



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

TESIS

**ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO EN ESPIRAL COMO ELEMENTO
BASE PARA EL PENSAR HISTÓRICAMENTE. UNA APROXIMACIÓN
DESDE EL GENOCIDIO POLÍTICO.**

Para obtener el grado de
LICENCIADO EN CIENCIAS SOCIALES

Presenta
JUAN MANUEL GIACOMETTO VÁSQUEZ

Director
MTRO. WILSÓN DARIO LÓPEZ

Bogotá, Colombia

Noviembre 2017


Si Einstein dotó al universo de una cuarta dimensión, el tiempo, para convertir al cosmos en un acontecimiento tetradimensional, bien puede introducirse una quinta dimensión, la de <<los individuos que perciben y elaboran el hecho temporal y espacial>> y que pueden concebirse, a sí mismos, como observadores. La quinta dimensión corresponde a la vivencia y a la conciencia sobre el tiempo. Solamente en ella se puede habitar un mundo que es, a la vez, de los mortales y de los que ya se han ido; del ayer, del hoy y del mañana; del pasado, el presente y el futuro; de la memoria y la anticipación

Guadalupe Valencia

Agradecimientos

Como pedagogo y científico social, uno agradecería en general a toda la sociedad y sus territorios porque es con base a ella y sus contextos que se forjan las reflexiones. Aún así, en medio de las aproximadas 7.500'000.000 (siete mil quinientas millones) de personas que conformamos el grueso de la humanidad, quiero agradecer particularmente a mi Madre Elizabeth por brindarme el apoyo incondicional, a mi Padre Francisco por acercarme a la ciencia, a mi Tía Amparo por inculcarme en valores, a la Universidad Pedagógica Nacional por aportarme herramientas de combate teórico, político y pedagógico; a la MAMBOCHI por enseñarme la Hermandad dentro de la academia, a mi Compañera Alejandra por abrigarme en momentos tan crudos y a mi tutor Wilson por orientarme en la culminación de este proceso.


**A la memoria de Nelson Andrés Junca Juyó,
Nechi.**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ESTABLECIDA EN 1955</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 9	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Enseñanza del tiempo histórico en espiral como elemento base del pensar históricamente. Una aproximación desde el genocidio político
Autor(es)	Giacometto Vásquez, Juan Manuel
Director	Wilson Darío López Gómez
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017, 130 págs.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO, LÓGICA EN ESPIRAL, GENOCIDIO POLÍTICO, SHOCK EMPÁTICO, PEDAGOGÍA CONCEPTUAL

2. Descripción
<p>¿Por qué la Historia que se enseña en la escuela, es una Historia que el estudiante no identifica ni relaciona con su presente, no atañe con el pasado ni proyecta con el futuro? Esa inquietud es transversal a todo el trabajo para orientarnos el por qué el estudiante no está adquiriendo herramientas para el pensar históricamente. ¿y qué es el pensar históricamente? El pensar históricamente es uno de los elementos cruciales que se pueden posicionar como objetivo en el marco del hacer y enseñar historia; sin embargo, entendiéndose el pensar históricamente como la capacidad de comprender el presente a partir del análisis del pasado y así mismo una base para construir futuro, ese objetivo, en el plano de la enseñanza de la historia, no se está llevando a cabalidad. Cuando se comprende que la forma en que se presenta la historia: datos, fechas, nombres, lugares, no es suficiente; y que esta metodología es reflejo de lo que están adquiriendo los maestros, entonces el problema de la enseñanza de la historia no radica en su enseñanza ni en su didáctica sino en su propia estructura: el tiempo histórico. Por ende, cuestionar la enseñanza de la Historia no está sólo en los métodos ni en la Historia misma sino también en su base epistémica: la modernidad su progreso y tradición, es allí donde se ha de empezar a indagar para posicionar lo necesidad de una visión alternativa como la que se propone acá, una visión en espiral.</p>

3. Fuentes
Acción de nulidad contra acto de contenido electoral, expediente 2010-00027-00 (Consejo de Estado. Sala

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ESTADIDAD DE COLOMBIA</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 9	

de lo Contencioso administrativo 4 de Octubre de 2013).

Aguilera Peña, M. (2002). Colombia en el siglo: actores sociales, guerra y política. *Nueva sociedad*, 76-89.

Aguilera Torrado, A. (2010). El silencio impuesto a la recuperación de la memoria: una propuesta de atención psicológica a víctimas de violencia sociopolítica en Colombia. En *Memoria, silencio y acción psicosocial. reflexiones sobre por qué recordar en Colombia*. (págs. 159-178). Bogotá: Ediciones Cátedra Libre.

Alsheh, Y. (2012). ¿Qué es genocidio? *Revista de Estudios sobre Genocidio*, 18-24.

Archila Neira, M. (1999). Jorge Eliécer Gaitán. *Revista Credencial historia*, 11.

Arellano Ortiz, F. (2001). *La corte penal internacional. Estatuto de Roma de la Corte Penal internacional*. Recuperado el 2015

Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. . Barcelona: Editorial Crítica.

Barrero Cuellar, E. (2011). *De los pájaros azules a las águilas negras. Estética de lo atroz. Psicohistoria de la violencia política en Colombia*. Bogotá: Ediciones Cátedra Libre en co-edición con la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología, ALFEPSI.

Barrero Cuellar, E. (2012). *Del discurso encantador a la Praxis liberadora. PSICOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN. Aportes para la construcción de una psicología desde el Sur*. Bogotá: Ediciones Cátedra Libre.

Bartrop, P. (Noviembre de 2007). *revistagenocidio.com.ar*. Obtenido de La relación entre guerra y genocidio en el siglo XX: una reflexión. : <http://revistagenocidio.com.ar/wp-content/uploads/2013/04/36-a-49.pdf>

Baura García, E. (2012). El origen del concepto historiográfico de la Edad Media Oscura, La labor de Petrarca. *Estudios Medievales Hispánicos*, 7-23.


Bock, K. (1988). Teorías del progreso, el desarrollo y la evolución. En T. Bottomore, & R. Nisbet, *Historia del análisis sociológico* (págs. 59-104). Buenos Aires.

Bouchev, F. (1989). *El Imperio y América Latina. Prólogo de Manuel Cepeda*. Bogotá: Ediciones suramérica.

Cáceres Tovar, V. M. (2012). *El genocidio político en el marco del derecho penal internacional : análisis de la necesidad jurídica de su tipificación*. Bogotá: Editorial Ibañez.

Campos, D. (31 de Mayo de 2016a). La enseñanza de la Historia. (C. Ayala, Entrevistador) 98.5 fm. UN radio, Bogotá.

Campos, D. (02 de Septiembre de 2016b). Importancia de la Historia. (G. Parada, Entrevistador) Obtenido de <http://unradio.unal.edu.co/nc/detalle/cat/un-analisis/article/importancia-de-la-historia.html>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ESTADÍSTICA DE CALIDAD</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 9	

Cepeda, I. (2006). *Genocidio Político: el caso de la Unión Patriótica en Colombia*. Obtenido de Desaparecidos.org: <http://www.desaparecidos.org/colombia/fmcepeda/genocidio-up/cepeda.html>

Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación*. . Salamanca: Ediciones Sígueme.

Ecured. (10 de Junio de 2017). Ley de la negación de la negación. La Habana, Cuba. Obtenido de https://www.ecured.cu/ley_de_la_negaci%C3%B3n_de_la_negaci%C3%B3n

Escuela de estudios políticos y normativos. (2007). *Ante la impunidad y la indiferencia. La experiencia de memoria, verdad y vida de la Comunidad de Paz de Sanb José de Apartadó, en su incansable camino por el derecho a la justicia*. . Bogotá: Leo Producciones editoriales.

Feierstein, D. (2000). *sesis estudios sobre genocidio. Análisis de las relaciones sociales: otredad, exclusión y exterminio*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Feierstein, D. (2007). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Feinmann, J. P. (2015). *Youtube*. Obtenido de Filosofía aquí y ahora: Hegel, la dialéctica del amo y el esclavo: FEINMANN, José Pablo, Hegel, la dialéctica del <https://www.youtube.com/watch?v=R197Rr2zppE>

Fernández del Riesgo, M. (2010). *Antropología de la muerte. Los límites de la razón y el exceso de la religión*. Madrid: Editorial Síntesis.

Fontana, J. (1983). Notas en torno a la enseñanza de la historia. En *Enseñar Historia. Curso organizado por el Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Cáceres* (pág. 62). Cáceres: Institución Cultural "El Brocense".

Fontana, J. (2005). *La historia de los hombres*. Barcelona: Crítica.


Fontana, J. (2006). *¿para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?* Bogotá: Pensamiento Crítico.

Gómez Alarcón, T. H., & Ramirez Jimenez, E. A. (2015). *La ficción del Estado - Nación. Configuración territorial del Estado en el departamento del Caquetá*. Medellín, Antioquia.: Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Universidad de Antioquia.

Gonzales Cuerva, R. (2006). La enseñanza de la historia para la construcción nacional de Argentina. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e Historia*, 18-33.

Gonzales, L. (1997). De la multiple utilización de la historia. En *Historia ¿Para qué?* (págs. 53-74). Ciudad de México: Siglo XXI.

Green, J. (2003). *Gaitanismo, liberalismo de izquierda y movilización popular*. Florida: University Press of Florida.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Realizando la diferencia</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 9	

Guibert, M. E. (1994). La mediación didáctica de los saberes científicos. *Tiempo y Tiempo Histórico. Hacia una propuesta curricular*. En M. E. Guibert, *Tiempo y Tiempo histórico: un saber que se aprende, un saber que se enseña*. (págs. 36-44). Navarra: Gobierno de Navarra.

Guzmán, G. (1962). *La Violencia en Colombia*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.

Heredia Duarte, M. I. (28 de Agosto de 2017). Positivismo y presentismo. *Técnicas de investigación histórica en los campos de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación*. Bogotá, Colombia.

Huttenbach, H. (2002). Hacia una definición conceptual del genocidio. *Journal of genocide, IV(2)*, 167-176.

Jimenez, A. (2004). Algunos elementos para la investigación en historia . *La práctica investigativa en ciencias sociales, CLACSO*, 135-152.

Kant, I. (1783). *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?* Obtenido de https://geografiaunal.files.wordpress.com/2013/01/kant_ilustracion.pdf

Konstantinov. (1982). Fundamentos de la filosofía Marxista-leninista. (E. Progreso, Ed., & L. Vladóv, Trad.) Moscú, Russia. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/73229001/Fundamentos-de-la-filosofia-marxista>

La Crisis de la Historia . (2 de 10 de 2012). Obtenido de <http://www.lacrisisdelahistoria.com/periodizacion-historia/>

Los tres momentos de la dialéctica Hegeliana. (26 de Abril de 2015). Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=vT_c7zyUNK8

Lukacs, G. (1969). *Historia y consciencia de clase*. Madrid: Grijalbo.


Martínez Monés, A. (2005). *Investigación Cualitativa en Educación y Pedagogía Observación Entrevistas Análisis Documental Análisis de Contenido Triangulación Paradigma Científica Enfoque*. Obtenido de https://www.academia.edu/3876217/Investigaci%C3%B3n_Cualitativa_en_Educaci%C3%B3n_y_Pedagog%C3%ADa_Observaci%C3%B3n_Entrevistas_An%C3%A1lisis_Documental_An%C3%A1lisis_de_Contenido_Triangulaci%C3%B3n_Paradigma_Cient%C3%ADfica_Enfoque

Martinez, F. (16 de Diciembre de 2016). La enseñanza de la Historia. (J. M. Vásquez, Entrevistador) Bogotá.

Medina, M. (1989). Bases urbanas de la violencia en Colombia : 1945 -1950. *Historia crítica*, 20-32.

MEN. (2004). Formar en ciencias: el desafío. Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales. *Serie Guías(7)*, 96-147. Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167860_archivo.pdf

Méndez, R. (2012). La verdad en la realidad social. Bogotá, Colombia.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>REALIDAD Y TRANSFORMACIÓN</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 9	

Montés, R. V. (1991). La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica. *Didáctica de las ciencias sociales y experimentales*, 33-47.

Mora, G., & Ortiz, R. (2013). La enseñanza del tiempo histórico: problemas y propuestas didácticas. *Historia & Ensino, Londrina, V. 19, n. 1*, 07-25.

Nietzsche, F. (2006). *Segunda consideración intempestiva. Sobre la utilidad e inconvenientes de la historia para al vida*. (Primera edición ed.). (J. Etorena, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal .

Ortiz Palacios, I. (2006). *Genocidio Político contra la Unión Patriótica: nuevas miradas para nuevas lecturas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.

Ortiz Palacios, I. D. (2008). *El genocidio político contra la Unión Patriótica : acercamiento metodológico para recuperar la historia de las víctimas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Dirección de Divulgación Cultura.

Ortiz Palacios, I. D. (2008b). *Memoria narrada, narración de una historia. El genocidio Político contra la Unión Patriótica*.

Pagès, J. B., & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, nº82*, 281-309.

Pagès, J., & Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI : qué contenidos y para qué* , 187-208.

Paniagua, J. (2008). Pierre Vilar y la enseñanza de la historia. Una visión personal. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Nº 45.* , 53-63.

Paz Mahecha, G. R. (2013). *Genocidio político : una lectura histórica y constitucional* . Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez.


Pérez, G. d. (2010). *¿qué se ha investigado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la noción de tiempo histórico en la educación primaria?* Huelva, España: Master en investigación de la enseñanza Aprendizaje de las ciencias experimentales, sociales y matemáticas. .

Pérez, M. A. (2011). LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y LA INTEGRALIDAD UNA NECESIDAD DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN. *Cuadernos de Educación y Desarrollo, III(27)*. Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/ced/27/malp.htm>

Picho Reviere , E. (1980). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Vsiión.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración*. México: Siglo Veintiuno.

Ricoeur, P. (1999). La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido. El cuidado de lo inolvidable. En *La*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>REAFIRMANDO LA UNIDAD NACIONAL</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 9	

lectura del tiempo pasado: memoria y olvido (págs. 1-16). Arrecife: Universidad Autónoma de Madrid.

Rodríguez, I. (2 de Septiembre de 2016). Importancia de la Historia. (G. Parada, Entrevistador)

Romero Ospina, R. (2011). *Unión patriótica, expedientes contra el olvido*. Bogotá: Alcaldía mayor de Bogotá; Secretaría distrital de gobierno; Centro de memoria, paz y reconciliación; Agencia catalana de cooperación al desarrollo.

Romero, J. M. (2005). *Hacia una hermenéutica dialéctica*. Madrid: Editorial Síntesis S.A. .

Rosental, M., & Ludin, F. (1946). *Diccionario filosófico Marxista*. Moscú: Ediciones Pueblos Unidos.

Rubio, J. F. (2 de Septiembre de 2016). Importancia de la Historia. (G. Parada, Entrevistador) Bogotá. Obtenido de <http://unradio.unal.edu.co/nc/detalle/cat/un-analisis/article/importancia-de-la-historia.html>

Sanchez Gómez , G. (1991b). *Guerra y política en la sociedad colombiana*. Ancora: El Ancora Editores.

Sanchez Gómez, G. (1982). El gaitanismo y la insurrección del 9 de Abril en Provincia. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 191-230.

Sanchez Gómez, G. (1991). La violencia de los años treinta en Bogotá : una parte olvidada. *Apuntes del CENES*, 86-92.

Sanchez, L. (Dirección). (1985). *El Potro Chusmero* [Película].

Sandor, P. (1964). *Historia de la Dialéctica*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.

Schaff, A. (1976). *Historia y verdad*. Viena: Editorial Crítica s.a. .

Simmell, G. (1950). *Problemas de Filosofía de la Historia*. Buenos Aires: Edeitorial Nova.


Stepanenko, P. (1995). Conciencia y autoconciencia en Kant. *Dianoia*, XLI(41), 145-155.

Unión Patriótica. (1986). Programa político de la Unión Patriótica. *Congreso constitutivo de la Unión Patriótica*. Bogotá.

Valencia Gaitán, M. (8 de Abril de 2011). *elespectador.com*. Obtenido de El Genocidio al movimiento Gaitanista: <https://www.elespectador.com/content/el-genocidio-al-movimiento-gaitanista>

Valencia, Guadalupe. (2007). *Entre cronos y kairós. Las formas del tiempo sociohistórico*. Barcelona: Anthropos.

Verdad Abierta. (2011). *Así creció el paramilitarismo en los llanos orientales*. Obtenido de Verdadabierta.com: <http://www.verdadabierta.com/victimarios/3056--asi-crecio-%20el-paramilitarismo-en-los-llanos-orientales>

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 9	

Vostrikov, A. (1970). *Teoría del conocimiento del materialismo dialéctico*. Buenos Aires.

Yie Garzón, S. (2011). Los chusmeros : historias de la memoria de la agencia campesina. *Universitas Humanística*, 133-156.

Zubiría, M. (2001). Qué es pedagogía conceptual. *Educación y cultura*, 35-39.

Zubiría, M. (2003). Una propuesta desde la pedagogía conceptual : qué debe aprehender un estudiante hoy? *Educación y cultura*, 13-17.

Zubiría, M. (2012). *Modelos pedagógicos*. Obtenido de Modelo pedagógico conceptual: <http://modelospedagogicos.webnode.com.co/modelo-pedagogico-conceptual/>

Zubiría, M. (Junio de 2017). Fundamentos de la pedagogía conceptual. Bogotá, Colombia. Obtenido de https://drive.google.com/file/d/0B2ZDYtmYq1_iNzkxNzcyOWMtMmQwNC00YzUwLWFhMWMtNWJiYTMxMzkzODU0/view?ddrp=1&hl=es#


Zuluaga, P. (2010). Bandoleros, chulavitas y chusmeros. *Kinetoscopio*, 129-132.

4. Contenidos

El trabajo consta de un anteproyecto donde se instaura toda la columna vertebral del trabajo (estado del arte, pregunta problema, objetivos, marco teórico, población y metodología), para luego ser desarrollado en tres capítulos.

El primer capítulo “de la lógica lineal a la lógica en espiral”, se enfoca en visibilizar cómo se configura esa Historia moderna, esa Historia tradicional, basada en la lógica de progreso que no ha permitido traducir en su enseñanza el pensar históricamente. Para ello, se hace un paneo actual en la enseñanza de la Historia, de cómo ésta responde a la denominada Historia de bronce como forma de inferir su carácter progresista, y cómo el tiempo histórico se presta para ello con la denominada “flecha de la Historia”; para sí luego dar pautas teóricas que den pie a la propuesta en espiral. Tomando de presente los aportes de la *espiral dialéctica* propuesta por Pichon Reviere desde el Gestalt, se orienta parte de la discusión de la dialéctica en el plano socio histórico, para posicionar que la visión lineal de la historia tal cual la conocemos (pasado-presente-futuro), es insuficiente para aportar al pensar históricamente; ante ello, la dinámica en espiral aporta a una postura presente-pasado-futuro.

El segundo capítulo “el genocidio político como discontinuidad histórica”, toma de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ESTUDIOS AL SERVIDOR</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 9	

presente las características propias del contexto que se configura para dar pie al genocidio por motivación política, se han de analizar los casos de la Unión Patriótica y del Gaitanismo. Con la finalidad de evidenciar las continuidades históricas por medio de la dinámica en espiral, se han de tomar estos dos casos como un referente para denunciar que el contexto en el que nos encontramos responde a prácticas genocidas por motivación política contra el pueblo colombiano.


Ya el último capítulo, “la pedagogía conceptual como herramienta didáctica en la enseñanza del tiempo histórico en espiral a través del formato cartilla”, se ha de tomar de presente la pedagogía conceptual, el shock empático e historicidad del sujeto. La Pedagogía Conceptual ha de ser la base comprensiva para la asociación de procesos que tejan el tema expuesto. El shock empático será uno de los medios que les permita adentrarse en los contextos en que se conectan los diversos sucesos, y la historicidad del sujeto la cercanía con sus núcleos sociales más cercanos, para relacionar de viva voz lo que se construye con lo conceptual y contextual. Se presenta el cómo se organizaría lo anterior en un formato cartilla, más no en la cartilla como tal. Al final, hay un anexo de cómo se verían algunos apartados propiamente ilustrados.

5. Metodología

La metodología está soportada en un carácter cualitativo. El método cualitativo, nos señala Aróstegui (2001) en términos generales, es aquél que trabaja con datos expresados en forma no numérica, con conceptos agrupables en clases, pero no susceptibles de adquirir valores mensurables numéricamente. “el análisis cualitativo describe unas variables en un proceso, pero no las mide, no se preocupa de, o no alcanza a” (pág. 396). En esa medida, lo cualitativo se compone de observación documental (archivo, prensa, publicaciones oficiales, textos bibliográficos); técnicas filológicas (análisis de contenidos, estudios lingüísticos); e, investigación oral (historia oral, cuestionario) (págs. 399-402) Para este caso, nos hemos de valer de la observación documental e investigación oral. De igual forma, para el campo de la Historia, y más desde su enseñanza, tomando de presente que ésta parte de las interpretaciones dialogadas entre los sujetos participantes; en este caso, docente y estudiantes, el enfoque más óptimo para viabilizarle es el fenomenológico con carácter inductivo y comprensivo

6. Conclusiones

Las conclusiones que emergen del trabajo se direccionan en la necesidad de replantearnos la

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>REALIDAD AL SERVICIO</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 9	

utilidad de las bases epistémicas de la historia que soportan las continuidades históricas -progreso- ya que estas, tal cual lo mencionó George Lukacs en su momento, son insuficientes para comprender la sociedad occidental, y ahí mismo lo reafirma Josep Fontana al afirmar que las herramientas analíticas de occidente son insuficientes para analizar y comprender las dinámicas de las sociedad latinoamericana.

Elaborado por:	Juan Manuel Giacometto Vásquez
Revisado por:	Wilson Darío López Gómez

Fecha de elaboración del Resumen:	01	12	2017
--	----	----	------

Índice de contenido

Introducción	1
Problematización	5
Objetivo General.....	7
Objetivos específicos.....	7
Marco de referencia	8
<i>¿Qué es el tiempo histórico?</i>	8
<i>Dinámica en espiral</i>	11
<i>El genocidio político</i>	17
Metodología.....	20
Población y Sujetos	24
Capítulo I. De la lógica lineal a la lógica en espiral	26
¿Para qué se enseña la Historia?.....	29
¿Cómo se ha enseñado la Historia?	31
De la lógica del progreso a la lógica en espiral	34
Lógica del progreso en la Historia.....	37
Lógica dialéctica.....	40
Lógica dialéctica en la historia	45
Capítulo II.El genocidio político como discontinuidad histórica	52
Genocidio	53
Más allá del plano conceptual y jurídico	60
Genocidio político	65
Genocidio político contra la Unión Patriótica	70
Genocidio político contra el Gaitanismo	74
Genocidio político contra San José de Apartadó.....	79
Capítulo III. La pedagogía conceptual como herramienta didáctica en la enseñanza del tiempo histórico en espiral a través del formato cartilla.	87
La Pedagogía Conceptual y el Shock empático.....	87
Propuesta de enseñanza dese el formato cartilla.....	92
Introducción.....	93

Personajes	95
Desarrollo de los conceptos y lo conceptual	96
<i>¿Qué es el concepto?</i>	96
<i>¿Qué es lo conceptual?</i>	96
<i>¿Qué es la Pedagogía conceptual?</i>	96
<i>¿Qué es el tiempo histórico?</i>	97
<i>¿Qué es el pensar históricamente?</i>	97
<i>El tiempo histórico en espiral como base del pensar históricamente</i>	97
Una herramienta histórica: el genocidio por motivación política.....	98
<i>Genocidio por motivación política</i>	98
<i>El genocidio</i>	98
Actividades	101
<i>Núcleos sociales más próximos</i>	101
<i>Cómo trabajar el Genocidio Político</i>	105
<i>Analogía del árbol genealógico.</i>	107
Agradecimientos	108
Reflexión final.....	109
Anexos.....	112
Bibliografía.....	112

Índice de tablas

Tabla I. Connotación del delito de genocidio.....	62
Tabla II. Daños a Nivel Intelectual y Colectivo	69
Tabla III. Móviles Genocidas desde el Estado Colombiano contra la Unión Patriótica...74	
Tabla IV. Móviles Genocidas desde el Estado Colombiano contra el Gaitanismo.....	79
Tabla V. Comunidad de paz.....	80
Tabla VI. Móviles Genocidas desde el Estado Colombiano contra la Comunidad de Paz de San José de Apartadó.....	81
Tabla VI. Estrategias para la recuperación de la memoria.....	82

Índice de Figuras

Figura I. Gestalt	11
Figura II. La figura	13
Figura III. Proceso de determinación.	13
Figura IV. Gestalt en forma lineal	14
Figura V. Emergente dinámico	15
Figura VI. Gestalt en círculo	16
Figura VII. Espirais	17
Figura VIII. Diamante de la Pedagogía Conceptual	23
Figura IX. Dialéctica Hegeliana	43
Figura X. La dialéctica en Engels desde el ejemplo de La Cebada.....	45
Figura XI. Tiempo histórico lineal	49
Figura XII. Dinámica de la espiral dialéctica basada en el Gestalt	50
Figura XIII. Dinámica de la espiral dialéctica en el tiempo histórico.....	50
Figura XIV. Aplicación del Tiempo Histórico en espiral al Genocidio Político.....	84
Figura XV. Análisis Gestalt desde el Genocidio Político.....	85
Figura XVI. Apliación.....	100
Figura XVII. Ampliar la visión del presente desde el individuo	102
Figura XVIII . Ampliar la visión del presente desde la colectividad.....	103
Figura XIX. Analogía de árbol genalógico/genocidio.....	109

Introducción

El tema principal de la presente tesis, tiempo histórico, emerge implícitamente, sin ánimo de pretensión, como reflexión ante la forma en que Carlos Marx abarca uno de sus escritos: la acumulación originaria. El texto no fue abarcado de forma fortuita. Al estar trabajando la temática de acumulación por desposesión, era más que necesario comprender las dinámicas que originaban la desposesión, por ende, qué mejor texto que el mencionado; sin embargo, más allá del título y de los posibles contenidos que con expectativa se pudiesen trabajar allí, lo que más realzó fue la metodología. La metodología que desarrolla, para comprender algo de su presente temporal, es remontarse particularmente a unos elementos del pasado para así mismo proyectar en su contemporaneidad y dar “luces” de lo que sucede, cómo sucede y por qué sucede. De igual forma, a medida que va haciendo más abstracto el desarrollo del tema, tiene la necesidad de remontarse a elementos del pasado más lejanos y eso le permite una visión más amplia del presente; y emerge esa reflexión: la historia sirve para ampliar la visión del presente. A demás de eso, hacer el ejercicio de plasmar gráficamente el ubicarse un presente, intentar comprender algo de él remitiéndose a un pasado, y con esos dos elementos proyectar en el presente ampliado una visión más clara de este, propone una espiral. Sí, así es, una espiral: presente-pasado-futuro. El graficar eso originó la inquietud frente a la concepción en espiral y sobre todo a su enseñanza.

Con la aproximación al tema de la espiral, se concibe que va más allá de una representación gráfica, es el reflejo de una concepción epistémica crítica. Si tomamos de presente la tradicional línea del tiempo, esto no es sólo una gráfica y ya, no, es la concepción de toda una sociedad: la sociedad moderna direccionada hacia el progreso. Entonces, una sociedad con una visión en espiral ¿a qué tipo de principios responderá? Es una buena inquietud que puede emerger con los elementos que presento aquí más no es el epicentro del trabajo. Sin embargo, por qué tiempo histórico en espiral y no historia en espiral. La Historia, tal cual la concebimos, es el reflejo de una metodología que soporta unos estándares y así mismo es el reflejo de un andamiaje filosófico/epistémico que le estructura; y esa estructura, en la Historia, se denomina tiempo histórico, pero eso no

responde la inquietud, hace falta otro elemento para comprender la respuesta: pensar históricamente.

El pensar históricamente, grosso modo, es el tipo de pensamiento que se apropia luego de adquirir y comprender que la realidad responde a una construcción constante de procesos. Pensar históricamente es comprender la realidad como un proceso en constante formación. Ahora, ¿cómo se relaciona esto con el tiempo histórico? Cuando se indaga que ese pensar históricamente tal cual como se presenta en la escuela no se está apremiando por parte de los estudiantes es evidente que algo anda mal; y cuando se comprende que la forma en que se presenta la historia: datos, fechas, nombres, lugares, no es suficiente; y que esta metodología es reflejo de lo que están adquiriendo los maestros, entonces el problema de la enseñanza de la historia no radica en su enseñanza ni en su didáctica sino en su propia estructura: el tiempo histórico. De allí, que este trabajo se enfoque en enseñarlo: enseñanza del tiempo histórico en espiral como elemento base del pensar históricamente. Pero hay algo más, tiene un apellido: una aproximación desde el genocidio político.

¿por qué genocidio político y no otro tema? Hay varias razones. Un elemento clave en la pedagogía crítica es que la enseñanza temática y didáctica ha de responder al contexto. Nuestro contexto universitario de talante público refleja gran parte de las problemáticas sociales de la sociedad colombiana; y nuestro departamento de sociales más. En el breve trayecto por la Universidad vivimos de cerca amenazas, intimidaciones, allanamientos, montajes, señalamientos, estigmatizaciones, persecución, exilio, asesinatos, desaparición, militarización, paramilitarización, así mismo como respuestas organizativas contundentes desde los diversos estamentos que la componen. Ante esto, se evidencia que la violencia política represiva es una dinámica constante reflejada en el territorio colombiano que, cuando se entra en profundidad, responde a una política de violación masiva violenta de derechos humanos por parte del Estado contra su población; y esto, grandes rasgos, es el genocidio político. Por lo anterior, conectando un plano académico, político, social y pedagógico, es un compromiso histórico el que asumo como víctima por extensión en el constante proceso de enseñanza-aprendizaje; no sólo como estudiante de Universidad Pública, sino como hijo de las personas que lo han entregado y vivido todo en carne propia por lo que implica la militancia de la Unión Patriótica. A mi Padre y a mi

Madre, luchadores de la vida. Bien lo refiere el maestro Estanislao Zuleta: la educación es un campo de combate; y bien lo aprendí en la Universidad: por nuestros muertos ni un minuto de silencio, toda una vida de combate.

La estructura de la presente tesis está desarrollada en tres capítulos y se propone de la siguiente manera.

1) De la concepción lineal a la concepción en espiral de la Historia.

El pensar históricamente es uno de los elementos cruciales que se pueden posicionar como objetivo en el marco del hacer y enseñar historia; sin embargo, entendiéndose el pensar históricamente como la capacidad de comprender el presente a partir del análisis del pasado y así mismo una base para construir futuro, ese objetivo, en el plano de la enseñanza de la historia, no se está llevando a cabalidad. Por ende, cuestionar la enseñanza de la Historia no está sólo en los métodos ni en la Historia misma sino también en su base epistémica: el tiempo histórico; y sí partimos de que éste se ha estructurado con la intencionalidad de posicionar los intereses propios de la modernidad su progreso y tradición, es allí donde se ha de empezar a indagar para posicionar lo necesidad de una visión alternativa como la que se propone acá, una visión en espiral.

Con lo anterior, el presente capítulo se enfoca en visibilizar cómo se configura esa Historia moderna, esa Historia tradicional, basada en la lógica de progreso que no ha permitido traducir en su enseñanza el pensar históricamente. Para ello, se hace un paneo actual en la enseñanza de la Historia, de cómo ésta responde a la denominada Historia de bronce como forma de inferir su carácter progresista, y cómo el tiempo histórico se presta para ello con la denominada “flecha de la Historia”; para sí luego dar pautas teóricas que den pie a la propuesta en espiral. Tomando de presente los aportes de la *espiral dialéctica* propuesta por Pichon Reviere desde el Gestalt, se orienta parte de la discusión de la dialéctica en el plano socio histórico, para posicionar que la visión lineal de la historia tal cual la conocemos (pasado-presente-futuro), es insuficiente para aportar al pensar históricamente; ante ello, la dinámica en espiral aporta a una postura presente-pasado-futuro.

2) El genocidio político como discontinuidad histórica.

El genocidio es una práctica social enfocada en reorganizar socialmente a una sociedad cuestionada, y que necesita reafirmar sus bases por medio de la aniquilación tanto material como simbólica de esa “otredad”, para así mismo, en las generaciones venideras, instaurar una victimización colectiva que no permita cuestionar lo sucedido y naturalizarlo como algo sucedido en el pasado. Una de las intencionalidades manifiestas del genocidio es demonizar “ese” pasado, para evitar la correlación del proceso con prácticas previas y futuras, tal cual sucedió con el genocidio implementado por parte del partido nazi en Alemania. De igual forma, también busca golpear tanto a los directamente señalados como a la sociedad en su conjunto por medio de su visibilización. No es fortuito el basto cubrimiento que se da de estos sucesos. En esa medida, se ha de posicionar la motivación política que hay detrás de estos “hechos”.

Tomando de presente las características propias del contexto que se configura para dar pie al genocidio por motivación política, se han de analizar los casos de la Unión Patriótica y del Gaitanismo. Con la finalidad de evidenciar las continuidades históricas por medio de la dinámica en espiral, se han de tomar estos dos casos como un referente para denunciar que el contexto en el que nos encontramos responde a prácticas genocidas por motivación política contra el pueblo colombiano.

3) Cartilla: Enseñanza del tiempo histórico en espiral por medio del genocidio político.

La enseñanza del tiempo histórico en espiral es un elemento que genera claridades para el pensar históricamente. En el ámbito general la enseñanza del tiempo histórico está planeada para la básica primaria, lo propicio sería implementarla allí, sin embargo, además de que en los lineamientos curriculares de ciencias sociales su enseñanza no está explícita, la temática de genocidio político requiere de una previa amalgama conceptual, lo cual incide en la población a trabajar; en esa medida, ceñido a los lineamientos curriculares, la población más óptima para abarcar, trabajar y desarrollar la categoría del tiempo histórico en espiral por medio de la concepción de genocidio político, es en los grados décimos, ya que tienen un bloque enfocado en lo que se denomina “la violencia”.

Con respecto al marco en proyección, se ha de tomar de presente la pedagogía conceptual, el shock empático e historicidad del sujeto. La Pedagogía Conceptual ha de ser la base comprensiva para la asociación de procesos que tejan el tema expuesto. El shock empático será uno de los medios que les permita adentrarse en los contextos en que se conectan los diversos sucesos y la historicidad del sujeto la cercanía con sus núcleos sociales más cercanos, para relacionar de viva voz lo que se construye con lo conceptual y contextual.

