

LOS CAMINOS
de la memoria histórica

Centro Nacional de Memoria Histórica

NO ACEPTE SU VENTA · Distribución gratuita · NO ACEPTE SU VENTA

LOS CAMINOS
de la memoria histórica

Centro Nacional
de Memoria Histórica

LOS CAMINOS DE LA MEMORIA HISTÓRICA

Equipo de investigación primera edición
Javier Alejandro Corredor Aristizábal
María Emma Wills Obregón
María Andrea Rocha Solano
María Juliana Machado Forero

Asistentes de investigación primera edición
Juan Fernando Franco Berón
Laura María Rojas Morales
Laura Giraldo Martínez
Víctor Alfonso Ávila García
Daniela Muñoz Morales
Alejandra Londoño Bustamante
Pedro León Betancur Díaz
María Isabel Casas Herrera
Tatiana Rojas Roa

Lectores primera edición
Andrés Suárez
Nancy Prada Prada
Yolanda Reyes Villamizar
Miguel Fernando Moreno Franco

Equipo de investigación segunda edición
María Emma Wills Obregón
María Andrea Rocha Solano
Laura María Rojas Morales

Apoyo a la investigación
Nicolás Serrato Uribe
María Elisa Dávila Jiménez
Tatiana Rojas Roa
Alejandra Londoño Bustamente
Víctor Ávila Garcia
Daniela Muñoz Morales
Laura Giraldo Martínez
Alejandra Romero González

Agradecimientos
Lorena Lopez Lopez
Karent Rocio Cabezas Rocero
María Alejandra Urquijo Gil
María Fernanda Ángel González

CENTRO NACIONALDE MEMORIA HISTÓRICA

Director General
Gonzalo Sánchez Gómez

Dirección para la Construcción de la Memoria Histórica
Camila Medina Arbeláez

Coordinación del Área de Pedagogía
María Emma Wills Obregón
María Andrea Rocha Solano

AGENCIA DE LOS ESTADOS UNIDOS PARA EL DESARROLLO INTERNACIONAL (USAID)

Director de USAID/Colombia
Lawrence J. Sacks

Director de la Oficina de Reconciliación e Inclusión de USAID/Colombia
Michael Torreano

Gerente del Programa de Alianzas para la Reconciliación de USAID/Colombia
Ángela Suárez

Gerente del Programa de Fortalecimiento Institucional para las Víctimas (VISP)
Thea Villate

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM)

Jefe de Misión
Ana Durán- Salvatierra

Jefe de Misión Adjunto
Fernando Calado

Coordinador del Programa de Fortalecimiento Institucional para las Víctimas
Camilo Leguizamo

PROGRAMA DE ALIANZAS PARA LA RECONCILIACIÓN – ACDI/VOCA

Director programa PAR – ACDI/VOCA
Ricardo Amaya

Subdirectora programa PAR -ACDI/VOCA
Jimena Niño

Gerente de Fortalecimiento Institucional PAR – ACDI/VOCA
Silvana Torres

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT (GIZ) GMBH
PROGRAMA DE APOYO A LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN COLOMBIA – PROPAZ

Coordinadora de ProPaz
Anja Heuft

LOS CAMINOS DE LA MEMORIA HISTÓRICA

ISBN: 978-958-5500-17-4

Segunda edición: octubre de 2018.

Número de páginas: 120
Formato: 20 x 25 cm

Líder Estrategia de Comunicaciones:
Adriana Correa Mazuera

Coordinación editorial:
Diana Gamba Buitrago

Edición y corrección de estilo:
Juan Mikán

Diseño y diagramación:
Ángela Ramírez
María Rincón

.Puntoaparte bookvertising

Fotografías:
Portada: © Laura Giraldo Martínez

Internas: © Víctor Ávila, Pedro Betancur, Rocío Cabezas, María Elisa Dávila, María Isabel Casas, Laura Giraldo, Juliana Machado, María Andrea Rocha, Alejandra Romero, Nicolás Serrato, Laura Rojas, María Emma Wills.

© Centro Nacional de Memoria Histórica
Calle 35 n.°. 5-81
PBX: (571) 796 5060
comunicaciones@centrodememoriahistorica.gov.co
www.centrodememoriahistorica.gov.co
Bogotá D.C., Colombia

Impreso en Colombia. Printed in Colombia
Queda hecho el depósito legal.

Cómo citar:
Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), Los caminos de la memoria histórica, Bogotá, CNMH.

Este documento es de carácter público. Puede ser reproducido, copiado, distribuido y divulgado siempre y cuando no se altere su contenido, se cite la fuente o en cualquier caso, se disponga la autorización del Centro Nacional de Memoria Histórica como titular de los derechos morales y patrimoniales de esta publicación.

Esta publicación fue posible gracias al apoyo del gobierno de Estados Unidos de América a través de su Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID). Sus contenidos son responsabilidad de sus autores y no necesariamente reflejan las opiniones de USAID, el Gobierno de Estados Unidos de América o de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM).

Esta publicación fue posible gracias al apoyo de Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Programa de apoyo para la Construcción de la paz en Colombia (ProPaz). Los contenidos de la presente publicación son responsabilidad de sus autores y no comprometen a las instituciones cooperantes. La GIZ no se hace responsable.

Los caminos de la memoria histórica / Centro Nacional de Memoria Histórica [y otros] ; fotografía Laura Giraldo Martinez. -- Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018.

120 páginas : fotografías ; 25 cm. -- (La caja de herramientas)

ISBN 978-958-5500-17-4

1. Memoria colectiva - Colombia 2. Construcción de la paz - Colombia 3. Educación y conflicto armado - Colombia I. Giraldo, Laura, fotógrafa II. Centro Nacional de Memoria Histórica, autor III. Serie.

303.60986 cd 21 ed.

A1612975

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

CONTENIDO

UNA PEDAGOGÍA PARA LA ESPERANZA 7

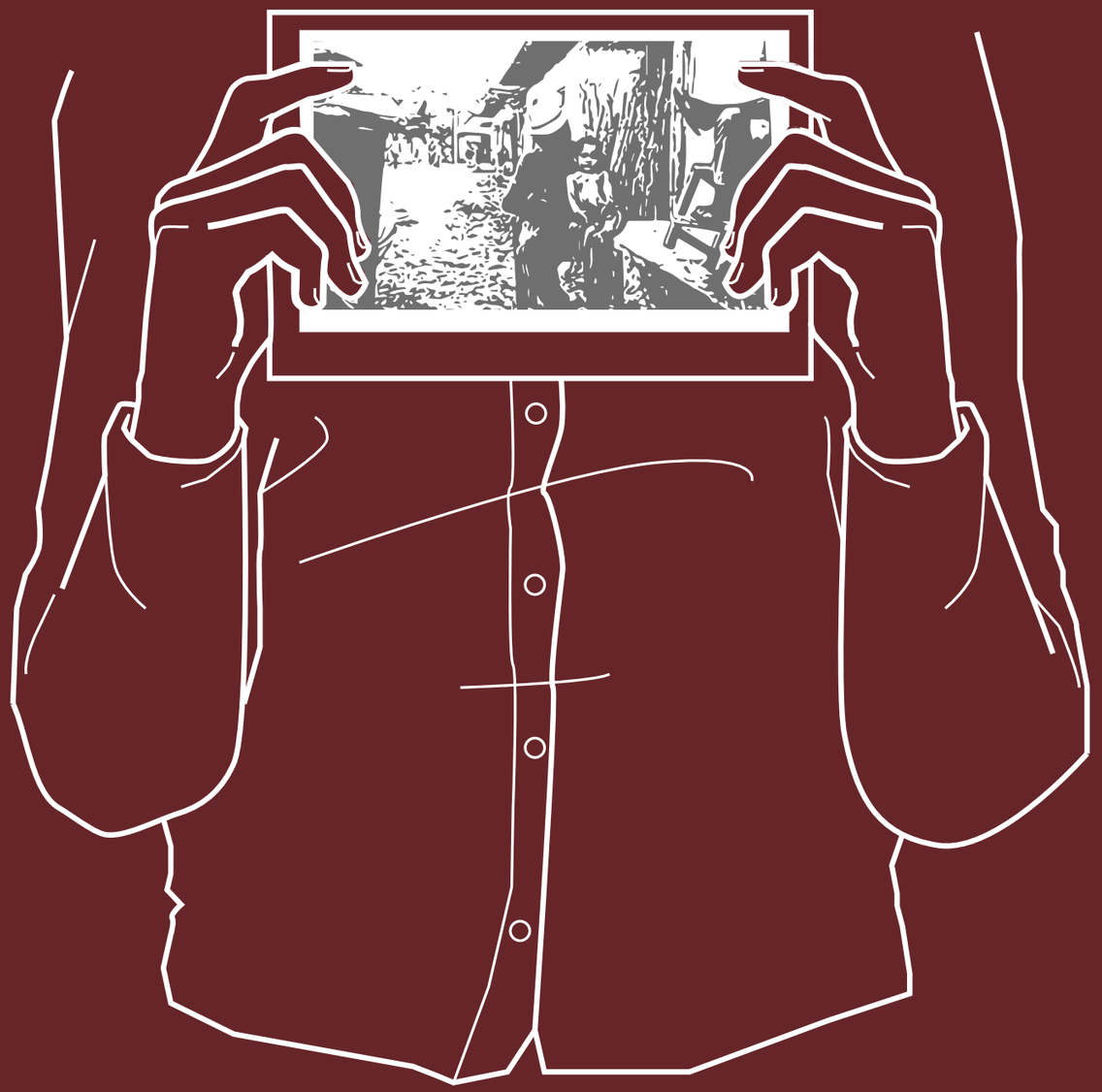
¿QUÉ ES Y QUÉ CONTIENE LA CAJA DE HERRAMIENTAS? 15

CLAVES PARA NAVEGAR POR LA MEMORIA HISTÓRICA 23

PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA HISTÓRICA: RUTA PARA TRABAJAR EN LA ESCUELA 43

ANEXO 1: ¿CÓMO LEER DISTINTOS TIPOS DE FUENTES? 93

AGRADECIMIENTOS: LOS CAMINOS DE LA CAJA DE HERRAMIENTAS DESDE SU CONSTRUCCIÓN HASTA SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA 99



UNA PEDAGOGÍA PARA LA ESPERANZA

Por: María Emma Wills Obregón

Queridos Maestros y Maestras:

La Caja que tienen en sus manos es el resultado de una esperanza compartida y de la convergencia de muchas voluntades y esfuerzos. Aunque quienes participamos[1] en esta propuesta provenimos de muy diversos rincones y trayectorias de vida, todos compartimos una convicción: cada persona, desde su entorno particular, tiene la posibilidad de dejar una huella a favor de la paz y de la construcción de una ciudadanía fundada en una mirada lúcida y comprometida con la transformación de nuestro pasado violento; o puede transitar por la vida como un barco sin brújula que navega empujado por los vientos violentos que otros hacen soplar.

Todos los que participamos en esta construcción colectiva nos hemos enfrentado a una pregunta personal: ¿Qué papel quiero jugar yo en esta época turbulenta donde de nuevo el país habla de paz y, a la vez, distintas expresiones sociales y políticas se sumergen en odios alentados por una particular manera de leer nuestro pasado? Ante esta pregunta que nos interpela, todos las y los participantes hemos optado por una respuesta: queremos poner nuestra inteligencia y sensibilidad al servicio de un proyecto de memoria histórica aliada de la paz.

Aunque somos conscientes de que en ninguno de nosotros reside el poder de transformar en un solo acto y a manera de milagro al país entero, sí estamos convencidos que cada uno puede, en su campo de incidencia, aportar para que en un proceso de mediana duración se consolide una esfera de memoria histórica que sea, para quienes participen de ella, un gran laboratorio de descubrimientos ciudadanos e innovaciones democráticas. Nos une el compromiso de transformar la memoria histórica en un escenario donde unos y otros aprendemos a impugnar con imaginación las injusticias y a confrontarnos en nuestras diferencias con franqueza y a la vez con consideración; una consideración que nace del reconocimiento de nuestra paridad de valor y nuestra dignidad como seres humanos y conciudadanos.

Sin embargo, asumir ese papel exige reflexiones de fondo. El campo de la memoria histórica puede, en manos inescrupulosas, convertirse una vez más en el aliciente para que circulen narrativas vengativas, binarias, maniqueas o falsificadoras de la historia que impidan el surgimiento de procesos transformadores conducentes a una paz estable y duradera.

Reconociendo estos peligros, los y las lectores encontrarán en esta Caja ideas, argumentos, ejercicios, secuencias didácticas y alertas que, en conjunto, constituyen una pedagogía de la memoria histórica animada por el sueño de contribuir a una profundización democrática que sea un antídoto sólido a nuestra proclividad de resolver por la vía violenta nuestros conflictos y borrar simbólica y físicamente a quienes no piensan ni viven como nosotros.

LA MEMORIA HISTÓRICA: ¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO?

En general, la memoria histórica se ha visto como un campo donde distintos gestores de narrativas hilan secuencias y sentidos sobre un pasado imaginado[2] desde un presente vivido que marca el futuro proyectado. Bajo esta perspectiva, el pasado, más que cerrado y concluido, toma vida por la manera como nos apropiamos de él y le otorgamos unos énfasis y unos significados; por las huellas que deja esta lectura en nuestra comprensión del presente y por la forma como orienta nuestra perspectiva de futuro. En otras palabras, y de manera coloquial, podríamos decir: "dime qué pasado te narras y te diré quién eres y quién imaginas que puedes llegar a ser".

Por tal razón, una de las motivaciones que animan este proyecto es la de abrir la imaginación social de las comunidades educativas impulsando una mirada que rompa el conjuro de *Cien años de soledad*[3] y conciba nuestra historia, no como una fatalidad, sino como una trayectoria factible de ser modificada, a partir de las acciones y las decisiones de actores con distinto poder de incidencia social, económica, cultural y política. El proyecto es ambicioso: busca establecer un lugar para la reflexión sobre la experiencia histórica que le abra puertas a la comprensión de cómo nos hemos ido construyendo como nación, con el fin de impugnar versiones del pasado que nos aprisionan en una reiteración cíclica fundada en arrasamientos mutuos supuestamente inescapables. La paz, como horizonte posible de una convivencia fundada en el reconocimiento de nuestra propia humanidad y la humanidad de los otros, pasa, entonces, no solo por una lectura anclada exclusivamente en el presente, sino también por una comprensión histórica de nuestro pasado contencioso y del papel que en él hemos jugado nosotros y los otros, para desde allí desarrollar un juicio crítico y una sensibilidad moral que nos permita tomar decisiones frente al presente y responder por las consecuencias que de ellas se deriven.

Así, la historia habla del pasado, sin lugar a dudas, pero también sobre nosotros mismos: ¿Cómo representamos nuestros orígenes y qué huellas les acordamos en nuestro presente? ¿Cómo narramos los caminos que nos han constituido en lo que somos? ¿Qué sentido le otorgamos a lo vivido? ¿Quiénes queremos y podemos llegar a ser? De estas construcciones y reconstrucciones que hacemos de nuestra trayectoria personal y colectiva emerge no solo una narrativa de unos hechos escuetos, sino, sobre todo, una mirada crítica, concernida y comprometida con una historia en común.

Estamos convencidos, además, de que el compromiso con una historia compartida no surge de normas e imperativos abstractos, sino de una ruta que nos permita desarrollar conexiones entre "mi historia" y "nuestra historia". Desde esa perspectiva, en el aula, cada paso propuesto tiende puentes entre las circunstancias y preocupaciones vividas y sentidas por los jóvenes, y aquellas afrontadas por otros en circunstancias similares. Las resonancias así establecidas permiten captar intelectual y emocionalmente los desafíos y los asuntos que están en juego en nuestras vidas y en las de nuestros estudiantes, y la manera como otros han afrontado circunstancias similares, tomando decisiones que han desencadenado consecuencias determinadas. La perspectiva histórica se convierte así en el terreno fértil para que nosotros, junto con los jóvenes que acompañamos, asumamos nuestra agencia[4] de manera lúcida y responsable, es decir, comprometiéndonos con iniciativas y emprendimientos luego de sopesar los posibles efectos que estas decisiones pueden desencadenar tanto en nuestras vidas como en nuestros entornosmás directos.

---

1. Maestros, maestras, jóvenes, funcionarios y funcionarias del CNMH, y académicos de distintas universidades y facultades de educación del país.
2. Imaginado en el sentido, no de falso, sino de ser una construcción cultural que tiene la capacidad de "reverberar en las mentes de muchas vidas y producir una imagen de comunión" (Anderson, 1991, p. 6).
3. En *Cien años de soledad*, cada nueva generación de hombres en una familia se lanza a la guerra, habituados como están a ver el uso de las armas como la manera natural como se resuelven los conflictos y transcurre la vida en sociedad. Antes de tomar este camino, los hombres no reflexionan sobre el porqué de irse a la guerra, sino que, más bien, se deslizan hacia esta opción como si tomar las armas fuera algo "natural".
4. Por agencia entendemos las múltiples decisiones que las personas constantemente tomamos en nuestros entornos para continuar con nuestras vidas. Estas inciden sobre nuestros futuros y moldean los individuos que hemos terminando siendo. Este concepto lo desarrollamos en más profundidad en los textos que siguen.

LA MEMORIA HISTÓRICA DE CONFLICTOS ARMADOS O SITUACIONES OPROBIOSAS: ¿OLVIDAR O RECORDAR?

Después de transitar por conflictos violentos para construir una convivencia amistosa, las sociedades en general han preferido no mirarse en el espejo y concentrarse en el futuro. Los ejemplos abundan. Tal es el caso de Estados Unidos, donde el racismo fundacional y sus legados contemporáneos no han sido discutidos a profundidad por la sociedad. En Irlanda del Norte, luego de un conflicto armado que tiene como escenario la ciudad de Belfast, la firma del pacto entre unionistas y republicanos viene acompañada de la decisión de no discutir las violencias recientes. Pero basta mirar a nuestro país; en Colombia, los pactos para sellar ciclos de violencia han sido acompañados de amnistías y mucho silencio.

Frente a esta opción recurrente surge, entonces, una pregunta: ¿qué ha resuelto realmente la vía del olvido? Siguiendo los mismos ejemplos anteriores, encontramos que en Estados Unidos la falta de reconocimiento social de la crueldad y del oprobio del sistema esclavista ha dejado en la oscuridad los legados racistas y explica, en parte, las explosiones recientes en Charlottesville. Estas reacciones dan cuenta de los agravios no resueltos y de las divisiones y los odios no sanados en ese país. En Irlanda del Norte, el silencio sobre lo que eufemísticamente llaman "Los Disturbios" deja a las nuevas generaciones que no vivieron esos años en un vacío de memoria que impide que aprecien una cotidianidad irrigada de conflictos, pero sin bombas ni puestos de control militar en cada esquina. Y, en Colombia, cada amnistía acompañada de silencio nos ha dejado una estela de conflictos no afrontados que se reactivan de manera virulenta durante cada nuevo ciclo de violencias.

De estos ejemplos, podríamos inferir que los conflictos que derivaron en violencias quedan no tanto resueltos, sino en suspenso. Las nuevas generaciones, en lugar de tener la oportunidad de enriquecerse a la luz de una discusión histórica, quedan atrapadas en medio de simplificaciones que pueden ser terreno fértil para nuevas confrontaciones.

Otra ruta posible ante nuestra historia reciente es aquella que consiste en rememorar la trayectoria pasada solo en clave de héroes y villanos. No obstante, quienes participamos de la elaboración de la Caja creemos que una ruta así evade los dilemas que las personas afrontamos en contextos complejos; las consecuencias no deseadas, desencadenadas por decisiones tomadas de manera apresurada; la presión de las circunstancias que lleva a tomar caminos que luego se revelan nefastos, tanto para nosotros mismos como para nuestros entornos, y la normalización de prácticas violentas injustificables y oprobiosas producto de adiestramientos rutinarios. Es decir, en el fondo, una historia que gira alrededor de momentos gloriosos contada en clave de buenos y malos simplifica y elude las dificultades de tomar decisiones en contextos de tonalidades inciertas.

Por estas razones, la comunidad pedagógica detrás del proyecto de la Caja opta por romper con el camino del silencio o de la glorificación, y propone, más bien, mirarnos al espejo de la historia concreta para cultivar ciudadanos concernidos por su destino en común, capaces de dilucidar cómo sociedades enteras, sectores específicos o personas particulares pueden —y, de hecho, lo han logrado— deslizarse hacia la tramitación violenta de los conflictos y el arrasamiento de sus contendores.

Además de pensar que la historia nos sirve de espejo para orientarnos en un presente incierto, también reconocemos que la reflexión y el debate en torno a las narrativas sobre nuestro pasado son un espacio educativo que permite cultivar el juicio moral. Así, retomamos los pilares que inspiran a la fundación "Encarar nuestra historia y a nosotros mismos"[5]:

> Los hechos por más oprobiosos que sean, se deben conservar, no por el imperativo de "¡cuidado con olvidar!", sino para darnos la oportunidad de formarnos un juicio [...]. El mal no es una aberración que prospera por fuera de nosotros mismos, sino un espejo, un reflejo de nosotros mismos: del potencial humano negativo (Stern Strom, 1994, p. XIV).

5.Traducción personal de *Facing History and Ourselves.*

Esto quiere decir que hemos optado por comprender que cuando sociedades enteras o sectores de ellas trasgreden las normas que hemos decantado para regular los conflictos armados y mantener nuestra humanidad[6], estas trasgresiones no son la culminación de una maldad instalada en el código genético de quienes la ejercen, sino el punto de llegada de decisiones adoptadas por individuos con poder respaldadas por personas comunes y corrientes. Por eso, nuestra esperanza está puesta en dilucidar los pasos que llevan a estos momentos de inhumanidad, para que podamos discutirlos en familia, en comunidad y con nuestros estudiantes, y cultivar, entre todos, una mirada alerta, que reconozca cuándo nosotros mismos estamos transitando esos pasos para comprometernos a desbancarlos de nuestra cotidianidad y resistirlos, provengan de donde provengan.

En Colombia, frente al conflicto armado prolongado, degradado, con su estela de sufrimientos y de millones de víctimas, nuestra opción es la palabra y la escucha, y el esfuerzo por comprender y debatir por qué nos hundimos en más de cincuenta años de enfrentamientos violentos. Tomamos esa ruta no solo por avidez de conocimiento, sino porque estamos convencidos que de esa reflexión histórica y de las controversias que ella desata emergen ciudadanos lúcidos, críticos y capaces de debatir sin arrasarse mutuamente.

LA FUERZA DE LA MEMORIA

Para que la reflexión histórica tome vida y se transforme en el terreno fértil de una sensibilidad moral que rechaza las transgresiones al DIH, la visita al pasado tiene que ser más que la descripción de hechos y secuencias, y acoger las voces y las memorias de quienes lo han vivido y lo han sufrido. Por esta razón, desde nuestro enfoque, la comprensión histórica a la que propendemos nace no solo de la revisión de archivos escritos oficiales[7], sino también de fuentes expresadas en distintos lenguajes[8] que dan cuenta de las fuerzas sociales que también van configurando una trayectoria.

Más importante aún: proponemos un entendimiento sobre nuestro pasado reciente que se enfoca en el testimonio de las víctimas del conflicto armado.

Los testimonios de las víctimas, como lo hemos constatado múltiples veces, tienen un poder transformador: sacuden la mirada indiferente o indolente, inspiran solidaridad y provocan indignación ante el sufrimiento padecido. El testimonio de las víctimas tiene la capacidad de impugnar los discursos que justifican y normalizan hechos que trasgreden las convenciones que regulan los conflictos armados, no desde una disquisición abstracta, sino desde las vivencias cotidianas y concretas de quienes padecieron esas trasgresiones. La voz de las víctimas permite que personas que no han vivido ellas mismas estos hechos traumáticos comprendan el sufrimiento provocado, se indignen frente a los hechos y objeten cualquier justificación elaborada por los responsables.

La fuerza de una memoria no se evalúa tanto por el rigor con el que reconstruye los hechos como por la capacidad que tiene de convocar a quien escucha para que emprenda un viaje imaginario al lugar y al momento de los hechos, desde las sensaciones y emociones de quien los vivió en carne propia; permite captar en profundidad la experiencia vivida por otras personas desde la recreación imaginativa del mundo emocional y sentimental de los testigos y víctimas sobrevivientes.

La mejor manera de comprender esta fuerza transformadora que nos lleva a sentirnos, por fin, concernidos por la suerte de otros es la pancarta que con dignidad llevaba una joven bogotana en una marcha por la paz: "Bojayá: no están solos".

6. Es decir, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario.
7. Sentencias judiciales, alocuciones presidenciales, cartas de figras políticas, leyes, anales del Congreso entre otros.
8. Orales, pictóricos, musicales, diarios personales, huellas en los territorios, fotografías...



Plaza de Bolívar, marcha en favor de la paz, 2016. María Emma Wills para el CNMH

Esta joven, viviendo en la capital, fue capaz de solidarizarse con los sobrevivientes de la masacre de Bojayá luego de escuchar sus memorias expresadas en cantos fúnebres para honrar a sus muertos y de movilizarse a favor de la paz y manifestar públicamente su postura escribiendo: "no están solos".

En el caso de la Caja de Herramientas, las memorias de las víctimas sobrevivientes son un hilo para recomponer las solidaridades rotas por décadas de guerra y para fortalecer un sentido de comunidad que nos revele nuestra humanidad común. Es desde el aprecio de esa semejanza que podremos aprender a tramitar nuestras diferencias sin recurrir al arrasamiento mutuo.

PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA HISTÓRICA

La Caja, además de otorgarles un importante papel a la historia y a la memoria, también contiene una serie de apuestas relativas a la pedagogía. En primer lugar, nos aproximamos a la pedagogía como ese campo de reflexión sobre la forma que adquiere la relación intergeneracional de comunicar y compartir conocimientos, saberes, creencias y tradiciones. Desde esa reflexión, podemos decantar respuestas a preguntas que van definiendo los contornos de nuestra identidad: ¿De dónde venimos? ¿Qué hechos nos han definido? ¿Quiénes somos? ¿Quiénes queremos llegar a ser?

Si bien hace unos años las respuestas a estas preguntas debían ser unívocas, hoy, por el contrario, entendemos que admiten distintas respuestas y que aprendemos a pertenecer a comunidades de destino no porque adherimos a una única versión, sino porque participamos en esferas de discusión que nos permiten sentirnos parte de una familia extensa que comparte preocupaciones comunes.

En algunas comunidades étnicas, esa comunicación intergeneracional se ejerce en una práctica cotidiana en la que los y las mayores comparten sus saberes y conocimientos. En la institución escolar proponemos una comunicación intergeneracional fundada en el reconocimiento de las memorias y experiencias de los y las jóvenes, y niños y niñas. En otras palabras, la Caja le apuesta a una pedagogía que no se conciba a sí misma como una transmisión unilateral de un maestro o maestra omnipotente a un alumno o alumna vacío de experiencias, sino, más bien, como un descubrimiento mutuo entre distintas generaciones que valoran sus diferencias. Las personas adultas, más que resolver a manera de enciclopedia todas las preguntas que se hacen los y las jóvenes, deben acompañar a los estudiantes en viajes compuestos de preguntas abiertas, donde se les invite a reflexionar y no a memorizar datos sin consecuencia en sus vidas.

Así, la pedagogía se transforma en un diálogo co-creativo entre distintas generaciones sobre asuntos que genuinamente conciernen a los y las jóvenes de hoy, pero que hunden sus raíces en experiencias y contextos que vivieron sus padres y abuelos. Apuntan, más que a resolver por sí mismos las preguntas, a ofrecer herramientas que les permitan explorar distintas fuentes, testimonios y memorias, y contrastar interpretaciones a veces encontradas de los procesos históricos para que cada estudiante pueda, con autonomía, decantar su propio juicio de manera fundamentada.

La esperanza de un futuro en el que seamos capaces de resolver los conflictos por la vía de la controversia es la que realmente nos convierte en una comunidad con un proyecto compartido. Sabemos que toda vida en sociedad está irrigada por controversias; aspiramos a prepararnos y a preparar a nuestros estudiantes para asumir la contradicción como consustancial a quienes, siendo diferentes, buscan vivir en comunidad resolviendo sus conflictos por la vía de la escucha y la aceptación de que el pasado deja huellas en el presente. Discutir nuestros pasados contenciosos desde el respeto por nuestra pluralidad nos parece una mejor opción que el silencio y el olvido. Y tenemos la esperanza que esta mirada, a la vez lúcida y concernida, nos ofrezca, como nación, una segunda oportunidad sobre esta tierra.



¿QUÉ ES Y QUÉ CONTIENE LA CAJA DE HERRAMIENTAS?

¿QUÉ ES Y QUÉ CONTIENE LA CAJA DE HERRAMIENTAS?

La Caja de Herramientas *Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra* es un conjunto de materiales que invita al debate sobre la memoria histórica del conflicto armado colombiano en el ámbito escolar. Aplica una perspectiva pluralista, rigurosa, no dogmática, con enfoque diferencial y de acción sin daño para promover actitudes democráticas en el aula.

Vemos en la reflexión y el debate sobre el pasado contencioso del país una oportunidad para que los salones de clase (y otros espacios fuera de ellos) se conviertan en entornos democráticos, en donde se fortalezcan la empatía y los lazos de solidaridad, se fomente el pensamiento crítico e histórico y se reconozca la agencia individual y colectiva de los niños, niñas y jóvenes para aportar a la construcción de paz.

Proponemos una Ruta Pedagógica inductiva que parta de las experiencias cotidianas de maestros, maestras y estudiantes para abrir un lugar a las emociones y para articular las preguntas por la identidad y el reconocimiento de quiénes somos, con un trabajo de contrastación de fuentes propio del rigor de las ciencias sociales. Esto se hace a partir del uso pedagógico de informes producidos por el Centro Nacional de Memoria Histórica, la presentación de actividades propuestas por docentes de diferentes territorios del país y la construcción de herramientas y textos que permitan abrir conversaciones con niños, niñas y adolescentes, con miras a comprender las dinámicas del conflicto armado.

La Caja de Herramientas (CH), en su tercera edición, cuenta con doce libros:

1. Los caminos de la memoria histórica

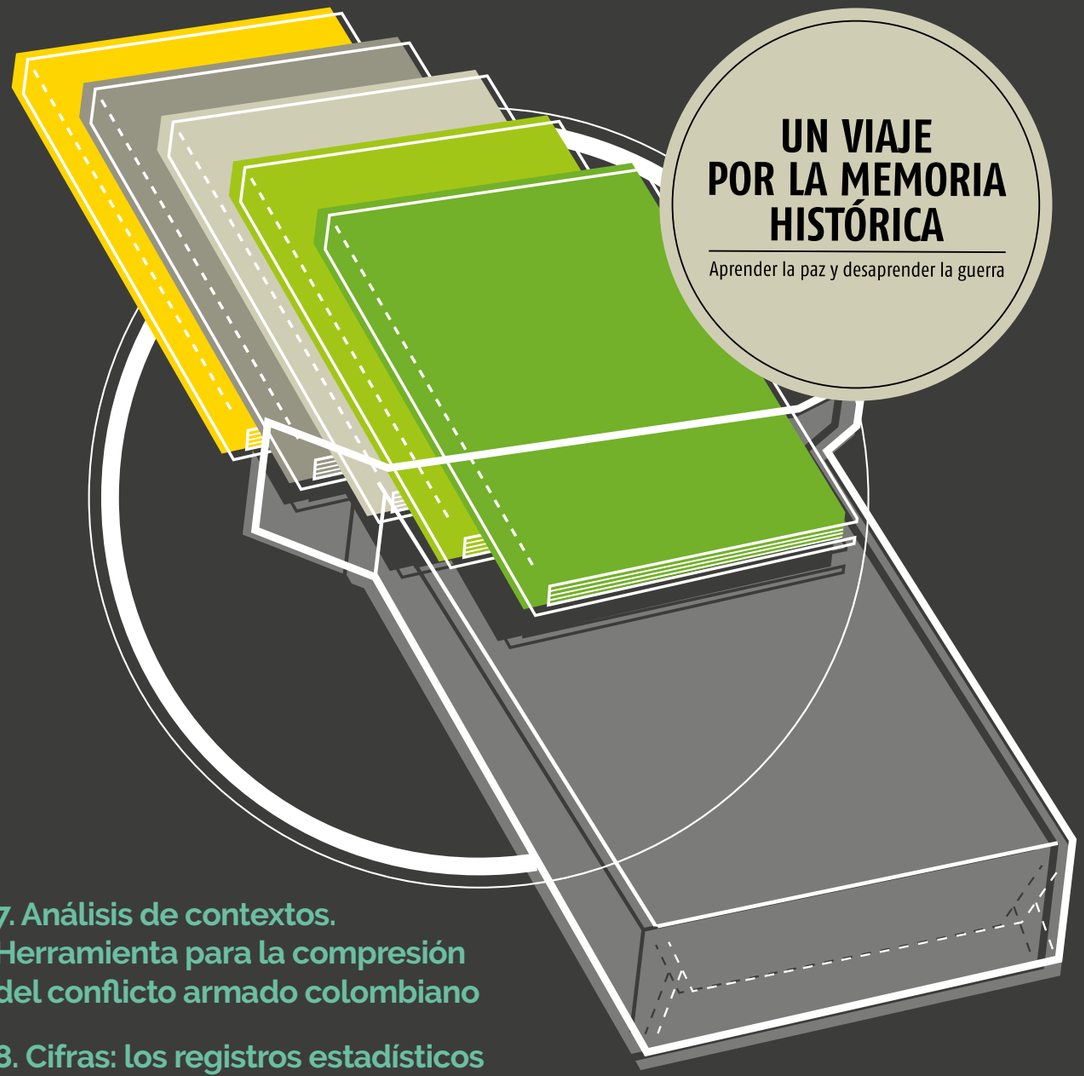
2. Recorridos de la memoria histórica en la escuela: Aportes de maestras y maestros en Colombia

3. Portete. El camino hacia la paz, el reconocimiento de nuestra diversidad

4. Portete. El camino hacia la paz, el reconocimiento de nuestra diversidad (Guía para maestros y maestras)

5 El Salado. Montes de María: tierra de luchas y contrastes

6. El Salado. Montes de María: tierra de luchas y contrastes (Guía para maestros y maestras)



7. Análisis de contextos. Herramienta para la compresión del conflicto armado colombiano

8. Cifras: los registros estadísticos del conflicto armado colombiano

9. Daños: Análisis de los impactos del conflicto armado colombiano

10. Memorias y resistencias: iniciativas de las víctimas del conflicto armado en Colombia

11. Cuento: Un largo camino

12. Guía de acompañamiento para el cuento Un largo camino

1. Los caminos de la memoria histórica

Presenta la Caja de Herramientas y expone sus contenidos. Además del prólogo a la tércera edición, escrito por María Emma Wills[9], los agradecimientos a los maestros, maestras y estudiantes que han hecho parte de este proceso y el recuento de la construcción de la Caja desde el 2012, la publicación contiene un texto que recoge los fundamentos teóricos y conceptuales de la Caja de Herramientas, titulado *Claves para navegar por la memoria histórica*, y otro texto con la propuesta pedagógica transversal a todos los materiales de la Caja, titulado *Pedagogía de la memoria histórica: Ruta para trabajar en la escuela.*

- ***Claves para navegar por la memoria histórica*** es un documento conceptual sobre los entretejidos de las memorias personales, colectivas e históricas, y sobre la manera como estos promueven una aproximación innovadora a la enseñanza de la historia, la ciudadanía y la democracia.
- ***Pedagogía de la memoria histórica: Ruta para trabajar en la escuela*** busca brindar las herramientas necesarias para que los y las docentes puedan, desde su conocimiento y desde sus contextos, apropiarse de esta Ruta y emprender proyectos de memoria histórica en sus escuelas y aulas.

9. María Emma Wills imaginó y acompañó todo el proceso de construcción e implementación de la Caja de Herramientas desde el 2012 hasta mediados de 2018 como Asesora de la Dirección y Coordinadora del Equipo de Pedagogía.

2. Recorridos de la memoria histórica en la escuela: Aportes de maestras y maestros en Colombia

Recoge los aportes de los y las docentes que han trabajado con el Equipo de Pedagogía desde el año 2013. El libro contiene un texto, elaborado por la Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, sobre su visión y conceptualización frente a la importancia de trabajar memoria histórica en clave de paz en la escuela. En un segundo momento, el libro recoge actividades propuestas por los maestros y maestras, dando cuenta de las formas innovadoras y creativas a la luz de las cuales han interpretado, desarrollado y adaptado la Ruta Pedagógica propuesta en sus diferentes contextos.

La CH también contiene libros de texto para estudiantes de los grados noveno, décimo y once, con sus respectivas guías para maestros y maestras, inspirados en los ejercicios de esclarecimiento histórico realizados por el Grupo de Memoria Histórica acerca de las masacres ocurridas en El Salado, corregimiento de El Carmen de Bolívar, departamento de Bolívar, en el año 2000 y en Portete, en el municipio de Uribia del departamento



de La Guajira, en el 2004. El trabajo a partir de cada uno de estos casos permite no solo conocer a profundidad lo que pasó en estos territorios, sino trabajar fenómenos y engranajes transversales a las dinámicas del conflicto armado en el país. Los libros de El Salado se centran en problemas tales como la distribución y el acceso a la tierra, la opción armada, el papel de los estereotipos y la estigmatización en un contexto de guerra, el desplazamiento forzado y el retorno.

En los libros sobre Portete se trabaja en torno a la comprensión de la diversidad étnica, la organización cultural del Pueblo Wayuu y sus relaciones de género, el uso de conflictos internos por parte de los actores armados para cumplir sus propósitos, el desplazamiento forzado y las resistencias de la comunidad. Los recorridos propuestos en los textos pueden inspirar el análisis de los factores que explican las dinámicas de la guerra en otros contextos locales y regionales, por lo que esperamos que puedan tanto trabajar estos casos como emprender conversaciones y ejercicios autónomos que iluminen los acontecimientos ocurridos en otros territorios del país.

3. Portete. El camino hacia la paz, el reconocimiento de nuestra diversidad

Libro para estudiantes de grados noveno, décimo y once.

4. Portete. El camino hacia la paz, el reconocimiento de nuestra diversidad

Guía de maestros y maestras

5. El Salado. Montes de María: tierra de luchas y contrastes

Libro para estudiantes de grados noveno, décimo y once.

6. El Salado. Montes de María: tierra de luchas y contrastes

Guía de maestros y maestras.

Además de los textos mencionados, la CH propone un compendio de cuatro herramientas para la comprensión de las dinámicas del conflicto armado de Colombia, a saber:

7. Análisis de contextos. Herramienta para la compresión del conflicto armado colombiano

Busca cultivar en los y las estudiantes las aptitudes necesarias para que puedan iniciar, de manera autónoma y creativa, un camino propio de contrastación, de análisis y de construcción de lecturas de contextos por medio de ejercicios encaminados a interpretar sus propios entornos. La herramienta hace visible la manera como se construyen memorias personales, colectivas e históricas, así como el modo en que cada una aporta a una lectura de contexto desde un énfasis que enriquece y configura una esfera pública, plural, incluyente e inevitablemente irrigada de tensiones.

8. Cifras: los registros estadísticos del conflicto armado colombiano

Brinda herramientas para que los y las jóvenes comprendan que la producción y construcción de cifras es el resultado de un proceso de toma de decisiones. De modo que puedan analizar críticamente la manera como en Colombia la academia, los centros de pensamiento, las organizaciones no gubernamentales y las instituciones han producido las cifras sobre el conflicto armado interno del país.

