.).

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *La Guerra Escondida. Minas antipersonal y remanentes explosivos en Colombia*. Bogotá: CNMH.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *Textos corporales de la crueldad. Memoria histórica y antropología forense*. Bogotá: CNMH.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Cifras: los registros estadísticos del conflicto armado colombiano*. Bogotá: CNMH.

Centro Nacional de Memoria Histórica y University. (2013). *Recordar y narrar el conflicto- Herramientas para reconstruir la memoria histórica*. Bogotá : Imprenta Nacional de Colombia.

Centro Nacional de Memoria Histórica y University. (2013). *Recordar y narrar el conflicto- Herramientas para reconstruir la memoria histórica*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Chaparro, A. (2002). *Cultura política y perdón*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Cifuentes, M. (2009). “La investigación sobre género conflicto armado”. *Revista Eleuthera*, vol. 3, 127-164.

Ciro, Claudia Alejandra. (2016). *Unos grises muy verracos. Poder local y configuración del Estado en el Caquetá, 1980-2006*. Bogotá: A la Orilla del Río – Instituto Jean Piaget.

Cohen, R. (1977). *Enfoque socioafectivo de la educación para la comprensión internacional a nivel de la enseñanza primaria*. En: La comprensión internacional en la escuela. Unesco.

Comins, I. (2003). *La Ética del Cuidado como Educación para la Paz*. [Tesis doctoral], Universitat Jaume I. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10455/comins.pdf>



Comins, I. (2009). *Filosofía del cuidar: Una propuesta coeducativa para la paz*. Icaria.

Congreso de Colombia. 1 de septiembre de 2014. *Ley 1732 de 2014*. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIE%20MBRE%20DE%202014.pdf>

Consejo Superior de la Universidad de la Amazonia. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2019 "La Universidad hacia el Posconflicto"*. Recuperado de <http://www.udla.edu.co/documentos/docs/Consejo%20Superior/Acuerdos/2017/Acuerto%2028%20%20PI%20an%20de%20desarrollo%20institucional.pdf>

Derrida, Jacques. (2003). *El siglo y el perdón*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Franco, P. (2019). *Perspectiva de género en el Diplomado en transformación de conflictos, pedagogía de paz y convivencia de la Universidad de la Amazonia* [Tesis de maestría]. Universidad de la Amazonia.

Fisas, V. (2011). *Educación para una cultura de paz*. Cuadernos de construcción de paz, (nº20). [2 –8]. Recuperado de [https://escolapau.uab.es/img/qcp/educar\\_cultura\\_paz.pdf](https://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf)

Guizado, A. C., Machado, A., Bello, M. N., Gómez, L. F., Obregón, M. E., Suárez, A. A., et al. (2009). *Recordar y narrar el conflicto: herramientas para reconstruir memoria histórica*. Recuperado 21 de 11 de 2019 de <http://bivipas.unal.edu.co/handle/10720/354>

Harto de Vera, F. (2016). *La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta*. En Instituto Español de Estudios Estratégicos, Cuadernos de Estrategias 183: Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva (pp. 119 - 146). España.

Hylton, Forrest. (2017). *La horrible noche. El conflicto armado en Colombia en perspectiva histórica*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas SINCHI. (2000). *Caquetá. Construcción de un territorio amazónico en el siglo XX*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Jara, O. (2012). *Sistematización de Experiencias, Investigación y Evaluación: Aproximaciones desde Tres*



Ángulos. Educación Global Research, (nº1). [56 –70]. Recuperado de <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>

Jares, X. (1999). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Editorial Popular.

Jelin, Elizabeth. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Jelin, Elizabeth. 2002. *Los trabajos de la memoria*. Colección Memorias de la represión. Siglo Veintiuno de España Editores.

Jelin, E. & Lorenz, F. (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Editorial Siglo Veintiuno.

Jiménez Rodríguez, M. J. (2012). *Breve estudio sobre las ideas de paz*. Bogotá D.E: Observatorio de paz.

Lamas, M., Butler, J., Bourque, S., Scott, J., Rubin, G., & Witehead, H. (1996). *El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. Universidad Nacional Autónoma de México: M.A. Porrúa.

Lederach, John Paul. (1984). *Educar para la paz. Objetivo escolar*. Barcelona: Fontamara.

López de la Vieja de la Torre, Ma. Teresa. (2000). *Ética de la diferencia*. Critical Journal of Social and Juridical Sciences. ISSN: 1578-6730. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181/18100113>

Medicos Sin Fronteras. (2010). *Tres veces víctimas. Víctimas de la violencia, el silencio y el abandono*. Conflicto armado y salud mental en el departamento de Caquetá, Colombia.