Problematización

Nos afirman Pagés & Santisteban (1999) que la forma en que se ha abarcado la enseñanza del tiempo histórico en los currículos de la escuela primaria y secundaria generan la necesidad de reconceptualizar el tiempo histórico y así mismo enseñarlo. Lo que se busca con esta serie de críticas es romper la visión plana de la Historia que se ha basado en nombres, fechas e ideas sin ningún orden o concierto. “Quisiéramos que la historia tuviera significado para los niños y niñas, como un instrumento para comprender mejor el presente desde el pasado y para aprender a intervenir en el futuro desde el presente” (Pagès & Santisteban, 2010, pág. 26). De igual forma, “nuestro deseo es renovar el debate sobre el tiempo histórico para mejorar su aprendizaje, para superar viejos problemas, cuantas veces haga falta.” (Pagès & Santisteban, 1999).

Dos elementos constantes en su enseñanza como la cronología y la periodización encierran las temporalidades en tiempos precisos, lo cual erradican un ejercicio de abstracción-comprensión-relación reduciéndole al memorismo y ubicación de fechas. Los periodos pre construidos son a menudo un obstáculo al desarrollo de la inteligencia, la afirmación de lo anterior se presenta como efecto de la significación que puede adquirir una fecha para un estudiante como un todo y no como una aproximación temporal a una correlación de procesos. Algunas razones sobre las cuales se soporta ello como crítica al enfoque europeo está en que “aunque la división temporal de la historia facilita su estudio, crea la sensación de que el devenir histórico se ha desarrollado con líneas de ruptura” además de que está “obedeciendo a un carácter netamente eurocéntrico y occidental” (La Crisis de la Historia , 2012) Comprender la correlación de procesos, nos dice Fontana (2005) es necesario “para alcanzar una visión que no se limite a mostrarnos una historia vista exclusivamente a través de la mentalidad criolla, decididamente eurocéntrica sino que

establezca una nueva valoración de incluya su rico patrimonio indígena y africano” (Fontana, La historia de los hombres, 2005).

Por otro lado, también como una propuesta frente a la capacidad y el arte de construir la periodización, se posiciona que construirlo más no imponerlo permite comprender mejor tanto la madeja como los tejidos que construyen los hilos de la duración social. Las propuestas para complementar esta mirada, estriban en que los estudiantes identifiquen y relacionen la Historia desde su presente, y para hacerlo, la posición del maestro no debe ser ajena, “es necesario que desde el profesorado haya conocimiento y pasión por los problemas de su propio tiempo” (Pagès & Santisteban, 1999, pág. 192). Por tanto, una propuesta para potenciar la conciencia histórica se estructura a partir de problemáticas propias del presente como un complemento socio histórico del tiempo. En este caso sería desde el genocidio por motivación política.

La enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico tiene como fundamento la educación histórica del ciudadano, relacionada con los problemas del presente y con la vida real, conectada de forma interdisciplinar con las demás Ciencias Sociales, de manera, que facilite al niño la capacidad de pensar históricamente en relación con los problemas del presente. Al mismo tiempo, será capaz de entender su presente y tomar decisiones que tiendan hacia el futuro. Por medio del desarrollo del sentido del Tiempo Histórico se conseguirá el desarrollo de una persona más consciente de su situación relativa en el tiempo, y por tanto estará más preparado para la construcción del futuro. (Pérez G. d., 2010, pág. 29)

Sí no se comprende los soportes del tiempo histórico, menos fluidez tendrá su visión ante la enseñanza-aprehendizaje del mismo, de ahí que el problema radique en su conceptualización. Sí, es un problema de conceptualización dado que cómo se ha construido hasta el momento no permite ahondar y potenciar una visión analítica frente a la Historia sino como mero cúmulo de datos; y, de igual forma en su metodología, dado que el carácter exposicionista (seminarista) que poco se ha problematizado, pero se ha forzado a naturalizar, no permite un diálogo entre estudiante, maestro y temática. Por ende, nos plantea Mora & Ortíz (2013) que dada la inconsistencia entre los contextos con los temas, es necesario un diálogo de saberes entre estudiantes y maestro que a la vez potencie un

sentido de propiedad de las herramientas pedagógicas y didácticas que teóricamente se vayan construyendo, para una apropiación más significativa de la Historia. (Mora & Ortíz, 2013).

Partiendo de que la Historia que se enseña en la escuela es una Historia que el estudiante no identifica ni relaciona con su presente, no atañe con el pasado ni proyecta para el futuro como efecto de un pensar históricamente no desarrollado a cabalidad, es decir, un pensamiento histórico funcional a los intereses de un sistema que no quiere forjar ciudadanos críticos y propositivos a su sociedad, surge la inquietud de ¿cómo se ha de viabilizar la aprehensión del pensar históricamente por medio de la enseñanza del tiempo histórico en espiral a través del genocidio político?.

Objetivo General

Identificar los elementos principales del tiempo histórico y de su enseñanza bajo un enfoque del tiempo en espiral para tratar de explicarlo a través del genocidio político y la forma de entenderlo en la escuela.

Objetivos específicos.

- Evidenciar cuáles son los elementos actuales en la enseñanza tradicional de la historia y del tiempo histórico que no han permitido la aprehensión del pensar históricamente.
- Presentar una aproximación a la lógica en espiral por medio del desarrollo de la categoría de genocidio político tomando de presente tres casos: genocidio político contra la Unión patriótica, genocidio político contra los gaitanistas, genocidio político en la Comunidad de paz de San José de Apartadó.
- Desarrollar una propuesta pedagógica que logre explicar la categoría de genocidio político a través de la enseñanza del tiempo histórico en espiral.

Marco de referencia

¿Qué es el tiempo histórico?

El tiempo. El tiempo es un fenómeno que han evidenciado los seres vivos, y razonado particularmente el ser humano, por medio del cambio que se manifiesta en el ser con, desde, por y alrededor de lo ejercido plenamente por el movimiento, asumiendo este como una constante, nos dice Vostrikov (1970); sin embargo, el tiempo histórico es una construcción cognitiva y dinámica que elabora el historiador -ad portas de que la apropie el lector- para poder conectar su presente y movilizarse hacia el pasado evidenciando los hechos históricos y así mismo incidir en la realidad para transformarla conscientemente; con ello, busca aportar a la comprensión de la sociedad para dar derroteros de cambio.

Complementando, nos remitimos a las ideas desarrolladas por Ricoeur (1995). Paul Ricoeur, nos dice que el tiempo histórico es aquel que se forja en medio del tiempo cósmico y el tiempo vivido, lo que Guadalupe Valencia (2007), refiere como entre cronos y kairós, eso que determina la huella histórica, asumiendo esta última, como la marca y el vestigio que los hombres han trabajado y confiado al hueso, a la piedra, a las tabillas de barro cocido, al papiro, al papel, a la banda magnética, a la memoria de la computadora, que el historiador interpreta y usa como narrativas; así como ese punto medio que entre el amanecer y el ocaso nos da el día; ese punto medio entre los ciclos de la luna con respecto al sol que nos ubica un mes; y ése mismo ciclo entre el cambio de estaciones que nos indica una revolución completa de la tierra con respecto al sol que llamamos año; así mismo es de significativa la huella del tiempo histórico, es “un acontecimiento tan importante que se supone que da a las cosas un nuevo curso” (Ricoeur, *Tiempo y Narración*, 1995, pág. 789)

Ahora, ¿todo proceso es histórico? ¿Todo hecho es histórico? Con base a los planteamientos de Georg Simmel (1950), se refiere que no:

Ante todo, queda excluido que un contenido de la realidad se torne histórico por el hecho de haber existido en un tiempo cualquiera (...) un grupo de hechos comprendidos no es el tiempo histórico (...) sólo podría, puede, considerarse histórico un contenido cuando se hallara fijado en el tiempo; pero, por otra parte sólo cuando

junto con otros constituía, constituye, una unidad de comprensión (...) sólo el instante determinado por todo lo que precedió y todo lo que siguió, proporciona carácter histórico al contenido en cuestión (Simmell, 1950, págs. 193-198)

Esto nos deja claro que “la mera temporalidad de un proceso no le confiere de ningún modo el carácter histórico (...) las relaciones temporales objetivas siguen también dentro de los procesos físicos e históricos” (Simmell, 1950, pág. 199), es decir, la particular magnitud del evento social es lo que lo catapulta al carácter histórico. En esa medida, trascenderíamos la afirmación de Marc Bloch de que la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo y pasaríamos a como nos lo refiere Kosellek, la historia es la ciencia de los hombres *a través* del tiempo, ese instante preciso, nos dice García de León, en que el tiempo no transcurre sino que se dilata, algo que marca e irrumpe en lo que precedió y lo que prosigue en tres planos temporales: pasado, presente, futuro. “el tiempo histórico tiene como base el presente, la actualidad que al durar manifiesta el pasado y se muda en futuro, sin dejar de ser actual” (Valencia, 2007, pág. 188),

Para hacer unas aproximaciones a las concepciones de presente-pasado-futuro, he de remitirme directamente a lo trabajado por Valencia (2007). Con base a ello podemos referir que el presente es la unidad más tangible y certera del tiempo, el núcleo de toda temporalidad, la más escurridiza y precaria, que transita hacia otro presente con los resultados del pasado en sus texturas, sus acontecimientos y sucesos cuyas consecuencias tienen un carácter alternativo, amenazante o esperanzador. (págs. 197-200). El pasado se asume como la conciencia de la herencia, de lo heredado que aparentemente no puede ser cambiado porque, aunque se nos ha instaurado la idea de que es irreversible, que no se puede desandar lo andado, que no se puede desacontecer lo acontecido, también es un territorio desde el cual pueden irrumpir esos pasados inconclusos que pugnan por existir. Por tanto, es dinámico y maleable. (págs. 200-204) Por último, frente al futuro, el futuro es el reino de la novedad, de lo insólito, de la creación, de lo indeterminado; el enunciado de nuestra voluntad e intención que, en el plano de la historia, trazan continuidades espacio-temporales, que dependerá de las exigencias, novedades y ajustes que se hagan desde un presente. (206-207)

Retomando algunos aportes hechos por Benjamin, referido por Reyes Mate y citado por Valencia (2007) nos dice que para que el tiempo aparezca como histórico hace falta que su desarrollo sea interrumpido. El acontecimiento que, pleno de sentido, irrumpe en la historia, transforma la configuración del presente, reinterpreta el pasado y proyecta nuevos horizontes sobre el futuro (pág. 204). ¿Cómo lo evidenciamos? La batalla, muerte, guerra, invención, destrucción de algo es un concepto colectivo formado de un modo peculiar con innumerables procesos aparentemente aislados en un lapsus de tiempo, duración, sobre la cual todo ese cúmulo de sucesos adquiere relevancia. Un suceso, por más prolongado que sea, no adquiere un valor significativo tan sólo por su extensión en el tiempo, son el cúmulo y relación de sus múltiples causalidades que le antecedieron y así mismo las repercusiones en el grueso de la sociedad las que le dan un estatus histórico. Cuatro años, aparentemente no son mucho, pero en el marco de la primera guerra mundial, ello significó un desborde por lo masivo: diez millones veintidós mil (10`022.000) personas asesinadas, un aproximado de siete mil por día.

Además de ello, la implementación masiva de la prensa; la difusión masiva de imágenes; la proyección masiva de material audiovisual; la configuración de masivas emisoras radiodifusoras; los movimientos sociales en un constante crescendo. Todo eso fue lo que le dio a esa temporalidad, a esa duración, a esos diversos sucesos dentro de la realidad, el carácter para posicionarlo dentro del marco histórico. El elemento histórico, nos dice Simmel (1950) tiene que mantener una magnitud social que permita que su contenido mantenga una individualidad y a través de la misma señale una anterioridad y posterioridad absolutamente determinada frente a todos los demás. (pág. 205)

En esa medida, en la visión de Guibert (1994) hay por lo menos dos formas de trabajar el tiempo histórico: una positivista, y otra interpretativa. Desde el primer apartado, el positivista, el tiempo histórico es asumido de forma acumulativa, irreversible y que va en una sola dirección, la lineal. Lo reafirma al posicionar que “hasta el principio del siglo XX la idea de tiempo histórico era prácticamente sinónima de la de tiempo cronológico. Se basaba en una concepción lineal de hechos o acontecimientos de había que fijar con precisión a través de la cronología” (pág. 39).

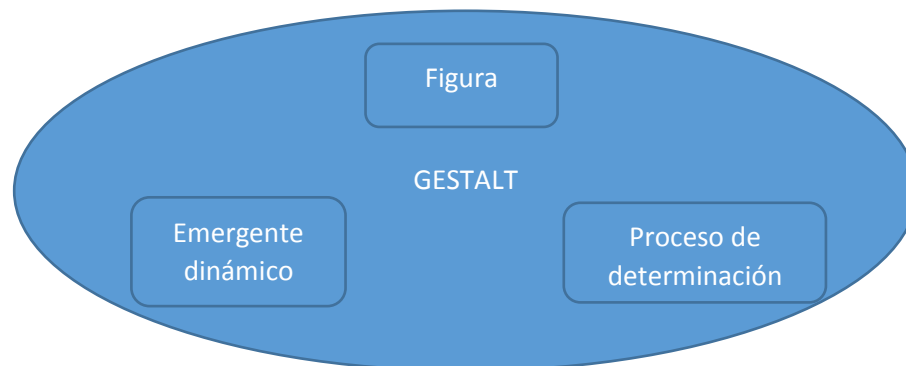
Por otro lado, la visión interpretativa configura una posición mucho más dinámica y múltiple para comprender mejor la concepción de cambio como elemento indispensable para entender lo que compone un proceso; y eso, precisamente, se torna como tema de discusión dentro de la epistemología histórica de finales del siglo XX, deduciendo el tiempo histórico “como la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad humana a lo largo de un periodo determinado” (Guibert, 1994, pág. 42)

Dinámica en espiral

Para el desarrollo de éste tema se tomó como referente algunas concepciones trabajadas desde la psicología social como la de Gestalt. Antes de desarrollarla, se hace la claridad de que explícitamente en el marco de la historia y particularmente del tiempo histórico no está desarrollada como tal. No hay “Historia en espiral”, no hay “tiempo histórico en espiral”, razón por la cual es necesario remitirse a otra área para poder comprenderle, en este caso, la Psicología Social.

En su texto *Teoría del Vínculo*, Pichón Reviere (1980), nos habla de la espiral dialéctica. Al mencionarle, la correlaciona directamente con la categoría de Gestalt; y la Gestalt, desde el marco de la Psicología Social hace referencia al continuo proceso de formación de algo que se dinamiza por medio de lo que existe y lo que emerge. Hasta ahí, nos habla que la Gestalt es algo dinámico que para dinamizarse, se soporta en tres elementos: figura; proceso de determinación; y, emergente dinámico. Ello es lo que compone la Gestalt.

Figura 1. Gestalt



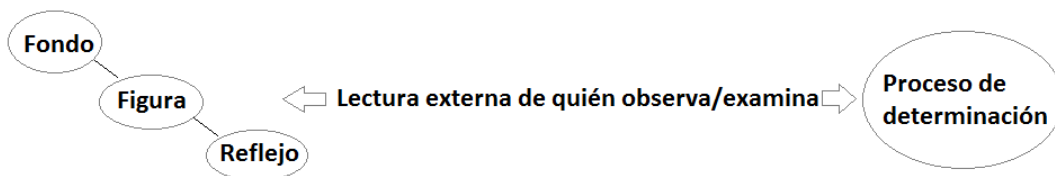
Ahora, ¿de qué forma funciona?. La *figura*, que es lo dado, para el caso de la Psicología Social es un sujeto, es reflejo y fondo a la vez; es decir, es el sujeto, es la persona a primera vista y, al mismo tiempo, es la parte visible de toda una serie de procesos acumulados que componen a esa persona en sí. Es el resultado del diálogo entre lo interno y lo externo, dos partes diferentes que componen una unidad. Lo cuantitativo y lo cualitativo. La forma y el detalle; eso es la *figura*, una unidad en la categoría del Gestalt.

Figura II. La figura



Ahora, la *figura*, al ser dinámica, es a la vez un proceso que, al complementarse con la lectura externa de quien observa/analiza/examina adquiere una determinación parcial de ese sujeto/persona y nos conecta directamente al *proceso de determinación*.

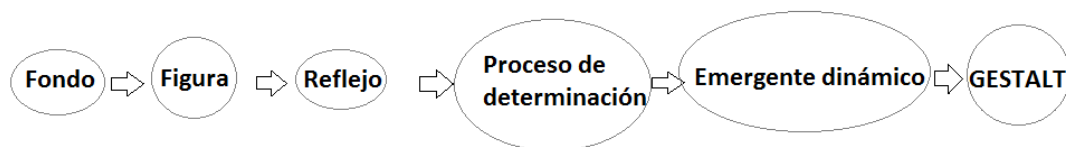
Figura III. Proceso de determinación



Y ese *proceso de determinación* no es estático, al hacer el análisis de la *figura*, se evidencian una serie de elementos que posicionan el *emergente dinámico*, para posicionar

de seguidamente una Gestalt e iniciar de nuevo el proceso: figura, proceso de determinación, emergente dinámico, Gestalt; figura, proceso de determinación, emergente dinámico, Gestalt, y así sucesivamente. A esto, el autor lo va a denominar espiral dialéctica; de forma lineal, se reflejaría tal como se hace en la siguiente figura, sin embargo, como está basado en una espiral dialéctica, es necesario ahondar en esa concepción/visión.

Figura IV. Gestalt en forma lineal



Al abarcar la concepción de espiral dialéctica, fue necesario remitirse a las leyes de la dialéctica para comprender su dinámica. Basado en la concepción que Hegel (2015) ha de reflexionar en torno a la historia, la dialéctica tiene tres momentos tomando de presente la lógica del amo y del esclavo: enfrentamiento entre las conciencias (afirmación); negación de la conciencia (negación); y, negación de la conciencia negadora (negación de la negación). Cuando la conciencia negada niega a la negadora y se superpone, hay una conciliación de los contrarios que se concentra en una síntesis conciliadora *superior* y permite el desarrollo de la historia. De esta forma, Hegel concibe la dialéctica de la historia. (Los tres momentos de la dialéctica Hegeliana, 2015).

Con lo anterior, se ha de acentuar la atención en la última acepción: negación de la negación, para comprender la lógica en espiral. Según Rosental & Ludin (1946), en la lógica desarrollada por Marx y Engels, la afirmación de negación de la negación hace parte de la Ley del desarrollo y, la Ley del desarrollo, se fundamenta en que el proceso de negación consecutiva ha conducido gradualmente, paso a paso, a resultados que están muy por encima de lo que había al principio. Con esto, nos dice el portal EcuRed (2017), se

acentúa que el desarrollo que se efectúa como resultado de la negación de la negación tiene carácter ascensional, progresivo. Sin embargo, ¿qué es la negación de la negación.? Ahondemos en eso.

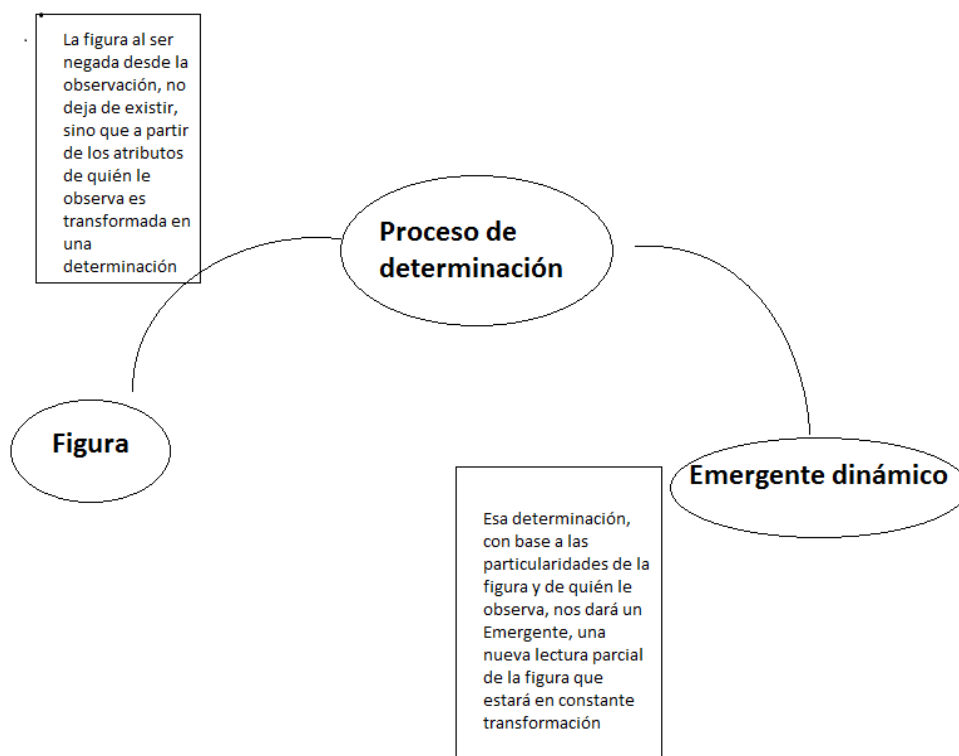
La negación, nos dice Konstantinov (1982) desde la concepción dialéctica del desarrollo no es asumida de forma negativa, sino que hay una negación destructiva y una negación positiva. La negación destructiva se enfoca en desconocer la existencia y la veracidad de algo/alguien y se encarga en caducar la figura, su reflejo, desconociendo así mismo su proceso. En la lógica dialéctica, la negación hace parte del proceso hacia su transformación¹, es un punto de apoyo para transformar sus cambios cualitativos y transformarse en una nueva connotación cuantitativa, no como un simple momento, sino como una naturaleza en sí.

“Negar, en dialéctica, no consiste lisa y llanamente en decir no, en declarar que una cosa no existe, o en destruirla caprichosamente (...) al hablar de negación, la dialéctica no se refiere a una negación cualquiera, sino exclusivamente a la que sirve de premisa de condición de desarrollo” (Konstantinov, 1982)

Para evitar desligar el hilo conductor con respecto al Gestalt, las palabras más acordes para sintetizar lo mencionado previamente, se visibilizan en *la figura y el proceso de determinación*. La figura, al ser determinada por una lectura externa, al pasar por el canal del proceso de determinación, es negada y, a su vez, su negación será la base para que emerja una nueva connotación: el emergente dinámico.

¹ “Por ser condición del desarrollo, la negación expresa igualmente la continuidad de éste, su sucesión, el nexa que liga sus diferentes fases y elementos, el vínculo que une lo negado y aquello que niega. (...) la conexión entre ellos se da en virtud de que lo nuevo no brota de la nada, sino de lo viejo. Y dicha conexión radica, a su vez, en que lo nuevo conserva cuánto hay de positivo en lo viejo. Así pues, en el curso del movimiento que da origen a lo nuevo, lo viejo no es desechado lisa y llanamente por este sino superado” (Konstantinov, 1982)

Figura V. Emergente dinámico

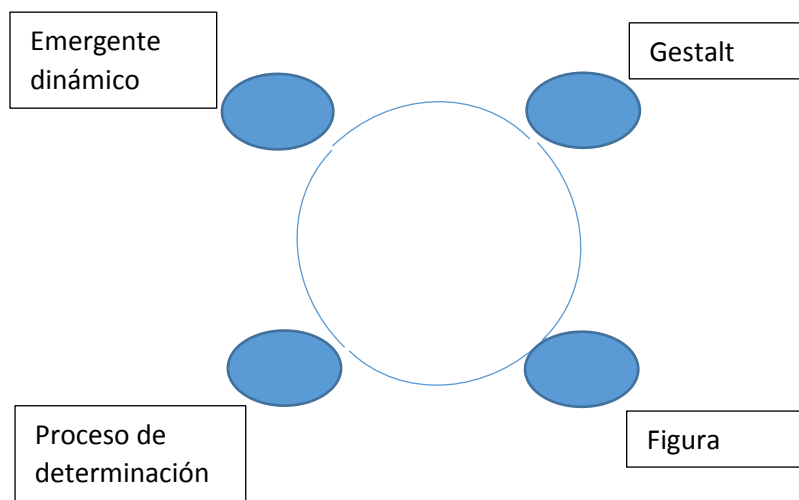


Y ahora, sí esto se concibe como negación, en qué se soporta la negación de la negación. Partiendo de que la negación en la dialéctica es el punto de base para la transformación en el proceso de desarrollo, la negación de la negación es la fase ascendente de esta², toma los elementos valiosos en lo viejo y lo fortalece en lo nuevo: de lo simple a lo complejo, de lo inferior a lo superior. Recordemos la dinámica del Gestalt: figura, proceso de determinación, emergente dinámico, Gestalt: figura, proceso de determinación, emergente dinámico, Gestalt: figura, proceso de determinación, emergente dinámico, Gestalt, y así sucesivamente. Sin embargo, no es lineal “el marxismo, que defiende la tesis del carácter

² La ley de la negación de la negación es la ley cuya acción determina el nexo, la continuidad entre lo negado y lo que niega. En virtud de ella, la negación dialéctica no es una negación pura, gratuita, que rechaza todo el desenvolvimiento anterior, sino la condición misma del desarrollo que mantiene y conserva todo lo positivo de las fases anteriores que reproduce a un nivel superior algunos rasgos de las fases iniciales y, por último, que tiene en conjunto un carácter progresivo. (Konstantinov, 1982, pág. 266)

ascensional del desarrollo, no considera en modo alguno que el movimiento sea rectilíneo” (Ecured, Ley de la negación de la negación, 2017) no, en este plano, podría caracterizarse como que vuelve al mismo punto, como un círculo.

Figura VI. Gestalt en círculo.

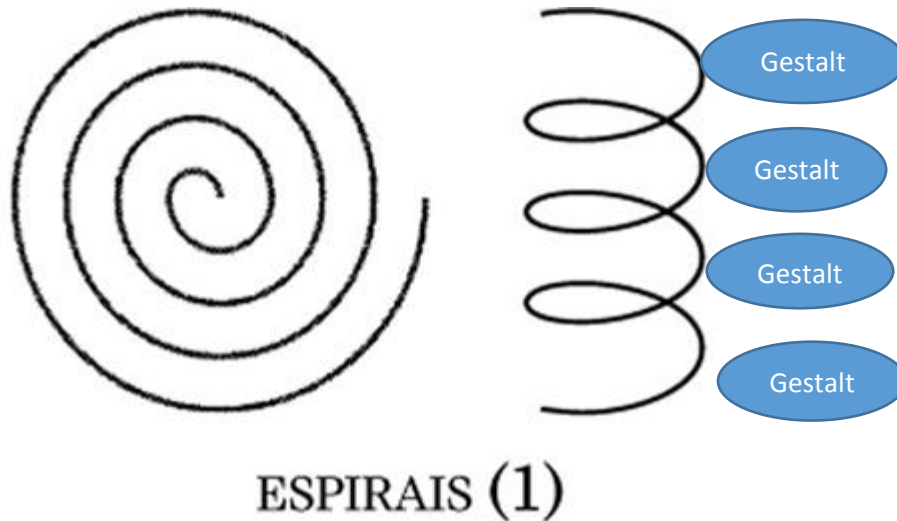


Sin embargo, refiere Konstantinov (1982), reafirmando las tesis de Lenin, “que se trata un retorno aparente a lo viejo, es decir, un retorno que no es un movimiento regresivo hacia fases superadas, ya recorridas, sino un movimiento de avance hacia nuevas formas, hacia formas superiores que condensan todo lo positivo” (Konstantinov, 1982) aunque como adquiere un carácter plenamente ascendente, nos daría la base para una visión en espiral:

El movimiento de lo inferior a lo superior, de lo simple a lo complejo, podemos representarlo gráficamente por medio de una línea en espiral, no mediante una recta o un círculo. El concepto de negación de la negación expresa la forma del desarrollo en espiral. Como lo demuestran numerosos hechos tomados de la historia de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento, el desarrollo incluye habitualmente un retorno a la fase superior al punto de partida, pero sobre bases nuevas, más elevadas. Esta forma del desarrollo se asemeja a una línea espiral; en efecto, el extremo de cada espira o vuelta se enlaza con el principio, pero al llegar a este límite ya no encuentra la vieja

espira, sino otra nueva situada por encima de la antigua. La fase superior, que constituye una negación de la negación, cierra un ciclo -mayor o menor- de desarrollo y, en algunos casos, dicha fase implica un retorno al principio, al punto de partida del desarrollo, pero sobre una base superior (Konstantinov, 1982)

Figura VII.Espirais



El genocidio político

En el plano general, sólo tres naciones⁴ han reconocido el genocidio por motivación política. Nos dice Cáceres (2012) refiriendo a Rafael Lemkin⁵, que reconocer el genocidio de esa forma (tipificando la motivación política) implicaba involucrar Estados que, para entonces, se verían afectados por la sentencia ya que su accionar bélico estaba ligado en

³ Imagen original tomada de <http://abajocomoarriba.blogspot.com.co/2016/03/el-simbolo-de-la-espiral.html>

⁴ Ecuador, Bolivia, Colombia.

⁵ En el pie de página, Cáceres Tovar refiere que en 1943, Lemkin, inventó la palabra genocidio para, como dijera Kofi Annan, ex-Secretario General de la ONU “darle un nuevo nombre a un viejo crimen”. En 1944 la palabra apareció impresa por primera vez en el libro “Axis Rule in Occupied Europe”, obra del propio Lemkin. En 1946 logró que las Naciones Unidas reconociera al genocidio como un crimen internacional.

gran medida por motivaciones políticas. Es más, sí hoy en día la corte penal internacional articulara lo económico, es decir, genocidio por motivación económica, las grandes empresas serían las más y principales afectadas. Las nominaciones cuentan con un gran peso de intereses de por medio. La corte no imparte justicia sino conveniencia.

Ahora, en qué momento adquiere la motivación política. Aunque en el Estatuto de Roma no se reconoce el Genocidio como motivación política, ya que en su articulado realiza los grupos nacionales, étnicos, raciales o religiosos⁶, como grupos permanentes, y los políticos como grupos temporales, no se ha de desconocer que las acciones que le caracterizan⁷ por tener una intencionalidad y una voluntad deliberada de cometerlas *-dolo-* busca fragmentar las bases que le componen como grupo: lo ideológico que es todo su sustento de identidad y lo político que es su incidencia social. No se puede tomar una colectividad y decir “de aquí para allá es étnico, de aquí hacia el otro lado es religioso; ustedes son el factor social; ustedes como son la facción política se ubican de aquel lado”. No. Una colectividad es una unidad y la unidad se construye desde la diversidad. Nos dice Cáceres (2012) tomando de presente las afirmaciones de Paredes Ayllón, que “Genocidio significa la destrucción física de un grupo interpretado conjuntamente por medio de un origen o ideología común, por tal razón no existe razón alguna para restringir el concepto de genocidio excluyendo los grupos políticos” (pág. 65). De ahí, que algunos Estados como el boliviano, ecuatoriano y, dado el caso, el colombiano, hayan adoptado la tendencia a tipificar internamente el genocidio político.

Conceptualmente, la figura de genocidio se constituye a partir de las intencionalidades de anulación de un grupo hacia otro para evitar y borrar la proliferación de las estructuras que le componen como especie, individuo, colectividad y los constructos configurados desde, con y para el espacio/tiempo que les conforma.

⁶ Artículo 6: Genocidio. A los efectos del presente Estatuto, se entenderá por “genocidio” cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir total o parcialmente a un grupo nacional, étnico, racial o religioso como tal.

⁷ a) Matanza a miembros del grupo; b) Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; d) Medidas destinadas a impedir nacimientos en el seno del grupo; e) Traslado por la fuerza a niños del grupo a otro grupo

Va desde la destrucción cultural por asimilación forzada, pasando por la destrucción biológica fundamental, hasta la anulación total que, a su vez, conduce a la absoluta Nada existencial, la relegación al Vacío en nombre de una visión utópica que percibe al genocidio como un medio para lograr un mundo *mejor*... Por consiguiente, el genocidio puede ser considerado un acto de anticreación que apunta a una totalidad de la extinción tan extrema que hasta el propio acto del genocidio podría ser negado y su recuerdo podría ser completamente borrado de futuros registros. En definitiva, el genocidio –las víctimas y los genocidas– no será reconocido. El acto del genocidio total se transformará en un no-acto. Esta clase de genocidio es un acto de absoluta y radical eliminación de todos los aspectos de la existencia; tan radical que, al menos en teoría o intención, no quedará ni un solo rastro de evidencia de que se haya perpetrado un genocidio, como si el grupo nunca hubiera existido, relegándolo a una condición eterna e informe de precreación, empujado hacia una inexistencia, hacia el *Tohu vaVohu* del *Génesis*, el Vacío eterno. (Huttenbach, 2002, pág. 35)⁸

Según Bartrop (2002) “No debe haber un conflicto militar presente para que ocurra un genocidio” (pág. 42). Las guerras, dados sus parámetros coloquiales, son una forma de adquirir un territorio y marcar una frontera entre “opuestos”. Para ello, quienes ostentan por la adquisición, enfrentan a los que creen sus ejércitos que, en cierta medida, tienen una equiparación bélica y por tanto unos márgenes en la confrontación. En el genocidio no. ¿Por qué? El genocidio no se perpetra contra un ejército, se adelanta por parte del mismo contra una población civil. No se disputan demarcaciones fronterizas sino al contrario, se desplaza forzosamente a quienes las habitan conjunto a sus características que le identifican: políticas, físicas, sociales, psicológicas, religiosas y/o culturales, haciendo irrisorio todo espacio de conciliación y construcción. Es más, un genocidio se ejecuta al interior de un Estado, bajo el precepto de ser <<enemigos internos>> y asesinarlos sin necesidad de haber declarado una guerra, “sólo se necesitó el traspaso de la idea de muerte militar masiva a la posibilidad de muerte masiva ideológica o política” (pág. 41).

⁸ Con el derecho no exclusivo de edición en español otorgado como parte del intercambio de cooperación entre el *Journal of Genocide Research* y la *Revista de Estudios sobre Genocidio*. Se agradece al *Journal of Genocide Research* la cesión de derechos. Traducción: *Mariana Dematteo*.

En ese sentido, nos dice Bartrop (2002)

El genocidio habla de los sueños de los hombres; trata el problema de cómo se perciben los hombres unos a otros, e influye en sus conductas cuando interactúan; pero sobre todo, concibe el futuro de la humanidad a la luz de cómo las personas se ven a sí mismas –superiores, inteligentes, vehementes y perfectibles- (pág. 41)

Entonces, en el carácter de eliminar al “otro” por concepciones ideológico-políticas, se hace para imponer un futuro, una forma de ver y pensar la realidad, sus cambios, formas, estructuras, componentes, concepciones, lógicas que no se comparten ni se quieren discutir; esa es la base de la eliminación, y para ello “siempre implican procesos de identificación, alienación, aislamiento y opresión, previos a la introducción de la fase decisiva en la eliminación del objetivo” (Bartrop, pág. 42).

