GUÍA PARA MAESTROS Y MAESTRAS

PORTETE

EL CAMINO HACIA LA PAZ, EL RECONOCIMIENTO DE NUESTRA DIVERSIDAD

Centro Nacional de Memoria Histórica

GUÍA PARA MAESTROS Y MAESTRAS

PORTETE

EL CAMINO HACIA LA PAZ,
EL RECONOCIMIENTO DE NUESTRA
DIVERSIDAD

Centro Nacional de Memoria Histórica

Portete : el camino hacia la paz, el reconocimiento de nuestra diversidad.
(Guía de maestros y maestras) / Centro Nacional de Memoria
Histórica [y otros]. -- Bogotá : Centro Nacional de Memoria
Histórica, 2018.

80 páginas ; 25 cm. -- (La caja de herramientas)

ISBN 978-958-5500-21-1

1. Educación y conflicto armado - Colombia 2. Memoria colectiva - Colombia 3. Memoria histórica - Colombia 4. Masacre de Bahía Portete, Colombia, 2004 I. Centro Nacional de Memoria Histórica, autor II. Serie.

370.986148 cd 21 ed.

A1612907

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

LA CAJA DE HERRAMIENTAS

PORTETE. EL CAMINO HACIA LA PAZ, EL RECONOCIMIENTO DE NUESTRA DIVERSIDAD (GUÍA PARA MAESTROS Y MAESTRAS)

Basado en el informe de:
Grupo de Memoria Histórica-Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2010): La masacre de Bahia Portete: Mujeres Wayuu en la mira.

Asesoría pedagógica primera edición:
María Isabel Casas

Investigadoras primera edición:
María Juliana Machado, María Andrea Rocha, María Emma Wills y Laura Rojas

Asistentes de investigación primera edición:
Alejandra Londoño, Víctor Ávila, Laura Giraldo,Pedro León Betancur, Daniela muñoz y Tatiana Rojas

Lectores primera edición:
María Luisa Moreno, Javier Corredor y Pilar Riaño

Investigador segunda edición
Víctor Alfonso Ávila García

Asistentes de investigación segunda edición
Laura María Rojas Morales
Laura Giraldo Martínez

Lectores segunda edición:
Nancy Palacios Mena, Enfoque Étnico CNMH, María Rebeca Palacio Ruiz, Nancy Prada Prada, María Ochoa Sierra, María Luisa Moreno Rodríguez, Telemina Helena Barros Cuadrado y Mónica Márquez Ramírez

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA

Director General
Gonzalo Sánchez Gómez

Dirección para la Construcción de la Memoria Histórica
Camila Medina Arbeláez

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

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

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.

GUÍA PARA MAESTROS Y MAESTRAS

PORTETE

EL CAMINO HACIA LA PAZ EL RECONOCIMIENTO DE NUESTRA DIVERSIDAD

LA CAJA DE HERRAMIENTAS

INTRODUCCIÓN 10

PREÁMBULO 14

1 18

EL ENCUENTRO CON LA DIFERENCIA

2 34

EL PUEBLO WAYUU Y SUS FORMAS DE VIDA
La importancia de los sueños y el papel de lo masculino y lo femenino entre los wayuu

3 44

LAS DINÁMICAS DE LA GUERRA CONTEMPORÁNEA

4 56

LA MASACRE Y LOS IMPACTOS EN LA COMUNIDAD

1. El encuentro con la diferencia

2. El Pueblo Wayuu y sus formas de vida

3. Las dinámicas de la guerra contemporánea: la entrada paramilitar en la Alta Guajira

4. La masacre y los impactos en la comunidad

Introducción

El material pedagógico para la comprensión social de los acontecimientos y dinámicas ocurridas en Portete (La Guajira) invita a los y las estudiantes de grados 9°, 10° y 11° a iniciar una travesía emocional e intelectual por la historia del conflicto armado del país que les permita reflexionar sobre sus identidades y proyectos de vida, y sobre la identidad y los proyectos de vida de personas, pueblos y comunidades que han tenido experiencias en contextos violentos. En particular, en las herramientas sobre Portete se trabajan temáticas como la diversidad étnica, la organización cultural del Pueblo Wayuu y sus relaciones de género, la instrumentalización de conflictos internos por parte de los actores armados, el desplazamiento forzado y las resistencias del Pueblo Wayuu y otras comunidades.

Cada uno de estos problemas se abordan desde preguntas orientadoras como las siguientes que acompañan el recorrido de los y las estudiantes en su exploración del material:

- ¿Cuáles son algunas prácticas y rituales que realizan mis grupos de origen?
- ¿Cómo son las relaciones de género en mi contexto? ¿Cómo se distribuyen las tareas, las responsabilidades y las posibilidades entre los hombres y las mujeres de los grupos a los cuales pertenezco?
- ¿Qué situaciones se han salido de mis manos a partir de algunas alianzas construidas con determinados con actores? ¿Cómo se han resuelto?
- ¿Qué ocurrió en Portete?
- ¿Por qué ocurrió la masacre de Portete?
- ¿En qué se parece mi cotidianidad a la de las y los habitantes de Portete?
- ¿En qué se diferencian mis experiencias y las de las y los habitantes de Portete? ¿Por qué deben protegerse estas diferencias en una sociedad democrática?
- ¿Por qué el territorio es fundamental para los pueblos étnicos?
- ¿Cómo puedo contribuir a que este tipo de eventos no se repitan en el país?

