

MÁS ALLÁ DEL SILENCIO Y EL OLVIDO

**Memoria histórica y educación en cuatro organizaciones de mujeres
constructoras de paz en Colombia:**

Madres de Soacha y Bogotá - MAFAPO

MARÍA ALEJANDRA ÁVILA WILCHES

KIMBERLY TATIANA GALINDO GUTIÉRREZ

LUISA FERNANDA RAMÍREZ VALENCIA

DIRECTOR: ALEXANDER RUIZ SILVA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

EJE DE FORMACIÓN ÉTICO-POLÍTICO

BOGOTÁ

2018

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional por ser más que un espacio geográfico, un lugar que nos abrió sus puertas, nos permitió tener encuentros con personas que han contribuido a nuestro proceso investigativo, nos permitió ampliar las formas de entender la realidad, afianzar nuestra defensa de lo público, fortalecer nuestra formación como profesionales y como seres humanos.

A Alexander Ruiz, nuestro maestro y tutor, por su compromiso, tiempo y dedicación; por su rigurosidad académica (LGV); por los espacios compartidos dentro y fuera del aula; por dotar de sentido el ser maestro; por ser un excelente ser humano; por el ocho hecho en casa, por Agustín; por su pasión a la cancha y a la escuela; por su trabajo con la memoria y el pasado, su insistencia en el presente y sus apuestas hacia un mejor futuro.

A Carol Pertuz, nuestra maestra y lectora, por su acompañamiento incondicional más allá de las exigencias académicas; por su compromiso y arduo trabajo investigativo en temas de memoria histórica; por brindarnos elementos conceptuales para orientar nuestro proyecto, y por las horas dedicadas de lectura y correcciones al trabajo aquí expuesto.

A nuestros familiares, por ser parte importante en el proceso de nuestra formación como maestras investigadoras; por darnos el aliento que en algunos momentos nos faltó y soportar nuestros variados temperamentos, a nuestros amigos, amigas y compañeros de viaje, quienes nos escucharon y participaron de las lecturas, discusiones y reflexiones sobre los temas que en este trabajo abordamos; por compartir un café, un vino o una comida con nosotras, y en medio del sarcasmo, darnos fuerza para seguir en este arduo camino, una fuerza que bien saben, es recíproca.

A las organizaciones sociales: Organización Femenina Popular (OFP), Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (AMOR), Asociación Caminos de Esperanza 'Madres de la Candelaria' y Madres de Soacha y Bogotá (MAFAPO), por abrirnos los brazos y acogernos en sus procesos de resistencia; por permitirnos un acercamiento a sus historias y experiencias desde un lugar más humano, fraterno y comprensivo; por resignificar el lugar de las mujeres como constructoras de paz y emprendedoras de memoria; por fortalecer nuestro compromiso como maestras con la enseñanza de la historia reciente del país como una forma de construcción de paz y tejido social.

A las Madres de Soacha, por permitirnos estar con ustedes, porque entre más momentos compartimos, más nos convencemos de que son una fuente inagotable de fuerza y energía para seguir adelante en medio del caos que a veces nos confunde; por decidir estar en este camino, sobresalir al dolor de una pérdida y aun así nombrarnos sus hijas, una palabra que para nosotras tiene una importancia inmensa. Respetamos sus palabras, sus quejas, sus ganas de hacer por el otro y por ustedes, sus silencios que también dicen mucho y, sobre todo, sus voces que, aun con las tristezas y el llanto, tienen la grandeza de alentar a los demás a la lucha.


La guerra nos ha quitado tanto, pero la comunidad Nasa de Toribío, los colores afro de Suárez, y el sabor del chontaduro de la Casa Cultural en Cali una vez más nos demostraron que lo único que no podemos permitir que nos quiten es la esperanza, las ganas de seguir andando, sin importar cuán difícil parezca volver a levantarse. A ustedes, gracias por el tiempo, la comida y el amor con el que nos enseñaron que la educación sí es estar un poquito más cerca de la paz.

A cada uno de los invitados al Eje de Formación Ético-Político, por tomarse el tiempo de mostrarnos distintas formas de construir memoria histórica en el país desde la investigación, la escritura, la literatura, el material didáctico, la fotografía, el teatro, la música, el cine, las herramientas audiovisuales, entre otros, que nos permitieron ampliar nuestro horizonte investigativo y pedagógico hacia nuevas

formas de pensar y entender la historia y el conflicto armado en Colombia, la memoria histórica, los derechos humanos y el lugar de los espacios educativos frente a estas discusiones.

Al Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) por ser un referente de investigación en temas de conflicto armado, historia reciente y memoria histórica del país; por el voto de confianza que nos dieron para la revisión de la segunda versión de la Caja de Herramientas, así como por las invaluable contribuciones de Alejandra, Víctor, Juliana y María Emma para el direccionamiento de nuestro proyecto de investigación.

A las instituciones educativas, Colegio Parroquial San Carlos y Colegio Lazarillo de Tormes, por permitirnos llevar a cabo el pre-pilotaje y pilotaje de nuestra secuencia didáctica; a los maestros Edwin Ramírez, Cristian Parra y Darío Buitrago por su disposición para la ejecución de las sesiones propuestas; por sus contribuciones al mejoramiento de la herramienta didáctica y por su compromiso como maestros con la formación ética y política de sus estudiantes.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EDUCACIÓN AL SERVIDICIO</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 17	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Más allá del silencio y el olvido. Memoria histórica y educación en cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia: Madres de Soacha y Bogotá - MAFAPO
Autor(es)	Ávila Wilches, María Alejandra; Galindo Gutiérrez, Kimberly Tatiana; Ramírez Valencia, Luisa Fernanda.
Director	Ruiz Silva, Alexander.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 129 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	MEMORIA HISTÓRICA; EDUCACIÓN; ORGANIZACIONES SOCIALES DE MUJERES; MADRES DE SOACHA Y BOGOTÁ -MAFAPO-; EJECUCIONES EXTRAJUDICIALES.

2. Descripción
<p>Más allá del silencio y el olvido. Memoria histórica y educación en cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia, visibiliza las formas de organización y el accionar político y cultural de cuatro organizaciones de mujeres, que, a partir de su trabajo colectivo, pasaron de ser víctimas del conflicto armado en Colombia y se convirtieron en constructoras de paz: Caminos de esperanza Madres de la Candelaria; Madres de Soacha y Bogotá; Organización Femenina Popular (OFF) y Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño</p>

(A.M.O.R).

Específicamente, se presenta a la Madres de Soacha y Bogotá, a partir de un análisis documental que basado en fuentes documentales y testimoniales, presenta el origen, desarrollo, formas de resistencia a las ejecuciones extrajudiciales y apuestas de paz durante su trayectoria. Con base en dicho análisis se implementó una estrategia de investigación complementaria: el taller pedagógico, a través del cual se diseñó, desarrolló y evaluó una secuencia didáctica, para el trabajo con estudiantes de educación básica secundaria y media, que toma como referencia central el trabajo de la organización mencionada.

3. Fuentes

Abal, Paula. (2007). "Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau". *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, (Nº 20), pp. 2-3.

Alfaro, A. y Badilla, M. (2015). "El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana". *Revista Electrónica Perspectivas*, pp. 81-146.

Archila, M. (2013) *Aspectos sociales y políticos de las mujeres en Colombia, siglos XX y XXI*. Recuperado de:
<http://www.colombianistas.org/Congresos/DocumentosyActas/CongresoXVIII.aspx> (Consultado el 17 de Abril de 2018)

Arenas, N. (2014). "La peregrinación para recuperar un hijo marcado como falso positivo". En: *La Silla Vacía*. Recuperado el 17 de marzo de 2018, en: <http://lasillavacia.com/historia/la-peregrinacion-para-recuperar-un-hijo-marcado-como-falso-positivo-49093>

Arias, D. (2015) "La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible". *Folios*, (No.42), pp. 29-41.

Arias, D. (2016). "La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales". *Revista Colombiana de Educación*, Nº.71, pp. 253-278.

Barros M. y Rojas N., (2015) "El rol de la mujer en el conflicto armado colombiano". *El libre pensador*, pp. 1-32.

Bellino, M. (2014) "Whose past, whose present? Historical memory among the "postwar"". *Generation in Guatemala (Re) constructing memory: School textbooks and the imagination of the nation*, pp. 131-152.

Bellino, M. (2016), "So That We Do Not Fall Again: History Education and Citizenship in "Postwar" Guatemala". *Comparative Education Review*, Vol 60, (Nº 1), pp. 58-76.

Bruckmann, M. y Dos Santos, T. (2008) "Los movimientos sociales en América Latina: un balance histórico". *Revista Prokla*, (Nº 142), pp. 1-13.

Cavanna, F. y Cerri, L. (2009) "Enseñanza de la historia reciente en Uruguay: pasado y laicidad en el juego de la identidad". *Archivos de Ciencias de la Educación*, pp. 99-112.

Centro de memoria, paz y reconciliación. (2013). *El Costurero de la memoria*. Recuperado el 20 de diciembre de 2017, en: <http://centromemoria.gov.co/el-costurero-de-la-memoria-experiencia-del-centro-de-memoria-paz-y-reconciliacion-realizada-con-el-apoyo-de-la-fundacion-manuel-cepeda-y-la-asociacion-minga/>

Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2015). Claves para navegar la memoria histórica. *Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra*, pp. 24-33.

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2015). *Madres de Soacha*. Recuperado el 27 de septiembre de 2016 en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/madres-de-soacha>

Cermeño, J. (2004). *El fuero penal militar en Colombia*. Tesis de grado. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado el 28 de marzo de 2018, en: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/derecho/dere6/DEFINITIVA/TESIS48.pdf>

De Amézola, G. (2008), "Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina" *Revista de investigación enseñanza de las ciencias sociales*, (Nº 7), pp.47-55.

De Amézola, G. y D'Archary, C. (2016). "La Dictadura Congelada. Actos escolares, clases conmemorativas y carteleras sobre la última dictadura militar argentina en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires 2008-2015". *Revista Colombiana de Educación*, (Nº 71), pp.137-161.

Diario del Huila. (2014). *Conozca una a una las víctimas que viajaron hoy a la Habana*. Recuperado el 10 de febrero de 2017, en: <http://www.diariodelhuila.com/actualidad/conozca-una-a-una-a-las-victimas->

[que-viajaron-hoy-a-la-habana-cdgint20140815154602111](https://www.cdgint.com/que-viajaron-hoy-a-la-habana-cdgint20140815154602111)

Echeverri Arias, Andrea. Recuperado el 15 de junio de 2018, en: <https://www.andreaecheverri.com/>

El Espectador. (2008). *De Soacha a la muerte*. Recuperado el 18 de abril de 2017, en: <https://www.elespectador.com/impreso/tema-del-dia/articuloimpreso-de-soacha-muerte>

El Espectador. (2008). *Uribe dice que desaparecidos de Soacha murieron en combate*. Recuperado el 20 de abril de 2017, en: <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/articulo-uribe-dice-desaparecidos-de-soacha-murieron-combates>

El Espectador. (2008). *Directiva ministerial 029 del 2005*. Recuperado el 20 de abril de 2017, en: <https://www.elespectador.com/opinion/editorial/articulo87344-directiva-ministerial-029-de-2005>

El Espectador. (2012). *Gobierno insiste en fortalecer el fuero militar*. Recuperado el 15 de enero de 2018, en: <https://www.elespectador.com/noticias/politica/gobierno-insiste-fortalecer-el-fuero-militar-articulo-374008>

El Espectador. (2013). *Demandan reforma al Fuero Penal Militar aprobada por el Congreso*. Recuperado el 15 de enero de 2018, en: <https://www.elespectador.com/noticias/politica/demandan-reforma-al-fuero-penal-militar-aprobada-el-con-articulo-405679>

El Espectador. (2013). *Nuevo fuero militar, aprobado en último debate en el congreso*. Recuperado el 15 de enero de 2018, en: <https://www.elespectador.com/noticias/politica/fuero-militar-aprobado-ultimo-debate-congreso-articulo-391921>

El Espectador. (2017). *Madres de los "falsos positivos de Soacha" le piden a Álvaro Uribe que se retracte*. Recuperado el 18 de diciembre de 2017, en: <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/madres-de-los-falsos-positivos-de-soacha-le-piden-alvar-articulo-666440>

El Herald. (2016). *Cómo funcionará la jurisdicción especial de paz que fue acordada en La Habana*. Recuperado el 20 de enero de 2018, en: <https://www.elheraldo.com/politica/asi-funcionara-la-jurisdiccion-especial-de-paz-278231>

El Nuevo Siglo. (2011). *Pagaban 1 millón por muchacho*. Recuperado el 03 de marzo

de 2017, en: <http://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/12-2011-pagaban-1-millon-por-muchacho>

El Nuevo Siglo. (2014). *Campaña de desprestigio contra Fuerza Pública*. Recuperado el 07 de octubre de 2017, en: <http://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/11-2014-campana-de-desprestigio-contra-fuerza-publica>

El Tiempo. (2008). *Uribe avala versión de Fiscal sobre caso Soacha*. Recuperado el 04 de marzo de 2017, en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3131295>

El Tiempo. (2009). *Así se planearon los Falsos Positivos de Soacha, caso por el cual ya hay 49 militares detenidos*. Recuperado el 03 de marzo de 2017, en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-5259927>

El Tiempo (2012). *'Madres de Soacha' conmemoran cuatro años de los 'falsos positivos'*. Recuperado el 26 de marzo de 2017, en <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12246931>

El Tiempo. (2018). *Daniel Samper donó dinero del premio Simón Bolívar a madres de Soacha*. Recuperado el 17 de abril de 2018, en: <http://www.eltiempo.com/cultura/gente/daniel-samper-dono-dinero-de-premio-simon-bolivar-a-madres-de-soacha-182404>

El Universal. (2009). *Revela cerca de 1.000 ejecuciones extrajudiciales*. Recuperado el 08 de agosto de 2017, en: <http://m.eluniversal.com.co/cartagena/nacional/revelan-cerca-de-1000-ejecuciones-extrajudiciales>

El Universal. (2014). *En Soacha también abuchearon al expresidente Álvaro Uribe Vélez*. Recuperado el 08 de agosto de 2017, en: <http://www.eluniversal.com.co/politica/en-soacha-tambien-abuchearon-al-expresidente-alvaro-uribe-velez-149038>

El Universal. (2016). *Madres de falsos positivos de Soacha se oponen a los beneficios para militares*. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, en: <http://www.eluniversal.com.co/colombia/madres-de-falsos-positivos-de-soacha-se-oponen-los-beneficios-para-militares-237023>

Flacso. (s.f). *Organizaciones sociales*. Recuperado el 15 de julio de 2017 en: <http://www.eurosur.org/FLACSO/mujeres/colombia/part-6.htm>

Franco, N.; Nieto, P. y Rincón O. (2010). *Tácticas y estrategias para contar [Historias*

de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia]. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina Friedrich Ebert Stiftung. Fundación Educación y Desarrollo -Fedes- y Corporación de Apoyo a Comunidades Populares -Codacop-. (2010) "Voces de las mujeres: los procesos de resistencia de las organizaciones de mujeres en el marco del conflicto armado colombiano". *X informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia*, pp. 95-117.

Fundación para la educación y el desarrollo (FEDES). (2009). *Soacha: la punta del Iceberg. Falsos positivos se impunidad*. Bogotá: Fundación para la educación y el desarrollo.

García, N.; Arango, Y.; Londoño, J. y Sánchez, C. (2015). *Educación en la memoria: Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Gavilán, C. (2009) El documento y sus clases, análisis documental: indización y resumen. *Temas de Biblioteconomía*, pp. 1-18.

Gutiérrez, C. (2005) "Algunos problemas de la enseñanza reciente en América Latina". *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, (Nº 30), pp. 17-22.

Henderson, H. (2006). *La ejecución extrajudicial o el homicidio en las legislaciones de América Latina*. Recuperado el 09 de octubre de 2017, en: <http://www.corteidh.or.cr/TABLAS/R08060-7.PDF>

Hernández, E. (2009). Resistencias para la paz en Colombia. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas. *Revista paz y conflictos*, (Nº 2), pp. 117-135.

Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2016). "Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina". *Revista Colombiana de Educación*, (Nº 71), pp. 79-108.

Higuera, D. (2008), "La escuela como escenario de lucha por el pasado: reflexiones a partir de un caso de la Ciudad de Buenos Aires". *Revista Propuesta Educativa*, (Nº 30), pp. 109-116.

Human Rights Watch. (2017). *Ascensos a militares investigados por falsos positivos*. Recuperado el 02 de febrero de 2018, en: <https://www.hrw.org/es/news/2017/11/14/colombia-no-debe-ascender-oficiales-sospechosos-de-falsos-positivos>

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
Jurisdicción Especial para la Paz. (2018). *Acuerdo No. 001 de 2018*. Jurisdicción Especial para la Paz, Bogotá.

Kapkin, S. (2016) "*Nunca más: los tatuajes para no olvidar de las madres de Soacha*". *¡Pacifista!*. Recuperado el 17 de abril de 2017, en: <http://pacifista.co/nunca-mas-los-tatuajes-para-no-olvidar-de-las-madres-de-soacha/>

La W radio. (2018). María Fernanda Cabal justifica falsos positivos como forma ilegítima de pena de muerte. Recuperado el 06 de abril de 2018, en: <http://www.wradio.com.co/noticias/actualidad/maria-fernanda-cabal-justifica-falsos-positivos-como-forma-ilegitima-de-pena-de-muerte/20180227/nota/3716993.aspx>

Madres de Soacha y Bogotá. (2018). Actualización de estado. [Página de Facebook]. Recuperado el 28 de febrero de 2018, en: <https://www.facebook.com/1468661026775339/posts/1804997189808386/>

Marín, L. (2016). *Seguridad democrática, Derechos Humanos y memoria histórica en Colombia*. Tesis de maestría en comunicación-educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Martínez, D., (2016). La resistencia y la resistencia civil: la importancia de la teoría no violenta. *Papel Político*, Vol. 21, (Nº 2), pp. 343-371.

Mendoza, N. y Molano, F. (2009). "La construcción histórica del "nosotros": memorias sociales de la asociación campesina del valle del río cimitarra." En: (comps). Becerra, A., y Guerra, F., (2009). *Las luchas por la memoria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco.

Nora, P. (1984). *Los lugares de la memoria*. París: Gallimard.

Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2015). *Avance en el punto de "víctimas". Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición*. Recuperado el 11 de mayo del 2018, en: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/informes-especiales/comision-verdad-proceso-paz/index.html>

Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2018). *P&R: Sistema integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición*. Recuperado el 11 de mayo de 2018, en: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/proceso-de-paz-con-las-farc-ep/Paginas/PR-Sistema-integral-de->

[Verdad-Justicia-Reparacion-y-no-Repeticion.aspx](#)

Ortega, P. y Castro, C. (2014). "Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria". *Rollos Nacionales*, Vol. 3. (Nº. 28), pp. 81-91.

Ortega, P; Merchán, J y Vélez, G. (2014). "Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario". *Pedagogía y saberes*, (Nº40), pp. 59-70.

Plá, S. y Pérez M. (2013). "Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México". *Clío & Asociados*, (Nº 17), pp. 27-55.

Pinto, M. (1991). *Análisis documental. Fundamentos y procedimientos*. Madrid: Eudema

República de Colombia. Congreso de Colombia. (2017). *Por medio del cual se crea un título de disposiciones transitorias de la Constitución para la terminación del Conflicto Armado y la Construcción de una Paz estable y duradera y se dictan otras disposiciones*. Recuperado el 11 de mayo de 2018, en: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/ACTO%20LEGISLATIVO%20N%C2%B0%2001%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202017.pdf>

República de Colombia. Ministerio de Defensa Nacional. (2005). *Directiva Ministerial Permanente N° 29 de 2005*. Recuperado el 08 de mayo de 2017, en: http://www.justiciaporcolombia.org/sites/justiciaporcolombia.org/files/u2/DIRECTIVA_MINISTERIAL_COLOMBIA.pdf

Restrepo, G. (2006). Dinámicas e interacciones en los procesos de resistencia civil. *Revista Colombiana de Sociología*, N° 27, pp. 169-202

Revista Semana. (2010). "Las Madres de Soacha" piden en España castigo a los culpables. Recuperado el 10 de mayo de 2017, en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/las-madres-soacha-piden-espana-castigo-culpables/124027-3>

Revista Semana. (2010). *Libres 17 militares involucrados en "Falsos positivos"*. Recuperado el 10 de mayo de 2017, en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/libres-17-militares-involucrados-falsos-positivos/111711-3>

Revista Semana. (2010). *¡No tenemos por qué callarnos!*. Recuperado el 22 de mayo de 2017, en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/no-tenemos-que-callarnos/119304-3>

Revista Semana. (2011). *No me quiero morir sin ver que se hizo justicia*. Recuperado el 12 de junio de 2017, en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/no-quiero-morir-ver-hizo-justicia/240806-3>

Revista Semana. (2013) *Las "Madres de Soacha" ganan premio Constructores de Paz*. Recuperado el 02 de febrero de 2018, en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/las-madres-soacha-ganan-premio-constructores-paz/336521-3>

Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: F.C.E.

Rivera, O y Mondaca, R. (2013). "El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI". *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXIX, (Nº 1), pp. 393 - 401.

Rivera, L. (2017) "En Colombia hay una rosca de la que no me interesa ser parte". Revista Arcadia. Recuperado el 17 de abril de 2018, en: <https://www.revistaarcadia.com/agenda/articulo/carlos-saavedra-fotografo-colombiano-gano-premio-en-londres-madres-de-soacha/65535>

Rojas, O y Benavides, F. (2018). *Ejecuciones extrajudiciales en Colombia 2002-2010: Obediencia ciega en campos de batalla ficticiosos*. Bogotá, Universidad Santo Tomás.

Rodríguez, S. (2012). "Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente". *Revista Colombiana de Educación*, (Nº 62), pp. 165-18.

Rodríguez, M. (s.f.) El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. Recuperado de: http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf (Consultado el 17 de Abril de 2018)

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

Ruiz, A. (2009). Entre brújulas, mapas y cuadernos de bitácora: Problema, método, actores y procedimiento. En: *La nación en los márgenes. Estudio de los elementos de carácter representacional, moral y político en relatos de nación de jóvenes de últimos grados de secundaria, de una escuela pública, en el conurbano bonaerense* (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

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

Saavedra, C. Carlos Saavedra CV. Recuperado el 13 de mayo de 2018, en: <http://www.saavedravisual.com/CV>

Sánchez, G. (2009). *Recordar y narrar el conflicto*. Bogotá: Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR).

Señal Colombia (2013) *Niels Van Iperen, fotógrafo de rock*. Recuperado el 11 de mayo de 2018, en: <https://www.senalmemoria.co/articulos/niels-van-iperen-fot%C3%B3grafo-de-rock>

Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso*. Madrid: Marcial Pons.

Toro, J. (2015). *¿Por qué seguir hablando de `falsos positivos`, si pasaron hace tiempo?* *Pacifista*. Recuperado el 13 de abril de 2018, en: <http://pacifista.co/por-que-siguen-hablando-de-falsos-positivos-si-pasaron-hace-tiempo/>

Torres, A; Barragán, D. y Mendoza, N. (2003) *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, L. (2016) "Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto" *Revista Colombiana de Educación*. (Nº 71), pp. 165-185.

Vanguardia. (2010). *ONU teme por casos de más de 1.200 ejecuciones extrajudiciales*. Recuperado el 13 de septiembre de 2017, en: <http://www.vanguardia.com/historico/50279-onu-teme-por-casos-de-mas-de-1200-ejecuciones-extrajudiciales>

Vaninni, M. (2014). "Políticas públicas de la memoria en Nicaragua". *Contracorriente*, Vol. 12, (Nº 1), pp. 73-88.

Villarreal, N. (2007) "Colombia: violencias, conflicto armado y resistencias de género las apuestas de una cartografía de la esperanza". *Otras miradas*, Vol. 7, pp. 50-66.

Bibliografía audiovisual

Cardona, A. (Directora y guionista). Cardona, M. (Productora). (2013). *Retratos de familia: Madres de Soacha luchan contra impunidad de víctimas "falsos positivos"*.

Colombia, Caramelo Producciones para la Unidad de Memoria y Derechos Humanos del Archivo de Bogotá. Secretaría general. Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado el 18 de mayo de 2017, en: <https://www.youtube.com/watch?v=pj4RbIL3dBE>

Cartoy, E. (Director); Echeverri, A. (Cantautora) (2013). *Andrea Echeverri (2) - Homenaje a las Madres de Plaza de Mayo*. Argentina. Recuperado el 26 de mayo de 2018, en: <https://www.youtube.com/watch?v=irGRFG8gc9g>

Flórez, C. (2011). *Aplazaron lectura de fallo por 'falsos positivos' en Santander*. [Reportaje]. Recuperado el 11 de mayo de 2018, en: <http://www.vanguardia.com/historico/110648-aplazaron-lectura-de-fallo-por-falsos-positivos-en-santander>

Galeano, E. (2013). *Festival de Literatura Internacional Voces del Mundo de PEN*. En: Rincón, C. (Director); Rovetto, P. (Productor); LosPetitFellas Artistas) (2015). *Antes De Morir - LosPetitFellas Ft. Denise Gutiérrez - Videoclip Oficial*. Colombia, recuperado 20 de mayo de 2018, en <https://www.youtube.com/watch?v=2vdIWr1TCBI>

García, C. (Director). Duncan, E. (Guionista). (2018). *Falsos positivos | «Hoy hace diez años comencé a buscar el cuerpo de mi hijo» | Historias*. Colombia, Semana Rural. Recuperado el 8 de febrero de 2018, en: <https://www.youtube.com/watch?v=YdfWZJyO6wo>

Gómez, L. (Directora, guionista y productora). (2016). *1325: Mujeres resueltas a construir paz - Luz Marina Bernal, Madres de Soacha*. UN Woman, Mesa de género de la cooperación internacional en Colombia, USAID y ONU Mujeres. Recuperado el 11 de agosto de 2017, en: <https://www.youtube.com/watch?v=rlmIM7AF0i0&t=4s>

Saavedra, C. (2014). *Madres Terra*. Recuperado el 11 de mayo de 2018, en: https://www.vice.com/es_co/article/wjkyw/fotografia-entierro-madres-de

[soacha-suturar-falsos-positivos](#)

Solidarios CanalSur. (2016). *La lucha de las madres de Soacha (Colombia)*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=_ChSLDWny6Y Consultado el 2 de junio de 2017)

Trochando Sin Fronteras. (2017). *Las madres de Soacha ejemplo de perseverancia por la justicia y dignidad*. [Reportaje]. Recuperado el 11 de mayo de 2018, en: <https://trochandosinfronteras.info/las-madres-de-soacha-ejemplo-de-perseverancia-por-la-justicia-y-dignidad/>

4. Contenidos

Lugar teórico

Este apartado se centra en el abordaje de cuatro categorías. La primera, memoria, se entiende como la capacidad humana de volver sobre los recuerdos y hacerlos significar cosas nuevas, a través de narrativas que se sitúan en marcos sociales e históricos, lo que revela las relaciones de las memorias con la subjetividad política, los olvidos y los silencios. La segunda, memoria histórica, se comprende como la relación entre la memoria y el tiempo de los relatos históricos, es decir, las remembranzas del pasado, las reinterpretaciones del presente y las múltiples alternativas de futuro, y con esto, los lugares que los sujetos asumen en la reconstrucción y re-significación de su propia historia.

La tercera categoría, atiende a la relación entre memoria histórica y educación, parte de preguntarse: ¿cómo, por qué y para qué promover la memoria histórica en estudiantes y profesores –para este caso- de educación básica secundaria y media?, manifestando así la necesidad de generar procesos investigativos y acciones pedagógicas que le apunten a la formación de posturas éticas, políticas y sociales que fortalezcan la capacidad de conmoverse ante el dolor de los otros. Por último, las organizaciones sociales, comprendidas como agentes vitales en los procesos de denuncia y visibilización de las violaciones a los derechos humanos de las que han sido objeto las comunidades en nuestro país; convirtiéndose en agentes de resistencia y transformación, desde la reconstrucción de memorias y la

construcción de paz.

Antecedentes investigativos

Este acápite corresponde a la revisión de investigaciones realizadas en algunos países de Suramérica y Centroamérica, en torno a las preguntas: quién, por qué, para qué y cómo se ha llevado a cabo la enseñanza de la historia reciente en estos países, partiendo del estudio de los hechos violentos acontecidos, de los materiales y estrategias pedagógicas implementadas, las posturas ético-políticas de los maestros y los aprendizajes y reflexiones de los estudiantes. Además, se expone la revisión de algunos estudios sobre organizaciones sociales de mujeres en América Latina, teniendo en cuenta su consolidación, su incidencia y su papel en la historia del país.

En este ejercicio se encontró, por un lado, que los procesos de enseñanza de la historia reciente que se han adelantado en América Latina permiten tener un panorama amplio de los sucesos acontecidos, sus especificidades y aspectos en común con otros países, haciendo visible la necesidad de dejar de lado la indiferencia ante dichos sucesos y proponer alternativas pedagógicas para su abordaje. Por otro lado, se vislumbraron las demandas en común que tienen las organizaciones en torno a: la consecución y reivindicación de derechos, la oposición al conflicto armado y a las violencias hacia la mujer desde una postura propositiva, pasando del lugar de víctimas a asumirse como emprendedoras de memoria, defensoras de derechos humanos, constructoras de paz y lideresas sociales.

Análisis documental: un recorrido por las experiencias de las madres de Soacha y Bogotá

La organización Madres de Soacha y Bogotá -MAFAPO-, surge en el año 2008 a raíz de las ejecuciones extrajudiciales de los jóvenes de Soacha y Bogotá, ocurridas entre el año 2007 y 2008, incluyendo dos casos registrados en el año 2004. Desde su creación, MAFAPPO ha puesto en marcha acciones artísticas, educativas, políticas y culturales de resistencia al olvido, exigencia de verdad y construcción de paz y de memoria, de las cuales se da cuenta en el desarrollo de los siguientes apartados:

Entre las sombras de la impunidad

Este apartado describe el fenómeno de las ejecuciones extrajudiciales en Colombia, específicamente, las condiciones en las que estas se dieron durante la política de seguridad democrática que tuvo lugar en el primer gobierno del ex presidente Álvaro Uribe Vélez, lo cual permite dar cuenta de algunas experiencias que llevaron a las Madres a organizarse como colectivo, para emprender acciones de denuncia y de visibilización de sus casos.

Ante la imposición del silencio: ¡No tenemos por qué callarnos!

Tras difíciles procesos judiciales y emocionales, las Madres de Soacha y Bogotá conocieron la forma en que se dio la muerte de sus familiares, el modo de operar de los responsables de las ejecuciones extrajudiciales, las leyes y decretos que fomentaron las mismas y el alto grado de impunidad en sus casos, tras lo cual se vieron enfrentadas a repetidas amenazas contra sus vidas y las de sus allegados. Estas situaciones fueron afrontadas por MAFAPO desde un constante ejercicio de denuncia, exigencia de verdad y justicia y visibilización de sus casos en escenarios públicos y educativos.

Acciones de resistencia en el ir y venir de sus procesos

Durante los 10 años de trayectoria de la organización, las Madres de Soacha y Bogotá se han caracterizado por su participación y persistencia en escenarios jurídicos, sociales y políticos, situación que las ha enfrentado a dos tipos de respuesta, por un lado, la del Estado y las Fuerzas Militares, quienes han promovido políticas y acciones indolentes y re-victimizantes, y por otro lado, la de múltiples organismos internacionales que han puesto en la escena pública lo sucedido, a la par, que han buscado reconocer el lugar que tiene MAFAPO en el esclarecimiento de la verdad, la reconstrucción de la memoria histórica y en la construcción de paz.

Una lucha inacabada

Este apartado muestra un recuento de algunas acciones de exigencia de justicia y

verdad en las que ha participado MAFAPO en los últimos años: el acompañamiento a una de las integrantes de esta organización al Copey, Cesar en búsqueda del cuerpo de su hijo, los proyectos “Nunca más” y “Madres Terra”, la construcción de un estado del arte de los casos de las Madres hecho por la misma organización, la conversación con las Madres de la Candelaria en el marco de la Cátedra UNESCO, así como la conmemoración de los nueve y diez años de las ejecuciones de las ejecuciones de los jóvenes de Soacha y Bogotá. Estas y otras formas de acción de MAFAPO han reivindicado el papel de las organizaciones sociales y de las mujeres en la construcción de la memoria histórica y la paz en el país.

Secuencia didáctica: Madres de Soacha y Bogotá frente a las ejecuciones extrajudiciales

Esta secuencia didáctica se presenta como una herramienta para que los maestros y maestras den a conocer a sus alumnos(as) sucesos violentos de la historia reciente del país, tras los cuales se han dado experiencias de resistencia pacífica por parte de organizaciones sociales como las Madres de Soacha y Bogotá. Así, la secuencia propone cuatro sesiones de trabajo con una duración estimada de 45 minutos cada una, las cuales cuentan con recursos musicales, literarios y artísticos en sus distintos desarrollos.

En la primera sesión, denominada *Entre recuerdos y olvidos*, se propone trabajar desde el primer sentimiento que enfrentan los familiares de las víctimas de las ejecuciones extrajudiciales: la ausencia. Para esto, la sesión cuenta con un relato llamado “Entre recuerdos y olvidos” con el que se pretende sensibilizar y contextualizar a los estudiantes frente a dicho sentimiento.

En la segunda sesión, llamada *Que no se vuelva a repetir, que no*, se aborda el fenómeno de las ejecuciones extrajudiciales, específicamente el caso de Soacha y Bogotá. Esta sesión cuenta con la canción *Mamitas* de Andrea Echeverri como recurso, en la cual se habla acerca de este caso.

La tercera sesión es *Madres de Soacha y Bogotá: resistiendo al olvido*, la cual aborda las acciones de resistencia y denuncia que ha tenido la organización Madres de Soacha y Bogotá -MAFAPO-. Esto, mediante el trabajo de los estudiantes alrededor de imágenes de la organización.

En la cuarta sesión, denominada *Una lucha inacabada* se propone potenciar la

capacidad de agencia de los estudiantes por medio del desarrollo de expresiones artísticas como murales, fotografías, carteles, entre otras.

5. Metodología

Este trabajo investigativo se realiza desde un enfoque empírico analítico, en el que se utilizan dos estrategias metodológicas para el desarrollo del proyecto. En un primer momento, se realiza un *análisis documental* sobre las cuatro organizaciones sociales constructoras de paz, desde un rastreo de fuentes documentales (libros, artículos, crónicas periodísticas, comunicados de prensa, sentencias, fotografías y vídeos) y testimoniales (conversaciones, entrevistas, testimonios o relatos de las personas relacionadas con las organizaciones).