Metodología

La tesis presente aquí expuesta toma de referencia que el enfoque de la investigación está direccionado en el carácter de *la enseñanza* del tiempo histórico; propiamente, la enseñanza, por lo cual se consideró el enfoque que mejor ayuda a involucrar el contacto con la población a trabajar, es decir, estudiantes y docentes, es a través de una metodología cualitativa, ya que ésta permitirá a su vez viabilizar lo proyectado por medio de una herramienta como lo es la cartilla.

Por su parte, El método cualitativo, nos señala Aróstegui (2001) en términos generales, es aquél que trabaja con datos expresados en forma no numérica, con conceptos agrupables en clases, pero no susceptibles de adquirir valores mensurables numéricamente. “el análisis cualitativo describe unas variables en un proceso, pero no las mide, no se preocupa de, o no alcanza a” (pág. 396). En esa medida, lo cualitativo se compone de observación documental (archivo, prensa, publicaciones oficiales, textos bibliográficos); técnicas filológicas (análisis de contenidos, estudios lingüísticos); e, investigación oral (historia oral, cuestionario) (págs. 399-402) Para este caso, nos hemos de valer de la

observación documental e investigación oral. De igual forma, para el campo de la Historia, y más desde su enseñanza, tomando de presente que ésta parte de las interpretaciones dialogadas entre los sujetos participantes; en este caso, docente y estudiantes, el enfoque más óptimo para viabilizarle es el fenomenológico con carácter inductivo y comprensivo. (Martínez Monés, 2005)

En esa medida, se ha de desarrollar la concepción de tiempo histórico a fondo con la intención de evidenciar sus elementos que la caracterizan en forma lineal/tradicional, para así mismo tener pautas que permitan proponer los elementos que le configuren en espiral. Con lo anterior, los resultados no sólo serán expuestos sino que se complementarán con una serie de elementos pedagógicos que viabilicen una mayor aprehensión de los mismos por parte de la población a trabajar; estos elementos adquieren mayor significancia por medio de la pedagogía conceptual. ¿Por qué la pedagogía conceptual y no otra?

La pedagogía, en su largo y complejo proceso histórico, ha sido una constante en el plano de la educación, para la configuración de estructuras metódicas y fines objetivamente palpables. En el proyecto de la modernidad, adquiere sentido la denominada educación para el trabajo que se configura con tres niveles: educación técnica, tecnológica y profesional. Lo reafirma Zubiría (2003) al posicionar que los estándares curriculares son vigentes hace 200 años desde la revolución industrial que prepara técnicos, tecnólogos y profesionales, lo que se conoce como educación laboral.

En este plano, adquieren sentido las pruebas académicamente estandarizadas puesto que el modelo está enfocado en fortalecer la sociedad industrial y el potencial cognitivo, más no el afectivo. Esta educación para el trabajo visibiliza su lado negativo cuando los saberes que instaura curricularmente no responden a las necesidades de la vida real sino al de las industrias. Los exámenes estandarizados o “estudios que investiga la inteligencia con test, son estudios de inteligencia académica. Es decir, con sus conclusiones no son extrapolables a la inteligencia en la vida real” (Zubiría, 2003, pág. 14) , de ahí que su objetivo sea que el sujeto en su proceso de formación memorice más no razone, lo cual lleva el pensamiento a ser objeto de utilidad para regular las conductas. De esa forma, se potencia el conductismo.

Nos dice Zubiría (2001), que el conductismo simplifica los procesos cognitivos de las personas. El Sr. Skinner, en su momento, por medio de unas ratas de laboratorio, demostraba que era posible controlar las conductas de los sujetos, sin embargo, los procesos cognitivos de una rata de laboratorio son demasiados simples en relación a los de la rata de alcantarilla que tiene unas crías que cuidar, escabullirse entre los autos, enfrentarse o correr ante depredadores, reconocer sonidos, olores, texturas, formas, procesar alimentos descompuestos y otra serie de elementos propios del inframundo de la ciudad industrial (Zubiría, 2001, págs. 35-37); entonces, el conductismo siquiera comprende cuál es la realidad a la cual ha de aplicar sus concepciones de la conducta, por ende es sumamente simplista y simplificador.

Por lo anterior, la Pedagogía Conceptual, en lo estructurado por Zubiría (2001) tiene tres objetivos: contribuir a educar seres humanos plenos afectivamente, brillantes cognitivamente y talentosos expresivamente. En estos objetivos “se fundamenta en la teoría evolutiva de la mente humana que la explica como unidad dinámica con tres sistemas: afectivo, cognitivo y expresivo, armados por instrumentos y operaciones mentales.” (Zubiría, 2001, pág. 37) En esa medida, realza que lo afectivo y lo cognitivo han de ir de la mano, para que precisamente adquiera sentido lo expresivo. Es lo que denomina el triángulo humano.

De igual forma, nos dice Zubiría (2012), todo acto educativo, incluye seis componentes: propósitos, enseñanza, evaluación, secuencia, didáctica y recursos; que es lo que denomina el hexágono pedagógico; y su vez unas macroposiciones⁹ que le

⁹ Macro proposición 1: El sistema cognitivo aplica a la realidad instrumentos de conocimiento para producir conocimientos mediante sus diversas operaciones intelectuales.

Macro proposición 2: Los seres humanos disponen de múltiples y diversas inteligencias para comprender las realidades, cada una constituida por motivaciones, operaciones intelectuales e instrumentos de conocimiento específicos a un campo significativo de la actividad humana.

Macro proposición 3: Las operaciones valorativas desempeñan 3 funciones básicas: valorar, optar y proyectar.

Macro proposición 4: El sistema afectivo evalúa hechos humanos al aplicarles operaciones e instrumentos valorativos.

Macro proposición 5: Es necesario distinguir en el sistema expresivo, los códigos y los textos.

Macro proposición 6: El aprendizaje agrupa a los mecanismos que operan al adquirir instrumentos, o al consolidar operaciones intelectuales, valorativas y expresivas

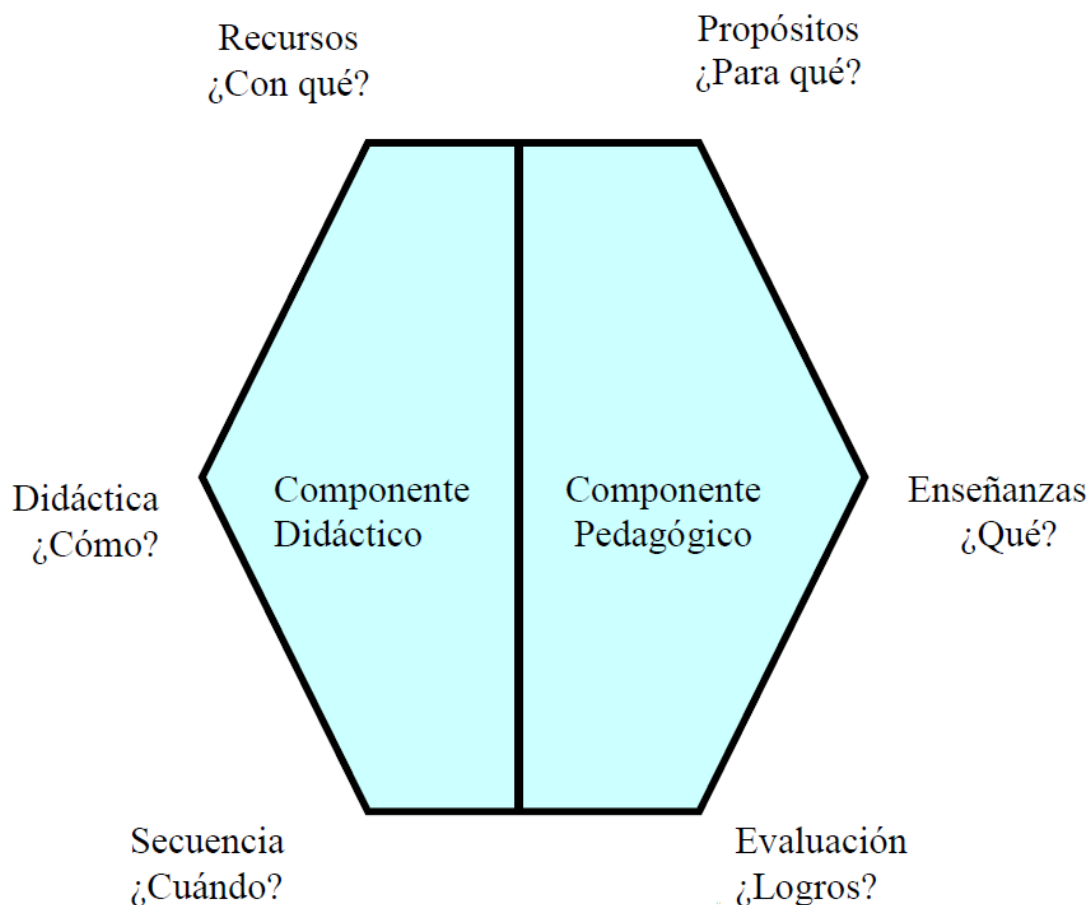
Macro proposición 7: El propósito fundamental de la pedagogía conceptual es formar hombres y mujeres amorosos, talentosos intelectualmente (analistas simbólicos) y competentes expresivamente.

Macro proposición 8: Las enseñanzas que privilegia la pedagogía conceptual son los instrumentos de conocimiento y las operaciones sobre los conocimientos, los valores sobre las normas y valoraciones y el dominar códigos expresivos (lenguajes)

Macro proposición 9: La enseñanza conceptual ocurre en 3 momentos: fase elemental, fase básica y fase de dominio.

complementan. Sobre esos parámetros es que constituye la estructura de la Pedagogía Conceptual.

Figura VIII. Diamante de la Pedagogía Conceptual



10

Ahora, dado que se quiere ir más allá de los factores *exposicionistas*, se ha de implementar una didáctica instaurada desde la apertura interactiva y el denominado shock empático. Al

Macro proposición 10: En la planeación del currículo es esencial respetar la secuencia evolutiva, así como la secuencia inherente a toda enseñanza, ya que los instrumentos y las operaciones poseen una génesis.

Macro proposición 11: La enseñanza de instrumentos de conocimiento (a diferencia del enseñar información) está condicionada a hacer funcionar las operaciones intelectuales, de ahí que existan tantas didácticas posibles como períodos y operaciones intelectuales (didácticas mentefactuales).

Macro proposición 12: Los recursos didácticos deben apoyarse en el lenguaje o representar realidades materiales, por cuanto el pensamiento está intrínsecamente ligado con el lenguaje.

¹⁰ Figura tomada de <http://modelospedagogicos.webnode.com.co/modelo-pedagogico->

respecto, el trabajo de Mora & Ortiz (2013) nos reseña esta concepción como una herramienta propicia para abarcar la enseñanza del tiempo histórico. A partir de involucrar factores sensitivos para potenciarlos, es decir, no sólo el visual sino el olfativo, auditivo, sensorial y de gusto, se busca generar un *sensorama* con diversas fuentes (tangibles e intangibles) con el fin de canalizar las sensaciones para el desarrollo del pensamiento histórico en tres niveles: vivido¹¹, percibido¹² y conceptualizado¹³.

En esa medida, desarrollan los autores (Mora & Ortiz, 2013), que se busca generar un ambiente semejante al contexto de la temática, que permita un acercamiento más significativo del que se puede generar con el libro de texto o con la exposición de carácter seminarista, buscando “sorprender al alumno, sensibilizarlo respecto a culturas históricas de las que esté prejuiciado o alejado... (articulando) una narración dramatizada, buscando que el alumno manifieste espontáneamente las emociones y sentimientos que contrasten con sus creencias y valores asumidos.” (Mora & Ortiz, 2013, pág. 15) Con estos elementos he de presentar los casos de genocidio político.

Población y Sujetos

Para determinar la población, he de basarme en los estándares de los lineamientos curriculares para Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional, de ahora en adelante MEN, el cual refiere que hay tres elementos que orientan los conocimientos en la enseñanza del área: relaciones con la historia y la cultura; relaciones espaciales y ambientales; y, relaciones ético políticas. Dice el MEN, “se formulan los estándares generales que hacen referencia a aquello que los niños, niñas y jóvenes deben *saber y saber hacer* al finalizar un conjunto de grados” (2004, pág. 10). Basado en ello, tomo de referencia el primer elemento que arroja los derroteros en el área de Historia con relación a las culturas. En este punto, encuentro que la formación está clasificada en ciclos (I,II,III,IV), canalizando los saberes de primero a undécimo grado.

¹¹ Las experiencias personales y vivenciales.

¹² Experiencias externas referidas en este caso por el docente.

¹³ Es la sumatoria del tiempo vivido y el tiempo percibido que permite construir, a partir de experiencias mentales, una connotación más ahondada de la temática abordada.

Dentro de los cuatro ciclos que refiere los lineamientos curriculares, implícitamente, se logra evidenciar conceptos como cronología, periodización y cambio, que hacen parte, *grosso modo*, de algunos de los elementos que componen el tiempo histórico, aunque no están desarrollados como tal. A partir de un rango de evaluación como “Identificó formas de medir el tiempo (horas, días, años...) y las relaciono con las actividades de las personas.” (MEN, 2004, pág. 30), se puede interpretar que hay un apremio en cómo están concibiendo el *tiempo* y su vez el *tiempo social* (temporalidad). Esto lo hallo en el desarrollo del ciclo primero: de primer a tercer grado.

Más adelante son visibles parámetros como “Hago preguntas acerca de los fenómenos políticos, económicos, sociales y culturales estudiados en prehistoria y pueblos prehispánicos colombiano” (MEN, 2004, pág. 32), lo cual remitiría a la concepción de *periodización*, sin embargo, uno se inquieta de cómo llevar a cabo ese indicativo de “hago preguntas”, de preguntar, frente a algo que no se ha desarrollado en su totalidad. La periodización hace referencia a cómo se organizan los hechos sociales a lo largo del tiempo, al por qué he de ubicar un proceso social en esta temporalidad y no en otra, y de esa forma ya entrar a los hechos. Aquí se presentan un cúmulo de datos más no el cómo abarcarlos. ¿Cómo pregunto algo que no comprendo?. Ésa es la inquietud que me genera éste indicativo tal cual como está presentado.

Continuando con la revisión, encuentro otro indicativo: “Reconozco que los fenómenos estudiados tienen diversos aspectos que deben ser tenidos en cuenta (cambios a lo largo del tiempo, ubicación geográfica, aspectos económicos...) (MEN, 2004).”. Ahí hay un elemento clave, y es la concepción de *cambio*, muy importante para comprender elementos procesuales y de transición, aunque como refiero, son elementos que se identifican implícitamente en la lectura, pero su desarrollo no está del todo enfocado en ello, es decir, el objetivo dentro de los lineamientos es que sepa que hay cambios, pero no se le enseña a construir la visión de todo lo que compone el *cambio* para que así mismo lo identifique.

Básicamente, estos tres elementos son los que se pueden identificar a lo largo de los lineamientos curriculares. Ya en los ciclos 3 y 4, de sexto a undécimo grado, el estudiante

únicamente se dedica a “identificar” estos fundamentos en los conocimientos que adquiere. ¿Qué se problematiza con esto? La enseñanza del tiempo histórico como tal, según los planteamientos de quienes trabajan el tema (Pagès & Santisteban, 1999) (Pagès & Santisteban, 2010) se ha de implementar con poblaciones de niñez que están estipuladas entre 5 a 13 años, dado que primero han de adquirir concepciones de análisis (tiempo, temporalidad, cambio, proyección), para luego sí analizar los hechos; es decir, primero abordar elementos propios del tiempo histórico, luego abarcar la historia y ahí sí dimensionar la proyección del pensar históricamente.

En relación con lo planteado por (Pagès & Santisteban, 1999) lo ideal, lo más propicio, sería implementar la categoría de tiempo histórico en estudiantes de básica primaria, o por lo menos de 5º, sin embargo, dado que la temática a trabajar se desarrolla desde el genocidio político para poder aterrizar la visión en espiral, he de estructurar la propuesta para estudiantes de décimo grado. Por el hecho de que en el ciclo cuarto (IV) hay un ítem específico relacionado con la violencia política: “analizo el periodo conocido como “la violencia” y establezco relaciones con las formas actuales de violencia” (MEN, 2004, pág. 38). Con ello, da pauta directa para correlacionar la categoría de genocidio político desde el caso de la Unión Patriótica, UP (el único caso reconocido en el ámbito general); el Gaitanismo (explícitamente referido como el periodo de “la violencia”) y la actualidad contemporánea (Comunidad de Paz de San José de Apartadó).

Capítulo I.

De la lógica lineal a la lógica en espiral

El conocimiento humano, no es (...) una línea recta, sino una curva que se aproxima infinitamente a una serie de círculos, a una espiral.

Lenin

Quienes nos dedicamos a la enseñanza, y en especial a las Ciencias Sociales, tenemos en ello una función esencial; por desconcertados que nos sintamos, sabemos que nuestra obligación es ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para razonar, preguntar y criticar, mientras que, entre todos, reconstruimos los programas para una nueva esperanza y evitamos que, con la excusa del fin de la Historia, lo que paren de verdad sean nuestras posibilidades de cambiar el presente y construir un futuro mejor. (Fontana, 2006)

El pensar históricamente es uno de los elementos cruciales que se pueden posicionar como objetivo en el marco del hacer y enseñar Historia; sin embargo, entendiéndose el pensar históricamente como la capacidad de comprender el presente a partir del análisis del pasado y así mismo una base para construir futuro, ese objetivo, en el plano de la enseñanza de la Historia, no se está llevando a cabalidad. En esa medida, cuestionar la enseñanza de la Historia no está sólo en los métodos ni en la Historia misma sino en su base epistémica: el tiempo histórico; y sí partimos de que éste se ha estructurado con la intencionalidad de justificar unos intereses particulares ,más no comunes, para constituir la sociedad moderna, es allí donde se ha de empezar a indagar.

Con lo anterior, el presente capítulo se enfoca en visibilizar cómo se configura esa Historia moderna, esa Historia tradicional, basada en la lógica de progreso que no ha permitido traducir en su enseñanza el pensar históricamente. Para ello, se hace un paneo actual en la enseñanza de la Historia, de cómo ésta responde a la denominada *Historia de bronce* como forma de inferir su carácter progresista, y cómo el tiempo histórico se presta para ello con la denominada “flecha de la Historia”; sin embargo, en la realidad objetiva y

concreta hay (dis)continuidades históricas que se quedan atrás, por tanto, la mejor forma de rescatarlas es por medio de la dinámica en espiral.

La enseñanza de la Historia como tal, es decir, como disciplina, se relega al ámbito de la educación superior, al ámbito académico, más no en la formación inicial y secundaria de los estudiantes. Hay algo de esa enseñanza de la Historia impartida en la escuela, nos dice el profesor Darío Campos (2016a), en una materia que se llama Ciencias Sociales, sin embargo esto no garantiza que sea sólo de Historia porque los temas y la forma en que se presenten ya obedece, incluso, a la subjetividad del énfasis que le quiera dar el docente; sí el docente lo quiere enfocar desde la Geografía, lo hace desde la Geografía; sí lo quiere hacer desde la Econometría, lo hace desde allí; y, sí desea darle un carácter histórico, reviste la clase con Historia. Eso es de ahí. Sin embargo, no es capricho de los docentes.

En la década de los ochentas hubo dos fuertes debates que incidieron en la enseñanza de la Historia y en la Historia misma: la nueva Historia y la integralidad de las ciencias. La denominada nueva Historia viene cargada de planteamientos propios de la Historia: la reflexión crítica, la crítica al sistema, además de darle voces a otros actores de la sociedad (campesinos, trabajadores, huelgas, profesores). Por otro lado, la integralidad de las ciencias, es un debate que se aferra a la concepción de que “la globalización no se puede comprender desde una sola área”. (Campos, La enseñanza de la Historia, 2016a) (Pérez M. A., 2011).

Entre los objetivos de la enseñanza y estudio de la Historia está el pensar históricamente y, frente a eso, nos dice el Profesor Campos (2016b), se razona el cómo hemos actuado, el cómo hemos hecho y el cómo estamos haciendo. Sin embargo, políticas tecnócratas (como la que se usó con la integralidad de las ciencias), generan en la educación “una gente que no comprende la vida política de un país, no comprende los conflictos de un país, no comprende las alternativas de solución que ha dado la humanidad en un pasado y no se refiere a experiencias válidas (Campos, Importancia de la Historia, 2016b)”. En es sentido, nos expresa Irene Rodríguez (2016), que se construyen generaciones ancladas a una especie de *presentización*, es decir, son sujetos que viven el presente, que viven el hoy con un análisis a la velocidad de las redes sociales; sujetos que tienen una opinión, pero que no tienen una formación o un método que les permita abonar

en conciencia, memoria, emocionalidad y racionalidad sensible que incida en sensibilizarse con el presente y proyectar el futuro. Son generaciones, complementa el Profesor Fernando Rubio (2016), con muy poco interés y capacidad de explicar la realidad de lo que está sucediendo.

La Historia no nos va a mejorar el futuro, pero sí va a ayudar a reconocer cuales son esos elementos que de una y otra forma influyen en nuestro presente, para proyectar de una mejor forma el futuro (Martinez, 2016)

Con lo anterior necesitamos saber, con base a las afirmaciones del profesor Darío Campos (2016b) es “qué consideramos vital que tengan en la memoria colectiva nacional en cuanto al pasado se trata y podamos prevenir sí tienen algún indicio de resurgimiento y ello, implica rediseñar los programas educativos de formación.”

¿Para qué se enseña la Historia?

La enseñanza de la Historia, en el ámbito general, es y ha sido un elemento que marca referentes identitarios, entendiendo por estos la incidencia de diversos elementos dinámicos tanto internos (subjetivos) como externos (objetivos) en la configuración de los diversos actores que componen una sociedad. En el marco oficial, tal identidad ha sido y es parte de las directrices que componen los lineamientos con y por los cuales ha de regirse el grueso de los sectores registrados en el funcionamiento de un sistema por medio de la institucionalidad. La enseñanza de la Historia en la institución educativa ha estado ceñida a los intereses de las clases dominantes. Señala Fontana (2005) “Los gobiernos se han ocupado siempre de controlar la producción historiográfica, nombrando cronistas e historiadores oficiales o estableciendo academias (...) (pretendiendo con esto) fijar la verdad histórica políticamente correcta”; con ello, “procuran producir y difundir el tipo de Historia que les conviene, y que no suele ser la que se ocupa de la lucha por la libertad y la justicia” ; realzando “que los gobiernos se han preocupado siempre, sobre todo, es de vigilar los contenidos que se transmiten en la enseñanza.” (Fontana, 2005, pág. 87).

Una de las mayores ambiciones y proyecciones desde la enseñanza de la Historia es la de incidir en la conciencia colectiva. Nos dice Pierre Vilar, citado por Paniagua (2008)

“es un objeto para fabricar nación, pero también puede decirse de la realeza y del proletariado”. Por ende, indica Fontana (2006), “en el renacimiento de una conciencia crítica que se lleve a renovar la esperanza y buscar alternativas humanas al tipo de sociedad imperante, los profesores de Historia y la Historia escolar desempeñan un papel central”. (pág. 32) . Papel que se puede viabilizar en el “introducir un grano de levadura en la mentalidad común; darse la oportunidad de modificarla un poco y, como consecuencia de ello, de inclinar de algún modo el curso de los acontecimientos” (Fontana, 2005, pág. 354). Que, por cierto, el incidir en el curso de la Historia es uno de los elementos que caracterizaría, según los planteamientos de Nietzsche (2006), al hombre como ser humano; es decir “en tanto posee el poder de utilizar lo pasado para la vida y de transformar lo acaecido en Historia”. (pág. 20).

En relación con lo anterior, podemos posicionar la incidencia en la Historia, en términos de Kant (1783), desde la conciencia y la mayoría de edad. Ante la conciencia, nos refiere que es un proceso de asimilación de la información a través de una estructura conceptual como condición indispensable de todo conocimiento posible; y, para que un conocimiento posible forme parte de la conciencia, necesita ser aprehendida mediante el uso de algún concepto, "por muy imperfecto u oscuro que este sea" (Stepanenko, 1995, págs. 145-147); por otra parte, asevera Kant (1783) la mayoría de edad hace referencia a la trascendencia de la conciencia individual a la conciencia colectiva que, en este caso, nos remite al nivel de libertad para hacer uso público de la propia razón en todo lo que el bien común respecta (págs. 2-4), logrando “restringir el elemento *no* histórico mediante la reflexión, la re-reflexión, la comparación, distinción y unificación” (Nietzsche, 2006, pág. 20). Por tanto, en cuanto a uso de la razón respecta, la enseñanza de la Historia no es una cuestión netamente memorística o de “contar cosas; las cosas ya se aprenden leyendo o por televisión. Hay que explicarlas racionalmente. Los profesores de Historia harían una labor encomiable sí al concluir un curso sus alumnos fueran capaces de leer y entender el periódico”. (Fontana, 2006, págs. 30-31).

Desde la configuración del Estado moderno y su potenciación con el proyecto de nación, la educación, en este caso la correspondiente al campo de la Historia, ha jugado un papel relevante en la “forma de organizar una sociedad bajo un conjunto de creencias que

son constitutivas de la identidad de una comunidad y sus miembros individuales” (Gómez Alarcón & Ramirez Jimenez, 2015, pág. 27)¹⁴. Dados los intereses sociales, políticos y económicos que convergen con el nuevo ideario de una sociedad coadyuvada por la necesidad de apremiar legitimidad y soberanía en el grueso de quienes le conforman, se posiciona la necesidad de regular los elementos y contenidos que han de orientar la visión de aquellos que le habitan. En este plano, las creencias de este tipo de sociedad, en gran medida están reguladas por la enseñanza de la Historia. ¿Qué tipo de Historia?

¿Cómo se ha enseñado la Historia?

La enseñanza de la Historia se remonta a espacios de privilegiados de los círculos sociales letrados que se configuran en el proceso del renacimiento. Los hijos de la aristocracia, en el siglo XVII, eran instruidos con un tipo de Historia que abarcaba una visión temporal de origen (en este caso bíblica) hasta el momento en el cual se desenvolvían. Parafraseando a Montes (1991), esta visión general de la Historia está centrada en “la figura de los reyes, grandes héroes y guerreros, cuyas dinastías, protegidas por Dios, se convierten en el hilo conductor del relato y, obviamente, en las beneficiarias del sentimiento de felicidad generado por este tipo de enseñanza de la Historia.” (pág. 34). De igual forma, los letrados ilustrados, sobre el siglo XVIII, posicionaban sus lecciones con un carácter más laico amparado sobre la razón, para hacer de la instrucción un *médium* hacia ciudadanos más civilizados. Con el impulso de la revolución francesa, se potencia la creación de institutos que, desde 1793, van a priorizar un perfil republicano y patriótico entre los educandos.

Complementa Josep Fontana

La enseñanza de la Historia que había sido considerada por los filósofos ilustrados como una herramienta útil para hacer pensar, pasó a desempeñar con el afianzamiento de los regímenes liberales, censitarios y conservadores, la función de impulsora de convicciones patrióticas que hiciesen viable un nuevo consenso que asegurase la sumisión de los ciudadanos a los dictados de sus dirigentes (Fontana, 1983, pág. 16)

¹⁴ La cita es tomada del texto referido, aunque el original hace referencia a Kahn, P. (2001). El análisis cultural del derecho. Una reconstrucción de los estudios jurídicos. Barcelona: Gedisa.

En este plano, emerge la Historia denominada monumental que es la que se construye con base a los elementos que suscitan la veneración de grandes momentos y/o grandes individuos. Nos dice Nietzsche (2006), cómo “aquello que alguna vez sirvió para ensanchar y llenar del más esbelto sentido el concepto de <<hombre>> debe persistir eternamente para este propósito” (2006, pág. 30). Una fe cuasi ciega de la humanidad, o mejor, sobre la humanidad, es la exigencia para posicionarse en el museo de íconos de la Historia. Lo sublime, lo inmortal. Una de sus consecuencias es la de generar un perfil “intachable” de los modelos con aras de reproducir, mecánicamente, desde y para la <<elite>> de la especie, presentando “los hechos desligados de causas, como simples monumentos dignos de imitación y a los hombres de otras épocas como gloriosos ejemplos de emular” (Gonzales Cuerva, 2006, pág. 22)¹⁵

Ahora, sí eso es desde occidente, en las sociedades occidentalizadas, nos dice Luis Gonzales (1997), “desde la América recién conquistada por los españoles, fue una especie histórica practicada por capitanes y sacerdotes” que en su proceso de evangelizadores fueron permeando a futuros criollos y el ámbito de la educación institucionalizada. Ya entrado el siglo XIX, permeada la enseñanza de la Historia con este tinte en países “con la burguesía dada al magisterio, se impuso en la educación pública como elemento fundamental en la consolidación de las nacionalidades. En las escuelas fue la segura y fiel acompañante del civismo la predicación moral y el espíritu patriótico (págs. 64-66). Complementa Montés: (1991).

La era de la libertad y la igualdad que se pretendía iniciada con la revolución se convertía el punto de partida desde el que debían narrarse todos los acontecimientos anteriores. La enseñanza de la Historia debía servir para (...) la consecución de una nación independiente y unificada (pág. 35).

El carácter que ha asumido la enseñanza de la Historia posiciona los intereses políticos, provenientes de una burguesía, que quiere hacerse en creces adecuando los contenidos, los temas y las formas de enseñanza para instituir y forjar un perfil de niño, joven, adulto, que

¹⁵ La original es tomada de Pitelli & Somoza, “Peronismo: notas acerca de la producción y el control de símbolos. La Historia y sus usos” en PUIGGROÓS, A, *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945 1955)*, vol. VI de la Historia de la Educación en la Argentina. Buenos Aires. Galerna, 1995.

haga las veces de patriota indulgente ante las canalladas de los gobiernos. Tomando de presente a Fontana (1983) se basaba en un liberalismo cosmopolita y americanista, en el que la asignatura de Historia se encargaba de enseñar, a través de las figuras de los próceres y de los acontecimientos de la independencia, modelos de actuación moral y patriótica.

Una patria que es considerada una madre por la que el hijo súbdito debe hacer lo que se le pida, sin reflexionar demasiado en la utilidad colectiva y en la justificación de lo que se le pide. De ahí la necesidad de una enseñanza que busca lo emotivo, que induce a la identificación con una colectividad glorificada desmesuradamente (Fontana, 1983, pág. 16)

Algunos de los letargos con este tipo de Historia y su enseñanza se evidencian en el tipo de inquietudes que pueden soslayar en un conciudadano potenciando el “miedo patológico a lo diferente”¹⁶, sembrando tanto en su mente como en la de quienes le rodean, una visión reverencial de los diversos actores que fueron partícipes en diversos hechos históricos. Detállese que menciono *partícipes* y no *protagonistas*.

¿De qué manera puede servir al coetáneo la contemplación monumental del pasado, la consideración de los hechos clásicos y extraordinarios de los tiempos clásicos? (...) toma de ello la certeza de que lo grande que fue una vez, en efecto, ha sido posible y, por lo tanto, será posible en el futuro. Su paso adquiere mayor valentía porque ahora está disipada la duda de sí estará anhelando lo imposible. (Nietzsche, 2006, pág. 33)

Este tipo de Historia, a la cual se ha denotado como monumental, constituye sus bases en una narrativa tradicional que se ha de relacionar temporalmente de forma secuencial para justificar ese hilo de la Historia. Para ello, es necesario remontarse, es decir, ir hacia *atrás* en el tiempo para evidenciar quienes fueron esos grandes íconos de la humanidad, esos hombres, que aportaron a la construcción de este tipo de narrativa; nos dice Nietzsche (2006) “enormes partes de ella (la Historia) se ven destinadas al olvido y al desprecio, desvaneciéndose como un caudal interminable y turbio, mientras que sólo se destacan, como islas, algunos hechos decorados” (pág. 38).

¹⁶ Frase tomada de la canción “El miedo no me esclaviza” de Pablo Hasél .

Ellos no quieren que nazca lo grande y su medio es la afirmación de que lo grande ya existe. En realidad, lo grande que ya existe les atañe tan poco como lo grande que está por nacer: sus vidas lo evidencian. La Historia monumental es el disfraz con que el odio contra los coetáneos grandes y poderosos se viste de admiración saturada de lo grande y poderoso del pasado, es el medio con que falazmente invierten el verdadero sentido de su perspectiva histórica. Lo sepan o no, actúan como si su lema fuese ¡dejad que los muertos entierren a los vivos! (Nietzsche, 2006, pág. 39)

Esta forma de hacer y enseñar la Historia tiene sus bases en las concepciones de la modernidad que se traducen a progreso. Sí no se cambia la forma de enseñar la Historia cuestionando la forma en que se construye la Historia, ahondar en los temas y los contenidos será poco relevante.

La lógica del progreso

Hay un cuadro de Klee (1920) que se titula *Ángelus Novus*. Se ve en él a un Ángel al parecer en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clava su mirada. Tiene los ojos desenchajados, la boca abierta y las alas tendidas. El ángel de la Historia debe tener ese aspecto. Su cara está vuelta hacia el pasado. En lo que para nosotros aparece como una cadena de acontecimientos, él ve una catástrofe única, que acumula sin cesar ruina sobre ruina y se las arroja a sus pies. El ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero una tormenta desciende del Paraíso y se arremolina en sus alas y es tan fuerte que el ángel no puede plegarlas (...) Esta tempestad lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuelve las espaldas mientras el cúmulo de ruinas sube ante él hacia el cielo. Tal tempestad es lo que llamamos progreso”.

Walter Benjamin

La teoría del progreso, basándonos en los aportes de Bock (1988), emerge en la víspera de la ilustración, configurándose como respuesta a los planteamientos propios del plano episcopal y grecorromano. Ante esta primera mirada, la episcopal, la cual poseía un tinte sumamente definido y subrayado con la lógica del destino divino, sólo había tres niveles para la Historia de la humanidad: el génesis, el purgatorio y el paraíso; es decir que, sobre

esta postura, no había sentido en llevar otra vida si ésta ya estaba sobre escrita y, menos, porque no había cabida para cuestionar los cánones que la implantaban: la providencia. En esa medida, la idea de providencia, con autoridad incuestionable, no daba margen alguno para repensarle en su momento. “la Historia se entendía como un proceso de cambio que manifestaba la voluntad de un Dios ordenador, en la realización de un fin” (pág. 67)

Por otro lado, la concepción grecorromana asume la Historia por dinámicas más cíclicas. Al respecto, nos refiere nuevamente Bock (1988), los grecorromanos conciben la vida, y por tanto la Historia, en el ciclo de que se nace, crece, decae y muere. Todo tiene esta dinámica y todo llega al mismo punto, “el elemento esencial de la idea de los ciclos es la concepción de que la Historia se repite en una sucesión indefinida de fases ascendentes y descendentes, un perpetuo advenimiento y extinción de formas en sí mismas eternas” (Bock, 1988, pág. 61); lo cual, para el momento, contrariaba el carácter que desde occidente se le quería dar a la humanidad: la perfección indefinida del ser humano (pág. 61).