9. Daños: Análisis de los impactos del conflicto armado colombiano

Tiene por objetivo cultivar una mirada profunda que permita que los y las estudiantes comprendan las complejidades y magnitudes de los daños e impactos del conflicto armado colombiano, y reconozcan que estos dependen del contexto y de la subjetividad de quienes han sufrido los hechos violentos. La herramienta explora los tipos y dimensiones de las afectaciones de la guerra en Colombia en relación con la identidad de género, la etnia, la raza, la edad y las tradiciones culturales, considerando, además, las modalidades, los repertorios de violencia y los impactos diferenciados que han ocasionado actores armados específicos.

10. Memorias y resistencias: iniciativas de las víctimas del conflicto armado en Colombia enfatiza

Enfatiza los procesos de agencia, resistencia y memoria que han emprendido las víctimas de la guerra, con miras a visibilizar y reconocer su fortaleza y para resaltar las historias inspiradoras y cargadas de valentía de miles de personas que luchan constantemente para sobreponerse y para que no se repitan las violencias que marcaron sus vidas. La herramienta invita a los y las estudiantes a dejarse contagiar de esperanza, para que ellos y ellas puedan reconocer —en sí mismos— la posibilidad de tomar decisiones, cuestionar entornos cercanos y llevar a cabo acciones de cambio motivadas por un grito de "no queremos más guerra".

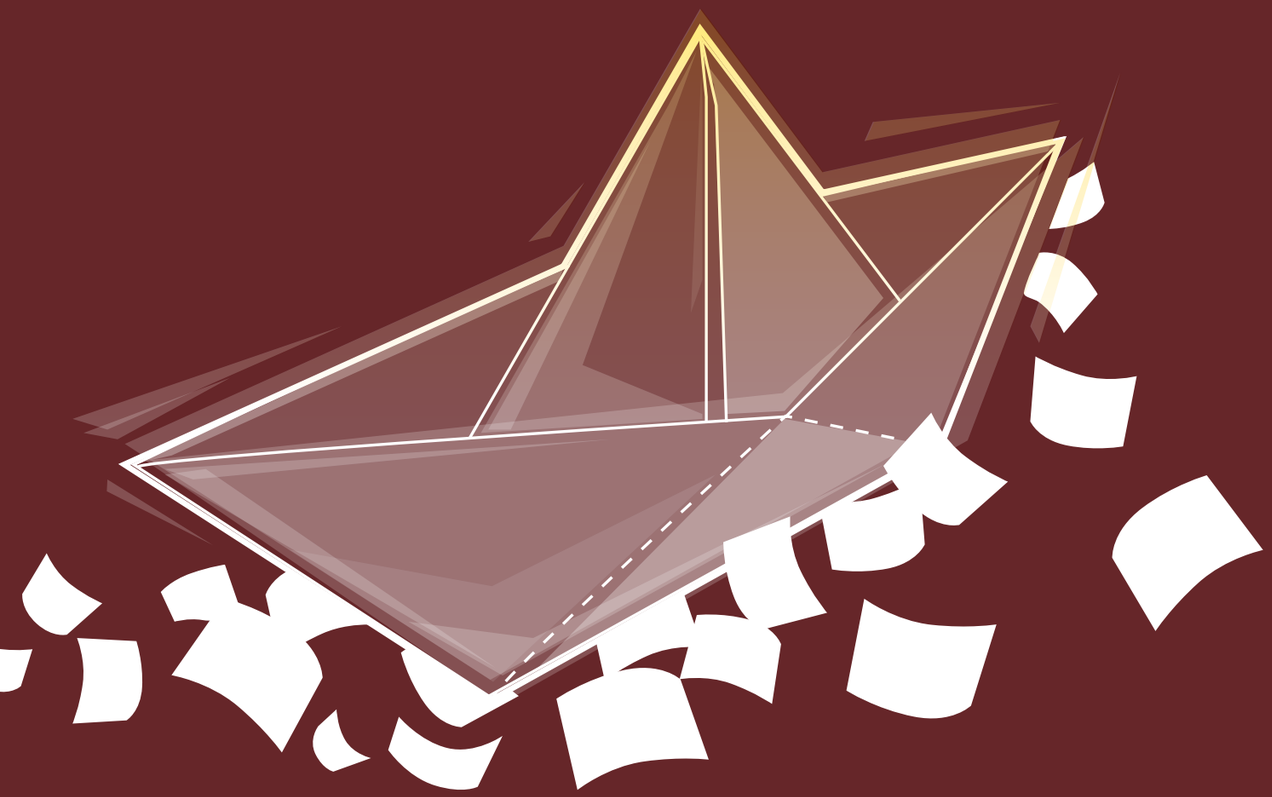
Para niños y niñas, la CH incluye:

11. Cuento: Un largo camino

Es un cuento, escrito e ilustrado por Beatriz Eugenia Vallejo Franco, cuyos animales protagonistas, osos y pingüinos, abren espacios para conversar asuntos con niños y niñas que pueden ser delicados, tales como el desplazamiento, la discriminación, la exclusión, las resistencias, el retorno y el arraigo al territorio.

12. Guía de acompañamiento para el cuento Un largo camino

Busca brindar herramientas para que quienes acompañen la lectura del cuento logren que su audiencia viva una experiencia que vaya más allá de la narración. Para tal efecto, convocan las identidades, la imaginación y las emociones de los niños y niñas que conocerán esta historia. A través de actividades, preguntas y reflexiones, la guía genera espacios de encuentro donde resulta posible reconocer, nombrar y conversar con niños y niñas sobre fenómenos que han marcado la historia del país. La guía, en conjunto con el cuento, busca cultivar actitudes desde la infancia que promuevan el respeto a los derechos humanos y nutran los sueños de vivir en una comunidad diversa, empática, fraterna y en paz.



CLAVES PARA NAVEGAR POR LA MEMORIA HISTÓRICA

Introducción

"Me dicen el Cole. No conozco a mis papás. Me crió una señora […]. No he estudiado. Estaba de agricultor recogiendo algodón, maíz. Eso fue hace 15 años. Unos días me ganaba 8.000 pesos y había días que no ganaba nada. Ahorita estaba en […] y llegó un man y me ofreció trabajo. El man me dijo que me iba a pagar bien […]. Yo tengo obligaciones con mi abuelita, la señora que me crió; de vez en cuando me rebuscaba y le daba plata para la comida.

No presté el servicio militar; nunca he tenido problemas con la justicia. Una vez me pusieron preso por equivocación por el hurto de una bicicleta.

Ese día [que salimos para El Salado] despacharon primero a los reservistas; esos sí sabían lidiar armas […]. Salió el grupo de reservistas primero y nosotros quedamos en la finca armando y desarmando. A los tres días, nos encontramos en un rastrojo y allí se formó el grupo de los 100 hombres. Y ahí Nicolás y el Garra sacaron cada uno su gente: 50 y 50.

Eso era un pedazo despejao. Ahí se ve El Salado. En el pedazo ese hicieron unos tiros. Ahí esperamos un rato. Y nos fuimos gateando y del cerro se veía un poco de gente. Había una iglesia donde había un poco de gente. En ese momento subió un man. «Oiga: ¿dónde es que están los muertos?». Y dijo: «Eso que está ahí es puro muerto». Y no me dejaron coger para allá. Eso fue dos días. Y de ahí se veía a la gente.

Después el [comando] dijo: «¡Alístense para bañarse!». Cuando yo iba bajando la loma y me encontré con una señora que tenía la cabeza mocha y se veían muertos en toda parte. Yo no había llegado al pueblo. Y entré a un cuarto y había una mujer y un man mochados por la mitad. Yo me puse a pensar y dije: «Aquí en esta vaina matan a mucha gente inocente». Y me dijeron que si yo no cumplía órdenes, aquí te matan. Había unas tiendas y tenían unos equipos prendidos. Uno de los muchachos me dijo: «¡Hey! ¡Ve a ese almacén y coge ropa!». Vine y me bañé y vi un poco de muerto. Y fui donde una señora para que me diera agua y la señora se arrodilló y me decía que no la matara y yo le dije que yo no la iba a matar y me dijo que ella no tenía comida y yo me vine corriendo y le llevé una sardina, sal, y tenía unos pelaitos y ellos se me pegaban al camuflado. La señora me dijo que los que habían hecho eso eran los del grupo que había llegado primero. Yo no tengo corazón para eso. Yo me metí en eso porque yo no sabía que iban a hacer eso. Eso a mí me impresionó mucho. Y me puse a llorar. Yo tengo familia y uno piensa en su familia […]".

Texto: Fiscalía General de la Nación, sumario no. 721 UDH, Cuaderno original no. 2

El indagado irrumpe en llanto manifestando que no sabe cómo está metido en eso. Se le nota acongojado, triste, afectado anímicamente. Manifiesta que él no mató a nadie. Que no tiene corazón para eso…

Y aunque no lo imaginó cuando aceptó "el trabajo", alias el Cole, un joven de la costa, formó parte de uno de los bloques paramilitares que cometió una de las más sangrientas masacres ocurridas en los Montes de María, la de El Salado. Como él, muchos jóvenes terminan involucrados en organizaciones armadas sin prever las consecuencias de decisiones aparentemente triviales.

Así como el Cole, un muchacho como tantos otros colombianos que crecen sin oportunidades, en Alemania, durante el régimen nazi[10], los miembros del

Batallón 101 de la policía eran en su mayoría jóvenes comunes y corrientes. Tenían oficios típicos de la clase trabajadora alemana–obreros portuarios, conductores de camiones–, y en muy pocos casos provenían de una historia de fuerte identificación con el nazismo: pocos, en efecto, pertenecían al partido nacional-socialista obrero alemán, y casi ninguno era considerado apto para pertenecer a la SS[11]. Y, sin embargo, durante los años de 1940 a 1945, participaron en operaciones relacionadas con la muerte de aproximadamente 83.000 judíos en diferentes lugares de Polonia (Browning,1992).

El caso del Batallón 101

El caso del Batallón 101 ha sido objeto de profundo debate y reflexión, pues ilustra de una manera impecable cómo la participación en actos atroces no se restringe a poblaciones enfermas o altamente politizadas a quienes se les ha inculcado un odio por el enemigo, sino que puede involucrar a múltiples sectores de la población, cruzando fronteras de clase y de origen social. La enseñanza del Batallón 101 es que, dadas ciertas condiciones, ciudadanos sin ninguna característica especial pueden terminar colaborando en la ejecución de violaciones sistemáticas de los derechos humanos o en trasgresiones al derecho internacional humanitario en situaciones de conflictos internos. Personas que no se distinguen de las demás por ningún rasgo particular, buenas personas en el sentido interpersonal, pueden ser cómplices en la tragedia. Las organizaciones a las que se integran les inculcan técnicas para ejercer dominios de manera brutal y los adiestran para cometeractos moralmente repudiables y éticamente inadmisibles, como si se tratara de acciones normales por las que no tendrían que responder (Chirot & McCauley, 2010). La gran enseñanza que nos dejan historias como las de el Cole o del Batallón 101 es que cualquiera de nosotros, si no entendemos los engranajes que mueven la guerra y si no cultivamos un discernimiento moral, podemos ser cómplices en procesos que desembocan en grandes tragedias humanas.

Además de las complicidades a veces inadvertidas de personas cotidianas, están también los "grandes ajedrecistas" de estas tragedias. Son estos los que urden, planean, calculan y estructuran dichas organizaciones que inculcan en sus integrantes aprendizajes y técnicas para avanzar y ganar la batalla final frente a quienes estigmatizan como sus enemigos. Estas personas, los arquitectos del horror, los técnicos de la brutalidad y la inhumanidad, tienen una máxima responsabilidad porque, con el poder acumulado en la propia guerra, toman decisiones y urden planes que estructuran el campo de acción donde se mueven las personas anónimas que, sin advertir lo que está en juego en una decisión en apariencia inocua, terminan haciendo las veces de peones en un tablero de ajedrez estructurado en otro nivel.

En los engranajes que se van articulando hasta desembocar en el horror están también los legados acumulados históricamente. Estos legados se refieren a la manera como una sociedad ha resuelto sus conflictos a través de diseños institucionales y patrones sociales. Estos marcan una cierta manera de construir país: dejan su impronta en los reclamos no resueltos de generaciones antecedentes y en la manera como se resuelven conflictos de toda índole. Afortunadamente, en las guerras no solo se instala el horror en la vida cotidiana. También, en medio de las adversidades, prosperan las resistencias y se conserva el trato solidario entre distintos, dando fe de que las personas también somos capaces de conservar nuestra humanidad en medio de la peor desdicha y el más profundo oprobio.

10. El régimen nazi fue aquel que se instituyó en Alemania desde comienzos de los años treinta del siglo XX y perduró hasta el final de la II Guerra Mundial. Este régimen trastocó la separación de poderes, suspendió el debido proceso, convirtió un solo partido, el Nacionalsocialista Obrero, en partido único; consideró a quienes no pertenecían a ese partido como sus enemigos; los despojados de derechos; y concentró las decisiones políticas en su máximo líder, Adolf Hitler, y su entorno más cercano. Adoptó una política de anexión de sus países vecinos; puso en pie un sistema de exterminio judío y de otras poblaciones.
11. Las SS se establecieron en 1925 como guardia personal del líder nazi Adolf Hitler. Entre 1929 y 1945, las SS se convirtieron en una de las más grandes y poderosas organizaciones dentro del régimen nazi, temidas por su brutalidad.

Así hablan tres jóvenes integrantes del grupo Quinto Mandamiento del Magdalena Medio.

"¿Por qué optamos por hacer acciones distintas a las acciones guerreristas? Creo que porque estamos convencidos que las ideas son más fuertes que las armas; estamos convencidos de que el sonido del tambor puede hacer muchas cosas mejores que las que puede hacer un arma. Un arma genera llanto, genera dolor, genera tristeza. En cambio, un tambor genera compartir, genera agrupación, genera solidaridad, amistad, confianza, y ¡eso es lo que queremos construir!

Muchos de los que estamos acá hemos vivido episodios de violencia: hermanos masacrados, familiares desplazados. Yo soy desplazado de la zona del Valle del Río Cimitarra. La única forma de contrarrestar esta violencia es la no-violencia a través del arte, de la cultura, del teatro, de la danza, de cómo manifestarnos y resistir a través de una apuesta teatral. ¿Cómo decirle a los violentos que no queremos más sangre en las esquinas con el golpe de un tambor, con el sonido de una gaita o con la melodía de una guitarra?

No solo no nos neutralizamos frente al grupo insurgente o frente al grupo paramilitar o frente al grupo del ejército legal, sino que emprendemos acciones de rechazo a la guerra saliendo a la calle con una camiseta, con una puesta en escena, con una obra teatral".

Sus trayectorias ilustran las distintas opciones que han tomado jóvenes de todo el país para protestar contra la guerra y construir proyectos de vida que no hagan de la violencia su principal medio de expresión y reclamación. Sus vidas son un testimonio de resistencia y de construcción de paz.

Además de las iniciativas de estos jóvenes, el CNMH quiere retomar preguntas de niños y niñas de todo el país que permitan entrever todas las inquietudes e interrogantes que los rondan sobre el conflicto armado: "Seño, ¿por qué se vinieron con su guerra para acá donde no tenemos nada? ¿Quiénes armaron el conflicto armado y por qué? ¿Por qué los jóvenes somos involucrados en los conflictos? ¿Por qué mataron a mi hermano?"

Frente a las expectativas de los y las jóvenes de desarrollar proyectos de vida libres de violencia y a los interrogantes que rondan a los niños y a las niñas de este país, las Instituciones Escolares (IE) pueden hacer caso omiso y no dar respuestas a sus inquietudes, o, por el contrario, transformarse en un escenario de reflexión y compromiso de iniciativas de memoria histórica en clave de paz. Los siguientes documentos son una contribución del CNMH para que las IE puedan asumir el desafío de convertirse en lugares donde los niños y las niñas puedan expresar sus preguntas abiertamente y acceder a herramientas para resolverlas; y en espacios donde las y los jóvenes se puedan conectar con la historia de sus regiones y de su país, a la luz de los dilemas que les plantea la guerra en sus vidas cotidianas. La iniciativa responde a la necesidad de desarrollar y cultivar criterios políticos y éticos forjados en medio de conversaciones y de debates democráticos sobre la trayectoria que compartimos como país.

Todos estos planos –el cotidiano personal, el de las organizaciones armadas, el de la historia de mediano plazo del país, el de las resistencias a la guerra, el de las preguntas que inquietan a los niños, niñas y jóvenes– se entrecruzan y refuerzan. ¿Cómo dilucidar sus entrecruzamientos para impedir que la tragedia de la guerra se repita?

Empezamos este texto con los casos de el Cole, el Batallón 101 y de Quinto Mandamiento, pues plasman de manera elocuente la perspectiva pedagógica de la Caja de Herramientas: un esfuerzo por

conectar el nivel interpersonal y la historia subjetiva, con los sentidos colectivos e históricos que respaldan la memoria histórica. Nuestro objetivo es crear un entorno fértil de aprendizaje, que prepare ciudadanos y ciudadanas dispuestos a entender críticamente la historia de su país, a sopesar y optar reflexivamente por formas de actuación política, a cultivar su propio discernimiento ético y moral, y a contribuir, desde sus propias lecturas y acciones, a que los conflictos no desemboquen en violaciones masivas a los derechos humanos.

En la dimensión interpersonal, nuestro objetivo incluye formar ciudadanos capaces de entender la diversidad en la relación con el cuerpo y el territorio, la coexistencia de narrativas e identidades personales y la empatía que subyace el respeto y la capacidad de ponerse en la posición del otro. Esta comprensión empática de la diferencia en el nivel interpersonal pasa por reconocer que quienes son distintos a mí no son una amenaza para mi propia existencia, ni tienen menos valor y dignidad que yo. El reconocimiento de la diferencia se hace, entonces, desde un plano democrático: un marco que exige el descubrimiento del otro desde una mirada acogedora, incluyente y respetuosa, la cual celebra, mas no reprime o arrasa la diversidad.

En la dimensión de comprensión social, queremos que los y las estudiantes conozcan estrategias de reconstrucción de la memoria colectiva, con miras a que puedan explorar y apropiarse imaginativamente de las narrativas y saberes existentes en sus comunidades sobre sus pasados compartidos. Y que luego transiten a preguntas que ya no solo se refieren a su historia, sino a la de todo un país, siendo rigurosos, contrastando fuentes, escuchando y debatiendo distintas perspectivas. En este nivel, queremos, además, educar ciudadanos capaces de entender los engranajes de la historia, incluyendo aquellos factores estructurales y políticos que ayudan a configurar los patrones del conflicto y las particularidades regionales que dicho fenómeno tomó en nuestro contexto. Esto es importante porque una lectura profunda del conflicto hará que nuestros estudiantes sean capaces de leer dichos engranajes de cara al futuro, para que no se vayan a encerrar a través de decisiones irreflexivas en los callejones sin salida que llevaron a los miembros del Batallón 101 a participar en el genocidio judío y a muchos de nuestros jóvenes a vincularse a organizaciones armadas. Estas solo han alimentado una guerra de más de cincuenta años, que ha dejado huellas perdurables y traumáticas en las víctimas y en la sociedad colombiana en su conjunto.

Los tejidos entre memoria, memoria colectiva y memoria histórica

Para entender la estrategia pedagógica de la Caja de Herramientas, es necesario comprender la lógica que orienta su estructura documental. En esta sección se describe dicha estructura.

El presupuesto fundamental de la Caja es que, para comprender la guerra y desarrollar habilidades con miras a no seguir repitiéndola, es necesario trabajar tres registros interrelacionados sobre la manera como nos apropiamos del pasado, vivimos nuestro presente y nos proyectamos a futuro.

El primer registro es el de la memoria personal. En este, la memoria se organiza alrededor de los hitos y eventos revestidos de significancia personal que sobresalen en relación con los demás. Por ejemplo, para una persona pueden revestir especial significación el día del grado, el nacimiento de un primogénito, la tarde del entierro de un padre, el instante en el que se entra oficialmente a un grupo armado o el momento en el que un grupo armado se instala en la comunidad y trastoca las rutinas cotidianas.

En esta memoria personal, la guerra ha dejado huellas. En el caso de las víctimas o de los testigos directos, el conflicto ha suscitado memorias traumáticas que no han sido escuchadas y que ameritan un espacio solidario de tramitación. Por otra parte, los testigos indirectos, es decir, quienes escuchan vía medios o se enteran a través del "voz a voz", también acusan huellas y construyen narrativas sobre el significado de los eventos.

El trabajo sobre la memoria personal también posibilita identificar "las memorias de la vida" de las que somos portadores, esas que nos permiten, desde ese reconocimiento, transitar por caminos de "desaprendizaje de la guerra": así como la guerra se aprende y se instala en nuestra cotidianidad y en nuestros cuerpos, también se puede desaprender ubicando esas conexiones con la vida y con los otros, a la luz de miradas incluyentes, democráticas y respetuosas de los que ya somos portadores.

Ahora bien, los eventos de la memoria personal con su significancia individual se intercalan con acontecimientos que se organizan en el segundo registro de la memoria: la memoria colectiva. En cierto sentido, los hitos de la memoria individual están emplazados en la memoria colectiva. Para el caso particular de las víctimas, los eventos que las afectaron de forma individual y las historias de resistencia o de retorno se enmarcan en memorias colectivas, que reconstruyen dinámicas comunitarias más amplias en relación con el conflicto y la resistencia. Tal memoria colectiva se entreteje en el cotidiano cuando gestores de memoria comunitarios ofrecen interpretaciones de lo vivido que se van arraigando como verdades para la comunidad.

Además de trabajar las memorias personales para construir espacios de escucha y diálogo sobre lo vivido en clave personal, la dimensión de la memoria colectiva permite que la historia de otros y la historia propia se empiecen a concebir como una historia-en-común: quizás mi dolor como madre se conecte con la historia de sufrimiento de un padre que perdió a su hijo en otra comunidad y en el marco de una intervención de un grupo armado distinto. Del mismo modo, mi historia como joven que añora ser reconocido por todos resuena con la historia de ese otro, con quien compartía deseos y cuyo afán de cumplirlos lo llevó a vincularse a un grupo armado, para luego darse cuenta de que tal decisión constituía, a veces, una entrada sin retorno (Fraser, 1997; Mallon, 1995).

Queremos además brindar herramientas para que niñas, niños y jóvenes y maestros y maestras puedan desarrollar los criterios necesarios para distinguir entre las memorias colectivas que cultivan una convivencia democrática y aquellas que promueven interpretaciones totalizadoras y divisorias. Entre estas últimas se destacan las memorias falsificadoras, esas que niegan hechos acontecidos, o las memorias vengativas, que interpretan los acontecimientos en claves esquemáticas y estigmatizantes de buenos y malos borrando los entretejidos complejos de la guerra y sus zonas grises.

Finalmente, existe el registro de la memoria histórica. Este toma los recuentos de la memoria colectiva y los nutre con información de otras fuentes, utilizando herramientas propias de la historia y de las ciencias sociales para inscribir y articular los recuentos comunales en una historia nacional. La aplicación de preguntas y técnicas disciplinares sobre los recuentos de la memoria colectiva tiene sentido porque permite, por un lado, garantizar un mayor nivel de precisión de cara a los hechos, pero también porque suscita una comprensión que incorpora nuevas fuentes y nuevas voces.

Para comprender cómo la memoria colectiva y la memoria histórica dialogan, entran en tensiones y disputas, se complementan y se enriquecen, es necesario, en primera instancia, reconocer cómo cada una se mueve en un registro particular. Desde la memoria colectiva, por ejemplo, las víctimas pueden perfectamente sobreestimar el número de perpetradores. Esto ocurre porque el recuento personal de lo vivido o de lo colectivo se hace a la luz de los impactos emocionales y la significación de los eventos en la vida de cada uno. Leídos en clave de memoria personal y de memorias colectivas, estas narrativas nos permiten ponernos en el lugar del otro, pues suscitan preguntas de empatía emocional. Escucharlas desde el lugar de la empatía en lugar de cuestionar su veracidad nos permite emprender un viaje hacia el corazón de los testigos y comprender lo que ellos sintieron frente a la indefensión, la humillación y la deshumanización, que en muchas ocasiones acompaña el ejercicio violento del poder en el marco de la guerra. Esta perspectiva nos permite comprender que, de haber estado allí, seguramente nosotros también habríamos sentido el miedo y la impotencia, y habríamos recordado a más atacantes de los que en realidad estuvieron presentes, gracias a su inimiginable capacidad de destrucción.

Esta educación emocional es fundamental para propiciar el surgimiento de ciudadanos concernidos y no indiferentes frente a la suerte de los demás. Estudiantes capaces de emprender actos solidarios y de sentirse parte de una historia en común, frente a la que, como ciudadanos, tienen una responsabilidad. También permite comprender que el acto de escuchar se refiere más a la validación de las emociones y a la significación de lo experimentado que a la verificación de los hechos.

La memoria colectiva es, también, el terreno donde las comunidades resguardan sus saberes, enuncian sus reclamos y recrean, desde sus tradiciones y cosmogonías, una identidad común. Pero la memoria colectiva puede, así mismo, ser el terreno donde comunidades o sociedades regionales resguardan sus versiones de la historia frente a los intentos de imponer una historia total, ya sea por parte de un estado totalitario o de actores armados con pretensiones de control absoluto. Por ejemplo, en la antigua Unión Soviética, las personas conocían perfectamente la historia oficial rusa, pero creían y confiaban mucho más en la memoria colectiva, que era transmitida de manera clandestina, subterránea si se quiere, a través del "voz a voz" de las comunidades (Wertsch & Rozin, 2013). Frente a la "aplanadora" de una historia oficial, las memorias colectivas preservan, entonces, la pluralidad, ese "poder decir", interpretar y narrar los acontecimientos a la luz de sus experiencias particulares y de sus saberes. En tal sentido, la memoria colectiva también puede ser fuente para la reconstrucción de una historia compartida. Los dirigentes y gestores de memoria locales a veces conocen, con enorme precisión, las dinámicas sociales y políticas, armadas y desarmadas, que se despliegan en sus territorios. Albergan un conocimiento y un saber que no puede ser desconocido (Mallon, 1995; Stern, 2002).

La memoria histórica, por otro lado, reconoce esos saberes y conocimientos albergados en las memorias colectivas, y los entreteje con otras fuentes y debates para ponerlos en un diálogo cada vez más multivocal. Gracias a ellos, la historia local puede, a su vez, brindar luces sobre la historia del país. Además, las distintas interpretaciones sobre la historia nacional pueden pluralizar las memorias colectivas locales e interrogarlas para que no se fosilicen a la manera de una historia oficial local. Los dos registros pueden relacionarse de diferentes maneras y democratizarse mutuamente.

Este esfuerzo por entretejer las memorias colectivas y la memoria histórica apunta, finalmente, a desentrañar la manera como las dinámicas nacionales de la guerra entroncan con los conflictos y con los actores regionales. Para esclarecer las interacciones entre ambos planos -el nacional y el local-, primero es necesario reconstruir la singularidad de las sociedades regionales y locales: ¿Cómo es su geografía y su medioambiente? ¿Cómo marca esta geografía y medioambiente una vocación productiva? ¿Cómo compiten los actores por los recursos regionales? ¿Qué tipo de orden local emerge de estas interacciones? ¿Cómo intervienen las instituciones y los partidos en estos conflictos? ¿Con quiénes se alían los actores armados? ¿Cómo y por qué logran esas alianzas? ¿Cuáles son sus estrategias en ese momento?

Las memorias colectivas preservan, entonces, la pluralidad, ese "poder decir", interpretar y narrar los acontecimientos vividos desde sus vivencias y saberes.

Así, para comprender cómo una guerra llega y refracta a nivel local, es preciso detenerse en las memorias colectivas desde las que es posible reconstruir la trayectoria de construcción de Estado y sociedad a nivel local. Por ejemplo, la existencia de unas tierras altamente productivas en los Montes de María puede conectarse con la disputa armada que sufrió esa región a través de procesos asociados al conflicto por la tierra que pueden ir hasta los años treinta. Esta historia en clave de memoria colectiva exige la escucha de los y las historiadoras locales, esas personas que fundaron un pueblo y pueden, desde su experiencia y sus memorias vivas, brindar pistas sobre los conflictos, las luchas y las conquistas locales. Esas y esos historiadores locales son un archivo viviente, que es necesario resguardar del olvido. Nos hablan a las generaciones presentes de una historia-en-común.

La conexión de esta historia local con un relato nacional viene de preguntas que buscan articular esos esfuerzos de construcción local con eventos y dinámicas nacionales. ¿Qué políticas se impulsaban desde el centro cuando se estaban desarrollando los eventos del nivel comunal? ¿Quiénes respaldaban las políticas que afectaban la vida local? ¿Quiénes se oponían? ¿Cómo eran los diseños institucionales en ese momento? De esta manera, las voces de los y las historiadoras locales se van articulando con eventos y dinámicas de orden nacional, y le hablan a fuentes y archivos que se encuentran en otros lugares.

Así, la interpretación de los eventos que se realiza en la construcción de memoria histórica es, además, una forma de enriquecimiento de los recuentos de la memoria colectiva y vice-versa. En dicho caso, esta última se enriquece a través de una interpretación que permite darle sentido y resignificar los eventos de nivel regional en diálogo con los que acontecen a nivel nacional.

En el caso de eventos límite, como por ejemplo las masacres, estos eventos no pueden ser única y exclusivamente reconstruidos en términos de cómo acontecieron en un nivel descriptivo, desconectado de una historia más amplia de conflictos regionales y dinámicas nacionales; estos hechos tienen un significado ulterior. Por ejemplo, hay casos en los que la evolución de la violencia puede ser interpretada, o trabajada mejor, en clave de género, como en el caso de Portete, donde los paramilitares se ensañaron contra las mujeres porque ésa era una forma de romper el tejido social de las comunidades que habitaban los territorios, pues ellas encarnaban el sentido de comunidad. Cuando se construye una interpretación desde la memoria histórica, la perspectiva de género es identificada como una manera que permite dilucidar los impactos diferenciales que tiene el conflicto armado sobre mujeres, hombres, niñas, niños, jóvenes y personas con otras identidades sexuales. Esto ilustra, por ejemplo, los motivos que los actores armados tuvieron para atacar específicamente a las mujeres en esta región de la Guajira. Sin ese lente, la violencia ejercida contra ellas puede ser interpretada como un *"error", un "daño colateral"*, lo que borra las decisiones y planeaciones que están detrás de este ataque. Esta interpretación, por supuesto, se nutre de la memoria colectiva, pero la enriquece con nuevas preguntas que permiten ir develando justamente los engranajes, no siempre obvios, que se esconden detrás del horror. En la memoria histórica, otras fuentes, voces, recuentos, experiencias y teorías son traídos para enriquecer el caso, por ejemplo, a través de la contrastación con casos similares en otras partes del mundo.

El espacio y el tiempo

Además de los tres registros de la memoria, hemos considerado que existen dimensiones alrededor de las cuales se pueden organizar los recuentos y entretejer los puentes entre memoria, memoria colectiva y memoria histórica: estos son las dimensiones de espacio y tiempo.

El espacio es un campo material y simbólico en el que surgen y se desenvuelven las relaciones sociales. El sentido que desarrollamos del espacio depende, además, de nuestra definición de límites o fronteras: en él, se desenvuelven y enmarcan las trayectorias, expectativas y aspiraciones de las personas, y su adscripción a una colectividad.

El espacio puede trabajarse en la dimensión individual asociándolo con la idea de cuerpo. Ese es el espacio primario desde el cual construimos nuestra experiencia y nuestra identidad. Es por eso que en el cuerpo representamos lo que somos a través de diversos dispositivos: la ropa que usamos, los movimientos que elegimos, las emociones que representamos a través de tensiones y de sensaciones. Para el caso del conflicto armado, considerar el cuerpo como el primer espacio que habitamos y somos es importante porque las transgresiones a los derechos humanos empiezan con la palabra y luego se enfocan en el cuerpo.

La experiencia del cuerpo no es, sin embargo, universal e idéntica para todos y todas. Aunque todas las personas habitamos y somos un cuerpo, no lo vivimos de la misma manera si somos niños o si somos niñas; si somos heterosexuales o si tenemos otras preferencias sexuales; si crecemos en una familia de escasos recursos en un barrio periférico de una ciudad o si, por el contrario, nos hicimos adultos en una familia con recursos en un sector privilegiado; si crecemos en una comunidad afro del Pacífico colombiano o en un pueblo indígena del Bajo Putumayo. El cuerpo, que sentimos tan universal, está arraigado en distintas culturas y la apropiación que cada persona hace de él está mediada por su cultura barrial, comunal y familiar (Bourdieu, 1991).

Así como las personas son y habitan un cuerpo, las comunidades se construyen y perviven en territorios de diversas escalas. El territorio de una comunidad puede estar constituido por territorios ancestrales o por las zonas a las que los ha empujado el desplazamiento. Puede estar determinado tanto por la diáspora de nuestra nación adentro y afuera de las fronteras, como por el espacio del barrio. Es necesario que los estudiantes sean capaces de realizar reconstrucciones de sus espacios individuales y comunitarios, y de trazar las marcas y las huellas que el conflicto ha dejado en ellos.

Como sucede con los espacios de la memoria personal, los espacios/cuerpos individuales y los territorios comunitarios también pueden ser enriquecidos a través del discurso disciplinar: es decir, la reconstrucción del espacio también se puede hacer en el registro de la memoria histórica. En este caso, se revelan temas que relacionan el cuerpo, el territorio y el conflicto a través de miradas disciplinares.

En un nivel básico, la reconstrucción del espacio desde la memoria histórica del conflicto empieza por determinar las rutas de control de los actores y, para el caso de eventos específicos, los lugares desde los que actuaron y donde se refugiaron después de realizar sus actos. Pero la comprensión del espacio no se detiene ahí. En algunos casos, se requiere comprender las rutas de desplazamiento y de retorno. En otros, se busca explicar la influencia de la geografía y de los factores socioambientales sobre la configuración del conflicto en las regiones. En El Salado, por citar solo un ejemplo, la influencia de la geografía y del medio ambiente está condicionada por procesos históricos de largo plazo: estos tienen que ver con la fertilidad de la tierra y el surgimiento de un movimiento campesino que cuestionó su distribución inadecuada y logró una tímida redistribución.

La segunda dimensión de la memoria es el tiempo. El tiempo, nuevamente, sigue la misma estructura descrita en relación con el espacio. Empieza con el tiempo personal, que organiza la vida de un individuo, para después concentrarse en el tiempo colectivo y luego llegar hasta los eventos de la comunidad y sus relaciones temporales e históricas. Los hitos de la memoria colectiva agrupan elementos de la línea de tiempo individual y los entretejen con los eventos comunes que comparten con otras personas dentro de la comunidad.

La línea de tiempo de la memoria colectiva, sin embargo, está sujeta a diferentes perspectivas y visiones: es plural. Diferentes personas dentro de una comunidad –un pueblo, un colegio, un barrio– pueden escribir diferentes líneas de tiempo en el registro de la memoria colectiva. Esto es así porque la vivencia de cada persona es diferente: está filtrada por su identidad, sus creencias y preferencias a nivel personal. Una persona que ha sufrido discriminación por raza, recordará y recalcará eventos diferentes a una

que no la ha sufrido. Otra que asocia su proyecto de vida a la enseñanza, encontrará ciertos elementos relevantes que otro ignorará. Por ejemplo, unos padres de familia pueden recordar el grado de bachiller de su primogénito o el día en el que tuvieron que sacar a los niños a escondidas del colegio en medio del combate. No obstante, de esta pluralidad va surgiendo una historia-en-común que permite reconocerse como parte de una trayectoria compartida.

En la dimensión del tiempo también se llega al registro de la memoria histórica, pues los recuentos de la memoria individual y colectiva suelen verse enriquecidos con otras fuentes y herramientas. Así como las fechas exactas o las secuencias de los hechos necesitan ser establecidas, las relaciones temporales, la evolución de los procesos sociales en el tiempo y la organización de las múltiples causas también se van entretejiendo en la línea de tiempo de la memoria histórica.

Por ejemplo, los procesos históricos que dieron pie a los eventos sucedidos en los Montes de María a comienzos de este siglo pueden trazarse hasta los años cincuenta. Esto hace que la línea de tiempo se deba extender hasta ese momento, con miras a entender cuáles procesos históricos intervinieron en el crecimiento del conflicto hasta su desenlace trágico. Establecer estos procesos históricos requiere extender la mirada hacia atrás, escuchar distintas perspectivas y acceder a distintas fuentes. Aunque desde la memoria individual y colectiva se construyen poderosas intuiciones sobre el origen de estos procesos sociales, en muchos casos se requiere confirmar o matizar la intuición, contrastándola con otras perspectivas, esclareciendo los procesos y revisando más fuentes, más voces y distintas perspectivas. Para el caso de la memoria histórica, este proceso fue realizado combinando memorias personales, colectivas e históricas, y ofreciendo una narrativa comprensiva de los hechos para ser discutida a nivel comunitario, regional y nacional.

En este punto es importante aclarar que el objetivo último de la memoria histórica no es encontrar una "verdad verdadera", única y total, que definitivamente cierre la reflexión sobre el pasado compartido. **Más que un relato único, la memoria histórica le apunta a proponer narrativas incluyentes y plurales, que ofrezcan interpretaciones, rigurosas, sí, pero sujetas a debate,** y que aglutinen y susciten reflexiones políticas y éticas en torno a eventos y a experiencias compartidas.

En este marco, el propósito de la Caja de Herramientas es, entonces, transformar los informes y las metodologías para la construcción de memoria histórica en herramientas pedagógicas que permitan trabajar sobre la memoria histórica en el aula. Para tal efecto, deberá conectar los niveles de experiencia personal de los estudiantes, representados en la memoria individual y colectiva, con el conocimiento de las perspectivas fruto del esfuerzo de las ciencias sociales.

¿Qué queremos cambiar en la enseñanza de memoria histórica?

Estamos convencidos de que la construcción de una propuesta pedagógica sobre memoria histórica requiere, necesariamente, repensar la manera como se enseña la historia: de poco sirve que los casos emblemáticos que representan la barbarie de la violencia reciente en Colombia sean introducidos en el currículo escolar si la enseñanza reproduce los errores tradicionales de la enseñanza de historia.

Existen tres falencias, bien documentadas en la investigación en educación, relativas a la enseñanza en esta área. La primera de ellas consiste en concebir la memorización de nombres, lugares y fechas como el motor fundamental de la enseñanza (Tilly, 1995). En nuestro contexto, esto se tradujo por muchos años en una forma de enseñanza enfocada en la memorización de lugares y fechas de batallas, constituciones y revoluciones. Aunque la capacidad de identificar eventos en una geografía y en el

marco de una temporalidad particular y precisa es importante en la reflexión histórica, dicha capacidad debe ponerse al servicio de una comprensión más amplia de las razones y de los procesos conducentes al cambio histórico. Incluso, se podría argumentar que la fecha exacta de una batalla, por decir algo, es un accidente que podría haber sido modificado por un cambio en el clima o una tormenta en la noche anterior. Sin embargo, el proceso que desembocó en dicha batalla es más estable. En ese sentido, nosotros aspiramos a que los y las estudiantes, más que memorizar las fechas y datos asociados con los hechos emblemáticos, comprendan los procesos, los temas y los engranajes que nos llevaron como país a vivir en conflicto armado por más de treinta años. No se trata, por lo tanto, que los niños, niñas y jóvenes repitan datos e información fáctica como loros, sino que piensen por sí mismos su propia historia y la historia de su país.