En segundo lugar, se llevó a cabo un proceso de indagación empírica mediante el uso del *taller pedagógico*, que da origen al diseño y aplicación de secuencias didácticas orientadas a maestros de educación básica secundaria y media; cada secuencia se centra en una organización en específico y en la problemática que esta organización ha afrontado con mayor ahínco, tal es el caso de la organización Madres de Soacha y Bogotá -MAFAPO-, ante las ejecuciones extrajudiciales. Por último, se realiza un análisis vivencial de lo observado en el pre-pilotaje y pilotaje de las dos primeras sesiones de cada subgrupo de trabajo.

Análisis del testeo de la secuencia didáctica

Esta secuencia tuvo un pre-pilotaje y pilotaje en dos instituciones educativas con maestros del área de humanidades. Allí se generó un análisis del desarrollo de las dos primeras sesiones, dando cuenta de la pertinencia de las actividades y de los materiales propuestos para las sesiones, del carácter flexible de la secuencia, en tanto permite que los y las maestras reinterpreten lo propuesto según las características de su clase. Además de esto, se hizo visible que los saberes del maestro son los que determinan la profundidad de sus reflexiones y posibilidad de relacionarlas con otros contenidos.

6. Conclusiones

En este trabajo de grado se presenta la reconstrucción de uno de los sucesos más dolorosos de la historia de violencia en Colombia: las ejecuciones

extrajudiciales de 19 jóvenes de Soacha y Bogotá. Así mismo, se exponen los matices de las situaciones que han tenido que vivir las Madres de estos jóvenes en su arduo camino de exigencia de justicia, verdad y no repetición, construcción de memoria histórica y de tejido social, la asunción de nuevos roles en la sociedad como constructoras de paz, defensoras de derechos humanos y emprendedoras de memoria.

Este recuento, manifiesta la necesidad de generar procesos investigativos sobre temas como la historia reciente de Colombia, el surgimiento y accionar social y político de otras organizaciones sociales, entre otros, esto, como forma de confrontar el alto grado de desconocimiento que existe frente a la historia reciente del país, además de situar las propuestas de resistencia y construcción de paz de estas organizaciones en espacios educativos.

Elaborado por:	Ávila Wilches, María Alejandra; Galindo Gutiérrez, Kimberly Tatiana; Ramírez Valencia, Luisa Fernanda.
Revisado por:	Ruiz Silva, Alexander.

INDICE

Introducción.....	25
I. Lugar teórico	28
I.1 Memoria.....	29
I.2 Memoria histórica.....	31
I.3 Memoria histórica y educación	33
I.4 Organizaciones sociales: memoria histórica y resistencia	36
II. Antecedentes investigativos	41
2.1 Investigaciones en torno a la enseñanza del pasado reciente en distintos países de América Latina	41
2.2 Rol de las organizaciones sociales en la construcción de paz y de memoria histórica	60
III. Problema	70
3.1 Preguntas de investigación	70
3.2 Objetivo general	71
3.3 Objetivos específicos	72
IV. Metodología	73
4.1 Análisis documental	73
4.1.1 Procedimiento del análisis documental.....	75
4.2 Taller pedagógico	76
4.2.1 Procedimiento del taller pedagógico.....	78

V.	Análisis documental: un recorrido por las experiencias de las Madres de Soacha y Bogotá.....	80
5.1	Introducción.....	80
5.2	Entre las sombras de la impunidad.....	81
5.3	Ante la imposición del silencio: ¡No tenemos por qué callarnos!.....	87
5.4	Acciones de resistencia en el ir y venir de sus procesos.....	91
5.5	Una lucha inacabada.....	98
5.6	Memoria histórica y educación: una posibilidad para seguir.....	104
VI.	Secuencia didáctica	108
6.1	Introducción.....	108
6.2	Sesión 1. Entre recuerdos y olvidos.....	109
6.3	Sesión 2. “Que no se vuelva a repetir, que no”	113
6.4	Sesión 3. Madres de Soacha y Bogotá: ¡Resistiendo al olvido!.....	119
6.5	Sesión 4. Una lucha inacabada.....	128
VII.	Análisis del testeo de la secuencia didáctica.....	130
VIII.	Reflexiones finales.....	132
	Referencias bibliográficas.....	136
	Anexos.....	147
	Anexo 1. Entre recuerdos y olvidos	
	Anexo 2. Mamitas, Andrea Echeverri	
	Anexo 3. Madres de Soacha y Bogotá: ¡Resistiendo al olvido! (Para estudiantes)	

Anexo 4. Madres de Soacha y Bogotá: ¡Resistiendo al olvido! (Para maestros)

Anexo 5. Instrumentos de evaluación

Epílogo.....165

INTRODUCCIÓN

Más allá del silencio y el olvido. Memoria y educación en cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia es un proyecto que pretende visibilizar las formas de organización y el accionar político y cultural de cuatro organizaciones de mujeres que, a partir de su labor, pasaron de ser víctimas del conflicto armado en Colombia y se convirtieron en constructoras de paz: Caminos de esperanza Madres de la Candelaria; Madres de Soacha y Bogotá; Organización Femenina Popular (OFP) y Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (A.M.O.R).

Este trabajo presenta, específicamente, a la Organización Madres de Soacha y Bogotá a partir de un análisis documental (fuentes documentales y testimoniales)¹, y la realización de una estrategia de investigación complementaria: el taller pedagógico, a través del cual se diseñó, desarrolló y evaluó un conjunto de secuencias didácticas, para el trabajo con estudiantes de educación básica secundaria y media, con base en la trayectoria de las organizaciones. Para la evaluación y el análisis de las secuencias didácticas se realizaron los siguientes acercamientos a las instituciones: un pre-pilotaje en el VI Foro Interinstitucional de Derechos Humanos, llevado a cabo el Colegio Parroquial San Carlos, y un pilotaje en el Colegio Lazarillo de Tormes de la localidad de Kennedy.

El ejercicio investigativo se realizó de manera coordinada en cuatro grupos de trabajo, con un eje común, compuesto por: la temática general: memoria histórica - educación; el enmarcamiento teórico; los antecedentes investigativos; el problema y la metodología. En un segundo momento, cada uno de los grupos llevó a cabo el análisis documental sobre el surgimiento hasta el momento actual de una organización de mujeres constructoras de paz identificando, principalmente, los

¹Las fuentes documentales abarcan libros, artículos, crónicas periodísticas, comunicados de prensa, sentencias, fotografías, videos, entre otros. Por su parte, las fuentes testimoniales hacen referencia a conversaciones, entrevistas, testimonios o relatos de las personas relacionadas.

elementos sociales, culturales y educativos presentes en su accionar. Cada una de estas reconstrucciones constituyó la base del diseño de cuatro secuencias didácticas, una por cada grupo de trabajo.

Cada capítulo se encuentra articulado a los otros, pues, aunque la revisión documental: reconstrucción del caso; y el taller pedagógico: secuencia didáctica, giraron en torno a organizaciones sociales distintas, el trabajo, en su conjunto, tiene la misma estructura. De este modo, el ejercicio investigativo plantea la siguiente ruta:

- **Lugar teórico:** allí se realiza un recorrido conceptual que enlazó, entre otras, las nociones de: memoria, memoria histórica y la relación entre memoria histórica y educación;
- **Antecedentes investigativos:** comprendió la revisión de trabajos de investigación (artículos, tesis, libros, entre otros) en torno a la enseñanza de la historia reciente, la memoria histórica y el accionar político y cultural de organizaciones de mujeres constructoras de paz, en América Latina y en Colombia;
- **Problema:** este apartado contiene la pregunta general de investigación, las preguntas específicas, así como los objetivos correspondientes. Además, se especifican las responsabilidades de investigación de cada uno de los grupos de trabajo; y
- **Metodología:** en este acápite se describen las estrategias investigativas (análisis documental y taller pedagógico) objeto de sistematización, análisis y construcción conceptual en el desarrollo del proyecto.

Finalmente, se espera que esta investigación se sitúe como una posibilidad de trabajo para los maestros ante las formas de relación entre la educación, la memoria histórica y la enseñanza de la historia reciente. Además, se espera que los

sujetos que habitan los espacios educativos reconozcan las consecuencias de los hechos violentos del pasado en el presente, y así, se hagan partícipes de la construcción de soluciones pacíficas ante las secuelas que ahora afronta la sociedad.

I. LUGAR TEÓRICO²

En las ciencias sociales, las humanidades y la educación, en las últimas décadas, se ha despertado un claro interés por estudiar la *memoria histórica*, lo que ha significado para los investigadores grandes retos, entre ellos, lograr que esta manera de delimitar y comprender el pasado emerja como alternativa a la historia oficial, que recupere las voces de los actores que en su momento fueron silenciados, de una u otra forma, y se vieron enfrentados a hechos concretos de violencia política, en sociedades con democracias limitadas y una profunda vulneración de los derechos humanos.

Por tanto, el presente marco teórico pretende visibilizar y conceptualizar, a grandes rasgos, los distintos significados de la categoría *memoria histórica*, a partir de la revisión de autores tales como, Nora (1984), Ricoeur (2000), Jelin (2002), Traverso (2007), Sánchez (2009), Ruiz y Prada (2012), Torres (2016), García y otros (2015), entre otros. Esto, con el fin de reconocer los avances teóricos sobre el tema, y analizar y comprender los elementos que le dan cabida en el ámbito educativo. Para ello, se hace preciso abordar los siguientes conceptos: memoria; memoria histórica y relación entre memoria y educación.

Así mismo, vale la pena indicar que esta revisión es una apuesta por promover la investigación y contribuir al ejercicio analítico-crítico de la memoria histórica en sus diversos sentidos, usos y configuraciones. De esta manera, se asume que la articulación de la memoria histórica con el campo educativo y pedagógico, y la generación de experiencias educativas, culturales y políticas específicas pueden constituirse como un factor de contrapeso a la guerra y la exclusión social y un enorme potencial en la formación de sujetos críticos, conscientes, propositivos y transformadores de su realidad.

² Los acápites de Lugar teórico, Antecedentes investigativos, Problema y Metodología se compartirán de manera completa con otros tres trabajos de grado realizados por estudiantes pertenecientes al eje de formación ético-político.

1.1. Memoria

Vale la pena considerar lo que señala Traverso sobre la memoria:

La memoria es una dimensión subjetiva de la experiencia vivida, una recreación anclada en hechos del pasado, en vivencias que podemos atestiguar, esto es, de las cuales podemos dar cuenta, en suma, la memoria refiere a las impresiones que la experiencia deja en el espíritu (2007, p. 22).

A partir de esto, se podría decir que la memoria no es solo lo que recordamos, sino también lo que podemos decir de lo que recordamos, esto es, el lenguaje en el que nos expresamos, en el que tienen lugar nuestras experiencias, lo cual significa, además, que la memoria no solo está hecha de recuerdos, sino también de la capacidad humana de volver sobre ellos, de hacerlos significar cosas nuevas, si se tiene en cuenta que los seres humanos somos extremadamente complejos, que vivimos no solo el presente, sino también, en buena medida, estamos configurados por el pasado y las expectativas de futuro.

Ahora bien, Jelin (2002, p. 18) expone que estudiar la memoria implica trabajo, en el sentido propio del término, es decir, rigurosidad para pensar, re-pensar, re-construir y dar cuenta de los diferentes actores que intervienen en un acontecimiento histórico. En esta dirección, el trabajo de la memoria requiere abordar “recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos” que se encuentran inscritos en marcos sociales e históricos y determinan qué y cómo se recuerda y se olvida. Así pues, no existe entonces una única manera de recordar y narrar el pasado, como tampoco existe un único sentido del olvido, al respecto, Jelin hace la siguiente precisión:

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

En este sentido, la presencia de un hecho traumático impide que el sujeto haga uso de su capacidad selectiva tanto para narrar lo vivido como para olvidarlo. Al respecto Jelin (2002) subraya cuatro tipos de olvido:

- a. *El olvido profundo o definitivo*: se da de manera totalitaria a partir de la borradura de hechos y procesos del pasado. Este se pueda dar por voluntad del sujeto o por una voluntad política que proviene de entes de poder que buscan promover determinados olvidos.
- b. *Olvido encubierto*: podría entenderse como la ruptura que hay entre un recuerdo y otro, la cual es provocada por las distintas formas de represión de agentes de poder, que impiden otorgarle un sentido a dichos recuerdos.
- c. *Olvido Evasivo*: este tipo de olvido, al ser una decisión de los sujetos, se convierte en una alternativa al dolor que dejan las catástrofes sociales en las cuales han estado inmersos en determinados momentos de sus vidas. Esta acción les permite, de cierta manera, seguir viviendo.
- d. *Olvido necesario*: se refiere a la búsqueda de los sujetos y las comunidades por liberarse de los recuerdos del pasado que les impiden avanzar y lograr vivir en paz.

Es necesario por tanto, reconocer estos tipos de olvido, ya que hacen parte constitutiva de la construcción de memoria de los individuos y los colectivos. A propósito de esto, la autora prefiere hablar de *memorias* en plural, mencionando que ésta nunca es monolítica, sino que existen “procesos de construcción de memorias [...] y de disputas sociales acerca de las [mismas]” (Jelin, 2002, p. 17). De este modo, la construcción de las memorias en los sujetos es un proceso complejo de interrelación de experiencias individuales y colectivas que constituyen su sentido y que operan, al tiempo, transformándolas, legitimándolas o invisibilizándolas.

En esta misma vía, puede decirse que las memorias son un componente de reflexión sobre la identidad, en tanto que ésta juega un papel decisivo en los sentidos que los sujetos construyen sobre sus vidas. Se trata, entonces, de un mecanismo cultural que funciona para crear sentido de pertenencia en los grupos y las comunidades, “especialmente en el caso de los grupos oprimidos, silenciados y discriminados, la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en uno/a mismo/a y en el grupo” (Jelin, 2002, pp. 9-10).

Así, las memorias y la identidad se relacionan por medio de las diversas narrativas de los sujetos; las mismas que al pasar por un registro, ya sea oral o escrito, se hacen públicas, adquiriendo un uso político que las posiciona “como una de las dimensiones de la subjetividad política” (Ruiz y Prada, 2012, p. 62). Se entiende esta última como la construcción propia de cada individuo en relación con su contexto social y las condiciones espacio temporales en las que se encuentra inmerso. En esta dirección, los autores citados señalan:

Si algo puede llamarse subjetividad política, tendrá que ser concebible de manera narrativa, es decir, en la construcción de relatos sobre sí mismos –en tanto individuo y como miembro de colectivos humanos que eventualmente poseen intereses compartidos- y del significado que el sujeto les otorga a las prácticas sociales y políticas (Ruiz y Prada, 2012, p. 154).

1.2. Memoria Histórica

Los desarrollos contemporáneos sobre la memoria histórica parecen remontarse a la década de los ochenta, con Pierre Nora, quien en su libro *Los lugares de la memoria* la define como “el análisis consciente del pasado y su articulación con el presente común de un grupo social” (1984, p. 20). Así, la memoria histórica pasa a ser un fenómeno que no se limita al relato de un acontecimiento, sino que restituye un modo de temporización viva, es decir, es siempre actual, en evolución permanente, pues se ubica en el interior de los acontecimientos, lo que la hace, al mismo tiempo,

fragmentaria: “hay tantas memorias como grupos, es por naturaleza múltiple y desmultiplicada, colectiva, plural e individualizada” (Nora, 1984, p. 21).

Ahora bien, Paul Ricoeur señala que la memoria “es el contraste con el futuro de la conjetura y de la espera y con el presente de la sensación (o percepción)” (2000, p. 33), es decir, que existe una relación entre la memoria y el tiempo de los relatos históricos: el sentido del pasado, las reinterpretaciones del presente y las expectativas hacia el futuro (Jelin, 2002, apoyada en Koselleck), lo que, además, daría cuenta de la naturaleza fragmentada y del carácter dinámico de la memoria histórica.

Por tal razón, se hace necesario reconocer que en la memoria opera un entrecruzamiento de las temporalidades de la experiencia humana, y a partir de ella emergen actos de búsqueda y remembranza del pasado en el presente, “de ahí, que el que recuerda debe situarse en la memoria de los otros, cruzando espacios, subjetividades y experiencias compartidas” (Ortega y Castro, 2010, p. 86, apoyados en Ricoeur, 2004).

De modo complementario, podemos atribuir características especiales a la memoria histórica, entre las cuales vale la pena destacar, que es dinámica, multifactorial, reflexiva y consciente, entre otras; lo que a la vez la convierte en objeto de interés para la investigación, dado que la memoria histórica permite comprender el lugar que asume el sujeto, en el que este es capaz de reconstruir y re-significar su propia historia e incorpórala en el presente, agenciando procesos transformadores a nivel personal, político y social.

Al respecto, para Sánchez (2009, apoyado en Uribe, 2005), la memoria histórica necesita acudir a distintas fuentes que le permitan hacer una reconstrucción rigurosa de los datos, los hechos y las cronologías. De este modo, se nutre de archivos, expedientes judiciales, prensa, testimonios, entrevistas, atendiendo a la pregunta: “por qué” aparecen ciertos contrastes o divergencias en el recuerdo de cada persona o fuente consultada.

En suma, se podría decir que la memoria histórica posibilita otras maneras de entender la historia individual y colectiva de los sujetos a partir de sus narraciones, llegando a desligarse, en algunos aspectos, de la memoria oficial. Por tanto, la memoria histórica permite generar un impacto en la construcción del presente, la remembranza del pasado y la configuración de múltiples alternativas de futuro.

I.3. Memoria histórica y Educación

Colombia ha vivido uno de los conflictos más largos y violentos de América Latina, que ha dejado como resultado, al 01 de marzo de 2018, un saldo de 8'650.169 de víctimas registradas según el Registro Único De Víctimas (RUV)³, de las cuales 36.578 son víctimas de secuestro; 169.201 de desaparición forzada; 995.393 de homicidio y 7.358.248 de desplazamiento forzado. Es necesario, aclarar que existen muchas otras víctimas que hasta el momento no han sido reconocidas por el Estado. En medio de este panorama, la naturalización del conflicto armado en Colombia conlleva a que gran parte de la sociedad no encuentre otra forma de entender la vida aislada de la guerra, a tal punto que a los sujetos les resulta ajeno o distante vivir en paz o al menos en un estado de ausencia de guerra.

Con todo esto, resulta oportuno generar procesos investigativos desde el campo educativo, que conlleven acciones pedagógicas orientadas a vincular a maestros(as) y estudiantes de educación básica secundaria y media con el pasado reciente del país; de tal forma que el encuentro entre memoria, historia e identidad

³Además de lo expuesto, en el último informe del Registro Único De Víctimas (2018) se encuentran las siguientes cifras: 6.069 víctimas de abandono o despojo forzado de tierras; 7.431 de vinculación de niñas, niños y adolescentes a la guerra; 10.787 de tortura; 11.382 de minas antipersona; 24.786 de delitos contra la libertad y la integridad sexual; 83.290 de actos terroristas / atentados / combates / hostigamientos; 110.198 de pérdida de bienes muebles o inmuebles y 380.952 de amenazas. Para mayor información sobre cifras y estadísticas del conflicto armado se puede consultar el Registro Único de Víctimas (RUV) y el informe "¡Basta ya!" del CNMH.

promueva en ellos la reconstrucción de los acontecimientos históricos más significativos y genere diversos aprendizajes en relación con lo que, como sociedad, hemos sido, somos y podríamos ser.

De acuerdo con lo señalado, es preciso establecer una relación entre memoria histórica y educación, lo cual supone preguntarse: ¿cómo, por qué y para qué promover la memoria histórica en estudiantes y profesores de educación básica secundaria y media? Si bien, estas preguntas aún no tienen y quizás tampoco tendrán una única respuesta, es innegable que la escuela no puede simplemente darles la espalda. A propósito de esta relación, Torres indica que:

Memoria, historia y escuela encuentran un marco de comprensión en la necesidad de crear diversos canales de expresión y enseñanza de la historia, apuntando a la memoria como campo de trabajo pedagógico convergente para la formación de sujetos conscientes de las intermediaciones, fracturas y continuidades de la historia como material de aprendizaje y transformación social (2016, p. 171).

Sin embargo, en el contexto colombiano la relación entre memoria histórica y educación encuentra tres problemáticas fundamentales que interfieren en el proceso de comprensión y enseñanza de la historia reciente en la escuela. Al respecto, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015) señala que la enseñanza de la historia en la escuela:

1. Suele dirigirse a la memorización de nombres, lugares, fechas.
2. Se centra en lo que Roux (1999) ha denominado “la historia de bronce”, en la que se enaltecen próceres o figuras como determinantes en los hitos sociales del país, es decir, que al enseñar ciertos acontecimientos históricos existen unos actores privilegiados y unos relegados al olvido.
3. Se caracteriza por una desconexión profunda entre lo que se enseña y la historia personal de los estudiantes.

Con la intención de enfrentar y superar estas problemáticas el CNMH (2015) y algunos investigadores en el campo de la educación (Ortega, 2014; García y otros,

2015; Arias, 2016) coinciden en proponer alternativas que tengan como componente central la participación de los estudiantes y maestros en espacios de discusión dentro y fuera del aula, partiendo de sus historias de vida y el reconocimiento del otro; movilizándolo, así, la capacidad de los sujetos para transformar los espacios que habitan cotidianamente; ello acompañado de distintas estrategias pedagógicas y didácticas que conlleven “a las nuevas generaciones [a] preguntar por su legado histórico y agenciar horizontes de posicionamiento ético-político frente a la realidad” (CNMH, 2015, p. 28).

Dicha propuesta, además, mantiene un eje común que “implica un diálogo disciplinar, la caracterización de los contextos, el reconocimiento de los sujetos y la convergencia de distintas formas de enseñanza en torno al abordaje del pasado y sus vestigios en la piel: heridas físicas, emocionales, simbólicas y políticas” (Ortega, 2014, p. 61). En este sentido, la enseñanza de la historia reciente se constituye en un intento por comprometer, directa o indirectamente, a los estudiantes y maestros con las víctimas, sus recuerdos, dolores, silencios y luchas, haciéndolos conscientes de las consecuencias que la guerra ha dejado en nuestra sociedad, en las personas de carne y hueso que la componen.

En estos términos, la escuela al ser, en principio, el lugar donde es posible el reconocimiento del otro y la formación ciudadana, se convierte en un escenario propicio para la enseñanza del pasado reciente, lo cual enlaza, según García y otros (2015, p. 63, apoyados en Silvia Finocchio, 2007) dos retos: el primero, “promover lugares que alienten el estudio del pasado reciente y posibiliten la reunión, la reflexión y el debate entre estudiantes”; y, el segundo, implicaría lograr que “sus participantes se involucren en el debate sobre la memoria y la historia” dándole paso a la confrontación de sus propias narrativas y a interpretaciones autorizadas, sustentadas de los acontecimientos históricos enseñados en la clase.

Para alcanzar dichos retos es importante el empoderamiento del maestro frente al proceso de enseñanza del pasado reciente, la cual requiere, además, el

ejercicio de una responsabilidad ética, social y política con su práctica pedagógica, respecto de lo cual Arias agrega:

[Este ejercicio pedagógico] propenderá hacia el pensamiento crítico en la medida en que [...] se puedan plantear problemas, se ejercite el escepticismo reflexivo, cada fenómeno se despliegue en múltiples perspectivas para ser comprendido y, finalmente, se rearme la situación desde un horizonte sistémico que no solo abarque la comprensión del mismo, sino que lo vincule a realidades estructurales, a la vez que provoque, en los estudiantes, capacidad de agencia (2016, p. 265).

Por tal razón, se requiere el estudio detenido de la enseñanza de la historia reciente en la escuela y su relación con la memoria histórica, sus usos, abusos, límites, alcances y posibilidades. De modo complementario, resulta relevante la reflexión sobre la incidencia del maestro en la formación de la subjetividad ético-política de los estudiantes, lo que implica trascender hacia “la formación de [la] capacidad de conmovier[se] ante el dolor de los otros y de buscar las maneras de actuar a favor del *nunca más*” (Ruiz y Prada, 2012, p. 71).

1.4 Organizaciones Sociales: memoria histórica y resistencia

Las organizaciones sociales han sido un agente vital en los procesos de denuncia y visibilización de las violaciones a los derechos humanos de las que han sido objeto las comunidades en nuestro país; convirtiéndose muchas veces en agentes de resistencia y transformación de su contexto, en otros casos sus narrativas y propuestas permiten la reconstrucción de memorias y la construcción de paz en sus entornos. Es por esto, que las organizaciones sociales en este trabajo se entenderán a partir de lo expuesto por Mendoza y Molano de dos formas, como

Instancias de representación de intereses, por cuanto los individuos encuentran en ellas la posibilidad de resolver sus problemas de manera colectiva sin perder de vista sus aspiraciones individuales, y de otra, como escenarios de agenciamiento, que favorecen la comunicación y la negociación con otros actores sociales: estado,

instituciones, otras organizaciones, partidos, entre otros. (2009, p. 124, apoyados en Torres, 1997)

De este modo, las organizaciones sociales se configuran a través de un vínculo asociativo caracterizado por la consolidación de un proyecto común en la búsqueda de solventar algunas necesidades y alcanzar unos objetivos específicos, afianzando en los actores modos de ser y actuar en torno a sus utopías, ideologías, sentidos culturales y contextos socio-históricos (Mendoza y Molano, 2009).

Si bien, los sujetos que hacen parte de las organizaciones sociales apropian elementos identitarios de estas, las organizaciones a su vez configuran una identidad propia, que puede ser comprendida desde lo que destacan Torres, Barragán y Mendoza:

[Las organizaciones sociales] también construyen sus propios elementos identitarios; a lo largo de su historia, las organizaciones van elaborando un conjunto de mitos, símbolos, ritos, lenguajes, valores y prácticas, las cuales otorgan distinguibilidad frente a la población local y frente a otras asociaciones similares. Así, las organizaciones [...] son un sistema cultural, un orden de significados, y prácticas simbólicas compartidas, que definen su identidad organizacional (2003, p. 35).

Como se ha dicho, la identidad de las organizaciones sociales se constituye a través de los propósitos establecidos colectivamente, de los vínculos que se establecen, y de la historia común que poseen y reafirman en su diálogo recurrente; desde la visión de estos autores, la identidad de las organizaciones se consolida mediante las narrativas biográficas, los rasgos distintivos y las redes de interacción. Las narrativas biográficas hacen referencia a los relatos que emergen de sus experiencias, hitos y actores significativos, en los que los integrantes de la organización narran algunos acontecimientos históricos que dan sentido a su proceso organizativo.

Los rasgos distintivos se refieren al capital cultural que se genera en las organizaciones a partir de los espacios cotidianos en los que comparten ritos, costumbres y símbolos que perfilan sus líneas de acción y sus apuestas por la

resistencia. Por último, las redes de interacción comprenden los procesos y las relaciones que las organizaciones gestionan en el campo social con diferentes actores y entidades, que les permiten mejorar las dinámicas internas y ampliar el horizonte para que su accionar tenga mayor incidencia en la sociedad.

En este sentido, los procesos de memoria histórica y resistencia surgen a partir del accionar social, político y cultural de las organizaciones sociales, que en este caso responden a las distintas afectaciones relacionadas con crímenes de lesa humanidad, sus resistencias se originan a partir de situaciones en las que individuos y comunidades se ven expuestos de forma repentina o permanente, lo cual permite el encuentro entre quienes comparten la misma vulnerabilidad. Se trata de acciones que, en principio, parecen pequeñas modificaciones en sus entornos, para luego, al sumarse, convertirse en significativas transformaciones sociales, desde la cotidianidad.

Si bien, las expresiones sociales de resistencia han estado presentes a lo largo de la historia, entendidas como una forma de contraposición a un lugar de poder determinado, es importante resaltar que “las resistencias [...] no son simples prácticas invertidas de la dominación; no son – al menos no solamente – contra-producciones disciplinarias. Ello significa destacar la capacidad afirmativa, creativa y fundante de las resistencias” (Abal, 2007. p. 3).

Es por esta razón que se hace fundamental una mirada a la resistencia desde la cotidianidad, ya que es allí donde las organizaciones sociales, encuentran su principal fuente de inspiración, para sus acciones concretas y simbólicas, al respecto, Abal menciona que “la creatividad cotidiana [al ser] elusiva, dispersa, fugitiva, hasta silenciosa, fragmentaria, y artesanal construye “maneras de hacer”: maneras de circular, habitar, leer, caminar, o cocinar, etc.” (2007, p. 3, citando a DeCerteau 1996). Es posible ejemplificar esto en las formas de resistencia de organizaciones sociales; que promueven formas locales de gobierno, participación y justicia alternativas a las estructuras estatales y armadas; y se declara una

posición ética frente a la guerra y la memoria de los muertos (Restrepo, 2006, p. 197).

Para el caso específico de América Latina, Martínez presenta la siguiente tipología de las resistencias: “1) la lucha contra la dominación colonial, 2) la lucha contra los regímenes autoritarios, dictatoriales y totalitarios y 3) la reivindicación de derechos y libertades democráticas y ciudadanas” (2016, p. 351, apoyado en López, 2013). De acuerdo a esto, los procesos de resistencia enmarcados en este trabajo responden, por su fundamento político, cultural y social, al tercer tipo de resistencia, a propósito de velar por la restitución de sus derechos sociales, el acceso a la verdad, la justicia, reparación, la no repetición de hechos violentos y la posibilidad de alcanzar transformaciones sociales.

Restrepo (2006) la denomina resistencia civil, la cual consiste en el conjunto de acciones que, sin necesidad de extensos discursos o complejas teorías, han emprendido organizaciones de la sociedad civil frente a la guerra o la injusticia. Acciones que, de algún modo, indican un cierto margen frente a las imponentes estructuras sociales.

La fuerza de resistencia que se encuentra en la cotidianidad halla sentido, por un lado, en el lugar de poder al cual se resiste, y, por otro, en las acciones civiles propositivas tales como: marchas, galerías fotográficas, puestas en escena, conversatorios, intervenciones en espacios públicos, denuncias jurídicas, entre otros. A esto se suma, la asunción de nuevos roles en la vida social que adquieren los integrantes de estos colectivos, por ejemplo, ya no solo se es madre, también se es defensora de derechos, denunciante, manifestante y constructora de paz, lo que suele generar que las relaciones entre los miembros de las organizaciones sociales superen el rol de compañeros de lucha, dado que entre ellos se tejen fuertes lazos afectivos.

En suma, las resistencias de las organizaciones sociales podrían concebirse como resistencias para la paz, las cuales, según Hernández (2009), evidencian un

ejercicio de autonomía y autodeterminación que se convierte en la “fuerza vital” de procesos y acciones colectivas que le apuntan a la construcción de realidades esperanzadoras.

II. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

2.1 Investigaciones en torno a la enseñanza del pasado reciente en distintos países de América Latina

Este apartado comprende el resultado de una revisión preliminar de trabajos de investigación sobre la enseñanza de la historia reciente en y desde la escuela en países de América Latina tales como Argentina, Colombia, Chile, Guatemala, México y Nicaragua. Además se presenta un esbozo sobre el papel de las organizaciones sociales y de mujeres frente a la violencia, especialmente en su rol de constructoras de paz y de memoria histórica. Esto con la intención de reconocer las problemáticas, preocupaciones y categorías analíticas sobre las cuales se han centrado dichos estudios.

Gutiérrez realiza un análisis de los problemas que rondan la enseñanza de la historia reciente en América Latina desde la actualidad, esto es, desde los hechos que hoy en día cobran importancia en la sociedad, a sabiendas de que estos hechos también representan lo que ha ocurrido en el pasado. Desde su perspectiva es necesaria la formación de conciencia histórica, pues “Si todos participamos en la reconstrucción de la memoria histórica como se ha señalado, entonces ésta supone variedad de concepciones y diversidad de actores, incluyendo aquellas reelaboraciones que manipulan el pasado desde el presente, con fines políticos” (Gutiérrez, 2005, p. 18).

El autor enfatiza, que en la enseñanza de la historia reciente existe una serie de problemas, entre ellos, la definición de:

El qué y el para qué (la elección de la perspectiva del conocimiento): es relevante llevar a cabo un acercamiento a la historia contextualizada de los estudiantes, no simplemente copiar modelos. Al tener en cuenta el presente, es posible propiciar una adecuada “educación cívica”.

Cómo y a quién le vamos a enseñar: en la pregunta por el cómo se destacan los temas y medios didácticos más vinculados a la experiencia de vida cotidiana de los estudiantes. En cuanto al quién, se hace pertinente el trabajo con los más jóvenes incluyendo estudiantes de educación básica secundaria y media.

Cuánto de la historia cercana se encuentra en los libros de texto y programas escolares: El problema que se presenta acá es la falta de herramientas para la enseñanza de la Historia reciente, ya que en las escuelas de América Latina suelen usarse cartillas en las que la mayoría de las veces solo se enseña la historia remota. Frente a esto, se propone el uso y consulta de la producción editorial de las universidades, centros de investigación y sellos editoriales que últimamente han innovado en producción de material histórico.

Este investigador insiste en la importancia de: “conseguir que se desarrolle en los estudiantes una visión racional y crítica del pasado para explicar el presente” (Gutiérrez, 2005, p. 21). Además de comprender que la responsabilidad de la enseñanza de la historia reciente no debe recaer sobre el material a usar, sino en la forma cómo los docentes abordan estas temáticas.

Apoyado en Le Goff, subraya: “es necesario que la memoria no sea una memoria pervertida, deformada, manipulada. Para ser inspiradora, el requisito esencial es que sea verificada y pensada a través de la historia [...]” (Gutiérrez, 2005, p. 22), esto para motivar la reflexión en los maestros frente al compromiso ético en la enseñanza del pasado reciente.

En el contexto argentino, Higuera (2008) identifica una serie de acciones relacionadas con la enseñanza de la historia reciente en la escuela y las principales problemáticas que surgen en estas prácticas, tanto para los maestros, como para los padres de familia y estudiantes.

De este modo, el investigador describe las experiencias de algunas maestras que han asumido la tarea de la enseñanza de la última dictadura militar argentina. El investigador realizó entrevistas a padres de familia, maestros y estudiantes sobre la pertinencia de enseñar la dictadura en la escuela y entre las posturas que

se destacan de estas interacciones se encuentran la oposición a la enseñanza de la misma y la neutralidad frente al cuestionamiento de los autores de los hechos.

Un asunto destacable en las dinámicas pedagógicas de los maestros más activos de esta escuela consistió en retomar el discurso oficial y apropiarlo para cuestionarlo, de forma complementaria los estudiantes realizaron un “taller de periodismo” para la construcción de un periódico escolar, con el fin de comunicar los hechos del pasado reciente y los actos conmemorativos del 24 de marzo, que visibilizaban la militancia de los desaparecidos durante la dictadura y la violación de los derechos humanos por parte de los organismos de seguridad del Estado.