Por lo tanto, contrariando una visión basada en el destino y en eternos ciclos que llegan a un mismo punto, la idea del progreso se enfoca en el marco de la perfección humana. ¿Por qué? Por la forma en que conciben el cambio. Nos dice Bock (1988), “el cambio se concibe como un desarrollo en el preciso sentido de desenvolverse o llegar a ser lo que está en potencia en la cosa que cambia” que, en el plano del ser humano, del *espíritu humano* y su *perfección*, este cambio es “crecimiento: lento y gradual, marcado por etapas o fases más que por los sucesos. Los sucesos no son sino manifestaciones del proceso en crecimiento” (pág. 70), superando así los ciclos y marcando una trayectoria. Ante esto, la trayectoria, nos dice Fernández del Riesgo (2010) que fueron Agustín de Hipona y la Patrística los que alumbraron la idea del progreso hacia adelante.

El epicentro epistémico de la modernidad se funda en la razón y su materialización en la ciencia. Todo se puede explicar y todo se puede demostrar. “La ciencia parte de principios evidentes o no hay ciencia” (Dussel, 1974, pág. 19). Y, de igual forma, Bock (1988), nos señala que “la razón perfeccionaría el arte de gobernar, aboliría las guerras y promovería el progreso material (reafirmando que) la humanidad en su conjunto avanzaba, de manera lenta, pero continua, hacia una mayor perfección” (pág. 77); es decir, la

humanidad progresa como un todo orgánico: la religión, las costumbres morales, las artes, el conocimiento y las instituciones políticas cambian al mismo tiempo, y están de tal modo conectados que cuando cambia uno, todos los demás lo hacen de acuerdo con el mismo principio. Es una idea que va de la mano con la concepción del castillo que maneja Kant, en la cual, cada ciudadano ilustrado representa un ladrillo, y entre más ladrillos tenga este castillo más fuerte será una sociedad (Heredia Duarte, 2017) Sin embargo, aunque es un salto cualitativo en lo que le precedía, su contradicción radica en que el crecimiento se ve reflejado en gran parte del conocimiento más no en el conjunto de la sociedad misma. Nos dice al respecto Fernández del Riesgo (2010) que en la modernidad se puede hablar de un progreso científico e incluso técnico, pero ¿se puede hablar con la misma seguridad de un progreso social y político? “el progreso social dependerá del juicio que merezca un periodo de la Historia respecto a otro que la haya precedido” (págs. 290-291)

Una característica de la ciencia es su carácter universal y totalizante y ya que, al hablar de sociedad, no podemos hacer de lado la humanidad, la sociedad que se piensa para entonces es la sociedad de occidente, con una concepción de *perfección* que es agresiva con otras sociedades no modernas, no progresistas, no occidentales, no humanas.

Las diversas sociedades, en este plano unidireccional de la perfección, se ven como una condición anterior a la especie humana “atribuyendo sus diferencias aparentes a diversos grados de realización en un proceso uniforme de desarrollo” (Bock, 1988, pág. 72). La razón: no hay explicación para lo diverso en “un mundo cartesiano de constancia y uniformidad” (pág. 72). Tal es el hermetismo, que ante los procesos de su misma sociedad, la sociedad occidental, no hallaban explicación razonable para los procesos que esta misma reflejaba; claro ejemplo de ello es el periodo histórico de la edad media: “el horroroso espectáculo de la decadencia medieval después de la grandeza grecorromana” (pág. 70). Este periodo histórico no coincide con su lógica del progreso “¿cómo explicar tales fenómenos si lo que operaba era un principio inmanente de progreso, si Dios había impreso en la naturaleza leyes que actuaban de manera constante y uniforme para realizar el pleno potencial del espíritu humano?” (Bock, 1988, pág. 70)

Acá se ha de aclarar que la decadencia medieval mencionada, hace referencia al oscurantismo instaurado por la santa iglesia, la cual se caracterizó por la opresión, el abuso

y la corrupción desde su fe. Visiones como la de San Agustín de Hipona, posicionadas de forma contextualizada desde Baura García, (2012) nos dice que son seis las edades que componen la humanidad en ese momento. La última edad, caracterizada por la muerte de cristo, la segunda llegada de él y el fin de los tiempos, no son más que un mero paso intermedio previo a la verdadera vida celestial; es decir, al reino de Dios. Desde esta postura, se sostiene que la época que contiene estos acontecimientos es referida como «medium annorum» y «medio tempore», criterios propios para que personajes como Petrarca, hicieran alusión de que los tiempos en que se encontraban no reflejaban más que un deterioro cultural que corresponde al vértice inferior del desarrollo universal en forma de <<V>> que ahondaba en la desdicha humana. Parafraseando a Petrarca, señala lo siguiente:

Hubo una edad más afortunada y probablemente volverá a haber otra de nuevo; en el medio, en nuestro tiempo, ves la confluencia de las desdichas y de la ignominia (...) Mi destino es vivir en medio de variadas y confusas tormentas. A ti, en cambio, si –como espera y desea mi alma– me sobrevives muchos años, te aguardan quizá tiempos mejores; este sopor de olvido no ha de durar eternamente. Disipadas las tinieblas, nuestros nietos podrán caminar de nuevo en el puro resplandor del pasado (Baura García, 2012, págs. 18-22)

Lógica del progreso en la Historia

En relación a lo mencionado con antelación, hay quienes realzan los aportes de las lógicas del progreso en la concepción histórica por medio de la tradición: Heidegger y Gadamer. Heidegger, reseñado por Romero (2005), nos posiciona el concepto de historicidad en consonancia con el concepto de tradición. Para él, la tradición se apremia como un algo heredado, una posibilidad¹⁷ heredada en forma de patrimonio y transmitida como un componente del denominado destino:

¹⁷ Para hablar de la posibilidad en Heidegger, hay que remitirnos a lo que concibe como Dasein. El Dasein, grosso modo, es la forma con la que Heidegger posiciona el <<ser ahí>> del existente auténtico. El existente auténtico no se deja sofocar por las habladurías, que no lee lo que hay que leer, que no escucha lo que hay que escuchar, que no se somete al poderío y al señorío de los otros, sino que él decide por sí mismo. Sabe que va a morir, pero vive igual. No por qué vivir angustiándose por la permanencia de la muerte, el Dasein auténtico sabe que va a morir, pero eso no le impide vivir con más alegría, con más plenitud. La auténtica

La relación del individuo con su tradición es la experiencia del cumplimiento de un destino (...) esta concepción del destino individual es la base para una noción colectiva del destino (...) en el destino también se funda el destino común, que entendemos como el acontecer del co-estar con los otros (pág. 83).

En complemento a ello, Gadamer, también reseñado por Romero (2005), afirma que la tradición es “un proceso de transmisión caracterizado por su continuidad y por su primacía normativa respecto a los intérpretes” (pág. 88). Tradición e intérpretes, en esta mirada, van de la mano que, en el plano de la Historia, serán personificados por los Historiadores ¿de qué forma? Desde el lenguaje.

El lenguaje escrito, que es la forma en que los Historiadores, desde esta mirada, hacen la Historia, es lo válido para que predomine el diálogo entre éste y los intérpretes; el cual, al reescribirse, genera una reinterpretación; limitando, a su vez, el conocimiento histórico a interpretaciones. Y sí reafirmamos que el conocimiento histórico es el reconocimiento del conocimiento en la humanidad, se está justificando una totalidad excluyente.

“Allí donde nos alcanza una tradición escrita no sólo se nos da a conocer algo individual sino que se nos hace presente toda una humanidad pasada, en su relación general con el mundo. La tradición escrita aparece como representante de la totalidad de la humanidad pasada (...) Lo ajeno a la posición social, cultural o religiosa plasmada en la tradición transmitida parece quedar eclipsado por lo transmitido, que habla por la humanidad completa pasada ” (Romero, 2005, pág. 89)

Ante esto, nos dice Schaff (1976), en palabras de E. H. Carr, que “era aquella la edad de la inocencia, y los historiadores paseaban por el jardín del edén sin un retazo de filosofía sin el cual cubrirse, desnudos y sin avergonzarse, ante el dios de la Historia.” (pág. 76). De igual forma con el historiador francés H. J. Marrou, presenta que ante casos de este tipo, “es preciso acabar con estos viejos reflejos e interrumpir el adormecimiento en que el

asunción de finitud nos tiene que llevar a nuestra profunda elección por la vida. No por más. El Dasein como ser que reconoce, reconoce las posibilidades, entre esas, la de morir porque se proyecta a futuro, se arroja al futuro.

positivismo ha mantenido durante mucho tiempo a los historiadores (‘sólo soy un historiador, de ningún modo un filósofo’).¹⁸ (pág. 77). Posiciones como éstas, en relación a periodos históricos como el de la edad media, nos dan cuenta, como referente y reflejo histórico, de que el progreso no apunta precisamente hacia la perfección. Su tesis, su verdad, no es universal.

Ante ello, Benjamin, referido por Romero (2005), nos dice que es necesaria la distinción entre las concepciones que han posicionado la tradición de los grupos cultural y socialmente dominantes y la de los oprimidos. ¿Por qué? Porque en la lógica de progreso, la Historia es asumida como tradición y continuidad, es decir, continuidad de la opresión histórica. Ante esa medida, una postura antitética, debe empezar desde en el historiador como herramienta para truncar la *catástrofe* histórica que justifica la transmisión.

La catástrofe consiste en la continuidad homogénea de la corriente de acontecimientos y la transmisión consecuente de esa continuidad en forma de tradición respaldada por los Historiadores que empatizan con la perspectiva de los grupos dominantes (...) hay que pasarle a la Historia el cepillo a contrapelo (...) La continuidad de la tradición de los grupos hegemónicos es producto de una coacción que o bien excluye al no ser lo diferente o bien lo fagocita integrándolo en forma de lo exótico, lo folclórico o lo popular (...) la continuidad se sustenta en el monopolio de la posesión de los medios de transmisión cultural que definen lo consagrado como clásico, como texto eminente. (Romero, 2005, págs. 90-91)

Hasta aquí, tenemos dos elementos claros: la tesis central del progreso es la perfección, y la tesis central del progreso enfocada en la Historia es la continuidad histórica por medio de la tradición. En esa medida, ya que Walter Benjamin nos habla de que esa continuidad histórica es la continuidad de la opresión, también nos habla de que un posicionamiento emancipante es truncar esa continuidad con la *discontinuidad*, las *discontinuidades históricas*: utilizar el pasado para despertar la conciencia. “sí para Marx las revoluciones son la locomotora de la historia, para Benjamin son el freno de mano de la humanidad que

¹⁸ “Al igual que a sus colegas de las ciencias exactas”

viaja en ese tren (...) no es el punto final del progreso en la historia sino su lograda interrupción” (Valencia, 2007, pág. 205)

Lógica dialéctica

Ante el enfoque del progresismo, hay una mirada epistémica alternativa que hincsa su atención frente a los baches históricos no explicables: la dialéctica. Hegel¹⁹, reseñado por Sandor (1964), afirma que “todo lo que es real, dentro de los dominios de la Historia humana, se convierte con el tiempo en racional, y, de antemano, lleva en sí el germen de lo irracional.” (pág. 119). Con esto qué queremos decir, que la Historia tal cual como la conocemos, como la síntesis sistematizada de los procesos humanos, es un legado occidental, sin embargo, no determina, ni justifica, que éste legado sea estático ni perfecto. La connotación de perfección, tal cual se expone como tesis que dinamiza el progreso en la figura eurocéntrica y civilista de la Historia occidental, no es suficiente para abarcar la Historia misma. En esa medida, es que adquiere significancia los aportes de la dialéctica de Hegel para la Historia.

La dialéctica hegeliana, estructurada en tres elementos: tesis, síntesis, antítesis, es una lógica dinámica que permite enfocar los diversos elementos intrínsecos en un proceso. Tal cual como nos lo explicita Sandor (1964) “la dialéctica no conoce cosas ni verdades santas y absolutas, definitivamente establecidas. Ve en todas las cosas la esencia del fin ineluctable; nada es definitivo frente a su juicio, sino el proceso ininterrumpido del nacimiento y de la caducidad” (pág. 122). En esa medida, este fundamento parte de una tesis que, al ser afirmada/sustentada con las herramientas de la razón, adquiere el carácter de síntesis y, así mismo, como se refiere unas líneas arriba “...con el tiempo se convierte en irracional”, emerge una negación/antítesis que de nuevo nos llevará a una tesis. Ahora, en el plano de la Historia, esta se comprende mejor con la dialéctica del amo y del esclavo.

Hegel, nos dice Feinmann (2013), que este modo de ver y pensar posiciona el origen de la Historia. En esta visión, la Historia es el origen de las relaciones humanas desde el

¹⁹ Promotor más no precursor de la dialéctica

apartado del reconocimiento que, básicamente, se adquiere incidiendo miedo en el otro. Sí el otro teme, reconoce mi superioridad. En el que pesa más el miedo a morir, es el esclavo; el que superpone este temor con reconocimiento, es el amo. Ahora, en ese plano se desarrolla la dialéctica: dos consciencias deseantes entran en disputa, una de ellas, al negar, se superpone sometiendo a la otra a través del miedo. Se reconoce al amo y se somete el esclavo. El esclavo, al negar a quien lo niega, es decir, la negación de la negación, va a trascender lo establecido y esto, lo que emerge, afirma Hegel, ha de ser la base de la Historia humana, porque es la síntesis de la partes. En esa medida, al emerger la Historia, se reconoce una totalidad que, al ser negada, va a ponerle en disputa y, al superarse va a posicionarse otra totalidad, es decir, otra Historia. Esto, para Hegel, es la dialéctica de la Historia.

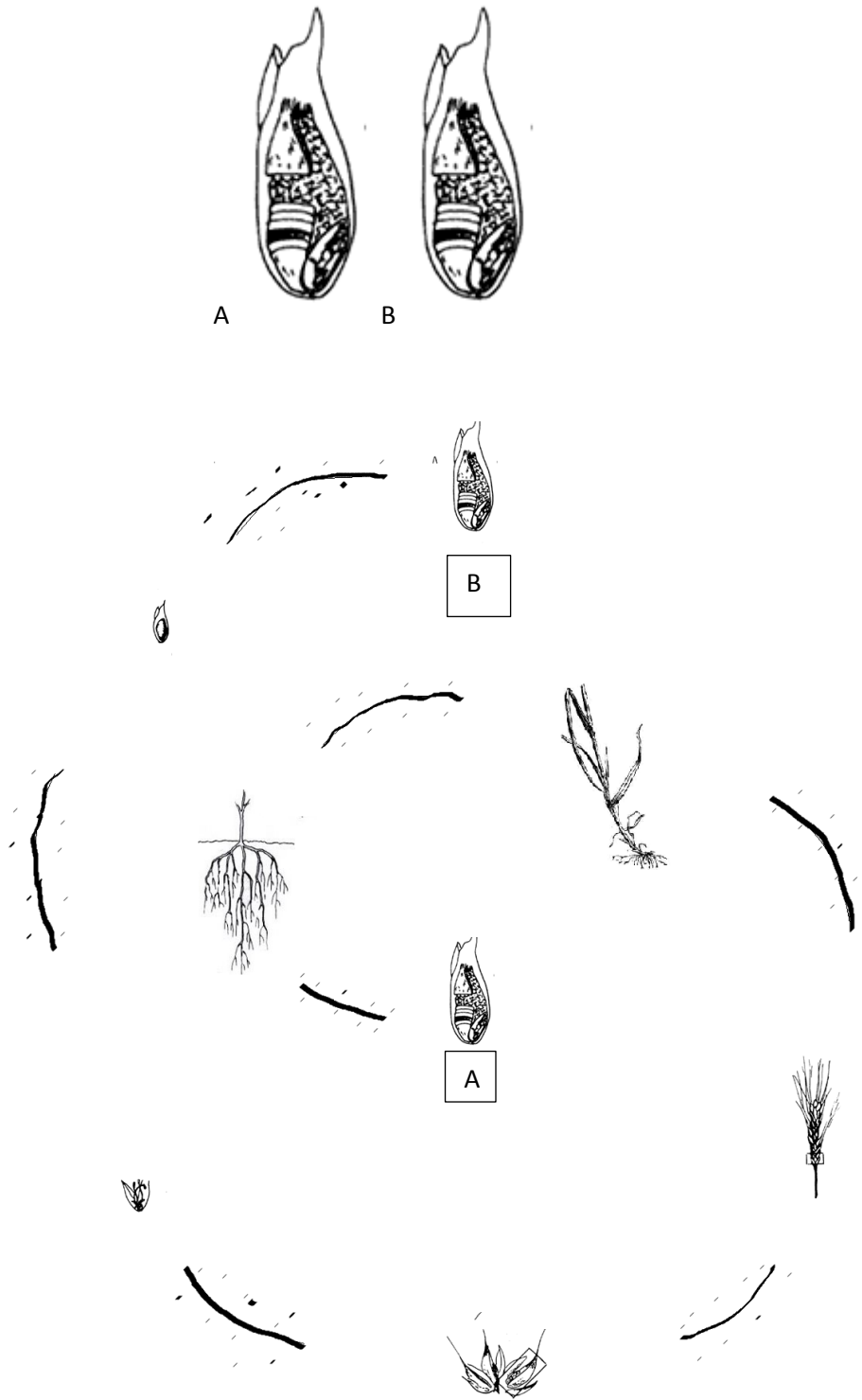
De igual forma, aunque los aportes al pensamiento desde Hegel con la dialéctica son significativos, “no pueden ser resueltos sino en la esfera idealista (y) las fuerzas sociales que suben al asalto de la sociedad exigen una solución histórica real” (Sandor, 1964). No hay que desconocer el contexto de la sociedad burguesa victoriana que permea la visión de Hegel. En su interpretación

La Historia no camina hacia el reino de la felicidad humana, sino hacia el triunfo de unos caminos especulativos fines universales, hacia el cumplimiento de su hipotético orden racional universal. A su servicio está el florecer y el fenecer de los pueblos y las culturas. Su reconciliación universal sólo se queda en la cabeza del filósofo. (Fernández del Riesgo, 2010, pág. 295)

Por su parte, nos dice Dussel (1974) “la dialéctica no va a ser, simplemente, un método del pensar, se trata, en cambio, del movimiento mismo de la realidad que el pensar debe descubrir” (pág. 103). En ese marco, adquiere significancia la posición materialista de la dialéctica. No es algo mecánico pasar del idealismo al materialismo, es precisamente en esa dinámica social donde este posicionamiento ha de adquirir mayor fuerza para comprenderle. “El materialismo dialéctico examina los problemas filosóficos, como todos los demás problemas, desde el punto de vista de la evolución social” (Sandor, 1964, pág. 126)

Para posicionar de forma clara esta idea, es necesario remitirse de forma más detallada al ejemplo. Tenemos dos granos de cebada: A y B. Ambos muy similares, aunque no iguales. El grano B es la presentación de la forma ascendente del grano A ¿por qué? Ubiquémonos en uno de los granos. Del grano A, al ser sembrado, brotará un retoño. He ahí la primera negación; del retoño, al ser negado, emergerá un macollo que al ir desarrollándose en el proceso de negación dará paso al tallo y, de igual forma, a las primeras hojas. Cuando este, el tallo, haya ganado la suficiente altura, grosor y por ende fuerza, se negará para que se extiendan las primeras aristas que sostendrán el espigal; éste mismo espigal que al negarse ha de contener las espiguillas fértiles que, negadas a sí mismas, forjará al estambre que contendrá el grano de cebada B. Ahora, sí exponemos el grano del principio y lo relacionamos con el grano al final del proceso, son sumamente similares más no iguales a razón de que el uno es la fase ascendente del otro. El grano B es la presentación de la forma ascendente del grano A.

Figura X. La dialéctica en Engels desde el ejemplo de La Cebada



Lógica dialéctica en la historia

Además de un claro ejemplo desde lo biológico, el materialismo dialéctico adquiere peso en la Historia desde el materialismo histórico. ¿Qué es el materialismo histórico? Reafirmando a Lukacs (1969) es un método científico y, a la vez, un instrumento en la lucha de clases para entender los hechos del pasado de acuerdo con su verdadera naturaleza y adquirir una mejor comprensión de la realidad.

A diferencia de los métodos históricos de la burguesía, el materialismo histórico nos permite al mismo tiempo ver el presente desde el punto de vista histórico, o sea, científicamente, descubriendo en él no sólo los fenómenos de la superficie, sino también las fuerzas históricas motoras que actúan los acontecimientos en la realidad (Lukacs, 1969, pág. 168)

Nos dice Lukacs (1969) que la validez a los contenidos del materialismo histórico se les confiere las denominadas verdades materiales: “las verdades materiales son verdades dentro de un determinado orden social y de producción” (pág. 173). ¿De dónde proviene esta concepción de las verdades materiales?

Desde las concepciones de Rodolfo Méndez (2012), la verdad se concibe en diversos niveles como si fuesen las capas de una cebolla; “a nivel social, las verdades se configuran unas dentro de otras más maduras”, haciendo alusión a lo planteaba Hegel de que la verdad es un proceso en desarrollo donde ella parece después de múltiples relaciones. En el plano de la historia, esta discusión se posiciona entre el positivismo y el presentismo.

En el positivismo, nos dice Schaff (1976) basándose en Ranke, la verdad se asume como reflejo fiel de los hechos del pasado, mostrar los sucesos tal cual sucedieron porque no existe interdependencia del historiador ya que su función es completamente contemplativa, imparcial y objetiva, donde hay campo para la reflexión filosófica. Por otro lado, el presentismo, refiriendo a Conyers Read, refleja una serie de intereses del presente sobre los datos acumulados por la experiencia histórica que han de poner en cuestión el juicio histórico donde el pasado es absoluto y el presente es variable. Y aunque la discusión se extienda incluso a plantear la objetividad de la verdad en el marco del relativismo, donde

sus juicios son resultado de una selección realizada en función de necesidades definidas, no tiene mayor trascendencia ya que, como lo afirma Destler, la historiografía es funcional al servicio de la burguesía. (117-164) ¿y qué sucede? No está de más aclarar que la burguesía es el sector social que abanica la modernidad y el progresismo, entonces, en términos de Benjamin, tenemos una historia funcional a los intereses de la continuidad histórica de la opresión.

En el plano de la modernidad, las verdades ideales más no materiales están representadas por las ciencias teóricas de fines del siglo XVIII y principios del XIX, en las que se realiza la Economía en Inglaterra y la Filosofía en Alemania, y sobre las cuales se sostienen las leyes que dominan la sociedad. “La Economía, el Derecho y el Estado aparecen entonces como sistemas cerrados en sí mismos que dominan la sociedad entera por su propia perfección de poder, según sus propias leyes intrínsecas” (Lukacs, 1969, pág. 174).

¿Cuál es el aporte del materialismo histórico en este plano? Que con su método devela que los sistemas no son del todo cerrados, autónomos, independientes, sino que hacen parte de un todo dinámico que los abarca. Nos dice Lukacs, que esto no es un mero error corregido por el materialismo dialéctico sino que más bien es una expresión intelectual, categorial, de la estructura objetiva de la sociedad capitalista. “superarla, rebasarla, significa, por tanto, rebasar intelectualmente la sociedad capitalista, anticipar su superación con la energía aceleradora del pensamiento” (175)

Como se ha mencionado, es un método; sin embargo, aunque puede aplicarse a otros momentos históricos, se presentan dificultades de tipo estructural puesto que su función esencial es la dilucidar la misma sociedad capitalista, “el materialismo histórico significa el autoconocimiento de la sociedad capitalista” (Lukacs, 1969, pág. 173) por qué, porque las categorías de la sociedad burguesa son burdas, ineficientes, insuficientes para comprenderse a sí misma. “reconocerlo implicaría un suicidio” (pág. 169).

Ahora, conectando lo expuesto, ya que las continuidades históricas están basadas en lo excelso de la tradición, la cual, por medio de su lenguaje, hace esfuerzos por la perfección para que ésta se traduzca en progreso, justifica, a su vez, una visión lineal de la vida, una visión lineal de la Historia. Por otro lado, lo contrario, su negación: las

discontinuidades históricas, enfocadas en lo oculto, lo contrario, lo diferente, por no estar arraigada a la lógica del progreso y su perfección no ha de ser lineal. Entonces ¿qué ha de ser?.

Bien lo refiere Lukacs que el Materialismo Histórico es el autoconocimiento de la sociedad capitalista, ya que las categorías de la sociedad burguesa para la Historia son burdas e ineficientes; Benjamín, que en contra del huracán del progreso, hay que pasar la Historia a contra pelo; Hegel, refiere que en la dialéctica el esclavo al reconocerse niega al amo y se superpone; Dussel, que la dialéctica no ha de quedar sólo en el pensamiento; Sandor, que ha de aterrizar a la realidad de la evolución social; Engels, que la negación de la negación se aplica al plano de la Historia; Konstantinov, que el negar, en este caso el progreso, no es sólo decir no, sino trascender a una fase ascendente, la negación constituye una fase superior; y Lenin, de igual forma, que el movimiento de lo inferior a lo superior, de lo simple a lo complejo, podemos representarlo gráficamente por medio de una línea en espiral; por consiguiente, se infiere que la mejor forma de representar la discontinuidades históricas no es desde una visión lineal, sino de forma en espiral: una espiral de la Historia.

Como lo demuestran numerosos hechos tomados de la Historia de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento, el desarrollo incluye habitualmente un retorno a la fase superior al punto de partida, pero sobre bases nuevas, más elevadas. Esta forma del desarrollo se asemeja a una línea espiral; en efecto, el extremo de cada espira o vuelta se enlaza con el principio, pero al llegar a este límite ya no encuentra la vieja espira, sino otra nueva situada por encima de la antigua. La fase superior, que constituye una negación de la negación, cierra un ciclo -mayor o menor- de desarrollo y, en algunos casos, dicha fase implica un retorno al principio, al punto de partida del desarrollo, pero sobre una base superior (...) el movimiento de lo inferior a lo superior, de lo simple a lo complejo, podemos representarlo gráficamente por medio de una línea en espiral, no mediante una recta o un círculo (Konstantinov, 1982)

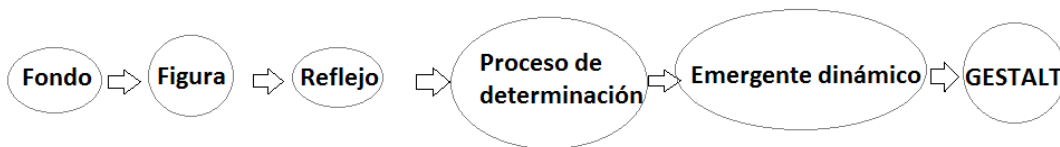
De forma aparente, teóricamente sí se podría concebir una Historia en espiral. Ahora, la cuestión es ¿de qué forma? Recapitulemos el concepto transversal de la presente tesis: tiempo histórico. Nos dice Benjamin, al respecto:

Para que el tiempo aparezca como histórico hace falta que su desarrollo sea interrumpido. El acontecimiento que, pleno de sentido, irrumpe en la historia transforma la configuración del presente, reinterpreta el pasado y proyecta nuevos horizontes sobre el futuro. (Valencia, 2007, pág. 204)

¿Que nos está diciendo?, que el tiempo histórico es una unidad de comprensión compuesta por tres elementos: pasado, presente, futuro. Ahora, sí tomamos de presente dos principios: a la Historia hay que pasarle el cepillo a contrapelo, como nos lo refiere Benjamin; y que el pasado no es fijo, petrificado, sino algo vivo, que cambia y se desarrolla incesantemente, según Karl Heussin. En esa medida, podemos aplicar la espiral dialéctica que propone Reviere (1980). ¿cómo? Desplazándonos desde un presente hacia un pasado, para luego proyectar un futuro.

Aunque en sentido estricto toda temporalidad es presente, pues pasado y futuro no pueden ser pensados ni imaginados sino desde el ahora del que les nombra y sueña, es posible reconocer tantas combinaciones posibles como formas de apropiación del mundo puedan existir (Valencia, 2007, pág. 195)

Figura XI. Tiempo Histórico Lineal



Que al aplicarle los términos del tiempo histórico queda:

Pasado-----> Presente-----> Futuro

Figura. XII. Dinámica de la espiral dialéctica
basada en el Gestalt

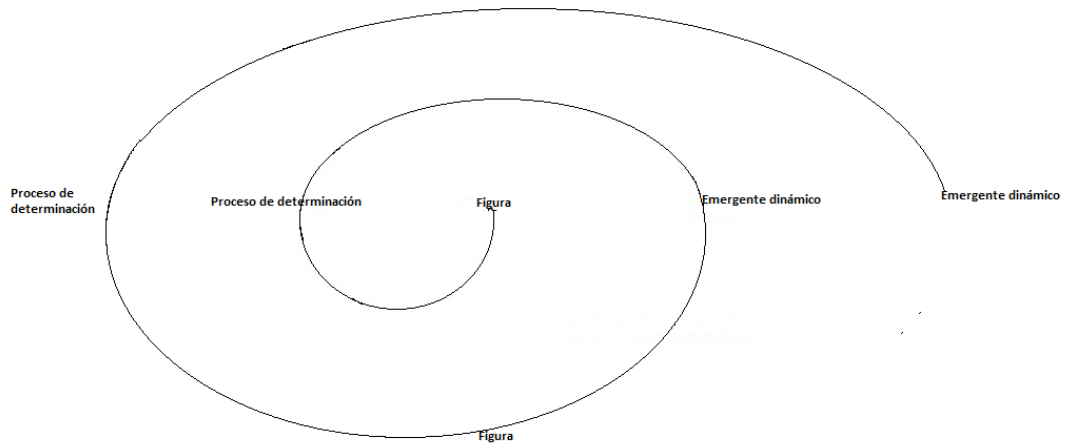
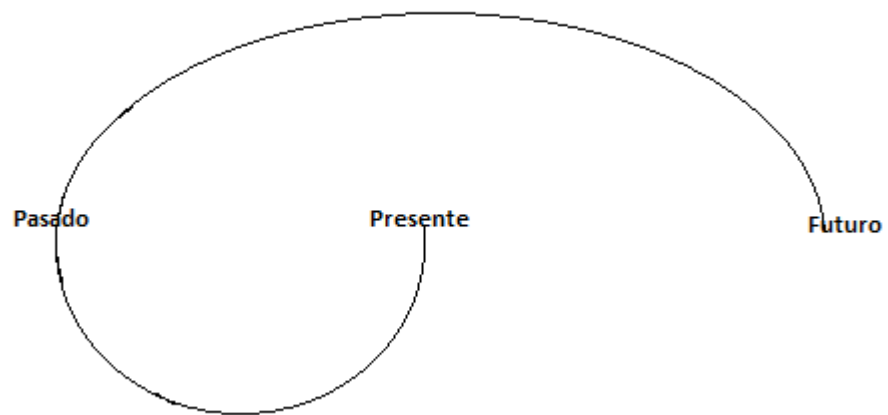


Figura XIII. Dinámica de la espiral dialéctica en el
tiempo histórico



Gráfica en espiral del tiempo histórico

La *figura XII* representa de forma gráfica el pensar históricamente basados en la dinámica en espiral: reconocer un presente como fruto de un pasado (proceso) que permita repensar y a la vez proyectar un futuro.

Aunque podría asumirse como algo obvio que es necesario remitirse a un pasado para comprender el presente y, a la vez comprenderle/se como fruto de un proceso, nuestros estudiantes no lo están asumiendo de esa forma; por ende, es de suma relevancia que se comprenda que éste estudio, y sus resultados, están dirigidos al campo de la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva histórica como una herramienta que aporte a su comprensión, es decir, al pensar históricamente.

Concretemos. El tiempo histórico en espiral, más allá de un lenguaje gráfico, aparentemente estético, es un lenguaje, como todos los lenguajes, ideológico, político, sociológico y de clase.

Evidenciamos que la visión lineal del tiempo histórico que, como una flecha avanza en una sola dirección, fue en su momento, y lo sigue siendo ahora, un posicionamiento político frente al cómo ha de ser la dinámica de la sociedad: una sociedad del progreso y, como también evidenciamos, ése progreso, en su momento, se reflejó con mayor proporción en la técnica y la ciencia, más no fue proporcional el “avance” en las demás componentes que configuran la sociedad.

También evidenciamos que la visión que se tienen de los componentes de la sociedad se hacen por separado: por un lado la ciencia económica, por otro lado lo epistémico, por allá lo histórico, y así, como si al salir a la calle viésemos a las personas separadas por niveles super-estructurales: por un andén los económicos, por otro los políticos, en una dirección los sociales y hacia otra los culturales, de un tinte los religiosos y los espirituales de un tono más marcado ¡No! No podemos seguir viendo la sociedad de esa forma cuando las personas y sus entornos son sumamente integrados, híbridos, poliformes, polisémicos, y en eso nos aporta la historia en espiral, a construir una identidad procesual y diversa para una memoria que apropiada en el plano individual se potencie y retroalimente en lo colectivo, y viceversa, para que adquiriera un talante más crítico y contestatario como ciudadano. Entonces ¿qué es el tiempo histórico en espiral?

Es la visibilización de un proyecto de memoria e identidad que no habla desde lo tradicional hegemónico sino desde las irrupciones populares.. Es una herramienta que aporta a interrumpir a esa flecha, o para ponernos en contexto, a esa locomotora que avanza arrasando hacia el fracaso de la sociedad. Es un puente que aproxima a las concepciones del pensamiento crítico de la sociedad, tomando distancia de occidente y cercanías a lo que plantea Josep Fontana (2000) de que los problemas de Nuestra América no pueden ni deben solucionarse con las herramientas de occidente, sino con las de nuestro territorio. Es una herramienta certera para desarrollar conciencia histórica, la quinta dimensión. Es un viraje que responde al llamado urgente de reconocer y nutrirnos con los conocimientos de nuestros pueblos ya que las formas no lineales del pensamiento, en este caso la espiral, son un complejo legado que reclama fuerza.

Siendo así, un legado de occidente desde el plano político como lo es la democracia ha clamado durante siglos, particularmente en las tierras occidentalizadas, su total materialización. Este proyecto ha sido agredido con la más atroz de las violencias masivas: el genocidio que, para este caso, ha de ser por motivación política. Retomando los aportes de Benjamin frente a las discontinuidades históricas, la violencia ejercida desde la continuidad de la opresión ha sido invisibilizada, y ser coherente frente a su llamado es visibilizarla como elemento base para despertar la conciencia . En esa medida, asumimos el genocidio político como una discontinuidad histórica.

Capítulo II.

El genocidio político como discontinuidad histórica

La importancia de fijar en la memoria la significación de la UP, está ligada con el presente y con el futuro de la acción política colombiana; entenderlo así quizá pueda romper las continuidades de violencia, inseguridad, exclusión y radicalización de la guerra.