Para responder a estas preguntas el material empírico sobre la masacre de Portete se organizó en cuatro ejes temáticos. Se espera que cada eje temático pueda desarrollarse en 5 o 7 sesiones de 50 minutos. En cada eje se plantea un ejercicio didáctico que propicia un tejido entre las siguientes dimensiones: memorias y experiencias personales, preguntas significativas, dilemas, herramientas para investigar y construcción de narrativas interpretativas. Mediante ese tejido se le propone al estudiante un viaje por la memoria que inicia con su confrontación a dilemas cotidianos, experiencias vividas y reflexiones sobre su propia identidad. Una vez cumplido este tránsito por su experiencia cotidiana, el recorrido se detiene en un nuevo puerto que les habla a jóvenes de eventos históricos que resuenan y tienen similitudes con sus propias vivencias. Esperamos que desde esas resonancias el pasado deje de ser letra muerta y se convierta más bien en una historia viva. Aspiramos que desde esa historia viva los y las jóvenes adquieran una comprensión significativa y crítica del pasado que pueda iluminar su presente y ayudarles a adquirir y cultivar su propio discernimiento moral. Por otra parte, se busca que el recorrido sea significativo para los y las estudiantes y que encuentren relevante la reflexión histórica para resolver los difíciles dilemas que enfrentan en sus vidas cotidianas.

Antes de empezar, ten en cuenta:

- El recorrido que proponemos para los y las estudiantes se basa, no en resumir tesis históricas que deben memorizar, sino en preguntas que ellos y ellas deben resolver contrastando distintas fuentes y diferentes miradas sobre el pasado.
- Si consideras que hay otras fuentes pertinentes para los temas trabajados, te invitamos a incluirlas. También puedes crear e incluir nuevas preguntas que consideres desarrollan la capacidad reflexiva y crítica de tus estudiantes. Recuerda que las preguntas deben ser abiertas y no inducir las respuestas. Son los y las estudiantes quienes deben investigar, reflexionar y construir sus propias respuestas para dar cuenta del camino argumentativo y la revisión de fuentes que siguieron para llegar a sus propios argumentos y conclusiones.
- Es muy importante no confundir los argumentos que esgrimen las fuentes con la posición del Centro Nacional de Memoria Histórica. Las fuentes recogen la postura de su autor o autora. Incluirlas como fuente no indica ninguna validación del CNMH de las posturas que esgrimen los autores o autoras.
- Trabajar con fuentes busca generar en los y las estudiantes capacidades de lectura para ubicar cada fuente en su propio contexto histórico y abrirse a las siguientes preguntas: ¿quién hizo las afirmaciones que contiene la fuente? ¿Cómo y por qué crees que la fuente elabora esos argumentos? ¿En qué situación está la fuente enunciando esos argumentos? ¿Frente a quién o quiénes enuncia esos argumentos? ¿Para qué?
- Es importante que siempre resaltes que las fuentes muestran y exponen posiciones y puntos de vista de quienes las produjeron. Te invitamos a suscitar debates sobre las representaciones que construyen las personas sobre sí mismas y sobre los argumentos que exponen en las fuentes. En estos debates, las fuentes no deben ser confundidas con la verdad. Las fuentes son registros históricos de posturas, sentimientos, reclamos, frustraciones e intereses de las personas, o evidencian las huellas que han dejado en sus memorias las afectaciones que han sufrido.
- Antes de iniciar cada eje recomendamos hacer una lectura general para identificar los conceptos que pueden ser desconocidos por los y las estudiantes.

Sesión	Eje temático	Título de la sesión	Contenidos
Preámbulo			
« EL ENCUENTRO CON LA DIFERENCIA »			
1.1	El encuentro con la diferencia	Me ubico: el mapa de mi entorno afectivo	Paso 1. Me construyo por medio de un autorretrato Paso 2. Construyo el árbol de mi entorno afectivo más cercano Paso 3. Ubico los roles Paso 4. Conversación colectiva sobre privilegios y dificultades en función del género
1.2		Me ubico: rituales, celebraciones y trayectorias familiares.	Paso 1. Completo mi mapa o árbol. Paso 2. Conversación grupal: contrasto mi experiencia personal con la de otros y otras. Paso 3. Conversación grupal: nuestros rituales
1.3		Colombia: un país, muchas culturas	Paso 1. Comprendemos las prácticas de otras comunidades Paso 2. Representamos las prácticas de otras comunidades Paso 3. La puesta en común
1.4		La diversidad étnica y las violencias históricas	Paso 1. Comprendemos algunas condiciones históricas relacionadas con las situaciones de comunidades afrodescendientes y pueblos indígenas Paso 2. Divulgamos y comunicamos nuestros aprendizajes Paso 3. La puesta en común
1.5		La diversidad étnica amenazada por ciertas visiones del desarrollo y por el conflicto armado	1.5.1 La diversidad étnica en riesgo: tensiones entre los proyectos de desarrollo y la autonomía indígena Paso 1. Comprendemos la tensión entre el desarrollo y el pensamiento ancestral indígena 1.5.2 La diversidad étnica y el conflicto armado Paso 2. Comprendemos cómo han sido afectados los pueblos indígenas por el conflicto armado Paso 3. Comunicamos nuestros aprendizajes
« EL PUEBLO WAYUU Y SUS FORMAS DE VIDA »			
2.1	El Pueblo Wayuu y sus formas de vida	Me ubico: mi experiencia de los sueños	Paso 1. Mis sueños Paso 2. El significado de los sueños
2.2		"Venimos de una antigua ensoñación"	Paso 1. El lugar de los sueños en la cultura wayuu
2.3		El género en el Pueblo Wayuu: el lugar de lo masculino	Paso 1. Interpreto Paso 2. Comunico mis aprendizajes Paso 3. La puesta en común
2.4		El género en el Pueblo Wayuu: el lugar de lo femenino	Paso 1. Interpreto Paso 2. La puesta en común
2.5		Algunas luchas y aspiraciones de las mujeres wayuu	Paso 1. Interpreto Paso 2. Puesta en común Paso 3. Actúo
« LAS DINÁMICAS DE LA GUERRA CONTEMPORÁNEA »			
3.1	Las dinámicas de la guerra contemporánea	Me ubico: ¡se salió de mis manos!	Paso 1. Reflexiono en grupo Paso 2. Puestas en escena Paso 3. Reflexiones en escena Paso 4. Diálogo colectivo
3.2		Los actores armados en La Guajira: desde los setenta hasta finales de los noventa	3.2.1 La bonanza marimbera Paso 1. Interpreto 3.2.2 Presencia de actores armados legales e ilegales en La Guajira a partir de los años ochenta Paso 2. Interpreto Paso 3. Comunico mis aprendizajes
3.3		La entrada paramilitar a la Alta Guajira	Paso 1. Interpreto Paso 2. Analizo colectivamente
3.4		¿Cómo lograron los paramilitares dominar la Alta Guajira?	Paso 1. Interpreto Paso 2. Analizo colectivamente Paso 3. Para ir más allá…: Organizo una conversación pública
3.5		Participo en una conversación pública	Paso 1. Apertura Paso 2. Conversación pública Paso 3. Cierre de la conversación
« LA MASACRE Y LOS IMPACTOS EN LA COMUNIDAD »			
4.1	La masacre y los impactos en la comunidad	Me ubico: una geografía de mi comunidad	Paso 1. Reconozco la información disponible Paso 2. Mapeo mi comunidad Paso 3. Observo e interpreto los hallazgos Paso 4. Analizamos
4.2		La masacre: ¿qué pasó?	4.2.1 Apertura significativa: nos preparamos para escuchar a otros 4.2.2 Escuchamos a otros: los relatos de la masacre Paso 1. Leemos Paso 2. Analizamos Paso 3. Comunicamos nuestros aprendizajes Paso 4. Cierre significativo
4.3		La masacre: ¿por qué ocurrió?	Paso 1. Apertura significativa Paso 2. Analizamos Paso 3. Actuamos Paso 4. Cierre significativo
4.4		Los impactos y los daños ocasionados	Paso 1. Analizamos Paso 2. Comunicamos nuestros aprendizajes Paso 3. Cierre significativo
4.5		Las resistencias	Paso 1. Analizamos
4.6		Las resistencias (profundización): los yanamas	Paso 1. Interpretamos Paso 2. Comprendemos cómo se repara el tejido ancestral wayuu
4.7		Nuestras iniciativas de memoria	