Higuera concluye que, desde la transición a la democracia en la Argentina, la actitud activa de los maestros ha permitido realizar transformaciones en la forma como se enseña el pasado reciente en las aulas, pues de forma extendida se agencian memorias que pocas veces corresponden a un discurso unívoco, por el contrario, se explicitan diversas luchas de la sociedad por la justicia, la verdad y el reconocimiento de las desapariciones forzadas, perpetradas por la dictadura militar.

En una línea de trabajo cercana a esta, De Amézola (2008) muestra los resultados de investigaciones realizadas en la provincia de Buenos Aires, señalando las complejidades y los problemas tanto didácticos, como políticos e historiográficos que inciden en la enseñanza del pasado reciente. Para ello el autor centra su análisis en: dos reformas efectuadas a la Ley de Educación Nacional de 1993 y 2006; los manuales escolares producidos en las décadas de los 80 y los 90; y los hallazgos del acercamiento a las prácticas docentes, mediante entrevistas.

El análisis de estos elementos permite identificar problemáticas tales como: 1) la dispersión en la selección de los contenidos; 2) la falta de tiempo para que los maestros desarrollen los temas estipulados por las reformas curriculares, pues, algunos exceden el tiempo asignado para su desarrollo, debido a la enorme cantidad de contenidos en el currículo que ocasionan retrasos en el abordaje de los

temas a tratar; 3) la ubicación de las escuelas; y, 4) la pertinencia de los materiales usados.

El investigador señala que la enseñanza de la historia reciente en las escuelas donde realizó su investigación atraviesa serias incongruencias. Por parte de los docentes, se presenta una marcada ambivalencia en cuanto al cómo, el por qué y el para qué llevarla a cabo y su relación con la formación de un ciudadano democrático. En lo que respecta a los contenidos de los manuales, se evidencia cierta estigmatización que redundaba en la condena moral de los actores de los hechos violentos acontecidos, más que en las causas y circunstancias que rodearon los mismos.

Otro aspecto fundamental radica en que la gran mayoría de los docentes no tiene una formación pedagógica sólida en la enseñanza de la historia reciente, lo cual les dificulta el abordaje de estos temas, por lo que suelen incurrir en un tipo de enseñanza de corte informativo y poco problematizador de los hechos. Del mismo modo, la carencia de metodologías y líneas de trabajo fijas o estandarizadas en los currículos da pie para que los maestros aborden contenidos y temáticas de manera aleatoria, sin ningún criterio o intencionalidad que lo justifique.

Seguidamente, De Amézola y D'Archary (2016), presentan su análisis frente al impacto de la enseñanza de la dictadura argentina en actos escolares conmemorativos. Para tal fin, las metodologías utilizadas fueron: entrevistas (realizadas a maestros y directivos de las instituciones visitadas), revisión de cartillas y revistas (guías para la enseñanza de la dictadura, diseñadas especialmente para maestros) y análisis de actos escolares tales como: clases conmemorativas, construcción de carteleras. Los resultados más relevantes de este estudio permiten identificar que:

- 1) Una proporción elevada de docentes tienen un notorio desconocimiento de la dictadura militar, como tema objeto de abordaje académico e histórico, lo cual conlleva la dificultad de su enseñanza.

- 2) La preocupación por la formación de los maestros en el abordaje pedagógico de acontecimientos como la dictadura militar ha sido reciente, iniciando en el año 2014, aproximadamente.
- 3) La enseñanza de la dictadura argentina se ha tornado rutinaria en el ámbito escolar, pues se aborda únicamente en las fechas conmemorativas, respondiendo solo a la reglamentación del currículo estatal, lo que imposibilita construcciones críticas frente a dicho acontecimiento.

Por su parte, Cavanna y Cerri (2009) hacen un acercamiento a la dictadura militar uruguaya (1973-1985), analizando las posiciones de políticos y maestros de historia. El estudio reparó en los puntos de vista de los participantes frente al triunfo de la Ley de Caducidad, de abril de 1989, mediante la cual se pretendió vincular amnistía con amnesia, confinando al olvido la historia de la dictadura (Ibíd.). Dicha discusión se dio cuando el Frente Amplio ganó las elecciones de 2004 y realizó un drástico cambio de postura del Estado frente al período dictatorial, poniendo en tela de juicio la aplicación de la Ley de Caducidad y dirigiendo su mirada sobre el ámbito educativo, al incorporar la enseñanza de la historia reciente en Uruguay.

De este modo fueron ganando espacio en la discusión académica preguntas como: “¿Qué memoria transmitir?, ¿qué historia enseñar?, ¿cómo se enseña esto en el marco de un país con un discurso acerca de lo “excepcional”-lo cual suponía que se estaba en un sistema político, racional y consensual- y lo “tolerante”?” (Cavanna y Cerri, 2009, p. 101). Los investigadores también analizan la noción de laicidad en Uruguay, -laicidad política-, que se refiere a la enseñanza de la historia desde una supuesta posición objetiva y neutra, a diferencia de las nociones frecuentes de laicidad que suponen la separación de la enseñanza y la religión.

Esta noción de laicidad política, que pretendía optar por una democracia que no culpaba a nadie por los hechos ocurridos en la dictadura militar e instaurar

el olvido como una manera de pensar, sin ataduras, en el presente y en el futuro del país, significaba optar igualmente por una amnesia voluntaria que, al decir de los políticos tradicionales (reacios a la enseñanza de la dictadura militar en la escuela), protegía la laicidad, manteniendo el análisis de la historia desde la conservación de valores tradicionales, al tiempo que evitaba el acercamiento de los estudiantes a ideas de izquierda.

Así, a partir de entrevistas realizadas a maestros de historia de escuelas uruguayas, el 85% resaltó que no hay una violación sistemática de la laicidad en el sistema educativo por el hecho de enseñar la historia reciente desde posturas no acordes con la historia oficial, y que, el concepto de laicidad:

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

En concordancia con este planteamiento, los autores destacan que: “diferentes miedos, desafíos y también motivaciones particulares son manifestadas por los profesores consultados sobre qué implica enseñar el tema de la dictadura militar” (Cavanna y Cerri, 2009, p. 107) lo que lleva a que sean minoritarios los maestros y maestras que abordan el tema en sus clases. Estos docentes consideran que, aun siendo necesaria la enseñanza de la historia reciente, es complejo no caer en la división de los actores ‘buenos y malos’ de los hechos, y en la manifestación de su posición frente a la indiscutible violación de derechos humanos por parte de las fuerzas militares; sobre todo, porque muchos de ellos vivieron la dictadura y sus recuerdos subjetivos los llevan a tener una postura que trasciende a la puramente académica.

De otro lado, Plá y Pérez (2013) analizan el desarrollo del pensamiento histórico en sujetos de diferentes edades y niveles educativos en México, desde una investigación de corte cualitativo en la que se utiliza la imagen como fuente y

herramienta en la interpretación de la historia del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional -EZLN-, ocurrido en 1994.

Para ello, establecieron 5 grupos de estudio⁴ organizados según las siguientes categorías: generacional, niveles de escolaridad y especialistas; los cuales respondieron preguntas enfocadas a indagar sobre sus elaboraciones del pasado reciente, teniendo en cuenta sus características sociales, económicas y demográficas.

Entre los hallazgos del estudio, vale la pena destacar que los hechos históricos mayormente recordados por los participantes de diferentes grupos generacionales, varían en cuanto a: la formación académica, el conocimiento, la posible vivencia de los hechos y el acercamiento a diversas fuentes; todo lo cual influye en sus elaboraciones del pensamiento histórico. No obstante, se identifica que, independientemente del nivel educativo y generacional de los entrevistados, la mayoría de ellos cuentan con dificultades para analizar fuentes y diferenciar entre una construcción parcializada de los hechos del pasado y un ejercicio analítico objetivo y reflexivo sobre la historia reciente.

Adicionalmente, los autores cuestionan el rol del sistema educativo en el desarrollo de capacidades para pensar la historia reciente en los estudiantes y el uso de fuentes primarias (generalmente, libros de texto) para tal fin.

En el contexto chileno, por su parte, Rivera y Mondaca (2013) destacan la importancia de la enseñanza de los hechos ocurridos durante la dictadura de

⁴ Grupo A: Personas que al surgir el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional -MZLN- (1994) tenían 18 años o más y en la actualidad cuentan con estudios universitarios en proceso, interrumpidos o concluidos en alguna universidad pública del Distrito Federal; Grupo B: Personas que al surgir el MZLN tenían 18 años o más y que a la fecha no han realizado estudios universitarios; Grupo C: Personas que al surgir el MZLN tenían 15 años o menos y que en la actualidad cuentan con estudios de licenciatura en pedagogía en la UPN de México; Grupo D: Personas que al surgir el MZLN tenían 15 años o menos y que a la fecha no han realizado estudios universitarios; y Grupo E: Estudiantes de la licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México que al surgir el MZLN tenían 15 años o menos (Plá y Pérez, 2013, p. 34).

Pinochet⁵ y el proceso de transición a la democracia. En un primer momento, los investigadores rescatan la dualidad memoria-olvido, refiriéndose a la importancia de reconocer las memorias oficiales y no oficiales y su abordaje en la escuela.

De este modo, su intención se dirige a: “enseñar los hechos a través de miradas nuevas que centren la enseñanza en los valores y los Derechos Humanos con el debido respeto individual y colectivo a la Tolerancia y a la Vida” (Rivera y Mondaca, 2013, p. 396). Este propósito se desarrolla a partir del análisis de textos escolares y de la práctica pedagógica de los docentes chilenos, en torno a la manera como éstos asumen la consigna *Nunca Más*,⁶ desde la cual, en principio, se busca rescatar memorias que no han sido tenidas en cuenta para la construcción de la historia chilena.

De modo complementario, los autores realizan un análisis crítico al texto: Historia y Ciencias sociales, en el que se problematiza la forma de acercar a los estudiantes a la época de la dictadura. En este texto, comúnmente leído en las escuelas de este país, se “sintetiza el golpe de estado, las violaciones a los Derechos Humanos, la modernización de la economía o “neoliberalismo” y la llegada de la democracia” (Rivera y Mondaca, 2013, p. 397). A partir de esto, Rivera y Mondaca cuestionan el abordaje de dicha información, al afirmar que se genera acumulación de conocimientos de distinta índole y un nulo análisis de la situación histórico-política por la que atravesó el país.

En razón de ello, los autores proponen indicadores metodológicos que se contraponen a esa estrategia dilatoria, y mediante los cuales proyectan desarrollar un espacio de reflexión y análisis, en el que el docente juegue un papel fundamental en su posición de mediador. Un aporte a destacar de esta propuesta es el uso y la valoración del “saber popular”, que se refiere a la participación de

⁵Periodo comprendido entre el 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990, durante el cual se desarrolló una dictadura militar encabezada por el general Augusto Pinochet.

⁶Si bien en Chile se realizaron informes desde comisiones de verdad y reconciliación nombrados como *Rettig (1991)* y *Valech (2004)* los autores se refieren al *Nunca Más* como una consigna.

todos los actores involucrados o no, directamente en los hechos de la dictadura, con la intención de rescatar testimonios de las víctimas y de generar un ambiente de diálogo que de mayor visibilización y reconocimiento de lo sucedido, así como mayor capacidad de reflexión.

En un contexto nacional y cultural distinto, en Guatemala, a través de un trabajo etnográfico realizado con estudiantes de secundaria, de población rural y urbana (140 participantes, 62% rurales, 38% urbanos, en promedio de edad de 16 años), Bellino (2014) indagó la pertinencia de que la población estudiantil conozca el pasado violento.

Para dar amplitud a la investigación, la autora contó con las voces de familiares y maestros de ciencias sociales de las instituciones educativas participantes, además de analizar tres libros de ciencias sociales relacionados con conflicto armado y acuerdos de paz.

Este trabajo se llevó a cabo en los departamentos: Quetzaltenango, Chimaltenango, Sololá y Sacatepéquez. Su desarrollo consistió, en primer lugar, en la contextualización del conflicto armado en Guatemala y la violencia contemporánea, seguida de narrativas históricas “oficiales” y “no oficiales” de dicho conflicto, tomando las perspectivas de educadores y padres para explicar experiencias, desafíos y prácticas de transmisión de este pasado en tiempos de posguerra.

La autora destaca que, aun después de 15 años de acuerdos de paz, hay un notorio desconocimiento por parte de los estudiantes sobre el pasado reciente de su país. Los resultados mostraron que los estudiantes detentan tres tipos de perspectivas al respecto: un grupo afirmó desconocer que en su país existió un conflicto armado; el segundo identificó el periodo de conflicto armado, pero manifestó no reconocer causas, consecuencias y actores a profundidad, además, consideró importante la enseñanza de este pasado en la escuela, ya que esto los ayuda a configurar en el presente; el tercer grupo, por su parte, consideró que ese pasado es irrelevante e incluso perjudicial, inclinándose a favor del olvido.

Ahora bien, los maestros además de identificar un bajo nivel de conocimiento en estos temas por parte de sus alumnos, señalan que la enseñanza del pasado reciente depende principalmente de las familias: la decisión o no de enseñarlo, qué enseñar y desde qué postura. Los maestros manifiestan, además, que la forma en que las escuelas describen la guerra es problemática, en la medida en que predominan los hechos del pasado sobre los asuntos de la actualidad y de manera complementaria se quejan de la poca profundidad en los libros de texto disponibles para la enseñanza del conflicto.

Por su parte, los padres de familia manifestaron que sus hijos no aprendían “casi nada” sobre conflicto armado en las escuelas, pues la escuela otorga la responsabilidad de esta enseñanza únicamente a las familias, dejando de lado el hecho de que no todas las familias están dispuestas a discutir temas tan dolorosos.

Para concluir, la autora, apoyada en Cole (2007), señala: “la educación histórica se considera cada vez más un elemento esencial de los procesos de justicia transicional, clarificando el registro histórico, restableciendo marcos morales, promoviendo reconciliación social y reconociendo las atrocidades del pasado por parte de las generaciones futuras” (Bellino, 2014, p. 131)⁷.

La investigadora resalta, así, la necesidad de una enseñanza de la historia reciente, que haga hincapié en los factores que condujeron al conflicto y, simultáneamente, promueva la ciudadanía activa y la agencia individual de los sujetos en la escuela, teniendo en cuenta, además, que los estudiantes solicitan la enseñanza de la misma, lo que según ella podría ser potencializado a partir de las próximas reformas curriculares que anticipan mayor contenido sobre el conflicto armado y en las que se incluye la narrativa testimonial de las víctimas, así como recursos para la orientación docente en el marco de la educación de los DDHH,

⁷Traducción propia: “In the aftermath of mass violence, history education is increasingly considered an essential element of transitional justice processes, clarifying the historical record, reestablishing moral frameworks, promoting social reconciliation, and acknowledging past atrocity for future generations”

haciendo frente al desconocimiento que en muchos casos genera silencio y olvido selectivo.

En esta misma dirección Bellino (2016) realizó un estudio de caso en el que aplicó el enfoque de justicia transicional para analizar la reforma curricular, de acuerdo a cómo se pretendió, promulgó y experimentó esta después del periodo de conflicto armado que sufrió Guatemala (1960-1996). A través de datos etnográficos la autora relaciona la enseñanza y el aprendizaje de la injusticia histórica en un aula urbana y una rural, examina cómo las representaciones particulares de la guerra se posicionan como narrativas en la identidad cívica de los jóvenes y cómo a partir de estas construyen su rol y relevancia de la historia de violencia y autoritarismo en una democracia postautoritaria. En el artículo se mencionan cinco momentos claves en el desarrollo de este estudio:

En el primer momento, se interrogó a los estudiantes de las instituciones por el término democracia y su relevancia en el país, obteniendo como resultado la desconfianza o incredulidad hacía la forma como se asume en el país este sistema de gobierno. Esto lo ilustra claramente la respuesta de un estudiante de la escuela rural, quien manifestó que:

[...] la democracia es difícil de definir en un lugar como Guatemala, cuando hay elecciones el estado dice: queremos usar la democracia para ayudar, para resolver problemas... pero luego, cuando están sentados en el poder ¿a dónde va la democracia?, la constitución dice hay democracia, los acuerdos dicen que hay democracia (...) pero no se está cumpliendo porque los indígenas no tienen voz. Entonces, ¿cómo podemos hablar de democracia en Guatemala? (Bellino, 2016, p. 58)⁸

Esto permite visibilizar aspectos relacionados a la democracia, tales como los acuerdos de paz o la elección de gobernantes, como, por ejemplo, la de Otto Pérez

⁸Traducción propia: "When there are elections, the state says: we want to use democracy to help, to resolve problems... But then when they are seated in power, where does democracy go? The Constitution says there is democracy. The Peace Accords say there is democracy. There is democracy. . . . But it is not being fulfilled, because the indigenous people have no voice. So how can we speak of democracy in Guatemala?"

Molina, elegido democráticamente presidente en 2011, tiempo después de haber participado en el derrocamiento del presidente Jorge Serrano Elías, tras el autogolpe del 1993, lo que desató intensos debates, a nivel nacional, sobre la pertinencia o no de que asumiera dicha responsabilidad.

Por un lado, para un sector de la población, este presidente representaba el regreso de los gobiernos militares que reinaron en el pasado violento de Guatemala, los incumplimientos al proceso de paz, las constantes violaciones a los derechos humanos y el autoritarismo. Por otro lado, especialmente para el sector de la población urbana, este presidente representaba una solución a los desafíos de la posguerra y la promesa de dar forma a la identidad nacional, más allá de la memoria histórica, bajo la aplicación de su campaña "mano dura".

A pesar de las posturas opuestas frente a este asunto, existe una aprobación generalizada sobre la enseñanza de la historia reciente en la escuela, que en palabras de Bellino (2016, apoyada en Cole, 2007 y Murphy y Gallagher, 2009) es considerada un paso crucial en la formación de una ciudadanía democrática, en la construcción de la paz y en la prevención de la violencia, sin desconocer los desafíos políticos y pedagógicos implicados.

Además de ello, se asume la educación como un mecanismo de justicia transicional, entendiendo la enseñanza de la historia reciente como un espacio a través del cual los legisladores, las víctimas sobrevivientes y los defensores de los derechos humanos piden la verdad, la memoria y la justicia. Así, llevar al ámbito público la injusticia histórica se entiende como una obligación colectiva: la elaboración de nuevas narrativas nacionales, como forma de reparar simbólicamente los errores pasados y una manera de reconocer el daño causado y sufrido.

La misma investigadora apoyada en trabajos de colegas como Murphy (2013), Davies (2004), Weinstein et al. (2007), Levinson (2012), entre otros, argumenta que la clase de historia en la escuela contribuye a la comprensión del

otro y la cohesión social, en el marco de la justicia transicional, potenciando la ciudadanía activa, el pensamiento crítico, la resolución de conflictos, las habilidades para la construcción de paz, la concientización sobre los derechos humanos y la comprensión de la propia capacidad de agencia, entre otros.

Apoyada en los mismos investigadores, Bellino enfatiza en la ausencia de recursos pedagógicos para la enseñanza de la historia reciente y el tratamiento de la memoria histórica, dificultad especialmente notoria en los maestros que vivieron el régimen violento, y que se expresa en la evasión de discusiones sobre la historia del país, como forma de evitar tensiones a nivel emocional, y en otros casos en el desplazamiento de la enseñanza de la historia, dando mayor importancia a los mensajes de paz, descontextualizados, en el plan de estudios.

A pesar de ello, Bellino insiste en la importancia del propósito de la enseñanza de la historia y sus implicaciones cívicas en la transición democrática toda vez que: "las confrontaciones con el pasado violento son determinantes críticos de cómo los ciudadanos se comprometerán con el orden moral y político de la posguerra" (Bellino, 2016, p. 62)⁹.

En el caso de Nicaragua, Vaninni realizó un estudio en el que se aproximó a las "políticas de memoria promovidas por los gobiernos, que se han alternado en el país desde 1979, e intenta ilustrar las luchas por la memoria como un campo de batalla que se manifiesta a través de diferentes medios y espacios" (2014, p. 74).

En el trabajo se desarrollan a fondo tres momentos determinantes del estudio de la historia del país, a saber:

1. *Después del triunfo de la revolución, en julio de 1979*: en este momento el nuevo gobierno sandinista inició un trabajo de educación política orientado a la construcción de una nueva identidad nacional, en la que se articularon los valores del sandinismo, fundamentado en tres ejes:

⁹Traducción propia: "Confrontations with the violent past are critical determinants of how citizens will engage with the postwar moral and political order."

[...] el carácter anti imperialista de la lucha del pueblo nicaragüense; la figura del General Augusto C. Sandino y su Ejército Defensor de la Soberanía Nacional, como máxima expresión de los valores patrios y la identidad nacional; y la lucha del pueblo contra la dictadura somocista, conducida por su vanguardia, el Frente Sandinista de Liberación Nacional. (Vaninni, 2014, p. 75)

En 1980, se configuró la Cruzada Nacional de Alfabetización¹⁰, que sirvió como vehículo de transmisión de los nuevos valores democráticos, se promovieron proyectos de historia oral, canciones, publicaciones de libros académicos como formas de divulgar la revolución sandinista. Una de las estrategias heredadas del espíritu de esta cruzada fue el Tren Cultural “[...] un museo itinerante e interactivo, dedicado a la Cruzada Nacional de Alfabetización de 1980. Construido por el [Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica] IHNCA en el año 2006, recorrió 9 cabeceras departamentales y recibió la visita de setenta mil jóvenes” (Vaninni, 2014, p. 86).

2. *El triunfo de la democracia neoliberal y las luchas por la memoria*: más adelante con la llegada de la presidenta Violeta Chamorro, en el año de 1990, se llevaron a cabo acciones sistemáticas de borramiento de “la memoria de la revolución sandinista” (Vaninni, 2014, p. 79), en principio, por medio de instituciones estatales como el Ministerio de Educación y las alcaldías liberales. Entre las acciones llevadas a cabo se cuentan “los cambios en el sistema educativo, la elaboración de nuevos programas de historia de Nicaragua y la publicación de nuevos textos escolares” (Ibíd.).
3. *El postsandinismo*: posteriormente Daniel Ortega ganó las elecciones del año 2006, siendo representante de la alianza “Unida Nicaragua triunfa”,

¹⁰ La Cruzada Nacional de Alfabetización fue un proyecto masivo de orden político, educativo y cultural, promovido por el nuevo gobierno revolucionario para erradicar el analfabetismo, heredado de la dictadura somocista, que afectaba al 52% de la población nicaragüense (Vaninni, 2014).

centrando su discurso “en Dios, el amor, el perdón, la reconciliación y la unidad” (Vaninni, 2014, p. 82).

Este mismo año las políticas oficiales de memoria sufrieron una transformación radical, por lo que se ordenó el cambio de los programas escolares vigentes y la escritura de nuevos libros de texto que respondieran a los objetivos del nuevo gobierno. En consecuencia, la historia se centró en las victorias sandinistas, y en todas ellas aparecía el papel de un solo líder: Daniel Ortega. Al respecto Vaninni refiere:

A partir del discurso oficial y de las imágenes que se transmiten por los medios oficiales y los rótulos que inundan los espacios públicos, podemos deducir que la política de memoria del nuevo gobierno pretende rearticular los ejes del discurso oficial sobre un nuevo hilo conductor (2014, p. 83).

Finalmente, a partir de los diversos avatares de la enseñanza de la historia reciente en Nicaragua y del papel cambiante de los gobiernos de turno sobre la memoria histórica, la investigadora resalta la necesidad de realizar en este país programas de investigación y formación en temas clave como: memoria, cultura y ciudadanía.

Ahora bien, en el contexto colombiano, Rodríguez (2012) recoge la experiencia de maestros en formación¹¹, practicantes en distintas instituciones escolares y de doce experiencias organizativas de comunidades campesinas, barriales, así como de colectivos de víctimas, abordando temáticas tales como: luchas agrarias, dinámicas de conflicto armado, crímenes de Estado y de lesa humanidad y paramilitarismo, entre otros. No obstante, la mayor parte de la investigación estuvo direccionada hacia la línea de conflicto armado colombiano.

Esta investigación fue desarrollada desde una perspectiva conceptual que

¹¹Estudiantes pertenecientes a la línea de proyecto pedagógico “Formación política y construcción de memoria social” de la Licenciatura en educación básica, con énfasis en ciencias sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

relacionaba los conceptos: formación política y memoria social¹². En un primer momento, los estudiantes debatieron, principalmente, los efectos de la incorporación de la enseñanza del conflicto armado en el currículo escolar y lo que ello implica en la relación escuela-comunidad, mientras que, en el segundo momento, se analizó la relación entre lo político y lo formativo en la universidad, a propósito del accionar de distintas organizaciones sociales¹³.

Los análisis efectuados se orientaron a mostrar los proyectos de sociedad desde las disputas por la memoria o versiones enfrentadas del pasado, en las que los maestros en formación se posicionaron como sujetos inmersos en la historia reciente del país, no exentos de vivir el conflicto armado colombiano y conscientes, a su vez, de la incidencia de éste en su vida diaria, incluso al ser habitantes de zonas urbanas.

Otro aporte de esta investigación fue la producción de textos narrativos por parte de los estudiantes, frente a su interacción con las organizaciones, lo que les permitió reconfigurar su percepción sobre el Estado, la participación democrática, los Derechos Humanos y el conflicto armado. Todo esto en relación con la responsabilidad social en su formación como educadores.

En consonancia con este estudio, García y otros (2015) realizaron un trabajo de investigación que les permitió analizar la recepción de la novela *Vivir sin los otros. Los desaparecidos del Palacio de justicia* de Fernando González (2010) y mediante la misma, contenidos relacionados con la violencia de Estado y con

¹²Rodríguez entiende la formación política como “un conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente, orientado a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas, en las cuales se produce su experiencia social e individual” (2012, p. 168, citando a Mendoza, 2007), y la memoria social como “un campo de batalla por el control del pasado entre quienes se disputan el dominio y orientación de las sociedades, mediante prácticas de rememoración y olvido” (Ibíd.).

¹³ La mayor parte se llevó a cabo en el marco del proyecto Colombia Nunca Más PCNM y el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado MOVICE. Un grupo más reducido de trabajo se organizó con la Corporación Humanidad Vigente y la Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra (ACVC) (Rodríguez, 2012, p. 175).

políticas de represión y olvido, en tres grupos distintos de estudiantes: escuela primaria; escuela secundaria y Universidad.

Esta experiencia se destaca por trabajar la memoria histórica desde la literatura, identificando a la escuela como espacio para “interpelar, conmemorar y hacer justicia por medio del debate, la discusión y la reflexión razonada, pero también sensible de aquello que es necesario recordar, aunque nos duela” (García y otros, 2015, p. 18).

De este modo, el propósito principal de esta labor investigativa se centró en caracterizar y comprender las experiencias pedagógicas en los tres niveles educativos, identificando de forma transversal de qué modo el sujeto se sentía afectado por lo que leía y cómo esta afección conllevaba una comprensión más profunda de los hechos ocurridos en la toma y retoma del Palacio de Justicia. Aunque esto se trabajó con grupos de diferentes edades, todos ellos “hicieron frente a su realidad social y se confrontaron ante su condición humana” (García y otros, 2015, p. 18). Se reconoció así la importancia del uso de la literatura en el trabajo sobre la memoria, ya que, por medio de ella es posible que los alumnos ganen en el reconocimiento del otro y de “lo que pasa” con el otro.

A su vez, Arias (2015) realizó un estudio¹⁴ en el que, principalmente, les preguntó a los maestros en formación: ¿qué saberes privilegiaría a la hora de enseñar la historia reciente a sus alumnos? De esta manera el investigador buscaba identificar, por medio de elaboraciones escritas, la influencia de la orientación ético-política en los maestros en formación en la enseñanza de la historia reciente colombiana, visibilizando la influencia de sus esquemas morales en la elección de los acontecimientos y eventos que, hipotéticamente, impartirían en sus clases.

¹⁴Este estudio fue realizado con estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

El trabajo evidenció una marcada tendencia en la escuela, por una enseñanza de la historia simplista, fragmentaria y esquemática –propia de la estructura de los libros de texto- en la que se omite la explicación de los factores sociales, políticos y económicos que influyen en su configuración.

En conclusión, según Arias (2015), en la relación memoria - historia existen dos dimensiones a resaltar y profundizar en la experiencia educativa: 1) *la intelectual*, direccionada al conocimiento de pasados traumáticos en torno a preguntas tales como: ¿por qué lo que pasó fue así y no de otro modo?, o ¿qué contexto hizo que ello fuera admisible? y 2) *la ética*, que posiciona estos interrogantes sobre la propia sociedad, las personas y los grupos involucrados. Así, el ámbito educativo ha de centrarse en abordar los valores, las ideas y los supuestos de las personas frente a su propio pasado, generando una discusión sobre las implicaciones de sus esquemas morales, para la sociedad de su época y para la actual.

Por otro lado, Herrera y Pertuz (2016) realizaron un estudio que dio cuenta de las formas, condiciones y particularidades que han incidido y posicionado a la memoria histórica en el marco de la construcción de políticas públicas en Argentina, Chile y Colombia, teniendo en cuenta que estas políticas trascendieron al ámbito educativo, gracias a las luchas lideradas por colectivos y organizaciones sociales que buscaban la reivindicación de sus memorias al intentar distanciarse de la memoria oficial.

El análisis realizado por las autoras giró en torno a tres conceptos clave: *memoria pública*, *política pública de memoria* y *memoria oficial*, los cuales presentan variaciones en los contextos políticos de cada país. Mientras Argentina y Chile vivieron un periodo dictatorial, Colombia ha mantenido una democracia restringida y un conflicto armado interno que ha complejizado los usos políticos de la memoria y la enseñanza del pasado reciente, ya que no hay un consenso que defina una fecha de inicio y una fecha de fin del conflicto.

También, las autoras, resaltan aspectos comunes en los tres países respecto a las políticas de memoria y sus usos a propósito de las violencias políticas, pues dichas políticas, se han establecido desde un horizonte de reconciliación, que reducen “las responsabilidades éticas y políticas que el Estado y la sociedad han tenido sobre este pasado, y obturan la revisión de sus legados en el escenario educativo y en otros espacios sociales y culturales” (Herrera y Pertuz, 2016, p. 103).

En este sentido, el lugar que ocupan las políticas de memoria en el marco oficial invisibiliza las memorias alternativas, llevando a que, por un lado, estas sean tergiversadas y excluidas del escenario público, y por otro, se privilegie el paradigma del sujeto víctima, en el cual los individuos se ven alejados de los escenarios políticos y sociales. Al respecto, Herrera y Pertuz al distanciarse de esta postura, proponen “pensar en los sujetos afectados por la violencia [...] como sujetos portadores de proyectos e idearios que los habilitan como sujetos políticos” (2016, p. 102).

Así pues, uno de los retos que las autoras plantean para una pedagogía de la memoria del pasado reciente es la apropiación de dicho pasado, no solo por las personas afectadas y los colectivos que trabajan con ellas, sino por toda la sociedad, al entender que esta es una “herencia común” (Herrera y Pertuz, 2016, p. 103).

Estos estudios, esquemáticamente presentados, permiten vislumbrar, en cierta medida, el proceso que se ha llevado a cabo a nivel latinoamericano en relación con la enseñanza de la historia reciente, pues tal como señala Rodríguez “más que una opción pedagógica y didáctica es una necesidad” (2012, p. 181), sobre todo, en el caso colombiano en el que la escuela no puede ser indiferente al momento histórico que atraviesa el país. La mayoría de ellos reconoce la responsabilidad social e histórica de la escuela, en la tarea de contribuir a la superación de la violencia, así como las dificultades presentes en la enseñanza de la historia reciente, en los contextos objeto de su reflexión (luchas agrarias,

dinámicas de conflicto armado, crímenes de Estado y de lesa humanidad, paramilitarismo, entre otros).

La enseñanza de la historia reciente en la escuela, en los países mencionados, está sujeta a diversos y complejos factores, entre ellos: las políticas públicas educativas, las particularidades de las instituciones, los conocimientos y las actitudes de los maestros(as); la calidad, pertinencia y profundidad de los materiales pedagógicos y de apoyo didáctico, entre otros.

2.2 Rol de las organizaciones sociales en la construcción de paz y de memoria histórica

Para dar apertura a la categoría de organizaciones sociales, referenciamos a Bruckmann y Dos Santos (2008) y el estudio que realizaron sobre la incidencia e historia que han tenido los grupos sociales en América Latina y la forma cómo llegaron a consolidarse estas organizaciones sociales en la región y qué papel han tenido en la historia de sus países de origen. Para esto, la autora define cuatro fases claves para el desarrollo de su artículo:

La primera fase que abordara los orígenes, la denomina: “de la influencia anarquista a la tercera internacional”, en la que la autora identifica la migración de europeos con una fuerte influencia anarquista a América a finales del S.XIX y comienzos del S.XX como un hito. “[E]stos movimientos anarquistas tuvieron su auge en toda la región entre 1917 y 1919, años en los que se organizaron huelgas generales bastante significativas que abrieron un proceso de sindicalización del movimiento obrero” (Bruckmann y Dos Santos, 2008, p. 1), de estos movimientos se da una subdivisión: el movimiento campesino, el movimiento obrero, los movimientos de clase media y el movimiento estudiantil.

La autora en este apartado rescata la importancia que tienen los movimientos culturales y artísticos en la consolidación de los grupos, pues sus representaciones tenían un mayor impacto en la sociedad, lo que contribuía al

acercamiento de un mayor número de personas en torno a la causa por la cual se luchaba. Entre estos movimientos se rescatan los del: “muralismo Mexicano, revolución modernista Brasil en 1922 y otros movimientos similares, principalmente durante los años 20. La creación de la revista Amauta (Lima 1926-1930) fundada por José Carlos Mariátegui” (Bruckmann y Dos Santos, 2008, p. 3).

La segunda fase, es nombrada como “El populismo y las luchas Nacional - Democráticas”, en la que se expone cómo los movimientos sociales que inicialmente se habían formado poco a poco se iban identificando y suscribiendo a los gobiernos populares, así como a partidos comunistas que emergían en América durante los años 30 y 40. Estos partidos buscaban la unidad de los movimientos para trabajar todos bajo un solo fin nacional-democrático, en la lucha antiimperialista y anticolonialista, de esta etapa nacen dos movimientos que hoy día tienen gran fuerza en América latina:

- a) Los movimientos étnicos de mujeres se presentan en dos grupos diferenciados: la cuestión campesina-indígena y la campesina-negra (Bruckmann y Dos Santos, 2008).
- b) El movimiento femenino comprende la participación en la cultura como un rol protagónico donde la mujer tiene la capacidad de reestructurar la subjetividad del mundo contemporáneo, en el cual se revalora el papel de la vida (Ibíd.).