El segundo gran problema en la enseñanza en historia es lo que se ha denominado "la historia de bronce" (De Roux,1999). Este término se refiere a la enseñanza de la historia que se concentra en el enaltecimiento de próceres en libros de texto y en prácticas educativas en Ciencias Sociales. En esta visión, el cambio social es el producto de las intenciones de unos cuantos actores privilegiados (por ejemplo, héroes, próceres, etc.). Una versión de la historia de esta naturaleza tiene básicamente dos problemas. El primero es que concentra la comprensión histórica en elementos intencionales e individuales (por ejemplo, las buenas intenciones de los actores), mientras que ignora factores estructurales que cumplen roles importantes en el desenvolvimiento de los eventos (por ejemplo, la correlación de recursos entre dos actores). De hecho, una parte importante de la investigación en razonamiento histórico señala como un objetivo deseable que los estudiantes sean capaces de relacionar las intenciones individuales con los factores estructurales que explican un evento, a saber, factores tales como la existencia de recursos para financiar un movimiento, las configuraciones políticas, la desigualdad y las clases sociales: una enseñanza enfocada en la historia de bronce no permite que dicha articulación suceda.

El segundo problema de esta concepción de la historia es que los procesos históricos son percibidos como fenómenos que pueden ser empujados solo por unos pocos individuos privilegiados. La historia de bronce es, en pocas palabras, protagonizada por hombres blancos de clase alta. Esto hace que el sentido de agencia, es decir, la percepción que tienen los estudiantes de su capacidad de influir en la historia, se vea reducida. En tal medida, la historia de bronce es una historia ajena, frente a la cual la mayoría de los ciudadanos son objeto de las decisiones de otros y no sujetos activos. Es una historia hecha por unos pocos y no por el colectivo, hecho que impide la construcción de una memoria compartida capaz de contrarrestar la amnesia social, la impunidad y el olvido (Ortega, Merchán & Vélez, 2014).

El problema fundamental de esta perspectiva radica en que una enseñanza adecuada de la historia debe recuperar el sentido de agencia en los jóvenes (Seixas & Peck, 2004), meta inaccesible si no se cambian las prácticas tradicionales de enseñanza en historia. Para el caso de la memoria histórica, el descubrimiento que hacen los niños, niñas y jóvenes de su agencia es fundamental. Es esta la que posibilita que desarrollemos un sentido de pertenencia frente a una historia compartida con otros y otras, así como la convicción de que nuestras decisiones tienen un impacto sobre ella. Se trata, en últimas, de dirigir la acción hacia la transformación y de interrumpir la reproducción del orden social (Ortega, Merchán & Vélez, 2014).

El tercer reto de la enseñanza tradicional en historia y, en general, de la gran mayoría de procesos escolares es la ausencia de una conexión profunda entre lo que se enseña y las identidades y los proyectos de vida de los estudiantes. En tal respecto, un importante teórico del aprendizaje sostenía que aprender es "convertirse en otro" (Larreamendy-Joerns, 2011). Es decir, aprender no es simplemente sumar contenidos sobre una base de sujeto ya constituida: aprender consiste en transformar dicha base no por adición, sino por reorganización. Cuando la enseñanza conecta con la identidad, el sujeto que sale del aula es diferente del sujeto que entra en ella.

Por ejemplo, un estudiante que comprende los procesos políticos que llevaron a la barbarie de los años noventa debe ser capaz de modificar su relación con la política, al tiempo que otro que es capaz de hacer empatía con el sufrimiento de las victimas debe identificarse con la necesidad de su reparación efectiva. La construcción de una identidad asociada con el aprendizaje de la historia es imposible cuando la historia es presentada como algo ajeno al contexto que se vive, separada de las realidades y de los dilemas de los y las estudiantes.

Esto nos lleva a hablar de lo obvio: con esta Caja queremos contribuir a la construcción de los maestros y maestras, así como las y los jóvenes, como sujetos históricos con agencia. Esto se hará a través de la apropiación reflexiva de la historia reciente para deliberar sobre las razones y condiciones que desencadenaron y degradaron el conflicto reciente, no como un contenido tangencial o como una obligación curricular, sino como e**l campo temático que por excelencia conecta la vida de los estudiantes con ese "enseñar a pensar" que debe orientar la clase de Ciencias Sociales.**

El conflicto y sus consecuencias –el desplazamiento, la violencia cotidiana y la sensación de incertidumbre que de allí se derivan– rodean la vida de los y las estudiantes. Por lo tanto, no tiene sentido sacar estos elementos del aula si lo que se espera es que alumnos y alumnas adquieran las herramientas para resolver, de manera íntegra y democrática, los dilemas y las trampas propios de la guerra: estos contenidos son, en esencia, más cercanos a sus vidas que las descripciones de hechos lejanos e inconexos –por nombrar alguno, la historia medieval– de las que se ocupa buena parte del tiempo de enseñanza en las escuelas. De hecho, en algunas experiencias recientes en el aula hemos encontrado que los estudiantes se entusiasman y consideran positiva la posibilidad de hablar de lo que les está sucediendo o les ha sucedido recientemente en sus entornos cercanos.

Con esto en mente, más que la enunciación y el aprendizaje de contenidos, proponemos una comprensión de la memoria histórica desde una propuesta de enseñanza-aprendizaje conjunta entre maestro y estudiantes. En tal medida, el ejercicio busca reconocer procesos y sus razones anexas, con miras a construir entendimientos sobre las motivaciones estructurales y estratégicas de los sucesos, a saber: las características territoriales, las circunstancias y las determinaciones sobre las cuales se tomaron las decisiones del horror y de la guerra. Así, se despeja la idea de lo fortuito, lo involuntario y lo inevitable, para dejar claramente establecida una acción deliberada, la agencia, y señalar cómo las decisiones y las acciones podrían haber sido otras que privilegiaran la vida, la complementariedad, el valor de la diferencia. Finalmente, de la mano de una relación directa del proceso didáctico con las vidas cotidianas de las personas, buscamos propiciar ataduras con los proyectos de vida de personas y comunidades, y revertir las agencias de la guerra por las agencias de la vida.

Nuestra apuesta: una caja de herramientas para un buen vivir solidario y para el razonamiento crítico de la historia compartida

La pedagogía y la memoria se enlazan a partir del reconocimiento de la alteridad y del reconocimiento del otro. En el marco de una práctica democrática, esto implica resaltar la voz de quienes fueron victimizados y difundir sus reivindicaciones. La pedagogía de la memoria participa, por lo tanto, en la creación de prácticas emancipatorias, que le permiten a las nuevas generaciones preguntar por su legado histórico y agenciar horizontes de posicionamiento ético-político frente a la realidad (Ortega, Merchán & Vélez, 2014).

Aspiramos a que estos materiales sacudan los lugares comunes que dificultan la comprensión del

conflicto (la lista es larga, pero señalaremos algunos). Por ejemplo, la idea simplista de que el conflicto surge de un problema de codicia personal es uno de ellos. Usar la atribución de codicia en diversas formas –la búsqueda de dinero o la idea de que la motivación de los actores armados es el enriquecimiento personal– ignora los diferentes caminos que ha tomado el conflicto en diversas regiones y en distintos momentos. Así mismo, no explica por qué en ciertas regiones se dieron ciertos hechos y en otras, no.

El segundo lugar común es la idea de que el problema de la violencia se deriva del hecho de que no somos suficientemente educados o, en la versión inversa, de que somos un país culturalmente violento. Este marco explicativo unicausal ignora, por decir algo, las dinámicas de los actores políticos a lo largo del tiempo: si el problema de la guerra fuera un problema de cultura, entonces el conflicto sería entre cultos y no cultos, entre educados y no educados, pero no es así. La idea de que la cultura o la falta de esta es el motor de la guerra en Colombia no explica, por ejemplo, cómo los marcos interpretativos anclados en la Guerra Fría de los años sesenta ayudaron a configurar nuestro conflicto.

Otro lugar común que queremos cuestionar es la idea de que las víctimas son víctimas porque se lo merecían. **Esta expresión, equivalente a la de "por algo sería", desconoce que todos los ciudadanos y ciudadanas, sean cuales fueren sus preferencias políticas, sus oficios o sus convicciones ideológicas, son sujetos de derechos** y que ninguna justificación puede ser válida para violarlos, menos en un país que se considera democrático.

Es importante subrayar que una comprensión adecuada de los procesos sociales implica el desarrollo de la empatía, definida a grandes rasgos como la capacidad de ponerse en la posición del otro. Esto tiene, por un lado, un componente cognitivo, lo que en la teoría psicológica se ha llamado "teoría de la mente" (Perner, 1999). La teoría de la mente nos permite hacer atribuciones correctas sobre lo que el otro está pensando o percibiendo. A modo de ilustración, imaginemos una niña pequeña a quien un padre mira de frente: la primera es incapaz de entender que lo que ve a su derecha, para su padre estará a su izquierda. Cuando finalmente lo comprenda, algo que solo ocurrirá a una edad avanzada, será un logro cognitivo fundamental en su desarrollo.

La empatía conlleva, además, otro fenómeno clave: el contagio emocional (Hatfield, Rapson & Le, 2011). Ocurre cuando una persona percibe la alegría o el dolor de otra, y revive, en alguna medida, las mismas emociones en carne propia.

En nuestra visión de mundo, la empatía puede enfocarse desde y hacia un conocimiento del propio cuerpo, ejercicio que permite conectar experiencias personales con vivencias de otros. Por tal razón, la Caja de Herramientas incluye varias actividades que se enfocan en el conocimiento del cuerpo, y que, por ende, permiten entender tanto las vivencias de los otros en el registro de la memoria individual como las conexiones entre cuerpo y territorio en el registro de la memoria colectiva e histórica.

Pero para tener una adecuada comprensión de la memoria histórica también es clave entender que la narrativa es un vehículo idóneo para aproximarse a la complejidad del devenir histórico. De hecho, muchos teóricos contemporáneos sostienen que la narrativa es, por decirlo de alguna manera, la forma de comprensión natural del ser humano (Bruner, 1991). La vida como es vivida, con la complejidad moral que implica, solo es transmisible a través de la narración (Gilligan, 1982). En tal sentido, si bien consideramos que la comprensión de elementos estructurales (por ejemplo, las relaciones económicas) es fundamental, es claro que dichos elementos son siempre intermediados, y que están entretejidos en narrativas localizadas temporalmente y mediadas por las intenciones de actores particulares, individuales y colectivos. Por tal razón, la narrativa es fundamental en la comprensión histórica y, en nuestro caso, en la memoria histórica.

La narrativa está, además, indefectiblemente atada a la identidad. Cuando nos pensamos como sujetos, a propósito de nuestras preferencias y elecciones, los seres humanos nos contamos his-

torias sobre nosotros mismos. Durante este proceso construimos y consolidamos los contornos de nuestra identidad. Por eso, en los documentos hemos incluido varios ejercicios que ilustran estrategias de reconstrucción narrativa, a través de las cuales estudiantes y profesores pueden trabajar sobre trayectorias individuales, colectivas e históricas. Tales ejercicios se enfocan, por ejemplo, en la elaboración de diarios personales o en un trabajo con comunidades para reivindicar su historia. Así mismo, muestran que en los espacios sociales existe un sinnúmero de narrativas, las cuales responden a la pluralidad de identidades y visiones de mundo, y cuyo reconocimiento es fundamental de cara a la superación del conflicto.

Nuestros documentos están enfocados, además, en propiciar la construcción de una comprensión compleja sobre los engranajes de la guerra desde el punto de vista histórico. Este nivel está, evidentemente, más asociado con la memoria histórica, mientras que los registros anteriores están más vinculados a la memoria personal y colectiva. No obstante, como se explicará más adelante, existen diversas rutas de influencia entre todos ellos.

En primer lugar, una diversidad de factores, incluyendo la geografía, la particular distribución de los recursos económicos, el poblamiento y las alineaciones políticas, han influido en la configuración de órdenes sociales regionales. Dado que diferentes regiones tienen diferentes geografías y configuraciones sociales, económicas y políticas, la manera como el conflicto refracta en ellas ha tomado tintes diversos, que deben ser entendidos por los estudiantes. Adicionalmente, estos factores se relacionan con el surgimiento de actores armados a través de procesos políticos extendidos en el tiempo, que pueden remitirse, por citar solo unos ejemplos, a la geopolítica de la Guerra Fría o al crecimiento del movimiento campesino o sindical en diferentes momentos del siglo XX.

Un conflicto con tal nivel de complejidad exige un pensamiento más integral, que combine diversos factores y procesos en una narrativa que trascienda las explicaciones unicausales.

Idealmente, el pensamiento histórico debería ser capaz de incluir cuatro espacios de comprensión disciplinar (Leinhardt, 1997). El nivel más básico se refiere a la descripción de los eventos. Esto es, un estudiante debe ser capaz de describir a grandes rasgos los eventos relacionados con un caso de la guerra, incluyendo los actores y sus acciones en espacios y momentos específicos.

La comprensión histórica, sin embargo, no se puede quedar allí, pues debe atender, así mismo, lo que en literatura recibe el nombre de trayectorias (Tilly, McAdam y Tarrow, 2001).

Las trayectorias se refieren a los motivos que llevan a los grupos humanos a moverse a través del tiempo y del territorio, a asentarse en un sitio y no en otro, y a construir instituciones sociales y políticas que permitan llevar una vida en común y resolver conflictos. Por ejemplo, en el caso de la guerra, la existencia de un recurso que permita la financiación o que le interese a un actor armado puede explicar la trayectoria de un conflicto particular en una región. Algo parecido ocurre con la distribución de un recurso limitado, tal como lo es la tierra. También son ejemplos de trayectorias los procesos de movilización social, tales como la construcción de un marco jurídico que proteja los derechos humanos (por ejemplo, la Constitución del 91) o la configuración de políticas más amplias que deriven en marcos jurídicos contra dichos derechos (por ejemplo, doctrinas de seguridad nacional, estado de sitio, entre otros).

Por ejemplo, desde esta perspectiva, los y las estudiantes deben ser capaces de comprender cómo Colombia ha resuelto (o no) el problema de la distribución de la tierra. En términos de la guerra, los y las jóvenes deben ser capaces de contrastar la manera como el conflicto se ha vivido en los Montes de María, en el Putumayo, en el Magdalena o en Boyacá; qué tipo de políticas sobre su tenencia se han (o no) gestado en un nivel nacional, y cómo estas variaciones tienen un impacto en la manera como llega y entronca el conflicto armado en cada región.

Existe, adicionalmente, un tercer tipo de elemento que permite una comprensión más profunda de los eventos: los énfasis. Los énfasis son aquellas interpretaciones que se ponen en primer plano y que se iluminan cuando se reconstruye una trayectoria. Mientras que las trayectorias proponen narrativas explicativas, si se quiere causales, los énfasis tienen un valor interpretativo- hermenéutico: le dan sentido a lo sucedido. Como ocurre con los casos ilustrativos, los énfasis son importantes porque cada uno plasma un engranaje del conflicto. Por ejemplo, el caso de El Salado fue seleccionado porque encarna la estigmatización que sufre una población a manos de los paramilitares, al tiempo que el caso de Bojayá ilustra el desprecio por la población civil y Portete devela cómo la violencia sexual puede ser utilizada como un arma de guerra. Estos matices son énfasis que develan aquellos engranajes que mueven a los actores a actuar de cierta manera y que ayudan a los estudiantes a tomar posición frente a ellos. Sin un énfasis, la violencia, las violencias, se confunden en una sola. Los énfasis nos permiten establecer matices importantes, así como acercarnos a las dinámicas y consecuencias que el conflicto ha tenido en diferentes regiones.

Finalmente, una comprensión histórica adecuada requiere un último nivel de comprensión, que se refiere ya no a hechos y dinámicas precisas, sino a una lúcida comprensión de cómo se han construido metodológica e identitariamente las distintas narrativas que entran al debate histórico. ¿Desde dónde habla el otro o la otra que propone una narrativa distinta a la mía?¿Qué fuentes analizó?¿Cómo enriquece esa perspectiva mi propia narrativa? En el caso de narrativas falsificadoras, ¿dónde está la falsificación de lo ocurrido? ¿Cómo produce esa falsificación? ¿Qué aporta mi narrativa a una comprensión de lo acontecido? ¿Qué fuentes debo mirar para hacerla más precisa?

Algunas recomendaciones

Por último, existen algunas recomendaciones generales a propósito de la implementación de la Caja de Herramientas que queremos señalar. El primero es que los documentos están diseñados de forma tal que no presentan una respuesta puntual y correcta (la "verdad verdadera") sobre los casos estudiados (por ejemplo, El Salado), o sobre los fenómenos a ser reconstruidos (por ejemplo, narrativas de las comunidades). Esto no significa, sin embargo, que cualquier respuesta o interpretación sobre lo sucedido sea igualmente válida. Como reiteramos a lo largo del texto, existen memorias falsificadoras y otras que se construyen en clave vengativa. Además de evitar deslizarse hacia esos tipos de memorias, las fuentes y los ejercicios también apuntan al rigor. Por ejemplo, es importante que los y las estudiantes identifiquen los actores implicados en un hecho, es decir, que conozcan sus trayectorias y estén en capacidad de ubicarlas históricamente, y que sepan cómo han evolucionado en el tiempo.

La orientación que deben realizar los docentes, sin embargo, debe centrarse en el diálogo, los dilemas y las preguntas abiertas, mas no en una transmisión unidireccional de información. Esto implica, necesariamente, que se adelante un proceso de *andamiaje.*

Un *andamio* es un recurso instruccional que le permite a los y a las estudiantes organizar sus procesos de razonamiento y resolución de problemas, a la luz de casos exitosos adelantados por un par más avanzado o experto (Choi & Turgeon, 2005). Por ejemplo, en la reconstrucción de las narrativas implícitas en los textos, se pueden usar líneas de tiempo que funcionen como andamios para permitirles a los estudiantes organizar y contrastar los diversos documentos. Esta herramienta implica, así mismo, crear actividades de contrastación entre documentos que arrojen luz sobre la diversidad de perspectivas alrededor de un hecho. También se

pueden realizar actividades que conecten diferentes capítulos del texto, con miras a que las y los estudiantes comprendan la relación entre fenómenos económicos y políticos, y los eventos descritos. A la hora de construir estos dispositivos instruccionales se debe garantizar que no se reproduzcan prácticas educativas tradicionales. De nada serviría tener unos documentos bien diseñados en la Caja de Herramientas, si dentro de la práctica del aula se le pide a los estudiantes que repitan de memoria las fechas y lugares de las fuentes citadas en el texto de El Salado. Tampoco tendría sentido que durante los módulos de la guía de docentes, estos se concentraran en dar una clase magistral y en divulgar las respuestas, en lugar de organizar una actividad para recolectar la diversidad de voces comunitarias.

Finalmente, es necesario tener muy claro que el espíritu de la Caja de Herramientas está fuertemente relacionado con los tres registros de la memoria aquí señalados. Es clave que las prácticas de enseñanza crucen transversalmente dichos registros, permitiéndoles a los y a las estudiantes relacionar su historia personal con la historia de su comunidad y con la comprensión histórica del conflicto reciente. **A diferencia de lo que ocurre con la historia, la enseñanza de la memoria histórica implica el contacto entre lo que el estudiante es como sujeto y la historia reciente del conflicto en Colombia.** No basta con una competencia cognitiva a propósito de la comprensión del conflicto: es necesario que los y las estudiantes puedan viajar por los ámbitos de la memoria para darle sentido a su narrativa individual y desde allí tender puentes con su propio contexto histórico y con los otros sujetos que los rodean (Ortega & Castro, 2010). Esta conexión entre los tres registros constituye la estrategia natural para que nunca más surja un Batallón 101, o su equivalente, en nuestro país: para que nunca más aparezcan aquellos que sin querer abrieron las puertas de las regiones a los violentos, aquellos que supieron y miraron para otro lado, aquellos que al final del día culparon a las víctimas o justificaron desde lejos las atrocidades de la guerra.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico.* Madrid: Taurus Ediciones.

Browning, C. R. (1992). *Ordinary men: Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland* . New York: Harper Collins.

Bruner, J. (1991). *The Narrative Construction of Reality.* Critical Inquiry ,18 (1), 1-21.

Gottschall, J. (2012). *The Storytelling Animal: How Stories make us Human.* Houghton Mifflin Harcourt.

Choi, I., Land, S. M., & Turgeon, A. J. (2005). *Scaffolding Peer-questioning Strategies to Facilitate Metacognition during online Small Group Discussion.* Instructional Science, 33(5-6), 483-511.

De Roux Lopez, R. (1999). *La insolente longevidad del héroe patrio.* Caravelle,72 , 31-43.

Fiscalía General de la Nación, sumario no. 721 UDH, Cuaderno original no. 2.

Fraser, Nancy (1997). *Iusticia Interrupta. Reflexiones criticas desde la posición postsocialista,* Bogotá: Siglo del hombre Editores y Universidad de Los Andes.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hatfield, E., Rapson, R. L., & Le, Y. C. L. (2011). *Emotional Contagion and Empathy.* En Decety and W. Ickes (Eds.), The Social Neuroscience of Empathy. (pp.19-30). Cambridge, MA: MIT Press.

Larreamendy Joerns, J. (2011). *Aprendizaje como reconfiguración de agencia.* Revista de Estudios Sociales, 40, 33-43.

Leinhardt, G. (1997). *Instructional explanations in history.* International Journal of Educational Research, 27(3), 221-232.

Mallon, F. (2003). *Campesinado y nación. La construcción de México y Perú postcoloniales* (2da Ed.). México: CIESAS, Colegio de Michoacán y Colegio de San Luis de Potosí.

Ortega, P. & Castro, C. (2010). *Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria.* Rollos nacionales, 3(28), 81-91.

Ortega, P., Merchán, J. & Vélez, G. (2014). *Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario.* Pedagogía y Saberes, (40), 59-70.

Perner, J. (1999). *Theory of mind.* En M. Bennet (Eds.),Developmental psychology: Achievements and prospects (pp. 205-230). Hove: Psychology press

Seixas, P., & Peck, C. (2004). *Teaching Historical Thinking. En A. Sears & I. Wright* (Eds.), Challenges and Prospects for Canadian Social Studies, (pp.109-117). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.

Stern, S. (2002) *De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico* (Chile, 1973-1998). En E. Jelin (Eds.), Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "infelices"(pp.11-33). Madrid: Siglo XXI.

Tilly, Ch., McAdam, D., & Tarrow, S. (2005) *Dinámica de la contienda política.* Barcelona: Editorial Hacer, S.L.

Tilly, L. A. (1995). *History as Exploration and Discovery. Journal of Social History,* 29(Supplement), 115-118.

Wertsch, J. V., & Rozin, M. (2013). *The Russian Revolution: Official and Unofficial Accounts.* En J. Voss & M. Carretero (Eds.) International Review of History Education: Learning and Reasoning in history 2 (pp.39-60). London: Woburn Press.

Referencias recomendadas

Aguilar Fernández, Paloma. (1996). *Memoria y olvido de la guerra civil española.* Madrid: Alianza.

Candina Palomer, Azun. (2002). *El día interminable. Memoria e instalación del 11 de septiembre de 1973 en Chile.* En Jelin, Elizabeth (ed.), *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in-felices".* Madrid: Editorial Siglo XXI.

Carvalho, Alessandra, y Catela, Ludmila da Silva. (2002). *31 de marzo de 1964 en Brasil: memorias deshilachadas.* En Jelin, Elizabeth (ed.), *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in- felices".* Madrid: Editorial Siglo XXI.

Catela, Ludmila da Silva. (2002).T*erritorios de memoria política" Los archivos da la represión en Brasil.* En Catela, Ludmila da Silva y Jelin, Elizabeth (eds.), *Los artículos da la represión: Documentos, memoria y verdad.* Madrid: Editorial Siglo XXI.

Jelin, Elizabeth. (1995). *La política de la memoria: el movimiento de derechos humanos y la construcción democrática en la Argentina. En AAVV, Juicio, castigos y memorias. Derechos humanos y justicia en la política argentina.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Jelin, Elizabeth. (2001). *Exclusión, memorias y luchas políticas. En Mato, Daniel (compilador) Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización.* Buenos Aires: Clacso-Asdi.

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

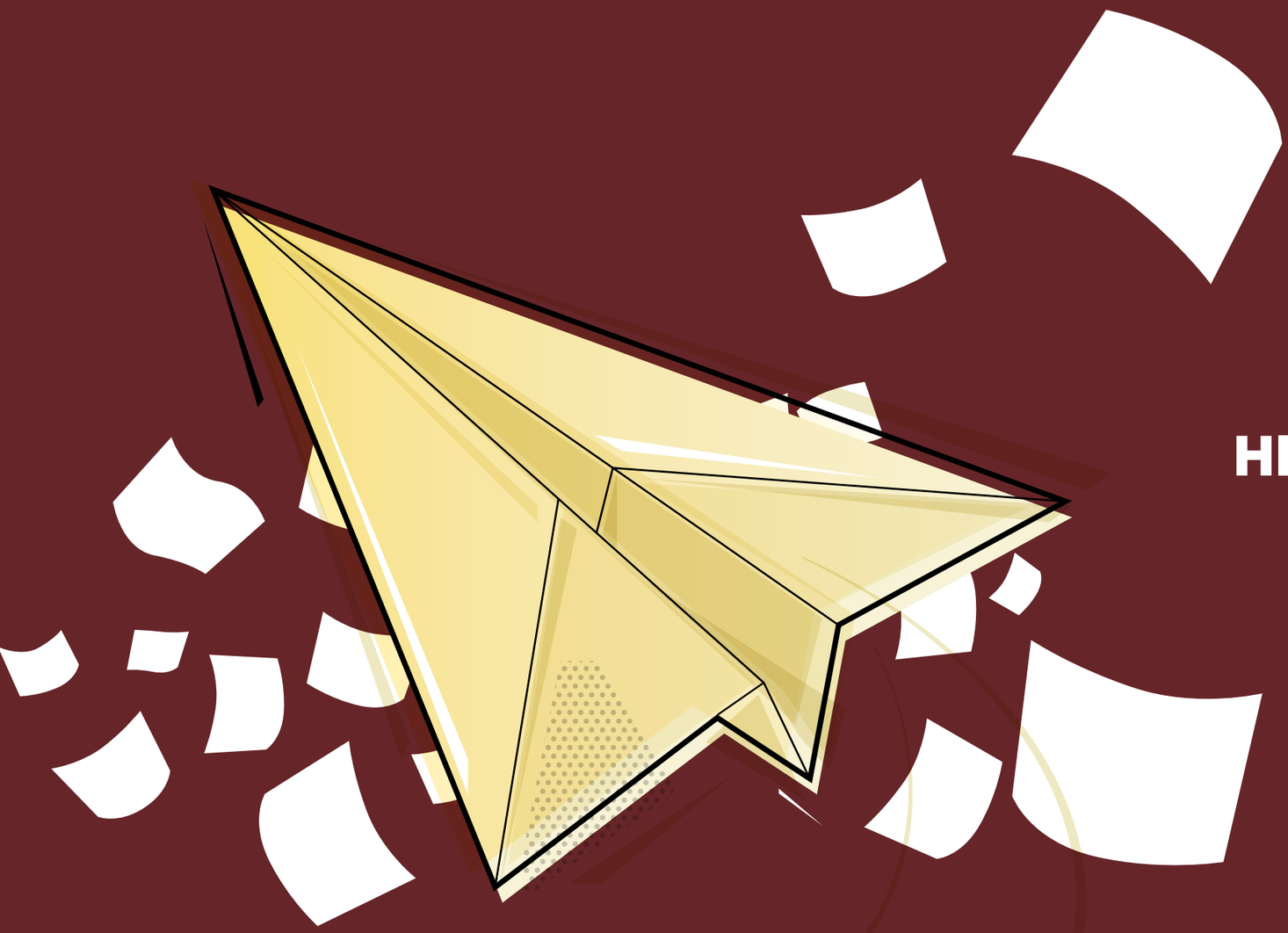
Lao - Montes, Agustín (2007) *Sin justicia étnico-racial no hay paz: las afro - reparaciones en perspectiva histórico-mundial. En Afro- reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales.* Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Centro de estudios sociales (CES).

Mónica Szurmuk y Robert McKee Irwin (coordinadores). (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos.* México: Editorial Siglo XXI.

Richard, Nelly. (2007). *Fracturas de la Memoria. Arte y pensamiento crítico.* Argentina: Editorial Siglo XXI

Rojas, Patricia (2000). *Bailando sobre las cenizas. Los jóvenes y la memoria: una mirada diferente sobre el pasado.* Puentes de la memoria, año 1, núm. 2, diciembre.

Stern Strom, Margot: *Holocaust and Human Behavior.* Resource Book. Facing History and Ourselves National Foundation, Brookline, Mass. 1994, p. XIV.



PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA HISTÓRICA: RUTA PARA TRABAJAR EN LA ESCUELA

Ruta para trabajar en la escuela

Los textos anteriores resaltan la importancia de propiciar espacios de enseñanza y aprendizaje sobre la memoria histórica del conflicto armado. Ambos textos responden a una premisa fundamental: solo se puede transformar aquello que se comprende y con lo que nos comprometemos; solo podemos cambiar nuestro presente si identificamos en nuestro pasado aquello que queremos cambiar. Si comprendemos cómo ocurrió y se gestó el horror desde un lugar que toque nuestro intelecto y nuestro corazón, se abre una posibilidad de identificar aquello que no queremos continuar repitiendo, aquello que, desde nuestro lugar, no vamos a permitir que se repita.

Las secuencias didácticas propuestas en el conjunto de materiales de los que consta la Caja ofrecen pasos y herramientas para hacer posible en las aulas de instituciones educativas en Colombia un viaje por la memoria histórica del conflicto armado, en el que los y las estudiantes puedan conocer y comprender hechos y condiciones que desencadenaron y sostuvieron la guerra en Colombia durante más de sesenta años y contribuir, desde ese entendimiento, a que los ciclos de violencia no se repitan y a que se fortalezca la democracia.

No obstante, la historia nos muestra que el conocimiento y la comprensión de un hecho atroz no necesariamente evita que otro hecho atroz ocurra. David Rieff, crítico de hacer de la memoria un imperativo ético en todas las sociedades, dice: "no creo que pensar en Auschwitz nos salvó de Ruanda, y tampoco creo que pensar sobre Ruanda nos ayudó a prevenir Siria"[12]. Tiene razón: conocer el pasado no garantiza que no repitamos los errores que lo irrigan. Se necesita, entonces, conocimiento histórico para ser conscientes de los factores y procesos que desencadenaron en hechos atroces, pero también que la educación en historia no solo constituya un conjunto de datos y hechos que resulten ajenos y distantes del presente. Para realmente impulsar transformaciones, las miradas sobre el pasado deben interpelarnos, mover nuestras emociones, cultivar nuestra empatía y solidaridad hacia otros, y plantearnos preguntas sobre el lugar que cada cuál ha ocupado frente a esa historia y lo que podemos hacer en el presente y de cara al futuro.

Reconocer que conocer la historia es necesario, pero no suficiente para contribuir a la no repetición de los hechos violentos nos permite trascender la pregunta de por qué es importante enseñar memoria histórica para indagar, en cambio, cómo hacerlo con miras a formar ciudadanos críticos que comprendan su lugar histórico, se preocupen por el destino de otros conciudadanos y reflexionen para evitar ser parte de los engranajes que hacen posible la guerra. En otras palabras, reconocer que la enseñanza de la memoria histórica no contribuye de forma automática a la no repetición de la guerra nos permite pasar de preguntarnos si vale la pena enseñar o no memoria histórica y por qué enseñarla a indagar sobre cómo debemos enseñarla para contribuir a la construcción de paz.

12. "Las trampas de la memoria". Entrevista a David Rieff por María Emma Wills publicada el 28 de julio de 2016. Puede consultarse aquí: https://www.revistaarcadia.com/periodismo-cultural---revista-arcadia/articulo/trampas-pasado-david-rieff-contra-la-memoria-maria-emma-wills-conflicto-armado/50000

Esta sección, que da cuenta de la Ruta Pedagógica propuesta por el Equipo de Pedagogía del Centro Nacional de Memoria Histórica, responde a la siguiente pregunta: **¿cómo activar un proceso de enseñanza y aprendizaje de la memoria histórica en el aula que contribuya a formar ciudadanos críticos, empáticos y gestores de paz y democracia en sus entornos?** En este sentido, el texto evidencia lo que queremos que se active en las escuelas —y, particularmente, en el aula— cuando aprendemos sobre nuestro pasado reciente, dando cuenta de las habilidades, los conocimientos y las actitudes que la pedagogía de la memoria histórica permite desarrollar en los y las estudiantes.

Esta Ruta Pedagógica es producto de un proceso de decantación de aprendizajes y preguntas que han surgido por parte de maestros y maestras de diferentes instituciones educativas del país, así como por parte del Equipo de Pedagogía del CNMH. Desde el inicio del proceso de construcción de la Caja de Herramientas, que data del 2012, hasta la actualidad, los distintos materiales se han nutrido y repensado a la luz de la experiencia de implementación de los mismos en espacios de formación e implementación ubicados en diversos territorios de Colombia. En tal sentido, esta ruta se ha construido de forma inductiva y con base en la misión del Centro Nacional de Memoria Histórica: generar apropiación social[13] sobre la memoria histórica del conflicto armado, sin consolidar una verdad oficial, en un contexto donde el conflicto armado continúa activo. ¿Cómo enseñar memoria histórica en contextos donde el conflicto armado sigue presente? ¿Cómo evitar que la enseñanza de la memoria histórica se convierta en un ejercicio para instaurar una memoria oficial e incuestionable sobre el pasado? ¿Cuál es el propósito de llevar al aula una historia marcada por el dolor? ¿Qué queremos lograr pedagógicamente al proponer escenarios de enseñanza y aprendizaje sobre la memoria histórica? ¿Qué pueden hacer los y las estudiantes con estos conocimientos? ¿Cómo podemos desarrollar en ellos y ellas actitudes comprometidas y empáticas frente a las víctimas del conflicto armado? Las respuestas a estas preguntas, que fuimos construyendo con el paso del tiempo durante los últimos años de trabajo, nos llevaron a decantar cada paso de la ruta que se propone.

El enfoque pedagógico que ilumina esta ruta exige pensar en los propósitos de la enseñanza y del aprendizaje: ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿Para qué? Y, también, en el papel de los docentes y de los estudiantes. Si bien la Ruta Pedagógica corresponde a propósitos e intereses planteados desde el CNMH en su apuesta por la apropiación social de las memorias del conflicto, estas no son ajenas a los debates expuestos por algunos autores dentro de las pedagogías críticas. En tal sentido, la Ruta Pedagógica de la Caja de herramientas

13. El CNMH es consciente de que la producción de informes de reconstrucción de memoria histórica representa apenas un eslabón en un proceso complejo de esclarecimiento de la verdad y dignificación de las víctimas que busca, en últimas, consolidar las condiciones institucionales, culturales y sociales para que los hechos victimizantes no se sigan repitiendo y para que la paz sea un proceso cada vez más sólido en el país. El CNMH sabe que de poco sirven sus esfuerzos de esclarecimiento y las iniciativas de memoria que acompaña si estos resultados no circulan ni generan debate, o si solo llegan a las organizaciones de víctimas y a unos cuantos colombianos y colombianas ya sensibilizados y comprometidos con la no repetición. Promover la apropiación y la comprensión social del conflicto armado implica llegarle no solo a un público ya sensibilizado, sino a múltiples públicos, muchos de ellos poco concernidos con el sufrimiento que han padecido sus conciudadanos y conciudadanas en el marco de la guerra. La escuela es un escenario fundamental para promover la comprensión social del conflicto armado.

fue pensada, principalmente, desde los enfoques de la pedagogía socio-crítica. En tal medida" por "critica en los que la práctica pedagógica debe hacer parte de un proyecto político más amplio que contemple la formación de ciudadanos críticos, democráticos, éticos y dotados con un compromiso político. Este comienza con lo que se enseña en la instituciones educativas.

En el contexto del enfoque pedagógico socio-crítico también es importante partir de las experiencias previas de los estudiantes, con miras a que el contenido sea relevante, problémico y crítico. De esta forma, varios pilares de la Ruta Pedagógica que proponemos se conectan con las propuestas centrales de este enfoque pedagógico. El primero de ellos parte de la convicción de generar aprendizaje significativo en los estudiantes. Es decir, un aprendizaje que tenga resonancia en sus vidas y que se conecte no solo con sus conocimiento previos, sino también con sus experiencias, logrando que el aula de clase sea un lugar conectado con sus intereses y vivencias cotidianas.

El segundo pilar se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico. Desde la propuesta de la Caja, ser críticos va más allá de enseñar contenidos críticos y de esperar la repetición de estos por parte de los estudiantes (Bermúdez, 2015). El desarrollo del pensamiento crítico parte de hacer de las experiencias del aula un escenario democrático que fomente la autonomía en los y las estudiantes. Allí, la relación entre maestro y estudiante es dialógica; el estudiante participa, debate, cuestiona y hace preguntas, mientras el profesor incentiva y crea unas condiciones para que el estudiante pueda construir sus conocimientos. Gouldner (1976) afirma que: "Aprender a pensar" críticamente es debatir lo ya establecido desde la relación entre la teoría y la vida cotidiana del estudiante. El pensamiento crítico se entiende aquí como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta, de examinar críticamente la vida que llevamos (en Giroux, 1997, p. 108).

Otros pilares transversales a la propuesta son la ciudadanía activa, la reflexividad empática y el pluralismo. Todos estos atraviesan la Ruta Pedagógica y, por tanto, la totalidad de los materiales de la Caja. En suma, **la Ruta Pedagógica de memoria histórica es la propuesta de principios didácticos que atraviesa todos los libros que componen la Caja de Herramientas.** Es decir, es la "filigrana" que ha tejido las distintas actividades que proponemos en los materiales y que ha establecido los pilares que han inspirado el quehacer del equipo de Pedagogía. Esperamos que la ruta no solo ayude a comprender la lógica con la que fueron construidos los materiales propuestos y las secuencias didácticas, sino que también inspire a maestros y maestras a hacer sus propias propuestas para trabajar memoria histórica en el aula.

En este apartado no se encuentran actividades puntuales para trabajar la memoria histórica, dado que busca evidenciar cuáles son los sentidos y la lógica de cada una de las actividades propuestas y, sobre todo, de las secuencias didácticas planteadas en cada uno de los materiales que compone la Caja. Es en cada uno de estos libros donde maestras y maestros podrán encontrar actividades puntuales a desarrollar en el aula. Creemos que la potencia de los materiales no radica en las actividades como tales, sino en **las secuencias didácticas que las enlazan y que proponen un camino para transitar por la memoria histórica; un camino en el que se conectan las experiencias personales de maestros, maestras y estudiantes con los contextos históricos que hemos vivido como país y a través del cual se espera llegar a un aprendizaje sobre el pasado que resulte significativo en la vida** y que enriquezca la experiencia cotidiana de quienes lo transitan. La ruta que hemos diseñado y que describimos en esta sección responde a la forma en que hemos enlazado actividades específicas para cultivar una forma de mirar al pasado de forma crítica, empática y plural, que resulte relevante en los contextos de maestros, maestras y estudiantes, y que los inspire a tomar acción comprometiéndose con la construcción de paz en el país.

Esta ruta puede activarse en el aula usando los diferentes libros que componen la Caja de Herramientas, pero también guiar otros procesos de memoria histórica que se emprendan en las aulas con casos distintos a los propuestos (Salado y Portete) o para nutrir iniciativas escolares de memoria propias. Sabemos que, como maestros y maestras, pueden estar interesados en explorar otros casos que se han dado en el marco del conflicto armado, así como comprender los contextos en los que se encuentran. Una de las nuevas herramientas que se incorpora a esta tercera edición brinda a maestros, maestras y estudiantes una secuencia pedagógica para hacer lecturas de contextos en sus propios entornos y en otras regiones del país[14]. Así mismo, en el libro *Recorridos de la memoria histórica en la escuela: Aportes de maestras y maestros en Colombia* se recogen las innovaciones y propuestas que maestras y maestros de distintos territorios han hecho a partir de la ruta y de la implementación de la Caja de Herramientas en sus territorios. Esto muestra que la ruta no es una camisa de fuerza y que, aunque propone unos mínimos para el trabajo en el aula, cada docente puede adaptar-

la e innovar según sus propios conocimientos, saberes, contextos e intereses educativos[15].