Preámbulo

Me cuido y nos cuidamos. Construyo acuerdos para el viaje por la memoria histórica

Objetivo

En esta sesión se propone construir unos acuerdos con los y las jóvenes que permitan el surgimiento de un ambiente democrático de discusión y de generación de conocimiento. Esto dará lugar a una reflexión sobre la dificultad de ponerse en el lugar de otra persona desde el respeto. También se quiere propiciar espacios donde los y las jóvenes experimenten la pluralidad y la vivan, no desde un sentido de amenaza, sino como riqueza.

Paso 1

Cuéntales a tus estudiantes que van a estar haciendo algo un poco diferente durante los próximos meses. Para inaugurar este espacio, van a adelantar varias actividades lúdicas con el objetivo de:

- Construir lazos de cooperación y reconocimiento grupal.
- Introducir la ética del cuidado (este concepto será clave para emprender el viaje por la memoria histórica y crucial para establecer los "acuerdos básicos").
- Sacar a los y las estudiantes de sus rutinas y permitirles explorar otras posibilidades de interacción y encuentro con sus pares.

Sugerimos realizar dos juegos, inspirados en el teatro del oprimido y adaptados a partir de la propuesta de la pacicultura del Observatorio para la Paz.

Paso 2.a
Primer juego

- Mueve los escritorios para despejar el salón y hacer uso de espacios abiertos cuando sea posible.
- Pídeles a tus estudiantes que caminen alrededor del espacio, evitando el círculo y haciendo contacto visual con sus compañeros y compañeras.
- Diles que, al oír tu aplauso, se congelen y queden como estatuas. Al volver a oír tu aplauso, deben retomar el movimiento.
- Recuérdales evitar el círculo y hacer contacto visual.
- Continúa haciendo ejercicios por el estilo que parezcan interesantes (puedes cambiar la instrucción: al oír tu aplauso pueden abrazar a la persona más cercana o saludarse de manera eufórica).
- Después de unos minutos, pídeles que se conecten como un cardumen de peces. Es decir, cuando cualquiera de ellos o ellas pare, todos deben quedarse como estatuas. Así mismo, cualquier persona puede continuar caminando y las demás deben seguir su iniciativa.

Con este juego se busca que los y las estudiantes hagan conciencia de cómo sus movimientos afectan a quienes los rodean. El recorrido por la memoria histórica incorpora al cuerpo e incluye también nuestras emociones. No es un viaje cualquiera.

Paso 2.b
Segundo juego

Este juego, "Mano imantada", es una alternativa al primero. Trata sobre la ética del cuidado.

En parejas, una persona debe guiar con la palma de su mano a la otra persona.

- Aclárales a tus estudiantes que este juego se hace en silencio.
- En parejas, elegirán quién guía a quién y luego intercambiarán roles.
- Quien haga las veces de guía usará la palma de la mano para "mover" a la otra persona, como si su mano fuera un imán que atrajera la cara de su pareja.
- La persona que se deja guiar mirará fijamente la mano de la otra persona y se dejará mover. Deja que tus estudiantes se guíen en parejas por más o menos dos minutos.
- Cambia los roles.

Recomendación

Recuérdales a tus estudiantes que están llevando a la otra persona con su mano. Por lo tanto, deben procurar su bienestar y demostrarle respeto. Tras terminar ambos juegos, puedes incentivar la discusión formulando las siguientes preguntas:

- ¿Qué tal les pareció la actividad?
- ¿Qué sintieron?
- ¿Qué nos dice esta actividad sobre el cuidado?

En este punto puedes guiar la discusión hacia la importancia de la ética del cuidado. Esta ética propone cuidar a la persona que tienen al lado y tratarla con dignidad y respeto. Lo ideal sería que interiorizaran estos conceptos y los vieran reforzados en las dinámicas de clase.