Luego de las suscripciones políticas de los movimientos sociales, llega una tercera fase: “la autonomía de los movimientos sociales y las nuevas formas de resistencia”, tomando dos caminos, el primero fue separar toda actividad social de los partidos políticos y ONG que los apoyaron, uniéndose entre movimientos para fortalecer su lucha social. El segundo camino, dirigido a que los movimientos sociales crearan, de forma autónoma sus propios partidos políticos con gran incidencia en programas de políticas públicas.

Como última fase, se consolida “la globalización de las luchas sociales” una nueva realidad de los movimientos sociales que indica una dinámica no solamente defensiva sino también ofensiva en los años 90 con el surgimiento de grupos campesinos e indígenas que se convirtieron en guerrillas. El programa alternativo que se dibujó en América Latina tomó mayor fuerza y las organizaciones se reunieron más allá de sus territorios de origen, solidificando la lucha social a nivel global.

En este sentido, se puede inferir que si bien los movimientos sociales han tenido influencias europeas para consolidarse en América Latina, estos se han forjado a través de características propias y luchas específicas desde y con campesinos, obreros, mujeres, indígenas y mineros, para llegar a considerarse actualmente con modelos sociales de resistencia.

Por su parte, en Colombia el surgimiento de las organizaciones sociales se dio con la actividad sindical en 1910, que años más tarde tuvo gran capacidad de movilización por las influencias socialistas y por personajes con capacidad de agitación popular como María Cano. Se lograron leyes como el derecho a la huelga, a asociarse, a la jornada de ocho horas y vacaciones pagas, posibilitando la creación de la Central de Trabajadores de Colombia (CTC) (FLACSO, s.f).

En 1986, luego de años de lucha de las sindicales trabajadoras y de ser uno de los motivos para derrocar al gobierno de Rojas Pinilla (1957), se creó la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), que se constituyó para combatir la discriminación hacia las mujeres. Estas luchas permitieron, en principio, que las mujeres lograran entrar en el mercado del trabajo remunerado, y luego, tener un papel importante dentro de los conflictos laborales desde la participación sindical, creciendo en lugares como Cundinamarca, Antioquia, Atlántico y Valle.

Entre las organizaciones del Estado que han tenido repercusiones a nivel histórico y nacional, se destacan: la Federación Colombiana de Trabajadores (FECODE) y la Federación Nacional de Trabajadores al Servicio del Estado (FENALTRASE) con ocho sindicatos dirigidos por mujeres.

Ahora bien, otro tipo de organizaciones sociales se dieron en 1930 y surgieron con el nombre de las Cooperativas, en las que las mujeres tuvieron una participación notoria en la década de 1980. Además, nacieron otras organizaciones barriales como las Juntas de Acción Comunal, las Asociaciones de Padres de Familia de los Hogares de Bienestar Familiar, el Programa Nacional de Rehabilitación (PNR), entre otras.

Cabe resaltar el papel activo de las mujeres dentro de estas organizaciones comunitarias, en las que constantemente se relacionan prácticas campesinas e indígenas como la minga. Simultáneamente, surgen organizaciones campesinas e indígenas como la Organización Nacional Indígena Colombiana y la Asociación Campesina de Antioquia (ACA).

Por su parte, en la década de 1970 surgen las organizaciones por la defensa de los derechos humanos, influenciadas por la lucha de las mujeres que han denunciado a través de acciones sociales, culturales y procesos jurídicos las represiones y la violencia hacia ellas, sus familiares y la comunidad. Entre estas organizaciones, se encuentra la Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos (ASFADDES).

Mediante un recorrido diacrónico por el siglo XX e inicio del siglo XXI, Archila (2013) expone las condiciones sociales, económicas y políticas de las mujeres en Colombia, resaltando las diferentes formas de acción colectiva del movimiento de mujeres en la esfera pública. El autor establece tres fases fundamentales para la comprensión del movimiento de mujeres en el país.

La primera, enmarca la consecución de derechos económicos y políticos para las mujeres centrándose en la obtención del voto, el acceso al campo educativo y público (años treinta a años sesenta). La segunda, propendió por la reivindicación de los derechos sexuales y reproductivos, así como la lucha por el respeto hacia la diferencia de género (años setenta y ochenta), caracterizada por la consolidación de diferentes organizaciones populares, feministas y grupos de acción social y política, además de la apertura de nuevos espacios de debate y

encuentros participativos como el Congreso Panamericano de Mujeres Sindicalistas del 78 -nueve años después el Primer Encuentro de la Mujer Trabajadora-, el primer Foro de Mujeres Campesinas en la población de Ovejas (Sucre), y el primer Encuentro de Mujeres Indígenas, entre otros.

La tercera fase del movimiento de mujeres se ha orientado en la lucha por la equidad de género, la ampliación de los derechos sexuales y reproductivos, la oposición frente al conflicto armado y las violencias hacia la mujer - simbólica y económica, política e intrafamiliar- , en el que las distintas formas de organización regional y local han tenido un papel protagónico al lograr la conquista de espacios de participación política y nuevas formas de incidencia social.

No obstante, el autor sostiene que a pesar de la obtención de un avance significativo en el accionar femenino y su papel en la sociedad colombiana contemporánea, se han presentado oposiciones ideológicas y políticas al movimiento de las mujeres, lo cual se evidencia en la prevalente asimetría en las relaciones sociales y de poder en la esfera pública, las limitaciones de las mujeres para acceder a nuevos roles sociales y el debilitamiento de su accionar político mediante acciones violentas manteniendo “nuevas formas de ataque contra las reivindicaciones de las mujeres” (Archila, 2013, p 10).

Sin embargo, el autor concluye en primer lugar, que la incidencia del movimiento de mujeres en Colombia ha contribuido con transformaciones estructurales que han llegado hasta las mismas prácticas cotidianas de nuestra sociedad, pues si bien la participación social y política femenina aumentó a partir de la promulgación de la constitución de 1991 y la instauración de la ley 581 de 1998, dicha participación obedece además y en gran medida, a las continuas luchas por conquistar relaciones de poder más equitativas auspiciadas por diferentes actores sociales comprometidos con la inclusión, la visibilización y el reconocimiento de las mujeres en todos los campos sociales.

En segundo lugar, frente a las limitaciones del movimiento de mujeres en Colombia Archila resalta, en la creciente inmersión y participación de las mujeres

en diferentes dimensiones sociales en nuestro país la presencia de heterogeneidad en los distintos horizontes políticos, sociales y culturales de los diferentes actores del movimiento femenino, lo que ha dificultado la consolidación de una unidad de acción política de mayor alcance.

En lo que respecta a los estudios realizados sobre la relación memoria – resistencia en el conflicto armado, Villarreal rastrea procesos de resistencia no violenta llevados a cabo por organizaciones de mujeres en los departamentos de Cauca, Chocó y Nariño, identificando “53 iniciativas ciudadanas organizadas por las mujeres o donde ellas ejercen un importante liderazgo” (2007, p. 53). La autora, a su vez, determina que estas organizaciones e iniciativas buscan contrarrestar los impactos del conflicto armado interno colombiano desde múltiples acciones colectivas, integradoras y participativas, orientadas a reivindicar no solo el rol de la mujer sino, además, direccionadas a construir tejido social en sus comunidades.

Frente a las acciones llevadas a cabo por las diferentes iniciativas de resistencia destaca: la promoción de la equidad, la creación de nuevas opciones de sostenimiento económico en las poblaciones, el fortalecimiento de la participación democrática, la difusión de los derechos ciudadanos, el rescate de costumbres y valores identitarios, y la oposición a la violencia estructural, “cuya expresión es la pobreza, la discriminación, la exclusión, el machismo” (Villarreal, 2007, p. 50). Además, en cuanto al surgimiento y desarrollo de las iniciativas antes mencionadas añade que estas:

[...] le están aportando a las mujeres participantes, a sus familias y a la sociedad un nuevo concepto de vida y sociedad pues recrea y fortalece antiguos lazos sociales, crea vínculos y genera nueva reflexión sobre los derechos de las mujeres en las regiones y su capacidad para estar en los sitios donde se debaten temas estratégicos (Villarreal, 2007, p. 59).

En este sentido, resalta el rol de iniciativas nacientes en el seno de situaciones violentas y de conflicto que exponen a condiciones de vulneración y abandono a la población femenina, estableciendo que:

[...] estas iniciativas están transformando sus contextos, brindando mejores espacios de convivencia y desarrollo, pero al mismo tiempo están cambiando percepciones y roles de género dentro de las comunidades. Con su accionar [...] han abierto espacios nuevos para las mujeres, han logrado ganar reconocimiento y que ellas se empoderen como gestoras de cambios sociales (Villarreal, 2007, p. 61).

Por otra parte, la *Mesa de trabajo mujer y conflicto armado* (2010) establece en su informe que: “Durante los últimos diez años, algunas organizaciones sociales y de mujeres se han venido fortaleciendo de manera colectiva con acciones de resistencia frente al conflicto armado colombiano” (Fedes y Codacop, 2010, p. 95), buscando visibilizar tanto los efectos negativos sufridos a raíz del conflicto, como las acciones llevadas a cabo en pro de la defensa de los derechos de las comunidades y la transformación de imaginarios y de prácticas sociales excluyentes y desiguales.

Este trabajo, a su vez, recoge la experiencia de varios grupos de mujeres cuya postura de resistencia frente al conflicto armado interno se ha desarrollado con el uso de estrategias pedagógicas, la sensibilización sobre los hechos ocurridos, su comunicación y, en general, la defensa de los derechos de las mujeres. A continuación, se enuncian las organizaciones destacadas por el informe:

- Corporación para la vida, mujeres que crean: “surge con el propósito de desarrollar -desde, con y para las mujeres- propuestas de vida en un contexto de muerte”.
- Liga internacional de mujeres por la paz y la libertad (Limpal Colombia): “propende por la eliminación de todo tipo de violencia en contra de las mujeres y acompañarlas en procesos de resistencia y empoderamiento ante el conflicto que viven”.
- Federación de mujeres campesinas de Nariño (Femucan): “las mujeres de Femucan se levantan en defensa de los derechos humanos como una forma de afirmar la vida como acción política y como un derecho”.

- Programa mujer de la asociación de cabildos indígenas del norte del Cauca: “Una apuesta política por el reconocimiento de los derechos de las mujeres indígenas”.
- Fundación nacional defensora de los derechos humanos de la mujer (Fundhefem) “Motivadas por la preocupación frente a la injusticia y a las violaciones sistemáticas de los derechos de las mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia”.
- Liga de mujeres desplazadas (LMD): “es una de las organizaciones de base de mujeres desplazadas en Colombia, con un gran impacto dentro de la población y muy buenos resultados en el trabajo de restitución de derechos”.
- Asociación Colectivos Mujeres al derecho: “se posiciona como una de las primeras organizaciones de mujeres que promueve la incorporación de la perspectiva de la mujer y género en la teoría y práctica del derecho” (Fedes y Codacop, 2010, pp. 96-105).

Estas organizaciones y muchas otras no incluidas en la lista surgen como una necesidad de resistencia al conflicto armado y de movilización contra todo tipo de violencia. Cada una cuenta con particularidades y finalidades específicas, en contextos locales. En suma, su accionar se dirige al fortalecimiento del trabajo colectivo reivindicar, la participación política y el fortalecimiento del tejido social. En una dirección similar Barros y Rojas (2015) llevaron a cabo un estudio analítico, partiendo del interrogante: “¿En qué medida el conflicto armado colombiano ha llevado a la mujer a asumir nuevos roles dentro de la sociedad?”.

En su estudio identifican que en el conflicto armado el lugar de las mujeres suele reconocerse desde el rol de víctimas. En oposición a este imaginario, las autoras muestran otras posibilidades de actuación y empoderamiento de los colectivos de mujeres.

De esta manera, las autoras afirman que, a causa del conflicto armado, las mujeres adoptan nuevos roles en la sociedad como el de cabeza de hogar o activista social en pro del reconocimiento de sus derechos y de la justicia social, dichos roles se alejan de aquellos que se han constituido comúnmente: madre, esposa, hija, ama de casa, etc. Adicionalmente, el estudio examina dos aproximaciones:

1. En el conflicto armado colombiano las mujeres se han situado, de forma voluntaria y forzada, como miembros activos de los grupos armados al margen de la ley.
2. Gran parte de las mujeres que se han visto inmersas en el conflicto armado, son víctimas sobrevivientes, pero muchas de ellas han buscado desarraigarse del lugar de víctimas pasivas para posicionarse como constructoras de paz (Barros y Rojas, 2015, pp.13-14).

En este sentido, para Barros y Rojas (2015), es posible inferir que los acontecimientos de violencia y conflicto armado fueron detonantes para generar acciones participativas e integradoras por parte de las mujeres, en las diversas esferas sociales y políticas, ámbitos en los que hasta entonces no habían podido incursionar, lo que significa el surgimiento de nuevas líderes sociales.

Adicionalmente, se identifican tensiones entre la memoria oficial y las memorias alternativas, las primeras, en torno a un relato de la historia, que se erige como único, formalista, neutral y apaciguador; las segundas, desde un carácter reivindicativo, que pone de presente narraciones de actores sociales históricamente silenciados, desde donde se impugnan e intentan ampliar las versiones estáticas y convenientes de la historia reciente.

Recogiendo lo anterior, el lugar de las organizaciones sociales, incluidas aquellas que se han constituido por mujeres en el contexto colombiano, dejan entrever la importancia que tiene la construcción de memorias alternativas que

permitan comprender la historia más allá de la memoria oficial, pues a través de éstas es posible conceder un lugar a los sujetos, las luchas y los logros de las organizaciones que desde la postura de este análisis tienen un importante potencial educativo.

Si bien, el impacto de la participación femenina ha tenido una mayor visibilización en momentos coyunturales de la historia nacional, se considera vital que su participación sea reconocida de manera constante en tanto ésta posibilita fortalecer y promover desde lo individual a lo colectivo, (la familia, la comunidad y el país) procesos de edificación de paz y sociedad.

III. PROBLEMA

3.1. Preguntas de investigación

A partir de la revisión de estudios que han girado en torno a la enseñanza de la historia reciente en América Latina, específicamente en Colombia, en un contexto de conflicto interno, se han visibilizado problemáticas que han llevado a la conformación de organizaciones de mujeres que han resistido a diversas manifestaciones de la violencia en Colombia. El presente trabajo pretende centrarse en el componente educativo y en la capacidad de agencia de estas organizaciones. En consecuencia, se plantea la siguiente pregunta general de investigación:

¿Qué papel juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia (Madres de Soacha; Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria; Organización Femenina Popular -OFP- y Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño -AMOR-); y qué elaboraciones didácticas pueden mejorar las comprensiones en estudiantes de educación básica secundaria y media, del rol político de dichas organizaciones?

Si bien la primera parte de la pregunta exigió la realización de cuatro estudios documentales sobre las organizaciones sociales mencionadas, la segunda implicó llevar a cabo un proceso de indagación empírico sobre la comprensión que estudiantes de educación básica secundaria y media alcanzan sobre contenidos de historia reciente, referidos a dichas organizaciones, entre ellos: los asuntos que motivaron su origen, el devenir de las organizaciones y su impacto social y político.

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

PREGUNTAS ESPECÍFICAS	GRUPO
1. ¿Qué papel juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la Organización Femenina Popular - OFP-?	Grupo A Diana Cabezas Alejandra Molina
2. ¿Cómo enseñar a estudiantes de educación básica secundaria y media la historia reciente del país, mediante la tematización del desplazamiento forzado en Colombia y el rol de la OFP en su enfrentamiento?	
3. ¿Qué papel juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la organización Madres de Soacha?	Grupo B Alejandra Ávila Kimberly Galindo Luisa Ramírez
4. ¿Cómo enseñar a estudiantes de educación básica secundaria y media la historia reciente del país, mediante la tematización de las ejecuciones extrajudiciales en Colombia y el rol de las Madres de Soacha y Bogotá en su enfrentamiento?	
5. ¿Qué papel juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la organización Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria?	Grupo C María F. Espejo Alejandra Gutiérrez Nayibe Patiño
6. ¿Cómo enseñar a estudiantes de educación básica secundaria y media la historia reciente del país, mediante la tematización de la desaparición forzada en Colombia y el rol de las Madres de la Candelaria en su enfrentamiento?	
7. ¿Qué papel juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño -AMOR-?	Grupo D Jackeline Clavijo Andrea Ortega
8. ¿Cómo enseñar a estudiantes de educación básica secundaria y media la historia reciente del país, mediante la tematización de la violencia desde un enfoque de género en Colombia y el rol de AMOR en su enfrentamiento?	

Tanto la pregunta general como las preguntas específicas constituyen la base de los siguientes objetivos de investigación:

3.2. Objetivo general

Analizar el papel que juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de cuatro organizaciones de mujeres constructoras de

paz en Colombia (Madres de Soacha; Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria; Organización Femenina Popular -OFP- y Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño -AMOR-); y las elaboraciones didácticas que pueden mejorar las comprensiones en estudiantes de educación básica secundaria y media, del rol político de dichas organizaciones.

3.3. Objetivos específicos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	GRUPO
1. Identificar y caracterizar el papel que juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la Organización Femenina Popular -OFP-.	Grupo A Diana Cabezas Alejandra Molina
2. Diseñar un material didáctico, para alumnos de educación básica secundaria y media, sobre desplazamiento forzado en Colombia y el rol de la OFP en su enfrentamiento.	
3. Identificar y caracterizar el papel que juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la organización Madres de Soacha.	Grupo B Alejandra Ávila Kimberly Galindo Luisa Ramírez
4. Diseñar un material didáctico, para alumnos de educación básica secundaria y media, sobre ejecuciones extrajudiciales en Colombia y el rol de las Madres de Soacha y Bogotá en su enfrentamiento.	
5. Identificar y caracterizar el papel que juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la organización Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria.	Grupo C María F. Espejo Alejandra Gutiérrez Nayibe Patiño
6. Diseñar un material didáctico, para alumnos de educación básica secundaria y media, sobre la desaparición forzada en Colombia y el rol de las Madres de la Candelaria en su enfrentamiento.	
7. Identificar y caracterizar el papel que juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño -AMOR-	Grupo D Jackeline Clavijo Andrea Ortega
8. Diseñar un material didáctico, para alumnos de educación básica secundaria y media, sobre la violencia desde un enfoque de género en Colombia y el rol de AMOR en su enfrentamiento.	

IV. METODOLOGÍA

En este apartado se describen las dos estrategias metodológicas que se utilizaron para el desarrollo del proyecto. En primer lugar, se realizó un ejercicio investigativo por medio del *análisis documental* mediante el cual se ahondó en el origen y el desarrollo de cuatro organizaciones sociales de mujeres constructoras de paz: su historia y devenir, y el impacto social y político de su accionar. Esta herramienta metodológica permitió responder los objetivos específicos 1, 3, 5 y 7 expuestos en la tabla anterior.

En segundo lugar, se llevó a cabo un proceso de indagación empírico mediante el *taller pedagógico*, estrategia que cuenta, al tiempo, con un componente propiamente formativo y uno de generación de conocimiento, lo cual significó el diseño, la aplicación en aula y el testeo de cuatro secuencias didácticas (una por cada subgrupo) acerca de la historia reciente, con base en el trabajo documental realizado. Dicho instrumento permitió el desarrollo de los objetivos específicos 2, 4, 6 y 8.

4.1. Análisis documental

El análisis documental (AD) suele ser una estrategia de investigación de gran valor en ciencias sociales y educación, especialmente en trabajos de índole reconstructivo respecto a un tema, un problema e, incluso, una organización. Pinto (1991) y Ruiz (1992) entienden al análisis documental como un conjunto de operaciones de orden intelectual que busca representar e interpretar el documento original, a través de un documento secundario abreviado, destinado a facilitar la búsqueda, el acceso y la difusión de la información por parte de los usuarios.

Pinto (1991) considera que la funcionalidad del análisis documental radica en que se presenta como una técnica auxiliar para el desarrollo de la investigación científica que, a partir de un proceso riguroso y acertado favorece y facilita la

consulta de documentos originales. Para esto, en su desarrollo se distinguen dos fases: en primer lugar, el análisis interno, el cual comprende las operaciones que describen de qué trata un documento y sus resultados. En segundo lugar, el análisis externo corresponde a la descripción del documento distinguiendo la presentación externa, que consta de la descripción bibliográfica y la catalogación.

Para Gavilán, por su parte, el análisis documental,

se puede definir como el conjunto de operaciones (unas técnicas y otras intelectuales) que se realizan para representar tanto la forma como el contenido de documentos primarios, generando de esta forma otros documentos secundarios cuyo objetivo no es otro que facilitar al usuario la identificación precisa y recuperación posterior de los documentos primarios representados (2009, p. 8).

Para este autor, las fases del análisis documental son: análisis formal (externo) y análisis de contenido (interno). En cuanto al primero, se define como aquel que tiene la finalidad de “solucionar el problema de la identificación de los documentos primarios para facilitar su localización o acceso posterior” (Gavilán, 2009, p. 8). Esta fase consta de dos (2) operaciones entrelazadas. En un principio se encuentra la catalogación, entendida como la elección de puntos principales para la construcción de la descripción bibliográfica que, a su vez, es la segunda operación, la cual recolecta organizadamente los datos que identifican un documento.

Ahora bien, en cuanto al análisis de contenido, “se trata de una operación más intelectual que técnica y, por lo tanto, más compleja, que pasa necesariamente por la identificación del contenido de los documentos” (Gavilán, 2009, p. 9), además producir un texto que puede convertirse en la referencia del documento principal. Dentro de este análisis se pueden encontrar tres (3) tipos de operaciones.

En primer lugar, se presenta la clasificación, que sintetiza y organiza el contenido fundamental del documento. Seguidamente, la indización como operación de análisis que toma las ideas principales del documento para registrarlas en términos del lenguaje documental, y, por último, el resumen, que

integra el análisis y la síntesis para representar de forma condensada el contenido del documento principal.

En ese orden de ideas, el uso del análisis documental depende del criterio y la necesidad académica del investigador, por lo que se hace importante resaltar que el AD se puede realizar a través de cualquier tipo de fuentes (primarias o secundarias) y de medios (audiovisuales, electrónicos, documentos, etc.).

En el presente estudio el análisis documental permitió dar cuenta de los objetivos específicos de investigación: 1, 3, 5 y 7, esto es, mediante su uso fue posible indagar el papel que juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la conformación y desarrollo de cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia: Madres de Soacha, Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria; Organización Femenina Popular – OFP- y Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño –AMOR, a partir de la búsqueda, la selección, la delimitación, la clasificación, la categorización y el análisis de documentos referidos a dichas organizaciones y al proceso escritural producido de forma subsecuente.

4.1.1 Procedimiento del análisis documental

El análisis documental se compone de cuatro categorías de análisis que dan cuenta de la trayectoria de cada organización, estas son: origen, desarrollo, tensiones problemáticas y retos, que se reconstruyen a partir del uso de fuentes documentales y fuentes testimoniales.

Las fuentes documentales consultadas fueron: literatura producida sobre estas organizaciones; libros; artículos de prensa; páginas web; redes sociales; documentales y material audiovisual. Las fuentes testimoniales, seleccionadas fueron conversaciones; relatos y contacto directo con las organizaciones.

Finalmente, los criterios utilizados para la selección de estas fuentes responden a un rastreo inicial, en el cual, éstas se identificaron y delimitaron de acuerdo con la pertinencia de su contenido para los propósitos de la investigación.

4.2. Taller Pedagógico

En el presente trabajo se entiende el taller pedagógico con una doble funcionalidad, por un lado, como una “estrategia metodológica con gran potencial didáctico, para desarrollar temáticas relacionadas con la educación” (Alfaro y Badilla, 2015, p. 83), y como en una serie de actividades estructuradas que conllevan la producción y/o transformación de las experiencias académicas de los sujetos involucrados (Ruiz, 2009).

Por otro lado, el taller pedagógico se concibe como estrategia investigativa, en la medida en que el investigador convierte en objeto de análisis las producciones orales y escritas de los participantes. De este modo, tales producciones pueden dar cuenta de la manera como los sujetos se posicionan frente a la estrategia pedagógica movilizada, esto es, en relación con la pertinencia y la eficacia del proceso de enseñanza – aprendizaje promovido: profundización y precisión de información, contenidos, conceptos y procesos; establecimiento de nuevas relaciones y distinciones; y, articulación de conocimientos y puntos de vista propios con los de los otros participantes, entre otros.

De esta manera, los actores del taller pedagógico son concebidos: “como productores y reproductores de saber: el saber de la historia que los recorre; el saber de la historia aprendida en la escuela y por fuera de la escuela” (Ruiz, 2009, p. 26). Es decir, que se tienen en cuenta los imaginarios y las concepciones previas de los sujetos, ya que son indispensables para la construcción de nuevas elaboraciones.

Entre las características generales del taller pedagógico Rodríguez (s.f.) establece que este debe ser: *dialógico y participativo* en la medida en que posibilita espacios de discusión entre los estudiantes y el maestro de forma bidireccional; *funcional, significativo e integrador* puesto que retoma las experiencias previas y las contrasta con la temática abordada generando un impacto en sus dimensiones cognitiva, interpersonal y subjetiva, lo cual se refleja en el tratamiento interdisciplinario al currículo.

Además de esto, el taller pedagógico se caracteriza por ser *lúdico* en tanto propone actividades llamativas para los estudiantes a partir de juegos y espacios para la creatividad y la recreación, que se asumen como generadores de nuevas posibilidades de solución frente a la problemática planteada, por último, este suele ser *sistémico* puesto que las sesiones planeadas atienden a un orden lógico que dé cuenta de los objetivos, la temática de la clase y las características mencionadas anteriormente.

Teniendo en cuenta los elementos que constituyen el taller pedagógico, Rodríguez establece que más allá de su valor en procesos de enseñanza - aprendizaje resulta sumamente conveniente “su implementación para la recolección, interpretación y sistematización de información en la investigación educativa” (s.f. pp. 13-17) dado que estos pasos permiten comprender el sentido de las acciones e interacciones de los participantes en el aula. Entonces, el lugar del maestro no solo estaría limitado en la planeación de los talleres pedagógicos, sino que además implica “asumir sus propias prácticas pedagógicas como objeto de análisis para situarlas en una perspectiva crítica y emprender nuevas acciones de autoformación” (Ibíd.).

Esta estrategia investigativa, con sus distintos momentos: apertura, desarrollo, cierre, actividades: trabajo individual, trabajo grupal, discusiones, plenarias y recursos de apoyo: textos, videos, canciones y material complementario, permitió dar cuenta de los objetivos específicos de investigación 2, 4, 6 y 8 del presente ejercicio investigativo, es decir, mediante su uso, fue posible

la exploración de las comprensiones que genera en estudiantes de educación básica secundaria y media el trabajo de las cuatro organizaciones constructoras de paz, objeto de la revisión documental antes descrita.

4.2.1 Procedimiento del taller pedagógico

Para la realización de las secuencias didácticas en los cuatro grupos de trabajo, se hizo la revisión de la Caja de Herramientas del CNMH (2015) y de las secuencias didácticas de educación para la paz y de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2016) y de la Fundación Konrad Adenauer Stiftung (2017-2018).

A partir de esta revisión se planteó un mismo desarrollo para el abordaje del contenido de las secuencias didácticas, el cual contó con cuatro momentos específicos: un ejercicio de sensibilización de los estudiantes; el abordaje de fenómenos violentos en el marco del conflicto armado (desplazamiento forzado, violencia de género, desaparición forzada y ejecuciones extrajudiciales); el acercamiento a la organización (formas de accionar político, social y cultural) y por último, la movilización de la capacidad de agencia de los estudiantes. Además de esto, las cuatro secuencias didácticas contaron con una misma estructura para cada una de las sesiones:

- **Introducción:** apartado en el que se hace una breve explicación al docente sobre el tema y los recursos a trabajar.
- **Recursos:** son herramientas metodológicas que permiten abordar el tema de cada sesión de forma pertinente, como: relatos, canciones, dibujos, historietas, noticias, entre otros.
- **Paso a paso:** son las indicaciones puntuales para orientar el trabajo del docente durante cada sesión.

- Ten presente: aparecen en algunas de las sesiones, dentro de recuadros en los que el docente puede encontrar información que amplía la temática abordada o algunas recomendaciones de apoyo.
- Cierre: son espacios de reflexión y discusión sobre lo ocurrido en la sesión.
- Tareas o compromisos: en algunas sesiones se presenta una actividad que deberá ser realizada por los estudiantes para la siguiente sesión.

Ahora bien, al finalizar el diseño de las secuencias didácticas, se llevó a cabo un ejercicio de pilotaje en el Colegio Lazarillo de Tormes¹⁵ que consistió en la implementación de la sesión 1 y 2, para ello se entregó previamente el material al maestro con el fin de resolver inquietudes y contextualizarlo acerca de la temática.

En la implementación en el aula, cada grupo de trabajo realizó una observación no participante, que permitió evidenciar la interacción del docente con el material, respecto a la comprensión de las instrucciones, las recomendaciones y el manejo de la temática. Adicionalmente, fue posible conocer la pertinencia de los recursos, el contenido y las comprensiones de los estudiantes, por medio de un cuestionario valorativo.

¹⁵ Para llevar a cabo el pilotaje se realizó un acuerdo con estudiantes, profesores y directivos en el cual se estipuló que la participación en el ejercicio investigativo se haría de forma voluntaria, respetando el anonimato de los participantes al no obtener registros fotográficos y omitir sus nombres.

V. ANÁLISIS DOCUMENTAL: UN RECORRIDO POR LAS EXPERIENCIAS DE LAS MADRES DE SOACHA Y BOGOTÁ

5.1 Introducción

El presente trabajo de análisis documental pretende mostrar el accionar político y social de la organización Madres de Soacha y Bogotá, quienes desde su surgimiento han venido forjando formas de resistencia al olvido de las ejecuciones extrajudiciales de los jóvenes de Soacha y Bogotá, ocurridas entre el año 2007 y el 2008, incluyendo dos casos registrados en el año 2004. En este sentido, abordaremos la capacidad de agencia de las Madres de Soacha, desde el momento mismo de la desaparición y la ejecución de sus hijos, además de la continua búsqueda de justicia que se mantiene vigente en los procesos actuales de la organización.

Madres de Soacha y Bogotá es una organización de mujeres (madres, hermanas, esposas) consolidada aproximadamente en el año 2008 y forjada por la decisión de estas mujeres de Soacha (Cundinamarca) y Bogotá de juntar sus voces y luchar por el esclarecimiento de los hechos conocidos como ejecuciones extrajudiciales en Colombia. Sus raíces se entrevén en su ejercicio social y político para exigir verdad y dar a conocer su indignación frente a las ejecuciones extrajudiciales de sus hijos, 19 jóvenes de Soacha y Bogotá.

Desde marchas con pañuelos blancos y las fotos de sus hijos por el centro de Bogotá hasta encuentros semanales en la plaza de Soacha exigiendo verdad y justicia, son algunas de las acciones con las que estas mujeres han logrado reconocimiento público, pero también han podido ejercer presión sobre agentes estatales como la Fiscalía General de la Nación. Frente a esto, Carmenza Gómez, madre de uno de los jóvenes ejecutados extrajudicialmente, comenta: “las Madres

de Soacha queremos justicia, no venganza para nuestros hijos, una justicia digna que ellos y nosotras las madres nos merecemos” (CNMH, 2015).

Por su búsqueda de justicia y verdad, por su lucha contra la impunidad, por su reivindicación como madres, compañeras e hijas, por su resistencia al silencio y al olvido, por atreverse a alzar sus voces y a emprender acciones pese al miedo y a las amenazas, por mantenerse en pie de lucha y por el amor a sus hijos y a sus familiares, las Madres de Soacha y Bogotá son el eje central de este trabajo.

5.2 Entre las sombras de la impunidad

Señoras y señores yo, vengo a contarles la historia de los muchachos de Soacha que fueron asesinados en el año 2008, en el mandato de Uribe y su Ley de democracia.

Los llevaron para Ocaña con propuestas de trabajo, lo que ellos nunca supieron es que era[n] víctimas de Estado siendo Ministro de Defensa, el hoy en día presidente Santos.

El gobierno los llamó los falsos positivos, como los muertos no hablan pero es un negocio muy lucrativo.

Norte de Santander se bañó con sangre de héroes mientras que la Brigada XV así cobraba sus ascensos, de sus múltiples asesinatos y violación a sus derechos (Canción escrita e interpretada por María Sanabria. En: Marín, L. 2016, p. 25).

Las Madres de Soacha y Bogotá¹⁶ son una organización de madres, hermanas, hijas y compañeras, que nace aproximadamente en el año 2008, con el fin de exigir justicia al Estado por las ejecuciones extrajudiciales¹⁷ de sus familiares, sumándose a la lista de organizaciones de mujeres constructoras de paz a nivel

¹⁶ En el año 2012, la organización Madres de Soacha y Bogotá decide hacer uso de otro nombre que también permite identificarlas, este es: Madres de Falsos Positivos (MAFAPO).

¹⁷ En este trabajo entendemos las ejecuciones extrajudiciales desde lo expresado por Humberto Henderson como “la privación arbitraria de la vida por parte de agentes del Estado, o con la complicidad, tolerancia o aquiescencia de éstos, sin un proceso judicial o legal que lo disponga” (2006, p. 286).

latinoamericano como la Asociación Madres de Plaza de Mayo (Argentina), el Movimiento de Mujeres Indígenas Zapatistas (México), Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria (Medellín), Organización Femenina Popular (Barrancabermeja), Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (AMOR), entre otras.

Dichas ejecuciones extrajudiciales obedecieron a un plan sistemático por parte de las fuerzas de seguridad del Estado, de mostrar bajas en combate, en la guerra contra la insurgencia. Se trató de una respuesta de las fuerzas militares (FFMM) a la presión del poder Ejecutivo, en su afán de mostrar a la opinión pública que el gobierno del presidente Uribe estaba ganando contundentemente esta guerra. En el argot militar en Colombia cada baja del enemigo en combate es denominada “positivo”, razón por la cual, los medios de comunicación denominaron “falsos positivos” los casos en los que un civil inocente era reportado como baja enemiga.

Se trató, en suma, de una conducta criminal-violatoria del Derecho Internacional Humanitario (DIH), comprendida en la categoría terrorismo de Estado cometida a civiles en condición de indefensión por las instancias encargadas, justamente, de defender su vida, honra y bienes. Esto significó, en un primer momento: distorsiones, dilaciones y encubrimiento, por parte de altos mandos militares y representantes del gobierno; posteriormente, procesos judiciales en contra de algunos militares involucrados y, en el mediano y largo plazo, impunidad en la mayoría de los casos. De otro lado, generó indignación y coraje cívico por parte de estas Madres, quienes “ha[n] visto cómo pasan los años sin que la justicia obre” (Revista Semana, 2011).