¿Cuáles son esos mínimos?

Creemos que una memoria histórica aliada de la paz y la profundización democrática en aula debe:

- Abrir conversaciones sobre el pasado desde el **cuidado** de quienes están en el aula, pero también desde la perspectiva de quienes, sin estar físicamente, están presentes a través de las historias de vida consignadas en los testimonios.
- Propiciar el reconocimiento de que todas las personas presentes en el aula son sujetos históricos con una trayectoria particular. En ese sentido, debe propiciar espacios de reflexión para reconocer nuestros lugares frente a la historia: desde dónde y cómo la vemos según nuestras identidades y trayectorias.
- Ser **significativa** para quienes se acercan a la memoria histórica del conflicto armado. En este sentido, la enseñanza de la memoria histórica debe ser capaz de tender puentes entre las experiencias personales, las narrativas del pasado y las discusiones conceptuales que se presentan, creando, así, conexiones entre las historias personales, "mi historia", y "nuestra historia".
- Cultivar la empatía hacia **todas** las víctimas del conflicto armado.
- Desarrollar una mirada crítica para aproximarse a la historia del país desde **miradas plurales** que permitan cuestionar diferentes narrativas sobre el conflicto armado.

14. Consultar el libro *Contextos: herramienta para la comprensión del conflicto armado colombiano.*

15. Consultar: *Recorridos de la Memoria Histórica en la escuela: Aportes de maestras y maestros en Colombia.*

- Desarrollar la **curiosidad,** el pensamiento crítico y las habilidades investigativas en los y las estudiantes.
- Abrir **debates democráticos** que nos blinden de instaurar una única historia oficial y cerrada.
- Cultivar un sentido de **agencia y responsabilidad histórica** a partir de reconocer que las acciones de todos y todas tienen impactos y hacen historia.

Estos mínimos se traducen en los diferentes pasos que componen la Ruta Pedagógica que proponemos y que explica el orden en el que están las diferentes actividades que componen los materiales de la Caja.



Sea con los contenidos aquí propuestos o con otros, creemos que un viaje por la memoria histórica debe siempre comenzar con la definición de las condiciones propicias en el aula para acoger las emociones, las experiencias y los relatos, tanto de quienes están presentes en el aula (maestros/as y estudiantes) como de los testimonios de las víctimas. Nuestra apuesta entiende que las emociones son un catalizador importante a la hora de promover el aprendizaje entre los estudiantes, pero acoger las emociones en el aula de clase exige cuidados.

Por esto, en primer lugar la ruta invita a crear aulas en las que se construyan colectivamente **acuerdos de cuidado**, que permitan que el viaje por la memoria histórica sea uno donde prime la escucha empática y solidaria, la confianza y el respeto por las emociones y las experiencias compartidas. Este paso constituye un punto de partida, pero a la vez se entiende como transversal a todo el recorrido, pues es a partir de estos acuerdos que los demás pasos se pueden sostener en el marco del cuidado. Adicionalmente, permite dar un lugar importante las emociones en el proceso de aprendizaje, reconociendo que captamos en toda su complejidad el mundo que nos rodea no solo a través del intelecto y el razonamiento, sino también desde las sensaciones, los sentimientos y las emociones.

En segundo lugar, para propiciar un aprendizaje significativo que tenga resonancia en las vidas y cotidianidades de los y las estudiantes y docentes, la ruta no parte de datos y hechos históricos, sino que plantea actividades y preguntas para que los y las estudiantes puedan **reflexionar desde sus propias vidas e identidades,** y desde allí conectarse con los temas y problemas que otras personas y comunidades enfrentaron en diferentes contextos espaciales y temporales. El objetivo es que los y las estudiantes logren identificar las conexiones entre sus vidas personales y la historia del país, y que vean cómo los aprendizajes propuestos se relacionan con sus propias experiencias. Esta propuesta busca que el campo de la memoria histórica se convierta, también, en un proceso de aprendizaje permanente para las y los maestros.

El momento de la Ruta llamado "Me ubico" plantea preguntas centradas en las identidades, los proyectos de vida y la cotidianidad de maestros, maestras y estudiantes para conectar esas vivencias con experiencias que se han dado en el marco del conflicto armado: para comprender la historia de otros y otras, debemos primero comprendernos a nosotros mismos y explorar nuestros dilemas, talantes, fortalezas y vulnerabilidades. Solo así es posible romper con narrativas que proponen historias simples y binarias, protagonizadas por héroes y villanos, buenos y malos, y comprender que la vida es más compleja.

En tercer lugar, la ruta invita a que los y las participantes escuchen los testimonios y las memorias de las personas que han sido víctimas desde una posición de empatía y solidaridad. Es desde la **empatía** como las personas nos podemos indignar con el sufrimiento que han vivido otros seres humanos, comprender que esos hechos y vejámenes nunca han debido ocurrir y comprometernos a contribuir, desde nuestros entornos, a que no se repitan. La ciudadanía no es solo una condición jurídica, es, también, un vínculo con otros basado en el reconocimiento de su dignidad. Es decir, la empatía no solo es una virtud "emocional", sino, sobre todo, política.

En cuarto lugar, la travesía por la memoria histórica se enriquece en la medida que introduce la propia experiencia de los y las estudiantes en

marcos históricos, que exigen para su comprensión contrastar múltiples fuentes y escuchar distintas versiones de lo ocurrido. La idea es que, a partir de los testimonios de las víctimas sobrevivientes, los y las jóvenes se hagan preguntas de comprensión histórica y emprendan procesos de investigación: ¿Cómo les pudo ocurrir esto a otras personas? ¿Por qué y cómo ocurrieron estos hechos? ¿Cuáles fueron las condiciones que permitieron que ocurrieran? ¿Cómo se inscriben hechos como estos en procesos históricos y cómo dilucidar su sentido?

Para responder a esas preguntas, las secuencias didácticas incluyen ejercicios de **contrastación de distintas fuentes,** tales como testimonios de las víctimas, artículos de prensa, gráficos, fotografías, cartografías, expedientes judiciales, documentos de archivo y cifras, entre otros. Cada estudiante, enfrentado a este conjunto de documentos escritos, orales y visuales, es invitado a construir su propia comprensión y a gestar nuevas interpretaciones sobre el conflicto armado, su identidad y la realidad en la que vive, para luego estar dispuesto a debatir con sus compañeros, compañeras y maestros.

La Ruta ofrece, en quinto lugar, sugerencias para construir, a la luz de una actitud democrática, **ambientes de discusión abiertos** en el aula de clase, donde se puedan generar debates sin arrasar simbólica o físicamente a quienes formulan contradicciones. Si el conflicto armado es el lugar del arrasamiento del otro y el estruendo de las armas, la paz es, por contraste, el territorio donde las diferencias se acogen y discuten, con pasión, pero de manera amigable. El aula puede ser el lugar donde los y las jóvenes descubren que las diferencias son parte de un mundo diverso, que no necesariamente debe culminar en guerra.

Como último paso, la Ruta Pedagógica plantea preguntas y actividades sobre **qué puedo hacer y a qué puedo comprometerme** desde mi lugar, a partir de lo que he aprendido. ¿Qué puedo hacer yo para tener un impacto en mi propia historia de vida y en la historia del país? Aunque la agencia se plantea como último paso en la ruta, es, al igual que el cuidado, transversal a todo el recorrido. En distintos momentos se activan preguntas como: ¿Qué puedo hacer yo? ¿Quién soy yo frente a la historia del país? ¿Cuál ha sido mi papel?

Así, lo que atraviesa la propuesta pedagógica de la memoria histórica es una apuesta por transformar el aula en un espacio para cuidarnos y acoger las emociones; para preguntarnos quiénes somos y cuáles han sido nuestras experiencias frente a la historia del país; para escuchar las memorias de otros y otras desde la empatía; para investigar contrastando y formulando hipótesis que estamos dispuestos a debatir y para reconocernos como agentes históricos, cuyas acciones dejan huella en la memoria y la historia de Colombia. Este paso a paso se plasma en secuencias didácticas que hilan las actividades propuestas en los materiales. Sin embargo, es fundamental tener presente que, aunque consta de una secuencia, no implica necesariamente un proceso lineal, en el que se salda cada paso y se sigue con el siguiente. Hay ires y venires, así como pilares que nos acompañan a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, aunque el inicio de la ruta es el paso de "Me ubico", este no queda saldado completamente en ese momento. Por el contrario, en diferentes momentos nos preguntamos sobre la manera como las narrativas históricas que estamos aprendiendo y las discusiones conceptuales resuenan en nuestras propias vidas, nos tocan y se transforman a la luz de nuestras identidades. Así mismo, a lo largo de toda la secuencia se debe reconocer, nombrar y acompañar emociones propias y de quienes están presentes, así como activar los acuerdos de cuidado que se plantearon desde un inicio.

A continuación, se desarrolla en mayor detalle cada uno de los pasos que compone la Ruta y lo que esperamos se pueda activar en el aula a partir del trabajo en torno a la memoria histórica. Cada uno de los pasos se divide en cuatro partes:

- La primera parte da cuenta de qué estamos proponiendo y cuáles son los objetivos a los que apuntamos con paso ese paso de la Ruta.
- La segunda parte recoge testimonios de estudiantes que han estado en contacto con la Caja de Herramientas y de maestros y maestras que han hecho parte de los procesos de capacitación impulsados por este equipo de pedagogía. En esta medida, los testimonios buscan mostrar cuáles han sido los impactos generados en docentes y estudiantes al activar y experimentar la Ruta Pedagógica, tanto en talleres de formación como en las instituciones educativas a las que ha llegado la Caja.
- La tercera parte contiene unas sugerencias pedagógicas generales que resaltan lo más importante de cada uno de los pasos. Es importante tener en cuenta que esta sección no propone ni desarrolla actividades puntuales, sino que recoge algunas sugerencias pedagógicas a propósito de la sesiones propuestas en cada uno de los libros que componen la Caja de Herramientas. Serás remitido a ellas en la sección de "Puentes con los materiales de la Caja de Herramientas".
- La cuarta y última parte, la ya mencionada sección "Puentes con los materiales de la Caja de Herramientas", remite a las secuencias didácticas, a los ejercicios y a las sesiones donde el paso propuesto en la Ruta Pedagógica se activa en los diferentes libros de la Caja[16]. Cada una de estas referencias muestra ejemplos y propone actividades puntuales para trabajar el paso correspondiente de la Ruta.

Esperamos que esta Ruta les ayude a activar **procesos significativos** en sus aulas al trabajar la memoria histórica del conflicto armado y que contribuya a desarmar la noción generalizada de que la guerra es inevitable en Colombia y, por lo tanto, disipar la idea de que todos y todas estamos condenados a un conflicto armado de nunca acabar. Esta Ruta y los materiales propuestos en la Caja de Herramientas contribuyen a comprender la guerra como un evento histórico y no como una circunstancia normal a la que nos tenemos que habituar.

16. Los pasos que componen la Ruta Pedagogíca son: me cuido, nos cuidamos; me ubico; escucho a otros; investigo; debato; me comprometo y actúo.

Me cuido y nos cuidamos

"Cuando los chicos han contado sus cosas a nivel público, les recuerdo mucho los acuerdos a los que llegamos […]: hicieron algunas cartas, mensajes. Yo siento que a través de la carta de alguna manera elaboran el duelo; esa carga de escuchar esos testimonios sirve como terapia. Hacer un mensaje, alguna poesía, es una forma de hacer acción sin daño; no es bueno trabajar estos temas y que queden con algún impacto, un impacto negativo, porque de seguro hay chicos que tienen testimonios, experiencias dolorosas, y no las han querido contar"

(Entrevista a profesor de ciencias políticas; Institución Educativa Normal Superior Montes de María; San Juan Nepomuceno, Bolívar; agosto de 2016).

Al trabajar la memoria histórica en el aula iniciarás, junto con tus estudiantes, *un viaje emocional e intelectual*. Como todo viaje que emprendemos, este también requiere que nos preparemos y que llevemos en nuestra maleta las herramientas que necesitaremos durante el recorrido. Los viajes por la memoria histórica atraviesan nuestros cuerpos y activan nuestras emociones. En estos viajes, maestros, maestras y estudiantes tendrán la oportunidad de conocerse mejor a sí mismos y a los demás, y se acercarán, además, a testimonios de dolor y resistencia de las víctimas del conflicto armado en Colombia.

Así como cuando viajamos podemos conocer otros pueblos, ciudades y países, en este viaje tú como maestro/a podrás conocer mejor tu propio mundo y los mundos de tus estudiantes, al tiempo que ellos y ellas se acercarán al tuyo. En este viaje, entendemos la relación maestro/a-estudiante como un *encuentro de mundos*, en el que el cuidado se relaciona con acoger a las personas integralmente, aceptando que cada uno de nosotros está constituido por múltiples experiencias que han dejado huella en nuestras vidas. Estas vivencias han moldeado nuestra trayectoria, nuestra forma de ser y de estar con nosotros mismos/as y con los demás, y nuestra manera de comprender y actuar sobre nuestros entornos emocionales, intelectuales, personales, sociales, culturales y profesionales.

Poner en primer plano las historias de tus estudiantes, la tuya como maestro/a y la de las víctimas requiere que entre todos y todas se construya un ambiente de confianza, cuidado y solidaridad, que acoja esas historias mediante la escucha activa y el respeto a los diferentes puntos de vista. Por esto, el primer paso que es necesario dar antes de iniciar una travesía por la memoria se relaciona con crear un espacio de cuidado.

Acercarnos y conocer las historias de vida de otros y otras de manera empática, y además permitirnos explorar las propias, hace explícita la necesidad de construir un ambiente cuidadoso y respetuoso que le dé cabida a la pluralidad de recuerdos, memorias e identidades.

Para la OIM (2016), el cuidado va más allá de tener una intención o un deseo de cuidar. Es un compromiso con nosotros mismos y con los otros, así como una invitación a la realización de acciones concretas que promuevan bienestar y desarrollo personal y colectivo. Esta definición trasciende, entonces, al deber y a la obligación, y más bien posiciona el cuidado como una habilidad para conectarnos con la vulnerabilidad de los demás: "Quien cuida es un promotor del reconocimiento de otro, de su singularidad y de sus posibilidades de desarrollo" (OIM, 2016, p. 11 tomado de Centro Nacional de Memoria Histórica & Organización Internacional para las Migraciones, 2017, pp. 105-106).

Construir un ambiente de cuidado en el aula va de la mano de una actitud democrática, que pasa por **construir acuerdos conjuntos** de convivencia para el debate y unos mecanismos de reparación[17] en caso de que alguno de los acuerdos se rompa. Un ambiente así reconoce que el conflicto está presente en el aula y en la vida, y, por tanto, busca favorecer el disenso en un ambiente de confianza, empatía, reconocimiento y el respeto por otros y otras.

El cuidado que buscamos propiciar apunta a dos objetivos. En primer lugar, el cuidado propio de ustedes como maestros/as y el de las y los estudiantes. En segundo lugar, el cuidado hacia los testimonios de las personas que han sido víctimas del conflicto armado. Frente al cuidado propio, la Caja de Heramientas puede desencadenar emociones en el aula, tales como rabia, ira, tristeza, malestar, impotencia, frustración, orgullo, admiración, felicidad, entre otras, por lo que es importante generar espacios en donde se puedan expresar y tramitar estas emociones, encausándolas hacia acciones colectivas y personales, imaginativas y transformadoras.

Como maestro/a no te ocupes solamente de pensar en tus estudiantes o en las historias de las víctimas que trabajarás en tu aula. Este es un reto que te proponemos tener en cuenta: tu propia experiencia y cuidado es fundamental como punto de partida. Para brindar un adecuado acompañamiento emocional a las y los estudiantes en el aula, en caso de ser necesario, es indispensable que tengas herramientas de autocuidado y que te ocupes de tu propio estado emocional. Esto es importante porque te permite estar en constante conexión con tus propias emociones y sentimientos, y, así, estar alerta de lo que pase a tu alrededor.

En segundo lugar, es importante reconocer que, pese a que las víctimas del conflicto armado no están presentes de manera física en el viaje por la memoria, sí lo están a través de sus testimonios e historias de vida; estas nos permiten acercarnos a sus experiencias, a veces profundamente marcadas por el sufrimiento y, en otras, por el coraje y la dignidad. Es importante que generes un ambiente de respeto y solemnidad cuando los y las estudiantes se aproximen a estos testimonios. También es probable que dentro del aula se encuentren estudiantes que han sido victimizados en el marco del conflicto armado (según cifras del Observatorio de Memoria y Conflicto, entre 1958 y 2018 la guerra ha dejado un saldo de 1.623 docentes y 3.825 estudiantes víctimas del conflicto armado[18]). En estos escenarios, ten presente que las personas que han sido víctimas no solo están definidas por sus experiencias de dolor, sino también por su capacidad de resurgir de las condiciones más adversas, resistir a la guerra y hacer valer su dignidad. Entendemos que quienes han vivido afectaciones en el marco del conflicto armado son sujetos que cuentan con recursos personales, familiares, emocionales, relacionales, comunitarios e institucionales, que les permiten vivir en contextos difíciles y, por lo tanto, pueden ser reconocidas en su doble condición "[...] como sujetos vulnerados y, en este sentido, como víctimas y como agentes sociales, esto es, como sujetos con recursos, capacidades y, sobre todo, con el derecho a decidir y a incidir sobre y acerca del curso de la vida" (Centro Nacional de

17 Los mecanismos de reparación buscan que las y los estudiantes imaginen qué podrían hacer para reparar los daños que conlleva no cumplir los acuerdos. A diferencia del castigo, donde la persona que causa un daño recibe una sanción sin necesariamente enmendar lo que sucedió con la persona afectada, los mecanismos de reparación buscan que quienes rompen un acuerdo y le causen daño a alguien más puedan responsabilizarse sobre su acción pensando en cómo enmendar el daño causado.

18 Es importante tener presente que no hay información sobre la ocupación de la víctima en el 40% de los hechos documentados por el Observatorio; la información sobre los estudiantes en las áreas rurales no siempre reconoce esta ocupación respecto a la que genera ingreso como jornaleros, economía informal u oficios varios.

Memoria Histórica & Organización Internacional para las Migraciones, 2017, p. 30).

Este paso propone construir acuerdos de cuidado colectivos en los que todas y todos los presentes expresan qué necesitan para sentirse cuidados y qué pueden ofrecer para generar un ambiente de confianza en el aula. Al construir los acuerdos de esta forma, la responsabilidad de cuidar no recae únicamente sobre ti como maestro/a; por el contrario, entre todos y todas se asume la responsabilidad colectiva de crear un espacio que sea seguro para expresar y acoger las experiencias y las emociones compartidas. Los acuerdos representan decisiones y rutas de acción construidas en común en el aula de clase que definen cómo responder frente a las distintas situaciones que pueden emerger alrededor del trabajo sobre la memoria histórica del conflicto armado. Estos acuerdos de cuidado los preparamos antes de emprender nuestro viaje, pero en ningún momento los dejamos a un lado: deben quedar escritos en algún lugar visible, para que estén presentes y acompañen al grupo en cada una de las sesiones de trabajo. Recomendamos traerlos a colación frecuentemente en cada momento que sea necesario y seguirlos alimentando y complementando en los diferentes pasos del viaje.

¿Qué sucede en el aula cuando generamos ambientes de cuidado?

Compartimos a continuación testimonios de maestros, maestras y estudiantes que dan cuenta de lo que ha sucedido en sus aulas y en los talleres que han participado. Construir aulas democráticas y de cuidado genera un ambiente diferente entre maestros y estudiantes, y entre los mismos estudiantes. En un entorno de aulas democráticas y de cuidado, los estudiantes se escuchan y se respetan entre sí, al tiempo que sienten que pueden expresar con libertad sus emociones, sentimientos, ideas y opiniones.

Testimonio de estudiantes

"Hablamos de la forma en que nos dirigíamos, la forma en que sensibilizábamos los temas, porque nunca sabemos una persona qué quiera contar o no, cómo se sienta, qué recuerdos le traiga, en qué formas influyó en su vida. Entonces, era importante ser prudentes a la hora de tratar el libro […]; los amigos cercanos lo abrazan, y se trata de no opinar; tampoco burlarse de ellos, respetar, darles el espacio" (Grupo focal con estudiantes de once grado, Institución Educativa Normal Superior Montes de María; San Juan Nepomuceno, Bolívar; septiembre de 2016).

Testimonio de maestros y maestras

"[…] [había] sesiones donde ha[bía] tristeza, ha[bía] lágrimas, ha[bía] sentimientos duros; pero salían de clase y siempre había cierre para cada sesión. Fue súper importante no dejarlos ir así, como si nada, y pues para eso hicimos los acuerdos y dijimos: es importante matemáticas, es importante español. Los descansos son súper importantes, pero no tiene sentido que yo hable de un centro de memoria, donde yo hable de mi vida y porque salió al descanso entonces me voy y dejo al otro tirado; no hay un proceso de humanización real. Entonces, hicimos esos acuerdos y los chicos fueron muy respetuosos. No se iban hasta que no trabajamos el cierre, hasta que no lo socializamos ni hasta que ellos mismos no se sintieran bien, no como: '¿Ya? Listo, lo lloramos, lo sufrimos y ya nos vamos al descanso'. Eso fue muy chévere, y a la siguiente clase poderles preguntar: ¿cómo están? ¿cómo se sienten?" (Entrevista a profesora de ciencias sociales; Institución Educativa Santiago de las Atalayas; Bogotá; julio de 2017).

Sugerencias pedagógicas

Cada uno de los libros que componen esta Caja de Herramientas inicia siempre con las actividades de cuidado. Estas permiten generar un espacio seguro para tener conversaciones que pueden ser difíciles y retadoras para todas y todos, y plantean espacios donde puedan surgir diversas historias y se puedan acoger las distintas emociones que genera su escucha. Si como maestro/a quieres innovar y explorar otras posibles rutas sobre la memoria histórica del conflicto armado, puedes hacerlo. Sin embargo, te sugerimos no omitir este primer momento de la Ruta sobre el cuidado, pues lo consideramos fundamental para emprender y acompañar ejercicios de memoria histórica.

En este paso proponemos que les cuentes a tus estudiantes que iniciarán un viaje por la memoria histórica, en el cual no solo se encontrarán con las historias de vida de otras personas que han vivido el conflicto armado, sino que también estarán presentes sus historias y experiencias personales. Como una forma de prepararlos para ese viaje, cuéntales sobre la necesidad de crear unos acuerdos conjuntos que permitan acoger todas las emociones y relatos que surjan en aula como parte del proceso de aprendizaje sobre la memoria histórica.

En los distintos libros encontrarás actividades vivenciales para activar desde el juego reflexiones que permitan construir de forma colectiva cómo el grupo quisiera generar un espacio de cuidado (ver la sección "Puentes" con los libros que componen la Caja de Herramientas). Después de realizar las actividades, estas son algunas de las preguntas que contribuyen a estructurar los acuerdos de cuidado:

- ¿Por qué creen que realizamos esta actividad? ¿Cómo podría relacionarse con el cuidado?
- ¿Qué acuerdos quisiéramos establecer en nuestra aula de clase para sentirnos tranquilos y respaldados al emprender este viaje?
- ¿Qué necesitamos para compartir experiencias personales de forma segura y tranquila?
- ¿Cómo queremos que sea este espacio? ¿Qué características deberían tener nuestros encuentros y conversaciones?
- ¿Qué significa escuchar de forma activa y respetuosa los relatos de mis compañeros/as y los de las personas que han sido víctimas del conflicto armado?
- ¿Qué estoy dispuesto a ofrecer para cuidar a otras personas? y ¿qué me gustaría que otras personas hicieran para sentirme cuidado?
- ¿A qué nos comprometemos al iniciar este viaje?

Sugerimos que entre todos y todas construyan las respuestas a estas preguntas y que, en conjunto, estas se conviertan en pactos de aula para acompañarlos durante todo el viaje. Es una buena idea dejarlos escritos en una cartelera que esté siempre presente y recordarlos antes de iniciar las clases. Puede suceder que existan divergencias de opinión en la respuesta a estas preguntas. Por ejemplo, un estudiante puede manifestar que en caso de llanto quisiera poder retirarse del salón, mientras que otra estudiante podría decir que le gustaría recibir un abrazo. El acuerdo en ese caso podría ser: "preguntar a la persona cómo quiere ser acompañado/a mientras manifiesta su emoción y acoger la forma que cada persona prefiera".

Para construir estos acuerdos te recomendamos tener los siguientes aspectos presentes:

- El preámbulo de cuidado se activa a partir de juegos y actividades vivenciales y no desde un discurso en el que se les dice a los y las estudiantes qué es el cuidado. Los juegos que se propo-

nen en los diferentes libros permiten que sean los y las estudiantes quienes empiezan a llenar de contenido de las preguntas sobre qué significa y qué implica cuidarnos en el aula.

- Aunque las reflexiones sobre el cuidado las activamos desde el juego, estas no son actividades para "romper el hielo". Su propósito es generar un ambiente especial de acogida que permita hablar de temas sensibles. Esperamos que estos ejercicios contribuyan a que el aula se convierta en un lugar donde las y los estudiantes aprenden a relacionarse de maneras diferentes: más cuidadosas, reflexivas y empáticas frente a sus compañeros/as.
- Valida las emociones y relatos que surjan en el aula, evitando generalizar o predecir los impactos que pueda tener un evento en una persona o una comunidad: la experiencia y la reacción ante hechos o relatos varían de persona a persona y no hay reacciones correctas o incorrectas. Somos seres particulares y únicos, que reaccionamos de manera distinta a los eventos vividos.
- Respeta el ámbito privado de las y los estudiantes. No se debe obligar a nadie a participar o a compartir sus experiencias íntimas o reflexiones si no se sienten cómodos y si no quieren hacerlo. El silencio es una opción igualmente válida a las palabras, por lo que es importante saber recibirlo.
- No compares o minimices las experiencias de dolor. Por ejemplo, si un estudiante comparte una experiencia de dolor o victimización en el marco del conflicto armado, evita hacer afirmaciones como las siguientes:
  - "Mira que eso por lo que tú pasaste no es nada comparado con lo que otra persona sufrió".
  - "No es para tanto, no te preocupes".
  - "Mira que ahora ya estás bien".
- Construye estrategias, junto con los y las estudiantes, para expresar y tramitar emociones difíciles. Por ejemplo: escribir las emociones en un papel; expresar en una poesía, un dibujo o una canción lo que sienten y quemarlo en un ritual privado o comunitario. Tomarse de las manos y gritar cuando un compañero de clase experimente rabia. También se pueden realizar ejercicios de respiración o relajación que ayuden a aliviar a los y las estudiantes de tensiones fruto de estudiar temas relacionados con el conflicto armado.
- Puede que algunos de los testimonios sean especialmente difíciles para alguno/a de tus estudiantes; si en algún momento surgen lágrimas, no olvides que esta es una reacción que no requiere una intervención inmediata y que puedes permitir que tus estudiantes expresen sus sentimientos y acudir a la pregunta de los acuerdos (¿qué me gustaría que otras personas hicieran para sentirme cuidado?). Esta le ayuda a la persona a retomar un estado de calma después de expresarse. Recuerda que toda el aula está previamente preparada para ser un espacio de cuidado y que tus estudiantes son aliados en los momentos de tensión emocional.

Puentes con los libros que componen la CH

- *Recorridos de la memoria histórica en la escuela: Aportes de maestras y maestros en Colombia.* Secuencias y actividades de profundización:
  - Minga por la paz.
  - Balanceo.
  - Construyendo acuerdos.
  - La figura humana.
  - Ejercicios para habitar nuestro cuerpo.
- *El Salado. Los Montes de María. Tierra de luchas y contrastes. Guía para maestros y maestras.*
  - *-Sesión 0.1 Me cuido y nos cuidamos:*
  - *-Sesión 4.3 La masacre: el uso del estigma y el dolor de las víctimas*
- *Portete. El camino hacia la paz, el reconocimiento de nuestra diversidad. Guía para maestros y maestras.*
  - *Sesión 0.1 Me cuido y nos cuidamos: construyo acuerdos para el viaje por la memoria histórica.*
  - *Sesión 4.2 La masacre ¿Qué pasó?*
  - *Sesión 4.3 La masacre ¿Por qué ocurrió?*
- *Guía de acompañamiento para el cuento Un largo camino.* Apartado 1. Propuesta de actividades para antes de la lectura del cuento: 1.1 Preámbulo. Me dispongo para mi cuidado y el cuidado del grupo:
  - 1.1.1 Conectándome con mi respiración y construyendo compañía y apoyo con los demás.
  - 1.1.2 Contrato-contacto.
- *Contextos: herramienta para la comprensión del conflicto armado colombiano.*
  - *Sesión 1: Preámbulo. Me preparo y preparo a mis estudiantes para el viaje por la memoria histórica.*
  - *Sesión 2. Me ubico Las memorias personales, ¿cómo se hila una lectura de contexto desde una experiencia cotidiana?*
  - *Sesión 3. Me ubico Las memorias personales, espacio de socialización de experiencias*
  - *Sesión 4. Las memorias personales y los testimonios Aprendiendo a escuchar a otros: ¿qué y cómo se expresa la empatía? ¿Qué constituye una escucha validadora?*
  - *Sesión 6. Recapitulando Mi experiencia en relación con un hecho particular*
- *Daños: Análisis de los impactos del conflicto armado colombiano. (con la viñeta y en cursiva como aparece Contextos: herramienta…)*
  - *Sesión 1. Una aproximación a la dignidad y a los daños*
  - *Sesión 2. Dignidad y daño en clave comunitaria*
  - *Sesión 3. Los daños en la guerra y las afectaciones a la dignidad de personas y comunidades*
  - *Sesión 4. Dimensiones de los daños*
  - *-Sesión 5.1. Enfoque de género y diversidad sexual. Parte I*
- *Memorias y resistencias: iniciativas de las víctimas del conflicto armado en Colombia. (con la viñeta y en cursiva como aparece Contextos: herramienta…)*
  - *Sesión 1. Me ubico. Memorias personales: una línea de tiempo de mi vida*
  - *Sesión 3. La resistencia en el conflicto armado*
  - *Sesión 4: ¿Cuál es la relación entre memoria y resistencia en el conflicto armado? Caso de estudio: Los Matachines de Buenaventura. Parte I*

Me ubico: reconozco mis identidades y las de mis estudiantes

"Mucho del éxito del quehacer docente tiene que ver con lograr despertar el interés de los estudiantes a partir del reconocimiento de quiénes son, sus intereses y sus ritmos de aprendizaje"
(Docente Magdalena Medio; Primer Taller de Formación Caja de Herramientas; Barrancabermeja, Santander; julio 2017).

¿Quién soy yo como maestro/a? ¿Quiénes son mis estudiantes? ¿Quién soy y cuál es mi lugar en la historia del país? Son las preguntas centrales de este momento de la Ruta.

En este encuentro de mundos que propician los viajes por la memoria histórica es fundamental saber quiénes somos y quiénes estamos presentes en el aula. A diferencia de lo que ocurre con la historia (como disciplina), la enseñanza de la memoria histórica vincula nuestras vidas personales e involucra un reconocimiento de las múltiples identidades, sentidos e interpretaciones sobre la historia que dialogan en el aula. Estas no solo pasan por un ejercicio racional, sino que responde tanto a las subjetividades de cada maestro, maestra y estudiante, como al modo en que hemos vivido nuestras trayectorias personales y familiares, el sentido que le otorgamos a nuestro propio pasado y las emociones que nos han despertado los diferentes momentos de nuestra vida. De tal manera, nuestras posiciones y reflexiones en el aula están mediadas por quiénes somos y por nuestras trayectorias de vida. En este sentido, reconocemos que las identidades, tanto de maestros/as como de estudiantes, son voces presentes en el aula y que, como tales, deben ser reconocidas como parte del diálogo y del aprendizaje. **La propuesta de este paso de la Ruta es, precisamente, que maestros, maestras y estudiantes puedan explorar y ahondar en sus identidades[19] para, posteriormente, reconocer cómo estas hacen parte de una historia común.**

Cultivar el sentido de la agencia histórica[20],en la que profundizaremos más adelante, implica activar reflexiones y acciones en el aula que creen vínculos entre *mi historia*, como persona, y *nuestra historia compartida*, como país. Las actividades propuestas en este momento de la Ruta contribuyen, justamente, a crear esos puentes entre nuestras trayectorias personales y la historia del país. En otras palabras, a través del "Me ubico" entran en escena las experiencias y las cotidianidades de quienes están presentes en el aula, a partir de las cuales se pueden tejer vínculos que permitan sabernos parte de una historia compartida. En este sentido, el "Me ubico" permite que logremos hacer conexiones entre nuestras experiencias y la de otras personas que han visto sus vidas marcadas por la guerra.

Como maestros/as, este es también un viaje que los y las incluye. Por lo tanto, plantea una autorreflexión sobre sus historias y la manera como esas trayectorias de vida marcan sus prácticas docentes: ¿Qué experiencias de vida los han marcado? ¿Cómo influyen estas experiencias en su identidad como maestros y maestras, en lo que enseñan y en la manera como enseñan? Como maestros y maestras, sus historias de vida inevitablemente dejan huella en la manera en que enseñan en el aula de clase y en sus apuestas sobre lo que consideran importante enseñar. En este sentido, es fundamental hacer pausas para verse en el espejo y tener la posibilidad de reflexionar frente a sus prácticas pedagógicas y sus apuestas como docentes.

Para sus estudiantes, los momentos de "Me ubico" serán una oportunidad para **ver las conexiones entre lo que aprenden sobre la historia del país y sus propias vidas**, y para entender, a partir de experiencias vivenciales, por qué importa aprender sobre nosotros y nosotras mismas, construir proyectos de vida autónomos y vincularnos a la historia del país. En los distintos libros que componen la Caja de Herramientas hay actividades, sesiones y preguntas a partir de las cuales tus estudiantes explorarán sus identidades, proyectos de vida y aspiraciones, y también se enfrentarán a dilemas cotidianos que pueden surgir en diferentes contextos. El objetivo es, finalmente, que los y las estudiantes logren conectar y ubicar sus experiencias de vida personales en el marco de la historia más amplia del país, para que comprendan cómo las decisiones que toman a diario afectan la vida y la historia de otras personas y, viceversa: cómo la historia del país afecta sus vidas.

Hemos diseñado las sesiones y las actividades de "Me ubico" cuidadosamente con miras a que los estudiantes logren reflexionar sobre los problemas y los temas que han atravesado la historia local, regional y nacional desde su propia experiencia. Por esto, "la puerta de entrada a la reflexión histórica en el aula no son unos hechos escuetos, sino **preguntas con resonancias en la vida cotidiana de los y las estudiantes**. La historia, para inspirar curiosidad, tiene que adquirir vida y significación para los y las jóvenes y niños y niñas de hoy" (Wills, 2017).

Por ejemplo, si el primer eje del libro de El Salado trabaja sobre el conflicto alrededor de la tierra en los Montes de María, la sesión de "Me ubico" permite que los y las estudiantes reflexionen sobre la relación entre los espacios que habitan y que van adquiriendo significados particulares a medida que los llenan de experiencias y memorias. También les permite explorar la manera como esta relación entre lugares, espacios, territorios y ellos y ellas mismas va configurando sus identidades. Por esta razón, antes de abordar los contenidos históricos

19 Entendemos las identidades como una construcción flexible y cambiante alrededor del tiempo. "Las identidades son relacionales, esto es, se producen a través de la diferencia no al margen de ella. Las identidades remiten a una serie de prácticas de diferenciación y marcación de un 'nosotros' con respecto a unos 'otros'. Identidad y alteridad, mismidad y otredad son dos caras de la misma moneda" (Restrepo, 2007, p. 25). En la Caja de Herramientas, hablamos de identidades y no de "la identidad". Con esta elección nos alejamos de una compresión de "la identidad" fija, estable, natural y esencial para posicionarla como una construcción que denota múltiples lugares de las culturas, que es amplia, compleja, variable y flexible, aún en medio de posibles arraigos.

20 La agencia es esa capacidad que tenemos los seres humanos de reconocernos como parte de un proceso social que nos trasciende y que moldea las oportunidades o las limitaciones que vamos afrontando a lo largo de nuestras vidas, pero que, a su vez, nosotros ayudamos a forjar y transformar, así sea a pequeña escala, con nuestras acciones. En pocas palabras la agencia nos permite entender que el presente es producto de acciones humanas y como tal no son "naturales" las situaciones que hemos vivido y que se han prolongado en el tiempo La agencia histórica, más que un paso dentro de la ruta, es un principio rector que se activa en varios momentos y se expresa en diferentes niveles.

sobre el poblamiento de los Montes de María y los modelos contrapuestos sobre el desarrollo rural y la tenencia de la tierra en las décadas del sesenta y setenta del siglo pasado, los y las estudiantes se enfrentan y responden a la pregunta sobre cuáles son los lugares significativos que ellos habitan, por qué son importantes en la construcción de sus identidades y qué conflictos se han generado en estos espacios[21]. Con estas actividades esperamos que las y los estudiantes logren acercarse a un problema que, en principio, puede parecer lejano (las dinámicas en torno a la lucha por la tierra si viven, por ejemplo, en las grandes ciudades), pero también esperamos que la reflexión sobre estos problemas en su vida cotidiana les permita sentir empatía cuando empiecen a explorar cómo otras personas y comunidades del país han vivido dichos problemas. En este caso, la reflexión sobre sus lugares significativos y la relación de estos con su identidad es un preámbulo que luego puede permitirles entender la relación de otras personas con sus lugares significativos, la importancia que estos adquieren en sus vidas y el daño que se genera si el vínculo con dichos espacios se ve alterado, por ejemplo, con el desplazamiento forzado, el despojo y el desarraigo.

Así mismo sucede en el libro de Portete, donde se busca que reconozcamos la pluralidad que somos como país, las múltiples identidades que existen y las diferencias culturales para acoger la riqueza y la complejidad del pueblo wayuu y comprender los impactos que una masacre perpetrada por paramilitares tuvo sobre él. En el libro de Portete, las sesiones de "Me ubico" les permiten a los y a las estudiantes explorar sus entornos afectivos, los roles otorgados a hombres y mujeres, y también los rituales y las celebraciones que se dan en sus comunidades. Estas sesiones apuntan a que los y las estudiantes puedan reconocer que los roles de género y los rituales familiares o comunitarios se enmarcan en contextos culturales que varían dependiendo de su ubicación en el territorio nacional. Comprender estas dinámicas en la propia cotidianidad y verlas crítica y reflexivamente es fundamental para emprender un camino empático y profundo hacia el encuentro con otras culturas o pueblos y comunidades étnicas, cuyas existencias han sido desconocidas y arrasadas antes y durante el conflicto armado.

Explorar quiénes somos de cara a la historia del país implica reconocer que nuestras identidades se encuentran inmersas en relaciones de poder, que han llevado a que ciertas identidades (por ejemplo, las mujeres, las comunidades indígenas y los grupos afrodecendientes) hayan sido excluidas de los relatos históricos y continúen en luchas en pro del reconocimiento de sus saberes, aportes y derechos. Justamente, la sesión *1.1 Me ubico: El mapa de mi entorno afectivo* del libro de Portete invita que los y las estudiantes exploren los roles que hombres y mujeres tienen en sus entornos, abriendo un primer debate que posibilita cuestionar las desigualdades que aún se mantienen.