Paso 3

Cuéntales a tus estudiantes que, durante las siguientes semanas, van a embarcarse por un viaje a través de la memoria histórica usando el caso de la masacre de Portete. Para introducir el caso pregúntales qué saben de la masacre. Tras oírlos, aclárales que van a estar aprendiendo sobre una masacre que:

- Ocurrió del 18 de abril de 2004 en Portete, una bahía ubicada en la Alta Guajira.
- Fueron asesinadas cuatro mujeres y dos hombres, y todavía se desconoce el paradero de varias personas.

Recomendación

Procura no compartir demasiada información, puesto que se espera que los y las estudiantes accedan a mayores detalles durante su tránsito por los seis ejes propuestos.

Paso 4

Pregúntales qué creen que necesitarán para hacer este viaje a través de la memoria histórica. Cuéntales que en este viaje estarán hablando acerca de experiencias personales, emociones y sentimientos retadores, además de lidiar con testimonios difíciles sobre la masacre. Por eso es importante preguntarles:

- ¿Qué acuerdos quisiéramos hacer para sentirnos tranquilos llevando a cabo estas actividades?
- ¿Qué necesitamos para compartir experiencias personales de forma segura y tranquila?

Pídeles a tus estudiantes que escriban para sí tres acuerdos que deseen poner en práctica en el aula durante estos ejercicios, con miras a:

- Sentirse cómodos y cuidados por el grupo.
- Resolver los conflictos que se presenten.
- Sancionar a quienes no los sigan (si así les parece, luego pueden expandir estos acuerdos a todos los días y a todas las aulas).
- Expresar emociones/experiencias personales.

Recomendación

Ojalá los acuerdos sean específicos y se refieran a acciones concretas. Evita que tus estudiantes esgriman conceptos vacíos, como el de respeto, sin explicitar a qué se refieren con ello. Cuando hablen por ejemplo de respeto, pídeles que den casos concretos de cómo creen que el respeto por los y las demás se expresa y cómo creen que su opuesto –la falta de respeto– también se manifiesta. Es muy importante que ilustren lo que entienden por respeto y por falta de respeto. Puedes también preguntar qué les incomoda o hiere cuando están hablando de emociones y sentimientos.

Alerta de cuidado: El viaje por la memoria histórica es uno que involucra nuestras emociones y sentimientos. Por eso es necesario llegar a acuerdos de cómo reaccionar y acompañar nuestras propias emociones y las de nuestros compañeros y nuestras compañeras.

Puedes dar ejemplos: "Yo, en particular, me siento vulnerable cuando estoy hablando de cuestiones difíciles para mí y me interrumpen con chistes o actitudes sarcásticas que me hacen sentir humillación".

Puedes buscar otros ejemplos y dejar que los y las jóvenes completen con sus propias palabras y desde sus propias experiencias las actitudes y las reacciones que ellos y ellas esperan encontrar en sus pares y las que definitivamente los desanimarían o mortificarían. Para mayor información sobre ambientes democráticos y de cuidado, puedes revisar el libro Los Caminos de la Memoria el texto Pedagogía de la memoria histórica: Ruta para trabajar en la escuela. En particular la sección "Me cuido, nos cuidamos".

Además de esas recomendaciones, recuerda las siguientes:

- Respetar la voluntariedad de las actividades: nadie será obligado a participar o a compartir si no lo desea. Esto es especialmente importante en actividades que impliquen la vida cotidiana, personal o íntima de los y las estudiantes.
- Siempre hablar sobre los argumentos del otro, no sobre la persona que está hablando: no son válidas expresiones como "Tú eres irrespetuoso", sino argumentos como "Lo que estás diciendo puede ser ofensivo para ciertas personas" (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004).
- Prometer confidencialidad: lo que se hable en el aula no debe salir de allí. Debes ser especialmente cuidadoso con este acuerdo, puesto que debes denunciar cualquier situación de abuso de la que tengas conocimiento.
- Validar las emociones expresadas por los demás: validar las emociones quiere decir reconocerlas sin juzgar, burlarse o cuestionar. Esto es especialmente importante a la hora de crear un ambiente de apoyo para los y las estudiantes, basado en la empatía y la solidaridad.

Pregúntales: *¿qué creen que deberíamos hacer si un compañero expresa rabia, tristeza o dolor en clase? ¿Qué quisieran que hiciéramos en esos casos?*

- Sugerir a los y las estudiantes que se tomen de las manos en caso de llanto o tristeza y/o hacer una descarga emocional colectiva en caso de ira o rabia. Por ejemplo: "Si quieres gritar, gritamos todos".
- Recurrir a rituales típicos de la propia comunidad o de la región cuando sea pertinente hacerlo.
- Pensar en soluciones o alternativas que no impliquen violencia simbólica ni física, tanto para temas directamente relacionados con los contenidos temáticos tratados en las sesiones como para conflictos hipotéticos planteados por ti o conflictos que se presenten en el aula entre los y las estudiantes.

Al terminar la actividad, debes escribir estos acuerdos en un lugar visible y accesible para los y las estudiantes, como por ejemplo en una cartelera o en un segmento del tablero. Tus estudiantes deben recordar cuáles son estos acuerdos, razón por la cual deben estar visibles en todo momento.

Paso 5

Sugiéreles a tus estudiantes que piensen en las formas de reparar la transgresión o violación de los acuerdos. ¿Qué pasa si alguien rompe la norma? Como docente puedes sugerir:

Estrategias de reparación

En caso de que un o una estudiante rompa una norma que afecte a otra persona, quien la rompió podría:

- Disculparse con el afectado o la afectada.
- Reparar a quien afectó ayudándole a adelantar una actividad académica si esta persona accede.

En caso de romper una norma que no afecte a alguien en específico podría:

- Traer chocolates o dulces para toda la clase en la siguiente sesión.
- Preparar una presentación sobre un tema del currículo académico y exponerla ante el resto de la clase.