Iván David Ortiz Palacios

En el presente capítulo, se abordará el genocidio político como discontinuidad histórica, entendiendo esta como la voz oculta de la Historia. De forma clara se posicionó que la tesis del progreso aterrizada a la Historia se refleja en la continuidad de su tradición, en términos de Nietzsche, exaltando lo grandioso de cada época, sin embargo, como bien nos lo mencionó Benjamin, esa tradición histórica, esa continuidad de la misma, es la continuidad de la opresión, es la continuidad del sesgo que oculta las voces, el pensar, el accionar y las proyecciones de los oprimidos. En la obra de Lucaks, se nos dilucidó que el materialismo histórico es la herramienta epistémica más propicia para abarcar la dinámica de la sociedad capitalista porque las categorías desarrolladas por esta (positivismo) son insuficientes para comprenderse a sí misma. En esa medida, se desarrolla este capítulo: en visibilizar cuál es la dinámica que asume una sociedad del progreso en su plano político –la democracia– cuando posturas emergentes le cuestiona y le subvierten por no ser capaz de desarrollar lógicas coherentes ante la complejidad que demanda la sociedad; esta dinámica ha de recibir el nombre de genocidio por motivación política.

Tomando de presente las características propias del contexto que se configura para dar pie al genocidio por motivación política, se han de analizar los casos de la Unión Patriótica y del Gaitanismo. Con la finalidad de evidenciar las discontinuidades históricas por medio de la dinámica en espiral, se han de tomar estos dos casos como un referente para denunciar que el contexto en el que nos encontramos responde a prácticas genocidas por motivación política contra el pueblo colombiano.

Ahora, ¿por qué es necesario esto? Ricoeur, nos posiciona la necesidad de saciar las deudas con la Historia por medio de la memoria. En su texto “el cuidado de lo inolvidable”

(1999) nos refiere la conexión entre la memoria y el tiempo histórico como elemento fundamental para desarrollar la conciencia histórica. En esa medida, la orientación a lo largo del tiempo en una cultura es fruto de la retroalimentación entre lo que se vive y se ha vivido; ella es la dinámica de la conciencia histórica en el pensar históricamente. Un factor como el genocidio político cometido contra estas colectividades partiendo de un presente como el de la Unión Patriótica, correlacionado con el del gaitanismo y posicionado en nuestro presente contemporáneo desde la Comunidad de Paz de San José de Apartadó, nos dará bases para posicionar las huellas que aporten a saciar las deudas con la Historia: comprenderle para proyectarle.

Pero, ¿quién o quienes pueden hacer que la memoria a presente la historia inconclusa? No son, por supuesto, los satisfechos <<los que no necesitan interpretar de nuevo la historia porque les va bien con la que ya tienen>>. Son los insatisfechos, los que tienen necesidad de otra historia porque con ésta no se sienten identificados y que son capaces de <<interrumpir>> la historia actualizando un pasado no caduco. La memoria y el olvido, ambos necesarios para la ocupación completa del tiempo, obran como mecanismos de la actualización del pasado: para sobrevivir a la memoria de los horrores de la historia, pero también para cobrar las facturas de la insatisfacción con lo no realizado y, aún, posible. (Valencia, 2007, pág. 205)

Genocidio

El genocidio, según Feierstein (2007), es una práctica social enfocada en reorganizar socialmente a una sociedad cuestionada, y que necesita reafirmar sus bases por medio de la aniquilación tanto material como simbólica de esa otredad, para así mismo, en las generaciones venideras, instaurar una victimización colectiva que no permita cuestionar lo sucedido y naturalizarlo como algo sucedido en el pasado. Una de las intencionalidades manifiestas del genocidio es demonizar *ese* pasado, para evitar la correlación del proceso con prácticas previas y futuras, tal cual sucedió con el genocidio implementado por parte del partido nazi en Alemania. De igual forma, también busca golpear tanto a los

directamente señalados como a la sociedad en su conjunto por medio de su visibilización. No es fortuito el basto cubrimiento que se da de estos sucesos. En esa medida, se ha de posicionar la motivación política que hay detrás de estos *hechos*.

Desde la configuración del Derecho Penal Internacional (DPI) como rama que define y abarca los crímenes que atentan contra el conjunto de la humanidad y la internacionalización de sus formas, tomando de presente las consecuencias de la denominada Gran Guerra, se brindan elementos para juzgar los crímenes de guerra. Posterior a ello, y a la “segunda guerra mundial”, se constituye un tribunal que condenará los crímenes contra la humanidad: el tribunal de Nüremberg, en el caso del régimen nazi; y el tribunal de Tokio. Estos elementos componen la base de la concepción de genocidio en el ámbito internacional. (Huttenbach, Revista Estudios Sobre Genocidio, 2013)

Tomando de presente los aportes de Huttenbach (2013), nos posiciona diversos matices que se han aproximado a la definición conceptual, más no jurídica, del genocidio. En primera medida, nos dice que Rafael Lemkin, al cual se le otorga la denominación en mención, la usó explícitamente para referir lo que los nazis llamaban “solución final al problema judío” (pág. 27); incluso, otros autores que menciona como Stephen Katz e Israel Charny, toman de referencia esta parámetro para definir el genocidio. El primero, Katz, afirma que sobre el denominado Holocausto, no hay crimen que le supere y, desde ahí, se han de mirar el resto de crímenes contra la humanidad. Las modalidades registradas ahí posicionan un “supergenocidio” y los otros crímenes son genocidios menores (pág. 29). Por otro lado, Charny, en su enciclopedia sobre genocidio (*Encyclopedia of Genocide*) refiere una serie de violaciones masivas violentas de los derechos humanos que son identificadas como genocidas. En ese plano, no queda claro, conceptualmente, qué se asume como genocidio, qué es una acción genocida. Claro está, no con la intención de discriminar crímenes, sino de esclarecer la intencionalidad de una acción de este calibre, ya que lo abarcado incluso en procesos como los de Bosnia o Ruanda, “se hallan más en el borde de lo descriptivo más no en lo conceptual.” (pág. 31)

No hay que desconocer que la convención sobre genocidio adelantada por la ONU en 1948 planteó elementos significativos, sin embargo, para dejar claridad del concepto, primero hemos de desarrollar los aportes de Huttenbach, para luego sí abarcar el debate

jurídico que fue epicentro de la convención. En esa medida, Huttenbach (2013), hace un rastreo de los siguientes términos: eliminación, exterminio, erradicación, extinción, aniquilación y anulación, como próximos a definir el carácter de genocidio.

Ante ello, eliminación hace referencia, etimológicamente, a la acción y efecto de sacar afuera que, en un contexto genocida, haría semejanza a una “expulsión masiva”; sin embargo, ya que “en el corazón del genocidio reside la dimensión existencial, la idea y el acto de amenazar y poner en peligro la existencia de un grupo” (Huttenbach, Revista Estudios Sobre Genocidio, 2013, pág. 32), no es suficiente para su aproximación. Por otro lado, exterminio, aunque insinúa una matanza generalizada y Rafael Lemkin la usó incluso una década antes de acuñar el término como forma de dimensionar un crimen, no da basto, puesto que “exterminio sigue siendo excesivamente unidimensional: principalmente, sino exclusivamente, se limita a la violencia física letal (...) mientras que genocidio va más allá de la mera destrucción de la vida biológica” (págs. 33-34). Continuando, acuña el término de erradicación que se aproxima a genocidio por el carácter de que además de su exterminio físico también se vincula la eliminación cultural²² como una consecuencia planificada, “que conduce a un estado de tabla rasa (...) Pero aún estamos en el ámbito de la acción pura, de lo descriptivo, y escasamente en el nivel de lo filosófico requerido para proporcionar el verdadero significado esencial del genocidio.” (pág. 34). Seguidamente, presenta el carácter de la aniquilación que, etimológicamente, su definición *nihil* se acerca a *la nada*, y guarda proporción con “el acto de destrucción potencialmente multidimensional”: primero hubo un *algo* y ahora hay una *nada*, de lo *existente* a lo *inexistente*; sin embargo, opta por anulación, porque, aunque casi es un símil o sinónimo, este “le otorga un énfasis mucho mayor a convertir algo en cero, en un *cero absoluto*”

Mientras que aniquilación sugiere un aspecto estrictamente racional de la conducta genocida, como una consecuencia planificada o una intención consciente que fluye de un silogismo bien estructurado y que concluye con la fabricación de la Nada Absoluta, la palabra anulación añade una dimensión cuasiteológica al genocidio, un aspecto que debe

²² El genocidio puede incluir la deliberada pulverización de los cadáveres y, de manera significativa, la destrucción de todo el patrimonio creativo de un pueblo: su literatura, sus monumentos arquitectónicos, su arte, todo su legado, en síntesis, su cultura.

ser incorporado a una conceptualización integral de la idea de genocidio. (Huttenbach, Revista Estudios Sobre Genocidio, 2013, págs. 34-35)

Ahora, sí ya tenemos un elemento base de cómo concebir y referir la categoría de genocidio, en qué tipo de contexto se desarrolla. Bien nos refiere Bartrop que no debe haber una guerra para que haya un genocidio, aunque esta sí ha sido un factor significativo para perpetrarse; es decir, para él, la denominada Gran Guerra, fue un hecho que marcó psicológicamente a las personas en cuanto a muerte masiva se trata, sin embargo, el autor no desconoce que previo a este conflicto bélico también hubieron atrocidades que bien pueden catalogarse como genocidio: la aniquilación de la Comunidad Herero y Namaqua al sudeste de África por parte de tropas alemanas en 1904; y la arremetida contra el pueblo Armenio en manos de los denominados Jóvenes Turcos del Imperio Otomano en 1915. ¿Qué tiene de significativo la Gran Guerra con respecto a otros crímenes? Su divulgación. Bartrop, nos está refiriendo que aunque previamente hubieron crímenes de violencia masiva contra la humanidad, estos quedaron en oídos de unos pocos (perpetradores, cómplices, quienes omitieron y sus sobrevivientes); sin embargo, con el cubrimiento que se hizo de la Gran Guerra incidió para naturalizar el hecho. En palabras textuales,

Ahora que la gente sabía que podía lograr millones de muertes en la guerra, sería mucho más fácil imaginarse lograr lo mismo en tiempos de paz, donde aquel considerado como enemigo no estaría armado. Lo importante en cuanto a esto fue la comprensión de que entonces la gente supo que millones de personas podrían ser matadas deliberadamente. (Bartrop, *revistagenocidio.com.ar*, 2007, págs. 39-40)

Sí de violencia masiva contra la humanidad se trata, las bombas lanzadas contra Hiroshima y Nagasaki a nombre de Estados Unidos entran en estos parámetros. Ahora, con lo anterior, además de realzar que ya no es necesaria una guerra para cometer un genocidio, también atiza que incluso ésta, la guerra, es un elemento para disfrazarlo. Así mismo, se refiere que ya hay antecedentes de una mentalidad genocida que se llegó a potenciar con su visibilización. Aunque la configuración de una mentalidad genocida y las incidencias de los medios en su divulgación sobre las mismas son temas sumamente llamativos, es algo que no desarrollaré acá. En esa medida, de lo mencionado, de lo expuesto ¿qué es adoptado en la Convención sobre genocidio adelantada por la ONU en 1948?.

Tengamos presente que es un espacio desarrollado para condensar una lógica de *prevención* entre las naciones, es decir, qué pautas concretamos a nivel internacional para acogernos y evitar que suceda de nuevo algo como lo expuesto. En esa medida, la suscrita convención para la prevención y sanción por delito de genocidio adelantada por la ONU en 1948, se define este crimen como “un conjunto de actos cometidos con la intención de destruir en todo o en parte un grupo nacional, étnico, racial o religioso, desconociendo ampliar su definición de forma que abarque otros grupos como los sociales, los ideológicos” (Arellano Ortiz, 2001, pág. 16) o, para este caso, los políticos.

En consonancia, Cáceres Tovar (2014), enfoca su trabajo en la exclusión de la tipificación de motivación política en el delito de genocidio, basándose en los aportes de Rigoberto Paredes con respecto a *la Exclusión de los grupos políticos en la tipificación internacional del Genocidio*. En esa medida, nos connota de que en la convención sobre genocidio, la delegación ecuatoriana refirió que notablemente habían unos intereses de por medio los cuales no iban a permitir señalar que en la perpetración del crimen habían móviles netamente políticos que lo impulsaran; de ahí, que en su versión oficial, no se cobije los grupos políticos para que se les blinde con carácter internacional.

Si la convención no extiende su protección a los grupos políticos, aquellos quienes cometen el crimen de genocidio pueden utilizar esta omisión como defensa o justificación para perseguir grupos de raza o religiosos por sus ideas políticas sin miedo a la responsabilidad de una sanción internacional (Cáceres Tovar V. , 2014, pág. 63).

¿Por qué no se tuvo presente este posicionamiento? En primera medida, quien da tipificación a este crimen, Rafael Lemkin²³, se mostró en total desacuerdo con la inclusión de grupos políticos en la Convención dado que, su principal argumento, estaba basado en que “los grupos políticos carecen de la permanencia y características específicas que componen los otros grupos, además de que no se podía poner en riesgo el éxito de la convención introduciendo ideas en las cuales el mundo se encuentra totalmente dividido”

²³ En el pie de página, Cáceres Tovar refiere que en 1943, Lemkin, inventó la palabra genocidio para, como dijera Kofi Annan, ex-Secretario General de la ONU “darle un nuevo nombre a un viejo crimen”. En 1944 la palabra apareció impresa por primera vez en el libro “Axis Rule in Occupied Europe”, obra del propio Lemkin. En 1946 logró que las Naciones Unidas reconociera al genocidio como un crimen internacional.

(Cáceres Tovar V. , 2014, pág. 62). Es posible que para 1948, año en que se llevó a cabo la convención y en pleno shock en una sociedad postguerra, tuviese sentido una afirmación como esta, sin embargo, como bien lo explicitó la delegación venezolana en ese mismo espacio, poner entre dicho los móviles políticos, implicaría de paso desconocer muchas de las acciones realizadas, o por realizar, a manos de los Estados allí representados. Nos dice: “muchos Estados no estarían de acuerdo con ratificar la convención por el miedo de ser después llamados por un tribunal internacional a responder acusaciones realizadas en contra de ellos” (pág. 64).

¿A qué pueden responder susodichas objeciones? Asheh (2012), nos refiere que este asunto se mide en el nivel de qué tan legible es. Sí, en qué tan legible es el genocidio. ¿En qué plano? En el plano de la comunidad internacional; en el plano de los Estados para que gobiernen y administren este fenómeno por medio de la ley; y, a la vez, en el plan de qué tanto quiere los Estados hacer legibles sus problemas internos a la comunidad internacional. ¿Por qué lo mide de esta forma? Porque el genocidio, no es una mera descripción de un hecho de la realidad, no, nos lo plantea de esta forma porque el genocidio tiene una intencionalidad *a posteriori* en lo que ocurrió y la/s respuesta/s a lo ocurrido. Desde varias perspectivas se puede denotar este carácter de la anulación. Ahora, volviendo a la discusión, el autor plantea que hablar de genocidio, del qué es, de cómo se concibe epistemológicamente, está estrictamente sujeto a aspectos políticos. (pág. 20)

En su totalidad, fueron 58 los países que hicieron presencia por medio de sus delegados en la convención. De los tantos debates que se dieron, el autor Alsheh (2012) realza los siguientes: los crímenes a condenar, y los grupos que serían articulados en la tipificación de genocidio. Ante el primero, los crímenes a condenar, se evidencia la insistencia en señalar las acciones nazis aunque estas tuvieran equivalencias en otras naciones. Por ejemplo, la delegación China reclamaba que también se condenara el uso de estupefacientes por parte de los japoneses contra civiles chinos que harían las veces de las cámaras de gas contra los judíos por parte de los nazis; no se incluyó. La delegación polaca, acentuaba que así mismo como tendrían que reconocerse los móviles políticos, de igual forma habrían de reconocerse los móviles económicos porque las Malas condiciones de trabajo, salarios de miseria o falta de legislación laboral también eran formas de exterminar

poblaciones” (pág. 21); no se incluyó. La delegación de Arabia Saudita, hizo hincapié en que el traslado forzoso de poblaciones y “su desintegración planificada de la estructura política, social o económica de un grupo, pueblo o nación” (pág. 23) fuese incluida, y no se incluyó. ¿La razón? Paralelo a la convención, el grupo de los Aliados (Gran Bretaña, Francia, URSS, EUA y China) estaban llevando a cabo una arremetida en Pakistán y la India que implicó un desplazamiento masivo de aproximadamente 27'000.000 de personas. (pág. 22) De igual forma, la delegación venezolana reclamaba que un crimen masivo no se ha de medir tanto por el número de personas asesinadas sino las repercusiones y pérdidas sociales que genera, ya que representa “grandes pérdidas para la humanidad en la forma de contribuciones culturales u otras” (pág. 22). Con todo esto, la convención cerró sus sesiones con la siguiente sentencia: se define genocidio como la aniquilación intencional de un grupo de ciudadanos, étnico, racial o religioso, exclusivamente por medio del asesinato de sus miembros. Ante lo cual, el autor deja la siguiente reflexión:

No deberíamos estar preguntando si la diferencia exacta que estableció la Convención entre los actos que sí constituyen genocidio y los actos que son “menos que genocidio” es verdadera o falsa. En cambio, deberíamos hacer otros tipos de preguntas: ¿por qué se consideró necesario crear esa diferencia en 1946? ¿Quiénes se beneficiaron con su establecimiento? ¿Qué facilitó esa diferencia? ¿Qué impidió? ¿Por qué los países (55 de ellos en 1946 y 58 para 1948) acordaron crear y luego efectivamente aprobar la Convención de genocidio de la ONU, circunscribiéndose al ideal westfaliano de la soberanía absoluta del Estado? ¿Por qué habría de favorecer cualquier gobierno el establecimiento de una efectiva autoridad internacional independiente, cuyo único propósito es restringir su soberanía nacional de un modo tan invasivo sin precedentes? (Alsheh, 2012, págs. 20-21)

Para finalizar, la resolución 96 de la convención, fruto de la sesión 75, se discute la protección de grupos políticos (Paz Mahecha, 2013). Se refiere que los grupos políticos tienen orígenes comunes e ideologías comunes que hacen parte de la relación intrínseca Estado/grupos políticos, y que proteger su existencia, expresión y libertad de opinión es su deber. Además, la delegación de Haití refiere que todos los crímenes son cometidos por razones políticas que el hecho de hacer una diferenciación entre grupos estables (religiosos, nacionales, étnicos, raciales) y grupos móviles (políticos, económicos, culturales) cuando

los primeros se configuran sobre las condiciones de los segundos (Paz Mahecha, 2013, págs. 47-70)

Más allá del plano conceptual y jurídico

En este plano, Feierstein (2000), tomando de presente el proceso perpetrado desde los nazis, hace significativos aportes sobre cuestiones algo obviadas. Poniendo entre dicho desde los cánones jurídicos hasta la complicidad societal, dilucida parte del andamiaje que compone a un genocidio, en este caso, desde los nazis contra “sólo” los judíos.

Haciendo referencia a algunos elementos obligadamente heredados desde el derecho romano y sistema penal positivista, plantea que las acciones de los nazis estaban legal y legítimamente constituida ya que, como partido, se sobrepusieron en una contienda electoral. De igual forma, posiciona que este carácter legal y jurídico, iba de la mano con modelos educativos, sociales, políticos y culturales que se encargaban de estructurar la legitimidad del genocidio como una práctica social. Para ello, plantea básicamente tres perfiles sobre los que se observa el genocidio: los genocidas; las víctimas; la sociedad cómplice.

Para posicionar una visión desde lo macro a lo “micro” he de exponer en primera medida el marco social propicio sobre el cual se legitima un genocidio, a esto, el autor lo va a llamar la *sociedad de la normalización*. ¿Qué es la sociedad de la normalización? Basándose en las concepciones de Foucault²⁴, Feierstein, nos posiciona que la sociedad normalizada, la sociedad que normaliza, es la que dista de una minoría que no logra recogerse en los conceptos de nación, ciudadanía, propiedad, y sobre cuanto parámetro establecido de capacidad/discapacidad societal se concibe. Cuando se plantea esa brecha, cuando se mide esa distancia entre lo normal y lo no normal se genera un puente que es la normalización; cuando este puente es rechazado o es visto retrospectiva se evidencia un perfil de degeneración, un estado transitorio de decadencia. Sí hay decadencia hay decadentes, lo indeseado, los indeseables.

²⁴ Genealogía del Racismo

Con esto, más que la legalización se busca es la legitimación de las acciones. Dice Feierstein (2000) que no puede concebirse un proceso genocida aislado de la sociedad donde se lleva a cabo. Sí retomamos lo mencionado frente al carácter y significancia de lo masivo que adquirió la divulgación de la información, durante el ascenso del partido nazi al poder jugó un papel imprescindible el ministerio de propagan al frente de Joseph Goebbels²⁵. Las acciones contra aquellas personas que concebían y desarrollaban otro tipo de convicciones contrarias a las dictaminadas por el cuerpo parlamentario nazi, fueron perseguidas durante años a la par que a la sociedad normalizada se le naturalizaban estos hechos. Recordemos que el partido nazi asciende al poder en 1932 y que la segunda gran guerra estalla en 1939. Las personas no eran llevadas a los campos de concentración de un día para otro y la sociedad en su conjunto no era ignorante ante estos hechos: hacían parte del andamiaje. Es lo que en palabras de Barrero (2012), podemos referir como una memoria mágica, “una memoria encantada que el propio sistema alimenta de confusión sistemática, desorientación sofisticada y negación perversa de la realidad.” (pág. 127). En ese plano, ya entramos a referir a los victimarios, a las víctimas. Para ello, tomo de presente una matriz tipo síntesis que organiza estos datos desde la perspectiva de Iván Ortiz (2006).

²⁵ Joseph Goebbels era el encargado de promocionar o hacer públicos los avisos del gobierno. Usó lo que hoy en día se conoce como el marketing social, ensalzando sentimientos de orgullo, promoviendo odios y en ocasiones mintiendo y convenciendo de cosas alejadas de la realidad, para ello, desarrolló 11 puntos que se enfocan en desarrollar la hipótesis de que una mentira dicha muchas veces, puede adquirir el carácter de verdad: simplificación de la realidad con la exaltación de un enemigo único en cada coyuntura; la vulneración de la pureza por medio del contagio que conlleve a la degradación; la transposición de los males sociales al enemigo; exageración y desfiguración de la realidad para generar inseguridad en el receptor asustándolo sobremanera; vulgarizar los contenidos, evitar el cuestionamiento, hacer del receptor algo torpe; orquestar y dar gran eco a sus labores, cuidándose de exponerse; bombardear con noticias nuevas a todo momento para evitar el razonamiento sobre alguna; llenar de interpretaciones el hecho para que el Hecho mismo pierda verosimilitud; silenciar a las posturas opuestas para evitar su trascendencia; trasfusión de un hecho pasado para justificar la acción en el presente; y, por último, principio de unanimidad

Tabla I. Connotación del delito de genocidio

PERPETRACIÓN	GENOCIDIO FÍSICO	<p>Matanza de miembros del grupo</p> <p>Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo</p> <p>Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial.</p>
	GENOCIDIO BIOLÓGICO	<p>Medidas destinadas a impedir nacimientos en el grupo</p> <p>Traslado por la fuerza de los niños de un grupo a otro.</p>
INTENCIONALIDAD (Dolus specialis)	Para que se pueda penalizar a una persona por cometer genocidio se necesita	<p>Mostrar intención</p> <p>La intencionalidad de destruir parcial o totalmente a un grupo es el elemento constitutivo del crimen</p> <p>La deducción de intencionalidad puede darse por cierto número de hechos (Tribunal de Rwanda)</p> <p>La confesión es algo importante para la demostración de la intencionalidad</p>
MODALIDADES DE PARTICIPACIÓN	Individual. Es la modalidad simple de cometer una conducta punible, sea que se denomine autor, agente o sujeto activo, tiene como consecuencia la responsabilidad penal de la persona individualmente considerada, pues en esa forma fue como actuó.	
	Complot. Se entiende como el constructo de personas en la comisión de una conducta punible en el mismo se presentan los autores o autor, los partícipes o participe, los cómplices o cómplice, siendo estrictamente necesaria la presencia de los primeros.	

Incitación directa y pública. Es la figura en virtud de la cual una persona incita, impulsa o apremia a otra a realizar el injusto doloso acompañada de medios idóneos y eficaces en orden a la producción del convencimiento del incitado, de ahí que (1) deba haber vínculo entre el hecho principal y la acción del inductor (éste debe ocasionar la resolución de cometer el hecho en el autor principal), (2) debe haber dolo en el inductor, (3) el hecho al cual se induce debe consumarse o alcanzar al menos el grado de tentativa punible y (4) el incitador debe carecer del dominio del hecho pues de tenerlo podría vincularse como coautor.

MODALIDADES DE PARTICIPACIÓN

Complicidad. Se dice de la cooperación dolosa con otro en la realización de un actuar antijurídico dolosamente cometido, el cómplice favorece un hecho ajeno y no toma parte en el dominio del hecho, la contribución puede ser intelectual o física, puede ser previa, concomitante o posterior al hecho. Se requiere en esencia de los mismos 4 requisitos para la configuración de la incitación o instigación

Tentativa. Sin ser estrictamente una modalidad de participación, se ubica en este aparte puesto que es una forma de estructuración del tipo al cual pueden concurrir las modalidades de participación mencionadas supra como una extensión de la tipicidad básica, como una forma de configuración especial del tipo o dispositivo amplificador del mismo. Y, como tal, es la ejecución incompleta de la conducta punible, es un conatus, es decir un acto o delito que se empieza a ejecutar y nunca llega a consumarse, un delito imperfecto

VÍCTIMAS

Persona o personas, contra las que por razón de su pertenencia a un grupo: nacional, étnico, racial, religioso o político se realicen cualquiera de los actos genocidas (mencionados en la Convención de 1948)

RESPONSABILIDADES	<p>Todas las personas naturales que cometen el crimen (Estatuto de Roma, Art. 27)</p> <p>Jefes superiores: (Art. 28 Estatuto de Roma)</p> <p>Militares de fuerzas que bajo su mando hayan cometido el crimen de genocidio o que no lo hubieran prevenido, ni puesto en conocimiento a las autoridades respectivas</p> <p>Superior, si sus subordinados han cometido el crimen de genocidio y este cometimiento guarda relación con la relación de mando. Si no lo previno o hizo caso omiso de su cometimiento. Obediencia debida (IV Tribunal Nüremberg). El cometimiento del crimen como consecuencia de una orden no exime la responsabilidad.</p>
IMPRESCRIBTIBILIDAD	<p>El crimen de genocidio, junto con los crímenes de lesa humanidad, agresión y guerra no prescriben (Art. 20 Estatuto Roma)</p>
EXTRADICIÓN	<p>El crimen, conspiración, instigación directa y pública, tentativa, complicidad en el genocidio, no se pueden jamás considerar como delito político, por eso los responsables pueden ser extraditados y los Estados deben conceder tal extradición a la legislación de tatados vigentes, para tal efecto.</p>

Elaboración propia a partir de Iván Ortíz (2006)

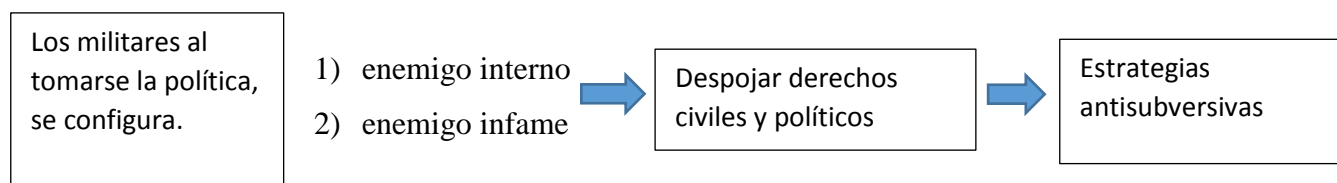
Paralelos a los espacios de la convención, los trabajos acumulados en los Tribunales de Nüremberg, Tokio, y la convención de Roma, cimentaron las bases para consolidar un tribunal permanente de justicia internacional (Cáceres Tovar V. , 2014, págs. 30-33) sin embargo, dado el estallido de la denominada guerra fría, esto trajo consigo el estancamiento del tribunal que se pensaba para ese momento y condenar este tipo de crímenes. (Arellano Ortiz, 2001, pág. 11). En esa medida, continúa Arellano (2001), fue hasta el año 1998, como efecto de la guerra Bosnia-Herzegovina en 1992, donde hubo una clara violación a los acuerdos de la convención, al igual que los crímenes de guerra cometidos en el conflicto de la ex-Yugoslavia en 1993, y el Genocidio de Ruanda en 1994, lo que impulsó de nuevo retomar la estructuración de un tribunal permanente internacional en el espacio de la Conferencia de Roma. Ya para abril de 2002, sesenta países ratifican el Tratado de Roma que contempla la creación de la Corte Penal Internacional, requisito mínimo para que este tribunal internacional pueda entrar en funcionamiento (pág. 12) Aunque en el tratado de Roma no se reconoce el genocidio por motivación política, sí lo va a hacer el Consejo de Estado colombiano el 4 de julio de 2013 por medio de su radicado 11001-03- 28-000- 2010-00027- 00.

El Consejo de Estado, en fallo a la demanda interpuesta por los conciudadanos Jeritza Merchán Díaz, Jorge Ignacio Salcedo, Jaime Araujo Rentería y Ricardo Pérez Gonzales, “declaró nulidad de las resoluciones 5659 y 7477 de 2002 del Consejo Nacional Electoral” que derogaba la participación política del grupo Unión Patriótica, ya que, “afrontaba una grave crisis de supervivencia debido al exterminio que por cuenta de <<manos oscuras al margen de la ley>> venían siendo víctimas sus dirigentes, militantes y candidatos” (Acción de nulidad contra acto de contenido electoral, 2013).

Genocidio político

Continuando con los elementos desarrollados por el Profesor Iván David Ortiz (2006) (2008) ya que, desde su enfoque, ha trascendido la mirada jurídica y normativa del genocidio político. Con ello no se quiere generar la idea de que los mencionados sean elementos sobrantes, no, son elementos base que han de fortalecerse desde diversos ámbitos, como el social, político, cultural y hasta simbólico. En esa medida, he de clarificar cuales son los elementos que componen un genocidio por motivación política.

Previamente, con Feierstein (2007), se presentó a qué obedecía el carácter de *normalización*. Se trae a colación porque desde ese punto se sigue hilando la concepción de anulación. Refiriendo a Ortiz (2006), bajo la premisa de bienestar y fortaleza estatal, (se) desarrollaron regímenes político-militares que defendieran y preservaran el patrimonio y desarrollo nacionalista. Con esto qué nos está diciendo, que la institución militar, la que ha de pregonar la defensa de la política del Estado, se va a volver la política y el Estado mismo al instaurar un “orden” por medio de la fuerza ante la vulnerabilidad y posible “degeneración” del estado de cosas constituido desde la normalización de la sociedad; es decir, la defensa ideológica del Estado va a estar a cargo de los militares. ¿Consecuencias?: pérdida de las libertades individuales, el respeto a la diferencia, la negación de la democracia, la negación de la autonomía de los pueblos²⁶.



Primera gran contradicción: el Estado, en su configuración democrática, estructuralmente ha de contar con todas las herramientas jurídicas y procesuales para, además de garantizar la participación, lidiar con los diversos conflictos que se presentes, incluso el de la protección de los grupos políticos. En esa medida, identificarse o ser identificado como contrario o contradictor del factor normalizante, se presta para efectuar el proceso de estigmatización. La estigmatización, desde lo desarrollado por Ortiz (2006), hace parte de las correlaciones de los sentidos de identidad que se construyen en, desde y hacia la colectividad en cuestión, de la siguiente forma: autoreconocimiento (valoración positiva); distinción (caracterización de diferencia); estigmatización (valoración negativa) (pág. 59). ¿Por qué en este orden?

La valoración positiva -autoreconocimiento- es, en primera medida, la cohesión interna que se forja a partir unos lineamientos ideológicos lo cual, ante el Estado, les hace merecedores de una identidad jurídica reconocida, asimilada y legitimada por este que, al materializarse como movimiento político amplio, le da cabida de participación

²⁶ Como concepto del derecho internacional público está claro que la autodeterminación engloba la posibilidad de la secesión para la creación de un Estado nuevo o para la incorporación en uno ya existente <http://www.redalyc.org/pdf/427/42715756001.pdf>

en y con amplios sectores de la sociedad en miras a la convergencia de un gobierno. (Ortiz Palacios I. , 2006, págs. 59-62).

En conexión a lo anterior, la caracterización de la diferencia –distinción ante los otros grupos- hace parte de su identidad política que, a su vez, le define contraría a la configurada de forma tradicional

Otro aspecto que los identifica como diferentes, es que las acciones para proteger su existencia se convirtieron en hechos políticos que trascendieron su propio interés para convertirse en acciones sociales (...) les llevó como partido político a la creación de organizaciones de derechos humanos, comités de apoyo a los derechos humanos y de asistencia a la población víctima de violencia en general; la creación de jardines infantiles, asistencia médica y psicológica. (Ortiz Palacios I. , 2006, pág. 63)

En complemento, la estigmatización –valoración negativa- construye un ambiente de no tolerancia contra aquel contrario, aquel diferente, por medio de los usos y abusos discursivos, con el fin de instaurar en el imaginario colectivo la aceptación, legitimación, minimización y hasta la negación de lo cometido como un crimen. (Ortiz Palacios I. , 2006, págs. 64-72). Así se asevera al mencionar su relación con grupos subversivos alzados en armas que, entre otras cosas, también es un derecho político de los pueblos contra la tiranía; pero ¿qué hay acá de fondo?

En primera medida, aunque se les ha reconocido legal y legítimamente desde el Estado como actor colectivo de incidencia política –movimiento político- y, a la vez, este ha hecho uso de los espacios legalmente constituidos para hacer valer su reconocimiento –los escaños electorales- se evidencia que una de las intencionalidades por parte del Estado militar es desviar la atención y accionar político de fuerte incidencia social-parlamentos-, para relegarlos a atender asuntos de primera mano como la seguridad y la integridad de los miembros. Es como la estrategia militar que prefiere herir antes que eliminar su contrario, porque un contrario herido implica ocupar a dos o tres más que le salvaguarden.