En suma, reconocernos como parte de una historia colectiva no es una mirada que surge espontáneamente, sino que debe cultivarse. Uno de los escenarios más potentes para inspirar esta conexión entre "mi historia-nuestra historia" es la escuela, donde no solo el o la joven aprende datos, nombres y hechos, sino también incorpora esa mirada que le permite ubicarse y sentirse parte de un proceso histórico comunitario, regional, nacional y global, del cual también es responsable. Así, las siguientes preguntas son transversales a los distintos materiales que se encuentran en la Caja de Herramientas: ¿Quién soy yo de cara a la historia del país? ¿Qué impacto tengo yo como persona en mi comunidad (familia, pueblo étnico, colegio, grupo de amigos) y país? ¿Cómo las narrativas de la comunidad a la que pertenezco construyen mis identidades? ¿Cuál es mi aporte a la historia de mi país? ¿Cómo influye y me moldea la historia de mi país?

21 Ver Sesión 1.1 Guía para maestros y maestras. El Salado. Los Montes de Maria. Tierra de luchas y contrastes.

¿Qué sucede en el aula cuando los procesos de aprendizaje incluyen y reconocen las identidades y experiencias de los y las estudiantes?

Testimonio de estudiantes

"Lo que estaba pasando en El Salado pasaba acá mismo, pero a escala más pequeña. Recuerdo una clase donde nos pusieron a hacer un mapa del colegio y a dividirlo, [para analizar], por ejemplo, los usos de la cancha, quiénes tenían acceso a la cancha [y comparar] eso [...] con lo que estaba pasando en las luchas territoriales que estaba viviendo el país" (Grupo focal con estudiantes de grado once grado, Institución Educativa Jaime Garzón; Bogotá, octubre 2016).

"Aprendemos de una forma chévere. O sea que, más allá como de que ella nos pase la cartilla, y lo que pasó y ya […], nosotros lo interpretamos y lo relacionamos con la vida; contrario a otros temas que uno ve y como que ya es cuento aparte de uno. Hay cosas con las que uno se identifica y esas son las cosas que a uno se le quedan en un aprendizaje" (Entrevista a estudiantes de once grado, Institución Educativa Santiago de las Atalayas; Bogotá; julio, 2017).

Testimonio de maestros

"No impactamos tanto por lo que sabemos, sino por quiénes somos. Y eso es lo que más deja huella y recordación y memoria en ellos a futuro. No se puede aprender si usted no le pone el corazón. Solo aprende cuando su ser está implicado allí; de lo contrario, eso queda en el olvido. Solo recordamos al que de verdad nos tocó el corazón" (Rector Normal Superior del Magdalena Medio; Primer Taller de Formación Caja de Herramientas; Barrancabermeja, Santander; julio 2017).

Sugerencias pedagógicas

- Reflexiona sobre tu lugar como docente. ¿Cuál ha sido tu historia de vida y qué impactos tiene en tu estilo de enseñanza? ¿Cómo se relacionan tus vivencias con lo que consideras importante enseñar? ¿Cuáles son tus posturas y creencias frente a la historia del conflicto armado del país? Te sugerimos llevar y consignar las respuestas a estas preguntas en un diario personal que puede acompañarte a lo largo del proceso. Identificar las respuestas a estas preguntas te permitirá ser consciente de tus propias apuestas y posturas en el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la memoria histórica del conflicto armado.
- Genera actividades que interpelen la cotidianidad de los y las estudiantes a través de dilemas morales[22] y dales un lugar significativo a sus experiencias y preguntas. En los libros

22 Enfrentar un dilema moral significa reconocer la presencia de una encrucijada que pone en juego valores en conflicto en un momento específico o ante una situación particular. El dilema abre diversas opciones, ninguna de las cuales se muestra inmediatamente mejor a las demás: cada opción tiene costos y beneficios, pero optar por algunos de los caminos que se abren es más acorde con una cultura democrática en la que el cuidado de sí mismo y de los otros es fundamental. En todo caso, elegir cualquiera de las opciones representa una decisión difícil.

de la Caja de Herramientas encontrarás diferentes propuestas y secuencias didácticas para iniciar las reflexiones, trayendo a colación la vida y las experiencias de los estudiantes.

- Abre un espacio para reflexionar desde y sobre sus propias experiencias, identificando las características de sus familias, comunidades o entornos afectivos más cercanos.
- En estos espacios tus estudiantes se abrirán a compartir sus historias de vida. Ten en cuenta que los acuerdos de cuidado deben estar presentes y que puedes volver a estos en cada sesión:
  - Dales un lugar importante a sus experiencias cuando las compartan. Te sugerimos no apresurar a los y las estudiantes o proseguir a darle la palabra a otro estudiante sin abrirle un lugar a lo que se acaba de compartir.
  - Recuerda no forzar a ningún estudiante a compartir relatos o experiencias de su vida si él o ella no quiere hacerlo.
  - Ayúdalos a tramitar sus emociones y a generar espacios colectivos para hacer cierres cuidadosos, evitando que se vayan cargados de emociones como rabia o tristeza. En este caso, puede servir hacer un cierre verbal, escribir alguna entrada en sus diarios o hacer una reflexión frente al cuidado de las emociones. En los diferentes materiales de la Caja de Herramientas encontrarás actividades y sugerencias para hacer estos momentos de cierre.
- Orienta el diálogo, los dilemas y las preguntas abiertas y evita una transmisión unidireccional de información.
- Propicia que los y las estudiantes puedan relacionar su historia personal con la historia de su comunidad y con la comprensión histórica del conflicto reciente.

Puentes con los libros que componen la Caja de Herramientas

- *Recorridos de la memoria histórica en la escuela: Aportes de maestras y maestros en Colombia.* Secuencias y actividades de profundización:
  - Ocupo un espacio en mi territorio.
  - Las coplas de mi barrio.
  - Socializo mi historia y comprendo la tuya.
- Daños: Análisis de los impactos del conflicto armado colombiano.
  - Sesión 1. Una aproximación a la dignidad y a los daños.
- Contextos: herramienta para la comprensión del conflicto armado colombiano:
  - Sesión 2: Me ubico: las memorias personales: ¿cómo se hila una lectura de contexto desde una experiencia cotidiana?
  - Sesión 3: Me ubico: las memorias personales, espacio de socialización de experiencias.
  - Sesión 6: Recapitulando: mi experiencia en relación a un hecho particular.
- Cifras: los registros estadísticos del conflicto armado colombiano:
  - Sesión 1: Me sitúo ante las cifras desde mi experiencia cotidiana.
  - Sesión 2: Construcción de cifras.
- Memorias y resistencias: iniciativas de las víctimas del conflicto armado en colombia.
  - Sesión 1: Me ubico. Memorias personales: una línea de tiempo de mi vida.
  - Sesión 2: ¿Qué es la resistencia?
- Portete. El camino hacia la paz, el reconocimiento de nuestra diversidad. Libro para estudiantes y guiía docentes.
  - Sesión 1.1 Me ubico: El mapa de mi entorno afectivo.
  - Sesión 1.2. Me ubico: Rituales, celebraciones y trayectorias familiares.
  - Sesión 2.1. Me ubico: mi experiencia de los sueños.
  - Sesión 3.1 Me ubico: ¡Se salió de mis manos!
  - Sesión 4.1 Me ubico: Una geografía de mi comunidad.
- El Salado. Los Montes de María. Tierra de luchas y contrastes. Libro para estudiantes y guia de docentes.
  - Sesión 1.1 Me ubico: espacios y lugares cotidianos significativos y las disputas en torno a ellos.
  - Sesión 2.1 Me ubico: descubro que algunos de mis problemas son también problemas de otros y puedo afrontarlos y proponer soluciones en común.
  - Sesión 4.1 Me ubico: ¿cuándo uso y aplico estereotipos y cuándo he vivido situaciones en que otros usan y me reducen a un estereotipo?
  - Sesión 5.1 Me ubico: el sentimiento de desarraigo generado por el desplazamiento.
  - Sesión 6.1 Me ubico: ¿qué se siente al regresar a un lugar significativo y encontrarlo deshecho?
- Guía de acompañamiento para el cuento Un largo camino. Apartado 1. Propuesta de actividades para antes de la lectura del cuento.
  - 1.2 Me ubico. ¿De dónde vengo yo? regiones del país en mi grupo, acercándome a nuevos territorios.

Escucho a otros y otras desde la empatía

"No es lo mismo hablar de grandes cifras que nos asombran, pero que realmente no llegan a transmitirnos el verdadero mensaje. Cuando escuchamos los testimonios provenientes de una pequeña parte de esa cifra tan inmensa que nos agobia es realmente allí cuando nos llega el conflicto, cuando sentimos ese dolor, esa agonía y ese sufrimiento de las familias afectadas. Aunque sea por un solo momento, llegamos a entender un poco su dolor. Al meternos en la piel de las personas que vivieron en carne propia estos hechos tan desgarradores e impactantes, entendemos que lo que allí afuera sucede son más que números: son voces de víctimas que necesitan ser escuchadas"
(Discurso de Ana María Rodríguez Ramírez, estudiante de grado once, Institución Educativa Jaime Garzón, Feria Internacional del Libro, Bogotá; abril, 2016).

Viajamos para conocer otros lugares, otras culturas y otras personas. En últimas, viajamos para conocer otros mundos posibles. Escuchar a otras personas, así no estén presentes físicamente, nos permite hacer viajes imaginarios para adentrarnos en lo más profundo de las memorias, los sentimientos y las vidas de los demás. Como todo viaje, este también expande nuestras mentes y nos transforma.

Una vez los y las estudiantes se han "escuchado a sí mismos" frente al problema histórico, temático o conceptual a reflexionar, invítalos a pensar en la manera como otras personas y/o comunidades del país se han relacionado con ese tema o problema. Este paso nos acerca a otras memorias individuales y colectivas, gracias a las cuales las comunidades resguardan sus saberes, cosmovisiones, interpretaciones y recrean una identidad común. Así mismo, esto nos permite tender puentes entre las vidas personales de los y las estudiantes y la historia del país para que comprendan cómo lo que están aprendiendo en clase se relaciona con las vidas de otras personas. Los siguientes tres ejemplos ilustran cómo se da el tránsito entre los ejercicios centrados en las experiencias e historias de los y las estudiantes y el acercamiento a las memorias individuales y colectivas de otras personas y grupos que han visto sus vidas marcadas por la guerra en tres de los libros que componen la Caja de Herramientas:

1) Si volvemos al ejemplo de El Salado, luego de que los/as estudiantes han pensado en torno a cuáles son los lugares significativos que habitan, la secuencia planteada los invita a conocer lugares importantes para otros conciudadanos, en particular, los campesinos y campesinas de la subregión de Montes de María. A partir de coplas y testimonios, los y las estudiantes pueden comprender los arraigos territoriales y los afectos de los campesinos hacia su territorio, pero también las luchas y conflictos que han vivido alrededor de la tierra. El haber explorado desde sus propias vidas la relación entre sus identidades y los espacios que habitan —comprendiendo que la identidad no se construye en abstracto, sino a la luz de un espacio determinado y de los lugares en los que hemos vivido— permite crear un terreno de posibilidad en el que se comprende, desde la empatía, la importancia que tienen para otras personas del país los lugares y territorios que habitan.

2) En el caso de Portete, los y las estudiantes exploran los roles y tareas que tienen hombres y mujeres en sus entornos afectivos más cercanos, para luego reconocer las posiciones que ocupan los hombres y las mujeres wayuu a través de la lectura y la discusión de investigaciones y piezas literarias producidas por personas de la comunidad. Así, las y los estudiantes pueden identificar que las mujeres y los hombres de su entorno tienen situaciones similares a las de los hombres y las mujeres wayuu, aunque también comprenden la existencia de condiciones específicas que han sido construidas históricamente y a la luz de un conjunto de normas que enmarcan la vida de quienes crecen en un contexto cultural determinado.

3) En el caso de la *Herramienta* de *Daños: Análisis de los impactos del conflicto armado colombiano*, los y las estudiantes indagan sobre los aspectos que consideran fundamentales para vivir bien en términos individuales y colectivos, y reconocen los impactos que tiene el hecho de que se les impida gozar de los mismos. Este recorrido por aquellos elementos que encuentran valiosos de su identidad y por la comprensión del daño, así como de las afectaciones que produce la privación de la realización personal y colectiva, les permite establecer vínculos entre sus propias trayectorias y las de las personas que han visto sus vidas marcadas por la guerra.

Una vez en el terreno ya no de lo personal, sino de la escucha de otras memorias, tanto individuales como colectivas[23], es importante resaltar que esto puede hacerse desde dos posturas diferentes. La primera busca que nos aproximemos a las memorias activando una escucha solidaria y empática; mientras la segunda reconoce que en las memorias individuales y colectivas de las personas y comunidades, al igual que con las de las víctimas del conflicto armado interno, hay saberes y conocimientos que pueden contribuir al esclarecimiento histórico. Si con el primer registro buscamos que se active la empatía, con el segundo esperamos que se active el rigor histórico que nos permite interrogar dicho relato y contrastarlo con otros. Sobre este segundo registro profundizaremos en el siguiente paso. En este ahondaremos en qué significa e implica acercarnos a las memorias desde la empatía.

En primer lugar, escuchamos las memorias para comprender ***los sentidos*** que las personas y las comunidades les otorgan a los hechos vividos. En este primer momento escuchamos no para verificar o refutar la veracidad de los *hechos,* sino para comprender cómo otros vivieron su experiencia y los significados que le otorgan a esta. Escuchar las memorias de otros y otras implica poner, por un momento, nuestra propia voz en silencio para comprender cómo las personas y comunidades se explican a sí mismas los hechos vividos y cuáles son los énfasis que dan a los relatos desde su identidad. Escuchar desde la empatía implica acercarnos a lo que otra persona vivió ***sin juzgarla*** y comprender su narrativa desde la perspectiva de su identidad y de su trayectoria de vida. ¿Qué nos dicen las palabras de las víctimas sobre lo que estaban sintiendo en ese momento? ¿Qué nos dicen sobre su identidad? En palabras de Gonzalo Sánchez (2003) "la memoria […] no se interesa tanto por

23 Para consultar qué entendemos por memorias individuales y colectivas puede consultarse el texto: *Claves para navegar por la memoria histórica que precede a este texto*

el acontecimiento, la narración de los hechos (o su reconstrucción) como dato fijo, sino por las huellas de la experiencia vivida, su interpretación, su sentido o su marca a través del tiempo" (pp. 24-25). La pregunta no es por el hecho en sí mismo, sino por la manera como fue vivido y sentido, y la manera como es recordado.

La posibilidad de escuchar a otros y otras nos permite cultivar la empatía y la solidaridad. Brown (2013) describe la empatía como la posibilidad que tenemos de "sentir con las personas" y expone que para lograr esa conexión con alguien debo "conectarme con algo en mí que reconozca ese sentimiento". Por ejemplo, si conozco algo que le pasó a alguien más, puedo ponerme en los zapatos del otro, así no lo haya vivido; también sentir indignación, preocupación y tristeza, entre otras emociones. Ese *sentir con el otro* puede llevarnos, así no hayamos sido directamente afectados por la guerra, a querer hacer algo, un cambio en nosotros mismos, un cambio por y para alguien más. Esto último vincula la empatía con la solidaridad y la agencia histórica: la empatía ante el dolor de las víctimas implica no solo poder comprender los sentimientos que las movilizan, sino también la posibilidad de indignarse y decir: "esto fue injusto"; "esto me avergüenza"; "esto nunca ha debido suceder"; "esto no puede volver a suceder". Si esta sensación se acompaña, puede encaminarse hacia la acción y hacia compromisos que parten de la siguiente pregunta: ¿qué puedo hacer desde mi lugar para que estos hechos de violencia no se repitan?

Escuchar a las víctimas del conflicto armado permite romper la soledad y el desamparo en la que estuvieron inmersas mientras estos hechos atroces sucedían y esto posibilita la reconstrucción de un mundo común y compartido. Relatar ante otros que escuchan con esmero, cuidado, solidaridad y empatía permite regresar a un mundo compartido, un mundo humano: humano en la medida en que la palabra —la palabra escuchada— nos permite de nuevo conectar y construir un país juntos.

¿Qué sucede en el aula cuando cultivamos la empatía?

Testimonio de estudiantes

"[Sentí] tristeza. […] Hace rato estábamos leyendo que […] un señor campesino estaba diciendo […] que él, con tanto trabajo que le ha costado, […] tenía su tierrita, para ver que después le tocó dejarla, que eso era muy duro, porque les tocaba después, a Sincelejo creo que decía que se habían ido, y pues allá en la calle y también [en] casa ajena. O sea, se expresaba de una manera en que uno se pone en el lugar de ellos… muy duro" (Grupo focal con estudiantes de grado décimo, Institución Educativa José Eustasio Rivera; Isnos, Huila, julio de 2016).

Testimonio de maestros

"Me parece que es bastante interesante el texto [El Salado] sobre todo por los testimonios, porque ellos dicen: 'Claro, el conflicto es esto', porque lo están leyendo en el testimonio y pueden tratarlo como de comprender o de ponerse en los zapatos del otro, y también [...] relacionarlo con sus propias problemáticas" (Entrevista a docente de ética, Institución Educativa Jaime Garzón, Bogotá; julio 2017).

"Las memorias personales también permiten desnaturalizar la violencia al humanizar al otro, pues permiten que nos aproximemos a su vida, experiencia, decisiones y acciones. Este tipo de ejercicios permiten, entonces, eliminar justificaciones frente al arrasamiento, pues cuestionan el 'por algo sería'; la indolencia de la deshumanización" (Docente Institución Educativa Alfonso López Pumarejo de Puerto Berrío, Antioquia; Primer taller de formación Caja de Herramientas; Barrancabermeja, Santander; julio 2017).

Sugerencias pedagógicas

- En este momento vas a necesitar nuevamente recurrir a los acuerdos de cuidado construidos desde el inicio. A través de los libros no estamos escuchando directamente a las personas que han sido víctimas del conflicto armado, pero a través de sus testimonios, relatos y memorias, ellas y ellos están presentes. Esto requiere aproximarse con mucho respeto y cuidado a estas voces. Sugerimos, para tal efecto, que cambies la rutina de la clase y los prepares para escuchar algo especial. Es importante que los testimonios de las víctimas no entren en el aula como un relato más, sino que justamente sean acogidos en un ambiente de cuidado, solemnidad y respeto. Hacer rituales, por ejemplo, prender una vela para crear un entorno de acogida y propiciar unos minutos de silencio antes de iniciar la lectura de los testimonios puede contribuir a generar este ambiente.
- Los relatos de las víctimas no están solo en los libros que componen esta Caja de Herramientas; estas vivencias pueden estar dentro del aula de clase con estudiantes víctimas del conflicto armado o contigo mismo como maestro/a. Escuchar otros relatos de víctimas puede activar recuerdos en quienes vivieron hechos violentos. Si alguno/a de tus estudiantes comparte su experiencia en el marco del conflicto armado, activa los acuerdos de cuidado y los compromisos en torno a la confianza construidos desde el inicio. Es importante acoger este relato y respaldar y acompañar a quienes los comparten.
- Es muy importante que los relatos no se queden centrados en el horror y en las experiencias dolorosas. Quienes han sido víctimas del conflicto tienen identidades complejas y enriquecedoras, que van más allá de los hechos victimizantes. Mostrar las maneras como las personas que han sido víctimas han resistido en medio de la guerra permite visibilizar su dignidad y valor: te recomendamos mostrar iniciativas y testimonios de resistencias para que los y las estudiantes puedan identificar que las personas y comunidades, de forma individual o colectiva, no son completamente impotentes ante el conflicto. Por el contrario, encuentran formas de resistir, sobrevivir y mitigar sus efectos.
- Así tus estudiantes o tú no sean víctimas directas de la guerra, van a estar expuestos a emociones y relatos dolorosos. Es importante, entonces, abrir espacios para que todos puedan expresar sus emociones y también generar espacios de cuidado para tramitarlas. En muchos casos no sabemos cómo hablar sobre las emociones y tenemos un espectro muy corto para identificar y/o nombrar cómo nos sentimos. Les recomendamos consultar el libro *Emocionario: El diccionario de emociones*, de Cristina Núñez Pereira y Rafael Valcárcel[24], que describe de forma sencilla cuarenta y dos estados emocionales. Adicionalmente, maestros y maestras en distintos rincones del país han ideado distintos espacios de cuidado que pueden servirte como referente e inspiración (consulta el libro *Recorridos de la memoria histórica en la escuela: Aportes de maestras y maestros en Colombia*).

24 En este vínculo (https://www.palabrasaladas.com/emocionario.html) se puede descargar gratuitamente una muestra del emocionario. Allí también se encuentran otros recursos, tales como guías de lecturas, usos diferenciados del emocionario por grupos de edad y tarjetas de actividades, entre otros.

Puentes

- *Recorridos de la memoria histórica en la escuela: Aportes de maestras y maestros en Colombia*. Secuencias y actividades de profundización:
  - Universo de emociones.
  - Entrevistas con los líderes y lideresas de la comunidad.
  - Conociendo el dolor desde diferentes puntos de vista.
  - Recordar es vivir.
- *Daños: Análisis de los impactos del conflicto armado colombiano.*
  - Sesión 3. Los daños en la guerra y las afectaciones a la dignidad de personas y comunidades
  - Sesión 4. Dimensiones de los daños.
  - Sesión 5.1: La comprensión diferencial de los daños del conflicto armado: Enfoque de género y diversidad sexual. Parte I.
  - Sesión 5.2: La comprensión diferencial de los daños del conflicto armado: Enfoque de género y diversidad sexual. Parte II.
  - Sesión 5.3. La comprensión diferencial de los daños del conflicto armado: enfoque étnico. Parte I.
  - Sesión 5.4. La comprensión diferencial de los daños del conflicto armado: enfoque étnico. Parte II.
  - Sesión 5.6 Daños e Impactos de la guerra por hecho victimizante: el secuestro.
  - Sesión 5.7 Daños e Impactos de la guerra por hecho victimizante: la desaparición forzada.
- *Contextos: herramienta para la comprensión del conflicto armado colombiano:*
  - Sesión 4: Las memorias personales y los testimonios: aprendiendo a escuchar a otros: ¿qué y cómo se expresa la empatía? ¿Qué constituye una escucha validadora?
- *Cifras: los registros estadísticos del conflicto armado colombiano:*
  - Sesión 6: Subregistro.
- *Memorias y resistencias: iniciativas de las víctimas del conflicto armado en colombia.*
  - Sesión 3: La resistencia en los conflictos armados.
  - Sesión 4: ¿Cuál es la relación entre memoria y resistencia en el conflicto armado? Caso de estudio: Matachines de Buenaventura Parte I (Contexto)
  - Sesión 5: ¿Cuál es la relación entre memoria y resistencia en el conflicto armado? Caso de estudio: Matachines de buenaventura Parte II
  - Sesión 6: Iniciativas de memoria
- *Portete. El camino hacia la paz, el reconocimiento de nuestra diversidad.* Libro para estudiantes y guía para docentes.
  - Sesión 1.3. Colombia: una nación, muchas culturas.
  - Sesión 1.4 La diversidad étnica y las violencias históricas.
  - Sesión 2.2. “Venimos de una antigua ensoñación”.
  - Sesión 2.3 El género en el pueblo wayuu: el lugar de lo masculino.
  - Sesión 2.4 El género en el pueblo wayuu: el lugar de lo femenino.
  - Sesión 2.5 Algunas luchas y aspiraciones de las mujeres Wayuu.

  - Sesión 4.4 Los impactos y los daños ocasionados.
  - Sesión 4.5 Las resistencias.
- *El Salado. Los Montes de María. Tierra de luchas y contrastes*. Libro para estudiantes y guía docentes.
  - Sesión 1.2 Arraigos campesinos, una tierra de abundancia y los conflictos que se desatan.
  - Sesión 2.3 Mujeres y tierras.
  - Sesión 3.6 Resistencias desde la sociedad civil frente el conflicto armado.
  - Sesión 4.3 La masacre: el uso del estigma y el dolor de las víctimas.
  - Sesión 5.2 Los testimonios de los salaeros y salaeras.
  - Sesión 6.2 El retorno.
  - Sesión 6.3 “Vencer la impotencia”.
- *Cuento Un largo camino.*
- *Guía de acompañamiento para el cuento Un largo camino.* Apartado 2. Propuesta de preguntas y reflexiones para acompañar la lectura del cuento.

Investigo: contrasto fuentes, formulo hipótesis y comprendo contextos

"Uno de los grandes aportes que ha hecho la Caja a mi práctica docente es que me ha permitido ser más consciente de la contrastación de fuentes en el momento de enseñar alguna temática; a pesar de que se sabe que los libros de texto y otras fuentes de información narran los hechos desde una perspectiva y bajo unos intereses específicos, en la cotidianidad se resta valor a esto, y suele[n] usar[se] limitadas fuentes de información sin compararlas –generalmente son los libros de texto que se encuentran en el colegio-, simplemente para facilitar y agilizar las preparaciones de clase"
(Entrevista a docente de ciencias políticas; Institución Educativa Mondeyal, Isnos, Huila; julio 2016).

Decíamos que podemos aproximarnos a las memorias con dos lentes diferentes. En el paso anterior, nos enfocamos en cómo nos acercamos a las memorias desde la escucha atenta, cuidadosa y empática. No obstante, acercarse a las memorias en clave emocional y empática —preguntándonos por los impactos y el sentido que las personas le dan a los hechos— resulta tan importante como aproximarnos a las mismas con una mirada investigativa, que nos permita examinarlas, hacerles preguntas y ponerlas en conversación con otros documentos y registros. En las memorias personales y colectivas hay saberes, conocimientos e interpretaciones mediante los cuales las personas y las comunidades se explican a sí mismas y a los demás cómo y por qué sucedieron los hechos: las personas y las comunidades conocen sus territorios y construyen interpretaciones sobre qué está en juego en ellos. También son capaces de identificar quiénes entran y qué alianzas construyen en sus territorios. Esta información es valiosa, pero no debe ser entendida como una verdad absoluta y cerrada sobre la cual no puede debatirse. Cuando las memorias aportan información sobre los hechos ocurridos se convierten en una ***fuente*** que debe entrar en conversación con otras.

Una fuente puede ser un documento escrito oficial (una sentencia judicial, por ejemplo) o un documento social (un folleto, un comunicado público de una comunidad u organización social). Puede venir, también, en forma de canción, dibujo, novela o noticia de prensa, ser de tipo oral o escrita, y ser dibujada o zurcida. Lo importante es que nos brinda información que nos parece relevante para comprender qué fue lo que pasó y cómo pudo suceder. En la disciplina histórica se habla de fuentes primarias y secundarias. Las primarias se producen y se asocian con el momento en el que ocurrieron los hechos o los sucesos sobre los cuales se está investigando. Memorias, cartas, entrevistas, discursos, manuscritos, fotografías y grabaciones de audio o video son ejemplos de fuentes primarias a partir de las cuales se elaboran otros documentos que se conocen como fuentes secundarias. Por ejemplo, una tesis de grado, una investigación académica o un artículo de prensa se construyen a partir de fuentes primarias, pero estas en sí mismas se convierten en fuentes secundarias, porque se asume que son una interpretación elaborada por un tercero. La diferencia fundamental entre fuentes primarias y secundarias es, pues, que las fuentes secundarias son una interpretación que hace un autor/a o autores/as a partir de los elementos que le brinda una fuente primaria escrita o narrada directamente por quienes participan del hecho.

En este momento de la Ruta invitamos a maestros, maestras y estudiantes a que complementen y pongan en conversación las memorias personales y colectivas con otras fuentes, y a que se hagan preguntas que les permitan inscribir estas fuentes en un ***contexto*** más amplio, construyendo sus propias interpretaciones sobre por qué pasó lo que pasó. Si el punto del paso anterior era cultivar actitudes empáticas en los y las estudiantes, el de este consiste en desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades investigativas de los y las jóvenes.

En este paso proponemos que los y las estudiantes:

- **Se acerquen a las memorias personales y colectivas, entendiéndolas como una fuente de información que se pone en diálogo y se contrasta con otras fuentes.**

Esto implica que así como la memoria puede verse como un gran archivo del dolor, de alegrías, de las identidades y de las resistencias de las víctimas —que, a su vez, permite desarrollar empatía y comprender lo acontecido desde la emoción y los sentidos que las personas les otorgan a los hechos—, también puede considerarse una fuente de información que puede ser contrastada con otras ***para esclarecer lo ocurrido***. Las memorias individuales y colectivas contienen explicaciones sobre lo que pasó: dan cuenta sobre cómo y cuándo pasaron los hechos, qué estaba en juego, quiénes fueron los responsables y qué alianzas hicieron en el territorio. Cuando la memoria es fuente de información, nos aproximamos a ella como lo haríamos con cualquier otra fuente y la escrutamos rigurosamente. Es decir, sometemos la fuente a diferentes preguntas y la contrastamos con otras fuentes.

En este proceso los y las estudiantes asumen un rol de investigadores sociales, gracias a lo cual desarrollan habilidades para hacer preguntas sobre los distintos tipos de fuentes[25]: ¿Quién habla en la fuente? ¿Desde qué posición lo hace? ¿Cúal es su trayectoria? ¿Qué tipo de fuente es? ¿En qué año y en qué contexto fue escrita? Luego, las ponen a dialogar o las contrastan: si esta fuente me está dando determinada información, ¿qué otras puedo consultar para verificarla? Si esta fuente viene de uno de los actores involucrados, ¿cómo puedo conseguir el relato o la información de otro actor?

Contrastar fuentes implica comparar relatos orales, escritos, gráficos y audiovisuales que proponen información, conocimiento e interpretaciones diferentes —algunas veces contradictorias, otras convergentes— sobre unos mismos eventos, procesos, dinámicas o actores. Al hacerles las mismas preguntas a personas que no estén relacionadas entre sí o examinar detalladamente quién interpreta, cómo lo hace y con qué fin, los y las estudiantes aprenden que es necesario analizar minuciosamente las fuentes de información y comprender de dónde provienen.

En los diferentes libros que componen la Caja de Herramientas, los y las estudiantes estarán en contacto con fuentes de distintos sectores, todos con di-

25 Les sugerimos consultar el Anexo 1, en el que se sugieren preguntas para analizar distintos tipos de fuentes tales como fotografías, imágenes, caricaturas, artículos de prensa, discursos y textos literarios, entre otros.

versas posturas políticas, sociales y culturales. Así, buscamos que puedan identificar que un mismo hecho es explicado con diferentes énfasis dependiendo de quién lo esté narrando: una aproximación a la historia desde miradas plurales permite alejarnos de la búsqueda de la verdad absoluta y permite que los y las estudiantes comprendan el origen de las diferentes narrativas históricas que compiten entre sí.

Para desarrollar un espíritu crítico, los y las jóvenes necesitan aprender a contrastar fuentes. Si en una democracia solo hay un medio que informa, ese medio se convierte en "la voz de la verdad" o en la "voz oficial". Solo cuando existen distintas fuentes de información —y los y las jóvenes aprenden a contrastarlas— surge la comprensión de que la realidad puede ser **representada** de distintas maneras, y que dicha interpretación tiene que ver con decisiones o posiciones dictadas por quien interpreta. Por tal razón, es necesario escuchar múltiples voces y a aprender a hacer una revisión crítica y rigurosa de las mismas. **Cuando una persona es consciente de esto, se acerca a las fuentes con preguntas, con mayor cautela, y determina la validez de la información a la luz de respaldos fácticos. En realidad, contrastar fuentes constituye un primer paso en el tránsito de creer en dogmas a creer en una comprensión razonada e investigada de la realidad.**

› Respondan a la pregunta "¿qué pasó?" identificando cuáles fueron los hechos

Tras realizar un primer acercamiento a diversas fuentes y modos de representar los hechos, los procesos de análisis y de contrastación de fuentes deben incorporar pausas en las que se les pida a los y las estudiantes que identifiquen y reconozcan (a partir de las fuentes) elementos y hechos que den cuenta de lo acontecido. Es decir, que establezcan los factores principales asociados con el evento que se está investigando o estudiando. Para tal efecto, se pueden responder distintas preguntas que permitan identificar actores y ubicar el evento espacial y temporalmente: ¿Quiénes estaban? ¿Dónde ocurrió? ¿Qué recursos naturales o económicos están en juego? ¿Cómo pasaron los hechos? ¿Qué pasó antes? ¿Qué pasó después? ¿Quiénes fueron los responsables? ¿Quiénes fueron las víctimas? ¿Qué impacto generó en las comunidades? Esta información se puede organizar en distintos tipos de gráficos y en forma de líneas del tiempo, mapas y tablas.

Para responder a la pregunta "¿qué pasó?" no nos quedamos solamente con el registro que nos ofrecen las memorias personales y colectivas, oficiales o sociales. En este momento, la historia y las herramientas de las ciencias sociales pueden aportarnos mucho. Aquí podemos recurrir a otras fuentes tales como: archivos de prensa, expedientes judiciales, bases de datos y cifras, leyes, fotografías, expresiones culturales y artísticas, y bibliografía secundaria, entre otras.

En este proceso es fundamental que en el aula se identifiquen los hechos irrefutables, es decir, ***los hechos que no podemos negar*** tras una revisión exhaustiva de fuentes. En este punto es importante comprender que un hecho es distinto de su interpretación. Un hecho, a diferencia de una interpretación o una opinión, es un suceso observable y verificable empíricamente. Cuando nos referimos a "hechos que no se pueden negar" estamos procurando establecer claridad sobre el hecho violento ocurrido y no sobre las interpretaciones que se le pueden dar. En este último campo, el de las interpretaciones, es donde entendemos se dan múltiples disputas de versiones heterogéneas y nos abrimos al debate. Sin embargo, hay unos mínimos que debemos reconocer.

En contextos de guerras y dictaduras existen múltiples estrategias por parte de los actores involucrados para ocultar, negar, distorsionar, desaparecer pruebas o, incluso, justificar hechos dolorosos que dejan víctimas y daños. Podemos debatir en la esfera pública sobre qué estaba en juego, por qué ocurrieron los hechos y escuchar diferentes perspectivas de los actores involucrados. Sin embargo, no podemos darnos el lujo entrar a un terreno relativista donde "todo vale" o "todo lo ponemos en duda", dejando de reconocer hechos de dolor que nunca debieron ocurrir.

Hoy, en Colombia, podemos debatir sobre las interpretaciones y las perspectivas de los actores frente a diferentes eventos ocurridos en el marco del conflicto armado o sobre el sentido de los procesos donde se inscribieron. Sin embargo, no podemos negar lo que ocurrió en el marco de estos eventos y de diferentes sucesos que marcaron la historia nacional y local. En distintas ocasiones, diferentes actores negaron los hechos que se mencionan en los siguientes ejemplos. Por ejemplo, la masacre de El Salado fue nombrada no como masacre, sino como un enfrentamiento entre guerrilla y paramilitares. Así mismo, frente a la toma y retoma del Palacio de Justicia se ha negado la existencia de los desaparecidos. Los debates fruto de las interpretaciones acerca de por qué ocurrió lo que ocurrió son bienvenidos, siempre y cuando no entren en un terrero en el que se niegue o se justifique lo ocurrido. Frente a estos ejemplos no podemos negar que:

- En la masacre perpetrada por paramilitares en el corregimiento de El Salado, ubicado en el municipio de El Carmen de Bolívar, departamento de Bolívar, murieron sesenta personas.
- En la toma y retoma del Palacio de Justicia, en el año 1985 en Bogotá, es un hecho irrefutable que hubo víctimas de desaparición forzada. A pesar de las declaraciones del Coronel Luis Alfonso Plazas Vega sobre la inexistencia de los desaparecidos, los familiares (a través de sus relatos, fotografías e imágenes) narran y dan cuenta de la existencia de sus seres queridos. Así mismo, el Informe Final de la Comisión de la Verdad sobre los hechos del Palacio de Justicia afirma que: "no existe duda alguna de que, en el marco de los hechos del Palacio de Justicia, empleados de la cafetería y algunos visitantes ocasionales fueron víctimas de desaparición forzada. Todos ellos, indiscutiblemente, ingresaron con vida al Palacio de Justicia el 6 de noviembre de 1985 y, hasta el momento […] se desconoce su paradero" (Gómez Gallego, Herrera Vergara y Pinilla Pinilla, 2010, p. 261)[26].
- En el año 2002, en el marco de enfrentamientos entre la guerrilla de las FARC-EP y los paramilitares en el municipio de Bojayá, departamento de Chocó, las FARC lanzó un artefacto explosivo que cayó en la iglesia y que le quitó la vida a setenta y nueve personas, en su mayoría mujeres y niños.

Identificar estos hechos permite reconocer el dolor de las víctimas de **todos los actores del conflicto armado** (guerrillas, grupos paramilitares y Fuerza pública). Tal reconocimiento es parte fundamental de la reparación integral de las víctimas y del derecho a la verdad, que las cobija tanto a ellas como a la sociedad en su conjunto. En esa medida, el esclarecimiento histórico y la identificación de los hechos que no podemos negar son un paso necesario para la construcción de paz y la reconciliación, en tanto que nos permiten alejarnos de memorias falsificadoras o vengativas: las primeras niegan los hechos acontecidos y las últimas interpretan los acontecimientos en claves esquemáticas y estigmatizantes de buenos y malos, borrando los entretejidos complejos de la guerra y sus zonas grises. Identificar con rigor *qué pasó* nos blinda de las memorias falsificadoras, al tiempo que comprender, desde procesos y miradas complejas y plurales, *por qué pasó* interpela las memorias vengativas que reproducen ciclos de violencia.

Los procesos de memoria histórica contribuyen al esclarecimiento histórico, sea promoviendo la participación activa de las víctimas para que sus recuentos, explicaciones y versiones sobre lo ocurrido tengan protagonismo en el narración histórica, como recurriendo al rigor académico y a las herramientas que distintos campos del saber aportan para investigar lo acontecido en el marco del conflicto armado. Para el Centro Nacional de Memoria Histórica, "el esclarecimiento y el reconocimiento son dos caras de una misma moneda: el rigor en la contrastación

26 Para explorar en profundidad este tema puede consultarse el libro *Daños: Análisis de los impactos del conflicto armado colombiano* o Romero González, Alejandra (2015) Nuestros/as desaparecidos/as sí existen: fotografías y narrativas familiares en torno a los hechos del Palacio de Justicia (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

de fuentes y en las pruebas de los hechos claves, y la escucha abierta y solidaria a la experiencia de las víctimas que sufrieron la violencia"[27].

Formulen hipótesis e interpretaciones que den cuenta sobre porqué y en qué contexto pasó lo que pasó

El objetivo de los ejercicios de contrastación de fuentes y de establecer hechos es habilitar a los y las estudiantes a ***construir una versión fundamentada sobre lo que están investigando***, y, por lo tanto, a elaborar hipótesis que luego puedan sustentar.

Si en momentos anteriores describimos qué pasó e identificamos hechos, en este punto nos vamos a aventurar a responder "¿por qué pasó?". Se trata de unir piezas que pueden dar como resultado diferentes imágenes. Al formular una hipótesis establecemos una relación causal ("X" causó "Z") o multicausal ("X" y "Y" causaron "Z"). Por ejemplo, en el momento de responder a la pregunta "¿por qué existe la guerra?" existen interpretaciones que ponen el énfasis en causas económicas; otras ponen el énfasis en las lógicas culturales; otras buscan combinar las causas económicas y las culturales y otras por el contrario, se centran en los procesos políticos, como la construcción del Estado y las instituciones.En general, cuando formulamos hipótesis nos inscribimos en una tradición de pensamiento que propone grandes marcos explicativos para el desenvolvimiento de procesos históricos.

Lo importante es que en el aula los y las estudiantes formulen hipótesis sustentadas por *material empírico* y que estén dispuestos a debatirlas. Esto nos aleja de un escenario donde nuestras propias explicaciones se convierten en verdades absolutas y empezamos a comprenderlas como explicaciones posibles y sustentadas, que entrarán en diálogo y debate con otras posibles. La Ruta aquí propuesta no busca la transmisión de narrativas históricas como verdades únicas y absolutas que no estén abiertas al debate.