Las ejecuciones extrajudiciales de estos jóvenes llevaron a que sus familiares empezaran a organizarse, a partir de tres tipos de reacción. En primer lugar, la pregunta por la desaparición de sus hijos, pues varios de estos jóvenes salieron de sus casas sin que sus familiares supieran a dónde se dirigían, ni cuándo volverían.

Tal es el caso de Idalí Garcera, madre de uno de los jóvenes desaparecidos quien relata que “Al flaco se lo llevaron el 23 [de agosto de 2008], llegó a Ocaña (Norte de Santander) el 24 y lo mataron el 25” (Revista Semana, 2011).

En segundo lugar, se encuentra la manera como desaparecieron a sus hijos, respecto a uno de los casos se dice: “Alexander Carretero Díaz, quien [era una de las personas que] actuaba como reclutador de jóvenes víctimas de falsos positivos” (El Nuevo Siglo, 2011) convenció a los jóvenes de Soacha de aceptar una falsa oferta de trabajo en Ocaña- Norte de Santander. El sargento Jhon Jairo Muñoz Rodríguez de la Brigada Móvil 15 de Ocaña le pagaba un millón de pesos a Carretero por reclutar, transportar y entregar a cada joven de Soacha.

Este fue el procedimiento realizado con los 19 jóvenes de Soacha y Bogotá entre agosto de 2007 hasta agosto del 2008¹⁸, tal como se describe a continuación, desde el testimonio de una de las Madres de Soacha y Bogotá:

Éramos muy unidos, mi hijo estaba estudiando séptimo. En el 2007 se puso a trabajar de ayudante en las busetas o en la rusa, quería ayudar con dinero para la casa porque me veía cabeza de hogar, entonces quería ser ese hombre. Un día me dijo: -ma unos señores venían bien vestidos, gastan lo que uno quiera, son chéveres-. Yo le dije, cómo así... y me dijo -sí mamá, están llevando gente a trabajar, a recoger café a tierra caliente, a cuidar fincas y a ordeñar vacas [...] uno trabaja tres meses y le dan permiso de venir a visitar la familia, me van a pagar bien y compramos una casa grande-. Le dije, no, no y no, siempre lo han explotado por ser menor de edad, ahora, no estamos acostumbrados a estar lejos [...].

Mi hijo salió por última vez de la casa el 6 de febrero del 2008 y llamó dos días después, a eso de las 2:30pm, mi hija Cindy recibió la llamada y cuando yo llegué a las 3:30, en ese tiempo estaba trabajando en la Cruz Roja, me dijo: -llamó Esteven-, yo me alegré porque dio señales de vida, entonces me dijo, -mami yo le dije que me hablara más duro y me dijo que no podía, que le dijera a usted que llegaba de domingo a lunes pero que no lo fuera a castigar porque se fue sin permiso-, no sé si le quitaron el teléfono pero se cayó la comunicación-. Pasaron ocho, diez, doce días y este es el momento en que todavía lo estoy esperando [...].

¹⁸ Si bien, a lo largo del texto se hace referencia al lapso de tiempo transcurrido entre 2007 y 2008 para abordar el caso de las ejecuciones extrajudiciales de Soacha y Bogotá, ha de tenerse en cuenta que se incluyen dos casos ocurridos bajo las mismas circunstancias en el año 2004.

Yo lo seguí buscando donde los amigos, fui a Boyacá de donde veníamos, con diferentes personas lo preguntaba y nada, nadie me daba razón [...].

Pasaban los días lentos y grises y una mañana me dijo mi hija Yuli, porque yo estaba en Valledupar, -mami ¿está viendo noticias? - me llamó atacada llorando. Y yo dije ¡el niño! -Están diciendo que los jóvenes desaparecidos de Soacha están apareciendo muertos en fosas comunes en Norte de Santander-. Yo lo único que dije fue Dios mío, mi niño. Ella fue a la Fiscalía y resultó que sí estaba muerto [...].

En la Fiscalía me mostraron dos fotos de los hombros para arriba y yo me negaba a creer, tenía signos de tortura: su ojito negro, la boca reventada, él tenía unas pestañas largas y abundantes y se notaba que había llorado no sé por cuánto tiempo porque tenía sus pestañitas pegadas.

Fui a Ocaña por mi niño. Cuando yo llegué el Fiscal de turno me dijo: ¿Viene por uno de los NN guerrilleros? - ¡No! Vengo por Jaime Esteven Valencia Sanabria. - Señora, lo mismo da, es uno de los guerrilleros que se enfrentó al Ejército y pensó que iba hacer mucho y la Brigada XV obligadamente tuvo que matarlo - ¿Cuándo fue asesinado? -El 8 de febrero a las 3:30 de la tarde- Si fue desaparecido el 6 de febrero y asesinado el 8 de febrero, dígame a qué horas fue guerrillero. -Cómo le explico, cómo le digo, ese fue el reporte que dio el Ejército-. (...). Sé que mi hijo fue asesinado de tres impactos de bala, uno en cada piernita que no comprometió ningún huesito y el tiro de gracia porque él murió, como la mayoría de los muchachos, por shock hipovolémico, traje a mi niño y le di cristiana sepultura.

Es muy difícil ir armando el rompecabezas y conocer detalles de todo lo ocurrido, a veces pensaba yo, cómo se dejó matar mi hijo así de fácil...Los reclutadores eran retirados del Ejército, les dieron mucha confianza y les averiguaron todo, dirían: son presa fácil, son madres cabezas de hogar, son brutos, no los van a buscar, es que ni lo van a echar de menos pero fue todo lo contrario, por más que se los llevaron lejos y los metieron en fosas comunes donde la intención era desaparecerlos por completo, Dios es grande y maravilloso y lo pudimos traer y darle cristiana sepultura. Precisamente se llevan gente de lejos porque la población cercana les tiene miedo, la idea es llevarlos bien lejos donde nadie los conozca, asesinarlos, tenerlos indocumentados donde nadie los reclame, manipulan las pruebas porque el Ejército les cambió la ropa y por ejemplo en las fotos donde yacía mi hijo no había sangre, estaba limpio, o sea a él lo asesinaron y lo llevaron a otro lugar a hacer el levantamiento.

En materia judicial no ha pasado nada, en el 2013 la abogada logró trasladar el caso aquí a Bogotá, estuvo en Derechos Humanos como tres meses y se discutió territorialidad y otra vez está en Cúcuta. Dice la doctora que otra vez se lo traen para acá. Ni en eso se ha avanzado, está en la impunidad.

De mi hijo lo tengo todo, sus fotos aquí en la sala, en mi habitación, tengo su ropa, su música, su olor. Yo no puedo olvidar, será el día en que me muera y eso, quién sabe cómo será allá (Marín, L. 2016, pp. 23-25).

En tercer lugar, está la indignación de las Madres de Soacha y Bogotá por la forma en que se divulgó la manera de morir de sus hijos, pues como ya se ha mencionado, el ejército, en un primer momento, aseguró que estos jóvenes eran guerrilleros, dados de baja en combate (El Espectador, 2008), versión que fue respaldada por el entonces presidente Álvaro Uribe Vélez, quien hizo hincapié sobre el hecho de que los jóvenes salieron hacia Ocaña y Cimitarra con fines delictivos, ya que estos “no salieron con el propósito de trabajar o recoger café” (El Tiempo, 2008). Años más tarde, Uribe se acercó al municipio de Soacha con la intención de dar a conocer su campaña electoral como senador, recibiendo expresiones de rechazo por parte de la comunidad del municipio (El Universal, 2014).

Los sentimientos de indignación de las Madres fueron constantes, pues además de estas declaraciones, no obtuvieron las respuestas esperadas por parte de los diferentes organismos gubernamentales ante las denuncias por la desaparición de sus hijos, muestra de ello es el caso de María Sanabria

Mamita váyase para su casa, su hijo debe estar emparrandado con la novia y los amigos y usted aquí llorando, venga por ahí en 20 días si no ha aparecido y pone el denuncia- esa fue la respuesta el ocho de febrero del año 2008 cuando fui a la Fiscalía de Soacha a poner la denuncia de la desaparición de mi hijo Jaime Esteven Valencia Sanabria de tan solo 16 años (Marín, 2016, p. 23).

Así mismo, Luz Marina Bernal, relata el rechazo que recibió por parte de la Fiscalía ante la denuncia por la desaparición de su hijo

Leonardo salió el 8 de enero del 2008 con Jhon Smith hasta la esquina, ellos se despidieron en la esquina y él le dijo que un amigo le iba a dar una plata, que después se veían y a partir de este momento nosotros no volvimos a saber nada de él. En primer momento tenemos que hablar es de una desaparición forzada, porque mi hijo se encontraba acostado durmiendo cuando lo llamaron por teléfono y él salió y se desapareció. Digo desaparición forzada porque él no entendía las cosas, no identificaba quién era la persona que le podía hacer daño, quién es bueno, quién es malo, para él todo el mundo era su amigo, entonces yo digo que es duro la situación que nosotros como familia tenemos que vivir en un momento de estos, ya

que como dije no estamos preparados, destruyen el sueño de una familia completa, el sueño, incluso, de la misma persona [...]

Esperamos las 72 horas, me acerqué a la fiscalía de Soacha, en tres ocasiones donde no nos quisieron recibir la denuncia, allí me negaron la oportunidad de encontrar a mi hijo a tiempo [...]

El 16 de septiembre me llama la doctora Adriana Ramírez, de medicina legal; ella cogió una hoja, empezó a leerme una lista de muchachos y me dijo: "¿usted reconoce a alguien de ahí?", le dije: "si señora, reconozco al número uno que es Faír Leonardo Porras Bernal", dijo: "¿él es su hijo?", le dije: "sí", dijo: "doña Luz Marina yo creo que soy portadora de malas noticias". Ella acercó la silla al computador, me pidió que le informará el número de la cédula y lo digitó, lo ingresó al sistema, cuando la pantalla abrió el archivo fue terrible, fue terrible porque lo primero que vi fue el rostro de mi hijo (Retratos de familia, 2013).

Al darse cuenta de que la respuesta ante las denuncias por la desaparición de sus hijos era semejante, las Madres comenzaron a tener más encuentros entre ellas, en los cuales se forjaron lazos afectivos y de confianza, que les permitían contar y escuchar sus historias, siendo un claro ejemplo de como:

La memoria tiene [...] un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades. A menudo, especialmente en el caso de grupos oprimidos, silenciados y discriminados, la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en uno/a mismo/a y con el grupo (Jelin, 2002, pp. 9-10).

Otra de las muestras del fortalecimiento de estos lazos afectivos, fue el acompañamiento mutuo de las Madres en el proceso que tuvo lugar luego de la notificación de la Fiscalía de que varios de los cuerpos de sus hijos estaban en Ocaña y Cimitarra, Norte de Santander. Este proceso consistió en el desplazamiento de las Madres hasta dichos lugares, para recuperar los cuerpos de sus hijos, y posteriormente, sepultarlos. Así lo relató María Sanabria:

Yo decía "Dios mío, cómo voy a reconocer yo a mi niño, ¿cómo voy a saber yo que es mi niño después de ocho meses que me lo hayan matado?". Y yo le decía "Papito Dios, por favor, coloque un ángel, un ángel que me ayude porque yo en estas circunstancias no soy capaz. Un ángel que me ayude". Cuando ya la señora Luz Marina, ella me dijo "si quiere Señora María, yo la acompaño". Yo dije "Dios mío

gracias, señor" porque yo a ella ya le sentía confianza, porque ya ella había ido por su niño y todo eso y estábamos en las mismas condiciones" (Crónicas de un despojo. 2014).

Lo presentado permite ver las reacciones por parte de los familiares de estos jóvenes, al darse cuenta de que las acciones de las FFMM fueron efecto de un plan sistemático, que luego estuvo respaldado por la complicidad de las instituciones

que tuvieron la posibilidad de resolver estos casos con prontitud y no lo hicieron. Así, al notar que no contaban sino con ellos mismos, vieron la necesidad de unirse para exigir verdad, justicia y no repetición, mediante



Trochando Sin Fronteras. (2017)

acciones que, al ser llevadas a la escena pública desde sus voces, se convierten, según Ruiz y Prada (2012), en un acto político que contrarresta el olvido a la vez que configura la identidad de los sujetos y fortalece la representatividad a nivel individual y colectiva.

5.3 Ante la imposición del silencio: ¡No tenemos por qué callarnos!

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

Aun cuando algunas de las Madres lograron recuperar los cuerpos de sus hijos, la disputa judicial seguía su camino, pues ellas estaban en busca de la verdad de los hechos y de exigir justicia frente a los responsables de estos, principalmente, en las audiencias en las que pudieron conocer los testimonios de militares y reclutadores, a la vez que se esperaban las condenas. En dichas audiencias, las Madres conocieron detalladamente cómo y por qué fueron asesinados sus hijos,

Muñoz confesó que después de varios regaños por los pocos "resultados en el nivel estratégico" (muertes en combate y otros) decidió pedirle ayuda al sargento Sandro Pérez González, que era de Inteligencia del Batallón Santander.

La respuesta fue escalofriante: "Curso¹⁹, si quiere le traigo gente, se la entrega a la tropa y se presentan como muertos en combate". Muñoz dice que el coronel Gabriel Rincón Amado, jefe de operaciones de la Móvil 15, le dio el visto bueno a la oferta. Él salió del Ejército en la histórica purga de noviembre, pero hasta ahora no se conoce decisión de la Fiscalía en su contra. "Pérez dijo que por persona había que pagar un millón de pesos más el pasaje -se lee en la confesión-. (...) Rincón me dijo: "Bueno, consigamos dos personas" [...]

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

Estas falsas bajas en combate se realizaron para cumplir con "los criterios para pagos de recompensas por la captura o el abatimiento en combate de miembros de grupos al margen de la ley y bonificaciones por operaciones de importancia nacional" (Marín, 2016, p. 11), lo cual se encuentra expresado en el

¹⁹Curso: palabra usada en el argot militar para designar a un compañero del mismo rango.

Decreto 1400 de 2006²⁰ por el cual se crea la *Bonificación por Operaciones de Importancia Nacional -BOINA-*:

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

En su momento, este documento recibió el aval del “entonces ministro de Defensa [...] Camilo Ospina, [...] con el objetivo [...] de reglamentar el pago de las recompensas, evitar los equívocos de parte de la Fuerza Pública y darle transparencia a la política de incentivos” (El Espectador, 2008). Estos pagos oscilaban entre los 10 y los 13.106 salarios mínimos legales vigentes y dependían del rango que ocupaba la persona dada de baja dentro del grupo armado (Ministerio de Defensa Nacional, 2005).

Este proceso, adelantado por parte de la justicia penal, dio paso a la acusación de varios militares por cometer los delitos de “desaparición forzada agravada, homicidio agravado, concierto para delinquir agravado y falsedad ideológica en documento público” (Semana, 2010), sin embargo, este dio un giro inesperado, puesto que un juez concedió libertad a 17 uniformados involucrados, bajo el popular dictamen de vencimiento de términos.

Este fue un duro golpe para los familiares de los jóvenes, tal como lo deja ver Luz Palacio, madre de Jader Andrés Palacio Bustamante, tras conocer la noticia: “no es justo que estos desgraciados maten a nuestros hijos y ahora queden

²⁰ Dicho decreto fue una de las estrategias para la disminución del terrorismo y el narcotráfico desde los principios de *eficacia y legalidad* del plan de gobierno “Seguridad Democrática” de Álvaro Uribe Vélez, cuyo objetivo principal fue el fortalecimiento de las estructuras y las acciones de las fuerzas armadas. Otras de las estrategias planteadas fueron tener un informante por cada 56 ciudadanos al llegar al 2006 e implementar escuadrones conformados por “soldados campesinos”, quienes cumplirían con el tiempo de servicio para solucionar su situación militar en su zona de residencia (FEDES, 2009).

muy tranquilos en libertad” (Semana, 2010). Esta misma sensación de desasosiego, permeó a los representantes de la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH), quienes dieron a conocer su preocupación ante la vía de impunidad que este caso había tomado, además de la constante suma de “amenazas y ataques contra testigos, familiares de víctimas y operadores judiciales” (Vanguardia, 2010) que venían en aumento desde el 2009, como fue el caso de Carmenza Gómez, madre de Víctor y John:

Yo me trasteo para acá el domingo por la tarde, me toca estarme trasteando para lado y lado por la cuestión de las amenazas. Por ahí andaba un señor en una moto negra, sin placas, preguntando que por la mamá de los dos muchachos de los falsos positivos. ¿Para qué me puede estar buscando? Pues pa’ ver que, si me puede encontrar pa’ matarme, será, porque para qué más. [...] De acá fue donde se llevaron a mi hijo, de acá de Ducales. Y a John si fue en el barrio de Ricaurte, donde me lo mataron, eso fue el cuatro de febrero del 2009 [...]

Mi hijo John, que había ido conmigo a traer al hermano [a Ocaña, Norte de Santander en donde apareció el cuerpo de Víctor luego de ser asesinado], él dijo que tenía que investigar, él tenía que saber quiénes se estaban llevando a los muchachos de Compartir y San Nicolás, y quien se había llevado a su hermanito, que él tenía que saber. Él se metió muy a fondo a investigar la muerte del hermano, vinieron las amenazas para él, donde le decían que no metiera las narices donde no le importaba porque iba a aparecer muerto igual al hermano (Crónicas de un despojo, 2014 y Solidarios CanalSur, 2016).

Este, así como la llegada de panfletos de amenazas contra sus vidas a sus casas, y a las organizaciones y personas que acompañaban los diferentes procesos del colectivo, son algunos de los múltiples abusos a los que este grupo de mujeres se han visto expuestas por organizarse para exigir justicia, verdad y reparación, y al divulgar sus casos, pues estos sobrepasan el sentido común (Cavanna y Cerri, 2009) de lo que se conoce como la historia oficial del país, es decir, la historia que el Estado y diferentes instituciones han buscado legitimar en la sociedad desconociendo las memorias alternativas.

La respuesta de las Madres de los jóvenes de Soacha y Bogotá frente a estas amenazas fue poner su frente en alto, llenar sus corazones de valor y decir: “¡no

tenemos por qué callarnos!” (Semana, 2010). Ni el miedo, ni el silencio fueron opción para estas mujeres, como lo expresó Luz Marina Bernal, madre de Fair Leonardo Porras:

Al comienzo, sí, tenía mucho miedo, pero no era miedo por lo que me pudiera pasar a mí, sino miedo de que le pudiera pasar algo a mis hijos, a mis nietos, a mi esposo. Pero tengo que decir que ese miedo se va superando poco a poco porque si yo tengo miedo, no puedo ayudar a otras personas, pero sobre todo, si yo tengo miedo soy permisiva a que esto se siga repitiendo en muchas partes del país y alguien tiene que denunciar.

[...] Ahora, yo creo que la verdadera historia, la verdadera memoria de este país, es el trabajo que cada una de las víctimas estamos haciendo, porque el día que nosotras dejemos de hablar de nuestros familiares, ese día ellos mueren, pero nosotros somos la historia, somos la memoria y yo digo que el día que yo deje de hablar de mi hijo, es porque yo ya estoy muerta, yo ya no lo puedo hacer (Mujeres resueltas a construir paz - Luz Marina Bernal, Madres de Soacha, 2016).

Ni dichos episodios violentos, ni las diversas formas de revictimización por parte de un sistema judicial lento e ineficiente, que durante varios años siguió entre un vaivén de culpables,



Fuente: Cesar Flórez, Vanguardia, 2011.

inocentes, abandonos, vencimientos de términos, investigaciones inconclusas, mentiras, desviaciones y aplazamientos de las condenas, han sido suficientes para que las Madres de Soacha y Bogotá silencien y/o abandonen sus acciones de denuncia.

5.4 Acciones de resistencia en el ir y venir de sus procesos

Mi caso, como el de la mayoría de familias, sigue impune, hay dilación en las audiencias, los militares no asisten. Nosotras hemos buscado la forma de que eso no siga pasando. Hablamos en universidades, en colegios, en la calle, en todas partes para denunciar y para recordárselo a

la gente. Algo bonito que estamos haciendo es lo del teatro. Hicimos una obra, "Antígonas, tribunal de mujeres", que ha sido muy importante para nosotras, porque ahí contamos nuevamente la historia. Yo para lo único que vivo ahora es para pedir justicia, verdad y no repetición. (Testimonio de Lucero Carmona, madre de Omar Triana Carmona, en Toro, J. 2015).

Una de las acciones que llevaron a cabo las Madres de Soacha y Bogotá, en vista de la ausencia de garantías por parte del Estado colombiano y ante un cambio de gobierno cercano, fue viajar a Asturias, España, donde se les permitió denunciar al mismo, narrar su historia y dejar claro el sentido de lucha de la organización, en palabras de Luz Marina "si logramos que algún día haya justicia en Soacha, podremos seguir luchando para que la haya en el resto de los casos" (Semana, 2010).

Entre el año 2011 y 2012 se dio a conocer la condena de uno de los reclutadores y de 14 militares involucrados en la desaparición y el asesinato de los jóvenes de Soacha y Bogotá. Así mismo, las Madres de Soacha y Bogotá conmemoraron los cuatro años de las ejecuciones extrajudiciales de sus hijos: "con la finalidad de recordar al país que esos crímenes del Ejército no se olvidan y para exigir justicia. En la conmemoración nos acompañan grupos con distintos ritmos musicales, hay teatro y vinieron decenas de estudiantes" (El Tiempo, 2012), dijo Luz Marina Bernal, una de las integrantes del colectivo Madres de Soacha y Bogotá.

Si bien esta conmemoración que hacen las Madres es un ejemplo de las dinámicas de la memoria pública, la cual, según Herrera y Pertuz (2016, retomando a Ricard Vinyes, 2009) se refiere al pasado discutido por diferentes agentes en diversas esferas públicas de la sociedad, también se evidencia la carente presencia de lo que las autoras denominan *políticas públicas de la memoria*, esto es, un ejercicio que el Estado debe garantizar para las personas que participen en la construcción de la memoria pública, pues como ya se ha mencionado antes, las

Madres han estado amenazadas al parecer, por actores de las fuerzas de seguridad del Estado, al no contar con garantías en medio del intento de darle continuidad a los debates políticos, sociales y culturales acerca de las ejecuciones extrajudiciales en el país.

De igual modo, las Madres de Soacha y Bogotá fueron reconocidas con el premio "Constructores de Paz 2012" otorgado por el Instituto Catalán Internacional de la Paz (ICIP), premio con el que se destacó el papel de este colectivo como constructoras de paz, en la lucha por la verdad, la justicia y la memoria del país. Carmenza Gómez, una de las Madres de Soacha y Bogotá considera que: "[a]quí en Colombia somos mujeres peligrosas. Para mí es un orgullo que nos hayan nombrado constructoras de paz para hacer ver a nuestro gobierno que los otros países sí nos apoyan" (Semana, 2013).

En este sentido, es importante que en Colombia se empiece a reconocer a estas mujeres y su trabajo como una posibilidad para construir procesos de memoria, como aquellos que han tenido lugar en Argentina y Chile con organizaciones como Madres de la Plaza de Mayo, Mujeres Agropecuarias en lucha, Movimiento por los Derechos de las Mujeres de General Pico - La Pampa, Agrupación de Familiares Detenidos Desaparecidos (AFDD), Agrupación de Mujeres Democráticas, el Movimiento Mujeres de Chile (Mudechi), entre otras, donde las voces de denuncia han sido el primer paso para la entrada de estas discusiones en la construcción histórica del país, el ejercicio reflexivo de la sociedad y su abordaje en la escuela.

Otro de los resultados de sus luchas fue obtener un espacio para la participación en la Mesa de Conversaciones de la Habana, frente al proceso de paz que se estaba adelantando en el año 2014: "[...] un proceso único no solo en el país sino en el mundo, ya que es la primera vez que en un proceso de paz se incluye la voz de las víctimas directas" (Diario del Huila, 2014). Luz Marina Bernal fue la

encargada de llevar la voz de las víctimas de las ejecuciones extrajudiciales hasta allí.

A pesar de estos reconocimientos internacionales de la labor de las Madres de Soacha y Bogotá a nivel social y político, las dilaciones de sus procesos legales por parte del sistema judicial no cesaron; muestra de ello, fue la aprobación del Fuero Penal Militar²¹ en el 2013 por parte del Congreso de la República, que propuso, entre otras cosas, la creación de un Tribunal de garantías específico para “cualquier investigación o proceso penal que se adelante contra miembros de la fuerza pública” (El Espectador, 2012); así como la creación de un Fondo de Defensa²², un Fuero Carcelario²³ y el manejo de las ejecuciones extrajudiciales y la desaparición forzada por parte de la Justicia Ordinaria.

Por un lado, se encuentra la aprobación de dicho Fuero Penal Militar, legitimada por el entonces Ministro de Defensa, Juan Carlos Pinzón, quien:

[...] admitió que se cometieron errores en el pasado, asimismo aseguró que: “no temblará la mano para tomar decisiones duras contra quienes deshonren a los hombres y mujeres que día a día trabajan con honor y gloria por alcanzar la paz y el desarrollo de Colombia”.

“Los casos dolorosos que conocimos los expusimos ante la opinión pública. Tomamos decisiones dolorosas y Colombia lo sabe, pero nuestra política es darle la cara al país, mostrarle la verdad y actuar con transparencia (...) en el mucho o en el corto tiempo que me quede en el cargo, mi tarea la ejecutaré siempre con transparencia”, exaltó Pinzón.

²¹ El significado más común que se asigna al fuero es, según Cabanellas, el del fuero privilegiado. Es la competencia en cabeza de un tribunal para conocer de los hechos atribuibles a determinadas personas, por motivo de su condición especial, de la función que desempeña en la organización social, o de su profesión (Cermeño, J. 2004).

²² La reforma crea un fondo destinado específicamente a financiar el Sistema de Defensa Técnica y Especializada de los miembros de la Fuerza Pública. Este fondo estará bajo la dependencia, orientación y coordinación del Ministerio de Defensa Nacional (El Espectador, 2012).

²³ En el proyecto se incluyó que los miembros de la Fuerza Pública cumplan la detención preventiva en centros de reclusión especializados. Además, cumplirán igualmente la condena en centros penitenciarios y carcelarios establecidos para miembros de la Fuerza Pública (El Espectador, 2012).

“Me duele que no hagan un debate para preguntar qué ha pasado con los 19 mil hombres de las Fuerzas Armadas heridos, los 18 mil mutilados y 8 mil asesinados. Si eso no le duele a cada uno de los colombianos, así como nos duelen los casos de los jóvenes de Soacha, será muy difícil encontrar una reconciliación”, manifestó el ministro (El Nuevo Siglo, 2018).

Por otra parte, la Corte Penal Internacional, el Sistema Internacional de Derechos Humanos de la ONU, el Sistema Interamericano de Derechos Humanos y la organización Human Rights Watch (HRW), expresaron su desacuerdo frente a la aprobación del Fuero Militar, tal como el congresista Iván Cepeda, quien:

[...] indicó que la ampliación del fuero militar de “dejar en manos de los uniformados la administración de justicia para sus propios delitos, constituye un riesgo para un país en guerra como Colombia, en donde la impunidad llega a cifras tan altas y donde miles de jóvenes han sido víctimas de acciones militares, mal llamadas ‘falsos positivos’”.

Esta reforma claramente incorpora vicios de inconstitucionalidad y nos pone en el ojo de huracán frente a los organismos internacionales de defensa de los derechos humanos (El Espectador, 2013).

Además de expresar su postura frente a la aprobación de dicho Fuero, Iván Cepeda junto con Germán Navas Talero, Ángela María Robledo, Gloria Inés Ramírez, Guillermo Rivera Flores, Ramiro Bejarano, Santiago Medina, la ONG Comité de solidaridad con los presos políticos y la Comisión Colombiana de Juristas, decidieron tomar acciones contundentes en contra de estas iniciativas, interponiendo una demanda de inconstitucionalidad contra la ley que aprobó y amplió el Fuero Penal Militar (Ibíd.).

Años más tarde, por esta misma vía, se dio apertura a dos discusiones determinantes, por un lado, la propuesta del entonces senador Álvaro Uribe de “conceder beneficios jurídicos a los integrantes del Ejército [con] procesos [judiciales] en curso” (El Universal, 2016), entre los cuales se encontraban algunos de los militares relacionados con las ejecuciones extrajudiciales de Soacha y

Bogotá. Dicha propuesta fue rechazada por los familiares de estos jóvenes. En palabras de Luz Edilia Palacio, madre de Jader Andrés Palacio Bustamante:

Estamos preocupadas, tenemos que hacer algo, porque el expresidente propone alivio judicial para militares, Uribe no tiene que estar dando dictadura, dando órdenes, él no es el presidente y aún más él está untado con la muerte de los ‘falsos positivos’ de Soacha (Ibíd.).

Por otro lado, se situó la posibilidad de ascenso de cinco de los militares investigados por casos de “falsos positivos”: “el brigadier general Francisco Javier Cruz Ricci, quien sería ascendido a mayor general; y los coroneles Mauricio José Zabala Cardona, Miguel Eduardo David Bastidas, Óscar Reinaldo Rey Linares y Raúl Hernando Flórez Cuervo, que serían ascendidos a brigadieres generales” (HRW, 2017). Ante esta situación se pronunció el director de la división de las Américas de Human Rights Watch, José Miguel Vivanco:

El Ministerio de Defensa consideró importante divulgar la fecha en que contrajo matrimonio un oficial postulado para ascenso, pero omitió señalar que este coronel desempeñó un rol de mando en una unidad del Ejército que habría sido responsable de una gran cantidad de asesinatos. [...] En lugar de impedir que asciendan soldados vinculados con ejecuciones de falsos positivos que todavía se encuentran bajo investigación, el Ministerio de Defensa parece estar ocultando información clave sobre el presunto rol de estos oficiales en delitos atroces (Ibíd.).

En medio de estos debates, en el año 2016 se dictó sentencia a 21 militares²⁴ involucrados en el caso de ejecuciones extrajudiciales de Soacha y Bogotá, verificando que los jóvenes asesinados no pertenecían a ningún grupo al margen de la ley. Este dictamen sirvió a las Madres como fundamento para exigirle al

²⁴Teniente coronel Gabriel de Jesús Rincón Amado; capitán Henry Mauricio Blanco Barbosa; sargento segundo Jáner Ediel Duque Marín; cabo segundo Richard Jojoa Bastidas; cabo tercero, Ricardo Coronado Martínez; cabo primero Manuel Ángel Zorrilla Agámez y los soldados John Anderson Díaz Ortega, Richard Eliud González Gómez, Géiner Fuertes Castillo, Pedro Johan Hernández Malagón, Juan Ramón Marín, José Orlando González Ceballos, Kevis Alberto Jiménez Escalante, Juan Gabriel Espinosa, Medardo Díaz Ríos, Nixon Arturo Cubides, Mauricio Cuniche Delgadillo y José Adolfo Fernández (El Espectador, 2016).

expresidente Álvaro Uribe que se retractara por la afirmación que hizo en el pasado, en la que se refirió a los jóvenes como delincuentes.

Posterior a ello, en el 2017, dentro del marco de los acuerdos entre el gobierno y las FARC-EP, se dio paso a la creación del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR)²⁵, en el cual se encuentra la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP)²⁶, entendida como “un modelo de justicia transicional que define el acuerdo de víctimas para conocer, investigar y juzgar los crímenes relacionados con el conflicto armado colombiano” (El Heraldo, 2016).

Una vez aprobada la JEP, el Ejército Nacional solicitó la entrada de algunos militares inmiscuidos en delitos que se consideran parte del conflicto armado, entre los cuales estarían las ejecuciones extrajudiciales. Dicha solicitud ha sido discutida y rechazada por las Madres, pues la consideran como un acto que legitima la impunidad, al permitir que varios de los miembros del ejército que fueron declarados culpables de las muertes de sus hijos, reciban beneficios judiciales y carcelarios.

Otro hecho revictimizante de esta índole tuvo lugar en el año 2018, durante una entrevista realizada por la periodista Vicky Dávila a la senadora María Fernanda Cabal, quien afirmó que "parece que esos muchachos (víctimas de falsos positivos) habían cometido muchos crímenes. No voy a justificar que los maten,

²⁵ Es un sistema compuesto por diferentes mecanismos judiciales y extra-judiciales que se pondrán en marcha de manera coordinada con el fin de lograr la mayor satisfacción posible de los derechos de las víctimas, asegurar la rendición de cuentas por lo ocurrido, garantizar la seguridad jurídica de quienes participen en el Sistema Integral y contribuir a garantizar la convivencia, la reconciliación y la no repetición del conflicto y así asegurar la transición del conflicto armado a la paz (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2018).

²⁶ La Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) estará sujeta a un régimen legal propio, con autonomía administrativa, presupuestal y técnica; administrará justicia de manera transitoria y autónoma y conocerá de manera preferente sobre todas las demás jurisdicciones y de forma exclusiva de las conductas cometidas con anterioridad al 10 de diciembre de 2016, por causa, con ocasión o en relación directa o indirecta con el conflicto armado, por quienes participaron en el mismo, en especial respecto a conductas consideradas graves infracciones al Derecho Internacional Humanitario o graves violaciones de los Derechos Humanos (Jurisdicción Especial para la Paz, 2018).

pero mucha de la población de allá mismo hablan de eso" (La W radio, 2018). La reacción de las Madres de Soacha y Bogotá fue de indignación al sentir que tras casi 10 años de lucha por reivindicar el nombre de sus hijos nuevamente se les haya tildado de delincuentes, por lo que inicialmente se manifestaron por medio de su cuenta de Facebook con la siguiente publicación:

El colectivo MAFAPO, en nombre de las madres de Soacha y seguramente en el de todas las familias víctimas de los mal llamados falsos positivos rechaza categóricamente las declaraciones de la señora María Fernanda Cabal, quien irresponsablemente nos revictimiza. Llevamos muchos años luchando por limpiar el nombre de nuestros hijos ensuciado por la política de seguridad democrática del ex presidente Uribe. Señora María Fernanda Cabal usted está jugando con el dolor que cargamos las víctimas. LE EXIGIMOS UNA DISCULPA PÚBLICA por sus desafortunados comentarios sobre nuestros hijos.

No haga "política" con la memoria de nuestros seres queridos. Le pedimos a la sociedad condenar este tipo de comentarios que solo buscan herirnos y desconocernos. Señora Cabal no se haga del lado de los que aplauden y premian el crimen (Actualización de estado [Página de Facebook], 2018).

La pronta respuesta a estas declaraciones por parte de las Madres es ejemplo de una de las tantas manifestaciones que evidencia la persistencia a nivel jurídico, social y político que las caracteriza como organización.