En caso de que la persona rompa una regla en el marco de un debate, puedes restringir su participación por algunos minutos o por el resto de la actividad.

Todos estos mecanismos de reparación pueden adaptarse a la comunidad o a la región específica en la que se esté llevando a cabo la actividad.

Advertencia

Debes evitar castigos físicos o humillantes que sean contraproducentes. Es tu responsabilidad asegurarte de que las normas se cumplan y moderar las estrategias de reparación en caso de que los acuerdos se rompan. Los acuerdos, sin embargo, no son únicamente para establecer una lista de "reglas por seguir": son una manera de crear un aula democrática, en donde los y las estudiantes son responsables de su propio comportamiento y aprenden a desarrollar agencia para escoger las normas que rigen sus acciones. Por lo tanto, el ejercicio no termina con los acuerdos. Estos deben ser reforzados, cambiados, evaluados y, sobre todo, respetados durante todo el recorrido por la memoria histórica.

Adicionalmente, estos acuerdos sentarán las bases de comportamiento durante el tiempo que estudien los materiales expuestos en la Caja de Herramientas y te darán a ti, como docente, las pautas psicosociales básicas para lidiar con las reacciones que puedan presentarse durante el estudio de los temas. Es fundamental cultivar estos acuerdos y reforzarlos a través de las semanas, para que en el momento en el que se enfrenten, por ejemplo, con los testimonios de la masacre en el Eje 4, los y las estudiantes tengan herramientas propias para lidiar con las reacciones adversas que se presenten en el aula. Hemos incluido algunas secuencias y claves pedagógicas durante las sesiones de dicho eje que pueden apoyarte a construir con tus estudiantes una atmósfera democráticamente cuidadosa.

Te recordamos que en el texto Pedagogía de la memoria histórica: Ruta para trabajar en la escuela, del libro *Los caminos de la memoria* sugerimos distintas maneras de acompañar, como docente, el proceso emocional de los y las estudiantes. De igual forma, el libro Recordar y narrar el Conflicto del CNMH ofrece herramientas básicas de cuidado sicosocial que te ayudarán a captar con empatía las emociones de tus estudiantes y a darles un manejo adecuado a tus propias emociones. Puedes acudir también a la Caja de Herramientas, construida por el CNMH, para trabajar procesos de memoria histórica con una perspectiva psicosocial "Al cuidado de la memoria" (http://repository.oim.org.co/handle/20.500.11788/1725?mode=full).

EJE TEMÁTICO **1**

PORTETE

El encuentro con la diferencia

DE LA PLURALIDAD DE ENTORNOS AFECTIVOS Y FAMILIARES AL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD ÉTNICA

Objetivo general

Comprender cómo los entornos afectivos propios distribuyen tareas entre hombres y mujeres, y promueven además la realización de ciertos rituales o celebraciones colectivas, como lo hacen otros pueblos y comunidades, cuyas riqueza, dignidad y diversidad han sido históricamente sometidas a distintas formas de violencia y en la actualidad se articulan a la imposición de paradigmas dominantes de desarrollo y a las dinámicas del conflicto armado.

Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales[1] (octavo a noveno y décimo a undécimo)

- Hago planes de búsqueda que incluyan posibles fuentes primarias y secundarias (orales, escritas, iconográficas, virtuales) y diferentes términos para encontrar información que conteste mis preguntas.
- Utilizo mapas, cuadros, tablas, gráficas y cálculos estadísticos para analizar información.
- Analizo los resultados de mis búsquedas y saco conclusiones.
- Comparo las conclusiones a las que llego después de hacer la investigación con las hipótesis iniciales.
- Reconozco que los fenómenos sociales pueden observarse desde diversos puntos de vista (visiones e intereses).
- Participo en discusiones y debates académicos.
- Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a las posiciones ideológicas y propongo formas de cambiarlas.
- Reconozco la importancia del patrimonio cultural y contribuyo con su preservación.

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas[2] (octavo a noveno y décimo a undécimo)

- Analizo, de manera crítica, los discursos que legitiman la violencia.
- Identifico y analizo las situaciones en las que se vulneran los derechos civiles y políticos (al buen nombre, al debido proceso, a elegir, a ser elegido, a pedir asilo, etc.).
- Conozco, analizo y uso los mecanismos de participación ciudadana.
- Identifico los sentimientos, necesidades y puntos de vista de aquellos a los que se les han violado derechos civiles y políticos y propongo acciones no violentas para impedirlo.
- Cuestiono y analizo los argumentos de quienes limitan las libertades de las personas.
- Comprendo el significado y la importancia de vivir en una nación multiétnica y pluricultural.
- Comprendo los conceptos de prejuicio y estereotipo y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia.
- Respeto propuestas éticas y políticas de diferentes culturas, grupos sociales y políticos, y comprendo que es legítimo disentir.
- Conozco y respeto los derechos de aquellos grupos a los que históricamente se les han vulnerado (mujeres, grupos étnicos minoritarios, homosexuales, etc.).

LA CAJA DE HERRAMIENTAS

1. Tomado de *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales* del Ministerio de Educación Nacional. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf.
2. Tomado de Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2004). Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf.

La Ruta

Reconocer las características de los propios entornos afectivos y de los rituales o celebraciones asociadas es fundamental para acercarse con empatía y esmero a la manera como otros pueblos y comunidades han organizado sus cotidianidades y sus prácticas ceremoniales. Además, es preciso comprender que muchas de estas históricamente han sido subordinadas o ignoradas, e incluso recientemente puestas en riesgo de exterminio por las visiones dominantes sobre el desarrollo y por el conflicto armado.