27 Documento interno CNMH: Balance metodológico elaborado por Steve Stern.

Por el contrario, en lugar de transmitir versiones dogmáticas sobre nuestro pasado conflictivo, las piezas que conforman la Caja de Heramientas buscan interpelar la mirada de maestros, maestras y estudiantes sobre la realidad, con miras a guiarlos en un proceso de ***pensamiento crítico***[28] que les ayude a sacudirse de narrativas que, sin estar sustentadas en fuentes empíricas, se han afianzado como verdades inamovibles y, por tanto, como dogmas.

Elaborar hipótesis con argumentos que las sustenten implica **interpretar** hechos. La respuesta a la pregunta "¿por qué pasó lo que pasó?" requiere reconstruir y comprender los contextos que hicieron posible los hechos asociados con el conflicto armado. Los contextos anclan los hechos a miradas e interpretaciones que construimos para comprender procesos históricos. En tal sentido, al reconstruir contextos pasamos de lo descriptivo a lo explicativo.

Es importante reconocer que "los contextos son reconstrucciones que distintos gestores de memoria hilan y elaboran sobre los escenarios (espacio) y los momentos (tiempo) que hicieron posible la ocurrencia de los hechos. Las miradas de estos gestores están elaboradas siguiendo sus énfasis particulares desde los que se levanta una interpretación sobre las condiciones que hicieron posibles los hechos y que ofrecen una explicación sobre su ocurrencia. Estas interpretaciones, por más rigurosas que sean,

28 El **pensamiento crítico** no consiste en que los y las estudiantes reproduzcan los discursos y las miradas críticas que los docentes tienen sobre el conflicto armado, sino que puedan aprender a pensar y argumentar sus propias posturas. Ángela Bermúdez (2015) ha identificado que todos los docentes buscan desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, no obstante, una cascarita que comúnmente pisamos se relaciona con no poder distinguir entre "enseñar contenidos críticos" y "enseñar a los estudiantes a pensar críticamente" (p. 104). El último camino se relaciona con que tanto estudiantes como maestros y maestras construyan y expresen sus posturas, no como verdades absolutas, sino, a partir de argumentos y evidencias que pueden dialogar con otras posiciones.

no cierran el debate, pues responden a las posturas y valores de quiénes las han elaborado" (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, p. 31). Para profundizar en la reconstrucción de contextos, recomendamos consultar *Contextos: herramienta para la comprensión del conflicto armado colombiano.* Esta busca que los y las estudiantes cultiven las aptitudes necesarias para **iniciar, de manera autónoma y creativa, procesos de construcción de sus propias lecturas de contextos** sobre sucesos que les resulten relevantes; al analizar el caso de la masacre de Bojayá tendrán la posibilidad de contrastar y examinar distintas lecturas de contexto, elaboradas a la luz de memorias personales, memorias colectivas y memorias históricas, e identificar las especificidades, las fortalezas y las limitaciones de cada una.

Para pasar de lo descriptivo a lo explicativo se retoman las preguntas que permiten establecer qué pasó, pero estas empiezan a interrelacionarse para construir interpretaciones y explicaciones sobre por qué pasó. De esta forma, se ahonda en preguntas tales como: ¿Quiénes estaban? ¿En dónde ocurrió? ¿Cuál es la vocación económica del lugar? ¿Quiénes fueron las víctimas? Luego, se formulan otras: ¿Cómo compiten los actores por los recursos que se encuentran en determinadas regiones? ¿Por qué sucedió esto en tal lugar y en tal momento y no en otros? ¿Qué explica que el territorio en disputa se vuelva estratégico en el marco de la guerra? ¿Cómo se interrelacionaron los distintos actores presentes en el territorio? ¿Cómo se gestaron las alianzas en el mismo? ¿Qué importancia tiene este espacio para las personas implicadas en el suceso? ¿Cuál es el papel de la población civil? ¿Qué tipo de orden social[29] emerge en el marco de la guerra? ¿Qué condiciones llevaron a que se dieran los hechos?

Las respuestas a estas preguntas —y otras que puedan surgir en las aulas— permiten dilucidar dinámicas más generales sobre la guerra a nivel local, regional y nacional. Analizar las lógicas de los actores armados, los mecanismos que utilizan para avanzar y defender sus intereses, y el papel que asumen frente a la población civil, entre otros aspectos, permite reconstruir un entramado histórico **que no solo se detiene en los hechos puntuales, sino que busca develar las lógicas que alimentan —y en algunos casos perpetúan— el conflicto armado en el país y las consecuencias de su ocurrencia al indagar por los procesos que se dieron en diferentes territorios.**

Esta información es la que nos permite integrar diferentes piezas y construir hipótesis que den cuenta de lo ocurrido. Tales interpretaciones, expresadas en hipótesis, deben estar edificadas sobre argumentos y responder a un objetivo: **abrir el debate.** Las interpretaciones pueden ser disímiles, pero buscamos que los y las estudiantes puedan citar en qué fuentes empíricas se están basando para construir dichas interpretaciones.

Comprender qué pasó y por qué pasó no solo hace una contribución a la academia: el esclarecimiento histórico contribuye a la dignificación de las víctimas, en tanto que otorga un sentido de justicia y responde a las necesidades y demandas frecuentemente expresadas por ellas. Así mismo, la dignificación de las víctimas y el esclarecimiento para el CNMH hacen parte de un mismo proceso: "Reconocer a las víctimas, con sus narrativas, sus formas propias de rememorar y de hacer frente al conflicto armado y a sus actores, son formas de dignificación que simultáneamente contribuyen a esclarecer y a hacer justicia"[30]. Esperamos que la Herramienta metodológica para la elaboración de contextos les permita ahondar y comprender los aportes que se hacen desde diferentes registros de memoria y desde su complementariedad o tensión con registros más académicos en procesos de reconstrucción de memoria.

29 Las guerras civiles rara vez son tan caóticas como tendemos a pensar. Mientras la violencia existe, la anarquía no necesariamente reina en zonas de guerra. Por el contrario, en la mayoría de las áreas algún tipo de orden social emerge. Cuando un grupo armado tiene control sobre un territorio usualmente entabla una forma de gobierno sobre su población (Arjona, 2008, p. 1). De esta forma, cuando hablamos de órdenes sociales en contextos de guerra indagamos por el orden y las normas que diferentes actores armados establecen sobre territorios y poblaciones para regular la vida cotidiana y establecer su dominio.

30 Documento interno CNMH: Síntesis de balance metodológico elaborado por Steve Stern.

¿Qué sucede en el aula cuando cultivamos el pensamiento crítico?

Testimonio de estudiantes

"El profesor nos dijo 'bueno, averigüen eso, […] lean, analicen', y pues yo la leía y miraba varias versiones. Pues, opiniones de todos" (Grupo focal con estudiantes de grado décimo, Institución Educativa José Eustasio Rivera, Isnos, Huila, julio de 2016).

"Hay distintas fuentes conversando [...] Desde los testimonios esos, está el de Carlos Castaño y el de la guerrilla, desde el Estado y desde las propias víctimas, de quienes estaban viviendo allí adentro y quienes estaban escondidas, escapando o ya en otros lugares" (Grupo focal con estudiantes de décimo grado; Institución educativa Juan de la Cruz Posada; Medellín, Antioquia; agosto, 2016)

"Pues, en los testimonios, cada persona contaba su historia, lo que había vivido, todo lo que le había pasado. En los investigadores sí era[n] más los puntos de vista de quienes investigaban y muchas veces daban su punto de vista; decían [...] lo que era para ellos y también decían lo que les había pasado, entonces ahí estaba el punto de vista de los investigadores y de los propios que vivieron esto, que amplían la mirada" (Grupo focal con estudiante de grado once, Institución Educativa Samuel Barrientos Restrepo, Medellín, agosto, 2016).

Testimonio de maestros

"De lo que yo pude comprender es que de un hecho se pueden desprender bastantes versiones y diferentes fuentes que informan sobre un hecho sucedido y decir cómo sucedieron [...]realmente, dependiendo [de] los intereses. Entonces, la conclusión que quiero resaltar es la importancia de enseñarles a los estudiantes a ser críticos con los medios de comunicación; que no todo lo que ellos ven en los medios de comunicación es la verdad; que hay que ver si hay alguna duda, porque ellos tienen el derecho a la duda de lo que dice RCN, CARACOL, El Tiempo y todas las editoriales periodísticas del país, que son los medios que más manipulan la información en nuestro país. Debemos sensibilizar a los muchachos y 'generar criticidad' en ellos, de acuerdo a los intereses que tengan. Hay que 'enseñarles a interrogar" (Docente; segundo taller de formación Caja de Herramientas; Cúcuta, Norte de Santander; octubre, 2016).

Sugerencias pedagógicas

En síntesis, este paso se sugiere que los y las estudiantes:

- Se acerquen a las memorias personales y colectivas entendiéndolas como una fuente de información que hace objeto de diálogo y que se contrasta con otras fuentes.
- Describan qué pasó e identifiquen hechos.
- Comprendan contextos y formulen hipótesis sobre por qué pasó lo que pasó.

Las sugerencias pedagógicas se hacen para cada uno de esos momentos.

Busco otras fuentes, las examino y las contrasto

- Es fundamental promover ejercicios constantes en el aula que interroguen las fuentes de información aplicadas: ¿Quién habla en la fuente? ¿Desde qué posición lo hace? ¿Cuál es su trayectoria? ¿Cuál es su interés al transmitir esa información o narrativa?
- Promueve que tus estudiantes reconozcan que las narrativas que se construyen y se presentan en distintas fuentes de información están estrechamente relacionadas con la identidad de las personas que las producen. Esto explica que un mismo hecho pueda estar explicado de formas diferentes según distintas fuentes: es fundamental que en el aula incorporemos diferentes narrativas que permitan acercarnos a la historia desde miradas plurales.
- Los y las estudiantes aprenden con el ejemplo. En este sentido, es fundamental que tú, como maestro o maestra, les cuentes en qué fuentes y hechos te basas para hacer diferentes afirmaciones. Es una muy buena señal que tus estudiantes te pregunten abiertamente sobre los sustentos empíricos de tus afirmaciones y que también puedan llevar al aula información que en algunos casos contradiga lo que dices. Esto es parte de un debate democrático que enriquece el proceso de aprendizaje y permite el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico.
- Te recomendamos no presentar tus opiniones como verdades. Recuerda que el pensamiento crítico se desarrolla cuando logramos que los y las estudiantes emprendan procesos autónomos de pensamiento y generamos oportunidades para que desarrollen, argumenten y replanteen sus propias ideas.
- Propicia actividades que les permitan identificar a los y las estudiantes el tipo de fuente sobre la cual están trabajando. No formulamos las mismas preguntas para todas las fuentes, pues estas tienen criterios de validación diferentes. Te recomendamos consultar el Anexo 1, que sugiere distintas preguntas para leer diversos documentos: fotografías, imágenes, caricaturas, cómics, artículos de periódico, texto literario, canciones o coplas, discursos y otras.
- Contrastar fuentes y determinar cuál es verídica no es una tarea sencilla. Para lograrlo, es importante que los y las estudiantes formulen preguntas sobre el origen de la información, exploren cuáles documentos, voces y perspectivas utiliza y presenta la fuente en cuestión, examinen el sustento de las versiones que promueve y busquen otros documentos que ayuden a corroborar la veracidad o falsedad de esa información.

Por otro lado, si los y las estudiantes se encuentran con fuentes contradictorias, analizar quiénes están expresando dicha información puede ayudar a tomar decisiones sobre la veracidad o falsedad de las mismas. Por ejemplo, la versión de un actor armado frente a su responsabilidad en una masacre puede encaminarse a decir que eso no ocurrió, a nombrarla de otra manera o a decir que la magnitud fue menor. En el caso de la Masacre de El Salado, los paramilitares nunca nombraron lo sucedido como una masacre, sino como un "combate" y, posteriormente, como una "operación militar" (CNRR, 2009, p. 174). Frente a esta versión, es fundamental tener en cuenta quién la dice: los comandantes y directamente responsables de la masacre pueden estar intentando atenuar su responsabilidad frente a dichos hechos y justificarlos (instalando una memoria falsificadora). Por el contrario, las víctimas pueden señalar a dicho actor armado como el responsable y dar cuenta de la magnitud del horror. En este caso, donde hay dos versiones encontradas, es necesario recurrir a otras fuentes de información, como, por ejemplo, expedientes judiciales o los reportes elaborados por el Cuerpo Técnico de Investigaciones de la Fiscalía General de la Nación: siguiendo con el ejemplo de la Masacre de El Salado, toda la versión de Carlos Castaño y de otros comandantes empezó a desmoronarse a raíz de la línea de investigación desarrollada por la Unidad de Derechos Humanos de la Fiscalía General de la Nación y con el expediente penal número 721 de 2000, que contradecía varios de los puntos claves mencionados por los responsables (CNRR, 2009, p. 182). Es fundamental tener en cuenta las fuentes que se producen desde las mismas comunidades, en especial las de las víctimas y los sobrevivientes, como, por ejemplo, la literatura, la música, la oralidad.

- Proporciona pistas a los estudiantes para que lleguen a las ideas centrales de las fuentes. Guiar las actividades de contrastación de fuentes implica establecer los objetivos que tenemos al revisarlas. Por ejemplo, si lo que queremos con una fuente es que el estudiante identifique fechas significativas, las preguntas

que formulemos en un ejercicio de comprensión de lectura deberán apuntar a identificar momentos. Sin embargo, si la finalidad de la fuente es hacer un ejercicio de contrastación de testimonios entre víctimas y agentes del Estado o grupos armados, podemos elaborar un cuadro comparativo con elementos destinados a que el estudiante identifique los elementos que están en tensión por medio del ejercicio.

Describo qué pasó e identifico hechos irrefutables

- Dialoga constantemente con tu estudiante y dale retroalimentación con frecuencia: es muy importante que en este punto tú, como maestro/a, verifiques la comprensión y percepción de los hechos que tus estudiantes están identificando y decantado.
- Tendemos a confundir hechos con opiniones o interpretaciones. Es importante, por ende, tener presente que los hechos son sucesos o acontecimientos verificables y diferenciarlos de su interpretación o explicación.
- En este punto es clave que las versiones propuestas por tus estudiantes no reproduzcan memorias vengativas (descalificadoras/estigmatizantes) o falsificadoras frente a lo ocurrido.
- Puede ser un buen momento para enfatizar la importancia del esclarecimiento para la reparación y la dignificación de las personas que han sido estigmatizadas y victimizadas en el marco del conflicto armado.

Comprendo contextos y formulo hipótesis

- Pregúntate: ¿qué significa para ti, como maestro/a, que tus estudiantes tengan pensamiento crítico? ¿Qué podrías hacer en el aula para fomentar que tus estudiantes desarrollen pensamiento crítico?
- Incentiva la apropiación de rutas investigativas por parte de los y las estudiantes en las que generen sus propias preguntas, hipótesis (respuestas a estas preguntas) y formas de investigarlas.
- Si identificas hipótesis problemáticas, haz preguntas que lleven al estudiante a pensar en qué se está basando a la hora de formularlas.
- Así mismo, cuando surjan diferentes afirmaciones que impliquen relaciones de causa y efecto pregúntales a tus estudiantes cómo podrían investigar dicha relación y qué se necesitaría para probarla. En suma, más que responder con respuestas cerradas en las que se diga que sus afirmaciones "están bien" o "están mal", buscamos que se planteen distintas preguntas que lleven al estudiante a fortalecer sus ideas o a replantearlas en caso que no se sostengan.

Puentes

- *Recorridos de la memoria histórica en la escuela: Aportes de maestras y maestros en Colombia.* Secuencias y actividades de profundización:
  - La toma de El Bordo.
  - Círculos de diálogo.
- *Daños: Análisis de los impactos del conflicto armado colombiano:*
  - Sesión 4. Dimensiones de los daños.
  - Sesión 5.2: La comprensión diferencial de los daños del conflicto armado: Enfoque de género y diversidad sexual. Parte II.
  - Sesión 5.4. La comprensión diferencial de los daños del conflicto armado: enfoque étnico. Parte II.
  - Sesión 5.5 El análisis de dinámicas y responsabilidades de los actores armados para la identificación y comprensión de los daños.
  - Sesión 5.6 Daños e Impactos de la guerra por hecho victimizante: el secuestro.
  - Sesión 5.7 Daños e Impactos de la guerra por hecho victimizante: la desaparición forzada.

  - Sesión 6. El análisis de contextos para la identificación y comprensión de los daños.
- *Contextos: herramienta para la comprensión del conflicto armado colombiano:*
  - Sesión 7: La memoria histórica: desentrañando sus claves, ¿cómo construir una lectura de contexto sobre el sentido de lo sucedido? ¿Cuáles son los hilos que sigue cada historia? ¿Cómo se arma la historia?
- *Cifras: los registros estadísticos del conflicto armado colombiano:*
  - Sesión 2.2: Procesamiento y análisis preliminar de la información.
  - Sesión 2.3: Análisis y presentación de la información.
  - Sesión 3: ¿Desde dónde construimos las cifras?
  - Sesión 4: Las discrepancias en torno a las cifras.
  - Sesión 5: Las complejidades en la toma de decisiones. Profundización: la mirada hacia adentro de una entidad.
  - Sesión 5.1: Las modalidades de la violencia
  - Sesión 5.2: ¿Cómo las organizaciones clasifican y definen ciertos casos?
  - Sesión 7: Las tendencias en las cifras.
- *Memorias y resistencias: iniciativas de las víctimas del conflicto armado en colombia.*
  - Sesión 3: La resistencia en los conflictos armados.
  - Sesión 4: ¿Cuál es la relación entre memoria y resistencia en el conflicto armado? Caso de estudio: Matachines de Buenaventura Parte I (Contexto)
- *Portete. El camino hacia la paz, el reconocimiento de nuestra diversidad.* Libro para estudiantes y Guía para maestros y maestras:
  - Sesión 1.5 La diversidad étnica amenazada por el desarrollo y el conflicto armado.
  - Sesión 3.2 Los actores armados en el Caribe colombiano: desde los setenta hasta finales de los noventa.
  - Sesión 3.3 La entrada paramilitar a la Alta Guajira.
  - Sesión 3.4 ¿Cómo lograron los paramilitares dominar la Alta Guajira?
  - Sesión 3.5 Participo en una conversación pública.
  - Sesión 4.2 La masacre. Mujeres Wayuu en la mira: ¿Qué pasó?
  - Sesión 4.3 La masacre. Mujeres Wayuu en la mira: ¿A quiénes asesinaron? ¿Por qué?
  - Sesión 4.4 Los impactos y los daños ocasionados.
- *El Salado. Los Montes de María. Tierra de luchas y contrastes.* Libro para estudiantes y Guía para maestros y maestras.
  - Sesión 2.2 La Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, ANUC.
  - Sesión 2.4 Las dinámicas conflictivas en torno a la tierra en Colombia (1968-1972).
  - Sesión 3.2 Las primeras guerrillas en los Montes de María.
  - Sesión 3.3 La llegada de las FARC a los Montes de María en el marco de su estrategia de expansión territorial.
  - Sesión 3.4 Los Montes de María en el radar paramilitar.
  - Sesión 3.5 La precariedad estatal.
  - Sesión 4.2 "Nosotros contra ellos" en los Montes de María.
  - Sesión 5.3 ¿Y qué pasó con la tierra en El Salado?
- *Guía de acompañamiento para el cuento Un largo camino.* Apartado 2. Propuesta de preguntas y reflexiones para acompañar la lectura del cuento.

Me abro a la conversación entre distintos y debato

Viajamos y conocemos otros mundos, no solo porque estamos en un espacio físico diferente al que usualmente habitamos, sino porque nos abrimos a conversaciones con las personas que habitan esos otros mundos. Así, lo que buscamos con los viajes por la memoria histórica es propiciar espacios de conversación en el aula, donde, a partir de preguntas agudas, de una escucha empática de los testimonios de las víctimas y de una contrastación de distintas fuentes, maestros, maestras y estudiantes emprenden rutas investigativas, imaginativas y rigurosas, de construcción de memoria histórica que les permitan fundamentar sus interpretaciones y debatirlas de forma democrática.

Entendemos los debates democráticos como uno de los anversos de la guerra. Es decir, como espacios en los que es posible disentir sin estigmatizar, descalificar o eliminar al contradictor. Se trata de un debate apasionado, pero respetuoso, entre distintas posturas políticas, sociales y culturales. Reconocemos que para que estas conversaciones constituyan el anverso de la guerra deben propiciar tanto el reconocimiento de la humanidad de las víctimas **de todos los actores del conflicto armado** como lecturas complejas de las dinámicas violentas y de la heterogeneidad de actores que han alimentado la guerra en Colombia. Sobre todo, estas conversaciones deben estar orientadas a propiciar un "buen vivir juntos", que acoja y no arrase la pluralidad que somos. Creemos que al aprender a debatir democráticamente, reconociendo nuestras diferencias, pero también nuestra humanidad compartida, contribuimos a hacerle el quite a violencias tanto simbólicas como físicas (Wills, 2017).

En síntesis, el debate democrático se sustenta en principios éticos y políticos que reconocen y acogen la pluralidad que somos como país y que comprenden, así mismo, la heterogeneidad resultante de nuestra imposibilidad de ponernos de acuerdo en un único relato nacional. Por esto, más que un relato único, la memoria histórica le apunta a proponer narrativas múltiples, incluyentes y plurales sobre lo que nos ha ocurrido como país, que ofrezcan interpretaciones rigurosas que puedan ser debatidas. Por lo anterior, la Ruta busca promover espacios propicios para sostener debates que, sin arrasar simbólica o físicamente, enriquezcan la conversación alrededor de las diferentes interpretaciones que emergen frente al conflicto armado colombiano.

Los debates y las conversaciones son un espacio fundamental para promover el desarrollo del pensamiento crítico, el cual implica apoyar a las y los estudiantes para que desarrollen, **de manera activa y autónoma,** sus propias ideas alrededor de una pregunta o problema de investigación. En tal medida, los espacios de conversación y debate permiten que los y las estudiantes mejoren sus ideas y argumentos a partir de la interacción con quienes hacen parte de la conversación y traen a esta propuestas alternas. En el marco del curso virtual para formadores en ciudadanía, Velásquez, Chaux, Mejía y Mosquera (2016) desarrollaron una infografía para el desarrollo de conversaciones críticas. En ella, los autores establecen que en el proceso de debatir nuestras ideas y de conversarlas estas mejoran y se desarrollan más. El diálogo ofrece la oportunidad de:

- Evaluar nuestras ideas a la luz de los cuestionamientos que hacen quienes participan y debaten con nuevos argumentos.
- Hacer conexiones y comparaciones con las ideas de los otros/as participantes.
- Reconocer las limitaciones que tienen al identificar formas alternativas de pensar y lo que cada una incluye o excluye.
- Identificar nuevas fuentes primarias y secundarias de información que no conocíamos anteriormente.
- Construir conocimiento de manera colectiva, teniendo en cuenta lo que cada participante aporta.
- Comprender que los debates están siempre abiertos, por más de que la sesión se acabe, y que pueden seguir alimentándose en otros espacios, en conversaciones futuras y a la luz de nuevas fuentes e interpretaciones. Esto, teniendo en cuenta que la memoria está en constante construcción, que es dinámica, que está abierta a ser complementada con nuevas fuentes y que puede ser interpelada con testimonios vivos.

Las conversaciones democráticas nos permiten expresar nuestros puntos de vista y las conclusiones a las que hemos llegado sin ser atacados o atacadas por las ideas que formulamos, pero también nos ayudan a identificar los puntos ciegos que tienen nuestros propios argumentos. Al interactuar con otras personas, comprendemos que el disenso y el debate son necesarios y que requieren de ejercicios de argumentación, en lugar de prácticas de eliminación.

Es importante aclarar que por debate democrático entendemos justamente lo contrario al debate como "lucha". A menudo, los debates se configuran como actividades de competencia, en las que los y las estudiantes deben defender su posición y atacar las posiciones contrarias para ganar el debate. Esto lleva, con frecuencia, a que no se reconozcan los puntos ciegos o los elementos problemáticos presentes en nuestras propias posturas y argumentación, y a desconocer elementos interesantes y agudos en las argumentaciones de otros y otras que nos pueden llevar a replantear o a mejorar nuestras propias posturas. Los debates así concebidos propician más el entrenamiento para la lucha que la búsqueda de la comprensión (Velásquez, Chaux, Mejía y Mosquera, 2016).

Cuando debatimos democráticamente expresamos nuestras posturas, pero también tomamos en serio las posturas de quienes participan en el debate. Escuchamos, no preparándonos para contra-argumentar y responder, sino para **comprender** lo que la otra persona está expresando. **Todos los elementos adquiridos a lo largo de la Ruta pueden ponerse en práctica en este momento:** en particular, la comprensión de cómo nuestras visiones del mundo y la realidad están mediadas por quienes somos, por nuestras identidades, por nuestras historias y por las oportunidades y privilegios que hemos tenido en la vida, pero también por las barreras y por aquello a lo que no hemos podido acceder debido a problemas relacionados con el racismo, el sexismo o la distribución desigual de la tierra, las rique-

zas y el conocimiento. Esto puede ser una herramienta fundamental para comprender desde dónde me habla quien me habla y para evitar el arrasamiento simbólico de nuestro adversario en la conversación. Es decir que en conversaciones democráticas no atacamos y descalificamos a nuestro adversario agrediéndolo como persona. No le decimos a las personas: "mamerto", "facho", "guerrillero" o "paraco" para descalificar los argumentos que expresa. En un debate democrático debatimos los argumentos y mostramos sus falencias, pero no atacamos a quienes los expresan.

Sugerencias pedagógicas[31]

- Modera la conversación para que las y los estudiantes tengan posibilidades similares de formular sus ideas, y de evaluar y cuestionar las de los/as demás.
- Invita a tus estudiantes a que presenten sus posturas haciendo explícitos los argumentos que los respaldan y que han venido construyendo a lo largo de la Ruta.
- Promueve la escucha atenta y respetuosa de los argumentos de quien tenga la palabra y procura que los y las estudiantes que no estén involucrados en la conversación puedan presentar sus argumentos con miras a que esta no se reduzca a la participación de pocos estudiantes.
- Resalta tanto la conexiones entre las posturas de varios estudiantes como las posturas que están en tensión para debatir sobre ellas y formular preguntas a propósito de asuntos o aspectos importantes que no hayan sido planteados por los y las estudiantes.
- Propicia que los y las estudiantes tengan presentes los cuestionamientos que se hacen a sus argumentos. Asegúrate de que aquello que es problemático en los argumentos o no suficientemente fundamentado sea cuestionado. Si esto no surge dentro del propio debate de los y las estudiantes, tú puedes intervenir con preguntas para mostrar estos puntos ciegos y contribuir a que todos mejoren sus ideas y argumentos.
- Genera espacios de reflexión donde cada estudiante pueda volver sobre sus ideas y explorar las implicaciones que los cuestionamientos y las preguntas de los demás participantes de la conversación (estudiantes, maestros y maestras) tienen sobre ellas.
- No permitas que en tu aula se hagan reducciones simplistas que descalifiquen las opiniones o argumentos que se están presentando. Sobre todo, no permitas que el ataque se dirija a la persona y más bien ayuda a encaminarlo hacia el argumento de la persona. Recuerda que en debates democráticos se encuentran posturas distintas, pero no por ello quienes las esgrimen se arrasan simbólicamente.
- Ayuda a los/as estudiantes a hacer un cierre adecuado de la conversación, mas no del debate. Este queda abierto y no es recomendable cerrarlo con una única postura que quede establecida como "la verdad". Puedes propiciar que lleguen a una conclusión individual o colectiva (en caso que exista consenso) o hacer un recuento de las distintas posturas y miradas de cara al hecho histórico en cuestión o a la pregunta de indagación.

31 Varias de estas sugerencias pedagógicas se retoman de la infografía ¿Qué es una conversación crítica?, elaborada por Ana María Velásquez, Enrique Chaux, Andrés Mejía y Tatiana Mosquera para el curso virtual Formadores de Ciudadanía.

Puentes

- *Recorridos de la memoria histórica en la escuela:* Aportes de maestras y maestros en Colombia. Secuencias y actividades de profundización:
  - Las visiones de la tierra.
  - Yo también soy memoria.
  - Replicando lo aprendido sobre memoria y paz: Convivencia en armonía.
- *Portete. El camino hacia la paz, el reconocimiento de nuestra diversidad.* Libro para estudiantes y Guía para maestros y maestras. Sesión 3.5. Participo en una conversación pública.
- *El Salado. Los Montes de María. Tierra de luchas y contrastes.* Libro para estudiantes y Guía para maestros y maestras.
  - Sesión 1.3 Los dos modelos del campo enfrentados.
  - Subsección 2.4.2 La reacción campesina al Pacto de Chicoral.
  - Subsección 3.5.3 La petición de perdón pública del Estado colombiano.
- *Cifras: los registros estadísticos del conflicto armado colombiano:*
  - Sesión 8: Los efectos de las cifras en la esfera pública.
  - Sesión 9: Reflexionamos sobre las víctimas y nuestro lugar frente a las cifras.

Me comprometo y actúo

"Esto que estamos haciendo es concientizarnos a nosotros primero para saber qué está pasando. Estamos leyendo eso para saber todo lo que ha pasado, entonces nosotros, ¿qué podemos hacer? Compartir lo que nosotros hemos aprendido con cualquier persona cercana y esa persona puede ir compartiéndolo de la misma forma. Entonces, sí se puede concientizar a bastantes personas solo con uno hablar un poco sobre eso"
(Grupo focal con estudiantes de grado sexto, noveno, décimo y once, Institución Educativa Caracas; Medellín, Antioquia; agosto, 2016).

A través de los viajes por la memoria histórica logramos transformarnos y tener herramientas para transformar, en distintos niveles, el mundo que nos rodea. Todo este viaje busca que tú, como maestro o maestra, y tus estudiantes se comprendan a sí mismos como **agentes históricos.** Es decir, como personas con capacidad de transformarse a sí mismas e impactar el mundo que los rodea. Esta capacidad que nos posiciona como agentes de cambio nos permite reconocernos como parte de un proceso social que nos trasciende y que moldea las oportunidades o las limitaciones que vamos enfrentando a lo largo de nuestras vidas, pero que, a su vez, ayudamos a forjar y a transformar, así sea a pequeña escala, con nuestras acciones.

La importancia de desarrollar el sentido de la agencia histórica reside en que esta nos permite entender **que el presente es producto de acciones y decisiones humanas,** y que, por ende, las situaciones que hemos vivido y que se han prolongado en el tiempo no son naturales. Transformar los contextos y las lógicas que promueven la subsistencia de la guerra requiere, en primer lugar, remover la convicción de que la guerra y la violencia son "naturales" en Colombia y que estamos condenadas a ellas. Para tal efecto, debemos reconocer cuáles han sido los factores, las acciones humanas y los procesos históricos que han contribuido a su prolongación. Esto permite identificar por dónde y frente a qué podemos generar procesos de transformación a partir de las decisiones que podemos tomar, así como el alcance de las mismas . Tal capacidad, que nos posiciona como agentes de cambio y que nos permite incidir en la historia y aportar a la construcción de garantías de no repetición de la violencia, es lo que entendemos como "agencia histórica".

Para hablar de agencia histórica partimos de reconocer que, a pesar de las enormes dificultades que muchos maestros y maestras encuentran al asumir su papel de educadores, el aula es un lugar en el que cada maestro y maestra tiene agencia. Si entendemos la agencia como las decisiones que las personas adoptamos en nuestros entornos cotidianos y que tienen implicaciones e impacto sobre nuestras vidas y la de otros y otras, como maestro o maestra te corresponde definir cómo dictas clase, qué ejercicios propones, qué textos usas, cómo distribuyes el espacio del salón de clase, qué tanto les das la palabra a tus estudiantes, cómo propicias o no conversaciones y debates entre los mismos estudiantes, y qué criterios adoptas para evaluar su rendimiento. En todas estas decisiones reside un poder. Una vez lo reconocemos, podemos preguntarnos cómo vamos a ejercerlo. En estos momentos en los que Colombia se debate entre profundizar las violencias y las guerras o emprender un nuevo camino —difícil, pero no imposible— hacia la paz, ¿qué papel vamos a jugar? (Wills, 2017).

Cuando a las/os estudiantes les damos la oportunidad de ser autónomos, de expresar sus ideas y de tener iniciativa en un ambiente democrático e incluyente logramos cultivar en ellos y ellas un sentido de agencia histórica. Las aulas democráticas, en oposición a las aulas autoritarias, son un espacio crucial para que emerja la posibilidad de cultivar la agencia. En aulas democráticas, los y las estudiantes pueden desarrollar y nutrir sus ideas con el acompañamiento del maestro/a, así como adquirir herramientas no para seguir órdenes, sino para aprender a tomar decisiones y sopesar las consecuencias de sus actos. En aulas democráticas, además, se traen a colación temas cotidianos de la vida de los y las estudiantes, de modo que saltan a la vista sus opciones de vida y se abren espacios para comprender cómo determinadas opciones políticas los y las afectan.

Adicionalmente, cultivamos la agencia en los y las estudiantes cuando les mostramos una historia forjada por diversos actores superando lo que se ha conocido como "la historia de bronce" (De Roux, 1999). Es decir, pasamos de mostrar una historia hecha por unos pocos actores privilegiados, como próceres, presidentes y héroes, para mostrar las acciones, los impactos y las transformaciones que campesinos, campesinas, pueblos indígenas, pueblos negros afrodescendientes, las mujeres y los movimientos sociales y jóvenes, entre otros actores, han tendido en la construcción de la historia. Si la historia de bronce envía el mensaje a los estudiantes sobre una historia hecha por unos pocos, la aproximación de la Caja de Herramientas subraya la noción de que todos y todas, desde nuestros lugares, contribuimos a la historia con cada acción en nuestra cotidianidad. Con esto buscamos que los y las estudiantes identifiquen que su historia afecta la historia de sus propias comunidades y del país, y que siempre hay cosas, grandes o pequeñas, que podemos hacer para construir una Colombia mejor.

En este punto, las conexiones entre el "Me ubico" y "Actúo" son fundamentales. **Desarrollar la agencia histórica es un pilar transversal a toda la Ruta, en tanto que todo el ejercicio de la memoria histórica consiste en conectar el nivel interpersonal y subjetivo, con los sentidos colectivos e históricos que tejen la memoria histórica.** Con esto buscamos preparar a los y las estudiantes para ejercer una ciudadanía en la que se entienda críticamente la historia, pero también buscamos que logren sopesar y optar reflexivamente por formas de actuación política, por el cultivo de su discernimiento ético y moral y por contribuir, desde sus propias lecturas y acciones, a que los conflictos no desemboquen en violaciones a los derechos humanos. El discutir abiertamente sus preguntas y experiencias en clase, así como enfrentarlos a dilemas que pueden encontrar en sus contextos, les permite a los estudiantes reflexionar sobre las consecuencias que pueden tener decisiones aparentemente triviales y desde ese lugar decidir cómo actuar.

Burrell (2012) nos da algunas pistas para fomentar actitudes en los estudiantes relacionadas con la agencia histórica basadas en la disposición a realizar acciones en su comunidad y en el direccionamiento de sus relaciones interpersonales hacia la superación de la injusticia a partir de la información temática que es presentada y trabajada en el aula (p. 548).

La agencia de los estudiantes puede expresarse en tres dimensiones distintas:

- En la dimensión personal se destacan los actos que se dirigen hacia el individuo mismo. Un ejemplo de agencia en este nivel puede ser la confrontación de los propios prejuicios mediante el ejercicio de la introspección, así como la modificación de las acciones que se desprenden de esta autoevaluación. Otro puede ser la resiliencia que permite emerger de los traumas y las resistencias para afrontar dominios arbitrarios de los actores armados y conservar un sentido de humanidad.

La dimensión intersubjetiva se caracteriza porque comprende acciones dirigidas hacia los otros (cercanos o lejanos). Por ejemplo, hacer un análisis crítico de las acciones de los demás, impugnar aquellos prejuicios presentes en nuestros círculos cercanos que son reproducidos por la sociedad en su conjunto o emprender una campaña de comunicaciones para visibilizar una problemática y generar reflexión en la comunidad.

- La dimensión colaborativa sobresale por su carácter asociativo, pues comprende aquellas acciones transformadoras emprendidas de la mano de otros individuos. Si las anteriores dimensiones están en un nivel personal que responde a la pregunta "¿qué puedo hacer?" (trabajando en mí o dirigiéndome a otras personas), esta parte de una acción colectiva en la que se responde a la pregunta "¿qué podemos hacer juntos?". A esta dimensión pertenecen, entonces, las iniciativas de movilización social promovidas por colectivos, organizaciones de base, sindicatos, grupos juveniles y comunidades, entre otros.

Las acciones emprendidas pueden focalizarse según el ámbito de la realidad social a la que apuntan. Así, es posible identificar al menos dos frentes:

- El enfoque microsocial, que reúne a aquellas acciones dirigidas a transformar los ámbitos personales e interpersonales y que se encuentra mediado por la cercanía espacial y temporal.

- El enfoque macrosocial, que agrupa aquellas acciones que se orientan a la transformación institucional y societal, y que no necesariamente demanda lazos de cercanía.

Es importante anotar que estas dimensiones son producto de divisiones de corte analítico, razón por la cual no deben entenderse como mutuamente excluyentes. Por el contrario, estas se encuentran en continua tensión e interacción. Con la Caja de Herramientas buscamos que se puedan desarrollar todas estas dimensiones de la agencia de acuerdo con los contextos y con las posibilidades de los y las estudiantes. Por último, es importante tener presente que la acción y la agencia histórica se desenvuelven en tu vida cotidiana como maestro/a y en la de tus estudiantes. Según esto, la pregunta "¿Qué puedo hacer yo para transformar la historia de mi entorno y mi país?" supone una reflexión que parte de las oportunidades, los riesgos y las limitaciones de cada contexto y que implica proponer el cambio desde su particularidad.

¿Qué sucede en el aula cuando cuando cultivamos un sentido de la agencia histórica?

Testimonio de estudiantes

"[…] pues aquellas personas que son guerrilleros y que pertenecen a esos grupos, son personas también y así como ellos han llegado hasta esos extremos, cualquiera de nosotros podría llegar a un caso de esos ¿Sí me entiende? O sea, cualquier persona está expuesta y propensa a ser partícipe de un grupo armado y, debido a eso, [la] conclusión sería […] recapacitar en aquellos momentos donde de pronto estamos como incitados a la violencia y recapacitar antes de actuar, pensar antes de actuar; eso es importante. Y pues nunca dejarnos llevar de la violencia, en cambio, recordar aquellos hechos que han hecho sangrar al país y hacer el bien, mejorar nuestra sociedad" (Grupo focal con estudiantes de décimo grado, IE Camilo Torres, Municipio de Piedra Sentada, Cauca octubre 2016).

Testimonio de maestros

"El momento especial de los Diálogos de Paz ha permitido complementar el trabajo con la Caja de Herramientas y generar propuestas. Algunos de los enlaces que han hecho los estudiantes entre los Acuerdos y los temas vistos tienen que ver con la Reforma Agraria. Por ejemplo, un niño dijo 'ahora los objetivos son los mismos'; el desarrollo agrario fue importante en ese momento como ahora en los puntos de La Habana. [Han] estado pendientes de las noticias y han hecho análisis de los Acuerdos. Los estudiantes conformaron un grupo, 'Nueva generación', que trabaja por la paz; han hecho exposiciones en el canal local y también a otros grados del colegio, a los estudiantes de once" (Entrevista a docente de ciencias sociales, Institución Educativa Policarpa Salavarrieta; Samaniego, Nariño; agosto 2016).