5.5 Una lucha inacabada

En un intento de hacer su proceso de duelo al tiempo que luchan por exigir justicia a nivel jurídico y penal, en el 2014 se realizó una peregrinación apoyada por el Costurero de la Memoria²⁷ en honor a Óscar Alexander Morales Tejada, joven

²⁷ Es una organización no gubernamental que se "ha denominado "Kilómetros de vida y de memoria", [que] se refiere, por una parte, al largo camino que han tenido que recorrer las víctimas de la violencia sociopolítica a lo largo y ancho del territorio nacional y del territorio existencial; [...] y por otra parte, al proceso de costura, asociado metafóricamente a la idea de reconstruir el tejido social, a partir del restablecimiento de los lazos de confianza entre las personas, familias, organizaciones y colectividades que participan del espacio (Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, 2013).

asesinado extrajudicialmente en el 2008, hijo de Doris Tejada. Dicha peregrinación tuvo dos paradas, la primera, fue en el cementerio de El Copey, lugar donde se entierran a los NN, y donde se encuentra el cuerpo de Oscar Alexander, según la Fiscalía. No obstante, luego de recorrer las tumbas, no lograron encontrar un NN que posiblemente fuera su hijo.

La segunda parada fue en El Caracolí, donde Doris llegó con un mapa del tiroteo en el que se encontraban los lugares donde cayó el cuerpo de su hijo y de otras dos personas. En estos lugares señalados, Doris y su esposo sembraron arbustos “caballeros de la noche” que escogieron por el perfume que sueltan cuando florecen en las noches” (Arenas, 2014). Luego de sembrar estas plantas, Doris recitó unas palabras que le escribió a su hijo: “Amado hijo, quiero decirte que no te he olvidado (...), que no descansaré hasta llevarte conmigo, hasta que sea limpiado tu nombre y hayamos recuperado tu dignidad pisoteada y la de nuestra familia” (Ibíd.).

Días después de la peregrinación, el juez penal militar, el abogado de uno de los militares acusados por este “falso positivo” y el abogado de la familia de Oscar Alexander visitaron el cementerio de El Copey, para avanzar con la investigación. Sin embargo, cuatro años después, este es el único caso de las Madres de Soacha y Bogotá en el que el cuerpo no ha podido ser encontrado y sepultado por su familia, por lo cual Doris manifiesta que:

Esa lucha va a que podamos conocer, saber una respuesta por supuesto del Gobierno, ¿qué va a pasar con esos seres que están allí en esa fosa común? en lograr recuperar todos esos, que salgan todos esos cuerpos, que se lleven a un sitio donde los puedan recuperar las familias. Sería maravilloso (Semana Rural, 2018. Falsos positivos | «Hoy hace diez años comencé a buscar el cuerpo de mi hijo» | Historias).

En este sentido, dicho proceso de visibilización de la Madres de Soacha y Bogotá ha estado acompañado de proyectos artísticos, entre los que se destacan: “Nunca Más”, basado en un conjunto de fotografías tomadas a varios familiares de los jóvenes ejecutados extrajudicialmente, quienes se tatuaron para recordar a sus seres queridos y mantener su memoria viva.



Fuente: Carlos Saavedra, Vice, 2014.

Para esto, los familiares “fueron al estudio, revivieron la historia, la contaron, se tatuaron y, de ahí, con la tinta todavía fresca, pasaban al estudio de fotografía” (Kapkin, 2016) de Niels Van Iperen²⁸. Además de este proyecto, se encuentra “Madres Terra”, una serie de fotos tomadas por Carlos Saavedra²⁹, que muestran los cuerpos de las Madres cubiertos de tierra, con el fin de representar la relación entre la vida y la muerte, en tanto estas mujeres dieron vida a sus hijos y la guerra se los arrebató (Rivera, 2017).

Las Madres de Soacha y Bogotá han mantenido una fuerte oposición al silencio y una apuesta importante hacia el fortalecimiento de la transmisión de los sentidos de su pasado a las nuevas generaciones (Jelin, 2002), al permitirles identificarse y resignificar lo sucedido sus luchas y acciones; muestra de ello fue la conmemoración de los nueve años de las ejecuciones extrajudiciales de los jóvenes

²⁸ Fotógrafo holandés, que ha trabajado en prestigiosas campañas publicitarias de países como Alemania, Estados Unidos y Colombia, en donde se encuentra radicado actualmente (Señal Memoria, 2013).

²⁹ Traducción propia del inglés al español: Es un fotógrafo colombiano nacido en 1987. Estudió fotografía en el Colegio Lasalle en Bogotá y sus proyectos se han centrado en las diferentes etapas del ser humano como la maternidad, el nacimiento, la vejez y la muerte. Su obra ha sido expuesta en Nueva York, Los Ángeles, Londres, Washington, Ciudad de México y Dhaka. Fue seleccionado para la beca Ian Parry, la revista Portfolio Review 2015 New York times, el taller Eddie Adams 2015 y fue finalista para la foto del año de National Geographic en 2012 (Saavedra, s.f).

de Soacha y Bogotá, un evento llevado a cabo en noviembre del 2017 en el parque Los Hippies de Bogotá, el cual contó con intervenciones musicales, culturales y con la disposición de una enorme tela en la que los asistentes y transeúntes podían consignar sus sentimientos frente al caso, la puesta del colectivo y lo sucedido en la actividad.

Durante el año en curso (2018), han ocurrido varios eventos importantes para las Madres de Soacha y Bogotá. Por un lado, los integrantes del canal “Hola, soy Danny” (propuesta de Daniel Samper Ospina en formato youtuber) donaron a esta organización el incentivo económico que recibieron del Premio Nacional Simón Bolívar, con el ánimo de apoyar y reconocer la resistencia de las Madres (El Tiempo, 2018).

Por otro lado, en el mes de marzo, las Madres iniciaron un proyecto financiado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y apoyado por el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ), el cual busca la construcción de un estado del arte, que consta de un archivo de historia oral y una recopilación documental, mediante los cuales se haga posible la descripción detallada de cada uno de los casos y de las conexiones entre los mismos.

Este documento resultará en un informe final que será presentado a la Comisión de la Verdad³⁰. En este mismo mes, para la conmemoración del día de la mujer, las Madres decidieron reunirse en la Plaza de Bolívar y encadenarse con



Fuente: fotografía tomada por las autoras del trabajo de grado.

³⁰ Es un órgano temporal, de carácter extra-judicial, que se ha creado históricamente en procesos de transición (de dictaduras a la democracia y de conflictos armados a la paz) para esclarecer patrones de violencia. No es un mecanismo para administrar justicia sino para contribuir a la verdad y reconocer los derechos de las víctimas (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2015).

el fin de exigir justicia para sus casos; además dispusieron una tela blanca de gran extensión en la cual los transeúntes y observadores pudieron consignar sus impresiones frente a los casos de ejecuciones extrajudiciales de Soacha.

Para el mes de agosto, las Madres de Soacha y Bogotá conversaron con las Madres de la Candelaria de Medellín en el marco de la Cátedra UNESCO: Educación y Cultura de paz, realizada en conjunto con el profesor Alexander Ruiz Silva de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Semillero de Investigación Invictus de la UPN, la Universidad del Rosario, la Red de Valor para la Paz y la Cámara de Comercio de Bogotá. En este encuentro las Madres intercambiaron experiencias sobre la formación, el camino y los desafíos de cada organización en dos momentos. En el primero, se realizó un diálogo entre las dos organizaciones y los representantes de las instituciones organizadoras; el segundo momento fue un evento público llamado “de orugas a mariposas”, que giró en torno a las experiencias de las organizaciones invitadas y el proceso investigativo del semillero de investigación Invictus.

El encuentro permitió reconocer la importancia de este tipo de espacios para la creación de lazos entre organizaciones de mujeres con diferentes trayectorias, pues organizaciones como las Madres de la Candelaria con mayor tiempo de constitución pueden ser un referente para organizaciones más jóvenes como las Madres de Soacha y Bogotá, en tanto son una voz de aliento ante situaciones desalentadoras e injustas, que por momentos llevan a perder la esperanza en las posibilidades de cambio y verdad.

A su vez, son un referente en tanto llevan a cabo procesos de formación con las integrantes de su organización; resaltan la importancia de entablar diálogos con la institucionalidad; de comprender que hay otras formas de relacionarse con los victimarios desde el perdón y la reconciliación; y de ser apoyo para otras personas u organizaciones, desde la defensa de derechos humanos y el amor por el otro. Si bien se reconoce que, en un principio, las luchas de cada una de las Madres por

encontrar la verdad se dieron de manera individual, es claro que estas se han convertido en un objetivo colectivo.

Algunas de las reflexiones de las Madres que surgieron en el encuentro son las siguientes: Teresita Gaviria (Madres de la Candelaria) manifestó su interés por “seguir en mi país construyendo patria, pero una patria donde quepamos todos y todas”; Doris Tejada (MAFAPO), comentó que “de las Madres de la Candelaria aprendí que es importante seguir unidas y seguir luchando para que nos digan la verdad”. A su vez, Idalí Garcerá afirmó “¡pobrecitas no! Nosotras ya hemos avanzado mucho, antes pensamos en ayudar a otros”.

Por otro lado, las Madres de Soacha y Bogotá realizaron dos eventos conmemorativos de los 10 años de las ejecuciones extrajudiciales de sus hijos en los cuales participamos. El primero de ellos, se dio a finales del mes de septiembre en la plaza principal de Soacha. Allí se llevó a cabo una eucaristía, se presentó un performance por algunas de las Madres y cantaron varios artistas invitados, luego se plantaron tres árboles como una forma de relacionarse con la tierra y la vida que surge de ella.

En el mes de octubre se llevó a cabo el segundo evento, el cual contó con la colaboración y financiación del CNMH, la Comisión de la Verdad y la Asociación Minga. En esta ocasión, las Madres, acompañadas por familiares, artistas, periodistas, representantes de las instituciones colaboradoras, entre otros, viajaron a Ocaña, Norte de Santander, donde se realizó una eucaristía, las integrantes de MAFAPO presentaron su performance y algunas de las telas que han elaborado, junto con la exposición “Inexactos Efectivos”³¹. Luego, se dio un espacio para la rueda de prensa y la presentación de los artistas invitados, además, las Madres

³¹ Esta exposición fue realizada en el año 2014 por el colectivo *Usted Mismo*, como parte de la línea de acción NIEME. *Inexactos Efectivos* es resultado del trabajo de 13 artistas, en el que cada artista recibió un busto en yeso macizo y un caso específico de un falso positivo, no solo de Soacha sino de otras partes del país. La obra ha sido presentada en Bogotá, Ocaña, Tunja, Soacha, entre otros.

recibieron el reconocimiento “Sol blanco” por parte de la alcaldía municipal de Ocaña.

En horas de la tarde, las Madres caminaron hacia el cementerio Las Liscas y colocaron rosas en las tumbas de los NN como una forma simbólica de adoptar a estas personas como sus hijos. Simultáneamente, el colectivo de artistas invitados *Usted Mismo* realizó una intervención artística en el muro de una de las casas del municipio, en éste se plasmó la palabra “AMAR”, la cual hace referencia a las acciones de resistencia de las Madres. A manera de cierre de este evento, los asistentes a la conmemoración conocieron el mural.

Estas acciones permiten entender la trascendencia de las Madres de Soacha y Bogotá del lugar de víctimas a constructoras de paz, siendo parte importante en la construcción de la memoria histórica del país, al investigar, denunciar y divulgar lo sucedido con sus familiares, manteniendo su exigencia de no repetición de casos de ejecuciones extrajudiciales. No en vano, durante estos diez años de lucha, la organización ha recibido reconocimientos a nivel social y económico por parte de personas y grupos nacionales e internacionales que la apoyan e incentivan para que se mantenga en su resistencia frente a la violencia en el país.

5.6 Memoria histórica y educación: una posibilidad para seguir

Este análisis documental nos ha permitido realizar la reconstrucción de uno de los sucesos más dolorosos en la historia de violencia del país: los mal llamados “falsos positivos” de Soacha y Bogotá. Caso en el que 19 jóvenes fueron asesinados por miembros de las fuerzas militares del Estado, en su mayoría, durante los años 2007 y 2008.

Dicho ejercicio investigativo ha posibilitado la comprensión de los múltiples procesos jurídicos, políticos y sociales de impunidad a los que se han visto

expuestos los familiares –especialmente a las madres– de estos jóvenes desde el momento mismo de su desaparición, lo que ha implicado cambios en sus formas de pensar y actuar en su cotidianidad, trayendo consigo la determinación de asumir nuevos roles en la sociedad, como: emprendedores de la memoria, constructores de paz, defensores de derechos humanos, entre otros.

Es desde estos roles que surge la iniciativa de las madres, hermanas y compañeras de estos jóvenes de organizarse como el colectivo Madres de Soacha y Bogotá -más adelante MAFAPO-, generando apuestas políticas, sociales y culturales para exigir verdad, justicia, reparación y no repetición, es decir, conocer cómo sucedieron los hechos, reclamar la condena de los victimarios, limpiar el nombre de sus hijos, realizar un proceso de duelo y posicionarse como agentes constructores de memoria y de paz.

Para las Madres de Soacha y Bogotá esta es una lucha inacabada en la que, si bien se han logrado avances, es necesario continuar con la exigencia de derechos, el rechazo a la violencia, la construcción de memoria histórica y de tejido social por medio de acciones como actos culturales, intervenciones en espacios públicos, la generación y difusión de su propio archivo documental, a partir de las narraciones orales y escritas de sus casos. Esto, manifiesta la importante contribución de las narrativas de MAFAPO a la memoria colectiva y a los intentos de la sociedad por comprender el cómo y el por qué de lo sucedido (Franco, Nieto y Rincón, 2010).

Junto con esto, consideramos que esta organización es el centro de nuestro trabajo por las siguientes razones: su constante e incansable proceso de exigencia de verdad, justicia, reparación y no repetición; porque al posicionarse como mujeres fuertes, decididas y valientes, resignifican su papel en la sociedad y se convierten en un referente de resiliencia y persistencia para el país.

Nos hemos acercado a los casos de ejecuciones extrajudiciales y a esta organización por cercanía territorial, interés personal, responsabilidad académica,

lo cual nos ha llevado a adquirir un compromiso pedagógico, ético y político como mujeres y como maestras que se identifican con este tipo de luchas y resistencias pacíficas.

Todo esto, gracias a los vínculos que creamos con la Madres de Soacha y Bogotá, y el fortalecimiento de estos mediante la participación en sus encuentros semanales y en algunos de los eventos en los que ellas participan. Si bien estos encuentros nos han fortalecido académicamente y han permitido hacer la lectura de este trabajo, elegir las imágenes que para ellas son representativas y que quieren que hagan parte de este, hemos podido compartir con las Madres otro tipo de experiencias diferentes a la que nos convocó inicialmente, como acompañamiento a eventos públicos, pasar de un saludo lejano a vernos con ellas, abrazarnos y hablar sobre la cotidianidad de la vida.

De acuerdo con esto, estimamos importante generar procesos investigativos sobre la historia reciente del país y, el surgimiento y el accionar de organizaciones sociales, como forma de confrontar el alto grado de desconocimiento que existe frente a las ejecuciones extrajudiciales por parte de la sociedad, además de situar las propuestas de resistencia y construcción de paz de estas organizaciones, como referentes para la resolución pacífica de conflictos y la posibilidad de agenciar procesos a nivel individual y social, donde los espacios educativos jueguen un papel central.

Esto implica nuevos cuestionamientos y nuevas propuestas, por lo que dejaremos esbozadas algunas de estas, a saber: la importancia de seguir hallando razones para discutir la historia reciente en la escuela y continuar encontrando relaciones entre la educación y la memoria histórica; el lugar de estas organizaciones en el ámbito académico; la indagación sobre el accionar y las resistencias de otros grupos de mujeres en el país; el constante interrogante ante qué historia enseñar y cómo enseñarla a las nuevas generaciones y con esta, la

invitación a la generación de nuevos materiales pedagógicos para mejorar su enseñanza.

Consideramos vital que estas realidades hagan parte del ámbito educativo, desde maestros que asuman el reto de poner en marcha estrategias pedagógicas que tengan en cuenta el contexto, la población y la necesidad de enseñar estos temas, llegando a visibilizar las memorias alternativas y poniéndolas en tensión con la historia oficial, para así, generar reflexiones y posturas críticas en los estudiantes, lo cual les permite consolidar su formación ética, política y ciudadana, como también analizar las consecuencias de los sucesos de la historia en el presente, con miras a la transformación de las dinámicas violentas del país.

En este sentido, cuestionarnos sobre lo enseñado por años en las escuelas mediante discursos y libros de texto aparentemente neutrales, en los que se excluye o minimiza el conflicto armado, sus consecuencias y el papel del Estado en la vulneración de los derechos de sus ciudadanos, nos hace apelar a la construcción de estrategias pedagógicas alternativas, que como en este caso, desde un ejercicio investigativo riguroso de lo ocurrido con las ejecuciones extrajudiciales en Colombia, nos permitan visibilizar las voces fuertes y valientes de las personas que han vivido esta parte de la historia violenta de nuestro país, y que aun así, han tenido la capacidad de reponerse y construir esperanza desde la divulgación de sus casos, las acciones colectivas de memoria, las exigencias de verdad y justicia, la búsqueda de un perdón reparador y una historia de lucha y resistencia.

VI. SECUENCIA DIDÁCTICA

Memoria histórica y educación para la paz: Madres de Soacha y Bogotá frente a las ejecuciones extrajudiciales

1. Introducción

Esta secuencia didáctica de educación para la paz se presenta como una herramienta para que los maestros y maestras den a conocer a sus alumnos(as) sucesos violentos de la historia reciente del país, tras los cuales se han dado experiencias de resistencia pacífica por parte de las víctimas.

Esto, con el fin de que los estudiantes tengan un acercamiento a la realidad del país de una manera empática y de promover posturas críticas, permitiéndoles consolidar su formación ética, política y ciudadana, así como también analizar las consecuencias de los sucesos del pasado en el presente.

Para dicho acercamiento, esta secuencia presenta la organización Madres de Soacha y Bogotá (MAFAPO: Madres de Falsos Positivos Soacha y Bogotá) desde el momento mismo de la desaparición y ejecución extrajudicial de sus familiares, sus acciones de resistencia civil y construcción de paz, además de la continua búsqueda de justicia que se mantiene vigente en los procesos actuales de la organización. Todo esto para promover en los estudiantes el deseo de sumarse a procesos de construcción activa de la paz en y desde la escuela.

De esta manera, la secuencia didáctica está conformada por cuatro sesiones, con un tiempo estimado de 45 minutos cada una; las cuales cuentan con una actividad inicial; una central, que contiene un recurso literario, musical o artístico y algunos compromisos que permiten darle continuidad a la temática trabajada.

Sesión 1. Entre Recuerdos y Olvidos

Esta primera sesión está basada en un acercamiento a las sensaciones que enfrentan los familiares de las víctimas de ejecuciones extrajudiciales en Colombia, específicamente, desde el primer momento: su desaparición. Esto se realizará mediante el abordaje del cuento “Entre recuerdos y olvidos”.

Paso 1

Para iniciar, pídeles a tus estudiantes que se organicen en grupos de 4 personas. Proponles que se pongan de pie manteniendo los subgrupos y que saluden específicamente a uno de sus compañeros haciendo un gesto y dándole un abrazo. Inmediatamente permite que se sienten.

Ten presente

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

Paso 2

Entrégale a cada subgrupo una copia del cuento *Entre recuerdos y olvidos* (Anexo 1) y pídeles que lo lean atentamente.

Entre recuerdos y olvidos

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

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

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

Luego de dos días de esperar a Max impacientemente empecé a creer que él no me quería y que tampoco quería volver a casa, sin embargo, emprendí mi tarea de buscarlo por todos lados. Todos los vecinos lo conocían, así que me dijeron que el día en que salió de la casa estuvo jugando por ahí, en un momento un hombre le ofreció comida y Max se fue con él. ¿Saben lo que sentí al saber que Max se fue con alguien desconocido? Yo ni siquiera sé si él me haya pensado en ese momento, si los perros tengan capacidad para eso... Entonces recordé que hace algunos meses se habían llevado a varios perritos del barrio y los habían envenenado. Entre tanto, esperé que no hubiera pasado lo mismo con Max. Que feo es sentir la ausencia de alguien que quieres tanto.

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

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

Elaboración propia para esta actividad de Kimberly Galindo, 2018.

Paso 3

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

- ¿Cuáles creen que son los momentos clave de esta historia y por qué?
- ¿Qué sentimientos tiene la joven durante la narración?

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

Paso 4

Pide que cada subgrupo elija un representante para que socialice los aspectos más relevantes en torno a las preguntas planteadas, el final alternativo propuesto y el dibujo realizado. Puedes ir recogiendo estos elementos y destacando sus aspectos más relevantes.

Paso 5

Para dar cierre a la sesión, realiza algunas reflexiones finales. Te proponemos que enfatices en lo siguiente:

Perder a un ser amado es algo muy doloroso para todos los seres humanos y mucho más si no podemos conocer o entender las razones de dichas pérdidas.

- Como se refleja en el cuento, la desaparición de un ser querido genera sentimientos de tristeza, melancolía, incertidumbre, además de la necesidad de saber qué y cómo ocurrió.

Para realizar fuera de clase

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

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

En esta sesión se abordará el fenómeno de las ejecuciones extrajudiciales en Colombia, específicamente el caso de los mal llamados “falsos positivos” de Soacha y Bogotá, en el que 19 jóvenes fueron asesinados por agentes de seguridad del Estado. Esto, con el fin de resaltar esta parte de la historia reciente y comprender que dichos casos no son aislados de nuestra realidad social.

Paso 1

Coméntale al grupo que se hará la reconstrucción del relato *Entre recuerdos y olvidos*, leído la sesión anterior. Para esto pídeles que se pongan de pie y hagan un círculo. Es necesario que dispongas de una pelota pequeña y diles que, al recibir la pelota, cada uno dirá una frase corta que dé continuidad a la narración del cuento, y que en seguida tendrá que lanzarla a otro(a) compañero(a).

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

Paso 2

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

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

Sobre las ejecuciones extrajudiciales en Colombia

Las ejecuciones extrajudiciales, también conocidas como “falsos positivos”, se entienden como una conducta criminal-violatoria del Derecho Internacional Humanitario (DIH), comprendida en la categoría terrorismo de Estado- cometida a civiles en condición de indefensión por las instancias encargadas, justamente, de defender su vida, honra y bienes. Estas ejecuciones extrajudiciales son parte de un plan sistemático por parte de las fuerzas de seguridad del Estado, de mostrar bajas en combate, en la guerra contra la insurgencia.

- “Durante el período 2002-2010, [hubo] militares colombianos responsables del asesinato de 4.475 jóvenes no combatientes, según datos de la Fiscalía General de la Nación para enero del 2015; 5.763 de acuerdo a los datos de la Coordinación Colombia- Estados Unidos; cerca de 10.000 producto de las proyecciones realizadas con los testimonios de los victimarios” (Rojas y Benavides, 2017, p. 30)

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

- Uno de los sucesos más dolorosos en la historia de violencia del país son las ejecuciones extrajudiciales de 19 jóvenes de Soacha y Bogotá ocurridas en los años 2004, 2007 y 2008. Estos jóvenes llegaron a Cimitarra y Ocaña, Norte de Santander tras una falsa propuesta de trabajo. Allí, fueron recibidos por agentes de las fuerzas militares, quienes los vistieron con ropa correspondiente a grupos al margen de la ley, los asesinaron y los reportaron como bajas en combate.

Elaboración propia de Alejandra Ávila; Kimberly Galindo y Luisa Ramírez, 2017.

Paso 3

Para centrar la discusión en el caso de las ejecuciones extrajudiciales de Soacha y Bogotá, te proponemos escuchar -y de ser posible ver el video- con tus estudiantes de esta versión de la canción “Mamitas” de Andrea Echeverri:

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

Para facilitar el seguimiento de la historia que cuenta la canción entrega a cada uno una fotocopia con su letra (Anexo 2).

Mamitas

Andrea Echeverri



Porque la vida no puede ser mercancía,
porque la muerte no se premia, con luto se reciente.

Porque la vida del creador alfarería,
porque la muerte no debe ser tan pronto, ni tan de repente.

Érase una guerra, érase un país
con historias negras y un futuro gris
y esa bruta guerra era un buen negocio,
se apropiaba tierra, cultivaba el odio

y la octava plaga, plaga de la bala,
nos ensordeció, mató a mi Colombia, Soacha, tú y yo.

Se aprende defensa, se teje violencia,
se invierte en armamento, no en escuelas,
no en salud, ni el alimento.

Todas somos mamitas y no queremos parir
para en esta guerra nuestros hijos ver morir,
todas somos mamitas y no queremos parir
para en esta guerra nuestros hijos ver morir.

Mamita, cuénteme cómo era su hijo,
qué le gustaba comer, le regalaba rosas,
era atento con usted, le iba a comprar un ranchito,
la quería mucho a sumercé,
cuente qué música escuchaba,
recuérdeme su nombre, sus fotos muéstreme

Todas somos mamitas y no queremos parir
para en esta guerra nuestros hijos ver morir,
todas somos mamitas y no queremos parir
para en esta guerra nuestros hijos ver morir.

Todos somos hijitos, hermanitos de Caín,
refresquemos la memoria pa' que no se vuelva a repetir.
Todos somos hijitos, hermanitos de Caín.
Refresquemos la memoria pa' que no se vuelva a repetir.

Que no se vuelva a repetir
Que no.

Cartoy, E. (Director); Echeverri, A. (Cantautora) (2013) Mamitas. Tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=irGRFG8gc9g>

Ten presente

Te sugerimos hacer una breve contextualización de la biografía de la cantautora colombiana.

Andrea Echeverri, es una reconocida cantante y ceramista nacida en Bogotá en 1965. Como cantante, Andrea Echeverri ha trabajado en el ambiente musical desde los 90 [...]. Para entonces, junto con Héctor Buitrago, dieron forma a Delia y los Aminoácidos. Allí

comenzó un devenir musical [...] que en 1993 se inaugura como Aterciopelados, la que más adelante sería la banda emblemática del rock colombiano.

Para más información puedes consultar la siguiente página web:
<https://www.andreaecheverri.com/>

Paso 4

Tras escuchar la canción, pídeles a tus estudiantes que lean nuevamente la letra de la canción y que se tomen unos minutos para discutir y responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué elementos en común puedes destacar entre el relato *Entre recuerdos y olvidos* y el contenido de la canción *Mamitas*?-Destaca, igualmente, las diferencias más importantes.
- Tras lo discutido sobre las ejecuciones extrajudiciales en esta sesión, ¿hubo algún cambio en la concepción que tenías sobre este tema?, de ser así, ¿cuál es ahora?

Paso 5

Para dar cierre al espacio, puedes enunciar algunas reflexiones finales teniendo en cuenta las experiencias y discusiones dadas a lo largo de la sesión. Puedes hacer énfasis en:

- Las ejecuciones extrajudiciales en Colombia han sido reconocidas públicamente desde el año 2008 y son una problemática que sigue vigente en zonas rurales y en zonas urbanas del país.

- Para los familiares de las víctimas es muy importante que la sociedad conozca sus historias, que haya comprensión de estas y que se genere sensibilización en quienes han tenido un acercamiento al tema de las ejecuciones extrajudiciales.
- Es importante conocer los hechos violentos de la historia reciente del país, como las ejecuciones extrajudiciales, pues afecta a toda la sociedad, especialmente a los jóvenes.

Para realizar fuera de clase

Pídeles a tus estudiantes que para la siguiente sesión respondan la siguiente pregunta, con un escrito de una (1) página: ¿Qué acciones o procesos (legales, comunitarios, etc.) realizarías si esto le ocurriera a un familiar o amigo tuyo?

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

En esta sesión se presentarán las acciones de denuncia, resistencia civil pacífica y construcción de paz puestas en marcha por la organización MAFAPO (Madres de Falsos Positivos Soacha y Bogotá) ante la impunidad, la injusticia y el olvido del Estado frente a lo sucedido con sus familiares.

Paso 1

Para dar inicio a esta sesión, pídele a la clase que forme un círculo, luego entrégale a alguno de ellos un objeto (marcador, borrador y/o pelota) que puedan pasar de uno en uno. Indícales que jugaran ‘tingo–tingo–tango’ y que la persona que tenga el objeto cuando tú digas ‘tango’, deberá decir en voz alta alguna de las acciones que enunció en el escrito previsto para esta sesión, por ejemplo, búsqueda, demanda, denuncia, etc.

Paso 2

Una vez hayan terminado, hazles a tus estudiantes una breve contextualización sobre la organización MAFAPO. Para esto, te proponemos la siguiente información:

Sobre la Organización Madres de Falsos Positivos de Soacha y Bogotá

Madres de Soacha y Bogotá es una organización de mujeres (madres, hermanas, esposas) consolidada aproximadamente en el año 2009 y forjada por la decisión de estas mujeres de Soacha (Cundinamarca) y Bogotá de juntar sus voces y luchar desde el momento mismo de la desaparición y ejecución de sus hijos por el esclarecimiento de los hechos conocidos como ejecuciones extrajudiciales en Colombia.

A raíz de esta unión, MAFAPO ha logrado reconocimiento en diversos escenarios a nivel nacional e internacional llevando a que diversos actores del sector académico, artístico y social conozcan la problemática y el proceso que como organización han puesto en marcha. Además, las Madres de Soacha y Bogotá han podido ejercer presión sobre agentes estatales como la Fiscalía General de la Nación, frente a esto, Carmenza Gómez, madre de uno de los jóvenes ejecutados extrajudicialmente, comenta: “las Madres de Soacha queremos justicia, no venganza para nuestros hijos, una justicia digna que ellos y nosotras las madres nos merecemos” (CNMH, 2015).

Las acciones que ha realizado MAFAPO durante estos diez años, permiten entender su trascendencia del lugar de víctimas a constructoras de paz, siendo parte importante en la construcción de la memoria histórica del país, al investigar, denunciar y divulgar lo sucedido con sus familiares, manteniendo su exigencia de no repetición de casos de ejecuciones extrajudiciales.

Elaboración propia de Alejandra Ávila; Kimberly Galindo y Luisa Ramírez, 2017.

Paso 3

Una vez hayas terminado de hacer la contextualización, indícales a tus estudiantes que formen seis subgrupos. Para facilitar esto, enuméralos del 1 al 6 y luego entrégale a cada subgrupo una copia de las siguientes indicaciones e imágenes (Anexo 3):

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

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

TÍTULO:



1.

2.



3.



4.





5.



6.

Paso 4

Para dar cierre a la sesión, pídele a cada representante de los subgrupos que socialice el trabajo realizado; retoma los principales aportes de tus estudiantes y describe los eventos que corresponden a cada imagen y sus formas de reivindicación, para esto, te proponemos el siguiente recuadro (Anexo 4):

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



Esta foto fue tomada en Bosa durante la conmemoración de los cuatro años de las ejecuciones extrajudiciales de los jóvenes de Soacha y Bogotá. En esta ocasión las Madres realizaron un sancocho y contaron con la participación de varias agrupaciones artísticas que acompañaron el evento.

Fotografía tomada de: Trochando Sin Fronteras. (2017) en <https://trochandosinfronteras.info/las-madres-de-soacha-ejemplo-de-perseverancia-por-la-justicia-y-dignidad/>

Ante el aplazamiento de la audiencia de los casos de Daniel Andrés Pesca y Eduardo Garzón Páez, las Madres de Soacha viajaron a Bucaramanga para llevar a cabo una marcha con el ánimo de reclamar que dicha audiencia no se dilatará más.

Fotografía tomada de: Flórez, C. 2011, en <http://www.vanguardia.com/historico/110648-aplazon-lectura-de-fallo-por-falsos-positivos-en-santander>



“Nunca Más” es un proyecto basado en un conjunto de fotografías tomadas a varios familiares de los jóvenes ejecutados extrajudicialmente, quienes se tatuaron para recordar a sus seres queridos y mantener su memoria viva. Para esto, los familiares “fueron al estudio, revivieron la historia, la contaron, se tatuaron y, de ahí, con la tinta todavía fresca, pasaban al estudio de fotografía” (Kapkin, 2016) de Niels Van Iperen. Esta fotografía fue tomada a Doris Tejada, una de las integrantes de las Madres de Soacha y Bogotá.

Fotografía tomada por Van, N. (2014)

Tomada de: Kapkin, S. 2016 en <http://pacifista.co/nunca-mas-los-tatuajes-para-no-olvidar-de-las-madres-de-soacha/>

“Madres Terra es una serie de fotos tomadas por Carlos Saavedra, que muestran los cuerpos de las Madres cubiertos de tierra, con el fin de representar la relación entre la vida y la muerte, en tanto estas mujeres dieron vida a sus hijos y la guerra se los arrebató (Rivera, 2017).

Fotografía tomada por: Saavedra, C. 2014.

Tomada de: https://www.vice.com/es_co/article/wjkyw/fotografia-entierro-madres-de-soacha-suturar-falsos-positivos





Esta foto corresponde a la conmemoración del día de la mujer del año 2018, en la cual las Madres decidieron reunirse en la Plaza de Bolívar y encadenarse con el fin de exigir justicia para sus casos; además dispusieron una tela blanca de gran extensión en la cual los transeúntes y observadores pudieron consignar sus impresiones frente a los casos de ejecuciones extrajudiciales de Soacha.

Fotografía tomada por: las autoras del trabajo de grado



En esta foto se encuentra todo el grupo de las Madres de Soacha y Bogotá haciendo memoria y conmemorando a sus hijos en el marco de un proyecto fotográfico llamado Fidelio, realizado en el año 2018. El proyecto fue presentado en Canadá, con la intención de dar a conocer el caso de los "Falsos positivos" de Soacha y Bogotá y la labor de las Madres como organización.

Fotografía tomada por: Hernández, M. (2018)

Ten presente

Este recuadro puedes ponerlo en algún lugar visible de la institución y/o entregarle una copia a cada uno de tus estudiantes.

Para realizar fuera de clase

Pídele a cada subgrupo que, para la siguiente sesión, busque y recopile material para la realización de una cartelera, mural, galería fotográfica, etc., que refleje su forma de contribuir a los procesos de construcción de paz que llevan a cabo las Madres de Soacha y Bogotá (MAFAPO) y otras organizaciones sociales que trabajan en torno a la misma problemática, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- a) El acontecimiento: Ejecuciones extrajudiciales o “Falsos positivos”.
- b) Organizaciones sociales constructoras de paz.
- c) Incidencia de las acciones sociales, políticas, artísticas y culturales en la construcción de paz.

Es importante que esta elaboración se pueda ubicar en algún lugar de la institución para que la comunidad educativa la aprecie. Además, aclárales a tus estudiantes que contarán con 30 minutos para esto y que deben llevar los materiales necesarios, por ejemplo, si quieren hacer un mural necesitarán materiales como marcadores, pintura, papel, lápices, entre otros.