Por otro lado, se evidencia que la intencionalidad también apunta a deslegitimar y desdibujar su papel como actor político cuando se le relaciona con un actor armado. Sí precisamente la arena política, en este caso parlamentaria, se nutre del debate de los diversos posicionamientos ideológicos y hasta epistémicos que allí convergen, porque

es precisamente el estamento que como movimiento y partido político se busca posicionar las voces de quienes se representa ya no es validado legítimamente, pierde su credibilidad. Es cierto, legalmente se les reconoce como actor político colectivo, pero a su vez, el Estado militar genera los miedos por medio de los grandes medios en el imaginario colectivo, para que se vea necesaria la eliminación de esa otredad que está alterando el *statu quo*. De nuevo se evidencia lo del régimen nazi: se usan todos los aparatos ideológicos que el Estado tenga a la mano para generar un estado de alienación colectiva que no cuestione las acciones, por más atroces que estas sean, con tal de salvaguardar lo normalizado. Bien lo refiere Barrero (2011), no se busca derrotar sino destruir. La intencionalidad es desaparecer las huellas del camino. (Ricoeur, La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido. El cuidado de lo inolvidable, 1999)

En consecuencia, las fracturas individuales y colectivas son significativas. “Hoy se sabe que el costo emocional de la amenaza, el asesinato, la desaparición forzada, el secuestro, el desplazamiento forzado, etc. es muy alto a nivel individual y colectivo” (Aguilera Torrado, 2010, pág. 161). A nivel individual, nos dice Torrado (2010) los daños más significativos se miden en el aislamiento, reflexiones obsesivamente desesperanzadoras, recuerdos reiterativos de los hechos, desestructuración de los proyectos de vida, entre otros no menos complejos; “y”, en el plano colectivo, induce desconfianza generalizada, destrucción del liderazgo (y) restricción de la solidaridad. “Todo lo anterior conduce a la destrucción del tejido social, del sentido de pertenencia y arraigo, lo que conlleva a un aislamiento social. (págs. 161-162).

En ese sentido, ya en el grueso de la sociedad, es decir, no sólo en las personas y poblaciones victimizadas directamente, sino las que hacemos parte de las víctimas por extensión, estaríamos reproduciendo, en palabras de Barrero (2012) una visión ingenua y mágica de la memoria. Una memoria ingenua, se refleja en la medida que no se combate la instauración del reino perpetuo de la mentira, en la cual, los mass media juegan un papel vital al distorsionar los hechos, ya que se empeñan en estructurar, moldear, proyectar y potenciar la opinión pública, generando un olvido impuesto que coloniza el pensamiento. En esa medida, la memoria mágica niega lo que se está viviendo, banaliza las concepciones de quienes son “espectadores” (victimizados por extensión) que, alejados, no sólo espacialmente sino también en el carácter de identidad de que ese otro hace parte de la realidad que nos acoge/oprime, naturalice los hechos de los afectados como efectos del destino; “es lo que podríamos llamar una memoria

encantada que el propio sistema alimenta de confusión sistemática, desorientación sofisticada y negación perversa de la realidad. Es así como se logra que la guerra psicológica ya no se libere en los campos de batalla, sino que se instale en propia psique del sujeto” (Barrero Cuellar, 2012, pág. 127).

Tabla II. Daños a nivel individual y colectivo

Daños más significativos a nivel individual	En el ámbito comportamental: el surgimiento del llanto; el aislamiento y la evasión de las situaciones relacionadas con la experiencia traumática; la afectación de relaciones interpersonales, en la medida de que no hay confianza en el otro.	En el plano del pensamiento: la aparición de reflexiones obsesivas y recurrentes sobre la experiencia sufrida, desesperanza, pesimismo, entre otros.	En el terreno de la memoria: se producen recuerdos reiterativos de los hechos, acompañado de malestar e intenso dolor	desestructuración de los proyectos de vida, reflejado en cambios en la personalidad, alteraciones en lo laboral, transformación de las motivaciones y del sentido de la vida
Daños más significativos a nivel colectivo	Generación de un clima de terror y miedo, que produce un clima de desconfianza generalizada.	Destrucción del liderazgo espiritual, social y político.	Afectación de las condiciones de solidaridad	Destrucción del tejido social, del sentido de pertenencia y arraigo, lo que conlleva a un aislamiento social
Elaboración propia a partir de Aguilera Torrado (2010)				

Genocidio político contra la Unión Patriótica

La Unión Patriótica, UP, emerge como frente amplio, en el cual tienen cabida todos los sectores sociales, partidos políticos, organizaciones gremiales, etc., interesados en impulsar el proceso de Apertura Democrática y defender la soberanía e independencia de la nación (Unión Patriótica, 1986); la cual, según las palabras del entrevistado Sebastián Gonzales, “fundamental y centralmente se definió como su principal objetivo cambiar por la vía institucional, estatal, el esquema del régimen político excluyente que se venía dando en el transcurrir de nuestra Historia.” (Ortíz Palacios, 2008b, pág. 16) Qué quiere decir ello, que previo al surgimiento de la UP, el país estaba inmerso en un degradante bipartidismo, el cual, defendía los intereses particulares empresariales de quienes ostentaban el poder y a su vez apremiaban las emergentes doctrinas de seguridad que EUA promulgaba.

Como efecto de la proclamada guerra fría, en la cual se abandera una dicotomía ideológica entre capitalismo/comunismo, en el territorio latinoamericano, y en particular la institucionalidad colombiana, se instauran normativas que viabilicen “los requerimientos del Estado de Seguridad Nacional Estadounidense en cuanto a la restricción de derechos y la ampliación de competencias a las FFAA” (Ortiz Palacios I. D., Genocidio Político contra la Unión Patriótica: nuevas miradas para nuevas lecturas, 2006, pág. 55) La doctrina de seguridad nacional ha estado presente a lo largo de los últimos 30 años en los manuales del ejército colombiano y en los distintos estudios y análisis realizados por los militares. Reafirma Ortiz (2006) que el fundamento político del actuar de las fuerzas militares ha sido al anticomunismo; que al igual que en otros países, hacía suponer que las Fuerzas Militares eran las llamadas a llenar el vacío ideológico que presentaban otros organismos estatales. Bajo esta lógica se constituye el *enemigo interno* y la guerra de baja intensidad.

La guerra de baja intensidad, denominada así en la administración Reagan, “es utilizada para describir una forma de lucha que incluye operaciones psicológicas, desinformación, información errónea, terrorismo, subversión cultural y religiosa. El congreso de EEUU ha legislado una respuesta *razonable* para este problema” (Bouchev, 1989, págs. 96-97).

Dentro de las propuestas presentadas por el congreso de los Estados Unidos, hay dos que versan de la siguiente forma:

Propuesta No. 4. Estados Unidos debe ir más allá del fortalecimiento del sistema judicial existente en Colombia respaldando las cortes especiales bajo el control conjunto del Ministerio del Interior y las Fuerzas Armadas, para enfrentar las amenazas de subversión, que representan una guerra abierta contra el régimen democrático.

Propuesta No. 5. Si no se toman medidas enérgicas pronto, se repetirá a gran escala el problema de El Salvador. El apoyo oportuno de Estados Unidos y un financiamiento adecuado pueden evitar mayores levantamientos y una guerra civil. (Bouchev, 1989, págs. 106-107)

Ya con las autorizaciones suscritas, se ahonda en implementar el andamiaje y se “dio vía libre a la instauración de métodos extrajudiciales para reprimir cualquier brote de insurgencia” (Ortiz Palacios I. D., *Genocidio Político contra la Unión Patriótica: nuevas miradas para nuevas lecturas*, 2006, pág. 57). Afirma el Ministro de defensa del periodo Turbay Ayala (1982), Gral. Luis Camacho Leyva, “centrales sindicales, movimientos populares, organizaciones indígenas, partidos políticos de oposición, movimientos campesinos, sectores intelectuales, corrientes religiosas, grupos juveniles y estudiantes, asociaciones de vecinos, etc., son el blanco a destruir, pues son el brazo desarmado de la subversión” (Ortiz Palacios I. D., *Genocidio Político contra la Unión Patriótica: nuevas miradas para nuevas lecturas*, 2006, pág. 56)²⁷.

Es el año de 1985, el 21 de marzo, en las instalaciones del Centro de Convenciones Gonzalo Jiménez de Quesada, en la ciudad de Bogotá, la Unión Patriótica hace su aparición pública. Nos afirma Romero Ospina (2011) que ya para la fecha treinta y una personas habían sido asesinadas, la primera de ellas, Milciades Contento, campesino y miembro de la UP, a los ocho días de haberse firmado los acuerdos del cese al fuego, tregua y paz entre el gobierno conservador de Belisario Betancourt Cuartas y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo, FARC-EP. El movimiento Muerte a Revolucionarios del Nordeste (MRN)

²⁷ Citado por Organización Mundial contra la tortura y otros. *El terrorismo de Estado en Colombia*. Ed. Barcelona 1992, p.10, en Iván David Ortiz Palacios, *Genocidio Político contra la Unión Patriótica: Nuevas miradas para nuevas lecturas*.

advertía “a los camarillas del brazo político de las FARC-EP terroristas izquierdistas que no permitirá que nuestra idiosincrasia y costumbres sean suplantadas por el yugo de la esclavitud del comunismo. Seguiremos actuando contra los verdugos comunistas en pos de nuestras convicciones democráticas” (Ortiz Palacios I. D., *Genocidio Político contra la Unión Patriótica: nuevas miradas para nuevas lecturas*, 2006, pág. 64).

El interés por preparar a las FFAA, lleva a muchos militares reconocidos a ser alumnos de la Escuela de las Américas. (pág. 57)

En diciembre de 1987, llegó como comandante de la VII Brigada del Ejército con asiento en Villavicencio, el general Harold Bedoya Pizarro, con larga trayectoria de combate contrainsurgente, entrenado en la Escuela de las Américas. Desde el comienzo libró batallas verbales con los dirigentes comunistas y de la UP, y los acusó de ser el brazo político de la guerrilla, según lo registró la prensa de la época. Y mientras tanto, bajo su comandancia, no se logró mermar los asesinatos de dirigentes políticos y agrarios del Meta. Al contrario, éstos arreciaron. (Verdad Abierta, 2011)

La Unión Patriótica es un movimiento que nace con una propuesta de cambiar la cultura política del país y que tiene hoy plena vigencia. (Romero Ospina, 2011)²⁸ Luego de su aparición pública, para las primeras contiendas electorales, la Unión Patriótica logró obtener cinco senadores de la república y nueve representantes a la cámara, proceso que aún hoy no se ha equiparado. Dentro de sus propuestas, entre otras, se establecía: romper el monopolio político ejercido por los partidos tradicionales para abrir cauce a la participación de las mayorías nacionales en los asuntos del gobierno; la elección popular de alcaldes y gobernadores; reforma agraria; plan de construcción de vivienda para los destechados; introducción de técnicas agrícolas modernas; educación al acceso de todos; subordinación efectiva de la fuerza pública a la autoridad civil. Sin embargo, Nos dice Cepeda (2006) “sectores ganaderos y empresariales, y grupos de los partidos liberal y conservador manifestaron su rechazo a la posibilidad de que las alcaldías escaparan a su control”

La guerra sin cuartel por parte del establecimiento contra la colectividad continuaba. En un informe del 19 de febrero de 1983 se reconoce por parte de la

²⁸ Entrevista a Sebastián Gonzales, *Nos metimos a este proceso bajo el lema de Bernardo Jaramillo y José Antequera: por la vida, hasta la vida misma*.

procuraduría general de la nación que grupos como el MAS²⁹, estaba articulado por agentes del Estado (Romero Ospina, 2011)³⁰. Desde la firma del acuerdo sobre el cual se posicionaban las garantías para la participación política en 1984, hasta el año de 1997 ya se registraban oficialmente los siguientes crímenes que, en palabras de Cepeda (2006), su ejecución ha coincidido con momentos estratégicos de la vida política y económica del país, y que en tales coyunturas se ha intensificado la criminalidad contra el movimiento como consecuencia de sus posiciones.

Quince alcaldes asesinados, ochocientos treinta y cinco militantes, un auditor de la contraloría, nueve candidatos a la alcaldía, un candidato a la asamblea, doce candidatos al consejo, dos candidatos presidenciales, ciento cuarenta y cinco concejales, once diputados, doscientos noventa y tres dirigentes, un gobernador indígena, seis inspectores, treinta y ocho insurgentes en tregua, trece niños, cuatro personeros, tres periodistas, tres representantes, tres senadores, ciento noventa y seis simpatizantes y cuatro tesoreros municipales. (Romero Ospina, 2011, pág. 165).

En suma a los asesinatos, el genocidio se expresó con los siguientes crímenes: heridos, presos, allanamientos, desapariciones, amenazas, intimidación escrita, intimidación con bombas, atentados, amenazas escritas, amenazas telefónicas, masacres, desplazamientos, acoso militarista, torturas, montajes penales, detenciones arbitrarias, falsos retenes, damnificados de guerra, sicariato, exilio, sabotaje de campañas, sabotaje a sedes, hostigamientos militares, sabotaje de consultas, sabotaje a reuniones, ocupación de sedes, traslados forzosos ¿Contra quienes? Contra sus militantes, concejales, simpatizantes, representantes a la cámara, candidatos presidenciales, asociaciones sindicales, estudiantes, asambleístas, familiares, abogados, coordinadores, brigadistas de salud, activistas, periodistas, líderes comunales, bases sociales rurales, organizaciones cívico populares, transportadores, tesoreros, exdirigentes, sobrevivientes, contra los hijos

²⁹ El MAS (Muerte A Secuestradores) es un grupo paramilitar que “operaba” con miembros y dotación oficial, desde uniformes hasta transporte aéreo.

³⁰ la procuraduría general confirma la conexión del MAS con sectores militares, indicando que, de 163 nombres concretos de ese grupo, 59 pertenecen a las fuerzas armadas y que los comandantes de los batallones Patriota, de Honda, Bomboná, de Puerto Berrío y el de Casanare, están vinculados al MAS

de todos los mencionados, contra familiares de los familiares y hasta contra quienes realizaban labores de búsqueda. Refiere uno de sus cofundadores³¹

Tabla III. Móviles Genocidas desde el Estado Colombiano contra la Unión Patriótica

Violencia Psicológica	Violencia Física	Violencia Simbólica	Violencia visibles desde el Estado
Indagación escrita	Heridos	Sabotaje de campañas	Damnificados de guerra
Amenazas escritas	Desaparecidos	Sabotaje de sedes	Sicariato
Amenazas Telefónicas	Tortura	Sabotaje de consultas	Exilio
Allanamientos	Atentados	Sabotaje de reuniones	Traslados forzados
Detenciones arbitrarias	Intimidación con bombas	Ocupación de sedes	Desplazamiento
Montajes Penales	Asesinatos		Presos
Acoso Militarista	Masacre		
Hostigamientos Militares			
Falsos retenes			

Elaboración propia , Juan Manuel Giacometto 2017

“El proyecto político de la Unión Patriótica se emprendía como una apuesta de transformación del escenario de la guerra como forma de hacer política en defensa de los pobres en Colombia, en un ejercicio de la política civilista, que permitiera que las divergencias de carácter político e ideológico no se tuvieran que zanjar como a mitad de este siglo XX...” (Ortíz Palacios, 2008b, pág. 249).

Genocidio político contra el Gaitanismo

El gaitanismo emerge como una fuerza política y social en la década de 1940. Sus pilares, auspiciados por Jorge Eliécer Gaitán, se basan según Sánchez (1982) en una concepción tardía de la revolución francesa. Cuando hablamos de un legado de tardío de este talante, hacemos referencia a elementos como la soberanía popular, democracia, igualdad, moralidad pública, y lucha contra los monopolios: un postulado subalterno. Sus discursos están notablemente empapados de un componente antiimperialista y

³¹ Sebastián Gonzales

proyectado a una democracia de convergencia nacional. Dicha convergencia, se recoge en el postulado de pueblo que, a diferencia de otras fuerzas políticas latentes en el territorio nacional para ese momento³², era polisémico; es decir, no sólo apuntaba y recogía a un sector, sino que había variantes de identidad reflejadas en los artesanos, obreros, indígenas, sectores urbanos empobrecidos e intelectuales filántropos.

En esa medida, todo el postulado tardío se aterriza en los siguientes puntos: justicia social y económica a través de la democracia, para la restauración moral del país nacional ante el país político. ¿Qué es todo esto? Nos dice Green (2003), que la justicia social es aquella que reivindica el máximo grado posible de bienestar para la mayoría, armonizando los intereses de los gobernados con los gobernantes. Que esta, articulada con la democracia, con la democratización de los derechos, impulsa la movilización popular radical ¿por qué? Porque las bases sociales omitían un entendimiento económico de la realidad social y, al hacerlo, los filiales políticos eran manifestados de forma más pasional que consciente; lo cual, distanciaba el país político (oligarquía) del país nacional (bases sociales). En ese plano, hay dos contendientes reacios a sus postulados: el partido liberal y el partido conservador.

Frente al partido liberal, Gaitán, en un inicio (1934), desertó de él para proyectar una fuerza política alternativa que denominó UNIR³³. En palabras generales, el proyecto político de la UNIR fracasó y decidió re vincularse al partido liberal, pero en su ala radical. Cuando hablamos del ala radical del partido liberal, hablamos de aquellas inclinaciones contra monopolistas –tanto nacionales como internacionales- que promueven la nacionalización de la banca, el pluralismo político, (y) una postura anti oligárquica, que defendía a los sectores no industrializados y de pequeños propietarios como artesanos, tenderos y pequeños productores urbanos.

Por otro lado, el partido conservador, un partido ceñido a las configuraciones más tradicionales de la humanidad, es decir, aquellas que insisten en posicionar posturas poco contextualizadas con las necesidades del entorno, incluso –en términos de Benjamin- aquellas que históricamente han potenciado la tradición opresora, ha generado un vínculo fuerte con la iglesia para incluso evangelizar la violencia. Pero ya hablaremos de ello. El punto acá, es que Jorge Eliecer Gaitán, connotado líder, denuncia ambas posturas –liberales y conservadoras- como representantes de la oligarquía que

³² La base y fuerza social del Partido Comunista está enfocada en el sector obrero

³³ Unión Nacional Izquierdista Revolucionaria

oprimen al pueblo colombiano. Nos dice Archila (1999) “Gaitán asustó a las élites de los dos partidos, posiblemente por la eficacia con la que movilizó a los sectores excluidos de la ciudad y el campo, sin distinción de color político” (pág. 11)

En el plano de la violencia, en la perspectiva de Sánchez Gómez (1991), se nos presenta que el Estado es prisionero de la lógica partidista, es decir, que no es autónomo en sus funciones, no es el soberano que organiza, sino el lacayo que obedece. En esa medida, tanto liberales como conservadores se apropiaron de los estamentos: policías, guardia departamental, jueces, magistrados, jueces electorales y todo cuanto cargo público se nombrara. Además de los cargos que le competían a obediencia terrenal, también hay quienes, desde sus funciones espirituales, dominaban los poderes civiles: la iglesia.

La iglesia, a través de sus párrocos, continúa Sánchez (1991) hacían las veces de lo que se puede interpretar como prisma político: ellos pregonaban todo tipo de interés partidista en medio del sermón, son los “párrocos electorales con un ligero sabor a cruzada”. Como para la década de los 40’s aún era más que vigente la constitución de 1986, la constitución de la regeneración, no había potestad laica constitucionalmente constituida, sino que el clero era la voz de mando nacional. Había incidencia en la escuela, en los medios de información, en las instituciones de formación, en las zonas de trabajo, en los días de descanso, en los días de fiesta, en el control del ciclo vital (bautizo, matrimonio, entierro) y hasta en la conciencia por medio de los confesionarios. ¿Cuál es el agravante de esto? Que a gritos de “Viva Cristo Rey”, se impulsaban movilizaciones armadas conjunto al partido conservador en bloques que incluso recibían el nombre “Los Nazarenos”. Ahí está el tinte de la cruzada. “no se sabía si eran motines conservadores con apoyo eclesiástico o levantamientos parroquiales con respaldo conservador”. En este Estado de para institucionalización, emerge el movimiento gaitanista.

Mientras no existan leyes que eliminen la explotación latifundista y procuren la repartición de la tierra y permitan que cada hombre bajo el sol tenga un pedazo de ella; mientras no nos rebelamos audazmente contra el sistema individualista, que se basa en la explotación de los más por los menos, para reemplazarlo por la norma socialista que busca la equidad y garantiza que uno goce de aquello que es producto de su trabajo, todas las medidas que se adopten sólo tendrán ventajas para los especuladores, para los

más hábiles y menos laboriosos; sólo traerán miseria y pobreza, hambre y dolor para la gran mayoría de nuestro pueblo (Valencia Gaitán, 2011)

El señalamiento, se hizo con base a la concepción de *Chusmero*, la cual, estaba dirigida contra aquella persona que manifestara sus afinidades liberales cercanas al programa gaitanista tanto en el campo como en la ciudad. En el campo, nos refieren (Yie Garzón, 2011) (Zuluaga, 2010) (Sanchez, 1985) eran aquellos jornaleros, caporales, arrendatarios, mayordomo, uno que otro patrón, autodefensa liberal, guerrilla de izquierda y/o comunista, que posicionaba la necesidad y posibilidad de agenciar colectivamente las tierras que desde los 30's se pregonaban como baldías. En el plano de la ciudad, era todo aquel que apremiara por el carácter de un programa político democráticamente radical que no hiciera obviedades con las demandas sociales, sino que fuese con ellas al frente por la necesidad de la restauración moral de la república y por el fortalecimiento del país nacional. Frente a la arremetida del Estado, contra estas personas, se aplicaba, en primera medida, el boleteo.

El boleteo, nos contextualiza Garzón (2011) consistía en hacer pública una amenaza contra aquellos que apremiaban los ideales del liberalismo radical impulsado por Gaitán. Por lo general, la dinámica consistía en hacer un censo, aparentemente ilegal, aunque fuese impulsado en gran parte por la fuerza pública -policía- y luego aparecían notas y papelones de amenaza contra aquellos que habían manifestado ser liberales, gaitanistas o simplemente simpatizantes de sus ideas. Por lo general, el boleteo era auspiciado, financiado y legitimado por los hacendados, patronos, prensa conservadora y el clero nacional, para ser llevado a cabo por los pájaros, la policía Chulavita y hasta el mismo ejército. Éstos boleteos hacían las veces de advertencia para abandonar la zona o quedar sepultado en ella. De allí en adelante, una cadena de violencia sistemática y atroz se hacía en creces contra los gaitanistas.

Con base a los trabajos realizados por (Guzmán, 1962) (Sanchez Gómez G. , 1991b) (Medina, 1989) y (Aguilera Peña, 2002) se denotan los siguientes tipos de violencia y sus modos de llevarla a cabo.

Tipos de violencia moral, física, indirecta, directa, dolosa, oficial, privada, institucionalizada, excepcional, manifiesta, permanente, generalizada, individual, plural, extragrupal, interindividual, connominada, agravada, simple, racionalizada, motivada, traumatizante, urbana, rural, partidista, burguesa, por móviles económicos, reaccionaria, militar-civil, remunerada, predatoria, depredatoria.; que se materializó en boleteo,

aplanamiento, señalamiento, persecución, estigmatización, conflictos laborales, sabotajes, saqueos, prácticas humillativas, intimidaciones, tortura refinada, , retenciones arbitrarias, golpizas, allanamientos, chantajes, sabotaje a inmueble, montaje, asaltos, control de la cultura y los espacios culturales como cines, teatros y la radio; incendios a puntos de encuentro, violaciones, quema de hogares, falsa aplicación de la ley de fuga, fusilamiento directo de detenidos sin procesos judicial, masacres de familias, incendio de predios, hurto de predios, asesinato en medio de aglutinaciones, homicidios, masacres, desapariciones. Todo lo anterior, con la intencionalidad de fracturar el tejido social y borrar de la memoria colectiva nacional las proyecciones de una democracia radical, para que queden en el imaginario común el ideario de una guerra bipartidista

Tabla IV. Móviles Genocidas desde el Estado Colombiano contra el Gaitanismo

Violencia Psicológica	Violencia psico/física	Violencia Simbólica	Repercusiones visibles
Boleto	Aplanamiento	Conflictos laborales	Desplazamiento forzado
Señalamiento	Tortura refinada	Sabotajes	
Estigmatización	Retenciones arbitrarias	Saqueos	
persecución	Golpizas	Sabotaje a inmueble	
Humillación pública	Aslatos	Control de los cines, el teatro y la radio	
Intimidaciones	Violaciones	Incendios en puntos de encuentro	
Allanamientos	Falsa aplicación de la ley de fuga	Quema de hogares	
Chantajes	Fusilamiento directo de detenidos sin proceso judicial	Incendio de predios	
Montaje	Masacre de familias		
	Asesinato en medio de aglutinaciones		
Desapariciones			

Elaboración propia a partir de (Guzmán, 1962) (Medina, 1989) (Sanchez Gómez G. , Guerra y política en la sociedad colombiana, 1991b) (Aguilera Peña, 2002)

Genocidio político contra San José de Apartadó

En esta parte del trabajo se preguntarán ¿cómo va a ser lo de San José de Apartadó un genocidio? sí en Armenia (Asia) fueron 15'000.000 (quince millones), en los campos de concentración nazi 6'000.000, (seis millones), en el gaitanismo 200.000 (dos cientos mil), en la UP más de 5.000 (cinco mil) y en San José de Apartadó ¿300? Sí, es así. No se trata del número de personas, sino, la ruptura, el legado que es eliminado. Esto es como una telaraña, sólo hace falta eliminar un punto de unión estratégico para causar un gran daño considerable en la misma. Así, retomando la convención sobre genocidio, lo refirió la delegación venezolana al reclamar que un crimen masivo no se ha de medir tanto por el número de personas asesinadas sino las repercusiones y pérdidas sociales que genera, ya que representa “grandes pérdidas para la humanidad en la forma de contribuciones culturales u otras; de igual forma, la delegación de Arabia Saudita, hizo hincapié en que el traslado forzoso de poblaciones y “su desintegración planificada de la estructura política, social o económica de un grupo, pueblo o nación” también cuenta como un crimen de violación masiva violenta de derechos humanos.

San José de Apartadó y posteriormente autoproclamada Comunidad de paz de San José de Apartadó, tiene disidentes particularidades: la comunidad asume un carácter neutral que, posteriormente refieren como de paz, para manifestar su no adhesión con alguna respuesta armada, ya sea esta insurgente, militar o paramilitar. Por qué refiero que esto es disiente, porque, como hemos visto, entre el proceso de estigmatización hecha por parte del Estado contra las poblaciones es por su adherencia a elementos ideológicos insurgentes, sin embargo, acá la postura no es esa, acá la postura política es de paz y de total autonomía incluso frente a las instituciones estatales.

¿Cuál es la postura política de la comunidad de paz de San José de Apartadó que incomoda al Estado?: ruptura con el sistema judicial colombiano. Tomando de presente la investigación hecha por el grupo de estudios políticos y normativos de la facultad de derecho de la Universidad Autónoma de Colombia -FUAC- (2007), contextualizo la Comunidad.

Por varias décadas, la zona ha sido apremiada por ser un corredor estratégico entre el mar atlántico y el pacífico que permite la facilidad de conectar territorios de centro américa -desde Panamá en adelante-, el caribe, el Chocó biogeográfico e incluso para llegar a Venezuela por la parte del Atlántico. Esto, refiere el estudio, cocina una

multilateralidad de intereses que pasan primordialmente por el plano económico. Y por qué se ha de priorizar esto si se reconocen como comunidad de paz. Porque, aunque asumieron de forma autónoma una postura de distancia ante la insurgencia, la fuerza pública y los paramilitares, en palabras del padre Javier Giraldo, esto no bastó para el Estado colombiano que es un Estado esquizofrénico.

Tabla V. Comunidad de Paz

Comunidad de Paz	
Definición:	<p>“aquella que hace parte de la población civil campesina no combatiente y que a pesar del desarrollo de las hostilidades, se protege sin distinción alguna de la confrontación”. “Son los habitantes que se han comprometido libremente en dicho proceso; también “personas civiles que no participen en las hostilidades, que no realicen actividad alguna de índole militar durante su estancia en la comunidad y que se comprometan con los Estatutos y el Reglamento”; también “personas cuya permanencia sea transitoria en la Comunidad, siempre que se comprometan con los Estatutos y el Reglamento y se encuentren cobijadas por el estatuto de protección a la población civil”. (Art. 2).</p>
Compromisos:	<p>los integrantes de la Comunidad de Paz:</p> <ul style="list-style-type: none"> * “Se abstienen de portar y/o tener armas, municiones o materiales explosivos”; * “Se abstienen de brindar apoyo logístico a las partes en conflicto”; * “Se abstienen de acudir a alguna de las partes en conflicto para solucionar problemas internos, personales o familiares”; * Se comprometen a participar en los trabajos comunitarios”; * Se comprometen a la no injusticia e impunidad de los hechos”. <p>(Art. 3)</p>
Espacios:	<p>“Se limitará a los habitantes del corregimiento que libremente se hayan acogido al proceso”; “a las áreas de cultivo para su subsistencia y a sus fuentes de abastecimiento de agua y energía”; a áreas de “recepción y alojamiento transitorio de personas forzadas a desplazarse como consecuencia del conflicto interno”. “Los lugares donde resida la Comunidad de Paz se encontrarán claramente identificados con señales como banderas y vallas ubicadas en la periferia de las zonas”. “Los miembros de la Comunidad portarán un carné que los acredita como miembros de la misma” (Art. 5 y 6).</p>
Coordinación:	<p>La Comunidad “Reconoce la competencia de un Consejo Interno”; Éste “podrá tomar decisiones si existe mayoría absoluta”. “El Consejo Interno cumplirá funciones administrativas y disciplinarias para observar el acatamiento de las obligaciones de los miembros consignadas en la Declaración”. (Art. 7).</p>
Tomado de (Giraldo, 2010, pág. 34)	

Javier Giraldo (2010), nos dice que el Estado colombiano es un Estado esquizofrénico, por el hecho de que juega una doble personalidad al mismo tiempo, y un claro reflejo de ello, entre otras cosas, es el paramilitarismo “ya que le permite al Estado atribuir la responsabilidad de sus crímenes a esa parte de su YO real que siempre ha presentado como NO YO” (pág. 7). En esa medida, se hace visible la lógica Tanatodicea, continúa Giraldo, de la clase política de este país. Tanatodicea, es una expresión de origen griego que significa “justificación de la muerte”, compuesta por los vocablos griegos: “Thanatos” = muerte, y “Dikaióo”= justificar. (pág. 6). Aunque la población se declara comunidad de paz, la forma más efectiva para justificarse es transformar la inconformidad de las víctimas: de inconformes a insurgentes. Esta dinámica fue una constante en la zona por parte de quien hizo las veces de gobernador de Antioquia en los 90’s y posterior Presidente de la República desde el 2000. (Contravía, 2011)

Los señalamientos se ejecutan contra alcaldes, concejales, dirigentes políticos, sindicalistas, pobladores de barrios marginados, obispos, sacerdotes, médicos, artesanos, intelectuales, médicos, estudiantes, militantes de una amplia gama de partidos o facciones legales, así como dirigentes, militantes y colaboradores de organizaciones defensoras de derechos humanos y promotoras de proyectos sociales.

Tabla VI. Móviles Genocidas desde el Estado Colombiano contra la Comunidad de Paz de San José de Apartadó

Violencia Psicológica	Violencia psico/física	Violencia simbólica	Repercusiones Visibles
Amenazas	Interrogatorios ilegales	Allanamiento	Desplazamientos
Detención ilegal	Tortura	Ataque a bienes civiles	
montaje	Intento de homicidio	Pillaje	
Ocupación militar	Bombardeos	Destrucción de pruebas	
Calumnia	Desaparición	Bloqueos	
Extorsión	Homicidio	Destrucción y saqueo	

Descuartizamientos	Censo ilegal
Masacres	Obstrucción de trabajo
	abuso de autoridad
Elaboración propia a partir de (Escuela de estudios políticos y normativos, 2007)	

Tabla VII. Estrategias para la recuperación de la memoria

Lo individual debe ser asumido a través de lo colectivo. El reconocimiento de la individualidad de las afecciones, debe ir a la par con el reconocimiento de la existencia de una situación traumática general en la población víctima de hechos de violencia sociopolítica. las consecuencias de los hechos de violencia afectan a una persona, pero no se presentan en un sólo individuo, sino en toda una población. Por ello es indispensable una intervención de amplia cobertura.

2. La recuperación de los traumatismos, producto del sometimiento prolongado a hechos de violencia sociopolítica, requiere la implementación de programas y proyectos que tengan como objetivo fundamental la verdad, la justicia y la reparación del daño, con el fin de recuperar el papel activo de las víctimas y reconstruir los proyectos de vida, tanto individuales como colectivos.

3. Las propuestas deben apuntar a la construcción de comunidad, a fin de que sea un proceso organizativo, educativo y terapéutico

Elaboración propia a partir de (Aguilera Torrado, 2010)

Ya se hizo una clara relación entre Historia en espiral con un breve puente hacia genocidio político. ahora, lo que interesa, es una proyección de la Historia en espiral desde el genocidio político, y allí, en ese punto, radica el carácter de la memoria.

Se pueden presentar algunos elementos “automáticamente” visibles que emergen de lo expuesto aquí. Podemos afirmar que es evidente que la política del Estado

colombiano ha abanderado los móviles genocidas, como una constante contra propuestas alternativas para mantener en el poder intereses mezquinos de un sector que teme una sociedad diferente, una sociedad más equitativa; y eso lo podemos evidenciar si ponemos sobre la mesa los proyectos de sociedad propuestos por Rafael Uribe Uribe o el mismo Simón Bolívar, sin embargo, la inquietud es ¿para qué?, ¿para qué visibilizar ésta dinámica sistemática de violación masiva violenta de derechos humanos? ¿acaso sólo basta con mostrar? ¿acaso desconocemos que la visibilización también es utilizada por los victimarios para intimidar y generar zozobra? No, no se desconoce y la razón es que cuando hablamos de un presente constituido desde un pasado, obligatoriamente tenemos que hablar de la memoria.

A lo largo del ejercicio de investigación, la metodología de análisis ha insistido en aterrizar el marco de discusión a la arena de la Historia . Que si hablamos de enseñanza, ahora hablemos de la enseñanza en la Historia; que si hablamos de progreso, hablemos de progreso en la Historia; que si hablamos de dialéctica, traslademos la discusión a la Historia, entonces, para estos momentos, si hemos de discutir de la memoria ¿lo asociamos con la memoria histórica? No precisamente, pero ¿Cuál es la razón?.

Respondiendo al cuestionamiento mencionado con antelación nos dice Maurice Halbwachs, citado por Valencia (2007) que hablar de memoria histórica es hablar de esa memoria oficial que precisamente se ha empeñado en desdibujar los pasados de <<los otros>>, para forjar un presente único y un proyecto de futuro anclado a la homogeneidad, proyecto muy contrario al forjado con la memoria colectiva.