Sesión	Tema	Objetivos específicos	Contenido
1.1	**Me ubico:** el mapa de mi entorno afectivo	Reflexionar acerca de las características de las familias, comunidades o entornos afectivos más cercanos, teniendo en cuenta la distribución diferenciada de tareas, privilegios y limitaciones entre hombres y mujeres.	**Paso 1.** Me construyo por medio de un autorretrato. **Paso 2.** Construyo el árbol de mi entorno afectivo más cercano. **Paso 3.** Ubico los roles. **Paso 4.** Conversación colectiva sobre privilegios y dificultades en función del género.
1.2	**Me ubico:** rituales, celebraciones y trayectorias familiares.	Identificar similitudes y diferencias entre distintas trayectorias y vivencias familiares y comunitarias a través de la reconstrucción de rituales o celebraciones colectivas de los grupos a los que se pertenece.	**Paso 1.** Completo mi mapa o árbol. **Paso 2.** Conversación grupal: contrasto mi experiencia personal con la de otros y otras. **Paso 3.** Conversación grupal: nuestros rituales.
1.3	**Colombia:** un país, muchas culturas	Reconocer que el significado de los rituales, ceremonias o prácticas tradicionales de distintos pueblos y comunidades, incluida la propia, se construye dentro de un universo particular de sentidos históricos y culturales.	**Paso 1.** Comprendemos las prácticas de otras comunidades. **Paso 2.** Representamos las prácticas de otras comunidades. **Paso 3.** La puesta en común.
1.4	La diversidad étnica y las violencias históricas	Comprender que las comunidades afrodescendientes y los pueblos indígenas han soportado un repertorio amplio de violencias desde hace varios siglos, que ha configurado condiciones históricas de discriminación y explotación.	**Paso 1.** Comprendemos algunas condiciones históricas relacionadas con las situaciones de comunidades afrodescendientes y pueblos indígenas. **Paso 2.** Divulgamos y comunicamos nuestros aprendizajes. **Paso 3.** La puesta en común.
1.5	La diversidad étnica amenazada por ciertas visiones del desarrollo y por el conflicto armado	Analizar las condiciones de vulnerabilidad de las comunidades étnicas en Colombia ante los proyectos de desarrollo y dinámicas del conflicto armado, teniendo en cuenta el deber constitucional del Estado de garantizar la vida de estas comunidades y proteger su diferencia.	**1.5.1** La diversidad étnica en riesgo: tensiones entre los proyectos de desarrollo y la autonomía indígena **Paso 1.** Comprendemos la tensión entre el desarrollo y el pensamiento ancestral indígena. **1.5.2** La diversidad étnica y el conflicto armado **Paso 2.** Comprendemos cómo han sido afectados los pueblos indígenas por el conflicto armado. **Paso 3**. Comunicamos nuestros aprendizajes.

1. El encuentro con la diferencia

2. El Pueblo Wayuu y sus formas de vida

3. Las dinámicas de la guerra contemporánea: la entrada paramilitar en la Alta Guajira

4. La masacre y los impactos en la comunidad

Sesión 1.1

Me ubico: el mapa de mi entorno afectivo

Objetivo específico

Reflexionar acerca de las características de las familias, comunidades o entornos afectivos más cercanos, teniendo en cuenta la distribución diferenciada de tareas, privilegios y limitaciones entre hombres y mujeres.

Recuerda retomar los acuerdos construidos durante la sesión de preámbulo para animar a tus estudiantes a emprender este viaje con disposición, generosidad, apertura y empatía.

Paso 1. Me construyo por medio de un autorretrato

Pídeles a tus estudiantes que, en una cartulina, dibujen su autorretrato. Este es un ejercicio libre y la idea es que lo hagan como ellos consideren más apropiado. Como única consideración, el dibujo debe hacerse en una hoja que pueda ubicarse luego en una pieza de papel tamaño pliego entero o medio pliego. También pueden utilizar una fotografía personal (en la que aparezcan) que evoque algunos recuerdos para la elaboración de sus mapas o árboles afectivos.

Paso 2. Construyo el árbol de mi entorno afectivo más cercano

Indica a tus estudiantes que peguen su autorretrato o fotografía en una pieza de papel tamaño pliego entero o medio pliego, y sugiere la realización de un mapa o árbol afectivo, incluyendo a aquellas personas que ellos y ellas consideran significativas o importantes.

La representación propuesta no corresponde necesariamente a un árbol genealógico, porque las y los estudiantes no tienen que aludir a todas las personas con las que tienen un vínculo de consanguinidad, e incluso pueden referirse a quienes no tienen ninguna relación de parentesco estrictamente biológica, como padrinos y madrinas o amigos y amigas. Sin embargo, sí es importante que haya un ordenamiento cronológico y de género, como ocurre en los árboles genealógicos: debe hacerse alguna distinción generacional y acudir a alguna convención que represente diferencialmente a hombres y a mujeres; pueden usar cuadrados para referirse a ellos y círculos para referirse a ellas.

Por último, el árbol o el mapa es una descripción gráfica de las relaciones más significativas de las y los estudiantes, por lo cual su forma y sus componentes (las personas) dependerán enteramente de las elecciones o preferencias de tus estudiantes.