Sesión 4. Una lucha inacabada

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

Paso 1

Para iniciar, pídeles a tus estudiantes que se formen en 2 grupos y que se organicen uno frente a otro, entrégale a cada estudiante una tira de papel e indícales que se sienten y escriban sobre esta un valor que quieren regalarle a la persona que tienen en frente. Tan pronto terminen de escribir, pídeles que se dirijan hacia la persona, le entreguen la tira de papel y le digan “yo te entrego ____, porque ____”. Por ejemplo: “yo te entrego la valentía porque quiero que levantes tu voz ante la imposición del silencio”.

Paso 2

Pídeles que se organicen en los subgrupos de trabajo de la sesión pasada y que inicien la elaboración de su trabajo haciendo uso de los materiales con los que cuentan. Al finalizar esta actividad, cada subgrupo socializará el resultado de su elaboración junto con las reflexiones que este les suscitó.

Paso 3

Luego de esto, te proponemos que hagas una recapitulación de lo realizado en las cuatro sesiones, teniendo en cuenta lo presentado por tus alumnos y el proceso que

han llevado a cabo. Para esto te proponemos destacar, entre otras cosas, los siguientes aspectos:

- Informarse, leer, estudiar nuestra historia reciente permite visibilizar los sucesos violentos del país, sus víctimas, sus luchas y lo que todos y cada uno de nosotros puede hacer para construir una sociedad más justa.
- Así como las Madres de Soacha y Bogotá, existen otras organizaciones que se han unido para exigir verdad, justicia, reparación y no repetición frente a sucesos dolorosos, siendo esto, una muestra de resistencia y construcción de paz.
- Este ejercicio busca mostrar a los estudiantes las posibilidades de incidencia sobre su realidad a partir de la empatía, la construcción colectiva y la capacidad de agencia.

Vale la pena preguntarnos sobre lo que podemos seguir haciendo desde nuestros entornos para contribuir a la construcción de paz en el país.

VII. ANÁLISIS DEL TESTEO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

El desarrollo del pre-pilotaje de la secuencia didáctica *Memoria histórica y educación para la paz: Madres de Soacha y Bogotá frente a las ejecuciones extrajudiciales*, se llevó a cabo el 01 de agosto de 2018 en el Colegio Parroquial San Carlos, en el marco del *VI Foro Interinstitucional de Derechos Humanos*, gracias a la invitación del grupo de pedagogía del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). En esta ocasión, nosotras asumimos la dirección del espacio, llevado a cabo con estudiantes de grado once, de varios colegios parroquiales del sur de Bogotá, con el acompañamiento de Edwin Ramírez y Cristian Parra, profesores de Ciencias Sociales de la institución.

Debido a que el tiempo para el desarrollo de la sesión número uno llamada *Entre recuerdos y olvidos* fue mayor al estimado, decidimos hacer una contextualización sobre las ejecuciones extrajudiciales, específicamente, el caso de Soacha y Bogotá, con el fin de acercar a los estudiantes a dicho suceso. Tras analizar el desarrollo de esta sesión, resaltamos que las actividades propuestas lograron acercar a los estudiantes al sentimiento de ausencia, primer momento de las ejecuciones extrajudiciales.

Por otra parte, durante los días 07 y 24 de septiembre de 2018 tuvo lugar el pilotaje de las sesiones 1 y 2 de la secuencia didáctica en la institución educativa Lazarillo de Tormes. Estas se desarrollaron con los estudiantes del grado 11-02 en el espacio académico de ciencias sociales a cargo del maestro Darío Buitrago.

En la primera sesión, el docente a cargo alteró el orden de los contenidos, lo cual influyó en las reflexiones de los estudiantes, pues, se realizó una contextualización profunda sobre el caso de ejecuciones extrajudiciales de Soacha y Bogotá, lo que corresponde a la tercera sesión.

En la segunda sesión, denominada *¡Que no se vuelva a repetir, que no!*, se hizo visible el carácter flexible de la secuencia didáctica, pues permite que el maestro reinterprete lo enunciado allí de acuerdo con las características propias de su clase (espacios físicos, tiempo, materiales, estudiantes, etc.), además, de reconocer lo potente de acercar a los estudiantes al caso desde lo personal, ya que pueden llegar a ser más susceptibles al pensar que esto les puede pasar por la cercanía territorial y por su edad, en relación con la de los jóvenes víctimas de las ejecuciones extrajudiciales.

Ahora bien, el pilotaje nos permitió identificar las siguientes falencias de la secuencia: primero, es necesario hacer una contextualización de la organización Madres de Plaza de Mayo, ya que el video propuesto para la segunda sesión de la secuencia se da en el marco de una conmemoración por la conformación de la organización; segundo, para el caso de la segunda sesión no se le indicó al maestro con anterioridad que debía contar con tiempo adicional, para que él y los estudiantes respondieran a los formatos de evaluación.

En conclusión, consideramos que la estructura y los recursos propuestos para cada sesión son pertinentes para el abordaje de la temática correspondiente; que los saberes del docente determinan la profundidad de sus reflexiones y su posibilidad de relacionarlas con otros contenidos, con el contexto y con experiencias personales y que hay un alto grado de desconocimiento por parte de los estudiantes frente a estos casos, por lo cual es necesario que los maestros nos responsabilicemos de su enseñanza en la escuela³².

³² Lo expuesto aquí se evidencia en algunas de las observaciones planteadas por los estudiantes en los instrumentos de evaluación diligenciados al terminar la sesión de pre-pilotaje y la sesión dos del pilotaje. (Anexo 5)

VIII. Reflexiones finales

A manera de cierre, presentamos las reflexiones finales de nuestra experiencia de investigación, *Más allá del silencio y el olvido*, en el que fue posible analizar el papel de la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia.

Este trasegar investigativo nos llevó a realizar un análisis documental sobre dichas organizaciones y reafirmar las razones que nos motivaron a trabajar sobre ellas, como son: sus procesos de reconstrucción de memoria histórica sobre lo vivido en medio del conflicto armado; sus acciones colectivas; la resignificación que hacen del rol de las mujeres en la sociedad, su capacidad de agencia y sus aportes al fortalecimiento del tejido social.

A partir de este análisis, se diseñó un material didáctico encaminado a visibilizar el trabajo de las organizaciones con la intención de mejorar las comprensiones que surgen en los estudiantes de educación básica secundaria y media en torno a temas como: las violencias de género, el desplazamiento forzado, la desaparición forzada y las ejecuciones extrajudiciales, en el país.

El trabajo con dicho material ratificó la importancia de enseñar temas relacionados con el pasado reciente del país en la escuela. De este modo se acercó a los alumnos de manera concreta a las problemáticas mencionadas -consecuencias de la guerra-, así como a los distintos escenarios de resistencia y apuestas de paz por parte de la sociedad civil, con el objeto de interrogar lo sucedido, pero también con el propósito de invitarlos a participar en la construcción de alternativas, desde sus propias historias y vivencias cotidianas.

Igualmente, este trabajo nos mostró que las particularidades que caracterizan a las cuatro organizaciones estudiadas, según sus trayectorias, han potenciado su propio accionar e inspirado el de otras organizaciones permitiéndoles a unas y otras salir del lugar de víctimas para posicionarse como lideresas sociales, defensoras de derechos humanos, emprendedoras de la memoria y constructoras de paz

Este es el caso de la –OFP–, que se convierte en un punto de referencia para las otras organizaciones, pues cuenta con una mayor trayectoria en procesos académicos, culturales, artísticos y políticos desarrollados desde la reivindicación de las más diversas, complejas y ricas condiciones de género, raza y clase. Por su parte –AMOR–, al llevar tanto tiempo de trabajo en red con diferentes organizaciones de mujeres es un buen ejemplo de que es posible tejer lazos sociales, afectivos y políticos a favor de la participación y la justicia social.

Con las organizaciones más jóvenes como –ACEMC– es de destacar el tránsito que logran hacer de un diálogo hostil, propio de la violencia inusitada padecida a uno comprensivo con los victimarios, lo que ha derivado en procesos de sanación personal y colectiva y la recuperación de los restos de al menos cien víctimas de este flagelo. Por su lado, la organización –MAFAPO – aporta desde su experiencia, el encuentro constante en escenarios sociales y educativos que les ha permitido contar sus historias, ganar en reconocimiento, reclamar justicia al Estado y generar reflexiones y gestos de solidaridad frente a los distintos casos de ejecuciones extrajudiciales.

Ahora bien, ser licenciadas en Psicología y Pedagogía nos compromete de manera decidida con la formación ética y política de los estudiantes en las instituciones educativas, pues reconocemos que la formación humana se constituye a partir de las relaciones y vínculos que se establecen con otros, lo que se suele fomentar con diálogos empáticos ante el dolor de quienes no conocemos, así como miradas críticas sobre las realidades sociales que a todos acontecen.

En esta experiencia investigativa sumirnos como investigadoras nos permitió crear y consolidar el semillero *Invictus*, denominación que alude, entre otros, a procesos de resistencia, construcción colectiva y perseverancia; rasgos que emergieron en nuevas formas de sentir, actuar y pensar y que alimentan nuestra esperanza en nuestra propia capacidad de resolver o superar conflictos de manera pacífica y reflexiva. En esta misma vía, es importante seguir generando procesos investigativos y desarrollando materiales pedagógicos, desde los cuales se formulen nuevas preguntas y propuestas sobre qué historia enseñar, cómo enseñarla a las nuevas generaciones y respecto a cómo ayudar a atenuar y a sanar el dolor de las víctimas y sobrevivientes del conflicto armado, que a todos atañe.

A raíz del interés de seguir investigando como semillero, y teniendo claro el compromiso que tenemos como maestras, con las organizaciones analizadas, nos proponemos volver sobre el material analítico y didáctico producido, con el objeto de realizar los ajustes pertinentes, con miras a su publicación y divulgación en contextos escolares situados. En consonancia con esto nos proponemos abrir nuevos puentes investigativos que incluyan otros fenómenos sociales relacionados con la violencia política; el vínculo entre escuela y sociedad civil; educación en derechos humanos y formación ciudadana en la escuela.

Por último, la inclusión de nuestros relatos personales en el acápite del epílogo es un intento de desmitificar la investigación como un proceso alejado del sentir de los estudiantes y profesionales de la educación y asumirla de modo familiar a nuestro quehacer como maestras, en el que los compromisos académicos transitan de los afectos a los interrogantes y retos investigativos; todo lo cual hoy es parte esencial de nuestra propia formación ética y política.

Finalmente, la indagación de procesos de conformación y resistencia de las organizaciones de mujeres constructoras de paz no solo nos permitió reconocernos a nosotras mismas y sensibilizarnos frente a lo sucedido en medio del conflicto armado, sino que, además, nos condujo a buscar alternativas respecto a cómo

enseñarlo en la escuela, desde otras voces y lugares, interpelando constantemente el papel de la memoria histórica, la enseñanza del pasado reciente, así como su incidencia en la construcción de escenarios de paz, experiencia ésta que ha significado para nosotras un modo de resistir el silencio y el olvido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abal, Paula. (2007). "Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau". *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, (Nº 20), pp. 2-3.
- Alfaro, A. y Badilla, M. (2015). "El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana". *Revista Electrónica Perspectivas*, pp. 81-146.
- Archila, M. (2013) *Aspectos sociales y políticos de las mujeres en Colombia, siglos XX y XXI*. Recuperado de: <http://www.colombianistas.org/Congresos/DocumentosyActas/CongresoXVIII.aspx> (Consultado el 17 de Abril de 2018)
- Arenas, N. (2014). "La peregrinación para recuperar un hijo marcado como falso positivo". En: *La Silla Vacía*. Recuperado el 17 de marzo de 2018, en: <http://lasillavacia.com/historia/la-peregrinacion-para-recuperar-un-hijo-marcado-como-falso-positivo-49093>
- Arias, D. (2015) "La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible". *Folios*, (No.42), pp. 29-41.
- Arias, D. (2016). "La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales". *Revista Colombiana de Educación*, Nº.71, pp. 253-278.
- Barros M. y Rojas N., (2015) "El rol de la mujer en el conflicto armado colombiano". *El libre pensador*, pp. 1-32.
- Bellino, M. (2014) "Whose past, whose present? Historical memory among the "postwar"". *Generation in Guatemala" (Re) constructing memory: School textbooks and the imagination of the nation*, pp. 131-152.
- Bellino, M. (2016), "So That We Do Not Fall Again: History Education and Citizenship in "Postwar" Guatemala". *Comparative Education Review*, Vol 60, (Nº 1), pp. 58-76.
- Bruckmann, M. y Dos Santos, T. (2008) "Los movimientos sociales en América Latina: un balance histórico". *Revista Prokla*, (Nº 142), pp. 1-13.

- Cavanna, F. y Cerri, L. (2009) "Enseñanza de la historia reciente en Uruguay: pasado y laicidad en el juego de la identidad". *Archivos de Ciencias de la Educación*, pp. 99-112.
- Centro de memoria, paz y reconciliación. (2013). *El Costurero de la memoria*. Recuperado el 20 de diciembre de 2017, en: <http://centromemoria.gov.co/el-costurero-de-la-memoria-experiencia-del-centro-de-memoria-paz-y-reconciliacion-realizada-con-el-apoyo-de-la-fundacion-manuel-cepeda-y-la-asociacion-minga/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2015). Claves para navegar la memoria histórica. *Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra*, pp. 24-33.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2015). *Madres de Soacha*. Recuperado el 27 de septiembre de 2016 en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/madres-de-soacha>
- Cermeño, J. (2004). *El fuero penal militar en Colombia*. Tesis de grado. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado el 28 de marzo de 2018, en: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/derecho/dere6/DEFINITIVA/TESIS48.pdf>
- De Amézola, G. (2008), "Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina" *Revista de investigación enseñanza de las ciencias sociales*, (Nº 7), pp.47-55.
- De Amézola, G. y D'Archary, C. (2016). "La Dictadura Congelada. Actos escolares, clases conmemorativas y carteleras sobre la última dictadura militar argentina en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires 2008-2015". *Revista Colombiana de Educación*, (Nº 71), pp.137-161.
- Diario del Huila. (2014). *Conozca una a una las víctimas que viajaron hoy a la Habana*. Recuperado el 10 de febrero de 2017, en: <http://www.diariodelhuila.com/actualidad/conozca-una-a-una-a-las-victimas-que-viajaron-hoy-a-la-habana-cdgint20140815154602111>
- Echeverri Arias, Andrea. Recuperado el 15 de junio de 2018, en: <https://www.andreaecheverri.com/>

- El Espectador. (2008). *De Soacha a la muerte*. Recuperado el 18 de abril de 2017, en: <https://www.elespectador.com/impreso/tema-del-dia/articuloimpreso-de-soacha-muerte>
- El Espectador. (2008). *Uribe dice que desaparecidos de Soacha murieron en combate*. Recuperado el 20 de abril de 2017, en: <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/articulo-uribe-dice-desaparecidos-de-soacha-murieron-combates>
- El Espectador. (2008). *Directiva ministerial 029 del 2005*. Recuperado el 20 de abril de 2017, en: <https://www.elespectador.com/opinion/editorial/articulo87344-directiva-ministerial-029-de-2005>
- El Espectador. (2012). *Gobierno insiste en fortalecer el fuero militar*. Recuperado el 15 de enero de 2018, en: <https://www.elespectador.com/noticias/politica/gobierno-insiste-fotalecer-el-fuer-militar-articulo-374008>
- El Espectador. (2013). *Demandan reforma al Fuero Penal Militar aprobada por el Congreso*. Recuperado el 15 de enero de 2018, en: <https://www.elespectador.com/noticias/politica/demandan-reforma-al-fuero-penal-militar-aprobada-el-con-articulo-405679>
- El Espectador. (2013). *Nuevo fuero militar, aprobado en último debate en el congreso*. Recuperado el 15 de enero de 2018, en: <https://www.elespectador.com/noticias/politica/fuero-militar-aprobado-ultimo-debate-congreso-articulo-391921>
- El Espectador. (2017). *Madres de los "falsos positivos de Soacha" le piden a Álvaro Uribe que se retracte*. Recuperado el 18 de diciembre de 2017, en: <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/madres-de-los-falsos-positivos-de-soacha-le-piden-alvar-articulo-666440>
- El Herald. (2016). *Cómo funcionará la jurisdicción especial de paz que fue acordada en La Habana*. Recuperado el 20 de enero de 2018, en: <https://www.elheraldo.com/politica/asi-funcionara-la-jurisdiccion-especial-de-paz-278231>
- El Nuevo Siglo. (2011). *Pagaban 1 millón por muchacho*. Recuperado el 03 de marzo de 2017, en: <http://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/12-2011-pagaban-1-millon-por-muchacho>

- El Nuevo Siglo. (2014). *Campaña de desprestigio contra Fuerza Pública*. Recuperado el 07 de octubre de 2017, en: <http://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/11-2014-campana-de-desprestigio-contrafuerza-publica>
- El Tiempo. (2008). *Uribe avala versión de Fiscal sobre caso Soacha*. Recuperado el 04 de marzo de 2017, en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3131295>
- El Tiempo. (2009). *Así se planearon los Falsos Positivos de Soacha, caso por el cual ya hay 49 militares detenidos*. Recuperado el 03 de marzo de 2017, en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-5259927>
- El Tiempo (2012). *'Madres de Soacha' conmemoran cuatro años de los 'falsos positivos'*. Recuperado el 26 de marzo de 2017, en <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12246931>
- El Tiempo. (2018). *Daniel Samper donó dinero del premio Simón Bolívar a madres de Soacha*. Recuperado el 17 de abril de 2018, en: <http://www.eltiempo.com/cultura/gente/daniel-samper-dono-dinero-de-premio-simon-bolivar-a-madres-de-soacha-182404>
- El Universal. (2009). *Revela cerca de 1.000 ejecuciones extrajudiciales*. Recuperado el 08 de agosto de 2017, en: <http://m.eluniversal.com.co/cartagena/nacional/revelan-cerca-de-1000-ejecuciones-extrajudiciales>
- El Universal. (2014). *En Soacha también abuchearon al expresidente Álvaro Uribe Vélez*. Recuperado el 08 de agosto de 2017, en: <http://www.eluniversal.com.co/politica/en-soacha-tambien-abuchearon-al-expresidente-alvaro-uribe-velez-149038>
- El Universal. (2016). *Madres de falsos positivos de Soacha se oponen a los beneficios para militares*. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, en: <http://www.eluniversal.com.co/colombia/madres-de-falsos-positivos-de-soacha-se-oponen-los-beneficios-para-militares-237023>
- Flacso. (s.f). *Organizaciones sociales*. Recuperado el 15 de julio de 2017 en: <http://www.eurosur.org/FLACSO/mujeres/colombia/part-6.htm>
- Franco, N.; Nieto, P. y Rincón O. (2010). *Tácticas y estrategias para contar [Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia]*. Bogotá:

Centro de Competencia en Comunicación para América Latina Friedrich Ebert Stiftung.

Fundación Educación y Desarrollo -Fedes- y Corporación de Apoyo a Comunidades Populares -Codacop-. (2010) "Voces de las mujeres: los procesos de resistencia de las organizaciones de mujeres en el marco del conflicto armado colombiano". *X informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia*, pp. 95-117.

Fundación para la educación y el desarrollo (FEDES). (2009). *Soacha: la punta del Iceberg. Falsos positivos se impunidad*. Bogotá: Fundación para la educación y el desarrollo.

García, N.; Arango, Y.; Londoño, J. y Sánchez, C. (2015). *Educación en la memoria: Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Gavilán, C. (2009) El documento y sus clases, análisis documental: indización y resumen. *Temas de Biblioteconomía*, pp. 1-18.

Gutiérrez, C. (2005) "Algunos problemas de la enseñanza reciente en América Latina". *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, (Nº 30), pp. 17-22.

Henderson, H. (2006). *La ejecución extrajudicial o el homicidio en las legislaciones de América Latina*. Recuperado el 09 de octubre de 2017, en: <http://www.corteidh.or.cr/TABLAS/R08060-7.PDF>

Hernández, E. (2009). Resistencias para la paz en Colombia. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas. *Revista paz y conflictos*, (Nº 2), pp. 117-135.

Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2016). "Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina". *Revista Colombiana de Educación*, (Nº 71), pp. 79-108.

Higuera, D. (2008), "La escuela como escenario de lucha por el pasado: reflexiones a partir de un caso de la Ciudad de Buenos Aires". *Revista Propuesta Educativa*, (Nº 30), pp. 109-116.

Human Rights Watch. (2017). *Ascensos a militares investigados por falsos positivos*. Recuperado el 02 de febrero de 2018, en:

<https://www.hrw.org/es/news/2017/11/14/colombia-no-debe-ascender-oficiales-sospechosos-de-falsos-positivos>

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

Jurisdicción Especial para la Paz. (2018). *Acuerdo No. 001 de 2018*. Jurisdicción Especial para la Paz, Bogotá.

Kapkin, S. (2016) “*Nunca más: los tatuajes para no olvidar de las madres de Soacha*”. ¡Pacifista!. Recuperado el 17 de abril de 2017, en: <http://pacifista.co/nunca-mas-los-tatuajes-para-no-olvidar-de-las-madres-de-soacha/>

La W radio. (2018). María Fernanda Cabal justifica falsos positivos como forma ilegítima de pena de muerte. Recuperado el 06 de abril de 2018, en: <http://www.wradio.com.co/noticias/actualidad/maria-fernanda-cabal-justifica-falsos-positivos-como-forma-ilegitima-de-pena-de-muerte/20180227/nota/3716993.aspx>

Madres de Soacha y Bogotá. (2018). Actualización de estado. [Página de Facebook]. Recuperado el 28 de febrero de 2018, en: <https://www.facebook.com/1468661026775339/posts/1804997189808386/>

Marín, L. (2016). *Seguridad democrática, Derechos Humanos y memoria histórica en Colombia*. Tesis de maestría en comunicación-educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Martínez, D., (2016). La resistencia y la resistencia civil: la importancia de la teoría no violenta. *Papel Político*, Vol. 21, (Nº 2), pp. 343-371.

Mendoza, N. y Molano, F. (2009). “La construcción histórica del “nosotros”: memorias sociales de la asociación campesina del valle del río cimitarra.” En: (comps). Becerra, A., y Guerra, F., (2009). *Las luchas por la memoria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco.

Nora, P. (1984). *Los lugares de la memoria*. París: Gallimard.

Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2015). *Avance en el punto de "víctimas". Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición*. Recuperado el 11 de mayo del 2018, en: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/informes-especiales/comision-verdad-proceso-paz/index.html>

- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2018). *P&R: Sistema integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición*. Recuperado el 11 de mayo de 2018, en: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/proceso-de-paz-con-las-farc-ep/Paginas/PR-Sistema-integral-de-Verdad-Justicia-Reparacion-y-no-Repeticion.aspx>
- Ortega, P. y Castro, C. (2014). "Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria". *Rollos Nacionales*, Vol. 3. (Nº. 28), pp. 81-91.
- Ortega, P; Merchán, J y Vélez, G. (2014). "Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario". *Pedagogía y saberes*, (Nº40), pp. 59-70.
- Plá, S. y Pérez M. (2013). "Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México". *Clío & Asociados*, (Nº 17), pp. 27-55.
- Pinto, M. (1991). *Análisis documental. Fundamentos y procedimientos*. Madrid: Eudema
- Registro Único de Víctimas. (2017). *Red Nacional de Información*. Recuperado el 04 de abril de 2017 en: <https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Home/General>
- República de Colombia. Congreso de Colombia. (2017). *Por medio del cual se crea un título de disposiciones transitorias de la Constitución para la terminación del Conflicto Armado y la Construcción de una Paz estable y duradera y se dictan otras disposiciones*. Recuperado el 11 de mayo de 2018, en: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/ACTO%20LEGISLATIVO%20N%C2%B0%2001%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202017.pdf>
- República de Colombia. Ministerio de Defensa Nacional. (2005). *Directiva Ministerial Permanente Nº 29 de 2005*. Recuperado el 08 de mayo de 2017, en: http://www.justiciaporcolombia.org/sites/justiciaporcolombia.org/files/u2/DIRECTIVA_MINISTERIAL_COLOMBIA.pdf
- Restrepo, G. (2006). Dinámicas e interacciones en los procesos de resistencia civil. *Revista Colombiana de Sociología*, Nº 27, pp. 169-202

- Revista Semana. (2010). "Las Madres de Soacha" piden en España castigo a los culpables. Recuperado el 10 de mayo de 2017, en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/las-madres-soacha-piden-espana-castigo-culpables/124027-3>
- Revista Semana. (2010). Libres 17 militares involucrados en "Falsos positivos". Recuperado el 10 de mayo de 2017, en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/libres-17-militares-involucrados-falsos-positivos/111711-3>
- Revista Semana. (2010). ¡No tenemos por qué callarnos!. Recuperado el 22 de mayo de 2017, en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/no-tenemos-que-callarnos/119304-3>
- Revista Semana. (2011). No me quiero morir sin ver que se hizo justicia. Recuperado el 12 de junio de 2017, en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/no-quiero-morir-ver-hizo-justicia/240806-3>
- Revista Semana. (2013) Las "Madres de Soacha" ganan premio Constructores de Paz. Recuperado el 02 de febrero de 2018, en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/las-madres-soacha-ganan-premio-constructores-paz/336521-3>
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: F.C.E.
- Rivera, O y Mondaca, R. (2013). "El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI". *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXIX, (Nº 1), pp. 393 - 401.
- Rivera, L. (2017) "En Colombia hay una rosca de la que no me interesa ser parte". *Revista Arcadia*. Recuperado el 17 de abril de 2018, en: <https://www.revistaarcadia.com/agenda/articulo/carlos-saavedra-fotografo-colombiano-gano-premio-en-londres-madres-de-soacha/65535>
- Rojas, O y Benavides, F. (2018). *Ejecuciones extrajudiciales en Colombia 2002-2010: Obediencia ciega en campos de batalla ficticiosos*. Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- Rodríguez, S. (2012). "Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente". *Revista Colombiana de Educación*, (Nº 62), pp. 165-18.

- Rodríguez, M. (s.f.) El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. Recuperado de: http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf (Consultado el 17 de Abril de 2018)
- Ruiz, R. (1992). *El análisis documental. Bases terminológicas, conceptualización y estructura operativa*. Granada: Universidad de Granada
- Ruiz, A. (2009). Entre brújulas, mapas y cuadernos de bitácora: Problema, método, actores y procedimiento. En: *La nación en los márgenes. Estudio de los elementos de carácter representacional, moral y político en relatos de nación de jóvenes de últimos grados de secundaria, de una escuela pública, en el conurbano bonaerense* (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Saavedra, C. Carlos Saavedra CV. Recuperado el 13 de mayo de 2018, en: <http://www.saavedravisual.com/CV>
- Sánchez, G. (2009). *Recordar y narrar el conflicto*. Bogotá: Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR).
- Señal Colombia (2013) *Niels Van Iperen, fotógrafo de rock*. Recuperado el 11 de mayo de 2018, en: <https://www.senalmemoria.co/articulos/niels-van-iperen-fot%C3%B3grafo-de-rock>
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso*. Madrid: Marcial Pons.
- Toro, J. (2015). *¿Por qué seguir hablando de `falsos positivos`, si pasaron hace tiempo? Pacifista*. Recuperado el 13 de abril de 2018, en: <http://pacifista.co/por-que-siguen-hablando-de-falsos-positivos-si-pasaron-hace-tiempo/>
- Torres, A; Barragán, D. y Mendoza, N. (2003) *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, L. (2016) "Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto" *Revista Colombiana de Educación*. (N° 71), pp. 165-185.

- Vanguardia. (2010). *ONU teme por casos de más de 1.200 ejecuciones extrajudiciales*. Recuperado el 13 de septiembre de 2017, en: <http://www.vanguardia.com/historico/50279-onu-teme-por-casos-de-mas-de-1200-ejecuciones-extrajudiciales>
- Vaninni, M. (2014). "Políticas públicas de la memoria en Nicaragua". *Contracorriente*, Vol. 12, (Nº 1), pp. 73-88.
- Villarreal, N. (2007) "Colombia: violencias, conflicto armado y resistencias de género las apuestas de una cartografía de la esperanza". *Otras miradas*, Vol. 7, pp. 50-66.

Bibliografía audiovisual

- Cardona, A. (Directora y guionista). Cardona, M. (Productora). (2013). *Retratos de familia: Madres de Soacha luchan contra impunidad de víctimas "falsos positivos"*. Colombia, Caramelo Producciones para la Unidad de Memoria y Derechos Humanos del Archivo de Bogotá. Secretaría general. Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado el 18 de mayo de 2017, en: <https://www.youtube.com/watch?v=pj4RbIL3dBE>
- Cartoy, E. (Director); Echeverri, A. (Cantautora) (2013). *Andrea Echeverri (2) - Homenaje a las Madres de Plaza de Mayo*. Argentina. Recuperado el 26 de mayo de 2018, en: <https://www.youtube.com/watch?v=irGRFG8gc9g>
- Flórez, C. (2011). *Aplazaron lectura de fallo por 'falsos positivos' en Santander*. [Reportaje]. Recuperado el 11 de mayo de 2018, en: <http://www.vanguardia.com/historico/110648-aplazaron-lectura-de-fallo-por-falsos-positivos-en-santander>
- Galeano, E. (2013). *Festival de Literatura Internacional Voces del Mundo de PEN*. En: Rincón, C. (Director); Rovetto, P. (Productor); LosPetitFellas Artistas) (2015). *Antes De Morir - LosPetitFellas Ft. Denise Gutiérrez - Videoclip Oficial*. Colombia, recuperado 20 de mayo de 2018, en <https://www.youtube.com/watch?v=2vdIW1TCBI>

García, C. (Director). Duncan, E. (Guionista). (2018). *Falsos positivos* | «Hoy hace diez años comencé a buscar el cuerpo de mi hijo» | *Historias*. Colombia, Semana Rural. Recuperado el 8 de febrero de 2018, en: <https://www.youtube.com/watch?v=YdfWZJyO6wo>

Gómez, L. (Directora, guionista y productora). (2016). *1325: Mujeres resueltas a construir paz - Luz Marina Bernal, Madres de Soacha*. UN Woman, Mesa de género de la cooperación internacional en Colombia, USAID y ONU Mujeres. Recuperado el 11 de agosto de 2017, en: <https://www.youtube.com/watch?v=rlmIM7AF0i0&t=4s>

Saavedra, C. (2014). *Madres Terra*. Recuperado el 11 de mayo de 2018, en: https://www.vice.com/es_co/article/wjkyw/fotografia-entierro-madres-de-soacha-suturar-falsos-positivos

Solidarios CanalSur. (2016). *La lucha de las madres de Soacha (Colombia)*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=_ChSLDWny6Y Consultado el 2 de junio de 2017)

Trochando Sin Fronteras. (2017). *Las madres de Soacha ejemplo de perseverancia por la justicia y dignidad*. [Reportaje]. Recuperado el 11 de mayo de 2018, en: <https://trochandosinfronteras.info/las-madres-de-soacha-ejemplo-de-perseverancia-por-la-justicia-y-dignidad/>

ANEXOS

Anexo 1. Entre recuerdos y olvidos

Entre recuerdos y olvidos

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

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

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

Luego de dos días de esperar a Max impacientemente empecé a creer que él no me quería y que tampoco quería volver a casa, sin embargo, emprendí mi tarea de buscarlo por todos lados. Todos los vecinos lo conocían, así que me dijeron que el día en que salió de la casa estuvo jugando por ahí, en un momento un hombre le ofreció comida y Max se fue con él. ¿Saben lo que sentí al saber que Max se fue con alguien desconocido? Yo ni siquiera sé si él me haya pensado en ese momento, si los perros tengan capacidad para eso... Entonces recordé que hace algunos meses se habían llevado a varios perritos del barrio y los habían envenenado. Entre tanto, esperé que no hubiera pasado lo mismo con Max. Que feo es sentir la ausencia de alguien que quieres tanto.

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

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

Elaboración propia para esta actividad de Kimberly Galindo, 2018.

Anexo 2. Mamitas, Andrea Echeverri

Mamitas

Andrea Echeverri



Porque la vida no puede ser mercancía,
porque la muerte no se premia, con luto se reciente.

Porque la vida del creador alfarería,
porque la muerte no debe ser tan pronto, ni tan de repente.

Érase una guerra, érase un país
con historias negras y un futuro gris
y esa bruta guerra era un buen negocio,
se apropiaba tierra, cultivaba el odio
y la octava plaga, plaga de la bala,
nos ensordeció, mató a mi Colombia, Soacha, tú y yo.

Se aprende defensa, se teje violencia,
se invierte en armamento, no en escuelas,
no en salud, ni el alimento.

Todas somos mamitas y no queremos parir
para en esta guerra nuestros hijos ver morir,
todas somos mamitas y no queremos parir
para en esta guerra nuestros hijos ver morir.

Mamita, cuénteme cómo era su hijo,
qué le gustaba comer, le regalaba rosas,
era atento con usted, le iba a comprar un ranchito,

la quería mucho a sumercé,
cuente qué música escuchaba,
recuérdeme su nombre, sus fotos muéstreme

Todas somos mamitas y no queremos parir
para en esta guerra nuestros hijos ver morir,
todas somos mamitas y no queremos parir
para en esta guerra nuestros hijos ver morir.

Todos somos hijitos, hermanitos de Caín,
refresquemos la memoria pa' que no se vuelva a repetir.

Todos somos hijitos, hermanitos de Caín.
Refresquemos la memoria pa' que no se vuelva a repetir.

Que no se vuelva a repetir
Que no.

Cartoy, E. (Director); Echeverri, A. (Cantautora) (2013) Mamitas. Tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=irGRFG8gc9g>

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

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

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

TITULO:



1.

2.



3.

4.





5.



6.

Anexo 4. Madres de Soacha y Bogotá: ¡Resistiendo al olvido! (Para maestros)

Madres de Soacha y Bogotá: ¡Resistiendo al olvido



Esta foto fue tomada en Bosa durante la conmemoración de los cuatro años de las ejecuciones extrajudiciales de los jóvenes de Soacha y Bogotá. En esta ocasión las Madres realizaron un sancocho y contaron con la participación de varias agrupaciones artísticas que acompañaron el evento.

Fotografía tomada de: Trochando Sin Fronteras. (2017) en <https://trochandosinfronteras.info/las-madres-de-soacha-ejemplo-de-perseverancia-por-la-justicia-y-dignidad/>

Ante el aplazamiento de la audiencia de los casos de Daniel Andrés Pesca y Eduardo Garzón Páez, las Madres de Soacha viajaron a Bucaramanga para llevar a cabo una marcha con el ánimo de reclamar que dicha audiencia no se dilatará más.