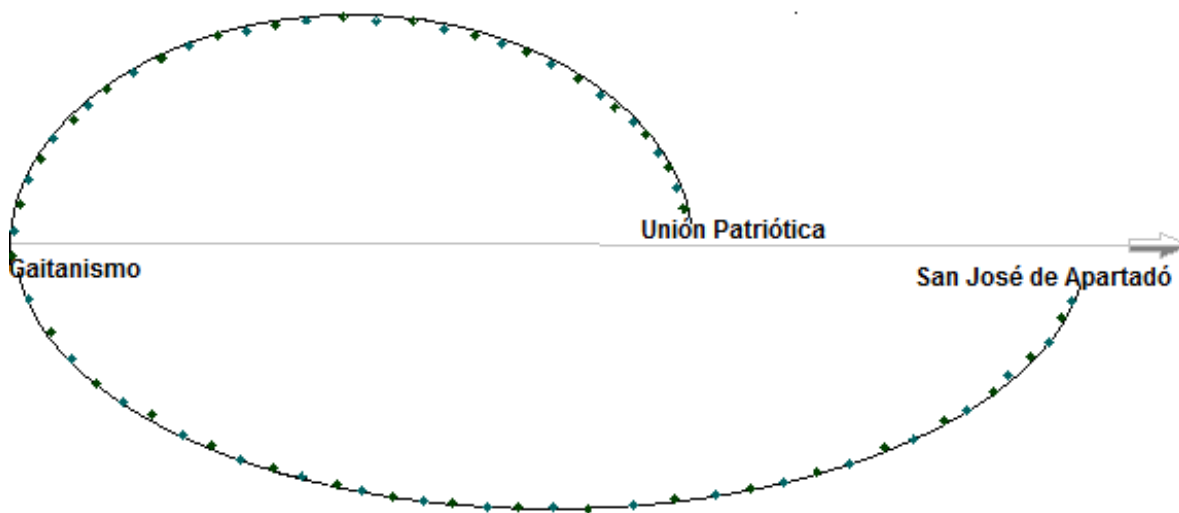
La memoria colectiva va muy de la mano con las discontinuidades históricas, por el hecho de posicionar las voces desde adentro, no en la lógica del progreso de que se miren como un “debería ser” sino, desde el territorio, comunitariamente ¿qué son?, ¿cómo son?, ¿para qué son? , y eso lo evidenciamos con la Comunidad de paz de San José de Apartadó: autonomía judicial ante el Estado. Eso no quiere decir que los proyectos impulsados por las colectividades de la Unión Patriótica o el Gaitanismo se desentiendan de los territorios y sus comunidades por el hecho de ser banderas de carácter nacional, todo lo contrario, los consejos patrióticos por un lado y los cabildos por otro, fueron garantes de recoger las expectativas colectivas que configuraron cuadros colectivos de memoria, “que no se reducen a meras fechas, números o fórmulas

sino que representan las corrientes de pensamiento y de experiencias donde nosotros reconstruimos nuestro pasado atravesado por éstos” (Valencia. pág. 211).

Claramente se puede afirmar que si una de las intencionalidades del genocidio es anular la huella histórica ¿por qué hay un billete de circulación nacional con la figura de un líder de unos de los procesos aquí mencionados como lo es el Gaitanismo? ¡Sencillo!, es cierto, el billete de \$1.000 con el rostro de Gaitán es de circulación nacional, sin embargo, habría que cuestionarnos: ¿cuántas de las personas que lo tienen entre las manos comprenden el proyecto de restauración moral de la república desde el país nacional frente al país político? A eso, entre otros cuestionamientos que ya se han mencionado, hace referencia a las intencionalidades de un genocidio por motivación política; lo mismo podemos referir de la Unión Patriótica cuando en octubre de 2013 el Consejo de Estado le devolvió la personería jurídica, sin embargo la aceptación social como hace tres décadas ¿es similar?, ya hubo amenazas por parte de grupos paramilitares contra esta colectividad ¿hubo una movilización social en contra?.

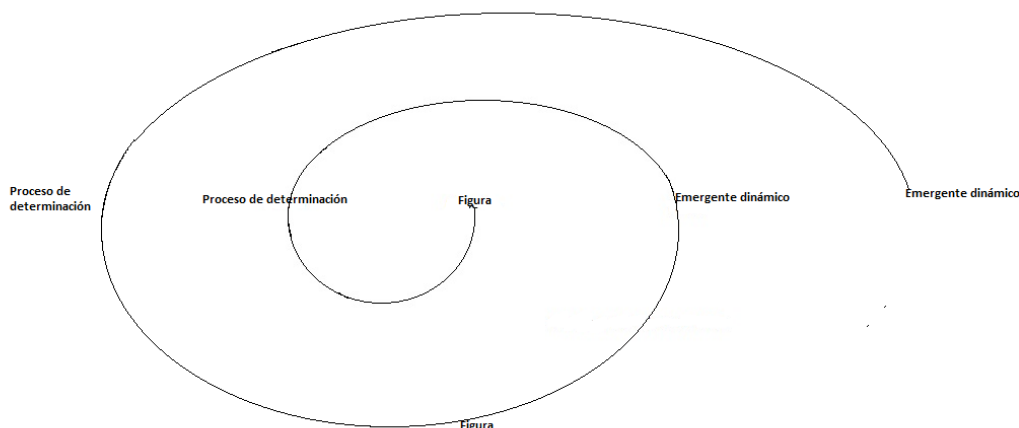
En esa medida, la memoria colectiva reclama “el derecho de seleccionar lo que se recuerda, y lo que se olvida, en los marcos sociales dentro de los cuales los recuerdos comunes les otorgan identidad y capacidad de reproducción” porque “para que la memoria de otros venga a reforzar y completar la nuestra, falta que los recuerdos de estos grupos no sean un punto sin relación entre los eventos que constituyen nuestro pasado” (Valencia. 2007. págs. 211-212). Y es aquí en dónde entra la relevancia de su enseñanza. ¿qué se va a enseñar? Esto:

Figura XIV. Aplicación del tiempo Histórico en espiral al Genocidio Político



Recordemos que la dinámica de la espiral aterrizada al tiempo histórico es fruto del análisis que se hace desde la concepción de Gestalt. ¿la recuerdan?

Figura XV. Análisis Gestalt/Genocidio Político



En esa medida, nuestra *figura* referente es el genocidio político contra la Unión Patriótica porque es el único en el ámbito general reconocido de esa forma, entonces nuestro punto de partida ha de ser ese presente: la UP. Nuestro *proceso de determinación* es la lectura que hacemos de unos antecedentes desde la perspectiva de un presente, para evidenciar que las dinámicas de ese presente responden a unas prácticas, a unas tácticas y a unas estrategias que han venido evolucionando. Nunca van a ser totalmente iguales, sería contradictorio con la metodología dinámica de la dialéctica materialista trabajada aquí. Nos dice Dussel, que los procesos pueden llegar a ser muy similares más nunca iguales. Ahora. El emergente dinámico, es la proyección que hacemos a partir de esos elementos y que reflejamos propiamente en la Comunidad de Paz de San José de Apartadó. Se aplica la lógica presente-pasado-futuro.

Ahora, queriendo ser un poco más ambiciosos, si se continúa la dinámica en espiral de la *Figura tal*, el proceso que vendría a encarnar la *figura* sería una colectividad política contemporánea de la UP como lo vino siendo A Luchar, o el Frente Popular, o la misma Alianza Democrática M-19. Desde esa lectura, nuestro *proceso de determinación*, ya que Gaitán se apoyaba en las concepciones de Rafael Uribe Uribe, podría ser el

contexto que abona a que se desarrollen esas concepciones y esas proyecciones para el país en ese momento, como soporte ideológico tanto alternativo como objeto de represión. Por último, nuestro *emergente dinámico* sería un llamado a que lo acaecido contra estas colectividades es soporte suficiente para que se asuman medidas de garantía eficaz del ejercicio político para el recién partido político Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común, FARC.

Ahora, que cómo se ha de enseñar, continuemos al siguiente capítulo.

Capítulo III.

La pedagogía conceptual como herramienta didáctica en la enseñanza del tiempo histórico en espiral a través del formato cartilla.

El presente capítulo tiene como finalidad la enseñanza del tiempo histórico en espiral como un elemento que genere claridades para el pensar históricamente. En el ámbito general, la enseñanza del tiempo histórico está planeada para la básica primaria, lo propicio sería implementarla allí, sin embargo, además de que en los lineamientos curriculares de ciencias sociales su enseñanza no está explícita, la temática de genocidio político requiere de una previa amalgama conceptual, lo cual incide en la población a trabajar y la cercanía con la misma, por tanto, el siguiente material va dirigido a maestros del área de las ciencias sociales, para abarcar en poblaciones de los grados décimos, ya que tienen un bloque enfocado en lo que se denomina “la Violencia”.

Con respecto al marco en proyección, se ha de tomar de presente la pedagogía conceptual, el shock empático e historicidad del sujeto. La Pedagogía Conceptual ha de ser la base comprensiva y afectiva para la asociación de procesos que tejan el tema expuesto. El shock empático será uno de los medios que les permita adentrarse en los contextos en que se conectan los diversos sucesos, y la historicidad del sujeto la cercanía con sus núcleos sociales más cercanos, para relacionar de viva voz lo que se construye con lo conceptual y contextual.

La pedagogía conceptual y el shock empático

Líneas arriba se aclaró parte del carácter de la pedagogía conceptual y del shock empático de forma general que, en este apartado no se han de referir sino de forma contextualizada y muy sintetizada a la enseñanza del tiempo histórico en espiral como base del pensar históricamente y al genocidio político. Para ello, es necesario remitirse a dos elementos: historicidad del sujeto y árbol genealógico.

Para hacernos una imagen de lo que dimensiona la historicidad del sujeto se soporta en que el actor social se reconozca a la vez como actor histórico, es decir, como actor que es fruto de un proceso social y a la vez protagonista en otros. Su herramienta

más potente es el relato como elemento de cohesión individual/colectiva, para la construcción social de significados sobre el pasado. (Cuento para no olvidar, 2016)

Y acá se conecta con la pedagogía conceptual. Retomemos un poco de la pedagogía conceptual. Esta emerge como contrapropuesta a la funcionalidad que se le da a la escuela como base de la mano de obra de la sociedad industrializada. Sí el enfoque de la sociedad industrializada está en el saber hacer, poco o nada se tiene de presenta la subjetividad del sujeto en el proceso de industrialización. Por ende, darle voz y voto como sujeto histórico y social es sumamente significativo en el proyecto de pensar históricamente, ya que, como se ha mencionado, uno de los objetivos del pensar históricamente, se posiciona en generar un perfil de ciudadano más crítico, participativo y propositivo en su sociedad, y ya, poniéndolo en el plano de la violación masiva violenta de derechos humanos como lo refleja el genocidio por motivación política, es trascendental reconocer lo que se ha hecho, cómo se ha hecho, por qué se ha hecho y para qué se ha hecho con la finalidad de que no se vuelva a repetir. La no repetición. Porque acá, con la pedagogía conceptual se busca potenciar los afectos, la sensibilidad del estudiante desde sí, con los otros, por los otros y para los otros. De esta forma se conecta con el shock empático.

El shock empático, abarquemos nuevamente, busca generar un ambiente semejante al contexto de la temática, que permita un acercamiento más significativo del que se puede generar con el libro de texto o con la exposición de carácter seminarista, buscando “sorprender al alumno, sensibilizarlo respecto a culturas históricas de las que esté prejuiciado o alejado... (articulando) una narración dramatizada, buscando que el alumno manifieste espontáneamente las emociones y sentimientos que contrasten con sus creencias y valores asumidos.” (Mora & Ortíz, 2013, pág. 15)

Ahora, es necesario que el estudiante y el profesor hablen desde sí para apropiarse el concepto y catapultarlo a lo abstracto y viceversa de forma ascendente. Sí desde el estudiante se ha de posicionar el relato, desde el maestro también. En esa medida, se propone trabajar el árbol genealógico.

El árbol genealógico conecta parte de la historicidad del sujeto no tanto como actor social sino como un acercamiento, en lo que nos menciona Ricoeur (1995), desde las sucesiones generacionales. Una generación es el tiempo colectivo reflejado en la individualidad. La concepción del Dasein que explicitamos líneas arriba como un carácter existencial, es decir, con un propósito de vida, trasciende al plano colectivo

cuando un propósito como grupo, como población, es apropiado e instaurado o proyecta como huella histórica. Cuando esta colectividad apropia este legado para hacerlo aprehensible a esos nuevos seres que emergen se le denomina sucesión generacional que, aunque puede que se asemeje con el carácter tradicional de continuidad propuesto por Gadamer, es totalmente contrario porque no es una visión kantiana de progreso, pero tampoco garantiza que sea una discontinuidad como nos lo plantea Benjamin.

No se puede sacar directamente de un hecho biológico una ley general concerniente a los ritos de la historia, como si la juventud fuera, por definición, progresista; y a la vejez, conservadora, y como si la medida fijada en treinta años para el recambio de las generaciones, exigiese automáticamente el *tempo* del progreso dentro de un tiempo lineal. En este sentido, el simple recambio de generaciones, en términos cuantitativos (se contarían ochenta y cuatro generaciones desde Tales y la época en que Dilthey escribe), no equivale a lo que designamos por *sucesión (Folge)* de las generaciones. (Ricoeur, 1995. Pág. 793)

Entonces, qué es una sucesión generacional. Nos dice Ricoeur (1995), refiriéndose a Wilhelm Dilthey, que es aquella donde “pertenecen a la misma generación los contemporáneos que han estado expuestos a las mismas influencias, marcados por los mismos acontecimientos y los mismos cambios” (págs. 793-794) ¿y cuál es la relación de esto con el árbol genealógico y el docente? Dejar claro que no toda generación contemporánea es mejor que la anterior y pero de la que le sigue por dos razones. La primera. No hay garantías del ejercicio de la mayoría de edad tal cual nos la plantea Kant. Y dos, porque el árbol genealógico es una referencia muy cercana a lo que viene a ser una red social constituida desde un programa político.

Acerquémonos de una manera más gráfica a lo que se presenta. El profesor se ubica como protagonista del árbol genealógico. Refiere los apellidos del padre y de la madre, y de ahí a los abuelos y vis abuelos, etc., tal cual es un árbol genealógico, pero acá la particularidad es que se puede hacer la analogía como si el protagonista del árbol genealógico, en este caso el/la docente, es cambiado por el nombre de la colectividad política, y cada ascendencia (padres, tíos, primos, abuelos, vis abuelos, etc.) reemplazada por los roles de los militantes de la organización (presidente, vicepresidente, gobernador, alcalde, concejal, líder comunitario, etc.) ¿con qué

intencionalidad? Con la intencionalidad de que se comprenda cómo esas acciones sistemáticas de violación masiva violenta de derechos humanos y sus móviles genocidas por motivación política lo que buscan es destruir el tejido social, su identidad, su huella histórica y su memoria.

Propuesta de enseñanza desde el formato de cartilla

El presente formato acá presentado, tan sólo es la estructura, como la columna vertebral de lo que se pretende presentar. Al final del documento se ubicará unos anexos con lo que podría ser el formato de la cartilla.

Introducción

Personaje – IDOP

Desarrollo de los conceptos y lo conceptual

- Qué es el concepto
- Qué es lo conceptual
- Qué es la pedagogía conceptual
- Qué es el tiempo histórico
- Qué es el pensar históricamente
- Una propuesta: el tiempo histórico en espiral como base del pensar históricamente

Una herramienta: el genocidio por motivación política como discontinuidad histórica

- El genocidio
- El genocidio por motivación política
- La discontinuidad histórica
- Casos
- Móviles genocidas

Aplicación

- El tiempo histórico en espiral como base del pensar históricamente: una aproximación desde el genocidio político.

Actividades

- Núcleos sociales más próximos
- Árbol genealógico

Evaluación

Agradecimientos

Introducción

Hace unos años vi una fotografía que enmarcaba las manifestaciones estudiantiles en Chile, había una chica sosteniendo un cartel que realzaba el siguiente mensaje: “Sin memoria no hay historia ni identidad.” <<Sin memoria no hay historia ni identidad>> ¡Qué curioso! Una va de la mano de la otra que, como una trenza, adquiere sentido como un tejido tripartita, sino, deja de ser trenza. La trenza no será trenza con tres partes divididas, la trenza es trenza cuando está unida. Lo mismo sucede aquí. No se puede hablar de memoria si no hay una historia que la soporte y una identidad que la encamine. La memoria, claramente está soportada en la Historia, y la finalidad de la historia es constituir una identidad colectiva, entonces, la madeja principal en este tejido se llama Historia, y quien la teje sabe muy bien qué identidad y qué memoria quiere moldear. Entonces, cuando se afirma que sin memoria no hay historia ni identidad, lo que se está poniendo entre dicho es la memoria, desde qué tipo de historia, para qué tipo de identidad.

Siguiendo el hilo, la madeja de la Historia es hilada en un telar que se denomina tiempo histórico, y los componentes de éste nos determinarán gran parte del tejido; sin embargo, en nuestras escuelas se enseñan muchas trenzas sin cuestionar el telar; aportar a ese interrogante es una de las apuestas de este material.

Abarcar lo conceptual

El formato aquí presentado es una herramienta visual compuesta por apartados teóricos, conceptuales e históricos con una metodología cualitativa. Está dirigida a docentes de Ciencias Sociales o que trabajen en el área y no directamente a los estudiantes por el tema que se usó como soporte histórico: genocidio por motivación política. Claramente se considera importante que los estudiantes conozcan y comprendan el tema que hace parte de nuestra memoria colectiva, con la particularidad de que el genocidio político es un tema que requiere cercanía con los estudiantes para poder abarcar con claridad cuánta cantidad de inquietudes suscite. La finalidad del material al cual van a acceder es la de trabajar herramientas que proyecten el pensar históricamente desde el tiempo histórico en espiral a través del genocidio político. Es un material propicio para trabajar con estudiantes de 10° y/o que están abarcando el bloque de La Violencia señalado en los lineamientos curriculares para el área, sin embargo, no

se limita a esta población. Las actividades plasmadas para desarrollar el pensar históricamente, se pueden abordar con poblaciones desde la segunda infancia (a partir de los siete años) que es una edad donde se comprenden algunas concepciones de ubicación espacio/temporal, hasta población adulta (en el caso de alfabetización). Lo anterior, con la intencionalidad de brindar herramientas de análisis y comprensión, para abarcar la historia tan sumamente cuestionada en este país.

Esperamos les sea de gran utilidad.

Personajes

A lo largo del formato encontrarán a dos personajes que dinamizarán la cartilla en forma de diálogo. Sus nombres son Rosa e Idop.

Rosa: Es una joven militante y activista de la vida que busca forjar cambios significativos para su país. Nace en la década de los 80's, en medio de un marco de conversaciones entre la insurgencia de las FARC-EP y el gobierno conservador de Belisario Betancourt Cuartas. Ideó una máquina conceptual con la cual se desplaza a través del tiempo, y su nombre adquiere sentido por el estribillo que se compuso e hizo característico a la Unión Patriótica³⁴.

IDOP, es un Profesor universitario con un gran recorrido académico en el plano de la enseñanza y la investigación que desarrolló la máquina conceptual sobre la cual Rosa se desplaza en el espacio/tiempo. IDOP; gran defensor de la vida y lo vivo, se destacó en realzar la memoria de los silenciados como forma de enfrentar el Estado genocida que tanto daño le ha hecho al pueblo colombiano. Comprometido con su labor, ha decidido emprender este viaje con Rosa para aportarnos algunos elementos que nos permitan rescatar la memoria popular/colectiva por medio de los aportes que se han dilucidado desde el tiempo histórico en espiral para el pensar históricamente.³⁵

³⁴ Yo, te daré,
te daré Patria Hermosa,
te daré una Rosa,
y esa Rosa se llama UP
¡UP!

³⁵ Las siglas IDOP, responden al nombre de Iván David Ortiz Palacios, director del grupo de investigación de genocidio político contra la Unión Patriótica y gran defensor de los DDHH. Aquí, puede referir parte de su perfil para ahondar en el tema jurídico laboral, la labor sindical, Jaime Pardo Lela y el genocidio Político cometido contra la Unión Patriótica.
http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000477826

Desarrollo de los conceptos y lo conceptual

¿Qué es el concepto?

Con base a los elementos planteados por Sergio de Zubiría, el concepto se asume como el enramado de los diversos tipos de nociones, asumiendo esta última, la noción, como la imagen, experiencia y definición básica de algo. La suma organizada de ese algo, permite constituir un criterio de verdad con la función de organizar, asociar, discriminar, proyectar y posicionar una visión general de ese algo y los algo, generando así, una herramienta cognitiva en constante dinamismo de acuerdo con el fin y al contexto. El concepto es causa y efecto a la vez. Ahora, el enramado de conceptos nos permiten construir categorías, es decir, el proceso del concepto (proveniencia, incidencia, repercusión) aplicado en la realidad misma.

Sugerencia: Constrúyase el concepto de libro.

¿Qué es la Pedagogía conceptual?

Un fundamento elemental en la pedagogía conceptual es *el para qué*: cuál es la intencionalidad de explicar y dar herramientas de dimensionalidad conceptual a una población; además, no sólo quedarse en lo intelectual y netamente calificativo, sino también busca desarrollar la inteligencia emocional y desarrollar aprehendizajes significativos.

Sugerencia: hacer ambientes amenos históricamente desde el *Shock empático*

¿Qué es lo conceptual?

Partiendo de las concepciones hechas por el maestro Estanislao Zuleta, lo conceptual se asume como la capacidad de cuestionar, dimensionar, explicar e interrelacionar el proceso de la realidad de forma compleja a medida que se le va construyendo. Nos dice “Si el maestro aceptara que el niño o el joven es inteligente, y que puede enfrentarse con problemas complejos, entonces, en lugar de tanta figurita, tendría que exponer el concepto; no presentar la imagen, porque la imagen no es el concepto.” Hay que enseñar procesos no resultados.

Sugerencia: Dimensione el proceso del libro

¿Qué es el pensar históricamente?

Einstein, hace un gran aporte a la humanidad al agregar una cuarta dimensión: el tiempo. Toda dimensión de largo, ancho y profundidad adquiere sentido en el tiempo; y, además de ello, nos dice Guadalupe Valencia, hay una quinta dimensión: la que corresponde a la vivencia y a la *conciencia* sobre el tiempo. (59). Ser conscientes de donde estamos situados, implica reconocer el proceso que nos constituye y la proyección en lo que podemos incidir. Pensar históricamente no sólo nos sitúa en un presente, sino que además nos permite ampliar nuestra visión del presente.

¿Qué es el tiempo histórico?

El tiempo histórico es concebido como la dinámica manifiesta entre Cronos y Kairos, entre el tiempo cósmico y el tiempo subjetivo. Más allá de lo que nos plantea Marc Bloch que “la historia es la ciencia de los hombres *en el tiempo*”, nos dice Guadalupe Valencia que no es “en el tiempo” sino *a través* del tiempo; es la huella, diría Ricoeur, que marca la historia. Y no es cualquier huella, nos dice Simmels que es una que relaciona un cúmulo de múltiples elementos que anteceden un presente, y así mismo las repercusiones sociales en las que incidió este es lo que le da una marca en el tiempo que, junto con otras, constituye una unidad de comprensión. Esto es lo que proporciona el carácter histórico y le ubica en un pasado-presente-futuro.

El tiempo histórico en espiral como base del pensar históricamente

La secuencia pasado-presente-futuro, tal cual la referenciamos en la línea de tiempo, es un reflejo de la lógica del progreso adoptada por la modernidad. Esta lógica maneja una tesis general: la perfección de la humanidad; y una tesis en la historia: la continuidad histórica. Fusionémoslas. La continuidad histórica hace referencia, en términos de Nietzsche, a aquello a excelso de la humanidad, a lo magno, a lo eminente, a lo que ha de ser legado a las demás generaciones por medio de la tradición, sin embargo, esa historia, es una historia monumental, una historia de héroes, una historia de vencedores y una historia que no abona en analizar la realidad, una historia, en términos de Benjamin, que apunta a la continuidad de la opresión, por eso es necesario desarrollar las *discontinuidades históricas*, unas discontinuidades que no sólo hablen desde abajo y a la izquierda, sino también de forma crítica que pasen a contrapelo el peine de la historia. Ésa es la función de la espiral: ser críticos desde un presente para cuestionarle desde un pasado y proyectar hacia dónde apunta ése futuro porque no es precisamente a la perfección de la humanidad sino en contra de ella. La propuesta es presente-pasado-futuro. Las *modulaciones iterativas de los modos del tiempo*, que llama Kosellek.

Una herramienta histórica: el genocidio por motivación política

El genocidio

Huttenbach, en su ejercicio de aproximación conceptual del genocidio, nos conduce a que lo más cercano a definirle es la anulación. Pasando antes por eliminación, exterminio, erradicación, extinción y aniquilación, nos refiere la anulación como lo más cercano a genocidio por el hecho de que en el corazón de este crimen de violación masiva de ddhh reside la dimensión existencial, la idea y el acto de amenazar y poner en peligro la existencia misma de un grupo; va más allá de la eliminación biológica y cultural como consecuencia planificada, y le ubica en el plano de destrucción potencialmente multidimensional, otorgándole un énfasis mucho mayor a convertir algo en *cero* -aniquilación- en un *cero absoluto* -anulación-. La intencionalidad del genocidio, además de eliminar físicamente de un territorio, busca aniquilar su territorialidad, su empoderamiento con el mismo: eliminar de la memoria, borrar su huella histórica dentro de la humanidad.

Genocidio por motivación política

En medio de un ámbito militar de normalización, todo lo que se conciba con un potencial ideológicamente subversivo, induce un estado de temor por la posible degeneración del pacto social proyectado. La institución militar, la que ha de pregonar la defensa de la política del Estado, se va a volver la política y el Estado mismo. A través de la declaración infame de un enemigo interno, se estructuran estrategias antisubversivas con el objetivo a corto plazo de despojar derechos políticos y civiles. En esa medida, las campañas de estigmatización -valoración negativa- construye un ambiente de no tolerancia contra aquello señalado como contrario con varios efectos directos: sentimiento de seguridad en unos; sentimiento de advertencia en otros, y en el grupo directamente afectado desviación de las labores políticas por labores de defensa de ddhh, atención humanitaria médica y psicológica

Justificación de la persecución sentimiento de seguridad contra lo que vulnera la estigmatización.

Sabías que...

En el ámbito general, sólo hay un caso genocidio político reconocido por el establecimiento. En el 2013, el Consejo de Estado colombiano, en fallo a la demanda interpuesta por los conciudadanos Jeritza Merchán Diaz, Jorge Ignacio Salcedo, Jaime Araujo Rentería y Ricardo Pérez Gonzales, “declaró nulidad de las resoluciones 5659 y 7477 de 2002 del Consejo Nacional Electoral” que derogaba la participación política del grupo Unión Patriótica, ya que, “afrontaba una grave crisis de supervivencia debido al exterminio que por cuenta de <<manos oscuras al margen de la ley>> venían siendo víctimas sus dirigentes, militantes y candidatos”

Contra el Partido y movimiento político Unión Patriótica

Intimidación escrita, amenazas telefónicas, amenazas escritas, allanamientos, presos, montajes penales, detenciones arbitrarias, falsos retenes, sabotaje de campañas, sabotaje a sedes, sabotaje de consultas, sabotaje a reuniones, ocupación de sedes, acoso militarista, intimidación con bombas, heridos, traslados forzosos, desplazamientos, desapariciones, damnificados, atentados, torturas, exilio, hostigamientos sicariato, masacres

¿Contra quienes?

Todo aquel señalado de ser el brazo político de las FARC-EP: Contra sus militantes, concejales, simpatizantes, representantes a la cámara, candidatos presidenciales, asociaciones sindicales, estudiantes, asambleístas, familiares, abogados, coordinadores, brigadistas de salud, activistas, periodistas, líderes comunales, bases sociales rurales, organizaciones cívico populares, transportadores, tesoreros, exdirigentes, sobrevivientes, contra los hijos de todos los mencionados, contra familiares de los familiares y hasta contra quienes realizaban labores de búsqueda.

¿Con qué Intencionalidad?

La de fracturar el tejido social, infringir un miedo manifestado en silencio y borrar de la memoria colectiva nacional las proyecciones de un proyecto amplio de reformas estructurales, para quedar sesgados de la historia e instaurados en la memoria como guerrilleros de civil.

Algunos móviles genocidas perpetrados contra el movimiento Gaitanista

Tipos de violencia: moral, física, indirecta, directa, dolosa, oficial, privada, institucionalizada, excepcional, manifiesta, permanente, generalizada, individua, plural, extragrupal, interindividual, connominada, agravada, simple, racionalizada, motivada, traumatizante, urbana, rural, partidista, burguesa, por móviles económicos, reaccionaria, militar-civil, remunerada, predatoria, depredatoria.

Que se materializó en

boleteo, aplanchamiento, señalamiento, persecución, estigmatización, conflictos laborales, sabotajes, saqueos, prácticas humillativas, intimidaciones, tortura refinada, , retenciones arbitrarias, golpizas, allanamientos, chantajes, sabotaje a inmueble, montaje, asaltos, control de la cultura y los espacios culturales como cines, teatros y la radio; incendios a puntos de encuentro, quema de hogares, falsa aplicación de la ley de fuga, fusilamiento directo de detenidos sin procesos judicial, masacres de familias, incendio de predios, hurto de predios, asesinato en medio de aglutinaciones, homicidios, masacres violaciones, desapariciones,.

Por parte de La policía Chulavita, los pájaros azules, el ejército

Contra la denominada Chusma: simpatizantes, liberales, campesinos, caporales, algunos patronos, peones, arrendatarios, jornaleros, mayordomos. Ferroviarios, organizaciones barriales, choferes,

¿La razón?

Acabar con las exigencias de una justicia social por medio de una democracia real que potenciara la restauración moral del país nacional ante el país político que encabezaba Gaitán.

Con qué Intencionalidad

La de fracturar el tejido social y borrar de la memoria colectiva nacional las proyecciones de una democracia radical, para que queden en el imaginario común el ideario de una guerra bipartidista

Móviles Genocidas reconocidos en la Comunidad de Paz de San José de Apartadó

Amenazas, detención ilegal, montaje, ocupación militar, allanamiento, ataque a bienes civiles, interrogatorios ilegales, pillaje, destrucción de pruebas, bloqueos, destrucción y saqueo de calumnia, tortura, censo ilegal, obstrucción de trabajo, abuso de autoridad, extorsión, intento de homicidio, bombardeos, desplazamientos, desaparición, homicidio, ejecuciones extrajudiciales, descuartizamientos, masacres.

Contra quienes

Contra alcaldes, concejales, dirigentes políticos, sindicalistas, pobladores de barrios marginados, obispos, sacerdotes, médicos, artesanos, intelectuales, médicos, estudiantes, militantes de una amplia gama de partidos o facciones legales, así como dirigentes, militantes y colaboradores de organizaciones defensoras de derechos humanos y promotoras de proyectos sociales y familiares de los cercanos.

Por parte de quién

Ejército, policía, paramilitares.

¿la razón?

Aniquilar la autonomía judicial que había proclamado San José de Apartadó para convertirse en Comunidad de Paz

Con qué Intencionalidad

La de fracturar el tejido social y borrar de la memoria colectiva nacional las proyecciones de la comunidad, para que queden en el imaginario común como señalados del delito de rebelión y colaboradores de las FARC-EP

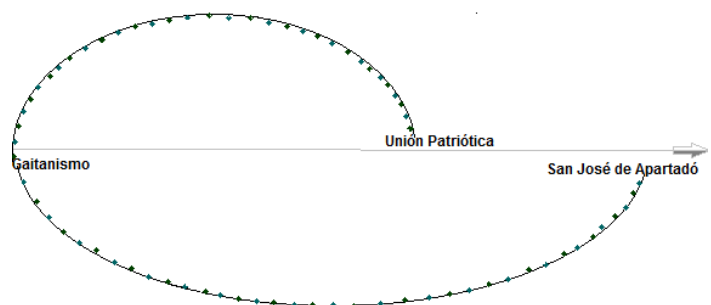
Aplicación

Sí tomamos de presente que los móviles genocidas son una estrategia sistemática para desestructurar el tejido social de una colectividad y así mismo fragmentar sus simientos ideológico políticos, hemos de denotar que la política de Estado que ha implementado la oligarquía genocida es la de no permitir un proyecto de República distinto al que se forjó desde su fundación. Así mismo, como lo señalamos en el apartado, el genocidio político es una herramienta histórica para dilucidar que por medio de la enseñanza del tiempo histórico en espiral se pueden adquirir bases para el pensar históricamente. Sí partimos de un presente como lo es la Unión Patriótica y conectamos con un pasado político que buscó una serie de alternativas democráticamente radicales -Gaitanismo-, nos refleja que las dinámicas contra quienes optan por un proyecto diferente -y de autonomía como la Comunidad de Paz- es la de aniquilamiento y silenciamiento. Esto es un reflejo de las discontinuidades históricas a las cuales nos hace el llamado Walter Benjamin cuando nos dice que a la Historia tenemos que pasarle el cepillo a contrapelo e instaurar en la memoria colectiva de este país lo que realmente necesitamos saber para evitar que sigan aniquilando las aspiraciones de un pueblo.

Se sugiere indagar un hecho por colectividad y establecer relaciones, similitudes, características.

De pasado-presente-futuro, hemos de trascender a presente-pasado-futuro

Figura XVI. Aplicación



Actividades

Núcleos sociales más próximos

Un ejercicio básico para hacer apremiante el pensar históricamente es a través del reconocimiento del entorno desde niveles micro a niveles macro, y viceversa. Desde los núcleos sociales más próximos del estudiante -dígame núcleo familiar, núcleo escolar, núcleo de pares- se puede consolidar las bases para los ejercicios del pensar históricamente. Recordemos que uno de los elementos que refleja el estar apropiando el pensar históricamente es la de ampliar la visión del presente.

Haga la sugerencia a sus estudiantes de que identifiquen un lugar con sumo valor simbólico para ellos en el hogar.

Indique que se enfoquen en algo que lleve mucho tiempo allí en ese lugar con sumo valor simbólico para ellos (un objeto, por ejemplo)

Plantee que indaguen a una persona mayor que conozca muy bien el lugar por cómo llegó ese algo/objeto allí a ese punto con sumo valor simbólico para ellos.