"Pienso que hay algunos estudiantes que se han hecho sensibles a la necesidad de pensar y entender su realidad política, social, económica […] no solamente de lo que ha pasado, sino como constructores y actores […] es importante comprender para [definir] también cómo debemos actuar. En la clase de Ética […] hago mucho énfasis en que la ética o el ethos tiene que ver con las formas de actuar, con las formas de tomar decisiones, con las formas de tomar decisiones en el mundo e, indudablemente, comprender la realidad, pues nos da mayores elementos para esa toma de decisiones en la vida cotidiana" (Entrevista a docente de filosofía, I. E. Salen. Huila).

Sugerencias pedagógicas

No pocos pedagogos han sostenido que los procesos educativos constituyen el escenario apropiado para impulsar la transformación de contextos de injusticia (Freire, 1985, Giroux, 2003). Sin embargo, dentro de la formulación conceptual de la mayoría de pedagogías críticas no se le ha dado un lugar importante al estudio de los factores subjetivos de corte psicológico y social que inciden en la motivación de los estudiantes para emprender acciones orientadas al cambio. Algunas recomendaciones de Johnson (2005) apuntan a una serie de aspectos a ser tenidos en cuenta para el trabajo en aula que apuntan a fomentar un sentimiento de **autoconfianza** en los alumnos frente a sus capacidades y a los impactos que sus acciones pueden tener. Este sentimiento resulta determinante a la hora de cultivar su nivel de motivación para transformar la realidad.

- Johnson (2005) resalta la importancia de:

  – Desarrollar un *sentido de responsabilidad cívica frente a los otros* y preocuparse por su bienestar.

  – Instalar la noción de que es un deber moral —en términos éticos— participar en los **asuntos públicos y comunitarios.**

  – Aumentar *la percepción de eficacia* sobre las propias acciones en los y las estudiantes. Esto implica buscar estrategias para que se entiendan a sí mismos como actores **capaces** de lograr las tareas que se proponen y aumentando la sensación positiva de la influencia que pueden ejercer en el mundo.

  – Ahondar en el conocimiento temático con el que cuentan los y las estudiantes.

  – Evitar el cinismo y la apatía en el aula que se generan en el marco de: 1) modelos autoritarios de enseñanza, 2) una cultura arraigada en el pesimismo 3) poca atención frente a la *resolución de problemáticas sociales* y 4) Nulo énfasis en el *vínculo que existe entre el comportamiento individual y la reproducción de problemáticas sociales.*

- En este sentido, retoma los acuerdos de cuidado y recuerda que en aulas autoritarias es muy difícil que la agencia, la autonomía y el discernimiento moral emerja en los y las estudiantes. Un aula democrática donde los y las estudiantes puedan expresar sus pensamientos, ideas y tener iniciativa es fundamental para cultivar la ciudadanía y el sentido de la agencia histórica.

- Apóyate en estrategias pedagógicas tales como el aprendizaje cooperativo, donde los estudiantes pueden realizar ejercicios de toma de decisiones.

- Dales espacio a tus estudiantes para sugerir una campaña o una ruta propia que ellos imaginen por su cuenta y que resulte relevante para los problemas de su comunidad. Recuérdales que deben justificar cómo su acción o campaña contribuye a la no repetición de los hechos violentos.

- Es muy importante que en este punto retomes todo lo que pasó y que realices de nuevo el recorrido de lo que han vivido en esta expe-

riencia del viaje de la memoria; si hiciste un trabajo de diagnóstico al inicio del recorrido, vuelve a él para que los estudiantes puedan reflexionar sobre lo que ha pasado con ellos y ellas en este recorrido.

- Es muy importante que evalúes posibles riesgos que impliquen estas acciones en tu contexto: no queremos poner a los y las estudiantes en riesgo si hay actores armados presentes en el territorio, o si los problemas de la comunidad que identifican tienen soluciones que se salen de sus manos o comprometen su integridad física, moral o emocional. *Como se sugiere en la Guia para maestros y maestras. El Salado. Montes de María. Tierra de luchas y contrastes:* "En tales casos, tu labor consiste en redireccionar a los y las estudiantes hacia problemáticas que no los pongan en la mira de actores armados o en encaminarlos hacia soluciones que puedan manejar. Por ejemplo, si les preocupa el tema de seguridad en la localidad, en lugar de enfrentar a los ladrones, podrían ingeniar una estrategia de rutas seguras o unas horas a las cuales salen todos en grupo hacia sus casas para disminuir el riesgo. Es fundamental que ellas y ellos no se sientan frustrados, sino que vean el impacto, así sea pequeño, que pueden tener en la vida de los otros" (p. 75). Ten presente que la agencia también se relaciona con las transformaciones que ocurren en nuestro interior cuando logramos, por ejemplo, identificar y transformar nuestros propios prejuicios.

- Motiva a los y las estudiantes a ser miembros activos de sus comunidades y a gestionar iniciativas de construcción de paz en sus entornos, siempre dentro de sus posibilidades. Existe una Red Colombiana de Lugares de Memoria **(http://redmemoriacolombia.org/).** Busca, según el territorio en el que estés, qué lugares de memoria existen en tu ciudad o municipio para generar intercambios y salidas pedagógicas.

- Los diálogos intergeneracionales y la construcción de memoria local activa la agencia de los y las estudiantes. Puedes, por ejemplo, propiciar proyectos para que indaguen con padres, madres, tíos, tías, abuelos y abuelas sobre la historia de su familia y sus comunidades. Si esto es una idea que te guste, puedes explorar y conocer más el proyecto de historia oral del profesor Edgardo Romero en los Montes de María[32].

- Las expresiones artísticas son una forma de trabajar la agencia de los y las estudiantes, pues constituyen una oportunidad para promover la creatividad, la imaginación, la solidaridad y la proactividad de los y las estudiantes. Por ejemplo, en la IE Policarpa Salavarrieta de Samaniego están desarrollando el proyecto "Tejiendo la memoria de nuestro pueblo para no olvidarla", en cuyo marco se han realizado entrevistas y se han consultado diversas fuentes. Este proyecto ha impulsado la construcción de un Museo de la Memoria en el colegio.

- Evita afirmaciones del tipo "Colombia tiende a empeorar con el tiempo", "la situación se vuelve cada vez más difícil" o "acá nada cambia y todo permanece idéntico" (el síndrome de Cien años de soledad). Por el contrario, explora con tus estudiantes ejemplos de resistencia, resiliencia o de logros sociales producto de la acción colectiva. Esto permite que entiendan las transformaciones positivas de la sociedad como algo posible.

- Para explorar iniciativas de memoria que han surgido desde diferentes aulas a nivel nacional, emprendidas tanto por maestros y maestras como por estudiantes en sus entornos educativos y locales, puedes consultar el libro *Recorridos de la memoria histórica en la escuela: Aportes de maestras y maestros en Colombia.* Estas experiencias se han inspirado en la ruta propuesta en este documento y han hecho énfasis en la agencia histórica como aporte a la comprensión de la memoria y la historia, así como a la transformación local de los contextos. La diversidad de propuestas, fruto de la multiplicidad de fuentes consultadas, de testimonios incorporados, de lecturas y de interpretaciones de hechos concretos, puede inspirar el trabajo en tu aula y escuela.

32 Consultar el libro *Recorridos de la memoria histórica en la escuela: Aportes de maestras y maestros en Colombia.*

Puentes

- *Recorridos de la memoria histórica en la escuela: Aportes de maestros y maestras en Colombia.* Secuencias y actividades de profundización:
  - Iniciativas de paz.
  - Propongo salidas y busco soluciones.
  - Manos amigas.
  - Universo de emociones.
- *Daños: Análisis de los impactos del conflicto armado colombiano.* Sesión 7. Transformación de los daños. Reconstruyendo e imaginando. ¿A qué nos comprometemos?
- *Contextos: herramienta para la comprensión del conflicto armado colombiano:* Sesión 8: Comprensión y transformación de contextos
- *Memorias y resistencias: iniciativas de las víctimas del conflicto armado en colombia.*
  - Sesión 1: Me ubico. Memorias personales: una línea de tiempo de mi vida.
  - Sesión 2: ¿Qué es la resistencia?
  - Sesión 6: Iniciativas de memoria
  - Sesión 7:¿A qué nos comprometemos? Parte I
  - Sesión 8:¿A qué nos comprometemos? Parte II
  - Sesión 9:¿A qué nos comprometemos? Parte III
- *Portete. El camino hacia la paz, el reconocimiento de nuestra diversidad.* Libro para estudiantes y Guía para maestros y maestras:
  - Sesión 2.5 Algunas luchas y aspiraciones de las mujeres Wayuu.
  - Sesión 3.5 Participo en una conversación pública.
  - Sesión 4.6 Nuestras iniciativas de memoria.
- *El Salado. Los Montes de María. Tierra de luchas y contrastes.* Libro para estudiantes y Guía para maestros y maestras:
  - Sesión 1.4 Ejercicios de repartición de tierras: De la tierra al territorio.
  - Sesión 3.6 Resistencias desde la sociedad civil frente el conflicto armado.
  - Eje 4 La masacre y la estigmatización.
  - Sesión 6.3 "Vencer la impotencia".
  - Sesión 6.4 Y tú ¿a qué te comprometes? Las solidaridades con otros.
- *Guía de acompañamiento para el cuento Un largo camino.* Apartado 3. Propuesta de actividades para después de la lectura del cuento.
  - 3.1 Caminos para la acogida.
  - 3.2 Cartas a los personajes del cuento.

Referencias

Arjona, A. M. (2008). One National War, Multiple Local Orders: An Inquiry Into The Unit Of Analysis Of War and Post-War Interventions. *Low in Peace Negociations,* 2: 1-27.

Bermúdez, A. (2015). Four tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales,* 52: 102-118.

Brown, B. (2013). *On empathy.* Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=1Evwgu369Jw.

Burrell, S. (2012). Preparing Students for Social Action in a Social Justice Education Course: W*hat Works?. Equity & Excellence in Education,* 45(4): 547-560.

Centro Nacional de Memoria Histórica & Organización Internacional para las Migraciones (2017). *Al cuidado de la memoria. Módulo 1. Conceptos sobre el enfoque psicosocial y el cuidado de personas y equipos. Caja de herramientas para trabajar en procesos de construcción de memoria histórica*. Bogotá.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). Contextos: *herramienta para la comprensión del conflicto armado colombiano*. Bogotá: CNMH.

CNRR (2009). *La masacre de El Salado: Esa guerra no era nuestra*. Bogotá: Taurus.

De Roux López, R. (1999). *La insolente longevidad del héroe patrio. Caravelle,* 72: 31-43.

Freire, P. (1985). P*edagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI.

Giroux, H. A. (2003). P*edagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.

Gómez Gallego, J. A.; Herrera Vergara, J. R. & Pinilla Pinilla, N. (2010). *Informe Final de la Comisión de la Verdad sobre los hechos del Palacio de Justicia.* Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

Johnson, B. (2005) Overcoming "doom and gloom": empowering students in courses on social problems, justice, and inequality. *Teaching Sociology,* 33.

Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa pana* (5): 24-35. Disponible en http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/identidades-jangwa%20pana.pdf.

Velásquez, A. M.; Chaux, E.; Mejía, A. & Mosquera, T. (2016). Infografía: *¿Qué es una conversación crítica?. Curso virtual formadores de ciudadanía.* Universidad de Los Andes.

Wills, M. E. (2016). *Las trampas del pasado. Entrevista a David Rieff.* Disponible en https://www.revistaarcadia.com/periodismo-cultural---revista-arcadia/articulo/trampas-pasado-david-rieff-contra-la-memoria-maria-emma-wills-conflicto-armado/50000. Recuperado el 19 de septiembre de 2018.

Wills, M. E. (2017). La memoria histórica en el aula: La oportunidad de un futuro en paz. En A. Sánchez-Meertens, A. Ariza, I. Cortés & S. Ritschard (Eds.). *Re-conociendo el conflicto.* Foro internacional sobre pedagogía, memoria y violencia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.



ANEXO 1:

¿CÓMO LEER DISTINTOS TIPOS DE FUENTES?

Anexo 1: ¿Cómo leer distintos tipos de fuentes?

a) Fotografías/imágenes

A la hora de analizar una fotografía, pintura o imagen, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿Qué se observa en esta?
- ¿Quiénes aparecen y cuáles son sus principales elementos?
- ¿De qué está compuesta?
- ¿Cuál es el punto de vista desde el cual fue tomada/pintada?
- ¿La imagen es en blanco y negro o a color?
- ¿La fotografía fue tomada en un escenario espontáneo o fue puesta en escena?

Contexto y autoría

- ¿Quién es el fotógrafo/artista?
- ¿Dónde y cuándo se tomó la fotografía o se pintó el cuadro?
- ¿Cuál es el contexto histórico, político o social de la imagen?

Interpretación

- ¿Qué sensaciones transmite?
- ¿Qué impacto genera?
- ¿Con qué otra imagen se la pueda asociar?
- ¿Cuál fue la intención del artista/fotógrafo?
- ¿Sugiere alguna historia?

b) Caricatura/cómic

A la hora de analizar una caricatura o cómic, se deben responder las siguientes preguntas:
Comprensión general

- ¿Qué se observa en ella?
- ¿Cuáles son sus principales elementos y personajes?
- ¿Cómo son las relaciones que sostienen los diferentes personajes que expone?
- ¿Cuál es su tema principal
- ¿Qué recursos utilizó el o la caricaturista para elaborarla?

Contexto y autoría

- ¿Quién es el autor o autora
- ¿Tiene el o la autora otras piezas similares?
- ¿Tiene el autor la autora otras piezas distintas?
- ¿Cuándo fue elaborada?
- ¿Cuál es el contexto histórico, político o social durante el cual fue elaborada?

Interpretación

- ¿Qué sensación transmite?
- ¿Qué impacto genera?
- ¿Es una pieza neutral?
- ¿Cuál es la intención del autor?
- ¿Transmite la idea de manera efectiva?
- ¿Con qué otra imagen se la puede asociar?

c) Artículo de periódico

A la hora de analizar un artículo de periódico, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿De qué trata el artículo y quiénes son los protagonistas de la noticia?
- ¿Cuándo y dónde se desarrollan los hechos?
- ¿Cuáles son las ideas principales del artículo?

Análisis del título

- ¿Están las ideas principales resumidas en el título?
- ¿Cuáles son sus palabras o frases clave?
- ¿Qué lenguaje utiliza el periodista?
- ¿Cuál es la intención del artículo?

Medio y contexto de publicación

- ¿En qué periódico fue publicado?
- ¿Cuándo fue escrito y cuál era el contexto (político, social y económico) de la época?

Fuentes y punto de vista

- ¿Cuáles son las fuentes de información utilizadas por el periodista?
- ¿Usa varias fuentes o una sola?
- ¿Ha sido contrastada la información?
- ¿Ha faltado revisar fuentes? ¿Cuáles?
- ¿Cuál es el punto de vista del periodista?

d) Texto literario

A la hora de analizar un texto literario, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿Cuál es la idea general del texto?
- ¿Qué otras ideas menciona?
- ¿Quiénes son los personajes principales y cuáles son sus características?

- ¿Cómo son las relaciones entre los diferentes personajes?
- ¿Cuándo y en dónde se desarrollan las acciones?
- ¿Cómo es el ambiente en el cual se desarrollan las acciones?
- ¿Quién es el narrador?

Contexto y autoría

- ¿Quién es el autor del texto?
- ¿Ha escrito este autor otros textos?
- ¿Cómo se compara con dichos textos?
- ¿Cuándo y en qué contexto fue escrito

Comprensión detallada

- ¿Cuáles son sus palabras o frases clave?
- ¿Cuál es el estilo de su escritura?
- ¿Qué tipo de lenguaje usa?
- ¿Por qué y para quién puede resultar interesante?

Punto de vista

- ¿Cuáles son los diferentes puntos de vista presentes?
- ¿Tiene el narrador en cuenta varios puntos de vista?

e) Canciones o coplas

A la hora de analizar canciones o coplas, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿Cuál es la idea general de la canción/copla?
- ¿Qué otras ideas menciona?
- ¿Qué situaciones describe?
- ¿Cuándo y en dónde se desarrollan las acciones?
- ¿Cómo es el ambiente descrito?

Contexto y autoría

- ¿Quién es su autor?
- ¿Cuándo y en qué contexto fue escrita?
- ¿Ha escrito el autor otras canciones/coplas?
- ¿Existe relación con ellas?

Comprensión detallada

- ¿Cuáles son sus palabras o frases clave?
- ¿Qué tipo de lenguaje usa?
- ¿Qué sensaciones deja al escucharla?

Punto de vista

- ¿Cuáles son los diferentes puntos de vista presentes en ella?

f) Discurso

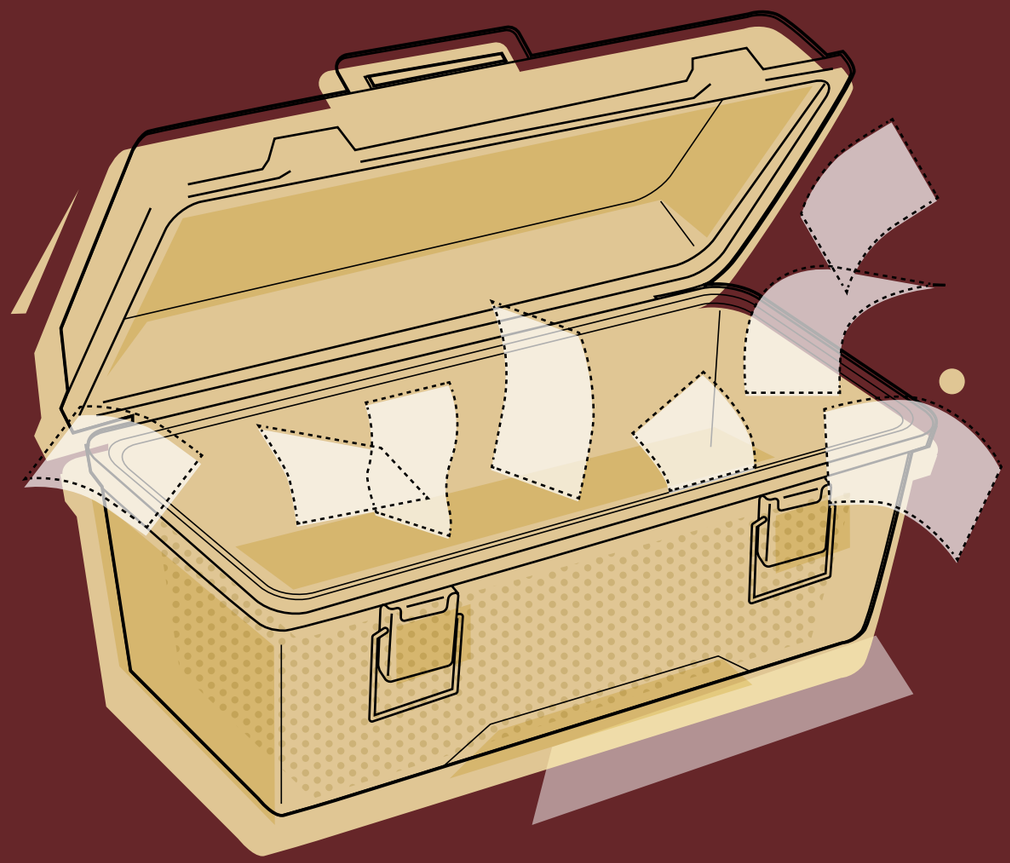
A la hora de analizar un discurso, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿Quién pronuncia el discurso y en qué momento lo hace?
- ¿A quiénes está dirigido?
- ¿Cuál es su idea general?
- ¿Cuáles son sus argumentos principales?
- ¿Qué otras ideas trata?
- ¿De quiénes habla?
- ¿Qué relación tienen las personas mencionadas?
- Contexto
- ¿Cuándo y dónde fue pronunciado el discurso?
- ¿Cuál es el contexto político, social e histórico en el que fue pronunciado?
- Comprensión detallada
- ¿Cuáles son sus palabras o frases clave?
- ¿Cuáles se repiten?
- ¿Qué tipo de lenguaje utiliza?
- ¿De qué manera está estructurado?
- ¿Qué sensaciones produce?
- ¿Podría su texto ser dividido en partes coherentes?

Punto de vista

- ¿Cuál es la intención de la persona que lo pronuncia?
- ¿Cómo pudo haber sido recibido por sus destinatarios?



AGRADECIMIENTOS:

LOS CAMINOS DE LA CAJA DE HERRAMIENTAS DESDE SU CONSTRUCCIÓN HASTA SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA

AGRADECIMIENTOS

En el 2012 emprendimos nuestro viaje para construir la Caja de Herramientas de forma participativa. Esta travesía inició con muchas preguntas, dudas e inquietudes; ¿Cómo pueden las escuelas del país propiciar procesos de enseñanza de memoria histórica en el aula? ¿Cómo dar a conocer y debatir el pasado conflictivo del país en la Instituciones Educativas? ¿Cómo abordar esta temática en regiones aún inmersas en la guerra? ¿Cómo hacerlo en territorios que no han sido afectados de forma directa por la violencia? Para responder estas preguntas fue indispensable trabajar de manera conjunta con profesores y profesoras de distintas regiones de Colombia quienes, desde sus conocimientos, saberes y experiencias en los territorios, brindaron pistas sobre las oportunidades y los retos para incluir la memoria histórica del conflicto armado en las aulas escolares.

Completar este viaje no hubiese sido posible sin la participación activa y dedicada de profesores de más de 317 Instituciones Educativas (I. E.) pertenecientes a 49 municipios de Colombia. Sus diversas experiencias, ideas, sueños, sugerencias y compromisos contribuyeron a la materialización de estos libros.

Tras seis años de recorrer esta aventura, recordamos y agradecemos a cada maestro, maestra y estudiante por apoyar y sumarse a este sueño.

2013

El trabajo colectivo empezó a tejerse con docentes de Arauca, Guajira y Chocó, con quienes nos permitimos imaginar, pensar y dar los primeros pasos hacia la consolidación de los materiales. Maestros y maestras brindaron las primeras sugerencias e ideas sobre cómo propiciar espacios de memoria histórica en la escuela y propusieron actividades que, hoy en día, hacen parte de los materiales de la Caja de Herramientas.



Taller con docentes, Tame, Arauca, 2013
María Andrea Rocha para el CNMH



Taller con docentes, Riohacha, Guajira, 2013
Pedro Betancur para el CNMH



Taller, Chocó, 2013
María Isabel Casas para el CNMH

Arauca

Tame, Arauca, Saravena, Arauquita: *Miryan Valderrama Mosquera (I. E. Inocencio Chinca); José Hernán Tuna Roza (I. E. San Luis); Emilce Velazco Pinto (Institución Técnica Jose Eustasio Rivera; Nohemí Bohórquez Hernández (I. E. José María Carbonel); Hugo Alfonso García Moreno (I. E. Liceo del Llano); Hugo Tadeo Peroza G. - (I. E. General Santander); Zuleima Cabriles Perales;María Dueñez Prieto (I. E. Antonio Nariño); Neyda María Eslava G. (Liceo Tame); Silvino Riscanevo Garcia (Instituto Oriental Femenino); María Concepción Pereira Orozco (Escuela Normal Superior María Inmaculada); Alain Bermúdez Cabrera (I. E. Francisco José de Caldas); Tirso Masmela (I. E. Instituto Oriental Femenino); Guillermo Lizcano Aponte.*

La Guajira

Riohacha, Camarones, Uribia: *Javier Mendoza (I. E. Evaristo Acosta de Luque); Nimia Ester Montoya (I. E. Livio Reginaldo Fischione); Luis Mina González (I. E. Luis Antonio Robles); Anyie Gutiérrez Toro (I. E. Divina Pastora); Isaac Pedroza (I. E. Divina Pastora); Edith Polo (Centro Educativo José Cholis); Libardo Enrique Villalba (I. E. Helión Pinedo Ríos); Ledis Camargo (I. E. Eugenia Herrera); Zaida Meza Epiayú (I. P. C.) ; Alenis Camargo (I. E. Denzil Escolar); Pedro Iguarán (I. E. María Doraliza López de Mejía); Dubis Tirado (I. E. José Antonio Galán); Édgar Granados (I. E. Ecológico del Carmen); Álvaro Marriaga (I. E. San Juan Bautista); Livio Suárez (Internado Nazaret); Josefina Ipuana - (Internado Indígena San José); Evangelina González (I. E. Cerro de la Teta Sede Jonjoncito); Teresa Henríquez Uriana (I. E. Julia Sierra Iguarán); Margarita Vásquez (I. E. Julia Sierra Iguarán); Doris Sabino (I. E. Kamusuchiwou); Simón Mercado (I. E. Alfonso López Pumarejo); Engella Gutiérrez (I. E. Alfonso López Pumarejo); Karol Pana (Normal Superior); Mario Guzmán (Normal Superior); Nidia Romero (Internado Indígena San José); Mónica Vergara (I. E. Normal Superior Indígena); José Sánchez Alcalá (Institución Etnoeducativa e Internado Indígena Kamusuchiwou).*

Chocó

Quibdo, Bojayá y San Juan: *Mary Fela Perea (Gimnasio Educación Media); Betsy del Carmen Blandón Cuesta (I. E. Antonio María Claret); Elda María Palacios Parra (I. E. Santo Domingo de Guzmán); Lucy Mariela Cañadas Andrade (I. E. Miguel Antonio Caicedo Mena); Marta Helena Álvarez Mena (FEMP); Nasly del Carmen Ríos (I. E. Rogelio Velázquez Murillo); Ricardo Arango Restrepo (I. E. José del Carmen Cuesta); Eliseo Mena Palma (I. E. Armado Luna Roa); Eleazar Martínez Córdoba (I. E. Santa Domingo Sabio); Manuel Belisario Maturana*

(I. E. Normal Nacional Manuel Cañizales); Carlos Heynner Arboleda (I. E. Miguel Vicente Garrido); Felipe Valoyes (I. E. Normal Superior de Quibdó); Wiston José Valoyes Martínez (I. E. Manuel Cañizales); Ana Lidia Rentería Córdoba, Moira María Mosquera, Néstor Maturana Obregón, Eunices Lemus Perea, Manuel Ramos, Alexis Palacios Mosquera, María Roquelina Palacios Valoyes, Bernardina Abadía Mena, Lida Rosa Moreno Gómez,. Melvin Ezequiel Murillo Palacios,. Leidy Ramírez Martínez, Johnny del Carmen Cabrera, Hercilia Palacios, Ana Dionisia Moreno, María Fernanda Mosquera, Otto Heiler Becerra, Fany Voloyes, Albania Victoria Martínez, Ana Felipa Chaverría, Margarita Elicenia Asprilla, Harold Mena (Institución Educativa César Conto); Luis Carlos Valencia (I. E. Manuel E. Rivas Lobón);Doris Murillo Murillo, Rebeca Murillo González, Gleidis Patiño Rodríguez, Ernecina Ibargüen Díaz (I.E Francisco Eutimio Múnera). Milton Marino Dávila Rivas (I.E San Agustín de Sipí).

2014

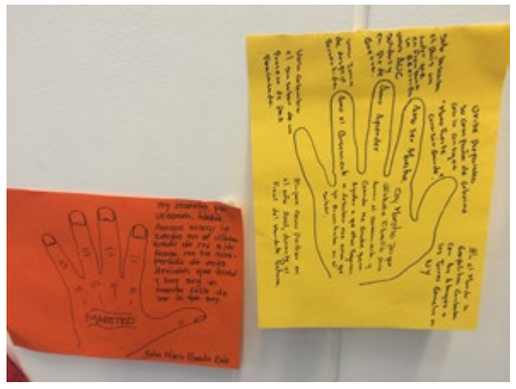
Las propuestas que fueron construidas en el 2013 se llevaron a otros territorios para que maestros y maestras pudieran conocerlas y enriquecerlas como parte de este proceso de construcción. Durante el 2014, maestros y maestras de Antioquia, Bolívar, Chocó, Nariño, Putumayo y Bogotá validaron y retroalimentaron los primeros materiales pedagógicos. Sus aportes, reflexiones y conocimientos enriquecieron y transformaron la primera versión de la Caja de Herramientas.



Taller, Quibdó, 2014
María Isabel Casas para el CNMH



Taller, El Placer, Putumayo, 2014
María Andrea Rocha para el CNMH



Taller, Medellín, 2014
Pedro Betancur para el CNMH



Taller, Carmen de Bolívar, 2014
María Andrea Rocha para el CNMH

Nariño

Samaniego y Pasto: *Harvey Melo, Guimar Loza Rengifo, Édgar Tobón,María Alicia Rodríguez, Gaby Patricia Ibarra (I. E. Simón Bolivar); Carlos Eduardo Díaz (I. E. A. San Martín de Porres); Francisco Ibarra (I. E. A. San Martín de Porres); Marelui del Carmen (I. E. Simón Álvarez); Lina Ortega (I. E. Simón Álvarez); María Bernanda Díaz (C. E. Bajo Canadá); Zaira Díaz (C. E. El Pichuelo); Afranio Flórez (I. E. El Motilón); Daniel Fernando Cano (I. E. El Motilón); Gustavo Adolfo Tapia Rodríguez (I. E. El Motilón); Carmen Maribel Gómez (C. E. El Llano); María del Socorro Mota (C. E. Tanamá); Martha Andrade (I. E. Policarpa Salavarrieta); Aura Elisa Álvarez (C. E. Campo Alegre); Santos Amparo Calderón (C. E. Oso San Agustín); Aurea M. Obando (C. E. Chinchal); James Omar López (C. E. Las Cochas); Norbey Ayala (C. E. Maranguay); Gladis Zambrano (C. E. El Carrizal).*

Putumayo

El Placer: *Cristina Medina, Alba Lucía Gelpud, Franklin Paz Erazo, María Orfa Córdoba, Ana Lucía Coral, Matilde Mery Chaves, Germán Darío Gómez, José Rafael Zambrano, Álvaro Riascos (I. E. Rural José Asunción Silva); Flor María Cáliz (Zaralinda).*

Bolívar

San Juan Nepomuceno: *Liliana Judit Poso, Liliana Caro, Paola Pérez, Jaqueline Gutiérrez, Sirley Osorio, Juan Carlos Vásquez Díaz, Abimael Castro, Edgardo Romero, Pedro Mejía (I. E. Normal Superior Montes de María).*

Antioquia

Medellín: *Luis Fernando Chavarriaga Ciro Luz Stella Martínez, Alba Estela Zapata, Victoria Mayo Ríos, María Sonia Mosquera Bonilla, Marta Elena Betancur Pérez, Aída Martínez (I. E. Manuel José Cayzedo); Sergio Oquendo (I. E. Caracas); Santiago Loaiza (I. E. Manuel José Cayzedo);Diana García (Escuela del Maestro); Purificación Moreno (I. E. Caracas); Yeime Gómez (I. E. Caracas); Fabio Jaramillo (I. E. Caracas); Humberto Franco (I. E. Caracas); Mery Ruby Álvarez (I. E. Samuel Barrientos); Amanda Monsalve (I. E. Samuel Barrientos); John Mario Posada (I. E. Samuel Barrientos); Gloria Elena Pereáñez (I. E. Samuel Barrientos); German Melo(I. E. Caracas).*

Bogotá

William M. Vega (Gimnasio Vermont); Claudia Piñeros (Gimnasio Vermont);, Juana Sarmiento; Néstor López (Gimnasio Vermont); Evert Silva Aliaga (Gimnasio Vermont);, Susana Vélez (Gimnasio Vermont); Camila Rueda (Colegio Anglo Colombiano); Nelson Melo (Colegio Anglo Colombiano); Ángela Arias (Colegio Andino); Berenice Ayala (Colegio Andino); María Angélica Díaz (Colegio Santa María); María Constanza Santos (Colegio

San Jorge de Inglaterra); Catalina Murgueitio (Colegio San Jorge de Inglaterra); Andrés Serna Isaacs (Colegio San Jorge de Inglaterra).

2015

En el 2015 se publicó la primera edición de la Caja de Herramientas, con la que iniciamos los primeros procesos de formación y socialización con los y las docentes de Cauca, Huila, Nariño, Bolívar, Antioquia y Bogotá. En estos procesos emergieron nuevas preguntas y aprendizajes de cada uno de los contextos, así como de los y las docentes que alimentaron tanto los materiales como los procesos de formación en otros territorios.



Taller, San Juan Nepomuceno, 2015
Juliana Machado para el CNMH



Taller, Nariño, 2015
Laura Giraldo para el CNMH



Taller, Bogotá, 2015
Laura Giraldo para el CNMH



Taller, Cauca, 2015
Víctor Ávila para el CNMH



Taller, Medellín, 2015
Daniela Muñoz para el CNMH



Taller Huila, 2015
Victor Ávila para el CNMH

Bolívar

El Salado y San Juan Nepomuceno: *Edgardo Romero, Abimael Castro, Paola Paulina Perez Hernández, Dilia Elena Mejía Rodríguez, Sirley Osorio, María Carlos Fanuel Luna, Pedro Mejía, Steffanny Guzmán. Xilema Caro, César Carmona, Sandra Piñeres R., Janeth Buelvas, María Suárez Castro, Gerardo Luis Utria, Luisa Caraballo, Luis D. Gabriel Arias. Jesús E. Huila, Kelly Márquez Gutiérrez, María Cerpa Buel, Jaime Reyes Fernández (I. E. Normal Superior Montes de María); Wilson Martínez M., María José Blanco, Yuranis Vazco, Neida Narváez, Álex Guillermo Mercado, Adys Moisés Carolmos, José D. Vásquez, Lilia E. Torres, Karen Tapia R., Javid Torres, Marlon William, Irina Martinez, Yamith Pérez, Néstor Arrieta Vizcaíno, Luis Ortega, Roberto Redondo C. (I. E. Técnica Agropecuaria El Salado).*

Cauca

Patía, Mercaderes, El Bordo: *Melba María Pisso Rengifo (I. E. Agroecológico de Sevilla); Nanci Rubiela Bambagüé (I. E. Agroecológico de Sevilla); Martha Lucía Cano Osorio (I. E. Liborio Mejía); Henry Mosquera Peña (I. E. Liborio Mejía); Marleny Ibarra López (I. E. Liborio Mejía); Jenny Mabel Urbano (I. E. Chisquio); Maritza Enríquez Patiño (I. E. Chisquio); Guido Augusto Enríquez Vega (I. E. Juan XXIII); Ana Patricia Erazo Sánchez (I. E. Juan XXIII); Ómar Ñáñez Muñoz (I. E. (de) Mojarras); Rogelio Vega Torres (I. E. (de) Mojarras); Javier Urbano López (I. E. de Arboleda); Holmes Quintero Pérez (I. E. Israel María Narváez); Deya Esther Mayorga Hoyos (I. E. Camilo Torres); Pedro Molano (I. E. Camilo Torres); José Alfadis Trullo Solarte (I. E. Bachillerato de Patía); Constanza Eugenia Hurtado Camayo (I. E. Bachillerato de Patía); Ehivar Enoc Bermúdez Mosquera (I. E. Bachillerato de Patía); Leidy Gómez Meneses (I. E. de Desarrollo Rural del Estrecho); Yolanda Inés Gaviria Villota (I. E. Chisquio); Aldívar Ángulo (I. E. de Desarrollo Rural del Estrecho).*

Huila

Guadalupe e Isnos: *Mary Edisney Tapia Cano (I. E. La Bernarda); Sandra Patricia Giraldo Posada (I. E. La Bernarda); Ligia Hernández Penna (I. E. La Bernarda); Ángel Lizandro Cardozo Losada, Gilma Cerón, Jorge Eliécer García, Roque Ortiz Ortiz, Sonia Paola Espinosa Rivera, Johanna Gómez Argote (I. E. José Eustasio Rivera); Judy Alexandra Calderón Zambrano (I. E. Nuestra Señora del Carmen); Karla María Garzón Quino (I. E. Nuestra Señora del Carmen); Óscar Fernando Zúñiga Peña (I. E. Belén); Socorro Barrera Zúñiga (I. E. María Auxiliadora). Sandra Parra Parra (I. E. María Auxiliadora); Jimena Yazmín Becerra Rodríguez (I. E. San Vicente); Yamin Lorena Ñáñez Rodríguez (I. E. San Vicente); Gustavo Adolfo Fajardo Perdomo (I. E. Mondeyal); Alirio Rojas Peña (I. E. Bordo-*

nes); Belsy Yasmín Dorado Gómez (I. E. Mortiño); Jovanny Gutiérrez Gonzàlez (I. E. Bordones); Leidy Vanesa Ortega López (I. E. Mortiño); Marcela Peña Castellanos (I. E. Salen); Bianey Zúñiga Samboní (I. E. Belén); Gladis Ibarra Sabi (I. E. Salen); Solange Bonilla Valencia (I. E. Mondeyal); Uber Robles (I. E. Nuestra Señora del Carmen); Jaime Jaramillo (I. E. María Auxiliadora); Jorge Orlando Ramos Guerrero (I. E. María Auxiliadora).

Antioquia

Medellín y Bello: *Alba Estela Zapata Ospina (I. E. Manuel José Cayzedo); Luis Fernando Chavarriaga Ciro (I. E. Manuel José Cayzedo); Luz Stella Martínez (I. E. Manuel José Cayzedo); Gloria Elena Pereáñez Herrera (I. E. Samuel Barrientos Restrepo); Marta Elena Betancur Pérez (I. E. Manuel José Cayzedo); Yeime Gómez Martínez, Fabio Alirio Jaramillo M., Elkin Alonso Ospina V., Humberto Franco Tamayo, Germán Melo (I. E. Caracas); Sergio Andrés Oquendo Olarte (Exalumno I. E. Caracas); Daniela Ruiz Lozano - (Corporación Héctor Abad Gómez); Sofía Corsi (Corporación Héctor Abad Gómez).*

Nariño

Pasto y Samaniego: *Myriam Ruales, Gaby Patricia Ibarra, Paul Melo, Harvey Melo (I. E. Simón Bolívar:); Jesús Rodríguez, María C. Rojas, L. Mariluz Pabón Rosero, Martha Andrade, Elsa Albea (I. E. Policarpa Salavarrieta); Ricardo Rodríguez, Ana Constanza Rojas, Janeth Rosero (Liceo Central de Nariño); Carlos Eduardo Díaz (I. E. A. San Martín de Porres); José Hidalgo (I. E. Simón Álvarez); Javier Ortega, Lucy Guerrero (Institución Educativa Gualmatán); Rony Maicol Morán (I. E. Nuestra Señora de la Guadalupe); Carlos Rojas (I. E. Municipal Francisco José de Caldas, Cuajacal); Mónica Buchely Rodríguez (Centro Educativo Municipal El Campanero); Cruz Helena Benavides, Darwin Pantoja (Institución Educativa Municipal El Encano).*

Bogotá

UNCOLI: *William M. Vega, Sergio Cáceres, Mariana Rodríguez, Claudia Piñeros (Gimnasio Vermont); Juana Sarmiento. Evert Silva Aliaga, Susana Vélez, Camilo García, Natalia Mariño, Iván Hernández (Gimnasio Femenino); Camila Rueda, Néstor López, Nelson Melo, Claudia Rodríguez T., Laura Zuleta (Colegio Anglo Colombiano); Ángela Arias, Berenice Ayala; Colegio Santa María: María Angélica Díaz (Colegio Andino); María Constanza Santos, Catalina Murgueitio, Andres Serna Isaacs (Colegio San Jorge de Inglaterra); Claudia Enríquez, Camilo Villamizar, Myriane J. Molano, Cristina Ramírez, María Paula Silva, Nancy Madrid, Juan Carlos Morales (Colegio Los Nogales); Adriana Vega; Bluefields: Carolina Porras (Colegio Gimnasio Campestre); Santiago Arroyo (Colegio Nueva Granada); Ximena Morales, Milena Caballero (Colegio Nueva Granada); Ana María Durán (Colegio Campoalegre).*

2016

En este año, algunos maestros y maestras empezaron a implementar la Caja de Herramientas en sus Instituciones Educativas. Gracias a las acciones realizadas por los maestros y las maestras, la Caja empezó a tener vida en las escuelas, fue adaptada de acuerdo a cada uno de los contextos y propició el enriquecimiento o la construcción de nuevas iniciativas de memoria locales. Además, las conversaciones con los y las docentes y sus estudiantes nos permitieron evaluar la primera edición del proyecto, sus impactos, sus logros y algunos retos de cara a su implementación. Las recomendaciones de profesores y estudiantes se incluyeron en la segunda edición de los materiales, que fue publicada y lanzada en el marco de la Feria Internacional del Libro en Bogotá 2016.