Fotografía tomada de: Flórez, C. 2011, en <http://www.vanguardia.com/historico/10648-aplazaron-lectura-de-fallo-por-falsos-positivos-en-santander>





“Nunca Más” es un proyecto basado en un conjunto de fotografías tomadas a varios familiares de los jóvenes ejecutados extrajudicialmente, quienes se tatuaron para recordar a sus seres queridos y mantener su memoria viva. Para esto, los familiares “fueron al estudio, revivieron la historia, la contaron, se tatuaron y, de ahí, con la tinta todavía fresca, pasaban al estudio de fotografía” (Kapkin, 2016) de Niels Van Iperen. Esta fotografía fue tomada a Doris Tejada, una de las integrantes de las Madres de Soacha y Bogotá.

Fotografía tomada por Van, N. (2014)

Tomada de: Kapkin, S. 2016 en <http://pacifista.co/nunca-mas-los-tatuajes-para-no-olvidar-de-las-madres-de-soacha/>

“Madres Terra es una serie de fotos tomadas por Carlos Saavedra, que muestran los cuerpos de las Madres cubiertos de tierra, con el fin de representar la relación entre la vida y la muerte, en tanto estas mujeres dieron vida a sus hijos y la guerra se los arrebató (Rivera, 2017).

Fotografía tomada por: Saavedra, C. 2014.

Tomada de: https://www.vice.com/es_co/article/wjkyw/fotografia-entierro-madres-de-soacha-suturar-falsos-positivos



Esta foto corresponde a la conmemoración del día de la mujer del año 2018, en la cual las Madres decidieron reunirse en la Plaza de Bolívar y encadenarse con el fin de exigir justicia para sus casos; además dispusieron una tela blanca de gran extensión en la cual los transeúntes y observadores pudieron consignar sus impresiones frente a los casos de ejecuciones extrajudiciales de Soacha.



En esta foto se encuentra todo el grupo de las Madres de Soacha y Bogotá haciendo memoria y conmemorando a sus hijos en el marco de un proyecto fotográfico llamado Fidelio, realizado en el año 2018. El proyecto fue presentado en Canadá, con la intención de dar a conocer el caso de los “Falsos positivos” de Soacha y Bogotá y la labor de las Madres como organización.

Fotografía tomada por: Hernández, M. (2018)

Anexo 5. Instrumentos de evaluación

Contesta Sí o No las siguientes preguntas:

Colegio Parroquial Santa Isabel
de Hungría
Bogotá D.C.
16 Femenino
Decimo.

1. ¿Los recursos (textos, canciones, videos) abordados son fáciles de entender?

Sí No

2. ¿Las instrucciones para el trabajo en clase fueron claras?

Sí No

3. ¿El tema trabajado me pareció interesante?

Sí No

4. ¿La actividad realizada aporta a la convivencia pacífica en la escuela?

Sí No

5. ¿Los ejercicios realizados despertaron mi interés?

Sí No

6. ¿Valdría la pena que se hagan en clase más actividades similares a esta?

Sí No

¿Cuál es la principal enseñanza que te deja esta actividad?:

que no debemos mostrar desinterés por aquello que "no me afecta"
o por que me pasa a mi no me debe importar, yo como
parte de esta juventud quisiera comprometerme a poder
cambiar y ayudar a esta sociedad a la cual pertenecemos

Puedes continuar en una hoja adicional

¹ Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Silva, Profesor titular UPN.

colegio Pasiragual San Carlos
Bogotá
16 años
Masculino
grado 11

Contesta Sí o No las siguientes preguntas:

1. ¿Los recursos (textos, canciones, videos) abordados son fáciles de entender?

Sí No

2. ¿Las instrucciones para el trabajo en clase fueron claras?

Sí No

3. ¿El tema trabajado me pareció interesante?

Sí No

4. ¿La actividad realizada aporta a la convivencia pacífica en la escuela?

Sí No

5. ¿Los ejercicios realizados despertaron mi interés?

Sí No

6. ¿Valdría la pena que se hagan en clase más actividades similares a esta?

Sí No

¿Cuál es la principal enseñanza que te deja esta actividad?:

No tenemos miedo al cambio como nos decía Nietzsche, debemos ser nosotros mismos sin ser sumidos a las leyes y normas que no nos dejan ser de los que nos apartan de nuestra naturaleza, mi intención es ser como soy, espontáneo y diferente, el cambio empieza por uno mismo por el lugar en el que continuamente estamos. Puedes continuar en una hoja adicional

Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Silva. Profesor titular UPN.

Colegio Parroquial San Juan Bautista de la Salle
Bogotá

15 años
Masculino

curso 10^{to}

Contesta Sí o No las siguientes preguntas:

1. ¿Los recursos (textos, canciones, videos) abordados son fáciles de entender?

Sí No

2. ¿Las instrucciones para el trabajo en clase fueron claras?

Sí No

3. ¿El tema trabajado me pareció interesante?

Sí No

4. ¿La actividad realizada aporta a la convivencia pacífica en la escuela?

Sí No

5. ¿Los ejercicios realizados despertaron mi interés?

Sí No

6. ¿Valdría la pena que se hagan en clase más actividades similares a esta?

Sí No

¿Cuál es la principal enseñanza que te deja esta actividad?:

Que no debemos callar ante la opresión de los Antecias de Colombia que tenemos que ver la realidad de nuestra sociedad e intentar hacer algo por ello y además que debemos apoyarnos entre nosotros los jóvenes ya que somos los únicos que podemos tener y hacer un verdadero cambio.

Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Silva. Profesor titular UPN.

Colegio Panamericano de Nuestra Señora Bogotá P.C

15 años
Femenino
11-01

Contesta Sí o No las siguientes preguntas:

1. ¿Los recursos (textos, canciones, videos) abordados son fáciles de entender?

Sí No

2. ¿Las instrucciones para el trabajo en clase fueron claras?

Sí No

3. ¿El tema trabajado me pareció interesante?

Sí No

4. ¿La actividad realizada aporta a la convivencia pacífica en la escuela?

Sí No

5. ¿Los ejercicios realizados despertaron mi interés?

Sí No

6. ¿Valdría la pena que se hagan en clase más actividades similares a esta?

Sí No

¿Cuál es la principal enseñanza que te deja esta actividad?:

Esta actividad me deja motivación, ya que recibí información, y una persona informada es una persona que le interesa. Mi interés por el tema y mis ganas de cambiar mi casa aumentaron y esta actividad me resulta una vez más que la indiferencia no es el mejor camino a seguir.

Puedes continuar en una hoja adicional

¹ Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Silva. Profesor titular UPN.

Contesta Sí o No las siguientes preguntas:

1. ¿Los recursos (textos, canciones, videos) abordados son fáciles de entender?

Sí No

2. ¿Las instrucciones para el trabajo en clase fueron claras?

Sí No

3. ¿El tema trabajado me pareció interesante?

Sí No

4. ¿La actividad realizada aporta a la convivencia pacífica en la escuela?

Sí No

5. ¿Los ejercicios realizados despertaron mi interés?

Sí No

6. ¿Valdría la pena que se hagan en clase más actividades similares a esta?

Sí No

¿Cuál es la principal enseñanza que te deja esta actividad?:

La principal enseñanza que deja es que somos una generación de jóvenes que tiene la tarea de intentar cambiar el país, ya que como se pudo analizar las situaciones que vive cada una de las familias tanto psicológicamente como sentimentalmente son muy dolorosas y ninguna persona merece tener la pena ese sufrimiento por culpa de un país averiado y corrupto

Puedes continuar en una hoja adicional

¹ Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Silva. Profesor titular UPN.

Contesta Sí o No las siguientes preguntas:

1. ¿Los recursos (textos, canciones, videos) abordados son fáciles de entender?

Sí No

2. ¿Las instrucciones para el trabajo en clase fueron claras?

Sí No

3. ¿El tema trabajado me pareció interesante?

Sí No

4. ¿La actividad realizada aporta a la convivencia pacífica en la escuela?

Sí No

5. ¿Los ejercicios realizados despertaron mi interés?

Sí No

6. ¿Valdría la pena que se hagan en clase más actividades similares a esta?

Sí No

¿Cuál es la principal enseñanza que te deja esta actividad?:

Nos deja como enseñanza que no es nada fácil
la situación por la que pasan estas mamás, y lo
injusto y egoísta que es este país al no tener
relacionamiento con estas familias.

Puedes continuar en una hoja adicional

¹ Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Silva. Profesor titular UPN.

Contesta Sí o No las siguientes preguntas:

1. ¿Los recursos (textos, canciones, videos) abordados son fáciles de entender?

Sí No

2. ¿Las instrucciones para el trabajo en clase fueron claras?

Sí No

3. ¿El tema trabajado me pareció interesante?

Sí No

4. ¿La actividad realizada aporta a la convivencia pacífica en la escuela?

Sí No

5. ¿Los ejercicios realizados despertaron mi interés?

Sí No

6. ¿Valdría la pena que se hagan en clase más actividades similares a esta?

Sí No

¿Cuál es la principal enseñanza que te deja esta actividad?:

que cobaría debe despertar y comenzar a descubrir
la verdad en lugar de esconderla

Puedes continuar en una hoja adicional

¹ Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Silva. Profesor titular UPN.

Contesta Sí o No las siguientes preguntas:

1. ¿Los recursos (textos, canciones, videos) abordados son fáciles de entender?

Sí No

2. ¿Las instrucciones para el trabajo en clase fueron claras?

Sí No

3. ¿El tema trabajado me pareció interesante?

Sí No

4. ¿La actividad realizada aporta a la convivencia pacífica en la escuela?

Sí No

5. ¿Los ejercicios realizados despertaron mi interés?

Sí No

6. ¿Valdría la pena que se hagan en clase más actividades similares a esta?

Sí No

¿Cuál es la principal enseñanza que te deja esta actividad?:

nos da a entender que algunas veces despertamos
político, los falsos positivos es un echo que
pasan y es nuestro deber evitarlos, por que la
perdida de un familiar es un horrible sufrimiento

Puedes continuar en una hoja adicional

¹ Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Silva. Profesor titular UPN.

EPÍLOGO

HACEMOS CAMINO AL ANDAR

María Alejandra Ávila

*Dicen que el mundo está hecho de átomos.
El mundo no está hecho de átomos,
el mundo está hecho de historias.
Porque son las historias, las historias que uno cuenta,
que uno escucha, que uno recrea, que uno multiplica,
son las historias las que permiten
convertir el pasado en presente y también
permiten convertir lo distante en cercano.*

Eduardo Galeano. 2013.

Han pasado 2 años y unos cuantos meses desde el momento en que me vinculé al eje de formación ético-político, dando continuidad a mi proceso formativo, el maestro a cargo de éste, Alexander Ruiz. Esta nueva etapa de la universidad logró inquietarme y despertar mi curiosidad al imaginar lo que nos esperaba a mí y a mis compañeras y aunque procuraba no ser tan evidente, era inevitable, es que Alex se sentía como un enigma por descifrar, efectivamente así fue. En ese entonces tampoco alcanzaba a imaginar la cantidad de situaciones, sentimientos y aprendizajes que llegaría a experimentar en este camino, pero como siempre ocurre, la vida nos sorprende en el momento menos esperado y todo este tiempo es una clara muestra de ello.

La propuesta del profesor fue trabajar el tema de la memoria histórica en la escuela, toda una novedad para mí, ya que a decir verdad, no tuve antes un interés por estos temas, incluso desconocía la importancia de estos para el país y para la escuela, para nosotros los educadores, para los estudiantes, en definitiva, para los seres humanos. Así empezó un proceso de reflexiones, aprendizajes y análisis fortalecido paso a paso por mis compañeras y amigas Kimberly y Luisa, con quienes realicé el trabajo que compartimos con ustedes.

Trabajar alrededor de la memoria y de la historia de nuestro país pareciera mostrar la mayoría de las veces un panorama oscuro, uno en el que el país difícilmente cambiará y en el que se puede percibir un desaliento rondando por las mentes, los corazones y los cuerpos de muchos, por lo que he decidido asumir esta como otra de las razones para abrazar más fuerte mi compromiso como docente, ya que desde la labor de los maestros que se interesan y se inquietan por la realidad del otro, por sus estudiantes, por sus familias, por sus amigos, por la historia de su país y por posibilitar escenarios enriquecedores y de reflexión frente a la vida, dentro o fuera de la escuela, es posible empezar a transformar ese desaliento en esperanza y acciones a favor del cambio y la paz.

El tiempo transcurría, semana tras semana teníamos un encuentro que nos permitía discutir sobre determinadas lecturas que alimentaban nuestros conocimientos sobre la memoria y la educación; realizar ejercicios individuales y grupales para abordar determinadas situaciones o problemáticas de interés para la escuela, entre ellas algunas de las dolorosas masacres que han ocurrido a lo largo de los años en Colombia, que difícil y doloroso puede llegar a ser escuchar una tras otra las historias que estas encierran y sentir más de cerca la violencia injustificada que lastimosamente ha acompañado a nuestro país, como si fueran uno solo, como una sombra; escribir sobre situaciones de nuestra vida que nos hayan marcado y comprender a partir de este ejercicio la importancia y la responsabilidad que encierra la escritura, aún más cuando se escribe sobre los sentimientos y sobre la vida de alguien más o de nosotros mismos.

En nuestros encuentros, también hubo tiempo para compartir las inquietudes que nos despertaban los asuntos académicos como los que despierta la vida misma; contar muchas de nuestras experiencias, reír y entristecer juntas; dialogar con varios invitados, quienes amablemente dedicaron parte de su tiempo para conversar con nosotras, cada uno de ellos, seres que contribuyeron de diferentes formas a alimentar mi visión del mundo, de la academia, de la escuela y

de la vida; trabajar de la mano con el grupo de pedagogía del Centro Nacional de Memoria Histórica en el pre pilotaje de la segunda versión de la Caja de Herramientas; participar en un taller corporal realizado por dos actores, uno de ellos Samuel Lazcano quien aparece en la película “Mateo” y quien junto con su directora María Gamboa nos visitaron en una de nuestras reuniones semanales; viajar al Cauca en una salida de campo, puedo decir sin dudar que este es por mucho el mejor viaje de mi vida, las enseñanzas, las aventuras, los descubrimientos y las reflexiones de lo sucedido aquella vez son recuerdos gratos que logran inyectar alegría o dibujar una sonrisa cada vez que vienen a mi mente.

Estando allí, tuvimos algunos acercamientos a varias experiencias educativas de la región. La primera de ellas, la de educación propia en el colegio El Sesteadero de Toribío, en el que la población Nasa nos compartió su visión de la educación, nos enseñó aspectos importantes de su cultura y nos acompañó a recorrer sus hermosos paisajes.

La segunda, fue la conmemoración del “Día de la Afrocolombianidad” de Suárez, un lugar en el que la educación está orientada hacia la recuperación y fortalecimiento de la cultura propia y que vela por rescatar las raíces y las costumbres de su población desde la escuela. La tercera y última, la experiencia de las Mujeres del Chontaduro ubicada en Cali -Valle del Cauca-, mujeres de la organización que luchan por el bienestar y la educación de sus hijos y de sus familias, alfabetización, asesoría y formación política y en derechos humanos. Nuestra salida finalizó con un recorrido por algunos lugares de la ciudad, un tiempo para acercarnos a su cultura, sus costumbres, sus comidas típicas y su amor por la música y el baile.

En nuestro caminar como grupo también asistimos a una obra de teatro, esta fue nuestra primera salida, pero aparece hasta ahora para dar sentido al nombre que nos identifica como semillero de investigación. Victus, víctimas victoriosas, una obra de teatro en la que participaron exguerrilleros de las FARC, ex

paramilitares, sociedad civil y ex miembros de la fuerza pública, víctimas y victimarios que pasaron de verse como enemigos a compartir un escenario y resaltar en este las virtudes del otro, allí hubo una exposición con 20 cofres hechos por cada uno de los participantes y que pretendían reflejar parte de sus historias. Esta experiencia es la razón por la cual hoy somos el semillero de investigación Invictus.

Si bien, no fue sencillo o agradable encontrarme de frente con la realidad casi que incomprensible que nos mostraban varias de estas experiencias, este ha sido un proceso edificante e inigualable que me ha permitido ser más consciente y crítica frente a la realidad y dejar de lado el desinterés, el desconocimiento o el olvido, a veces intencional, hacia la historia personal, la del otro y la del país, además, de ser una oportunidad de vivir nuevas experiencias, conocer nuevas personas y compartir e interactuar en diversos escenarios con las personas que ya se encontraban a mi alrededor, aquellos que la Universidad Pedagógica Nacional ha cruzado en mi camino.

Todo esto ocurría a la vez que elaborábamos este trabajo de grado, que se ha constituido en una invitación y una posibilidad de reflexión, de cambio y de participación que visibiliza el contexto de la violencia en Colombia y la resistencia a esta desde el caso de cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz, quienes desde sus acciones de resistencia pacíficas demuestran la importancia de su lucha, de la memoria y de no olvidar. En mi caso, la organización de mujeres con quienes adelantamos el trabajo fueron las Madres de Soacha y Bogotá, madres de un grupo de jóvenes víctimas de ejecuciones extrajudiciales que luchan incansablemente por conocer la verdad detrás de las muertes de sus hijos, así como por exigir garantías para que casos como los de ellas no se repitan más, para que ninguna otra familia sufra los efectos de la violencia injustificada.

Avanzábamos en la escritura de la primera parte de nuestro trabajo, el análisis documental sobre la organización (la segunda es una secuencia didáctica

para abordar estos temas en la escuela), cuando la mayoría de nosotras, o todas en realidad, nos enteramos que sufríamos un grave problema, teníamos LGV. No supe que era, ni que lo padecía hasta que nuestro maestro lo detectó, para el doctor Alexander Ruiz, divertido e irónico como siempre, LGV significa “La Gramática de Vacaciones”. ¡Qué suerte tuvimos al ser diagnosticadas rápidamente!, pues eso nos dio tiempo para trabajar, de manera constante, en nuestra recuperación.

El tiempo ha pasado y la felicidad se ha disfrazado de diferentes formas cada vez, yo la encontré en los rostros de las mujeres que forman parte de las organizaciones que tuvimos la fortuna de conocer, en el apoyo de todas mis compañeras, en los esfuerzos de mi maestro Alexander y en la incondicionalidad de Luisa Y Kimberly, mis compañeras, colegas y amigas. Ser feliz y crecer como profesional y como ser humano se lograba con estar semana tras semana acompañada de todas estas personas.

Confieso que no fue fácil escribir estas palabras pero resultó reconfortante hacerlo, quizás estas no alcancen para explicar lo que ha pasado en mi mente, en mi corazón y mi cuerpo durante este tiempo, pero espero que puedan acercarlos aunque sea un poco a mi sentir.

Para terminar, quiero agradecer a las organizaciones de mujeres que por medio de sus luchas contribuyen a la construcción de paz en el país. A Las Madres de Soacha y Bogotá, por su valentía, por acogernos y permitirnos ser parte de su camino hacia la justicia y la verdad y por ser parte del nuestro, por compartir con nosotras momentos de alegría y tristeza, sus historias y las de sus hijos, sus recuerdos, sus abrazos, sus palabras, sus sonrisas, por nunca perder la esperanza y por no desfallecer. Fueron, son y serán una motivación para continuar hacia adelante, un ejemplo de constancia y de amor incondicional.

A mi profesor Alexander, le agradezco cada enseñanza y cada segundo de su tiempo, quiero expresarle mi admiración por ser un hombre comprometido y

sensible, apasionado por la educación. Gracias, porque con tu ejemplo me has enseñado a ser un mejor ser humano, más sensible, me has enseñado la importancia del profesionalismo y el compromiso que implica ser maestro, así como la gran fortuna que significa serlo. Haberte conocido y tenerte como maestro es uno de los mejores regalos y recuerdos que me deja esta universidad.

A la Universidad Pedagógica Nacional y a cada una de mis compañeras y colegas, por ser cómplices durante todo este tiempo, mil gracias. A Luisa y a Kimberly, mis compañeras en el camino de la vida, sin duda, les agradezco por medio de estas letras haberme contagiado de la pasión por la memoria, por su paciencia, su comprensión, su incondicionalidad, su compromiso y su cariño, sin ustedes absolutamente nada hubiese sido igual, son la mejor parte de esta experiencia, el mejor regalo para la vida.

A Invictus, infinitas gracias.

SOBRE LA COMPLEJIDAD DE LO VIVIDO

Kimberly Galindo Gutiérrez

Cuántas veces me pregunto si esto no es más que escritura, en un tiempo en que corremos al engaño entre ecuaciones infalibles y máquinas de conformismos. Pero preguntarse si sabremos encontrar el otro lado de la costumbre o si más vale dejarse llevar por su alegre cibernética, ¿no será otra vez literatura? Rebelión, conformismo, angustia, alimentos terrestres, todas las dicotomías: el Ying y el Yang, la contemplación o la Tatigkieit, avena arrollada o perdices faisandées, Lascaux o Mathieu, qué hamaca de palabras, qué dialéctica de bolsillo con tormentas en pijama y cataclismos de living room. El solo hecho de interrogarse sobre la posible elección vicia y enturbia lo elegible. Que si, que no, que en ésta está...

Julio Cortázar. 1963. Rayuela.

Empezar. Tener dudas. Volver. Leer. Escribir. Borrar. Regresiones ineludibles por intentar describir ciertos recuerdos, sobre todo porque el lenguaje académico, con su formalidad e intención, a veces suele evitar la pregunta sobre cómo realizar un texto como este, con dos preguntas centrales, tan íntimas y complejas de escribir como la experiencia misma.

Recordar. En estos años no me he preguntado sobre la preferencia de ciertas experiencias vividas con mi grupo de trabajo, porque de todas he rescatado palabras, acciones, gestos o emociones, sin embargo, me pregunto si he hecho la tarea de recordar ciertos momentos o situaciones con detenimiento, hurgando las aristas más mínimas, y creo que lo intento. Con esto, agrego a la pregunta el intentar escribir estas experiencias a partir de mis recuerdos, y lo sigo intentando, pues si bien quiero manifestar algunos momentos de lo vivido, se me hace imposible recordarlo todo de manera exacta sin dejar que mi mente despistada y utópica intervenga. Claro, siempre hay puntos en común con otras personas que también estuvieron ahí, sin embargo, estoy segura de que otros relatos contarán lo que en este se me pasa.

Las primeras impresiones fueron distintas en cada compañera; unas pensaban que el ser que estaba todos los miércoles al frente de nosotras era cruel, otras, al principio quizás se preguntaron si habían optado por el eje correcto o ¿erróneo?, y algunas esperábamos en el proceso, como en un intento de descifrar qué quería de nosotras. Sin embargo, nos empezó a unir la lectura, el debate y las reflexiones sobre eso que algunas ya habíamos escuchado en electivas, movimientos sociales, espacios culturales, entre otros: la memoria. Una palabra tan maleable en estos tiempos y con tantos significados que para las experiencias que viví tendría un significado más experiencial que académico.

En fin, intentaré precisar algunos de los momentos más relevantes en los tiempos que compartí con mis compañeras de trabajo. Imagínense a una persona, como Alicia, con la gracia o desgracia, como lo quieran entender, de vivir y lograr comprender las problemáticas del país en el que se encuentra, un país que no precisamente es de maravillas, además de encontrarse con una realidad que cambia increíblemente rápido hacia el consumismo y como tortuga hacia la transformación de dichas problemáticas de manera consciente, pacífica y equitativa. Ahora imagínense que esa persona se encuentra con otras nueve personas, entre otras tantas, que también son como ella, tienen des-encuentros, están frustradas pero ven la vida como una posibilidad de actuar.

En términos muy generales, así fue el encuentro con mis compañeras de investigación: frustración y esperanza. Y sin dejar de pensar en el encuentro con Alexander, nuestro profesor y tutor de trabajo, un comienzo de verbos como reflexionar, conocer, comprender, leer, confiar, decidir, viajar, formar, hablar, dejar hablar, maldecir, entre otros tantos que, conjugados en desorden serían algo como: conocer películas y sus actores, leer a ciertos investigadores o investigadoras, ir a teatro y en eso encontrarle un nombre a nuestro semillero, hacer canelazos para recolectar fondos para nuestra salida de campo, bailar, llorar de la alegría pero también de la tristeza mientras escuchamos a nuestras compañeras hablar sobre

masacres, reír, enfurecer y maldecir porque hay mucho que borrar y poco que dejar, debatir con compañeras, entender por qué mujeres, por qué historia reciente.

En eso, aprender a leer despacio, comprender cada palabra u oración, saborear lo que estamos leyendo así sea muy agrio o demasiado dulce. Mientras tanto, él nos dice ¡ey! Necesitamos más tiempo, nos tenemos que quedar si queremos hacer el trabajo bien. Decidan. ¿Nos tenemos que quedar? Listo, nos quedamos, pues hay mucho por hacer y que haremos.

Así, en este proceso me convencí de trabajar la memoria histórica y la educación con mis compañeras, aprendí a comprenderlas y a quererlas tan distintas a mí que a veces siento que separarnos va a ser algo difícil, empecé a saberme en las historias y las luchas de las madres que nos brindan tanto amor, sensibilidad y fuerza; pasó un viento fuerte abrazándonos con su fuerza y convicción que nos dejó con el sabor de la esperanza y el trabajo constante como maestras.

HILANDO RECUERDOS

Luisa Fernanda Ramírez

*Toda persona que decide ser maestro,
aunque no trabaje estos temas,
es constructor de paz,
puesto que en el momento en que
se decide a hacer algo por otro,
cambiar realidades,
enseñar algo a alguien,
ha tomado una decisión ética y política
que le apuesta a otra sociedad.*

Alexander Ruíz. 2017. Clase de eje: Formación ético-política.

Me decidí por escribir apartados -no muy extensos- de las experiencias que he compartido con el profesor y las compañeras con las que investigo y escribo en el eje de formación ético-política, así como con los invitados y las personas a las que visitamos durante los últimos dos años y medio. Dichas experiencias son aquellas que para mí han tenido mayor significación, sin que esto quiera decir que aquellas que no incluya tengan un valor menor o algo por estilo. Siendo así, el orden de la narración atenderá al orden de evocación que mi memoria disponga.

Septiembre, 2016. Escrito a seis manos. Además de leer, escribir, tener disposición y dedicación, otra exigencia en este eje era realizar el trabajo en grupo, lo cual me generó una preocupación profunda, pues hasta el momento las experiencias de trabajos grupales habían sido, en su mayoría, desastrosas. Me preocupaba coordinar el tiempo de reunión, las formas de trabajo, los estilos de escritura, y en general, las ideas. Aun así, me uní a un grupo, dos chicas con las que ya había tenido algunas clases y había compartido algunos almuerzos, en principio hubo caos por las marcadas diferencias de nuestras personalidades, pero justamente el lugar que esas diferencias nos da a cada una en el grupo, haber aprendido a escucharnos antes, durante y después del ejercicio escritural, apoyarnos dentro y fuera de las aulas y compartir el sueño de un futuro diferente para este país, ha sido lo que nos ha mantenido como colegas y como amigas durante estos años.

Octubre, 2016. Escribir es como tejer. Volver sobre la revisión hecha por el profesor, del primer borrador que escribimos me genera nostalgia, pero también una sensación de risa. Recuerdo que no había una sola frase en la que aparecieran

unidos uno tras de otro el sujeto, el verbo y el complemento y que por cada párrafo había un promedio de dos comentarios, de los cuales, por lo menos uno era una sigla que nunca voy a olvidar: *LGV*, también recuerdo nuestros rostros cuando vimos ese documento, así como la sensación de tristeza profunda, la misma que tuve durante algunos borradores más. Luego del tercero, supe que tenía que tener otra actitud, tenía que reponerme pronto, leer y escribir más, en ese momento entendí que la metáfora del profesor al decirnos que *escribir es como tejer* tenía que ver con la paciencia, la escucha, el silencio, la calma, pero sobre todo, con la insistencia, con volver una y otra vez sobre las palabras.

Marzo, 2017. Bojayá. En principio, las protagonistas de nuestros trabajos de grado serían algunas masacres ocurridas en Colombia entre 1988 y 2006, para ello la propuesta fue que cada una de las integrantes del eje “adoptara” una masacre y pensara una propuesta pedagógica y didáctica para enseñar a las demás lo sucedido. En mi caso, tome la masacre de Bojayá, ocurrida el 2 de mayo de 2002, la exposición de lo que allí sucedió me dejó dos reflexiones puntuales, la primera, que la construcción de estrategias pedagógicas para el abordaje de sucesos dolorosos requiere una gran sensibilidad y un arduo trabajo, para que estos espacios no solo se centren en dar a conocer los hechos y dejar una sensación de desolación y desesperanza, sino que se potencien como lugares para la construcción de memoria y paz. La segunda reflexión, atiende a un dolor profundo ante lo sucedido, una necesidad insaciable de seguir conociendo la otra historia de mi país y un compromiso inagotable de encaminar mis pensamientos, mis palabras y mis acciones hacia la construcción de una Colombia diferente, de un futuro para todos y todas.

Marzo, 2017. Mateo. Era miércoles, ocho de la mañana, estábamos reunidos en la sala de doctorado de la Universidad, el profesor nos saludó y nos invitó a ver la película *Mateo*. Faltando unos minutos para que la película terminara, el profe Alex salió de la sala y al regresar, lo acompañaban dos invitados: María Gamboa, la directora de la película y Samuel, el actor que hacía las veces de villano. En principio sentí mucha emoción, pero luego, María nos pidió que nos presentáramos diciendo nuestros nombres, la carrera y el semestre cursado, así como nuestros sentires ante la película, en este momento todo se nublo para mí, pues la película me había dejado muchas emociones a flor de piel, entre esas una rabia y un dolor inmenso hacia “Walter”, el villano de la cinta, y al tenerlo frente a mí no pude hablar, no pude correr, yo, que siempre me había esforzado por no exponerme emocionalmente, en ese instante solo pude llorar.

Julio, 2017. Rumbo al Valle del Cauca. 06:00 am. Estábamos todas listas frente al parqueadero de la Universidad, Alex no llegaba, yo estaba muy nerviosa porque era mi primer viaje con amigas. 07:00 am. Conocimos a don Samuel, subimos el equipaje al bus y nos repartimos los asientos acorde a las necesidades de cada una. 10:00 am. Paramos a tomar gaseosa, fui con Kim a tomarme una foto cerca al río Magdalena, tuvimos que correr detrás del bus para que no nos dejara. 02:00 pm. Conocimos el Museo Gráfico y Audiovisual del Quindío en Calarcá. 04:00 pm. “Tuluá a 1 km”, cantamos con más fuerza. 06:00 pm. Santander de Quilichao, hicimos un vídeo enviando saludos, estábamos realmente felices.

Día 1. Santander de Quilichao. Cenamos juntos y a la par ultimamos algunos detalles del itinerario de los días siguientes, al terminar, dimos un pequeño paseo nocturno por el parque central, luego nos fuimos a descansar. Las siguientes dos noches fueron muy parecidas, volvimos al hotel, cenamos juntos y conversamos de lo vivido durante el día.

Día 2. Toribío. Nos encontramos con unos murales preciosos que pudimos ver al pasar por las calles del pueblo, luego, acompañadas por la maestra Elizabeth Castillo, nos dirigimos a una Institución de educación propia de la Comunidad Nasa, allí compartimos con maestros y estudiantes indígenas que nos contaron acerca de su historia, sus dinámicas, sus costumbres, sus procesos de resistencia y su relación con la naturaleza. Además compartieron con nosotros algunos alimentos y una caminata por las montañas hasta llegar a una chorrera hermosa, cristalina, pura. De regreso nos encontramos con la guardia indígena quienes nos permitieron acompañarles en su canto “Guardia, guardia. Fuerza, fuerza. Por mi raza, por mi tierra”.

Día 3. Suárez. Hasta el día de hoy, Suárez es el lugar más hermoso que he visto, está lleno de belleza en su arquitectura, su amplia naturaleza y sus personas. Allí nos hallamos a la conmemoración y celebración del día de la afrocolombianidad, acompañamos el desfile, presenciamos los actos culturales, comimos pescado y cocadas, bebimos champús, conversamos con los profesores acerca de sus experiencias y apuestas hacia el fortalecimiento de la educación propia en el municipio.

Día 4. Cali. Tan pronto vimos el letrero de “Bienvenidos a Cali”, cantamos a una sola voz *Cali pachanguero*. El objeto de nuestra visita a esta ciudad fue conocer a la organización Mujeres del Chontaduro, quienes nos recibieron en su casa y nos mostraron sus propuestas formativas, sus iniciativas

sociales y sus luchas colectivas e individuales desde la alegría, la fuerza y la rebeldía, luchas que se forjan en la construcción desde la diversidad y en su apuesta por conseguir “que la mitad de la humanidad –las mujeres– viva mejor”. Al terminar nuestra sesión allí, fuimos a conocer el centro de Cali, recorrimos algunos lugares emblemáticos, comimos cholao’ y marranitas, y luego, bailamos salsa.

Al volver a casa traje conmigo muchos recuerdos, experiencias e historias pero sobre todo, volví con un agradecimiento enorme y mucho cariño hacia cada una de las personas que hizo posible y que acompañó este viaje.

Enero, 2018. Madres de Soacha y Bogotá. Conocimos la organización por clases anteriores al eje, cuando decidimos que este sería el tema de nuestro trabajo de grado, junto con las chicas elegimos la Organización Madres de Soacha y Bogotá por la cercanía territorial y emocional. Luego de llevar algunos meses indagando, leyendo y escribiendo sobre su trasegar quisimos conocerlas, así que buscamos contactarlas y tener una reunión con ellas. Allí les presentamos nuestro trabajo y nuestras expectativas de ligarnos a sus iniciativas, ellas nos permitieron acompañarlas, algunas nos saludaban, otras nos olvidaban cada viernes, pero nosotras insistíamos. Después de varias sesiones y algunos eventos a los que asistimos, sin esperarlo, un viernes cualquiera, todas nos saludaron, conversamos de forma más fraternal y al terminar la sesión, hicieron algo que selló completamente nuestro compromiso con estas mujeres: nos abrazaron y nos dijeron que desde ahora nosotras también éramos sus hijas.

Durante estos meses, cada espacio que compartimos con las Madres de Soacha y Bogotá, cada charla, cada proyecto, cada alimento, cada abrazo es una razón más para convencernos de que la exigencia de verdad, justicia, reparación y no repetición, así como la construcción de memoria, de paz, de país y de otros futuros posibles, tiene sentido, que nuestro compromiso con estas mujeres y con todas las personas que han vivido de cerca o de lejos la guerra no termina con la aprobación de este trabajo, sino que se fija nuevos rumbos.

Este escrito más que un cierre es la apertura de más lecturas y escrituras colectivas, de más tejidos de palabras, de acciones y de abrazos, de más ganas de volver a los lugares y de conocer otros, desde su historia, desde su gente, desde sus caminos. Todo lo que aquí relaté y todo lo que viví con las personas que acompañaron este viaje se convirtió en una apuesta personal por plantarme más sueños y más metas que me permitan seguir dotando de sentido la relación de la

memoria histórica y la educación, mi quehacer como maestra, mi lugar en la sociedad como mujer y como ser humano.