Melo Rodríguez, Álvaro. (2016). *Colonización y poblamiento del piedemonte amazónico en el Caquetá. El Doncello, 1918-1972*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Muñoz, F. y Molina, B. (2010). *Complejidad y conflictividad de la paz*. Granada: Pax Orbis.

Nussbaum, Martha. (2019). *La monarquía del miedo*. Editorial Paidós. Barcelona.



Organización de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Organización de Naciones Unidas. *Declaración y Programa de Acción sobre una cultura de paz*. [Resolución N°53/243, 1999]. 6 de octubre de 1999. Recuperado de: [http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp\\_res243.pdf](http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf)

Ortega, P., Merchán, J., & Castro, C. (2018). *¿Oiga señor, y ese fusil para qué? Pedagogía de la memoria para el ¡Nunca Más!* Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.

Oviedo, M. (2017). *Módulo Educación para la paz*. Diplomado Educación para la Paz. Colectivo Educación para la Paz. Bogotá

Quintero M, M; Sánchez E, Keilyn J. (2016). *Emociones morales y políticas en el paradigma del mal: El (no) lugar de la infancia*. Investigación & Desarrollo, vol. 24, núm. 2, pp. 240-266. Universidad del Norte - Barranquilla, Colombia.

Reyes Mate. (2016). *Memoria histórica y ética de las víctimas*. Obtenido de pensamiento crítico: <http://www.pensamientocritico.org/manrey0316.htm>

Reyes Mate, M. (2003). *En torno a una justicia anamnética*. En: La ética ante las víctimas (pp. 100-126). Barcelona: Anthropos Editorial.

Reyes Mate, M. (1991). *La razón de los vencidos*. Barcelona: Anthropos.

Reyes , M. (2011). *Auschwitz, justicia y deber de memoria* . Revista Digital , 73.

Rocha, Joaquín. (1905). *Memorándum de viaje por Regiones Amazónicas*. Bogotá: Casa Editorial de El Mercurio.

Rodríguez, M. (2012). *Breve estudio sobre las ideas de paz*. Serie paciculturas 2. Bogotá: Editorial observatorio de paz.

Secretaría de Educación Distrital. (2019). *Guía pedagogías de la memoria histórica, la reconciliación y la reparación simbólica para la atención a estudiantes víctimas del conflicto armado interno*. Bogotá.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Tirado Mejía, Álvaro. (1995) “La Violencia en Colombia”. *Historia y Sociedad*, n° 2, 115-128.

Trejos, Luis Fernando. (2013). *Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado*. Revista Enfoques, vol. XI, n° 18, 55-75.

Todorov, T. (1995). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós. Recuperado de

<http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayeroyhoy/DiplomadoJT2015/Mod3/Los%20abusos%20de%20la%20memoria%20Tzvetan%20Todorov.pdf>

Uribe, María Teresa. (2003) “Las guerras civiles y la negociación política: Colombia, primera mitad del siglo XIX”. *Revista de Estudios Sociales*, n° 16, 29-41.

Uribe, María Teresa. “*Las palabras de la guerra*”. Estudios políticos No. 25. Medellín, julio-diciembre 2004. 11-24.

Uribe, María Teresa; López Lopera, Liliana María. (2006). *Las palabras de la guerra. Un estudio sobre las memorias de las guerras civiles del siglo XIX*. Medellín: La Carreta Histórica.

Vásquez Rocca, Adolfo. *Zygmunt Bauman: modernidad líquida y fragilidad humana*. Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences, vol. 19 n°3. Julio-diciembre, 2008. Euro-Mediterranean University Institute Roma, Italia.

Vásquez, Teófilo. (2015). *Territorios, conflicto armado y política en el Caquetá: 1900-2010*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Vásquez, Teófilo. (2014). Caquetá: *Análisis de conflictividades y construcción de paz*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de [https://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/library/crisis\\_prevention\\_and\\_recovery/caqueta--analisis-de-conflictividades-y-construccion-de-paz.html](https://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/library/crisis_prevention_and_recovery/caqueta--analisis-de-conflictividades-y-construccion-de-paz.html)

Wolsk, D. (1977). *Un Método pedagógico centrado en la experiencia: Ejercicios de percepción, comunicación y acción* (2 impresión). Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133962>



*Este libro contiene las reflexiones generadas en el marco del Diplomado en memoria histórica: un aporte a la educación para la paz en perspectiva de género, realizado a mediados de 2019 en la Universidad de la Amazonía en Florencia Caquetá, donde participaron diversos maestros, maestras, líderes y lideresas de organizaciones sociales de base del departamento.*

*Aquí se compilan experiencias y voces alrededor de las iniciativas de investigación escolar sobre la memoria histórica del conflicto armado en el Caquetá, pensadas en clave de la educación para la paz y la reconciliación, siendo el pilar para la transformación cultural y la no repetición de la guerra en los territorios.*

ISBN: 978-958-5484-24-5