Durante el 2016 también se iniciaron nuevos espacios de formación y socialización en Norte de Santander, Meta, Chocó, La Guajira, Bogotá y Tumaco, Nariño.



Lanzamiento de la Caja de Herramientas en la Feria Internacional del libro de Bogotá 2016
Laura Giraldo para CNMH



Taller, Quibdó, 2016
Nicolás Serrato para el CNMH



Taller, Tumaco, 2016
Nicolás Serrato para CNMH



Taller, Riohacha, 2016
Alejandra Romero para el CNMH



Meta, 2016
Rocío Cabezas para el CNMH



Norte de Santander, 2016
María Elisa Dávila para el CNMH

Norte de Santander

Puerto Santander, Villa del Rosario, Ocaña, El Zulia, Salazar, La Esperanza, Cúcuta y Cáchira: *Ana Lucila Mendoza (I. E. Nuestra Señora del Rosario); Jessica Bandera Navarro (I. E. Nuestra Señora del Rosario); Juan Gabriel Chacón (I. E. Nuestra Señora del Rosario); Esperanza Zúñiga (I. E. Institución Técnico Agropecuario Juan Frío); Esperanza Romero (I. E. Institución Técnico Agropecuario Juan Frío); Myriam Avendaño (I. E. Institución Técnico Agropecuario Juan Frío); Ana Vitelva Ortega (I. E. Eduardo Cote Lemus); Lisbeth Yurani Palacios (I. E. Eduardo Cote Lemus); Luis Fernel Flórez (I. E. Eduardo Cote Lemus); Ismelda Mora (Instituto Técnico Agricola); Nancy Díaz (I. E. Julio Pérez Ferrero); Luis Fernando Galeano (I. E. Julio Pérez Ferrero); Jorge Enrique Ramírez (I. E. Julio Pérez Ferrero); Sandra Milena Moncada (I. E. Julio Pérez Ferrero); Carmen Alicia Moreno Ortiz (Colegio José Eusebio Caro); Noraida Arenas Acosta (Colegio José Eusebio Caro); Yeine Carreño García (Colegio José Eusebio Caro); Érica Pino Carvajalino (Colegio José Eusebio Caro); Araminta Trigos Pérez (I. E. Francisco de Paula Santander); Rubiela Santana Ramírez (I. E. Francisco de Paula Santander); Víctor Guzmán Bolívar (I. E. Francisco de Paula Santander); Efrén Antonio Rojas Suárez (I. E. Técnico Agrícola); Ariel Gómez Aguirre (I. E. Colegio Puerto Santander); Ciro Antonio Carvajalino (I. E. Colegio Puerto Santander).*

Norte de Santander

Catatumbo: *William Villamizar Gil, Liliana Sánchez (I. E. Horario Olave Velandia); María Esperanza Tarrazona; Patricia del Pilar Gómez Muñóz, Ómar Ortega, Alfonso Correa, John Jairo Bautista Cáceres (I. E. La Gabarra); Tatiana Rangel Rubio; Luis Beltrán (I. E. Filo El Gringo); Érica Johana Franco (Sede Educativa Rural Los Mesones); Jacid León (Sede Educativa Rural Los Mesones); Yolanda Rodríguez Ramírez (Sede Educativa Rural Puerta Barco); Nancy Liliana Valencia González (Sede Educativa Rural Puerta Barco); Gustavo Villamil (Sede Educativa Rural Puerta Barco); Katerin Correa Ardila; Pedro Antonio Manzano (I. E. Francisco José Caldas); Ligia Ávila (Centro Educativo Beltrania); Daile Tatiana Sandoval; Rosa María Escalante (Sede Palmeras);Graciela Ochoa (Sede Vetas Central); Claudia Patricia Bonnett (Colegio Integrado Campo); Alberto Mendoza (Colegio Rafael Peralta).*

Guajira

Riohacha: *Álvaro Marriaga (I. E. San Juan Bautista); Javier Mendoza (I. E. Evaristo Acosta de Luque); Luis Mina González (I. E. Luis Antonio Robles); Alenis Camargo (I. E.Denzil Escolar); Zaida Meza Epiayú (I. P. C.); Dubis Tirado (I. E. José Antonio Galán); Pedro Iguarán (I. E. María Doraliza López de Mejia); Libardo Enrique Villalba (Helión Pinedo Ríos).*

Chocó

Quibó: *Carlos Heynner Arboleda Rivas (Megacolegio MIA); Nasly del Carmen Ríos de Gil (Megacolegio MIA); Ana Felipa Chaverra (I. E. Nuestra Señora de las Mercedes – Villa Conto); Carlos Iván Valencia Moreno (I. E. Nuestra Señora de las Mercedes – Villa Conto); Eléazar Martínez (IESDS); Betsy del Carmen Blandón (IEAM Claret); Rosa Gladys Mondragón (I. E. Gimnasio); Eliseo Mena (IEALR); Elda María Palacios (I. E. Santos Guzmán; Felipe Valoyes (Normal Superior de Quibdó); Maida Cuesta Mosquera (Normal Manuel Cañizales); Mery Lemos Mena (Heartland Alliance); Sonny Martha (Normal Manuel Cañizales); Marta Álvarez (IEFEM); Lucy Mariela Cañadas (IEMACM); Eduardo Lozano (IEMACM).*

Meta

Restrepo, La Macarena, Mapiripán, Mesetas, Vista Hermosa, El Castillo, Uribe, Acacías y Puerto Lleras: *María Aydee Mosquera (Colegio Nacionalizado Los Centauros); Ana Mariela Pinzón (Colegio Nacionalizado Los Centauros); Juan Carlos Salazar (Colegio Pedro Nel Jiménez Obando); Milton Millán (I. E. Majestuoso Arari); Pedro Nel Pérez (I. E. Ovidio Decroly); Jaime Lozada, Nancy Murillo, Margarita Nancy Salas,Nereida Elcy Riveros, Sonia Padilla (I. E. Ovidio Decroly); José David Yate (I. E. Nuestra Señora de La Macarena); María Zenaida Blandón (I. E. Jorge Eliecer Gaitán); Jorge Cubides (I. E. Jorge Eliecer Gaitán); Amelia Guerrero (I. E. Juan Rozo); Jorge Hernán Vera (I. E. Francisco Torres León de Restrepo); Deicy Cruz (I. E. Torres León de Restrepo); Jhon Freddy Cuervo (I. E. Puente Amarillo Francisco Torres León); Lemer Fidel Perea Murillo (Colegio Nacionalizado Los Centauros); John Edisson Velásquez (I. E. Los Fundadores); Gildardo Díaz (I. Los Fundadores); Ricardo Fontalvo (I. E.Jardín Las Peñas); Luz Neida Perdomo (I. E. Ovidio Decroly); José Antonio Camacho (I. E. Rafael Uribe Uribe); Yazmín Delgado Rojas (I. E. Nuestra Señora de La Macarena).*

Bogotá

Secretaría de Educación: *Edilberto Cely R, Lina María Muñoz Mendoza (Liceo Femenino Mercedes Nariño); Bibiana Seguro (I. E. Leonardo Posada Pedraza); Ángela Valencia Leal (Sotavento IED); Viviana Manrique Suárez (I. E. El Tesoro de la Cumbre); Édgar Eduardo Esguerra (I. E. El Tesoro de la Cumbre); Jhon Alexánder Ramírez Botello, Noemí Pérez Martínez (Class I. E. D); Angélica Valencia Murillo (Veinte de Julio I. E. D); Francisco Parada (I. E. Julio Garavito); Gladys Guasca (Cedid San Pablo); Luis Alejandro López (I. E. Miguel De Cervantes Saavedra); Clara Aydé Bolívar, Luis Alfonso Ariza (I. E. José Joaquín Castro Martínez); Ángela Valencia Leal (Sotavento I. E. D.); Ludin Rodríguez (I. E. Los Comuneros); Camilo Andrés Rodríguez Rojas (I. E. D. Alexander Fleming); William Alfonso Martín Moreno (I. E. D. Estanislao Zuleta); Luz Stella Daza, Stalin Silva Téllez (I. E. Compartir Recuerdo); María Yolanda Velásquez (I. E. Ismael Perdomo); Sandra Leticia Vanegas (República del Ecuador); Zoraida Pacheco (I. E. Jorge Eliécer Gaitán); María E. Mendoza (I. E. Carlos Albán Holguín); Sandra Bibiana Sánchez (I. E. Julio Flórez); Ángela Piñeros Botero (La Candelaria); Gladys Restrepo (Villemer I. E. D); Jhon Alexánder Aranzazu (Nelson Mandela); Alfredo E. Centeno (I. E. Clemencia Holguín de Urdaneta); Éder Leonardo Carvajal (Colegio Fundación Nueva Granada); Claudia Marcela Salazar (Gimnasio Santa Rosa de Lima); Olga Lucia Rodríguez (I. E. Femenino Lorencita Villegas de Santos); Jorge Betancur Benavides (Colegio George Williams); Alejandra M. Portilla (I. E.Heladia Mejía); Catalina Fuentes Nieto (I. E. Alfonso Reyes Echandía); Emileth Buitrago (Técnico Domingo Faustino Sarmiento).*

Nariño

Tumaco: *Aliber Caicedo Luna (I. E. Faustino Arias Reynel); Aura Patricia Quiñones (I. E. Tangareal Carretera); Nancy Jiménez Ramos (I. E. Inmaculada Concepción); Lucía Erazo Torres (I. E. P. M. Bischoff); José Mario Escobar Paguay (I. E. Nueva Florida); Cristóbal Portocarrero Bustos (I. E. San Luis Robles); Cruz del Carmen Meneses (I. E. Ciudadela Mixta Colombia); Wend Bioyó Ortega (I. E. Chayal); Patricia Quiñones de A. (Tangareal Carretera); Hanner Yesenia Delgado; Martha Emilia Quiñones; Nixon Ortiz (I. E. Chilvi Zona Rural); Juan Carlos Alegría Quintero (I. E. Luis Antonio Robles); Gladys Paz (I. E. San José); Aliber Caicedo Luna (I. E. Faustino Arias Reynel); Juan Francisco Quiñones; Ángela Paola Ponce Moncayo (I. E. Ciudadela Tumaco); Lucía Erazo Torres (I. E. Robert Mario Bischoff); Nancy Jiménez Ramos (I. E. Inmaculada Concepción); Hugo Omar Vallejo Racinez (I. E. Alto Mira y Frontera); María Trinidad Cuero (I. E. Inmaculada Concepción); Alberta Montaño Micolta (I. E. Mixta Dosquebradas); Héctor Manuel Quiñones (I. E. Integrada de Chilvi); Rosa Emerita Goajona (I. E. Tangareal Carretera); Ángela Chamorro Garzón (Liceo San Andrés de Tumaco); Sonia M. Borja (I. T. A. Candelilla); Alexis Castillo Tenorio (I. E. Francisco José de Caldas); Karol A. Villarreal (I. E. Robert Mario Bischoff); Claudia Lorena Ortiz Quiñones (Técnico Agropecuario Nuestra Señora del Carmen); Ritha Dalila Meza; Sandra Janeth Díaz (Misional Santa Teresita); Diana Maritza Galicia (I. E. Llorente); Olga Elizabeth Reynel Córdoba (I. E. Faustino Arias Reynel); Diana J. Araújo Suárez (Colegio Naval Tumaco); Claudia Alexandra Hernández Andrade (Colegio Naval Tumaco); Nancy Betancourt Ocampo (I. E. Nueva Florida); Fanny Arévalo B. (ITIN Tumaco); José Mario Escobar Paguay (I. E. Nueva Florida); Rose Mary Yandún Getial (I. E. Nuestra Señora del Carmen); William Y. (I.E Inmaculada Concepción).*

2017

En el 2017, se iniciaron procesos de formación en Magdalena Medio, La Guajira y Cesar, en donde los y las docentes emprendieron procesos de investigación y reconstrucción de memoria histórica en sus propias regiones. Además, se continuó y se extendió la implementación de la Caja de Herramientas en nuevas Instituciones Educativas del país. Los maestros y las maestras innovaron usando de forma creativa los diferentes materiales en sus colegios, pues trabajaron los libros de manera interdisciplinar, combinando las artes plásticas, la música, la danza, el teatro, la filosofía, las ciencias sociales y la ética.

En julio de este año se creó la Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, concebida como una plataforma para promover el reconocimiento, el diálogo y el intercambio de diferentes experiencias e innovaciones. La iniciativa fue impulsada por maestros y maestras de diferentes lugares del país que sienten un gran compromiso con la inclusión de la memoria en el aula escolar como estrategia para aportar a la construcción de paz.



Taller, Barrancabermeja, 2017
Laura Giraldo para el CNMH



Proceso de formación, Cesar, 2017
Alejandra Romero para el CNMH



Taller docentes Alianza Educativa, Bogotá, 2017
Daniela Muñoz para el CNMH



Taller Guajira, 2017
Víctor Ávila para el CNMH

Cesar

El Copey, Aguachica, Curumaní, Agustín Codazzi, Chiriguaná, Valledupar: *Naddy Flórez Castilla, Mariadys Isabel Márquez, María José, Chinchia Hinojosa, José Tomás Márquez Fragozo (I. E. José Celestino Mutis); Dairo Alfonso Hinojosa, Tomás Albeiro Arias Rodríguez (I. E. Agrícola la Mina); Osman Alfredo Sarmiento Villazón, Neffer Elena Maestre Daza (I. E. Promoción Social Guatapurí); Alexánder José Serena Núñez, Alfonso Gutiérrez Bolaños (I. E. Rodolfo Castro Castro); Aurelio Antonio Arias, Lida Ester Arias (I. E. San Isidro Labrador); Yurian Irlen Cuesta Guzmán, Eduardo Castilla Oliveros (I. E. Luis Felipe Centeno); Álvaro Enrique Díaz López, Robert Lenin López Pérez (I. E. Manuel Germán Cuello); Yorcelly García Fuentes, Milagro Rocío Fragozo Benjumea (I. E. Simón Bolívar); Fabiola del Carmen Beleño Jiménez, Jhon Freddy Moreno Montealegre (I. E. Camilo Torres Restrepo); Javier Parejo Cuadro, Daniel Nieto Salas, Enna Luz Bautista Brito (I. E. Agustín Rangel); María Argenida García de Lozano, Gustavo Palacio Pallares (I. E. Sagrado Corazón de Jesús); Frey Camilo Hernández, Jónathan Montes Ávila (I. E. Guillermo León Valencia:); Tilson Manuel Pareja Rivera,*

Darío Miguel Romero (I. E. José Agustín Mackencie); Marilis Judith Orozco Pertuz, Uveimar Vergel Salcedo (I. E. Rafael Soto Fuentes); Freddy Miranda de Horta, Rafael Arzuaga Yacub (IE Luis Giraldo de Casacará).

Magdalena Medio

Puerto Berrío, Puerto Boyacá, San Pablo, Barrancabermeja): Carmen Rosa Ariza Ariza (I. E. Jhon F. Kennedy; *Virginia Camacho Suárez (I. E. Jhon F. Kennedy); Keyla Pallares (I. E Ciudadela Educativa del Magdalena Medio); Lisseth Rocío Pupo Jaramillo (I. E Ciudadela Educativa del Magdalena Medio); Lizbeth Celís Mejía (I. E. Diego Hernández de Gallegos); Edith Janeth Correa (I. E. Diego Hernández de Gallegos); Edward F. Arango García (I. E. Técnica La Integrada); María Nomaira Cuervo H. (I. E. Técnica La Integrada); Walter Franco Acevedo (Normal Superior del Magdalena Medio); Luis Fernando Perea Moreno (Normal Superior del Magdalena Medio); Hugo Alonso Calderón Rodríguez (I. E. Alfonso López Pumarejo); Martha Nidia Naranjo Vega (I. E. Bomboná); Gonzalo Pabón Valbuena (I. E. Bomboná); Érica Patricia Torres Chinchilla (I. E.Antonio Nariño); María Rubiela Castelblanco Hernández (I. E. Puerto Pinzón); Luz Amparo Correa Almeyda (I. E. Técnica Puerto Serviez); Raquel Rodríguez (I. E. José Antonio Galán); ; Henry Alberto Salazar Cardona (I. E. Antonio Nariño); Elcy Panche Hernández (I. E. Guanegro); Ana Yadira Pulido Rey (I. E. El Marfil); Yaned Amparo García Toro (I. E. San Pedro Claver); Adriana I. Urrea Garcés (I. E. Antonia Santos); Jhoana Gordillo Pérez (I. E. John F. Kennedy); Flor Marina Gutiérrez R. (I. E. El Prado).*

La Guajira

Dibulla, Riohacha, Maicao, Uribia, Barrancas: *Yaritza Barón Pérez (I. E. José A. Solano); Zoraya M. Royano Romero (I. E. Rural San Antonio de Palomino); Diana Suárez Sarmiento (I. E. Rural San Antonio de Palomino); Wilmar González Rojas (I. E. Técnica Rural Agropecuaria de Mingueo); Leonora Mailet Campo Arévalo (I. E. Nuestra Señora del Pilar); Dairo Lindo (I. E. Nuestra Señora del Pilar); Dolka Mendoza Ballesteros (I. E. Rural Adolfo Antonio Mindiola Robles); Andrés Millán Espitia (I. E. Rural Adolfo Antonio Mindiola Robles); Neil Javier Tapia Manjarrés, Adsonia Mindiola López, Rosalba Arias (I. E. Rural Miguel Pinedo Barros); Jairo José Castañeda Gutiérrez (Institución Educativa Nro. 10); Ibeth Pérez Mejía (Institución Educativa Nro. 15 Loma Fresca); Gloria Sileiny Mejía Díaz (Institución Educativa Nro. 3); Juan José Gonzáles Arias (Institución Educativa Nro. 7); Yenny Montalvo Miranda (C. E. Nro. 1 El Arroyo); Josefina Mejía Ipuana (C. E. Nro. 1 El Arroyo); Alma Rosa Zárate (Centro Etnoeducativo Nro. 11); Vivian Torres Brito (M. I. E. Sierra Nevada); Gloria Ramírez (M. I. E. Sierra Nevada); María Teresa Jusayu (CEIR Puay); J. Remedios Fajardo Pushaina (CEIR Puay); Betsy González González (I. E. Kamasuchiw'ou); Enyela Gutiérrez Robles (I. E. Alfonso López Pumarejo), Karol Liceth Pana Polanco (I. E. Escuela Normal).*

Bogotá

Alianza Educativa: *María Fernanda Gómez, Victoria Lozano, Sandra Álvarez, Aldemar García, Carolina Cortes. Nathaly Sarmiento, Lucero Garzón Ruiz, Johana Victoria Lozano, Lizbeth Chaparro, Javier Barayas, Yasmine Amézquita, José M. Páez, Sandra Milena Álvarez, Dolly Rico Pollo, Alfonso Osorio, Edison Parra, Jairo Díaz, Leidy Sierra, María Teresa Nieto, Rosa María Guerra, Lizbeth chaparro, Luis Enrique Rodríguez, Nidia Pérez, José Pérez, Christian Camilo Ramírez, Cristian Camilo Montoya, Pablo Andrés Lugo, Franey Serrato, Yasmín Amézquita, Jeisoon Figueroa, Karen Rodríguez,David Acosta, Juan Caros M. Hasana Godo, Nelson Enrique Moreno, Leonardo A. Sierra, Diego Andrés Rodríguez, Sorangela Bautista, Andres Matamoros, Nicolás Ortiz, Gloria Garzón, Diana Marcela Díaz, Jorge Roa, Mauricio Puentes, Liliana Torres.*

Bogotá

María Clara Gallón, Clara Rodríguez, Yasmid Pineda Velosa, Martha Patricia López, Marcela Patarroyo (The English School);Walter Díaz (Gimnasio del Norte); Ana Fabiola Rincón (Gimnasio del Norte); Camilo Galindo (Gimnasio Los Cerezos); Olga Consuelo García (Cambridge School); Yenny Natalia Vargas (Cambridge School); Carlos Andrés Escobar, María Alejandra Parra, Santiago Rosero (Gimnasio El Hontanar);María Darcy Flores (Minuto de Dios Siglo XXI); Juan Carlos Vargas (Minuto de Dios Siglo XXI); Marcela Mahecha (Colegio Anglo Colombiano); Claudia Piñeros (Gimnasio Vermont); Ligia Merchán (Gimnasio Vermont); Natalia Rojas Tarazona, Johanna Bohórquez, Lida Bejarano, María Victoria Anza, Luisa Fernanda Sabogal (Gimnasio Iragua); Jeimy Gutiérrez (Colegio Marymount); David Castillo (Colegio San Viator); Luby Aguilera García (Colegio San Viator); Darío Buitrago Ladino (Colegio Lazarillo de Tormes); Claudia Milena Maldonado Ramíre (I. E. Alexander Fleming); Ana Milena Silva Quitian (Alfonso López Michelsen I. E. D); Francia Elena Lozano Marulanda (I. E. Marco Antonio Carreño Silva); Cindy Paola Rodríguez Pacheco (Colegio San Benito Abad I. E. D); Carmen Elena Martínez Mendoza (Colegio General Santander de Usaquén); Claudia Claros Grajales (Cedid Ciudad Bolívar); Martha Teresa Buitrago (Saludcoop Sur I. E. D); Yenny Maritza Sánchez Pérez (Colegio Ciudad de Bogotá I. E. D); Giovanny Francesco Salcedo Cruz (Colegio Distrital Francisco Javier Matiz Fe); José Raúl Celeita Gómez (Colegio Nicolás Gómez Dávila); Óscar Uriel Meneses Velazco (Colegio Nicolás Gómez Dávila); John Jairo Sánchez (La Amistad I. E.D.); Yudy Mabel Vaca Reina, José Luis Ramos, Johanna Fuentes, Luz Adriana Betancourt López (I. E. D.Colegio Colombia Viva); Alexandra López Cardona (Colegio Motorista Localidad de Bosa); Alba Viviana Carreño Lescano (Colegio Ciudad Bolívar Argentina); Alida Jiménez Leguizamón (Colegio Unión Europea); Fabián Alexánder Castro Cubillos (Colegio Diana Turbay I. E. D); Cristina Salcedo Gómez (I. E. La Estancia San Isidro Labrador); Mario H. Castañeda Cordy (Codema I. E. D); Jenny Cecilia Minas González (Colegio Ciudad de Villavicencio I. E. D); William Rodríguez Bello (Colegio Ciudad de Villavicencio I. E. D); Vladimir Tuta Aponte (I. E. Débora Arango Pérez); Rafael Eduardo Sarmiento Zárate (I. E. D. José Francisco Socarrás); Leidy Johanna Saldarriaga Montoya (Colegio Distrital Nicolás Esguerra); Nidia Rocío Reina (Colegio INEM); Raúl Hernando Piñeros (Colegio INEM);David Andrés Vidal (Ced Rural Olarte); Edisson Alexander Cárdenas (I. E. D. Nuevo San Andrés de los Altos); Sandra Paola Castiblanco (Colegio Instituto Técnico Rodrigo de Triana); Jennifer Gisela Cruz (Colegio Gerardo Molina Ramírez); Johanna Rocío Jiménez (Colegio Gerardo Molina Ramírez); Fabián Andrés Avellaneda (Cedid Ciudad Bolívar); Irma Julieth Blanco (I. E. D. Fanny Mikey); César Ignacio Florián Mora (Colegio El Salitre Suba); Leidy Pabón (Colegio Tesoro de La Cumbre I. E. D.); Mabel Vaca (Colegio Tesoro de La Cumbre I. E. D.); Claudia Pa-

tricia Díaz Chabur, Luis Alirio Castro, Javier Rubio, Alba Nely Pineda Metute (Colegio El Porvenir); Eduard Rodríguez (Colegio Ofelia Uribe de Acosta); Laura Ruiz, María Nery Triaño, Óscar Garzón Ariza (I. E. Nuestra Señora Salette); July Catalina Torres (Nuestra Señora Salette).

2018

En el 2018, se publica la tercera edición de la Caja de Herramientas, la cual pretende recoger todos los aprendizajes y las sugerencias recogidas durante los últimos seis años en las distintas regiones del país. En este año se extendieron los procesos de formación a nuevos territorios: Barranquilla, Montería y colegios públicos y privados de Bogotá. También se generaron encuentros y diálogos locales en las distintas regiones, con el fin de compartir e intercambiar las experiencias docentes, así como los aprendizajes y las reflexiones generadas alrededor de la inclusión de la memoria histórica en la escuela y la construcción de paz.

A la fecha, la Red Nacional de Maestros y Maestras por la Memoria y la Paz está constituida por un grupo de 32 docentes de Nariño, Antioquia, Chocó, Bolívar, Bogotá, Cundinamarca, Norte de Santander, Arauca, Huila, Cauca, La Guajira, Boyacá y Meta, los cuales han participado de los procesos pedagógicos impulsados por el CNMH. Esperamos que, de la mano de estos docentes, la Red pueda seguir creciendo, articulando y potenciando los esfuerzos de maestros y maestras de diferentes territorios del país.



Barranquilla, 2018
Víctor Ávila para el CNMH



Bogotá, Secretaría de Educación, 2018
Laura Rojas para el CNMH



Encuentro Red Nacional de Maestros y Maestras por la Memoria y la Paz, Meta, 2018

Atlántico (Barranquilla)

Gilcar Carrillo (I. E. D. Betsabe); Obelis Lozano (I. E. D. Betsabe); Luis Avendaño (I. E. D. Juan Acosta Solera); Giovanni David Martinez (I. E. D. Juan Acosta Solera); Yoslaine Vásquez (I. E. D. La Milagrosa); Joaquín Jiménez (I. E. D. La Milagrosa); A. Jairo Jaraba (I. E. D Los Rosales); Elsa Mendoza (I. E. D. Alberto Assa); Eugenia Victoria Cantillo (I. E. D. Alberto Assa); José Temistocles Viloque (I. E. D. N 176 Juan Mina); Rosario Santamaría (I. E. D. Miguel Ángel Buile); Emérita Taborda (I. E. D. Miguel Ángel Buile); Yasmina Fontalvo (Codeba); Adally Rodríguez (Codeba); Alexis Acuña Cevilla (Cevillar); Virginia Mendoza (Colegio Distrital Nuevo Bosque); Irmaris Iglesias (Colegio Distrital Nuevo Bosque); Carmen Martínez (I. E. D. Carrizal); Nury Ospina Salas (I. E. D. Carrizal); Vilma Zormona (Las Granjas); Evaristo Polo (I. E. D. Metropolitano); Emérita Taborda (I. E. D. Miguel Ángel Builes); Rosario Santamaria (I. E. D. Miguel Ángel Builes); Candy Castro (I. E. D. Villas De San Pablo); Antonio Luis Rosado (I. E. D. Villas De San Pablo); Arturo Trespalacios (I. E. D. Javier Sánchez); Gerson Leones (I. E. D. Las Gardenias); Oscar Bolaño (I. E. D. Mundo Bolivariano); Gerónimo Landero (I. E. D. Evaristo Sourdis); Carlos Enrique Ruiz (I. E. D. La Esmeralda); Luz Fontalvo (I. E. D. La Esmeralda); Rafael Alberto Ladrón de Guevara (I. E. D. Octavio Paz); Emilio Medrano (I. E. D. Octavio Paz); Fernando Monsalve (I. E. D. Cinco de Abril);Noemi Cecilia Salcedo (I. E. D. Jorge Isaacs); Leonor Herrera (I. E. D. Paulino Salgado Batata); Cármen María Pardo (I. E. D. Paulino Salgado Batata); María Elena Rodríguez (I. E. D. Marco Fidel Suárez); Ricardo Polo, Camilo Andrés Valencia, Cesar Cerra, Álvaro Bustillo (Tec. Comunitario).

Bogotá

Jenny Liliana Builes Garzón (Colegio Luis Eduardo Mora Osejo I. E. D); Diego Prieto (Estanislao Zuleta I. E. D); Amparo Pinilla Ruiz (IEAU); Luis Javier Hurtado (Colegio Manuelita Sáenz); Sergio Otoniel Ramos (Fabio Lozano Simonelli I. E. D); Érika Roche Quiceno, Catalina Rodríguez, Ángela Sarmiento (Toberín); Douglas Rodríguez, Jazmín Jiménez, Sonia Patricia Páez (Eduardo Umaña Mendoza I. E. D.); Rosalba del Valle Reina (Confederación); Álvaro Ernesto García González (I. E.Compartir Recuerdo); Ángela M. Gutiérrez (Colegio San Bernardino); Carlos H. Polo (I.E Tom Adams); Marisol Luque García (Colegio Técnico Benjamin Herrera); Nancy Hernández (Cedid Ciudad Bolívar); Carolina Ramírez (I. E. Manuel Cepeda.); María del Pilar Ávila (I. E. Ciudad de Montreal); Nesly Jackelin Cogollos (I. E. Ismael Perdomo); Luz Muñoz Beltrán (Colegio Kimmy Pernia); Nelsy Lorena Aros, Jully Andrea Cárdenas, Leonardo Devia (San Cayetano I. E. D.); Fabián Aguirre Gutiérrez (Federico García Lorca I. E. D); Gustavo Adolfo Yáñez (Federico García Lorca I. E. D); Narda Tatiana Hernández (LEMO I. E. D.); Ana Lucy Peralta Silva (Bravo Paéz I. E. D); David Emmanuel Vides (Bravo Paéz I. E. D); Alejandra Piedrahita (Ciudad de Bogotá I. E.); Brizet Ramírez (República de Colombia I. E. D); José Yovanny Rojas (Sotavento I. E. D.); Rolando Franco (I. E. Gonzalo Arango); Edna Sierra (John F. Kennedy I. E. D); Rosa Elena Pedraza (John F. Kennedy I. E. D); Yamile González (Colegio Ciudadela Bosa); José Alejandro Rojas Pacheco (Castilla I. E. D); Johanna Gonzalez (Ramón de Zubiria I. E. D.);- Vladimir Poveda (Ramón de Zubiria I. E. D.); Lina Paola Martínez Nieto (Colegio San Bernardino); César Fernando Niño (Colegio Colombia Viva); Marlon Arias Sánchez (I. E. Francisco

Antonio Zea); Alejandro Urdaneta Forero (I. E. D. Capellanía Cajicá);John Alexander Bedoya Ocampo (I. E. D. Cortijo Vianey); Jimmy Fabián Pinto (Liceo Mayor de Soacha); Erick Colt Harker Motta (Liceo Edad de Oro); Diana Marcela Mosquera (Liceo La Sabana); Javier Urrego Torres (I. E. D. Ciudad de Villavicencio); Julián Mauricio Pulido (Colegio Campestre San Diego); María Patricia Siabato (I. E. D. Ciudad de Villavicencio); David Leonardo Amaya Mocetón (Gimnasio Jhon Cabot); Yeisson Quintana (Colegio Campestre San Diego).

Red Nacional de Maestros y Maestras por la Paz

Deya Esther Mayorga Hoyos (I. E. Camilo Torres); Constanza Eugenia Hurtado Camayo (I. E. Bachillerato Patía); Marcela Peña Castellanos (I. E. Salen); Sandra Giraldo Posada (I. E. La Bernarda); Mónica Vergara (I. E. Normal Superior de Uribia); Janeth Rosero (Liceo Central de Nariño); Martha Cecilia Andrade (I. E. Policarpa Salavarrieta); Gloria Elena Pereáñez Herrera (I. E. Samuel Barrientos Restrepo); Elkin Alonso Ospina (I. E. Juan de la Cruz Posada); Edgardo Romero - (I. E. Normal Superior Montes de María); Javid Torres (I. E. Técnica Agropecuaria El Salado); Eliseo Mena Palma (I. E. Armando Luna Roa); Sandra Jiménez Machado (I. E César Conto); Carmen Meneses (I. E. Ciudadela Mixta Colombia); Jorge Enrique Ramírez (I. E. Julio Pérez Ferrero); Ligia Ávila (I. E. Centro Educativo Bertrania); Ana María Durán (Colegio Campoalegre); Sandra Bibiana Sánchez (Instituto Técnico Julio Flórez(; Carolina Cortés (La Giralda); Alain Bermúdez (Francisco José de Caldas); Hugo Tadeo Peroza (IE General Santander de Arauca); Álvaro Enrique Díaz López (I. E. Manuel Germán Cuello); Freddy Alberto Miranda de Horta (I. E. Luis Giraldo); Jairo José Castañeda Gutiérrez (I. E. #10); Hugo Alonso Calderón Rodríguez (I. E. Alfonso López Pumarejo); Walter Franco Acevedo (Normal Superior del Magdalena Medio); Ibeth Pérez Mejía (I. E. #15); Jhoana Gordillo Pérez (I. E. John F. Kennedy); Nathaly Sarmiento (I. E. Santiago de las Atalayas); Claudia Patricia Díaz Chabur (I. E. D. Porvenir Sede B); Ángela Valencia; Jhonn Freddy Cuervo González (Puenteamarillo Francisco Torres León).

Extendemos nuestros agradecimientos

A los y las colegas que revisaron y enriquecieron con sus ideas las distintas versiones del material que contiene esta Caja de Herramientas. Todos los aciertos de estos documentos son atribuibles a sus múltiples lecturas y sugerencias, al tiempo que cualquier vacío o limitación es nuestra entera responsabilidad. Javier Corredor, profesor asistente.

Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia; Yolanda Reyes, escritora, educadora, directora y miembro fundador de Espantapájaros Taller; Ángela Bermúdez, investigadora, Centro de Ética Aplicada, Universidad de Deusto; Angélica Padilla, estudiante de doctorado, Centro de Ética Aplicada, Universidad de Deusto; *Diego Argumero Martínez, estudiante de doctorado, Centro de Ética Aplicada, Universidad de Deusto; Enrique Chaux Torres, profesor asociado, Departamento de Psicología, Universidad de los Andes; Alexánder Ruiz Silva, profesor titular, Universidad Pedagógica Nacional; Charlotte Greniez Rodríguez, asesora currículo de Educación para La Paz, Universidad de los Andes; Carolina Valencia Vargas, profesora, Facultad de Educación, Universidad Externado de Colombia.*

A Patrick Morales, María José Álvarez, Javier Corredor, Nancy Palacios, Nancy Prada, Adriana Serrano, María Luisa Moreno, Mónica Márquez, Isabel Crístina Agudelo, María Ochoa Sierra, Rebeca Palacio, Telemina Barros Cuadrado, María del Rosario Acosta López y Ariel Sánchez por sus lecturas y aportes en la producción de la tercera edición de la Caja de Herramientas.

A los equipos del programa de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos (Eduderechos), el programa de Competencias Ciudadanas, Dirección de Calidad de Preescolar, Básica y Media y el Equipo disciplinar de Ciencias sociales del Ministerio de Educación Nacional.

Al Instituto de Investigación en Conflicto y Memoria Histórica Militar, la Escuela Superior de Guerra y la Armada Nacional por los mapas, las cifras y las entrevistas que compartieron con el equipo de investigadores de ClickArte.

A todos los habitantes de El Salado, cuyo generoso concurso hizo posible el trabajo sobre este corregimiento, así como a Luis Torres, Fernando del Río y Enrique Flórez por los testimonios y las entrevistas que sostuvieron con ClickArte.

Al Liceo Francés Louis Pasteur de Bogotá, que también colaboró con este proyecto, al igual que Camilo García.

En Bogotá, a la Alianza Educativa, la Asociación Andina de Colegios Bilingües (ACCBI), la Unión de Colegios Internacionales (UNCOLI), el equipo de la Dirección de Inclusión e Integración de la Secretaría de Educación de Bogotá, la Secretaría de Integración Social de Bogotá, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Pedagógica Nacional, el Centro de Memoria Paz y Reconciliación por apoyar y apalancar la multiplicación y socialización de la Caja de Herramientas en Bogotá.

A las Secretarías de Educación de cada uno de los territorios por apoyar las convocatorias y realización de los encuentros y eventos en cada una de estas regiones.

A la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), cuyo amable y generoso concurso hizo posible el proceso de producción, en su primera fase, y la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.

Al programa de Apoyo a la Construcción de Paz en Colombia – ProPaz – de la GIZ, por su apoyo para hacer posible la tercera edición de la Caja de Herramientas.

A estas organizaciones y a las colegas que hicieron de enlace con el Centro: María Ángela Mejía, Sandra Pérez, Christian Voelkel, Victor Solano, Andrea Buitrago, Luisa Zambrano y Daiana Aguilar. Gracias por su paciencia y su respaldo.

LOS CAMINOS DE LA MEMORIA HISTÓRICA

ISBN: 978-958-5500-17-4

Segunda edición: octubre de 2018.

Número de páginas: 120
Formato: 20 x 25 cm

Líder Estrategia de Comunicaciones:
Adriana Correa Mazuera

Coordinación editorial:
Diana Gamba Buitrago

Edición y corrección de estilo:
Juan Mikán
Andrés Barragán

Dirección de arte:
Mateo L. Zúñiga
David Vargas

Diseño y diagramación:
Ángela Ramírez
María Rincón

Ilustración:
Guillermo Torres Carreño

Puntoaparte bookvertising

Fotografías:
Portada: © Laura Giraldo Martínez

Internas: © Víctor Ávila, Pedro Betancur, Rocío Cabezas, María Elisa Dávila, María Isabel Casas, Laura Giraldo, Juliana Machado, María Andrea Rocha, Alejandra Romero, Nicolás Serrato, Laura Rojas, María Emma Wills.

© Centro Nacional de Memoria Histórica
Calle 35 N.°. 5-81
PBX: (571) 796 5060
comunicaciones@centrodememoriahistorica.gov.co
www.centrodememoriahistorica.gov.co
Bogotá D.C., Colombia

Impreso en Colombia. Printed in Colombia
Queda hecho el depósito legal.

Cómo citar:
Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), Los caminos de la memoria histórica, Bogotá, CNMH.

Este documento es de carácter público. Puede ser reproducido, copiado, distribuido y divulgado siempre y cuando no se altere su contenido, se cite la fuente o en cualquier caso, se disponga la autorización del Centro Nacional de Memoria Histórica como titular de los derechos morales y patrimoniales de esta publicación.

Los caminos de la memoria histórica es el libro que introduce a la Caja de Herramientas en su conjunto y presenta sus contenidos. Este libro contiene los fundamentos teóricos y conceptuales de la Caja de Herramientas; la propuesta pedagógica que subyace a todos los materiales y unos agradecimientos a todos los maestros, maestras y estudiantes que han hecho parte del proceso de construcción e implementación de este proyecto en diferentes territorios del país.

ISBN: 978-958-5500-17-4

GOBIERNO DE COLOMBIA

PROSPERIDAD SOCIAL

Centro Nacional de Memoria Histórica

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

OIM ONU MIGRACIÓN

ACDI VOCA Ampliando Oportunidades en el Mundo

cooperación alemana

giz