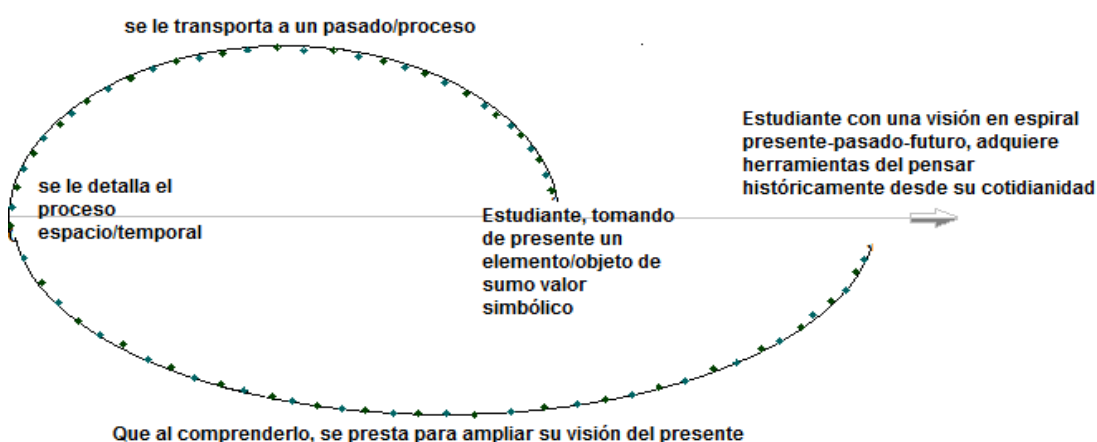
Por último, luego de que ellos hayan hecho lo mencionado hasta aquí, pídale que le describan la sensación al conocer el proceso de cómo llegó ese algo/objeto allí a ese lugar con sumo valor simbólico para ellos.

Análisis de la situación

El estudiante centra su atención frente a un objeto que hace parte de su cotidianidad y al cual asocia un rol mínimo y naturaliza como algo dado. Al aclarársele su proceder y la razón, hay un ejercicio de asociación lo cual, pongan atención a esto, amplía su visión del presente. Cada vez que entre al cuarto de juegos y vea la silla ya es consciente de su proceso y por tanto genera su significancia. En el plano del tiempo histórico, la

conciencia histórica, referida como la quinta dimensión, posiciona la comprensión espacio/temporal que implica reconocer la procedencia e incidencias del proceso en cuestión, a esto se le llama pensar históricamente. El reconocimiento de un lugar simbólicamente significativo del estudiante es el primer paso que nos conectará al genocidio político.

Figura XVII. Ampliar la visión del presente desde el individuo



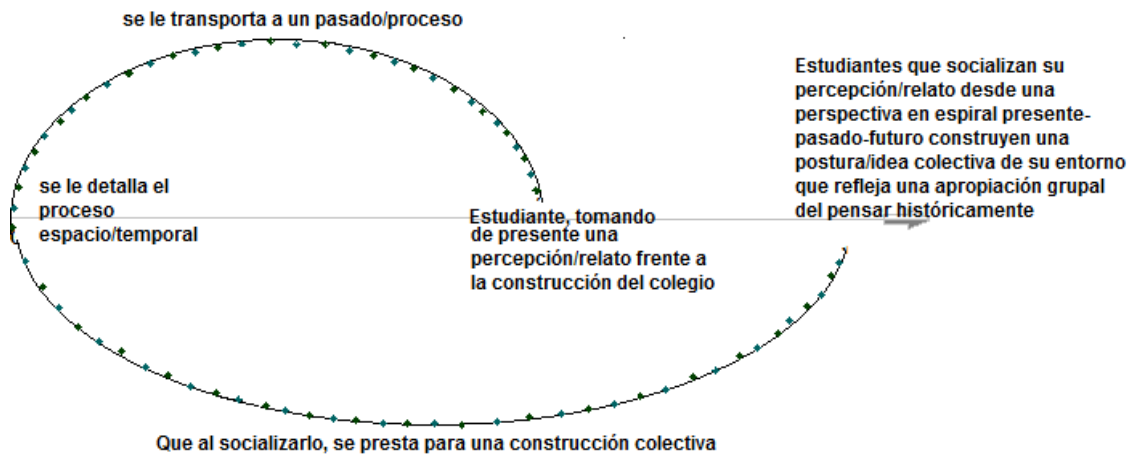
Para el siguiente paso se sugiere hacer la misma relación de valor simbólico significativo con otros espacios más grandes del lugar de residencia del estudiante como lo puede ser un cuarto y luego con la residencia en sí, con la intencionalidad de ir aumentando los niveles individuales de proyección antes de pasar a un ejercicio colectivo. Para el ejercicio colectivo, que se ha de desarrollar en la escuela, es necesario que cada estudiante que se haga partícipe tenga el referente de las reflexiones individuales. Ahora, vamos a un ejercicio colectivo

Con base a lo desarrollado anteriormente, sugiera a los estudiantes que indaguen frente al proceso del colegio.

Disponga de un lugar amplio, para hacer la socialización colectiva y vaya registrando los aportes de cada uno.

Sintetice y exponga lo que colectivamente se ha construido

Figura XVIII. Ampliar la visión del presente desde la colectividad



Análisis de la situación.

Abarque con sus estudiantes concepciones de construcción colectiva de la memoria que les permita retroalimentar el ejercicio y, de igual forma, haga las claridades de que el ejercicio hecho en y con la escuela es la base para proyectar el mismo ejercicio a nivel barrial con la herramienta del relato, y a nivel ciudad y el país con fuentes de segundo orden como lo son las bibliográficas.

Para esta parte de proyección ascendente barrio/ciudad/país, se sugiere una herramienta pedagógica que se concibe como Shock empático. Esta herramienta consiste en ambientar el aula con sonidos, formas, fotografías, traje y hasta alimentos distintivos del periodo y la zona a abarcar con la finalidad de generar una mayor claridad.

A partir de involucrar factores sensitivos para potenciarlos, es decir, no sólo el visual sino el olfativo, auditivo, sensorial y de gusto, se busca generar un *sensorama* con diversas fuentes (tangibles e intangibles) con el fin de canalizar las sensaciones para

el desarrollo del pensamiento histórico en tres niveles: vivido³⁶, percibido³⁷ y conceptualizado³⁸.

Se busca generar un ambiente semejante al contexto de la temática, que permita un acercamiento más significativo del que se puede generar con el libro de texto o con la exposición de carácter seminarista, buscando, como nos dicen los trabajos de Mora & Ortiz, “sorprender al alumno, sensibilizarlo respecto a culturas históricas de las que esté prejuiciado o alejado... (articulando) una narración dramatizada, buscando que el alumno manifieste espontáneamente las emociones y sentimientos que contrasten con sus creencias y valores asumidos.”.

³⁶ Las experiencias personales y vivenciales.

³⁷ Experiencias externas referidas en este caso por el docente.

³⁸ Es la sumatoria del tiempo vivido y el tiempo percibido que permite construir, a partir de experiencias mentales, una connotación más ahondada de la temática abordada.

Cómo trabajar el genocidio político.

Recordemos anular a “los otros” por concepciones ideológico-políticas, se hace para imponer un futuro, una forma de ver y pensar la realidad, sus cambios, formas, estructuras, componentes, concepciones, lógicas que no se comparten ni se quieren discutir; esa es la base de la eliminación, y para ello, nos dice Bartrop, “siempre implican procesos de identificación, alienación, aislamiento y opresión, previos a la introducción de la fase decisiva en la eliminación del objetivo”. En esa medida, para entender el concepto de anulación, hemos de recurrir al árbol genealógico por lo que este representa: relaciones histórico-parentales.

A partir de la analogía del árbol genealógico, es posible desarrollar una cercanía al concepto de anulación ideológica que es el elemento más cercano para dimensionar conceptualmente los móviles genocidas y las intencionalidades sociales de una memoria colectiva sesgada.

Usted como docente puede construir el árbol genealógico. Bien puede ser directamente con sus datos familiares o bien puede hacer el rastreo con otros apellidos. Lo importante, es presentar la analogía de lo que hay detrás de alguien.

Cuando edifique el árbol genealógico, paralelamente construya conjunto a sus estudiantes la estructura política de una organización sobre el mismo diseño, es decir, un “árbol de genealogía política”

Tome un móvil genocida psicológico como la intimidación y trabaje con los chicos la incidencia que esto puede tener en la estructura.

Analicemos la situación

Tengamos de presente las incidencias tanto a nivel individual como colectiva de los móviles genocidas.

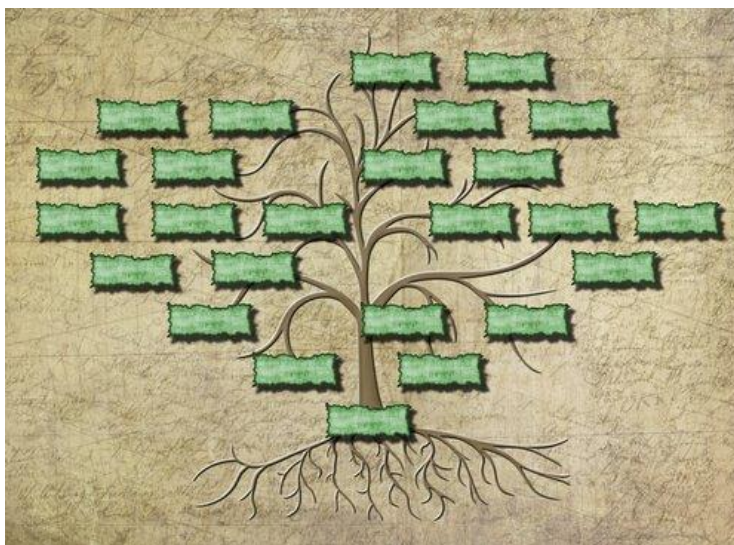
Tabla 1. Daños a nivel individual y colectivo

Daños más significativos a nivel individual	En el ámbito comportamental: el surgimiento del llanto; el aislamiento y la evasión de las situaciones relacionadas con la experiencia traumática; la afectación de relaciones interpersonales, en la medida de que no hay confianza en el otro.	En el plano del pensamiento: la aparición de reflexiones obsesivas y recurrentes sobre la experiencia sufrida, desesperanza, pesimismo, entre otros.	En el terreno de la memoria: se producen recuerdos reiterativos de los hechos, acompañado de malestar e intenso dolor	desestructuración de los proyectos de vida, reflejado en cambios en la personalidad, alteraciones en lo laboral, transformación de las motivaciones y del sentido de la vida
Daños más significativos a nivel colectivo	Generación de un clima de terror y miedo, que produce un clima de desconfianza generalizada.	Destrucción del liderazgo espiritual, social y político.	Afectación de las condiciones de solidaridad	Destrucción del tejido social, del sentido de pertenencia y arraigo, lo que conlleva a un aislamiento social
Elaboración a partir de Aguilera Torrado (2010)				

Ahora, apliquémoslo a lo que podría llegar a incidir tanto en la persona como en la colectividad lo propuesto desde la intimidación.

Analogía del árbol genealógico.

Figura XVIII. Analogía de árbol genealógico/genocidio



Por último, trabaje con ellos la incidencia de la **HUELLA HISTÓRICA**, asumiendo esta última, como la marca y el vestigio que los hombres han trabajado y confiado al hueso, a la piedra, a las tabillas de barro cocido, al papiro, al papel, a la banda magnética, a la memoria de la computadora, es decir, el legado de “un acontecimiento tan importante que se supone que da a las cosas un nuevo curso” que el historiador interpreta y usa como narrativas. La huella histórica trasciende la visión de Marc Bloch de que la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo, para posicionar lo que afirma Kosellek de que la historia es ciencia del hombre *a través* del tiempo, a partir de la analogía árbol genealógico/estructura política desde el genocidio por motivación política.

Evaluación

Cómo nuestros estudiantes están leyendo su realidad. A partir de qué concepciones y sobre qué construcciones.

La evaluación estará centrada frente a los discursos de la memoria.

Qué tipo de historia se enseña, para qué se enseña y para quienes está dirigida.

Agradecimientos

Reflexión final.

El acto educativo como un elemento de la visibilización

Visibilizar, invisibilizar. ¿Será un problema de selección? ¿Será un posicionamiento subjetivo de qué omitimos, qué realizamos? ¿Será una acción bimodal que nos permite movernos en esta sociedad ambigua? No es tan fácil. Inciden tantos elementos que considerarlo no es sólo una cuestión de azar o de gustos. Somos una especie que, en la mayoría de los casos, es dependiente de la recepción visual. Es cierto, según la perspectiva de occidente, tenemos cinco sentidos con los cuales podemos canalizar nuestras recepciones del mundo que está <<allá>> afuera, procesarlas, darles un orden jerárquico para que, en el mejor de los casos, podamos intervenir en la realidad y materializar “nuestra” posición ante lo canalizado. Eso es lo que nos visualizan/visualizamos. Sin embargo, no somos una especie del todo autónoma, del todo independiente, somos sumamente seres sociales y eso tiene una influencia de peso: confluyen intereses en la colectividad.

Hay un epígrafe que nos refiere *la historia es la vida de la memoria*. La historia es la vida de la memoria... para empezar, la historia, tal cual como la conocemos, netamente escrita, desde la necesidad de justificar un presente aparentemente construido desde un pasado y, a su vez, motor en la construcción de futuro, bien nos lo refirió Lukacs (1969), es una herencia de la burguesía para legitimar un paradigma de construcción de la verdad. ¿Con qué fin? Con el de crear una identidad colectiva que reconozca *esa* visión y proteja de cualquier contradicción lo históricamente construido. La historia, en sí, es una herramienta para configurar una idea que colectivamente se apremie. Ahora, la memoria, qué papel viene a jugar acá la memoria. Sí la historia es lo que se externaliza, lo que le da vida ¿a qué le da vida? Sí, claro, las experiencias vividas y mentalmente organizadas adquieren un significado y relevancia que le dan el título de recuerdo y por tanto de memoria, aunque acá no sólo hablamos de un proceso netamente neurológico; sí le da vida a la historia, hablamos de una memoria colectiva, ya nos lo aclaró Halbwachs, citado por Valencia (2007), de lo que se necesita recordar colectivamente

Nos dice Mauricio Archila, “ella (la memoria) siempre es selectiva. Resalta unos hechos mientras que oculta otros y, en cualquier caso, procesa el pasado en forma tal que nunca lo entrega tal como ocurrió.” (Archila, 2010). Ello, hace pensar en la introducción del

Popol Vuh, la cual nos dice que sus primeros escritos estuvieron a cargo de los Mayas evangelizados, luego pasó por manos de antropólogos franceses e ingleses, para luego ser intervenido por museólogos y así, llegar a la edición que actualmente se trabaja y conocemos; es decir, todo es una constante intervención/interpretación de acuerdo a la perspectiva, contexto, acumulados y proyecciones para realzar, visibilizar y/o ocultar, silenciar, invisibilizar una necesidad colectiva. ¿Invisibilizar es olvidar?

Partiendo de los planteamientos que hace Archila (2010) la invisibilización, en el plano de la memoria colectiva, no se contrapone como su antagónico: el olvido. No, se sitúa como algo inducido, con una intencionalidad, se sitúa como un pasado silenciado. Al silenciar los referentes históricos, se está castrando la posibilidad de una identidad colectiva coherente con las necesidades de su entorno. En un país donde las diversas formas de violencia han predominado hasta el punto de naturalizar la omisión ante las mismas, el ritmo de la sociedad se ha moldeado a estos hechos, sobre los cuales los medios de comunicación juegan un papel fundamental. Los medios masivos de comunicación son aludidos desde los estudiantes y sus núcleos sociales más próximos como referente directo para situar (se) (en) la realidad y, dado el perfil superfluo de los reportes donde se desconoce todo lo que suene a causas <<objetivas>>, se avala y reproduce lo que dicen los *mass media* sin cuestionamiento alguno omitiendo su labor de opinión pública de cara a la realidad que afectan el país. Ante esto, Restrepo (2001), nos habla un poco de la dirección que asumen los medios de comunicación:

poco se dice de la profunda inequidad social, del deterioro en la distribución del ingreso, de la ausencia histórica de una reforma agraria, de la seria destrucción del medio ambiente que amenaza la sostenibilidad de nuestra economía, de la precaria y desigual construcción del Estado nacional, de las limitaciones de nuestra democracia, de la ofensiva neoliberal que afecta los grandes servicios sociales como la salud y la educación, del gran vacío que ha dejado en nuestra sociedad el fracaso de una izquierda civilista, de la debilidad organizativa y escasa autonomía de nuestros actores sociales, o del peso de factores culturales y religiosos en la forma como los colombianos dirimimos los conflictos (Restrepo, 2001, pág. 146)

¿sólo con visibilizar se materializa el acto reivindicativo? Tengamos presente que la forma en cómo se han manejado los hechos de violencia socio política, desde los estamentos oficiales, ha sido con una postura morbosa y una intencionalidad perversa: difundir para intimidar. La estrategia de la visibilización, ha sido una herramienta constante por parte de los aparatos estatales y para estatales como forma de contener la movilización social. Por ende, en el proceso educativo, ha de ser una visibilización que vaya de la mano con la acción y el reconocimiento.

Anexos





ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO EN ESPIRAL
COMO BASE DEL PENSAR HISTÓRICAMENTE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Personaje - IDOP

Recambio de los conceptos y lo conceptual

- Que es el concepto
- Que es lo conceptual
- Que es la pedagogía conceptual
- Que es el tiempo histórico
- Que es el presente históricamente

Una propuesta de tiempo histórico en espiral como base del presento históricamente

Uno herramienta: el genocidio por motivación política como discontinuidad

histórico

- El genocidio
- El genocidio por motivación política
- La dimensionalidad histórica
- Caso
- Modelo genocidio

UNA APROXIMACIÓN DESDE EL GENOCIDIO POLÍTICO.

Aplicación

El tiempo histórico en espiral como base del presento históricamente una aproximación desde el genocidio político

Actividades

- Niveles sociales más profundos
- Actos genealógicos

Evaluación

Agradecimientos

Móviles Genocidas reconocidos en la Comunidad de Paz de San José de Apartado

Asesinatos, detención ilegal, secuestro, desaparición forzada, desplazamiento, muerte a manos criminales, intimidación legal, pillaje, destrucción de granjas, hogares, destrucción y saqueo de cultivos, sumos, como legal, explotación de trabajo, abuso de autoridad, extorsión, secuestro de homicidas, homicidios, desplazamientos, desaparición, homicidios, operaciones extrajudiciales, desmantelamientos, masacres.

Contra quienes

Contra alcaldes, concejales, dirigentes políticos, sindicalistas, pobladores de barrios marginales, abogados, periodistas, sindicalistas, empresarios, intelectuales, sindicalistas, estudiantes, miembros de sus familias, grupos de parteras o funcionarios legales, así como dirigentes, militantes y colaboradores de organizaciones defensoras de derechos humanos y promotoras de proyectos sociales y familiares de los víctimas.

Por parte de quién

Ejército, policía, paramilitares.

¿la razón?

Asustar la comunidad judicial que había proclomado San José de Apartado para convertirse en Comunidad de Paz.

Con qué intencionalidad

La de apartar el tejido social y borrar de la memoria colectiva natural la pertenencia de la comunidad, para que quedara en el imaginario colectivo como un espacio del tejido de víctimas y colaboradores de las FARC-EP.



APLICACIÓN

Si tomamos de presente que los móviles genocidas son una estrategia sistemática para deestructurar el tejido social de una colectividad y así mismo fragmentar sus simientes ideológicas políticas, hemos de decir que la política de Estado que ha implementado la oligarquía genocida, es la de no permitir un proyecto de República distinto al que se forjó desde su fundación. Así mismo, como lo señalamos en el apartado, el genocidio político es una herramienta histórica para dilucidar que por medio de la enseñanza del tiempo histórico en espíritu, pueden adquirir bases para el pensar históricamente. Si partimos de un presente como lo es la Unión Patriótica y conectamos con un pasado político que buscó una serie de alternativas democráticamente radicales. «Gaitanismo», nos refleja que las dinámicas contra quienes optan por un proyecto diferente -y de autonomía como la Comunidad de Paz- es la de aniquilamiento y silenciamiento. Esto es un reflejo de las discontinuidades históricas a las cuales nos hace el llamado Walter Benjamin cuando nos dice que a la Historia tenemos que pasarle el cepillo a contrapelo e insaurar en la memoria colectiva de un país lo que realmente necesitamos saber para evitar que sigan aniquilando las aspiraciones de un pueblo.

De pasado-presente-futuro, hemos de trascender a presente-pasado-futuro

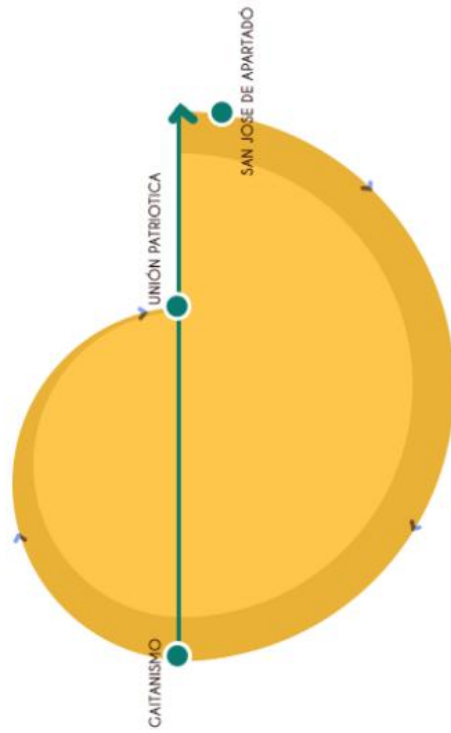


Ilustración a cargo de Ronald Reyes.

Bibliografía

- Acción de nulidad contra acto de contenido electoral, expediente 2010-00027-00 (Consejo de Estado. Sala de lo Contencioso administrativo 4 de Octubre de 2013).
- Aguilera Peña, M. (2002). Colombia en el siglo: actores sociales, guerra y política. *Nueva sociedad*, 76-89.
- Aguilera Torrado, A. (2010). El silencio impuesto a la recuperación de la memoria: una propuesta de atención psicológica a víctimas de violencia sociopolítica en Colombia. En *Memoria, silencio y acción psicosocial. reflexiones sobre por qué recordar en Colombia*. (págs. 159-178). Bogotá: Ediciones Cátedra Libre.
- Alsheh, Y. (2012). ¿Qué es genocidio? *Revista de Estudios sobre Genocidio* , 18-24.
- Archila Neira, M. (1999). Jorge Eliécer Gaitán. *Revista Credencial historia*, 11.
- Arellano Ortiz, F. (2001). *La corte penal internacional. Estatuto de Roma de la Corte Penal internacional*. Recuperado el 2015
- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. . Barcelona: Editorial Crítica.
- Barrero Cuellar, E. (2011). *De los pájaros azules a las águilas negras. Estética de lo atroz. Psicohistoria de la violencia política en Colombia*. Bogotá: Ediciones Cátedra Libre en co-edición con la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología, ALFEPSI.
- Barrero Cuellar, E. (2012). *Del discurso encantador a la Praxis liberadora. PSICOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN. Aportes para la construcción de una psicología desde el Sur*. Bogotá: Ediciones Cátedra Libre.
- Bartrop, P. (Noviembre de 2007). *revistagenocidio.com.ar*. Obtenido de La relación entre guerra y genocidio en el siglo XX: una reflexión. : <http://revistagenocidio.com.ar/wp-content/uploads/2013/04/36-a-49.pdf>
- Baura García, E. (2012). El origen del concepto historiográfico de la Edad Media Oscura, La labor de Petrarca. *Estudios Medievales Hispánicos*, 7-23.
- Bock, K. (1988). Teorías del progreso, el desarrollo y la evolución. En T. Bottomore, & R. Nisbet, *Historia del análisis sociológico* (págs. 59-104). Buenos Aires.
- Bouchev, F. (1989). *El Imperio y América Latina. Prólogo de Manuel Cepeda*. Bogotá: Ediciones suramérica.
- Cáceres Tovar, V. M. (2012). *El genocidio político en el marco del derecho penal internacional : análisis de la necesidad jurídica de su tipificación*. Bogotá: Editorial Ibañez.
- Campos, D. (31 de Mayo de 2016a). La enseñanza de la Historia. (C. Ayala, Entrevistador) 98.5 fm. UN radio, Bogotá.

- Campos, D. (02 de Septiembre de 2016b). Importancia de la Historia. (G. Parada, Entrevistador) Obtenido de <http://unradio.unal.edu.co/nc/detalle/cat/un-analisis/article/importancia-de-la-historia.html>
- Cepeda, I. (2006). *Genocidio Político: el caso de la Unión Patriótica en Colombia*. Obtenido de Desaparecidos.org: <http://www.desaparecidos.org/colombia/fmcepeda/genocidio-up/cepeda.html>
- Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación*. . Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Ecured. (10 de Junio de 2017). Ley de la negación de la negación. La Habana, Cuba. Obtenido de https://www.ecured.cu/ley_de_la_negaci%C3%B3n_de_la_negaci%C3%B3n
- Escuela de estudios políticos y normativos. (2007). *Ante la impunidad y la indiferencia. La experiencia de memoria, verdad y vida de la Comunidad de Paz de Sanb José de Apartadó, en su incansable camino por el derecho a la justicia*. . Bogotá: Leo Producciones editoriales.
- Feierstein, D. (2000). *sesis estudios sobre genocidio. Análisis de las relaciones sociales: otredad, exclusión y exterminio*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Feierstein, D. (2007). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Feinmann, J. P. (2015). *Youtube*. Obtenido de Filosofía aquí y ahora: Hegel, la dialéctica del amo y el esclavo: FEINMANN, José Pablo, Hegel, la dialéctica del <https://www.youtube.com/watch?v=R197Rr2zppE>
- Fernández del Riesgo, M. (2010). *Antropología de la muerte. Los límites de la razón y el exceso de la religión*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fontana, J. (1983). Notas en torno a la enseñanza de la historia. En *Enseñar Historia. Curso organizado por el Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Cáceres* (pág. 62). Cáceres: Institución Cultural "El Brocense".
- Fontana, J. (2005). *La historia de los hombres*. Barcelona: Crítica.
- Fontana, J. (2006). *¿para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?* Bogotá: Pensamiento Crítico.
- Gómez Alarcón, T. H., & Ramirez Jimenez, E. A. (2015). *La ficción del Estado - Nación. Configuración territorial del Estado en el departamento del Caquetá*. Medellín, Antioquia.: Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Universidad de Antioquia.
- Gonzales Cuerva, R. (2006). La enseñanza de la historia para la construcción nacional de Argentina. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e Historia*, 18-33.
- Gonzales, L. (1997). De la multiple utilización de la historia. En *Historia ¿Para qué?* (págs. 53-74). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Green, J. (2003). *Gaitanismo, liberalismo de izquierda y movilización popular*. Florida: University Press of Florida.
- Guibert, M. E. (1994). La mediación didáctica de los saberes científicos. Tiempo y Tiempo Histórico. Hacia una propuesta curricular. En M. E. Guibert, *Tiempo y Tiempo histórico*:

- un saber que se aprende, un saber que se enseña.* (págs. 36-44). Navarra: Gobierno de Navarra.
- Guzmán, G. (1962). *La Violencia en Colombia*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- Heredia Duarte, M. I. (28 de Agosto de 2017). Positivismo y presentismo. *Técnicas de investigación histórica en los campos de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación*. Bogotá, Colombia.
- Huttenbach, H. (2002). Hacia una definición conceptual del genocidio. *Journal of genocide, IV(2)*, 167-176.
- Jimenez, A. (2004). Algunos elementos para la investigación en historia . *La práctica investigativa en ciencias sociales, CLACSO*, 135-152.
- Kant, I. (1783). *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?* Obtenido de https://geografiaunal.files.wordpress.com/2013/01/kant_ilustracion.pdf
- Konstantinov. (1982). Fundamentos de la filosofía Marxista-leninista. (E. Progreso, Ed., & L. Vladov, Trad.) Moscú, Russia. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/73229001/Fundamentos-de-la-filosofia-marxista>
- La Crisis de la Historia* . (2 de 10 de 2012). Obtenido de <http://www.lacrisisdelahistoria.com/periodizacion-historia/>
- Los tres momentos de la dialéctica Hegeliana. (26 de Abril de 2015). Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=vT_c7zyUNK8
- Lukacs, G. (1969). *Historia y consciencia de clase*. Madrid: Grijalbo.
- Martínez Monés, A. (2005). *Investigación Cualitativa en Educación y Pedagogía Observación Entrevistas Análisis Documental Análisis de Contenido Triangulación Paradigma Científica Enfoque*. Obtenido de https://www.academia.edu/3876217/Investigaci%C3%B3n_Cualitativa_en_Educaci%C3%B3n_y_Pedagog%C3%ADa_Observaci%C3%B3n_Entrevistas_An%C3%A1lisis_Documental_An%C3%A1lisis_de_Contenido_Triangulaci%C3%B3n_Paradigma_Cient%C3%ADfica_Enfoque
- Martinez, F. (16 de Diciembre de 2016). La enseñanza de la Historia. (J. M. Vásquez, Entrevistador) Bogotá.
- Medina, M. (1989). Bases urbanas de la violencia en Colombia : 1945 -1950. *Historia crítica*, 20-32.
- MEN. (2004). Formar en ciencias: el desafío. Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales. *Serie Guías(7)*, 96-147. Obtenido de http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167860_archivo.pdf
- Méndez, R. (2012). La verdad en la realidad social. Bogotá, Colombia.
- Montés, R. V. (1991). La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica. *Didáctica de las ciencias sociales y experimentales*, 33-47.

- Mora, G., & Ortíz, R. (2013). La enseñanza del tiempo histórico: problemas y propuestas didácticas. *Historia & Ensino, Londrina, V. 19, n. 1, 07-25.*
- Nietzsche, F. (2006). *Segunda consideración intempestiva. Sobre la utilidad e inconvenientes de la historia para al vida.* (Primera edición ed.). (J. Etorena, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal .
- Ortiz Palacios, I. (2006). *Genocidio Político contra la Unión Patriótica: nuevas miradas para nuevas lecturas.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- Ortiz Palacios, I. D. (2008). *El genocidio político contra la Unión Patriótica : acercamiento metodológico para recuperar la historia de las víctimas.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Dirección de Divulgación Cultura.
- Ortiz Palacios, I. D. (2008b). *Memoria narrada, narración de una historia. El genocidio Político contra la Unión Patriótica.*
- Pagès, J. B., & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, nº82, 281-309.*
- Pagès, J., & Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI : qué contenidos y para qué , 187-208.*
- Paniagua, J. (2008). Pierre Vilar y la enseñanza de la historia. Una visión personal. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Nº 45. , 53-63.*
- Paz Mahecha, G. R. (2013). *Genocidio político : una lectura histórica y constitucional .* Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez.
- Pérez, G. d. (2010). *¿qué se ha investigado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la noción de tiempo histórico en la educación primaria?* Huelva, España: Master en investigación de la enseñanza Aprendizaje de las ciencias experimentales, sociales y matemáticas. .
- Pérez, M. A. (2011). LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y LA INTEGRALIDAD UNA NECESIDAD DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN. *Cuadernos de Educación y Desarrollo, III(27).* Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/ced/27/malp.htm>
- Picho Reviere , E. (1980). *Teoría del vínculo.* Buenos Aires: Nueva Vsiión.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración.* México: Siglo Veintiuno.
- Ricoeur, P. (1999). La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido. El cuidado de lo inolvidable. En *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido* (págs. 1-16). Arrecife: Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez, I. (2 de Septiembre de 2016). Importancia de la Historia. (G. Parada, Entrevistador)
- Romero Ospina, R. (2011). *Unión patriótica, expedientes contra el olvido.* Bogotá: Alcaldía mayor de Bogotá; Secertaría distrital de gobierno; Centro de memoria, paz y reconciliación; Agencia catalana de cooperación al desarrollo.
- Romero, J. M. (2005). *Hacia una hermenéutica dialéctica.* Madird: Editorial Síntesis S.A. .

- Rosental, M., & Ludin, F. (1946). *Diccionario filosófico Marxista*. Moscú: Ediciones Pueblos Unidos.
- Rubio, J. F. (2 de Septiembre de 2016). Importancia de la Historia. (G. Parada, Entrevistador) Bogotá. Obtenido de <http://unradio.unal.edu.co/nc/detalle/cat/un-analisis/article/importancia-de-la-historia.html>
- Sanchez Gómez , G. (1991b). *Guerra y política en la sociedad colombiana*. Ancora: El Ancora Editores.
- Sanchez Gómez, G. (1982). El gaitanismo y la insurrección del 9 de Abril en Provincia. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 191-230.
- Sanchez Gómez, G. (1991). La violencia de los años treinta en Bogotá : una parte olvidada. *Apuntes del CENES*, 86-92.
- Sanchez, L. (Dirección). (1985). *El Potro Chusmero* [Película].
- Sandor, P. (1964). *Historia de la Dialéctica*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Schaff, A. (1976). *Historia y verdad*. Viena: Editorial Crítica s.a. .
- Simmell, G. (1950). *Problemas de Filosofía de la Historia*. Buenos Aires: Edeitorial Nova.
- Stepanenko, P. (1995). Conciencia y autoconciencia en Kant. *Dianoia*, XLI(41), 145-155.
- Unión Patriótica. (1986). Programa político de la Unión Patriótica. *Congreso constitutivo de la Unión Patriótica*. Bogotá.
- Valencia Gaitán, M. (8 de Abril de 2011). *elespectador.com*. Obtenido de El Genocidio al movimiento Gaitanista: <https://www.elespectador.com/content/el-genocidio-al-movimiento-gaitanista>
- Valencia, Guadalupe. (2007). *Entre cronos y kairós. Las formas del tiempo sociohistórico*. Barcelona: Anthropos.
- Verdad Abierta. (2011). *Así creció el paramilitarismo en los llanos orientales*. Obtenido de Verdadabierta.com: <http://www.verdadabierta.com/victimarios/3056--asi-crecio-%20el-paramilitarismo-en-los-llanos-orientales>
- Vostrikov, A. (1970). *Teoría del conocimiento del materialismo dialéctico*. Buenos Aires.
- Yie Garzón, S. (2011). Los chusmeros : historias de la memoria de la agencia campesina. *Universitas Humanística*, 133-156.
- Zubiría, M. (2001). Qué es pedagogía conceptual. *Educación y cultura*, 35-39.
- Zubiría, M. (2003). Una propuesta desde la pedagogía conceptual : qué debe aprehender un estudiante hoy? *Educación y cultura*, 13-17.
- Zubiría, M. (2012). *Modelos pedagógicos*. Obtenido de Modelo pedagógico conceptual: <http://modelospedagogicos.webnode.com.co/modelo-pedagogico-conceptual/>
- Zubiría, M. (Junio de 2017). Fundamentos de la pedagogía conceptual. Bogotá, Colombia. Obtenido de https://drive.google.com/file/d/0B2ZDYtmYq1_iNzKxNzcyOWMtMmQwNC00YzUwLWFhMWMtNWJiYTMxMzkzODU0/view?ddrp=1&hl=es#

Zuluaga, P. (2010). Bandoleros, chulavitas y chusmeros. *Kinetoscopio*, 129-132.