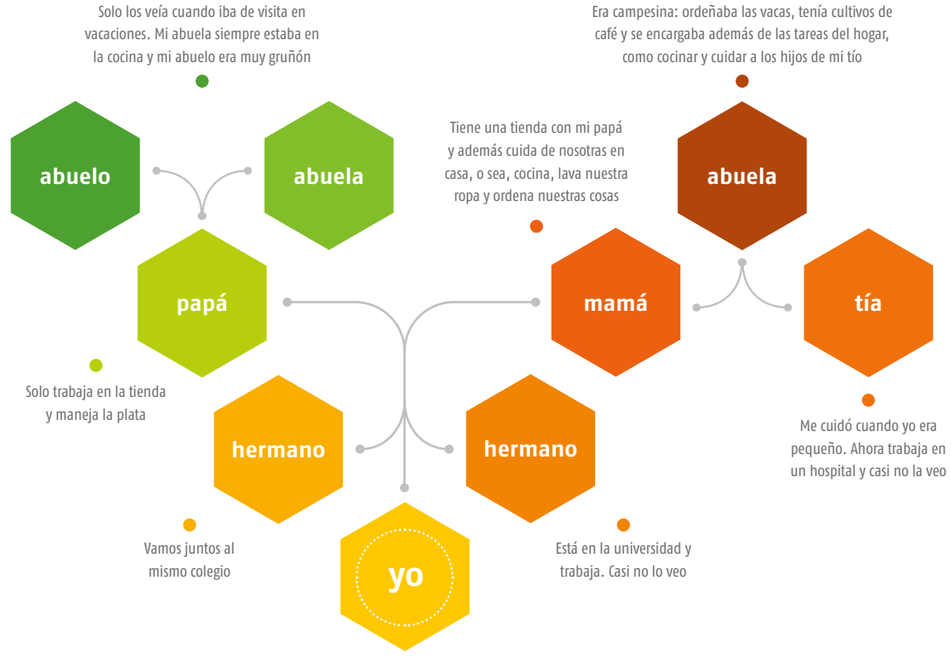


Figura 1. Árbol del entorno afectivo más cercano de un joven bogotano.

Paso 3. Ubico los roles

Proponles a tus estudiantes reflexionar individualmente acerca de las tareas, las responsabilidades y las cargas que asumen las mujeres y los hombres incluidos en el mapa y pídeles que los escriban en este.Las siguientes preguntas pueden orientar un ejercicio de escritura corta en sus mapas o árboles y la discusión en torno a estos:

1. ¿Existen tareas que sean realizadas principalmente por las mujeres incluidas en el árbol u otras mujeres de tu familia o comunidad? ¿En qué lugares o contextos las realizan? ¿Existen, por el contrario, tareas que las mujeres generalmente no realicen? ¿Cuáles?
2. ¿Las opiniones y las voces de las mujeres incluidas en el árbol siempre son tenidas en cuenta? ¿Existen situaciones en las que sus opiniones no sean escuchadas o no sean tan importantes como otras?
3. ¿Existen tareas que sean realizadas principalmente por los hombres incluidos en el árbol u otros hombres de tu familia o comunidad? ¿En qué lugares o contextos las realizan? ¿Existen, por el contrario, tareas que los hombres generalmente no realicen? ¿Cuáles?
4. ¿Las opiniones y las voces de los hombres incluidos en el árbol siempre son tenidas en cuenta? ¿Existen situaciones en las que sus opiniones no sean escuchadas o no sean tan importantes como otras?
5. ¿Existe alguna diferencia entre la situación de las mujeres y la de los hombres incluidos en el árbol o mapa? ¿En qué casos tienen ventajas y limitaciones distintas?
6. ¿Percibes cambios o similitudes con respecto a la situación de las mujeres y de los hombres a nivel intergeneracional? Es decir, ¿existe alguna diferencia entre las posibilidades y las limitaciones de las mujeres de generaciones anteriores y las de las mujeres de la actual generación, o se mantienen intactas? ¿Existe alguna diferencia entre las posibilidades y las limitaciones de los hombres de generaciones anteriores y las de los hombres de la actual generación, o se mantienen intactas?

Las y los estudiantes pueden referirse también a su propia experiencia de género a la luz de los interrogantes planteados.

Paso 4. Conversación colectiva sobre privilegios[3] y dificultades en función del género

Promueve un diálogo que permita a tus estudiantes enriquecer o contrastar sus reflexiones individuales:

- ¿Cómo percibimos las situaciones de los hombres y de las mujeres en nuestros contextos? ¿Tienen las mismas posibilidades u oportunidades o son distintas?

La conversación sobre las diferencias de género no es sencilla y no debería conducir a conclusiones estereotípicas o estigmatizantes. Reflexionar acerca de las posiciones de hombres y mujeres en los grupos a los cuales pertenecemos busca señalar que el género es una manera de ordenar las relaciones entre personas a través de la división jerárquica de la humanidad en dos mitades (hombres y mujeres) (Arango, 2005), promoviendo la distribución diferenciada de roles, responsabilidades, expectativas y espacios, así como del acceso al reconocimiento, a la autonomía o a la justicia, por ejemplo. Las sociedades y las comunidades encargan ciertas tareas a las mujeres y ciertas tareas a los hombres para asegurar la disponibilidad de recursos que hagan posible la subsistencia de los individuos y de los grupos, como el alimento, el vestido, las herramientas, los saberes o los conocimientos, los afectos y los cuidados, entre muchos otros.

En esa medida, es válido preguntar: ¿de qué se encargan los hombres y de qué se encargan las mujeres en nuestros grupos? Es posible que ahora las fronteras entre las responsabilidades, privilegios y cargas de los hombres y de las mujeres sean, en apariencia, más difusas, pero debe reconocerse que las brechas persisten. Por ejemplo, los trabajos domésticos son realizados principalmente por mujeres y aún no son plenamente reconocidos como una labor que deba ser retribuida económicamente y de manera justa como cualquier otro oficio. Incluso cuando tienen empleos remunerados, las mujeres suelen dedicar más tiempo que los hombres a las tareas del hogar, y esto reduce sus posibilidades de ocio, educación y desarrollo personal. En muchas regiones, los hombres de la casa son quienes tienen acceso al dinero y a ciertas posibilidades de movilidad social vinculadas. Las niñas y las mujeres a veces encuentran más restricciones que los niños y los hombres para acceder al sistema educativo o para permanecer en este a causa de las funciones que cumplen dentro de sus familias. Las estadísticas muestran, por último, que las niñas y las mujeres son las víctimas mayoritarias de aquellos hechos que atentan contra la libertad y la integridad sexual[4]. Por supuesto, estos no son ejemplos universales o invariables, pero indican la permanencia de relaciones de género desiguales y asimétricas que pueden pasar inadvertidas en la cotidianidad.

Las ideas principales de esta conversación pueden compilarse en una pieza de papel tamaño pliego entero para retomarlas en el Eje 2.

Para la próxima sesión, *encomienda a tus estudiantes la misión de hablar con sus parientes o demás personas incluidas en el árbol sobre uno de los siguientes temas:*

1. El nacimiento: ¿Qué prácticas se realizan para acoger a un nuevo ser en la familia o en la comunidad y para permitirle sentirse parte de estas? ¿Quiénes se encargan de estas acciones? ¿Qué se espera que ocurra en el futuro con el recién nacido o la recién nacida?
2. La muerte: ¿Qué prácticas se realizan cuando alguien muere? ¿Quiénes se encargan de estas acciones? ¿Por qué o para qué se hacen? ¿Qué se espera que ocurra con la persona fallecida a partir de la ejecución de dichas prácticas?
3. La adultez: ¿Cómo ocurre el tránsito a la adultez? ¿Cuándo se deja de ser una niña y se empieza a ser una mujer? ¿Cuándo se deja de ser un niño y se empieza a ser un hombre? ¿Qué responsabilidades se adquieren al llegar a la adultez? ¿Qué posibilidades se pierden cuando se es adulto? (Pueden elegir una de las dos condiciones: ser hombre o mujer).

Si tienen objetos o fotos que representen esos momentos, anímalos a que los traigan. Pueden elaborar un pequeño escrito en el que plasmen las principales ideas de la conversación que sostuvieron con sus parientes o personas significativas, describiendo los detalles e imaginando que alguien que no sabe nada sobre su cultura leerá el texto.

Sesión 1.2

Me ubico: rituales, celebraciones y trayectorias familiares

Objetivo específico

Identificar similitudes y diferencias entre distintas trayectorias y vivencias familiares y comunitarias a través de la reconstrucción de rituales o celebraciones colectivas de los grupos a los que se pertenece.

Paso 1. Completo mi mapa o árbol

Invita a tus estudiantes a ubicar en el mapa o árbol el texto que elaboraron a partir de la conversación con sus parientes o personas significativas.

A continuación, promueve la conformación de una galería para exponer todos los mapas o árboles elaborados, e invita a tus estudiantes a observar con detenimiento, respeto y empatía las composiciones realizadas por sus pares.

Paso 2. Conversación grupal: contrasto mi experiencia personal con la de otros y otras

Puedes orientar el desarrollo de un diálogo grupal a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué similitudes encuentran entre los mapas o árboles?
- ¿Qué diferencias identifican?

Advertencia: *Es muy importante que los estudiantes comprendan que existen distintas formas de organizar la vida en común, distintos hábitos, distintos rituales para conmemorar fechas importantes, distintas maneras de concebir la muerte y de despedir a los difuntos.*

Todos provenimos de distintas familias y de diferentes maneras de vivir y organizar la vida en común. El objetivo de las dos primeras sesiones de este eje es que los estudiantes palpen y reconozcan la diversidad de formas de organizar la vida en común.

La construcción de los árboles o mapas y la reflexión acerca de las prácticas a través de las cuales sus grupos reciben a los recién nacidos y a las recién nacidas, afrontan la muerte de un ser querido o promueven el tránsito a la adultez permiten a las y los estudiantes reconocer que hacen parte de una cultura, es decir, que comparten con los otros miembros del colectivo al que pertenecen un marco particular de percepción, comprensión e interpretación del mundo, unos patrones de comunicación y ciertas costumbres (Stuart Hall, 1987). Este reconocimiento hace posible la comprensión empática y compleja de otras formas de organización social y cultural, como la construida por el Pueblo Wayuu, entendiendo la pluralidad como una premisa fundamental para acoger, validar y celebrar la existencia de familias, comunidades y entornos afectivos distintos a los propios.

3. El privilegio se desprende de una situación de ventaja dentro de una relación jerárquica construida históricamente a partir del sometimiento de grupos y personas por razones de género, clase social, raza o edad, entre otros. La masculinidad sería un privilegio porque permite la acumulación de ciertos recursos materiales y simbólicos entre los hombres a partir de la apropiación de la fuerza de trabajo de las mujeres. Ellos, por ejemplo, pueden desarrollar sus carreras profesionales, mientras que sus esposas encuentran mayores dificultades para hacer lo mismo a causa de la maternidad y del sostenimiento del hogar.

4. Puedes revisar el apartado "Delito Sexual" o "Violencia Sexual" del informe Forensis, publicado por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses desde 1999: http://www.medicinalegal.gov.co/cifras-estadisticas/forensis.

Paso 3. Conversación grupal: nuestros rituales

A continuación, sugiéreles mencionar algunos de los elementos más llamativos que hayan encontrado sobre el ritual escogido: ¿Sabían lo que sus parientes o personas significativas comentaron sobre el nacimiento, la adultez o sobre la muerte? ¿Qué les pareció particularmente interesante sobre los rituales o las prácticas en cuestión? ¿Por qué?

Luego de escuchar algunas intervenciones, pregúntale al grupo por las similitudes y las diferencias entre los rituales indagados:

1. ¿Qué características compartidas identifican en las maneras de acoger a los recién nacidos y a las recién nacidas? ¿Qué rasgos peculiares o específicos perciben en estas?
2. ¿Qué coincidencias hay entre los distintos rituales o actividades que dan paso a la adultez? ¿Qué divergencias encuentran?
3. ¿Qué elementos en común existen entre las distintas maneras de afrontar y tramitar la muerte de los seres queridos? ¿Qué diferencias existen entre estas prácticas?

Las ideas principales de esta conversación pueden compilarse en una pieza de papel tamaño pliego entero para retomarlas en la siguiente sesión.

Por último, pregunta a tus estudiantes si pueden mencionar tareas particulares que deban cumplir los hombres y las mujeres en las prácticas relacionadas con el nacimiento de un nuevo ser o en los ritos mortuorios explorados, o si existen rituales de paso a la adultez específicos para los hombres y para las mujeres. Estas ideas también pueden integrarse a la pieza de papel tamaño pliego entero que compila las reflexiones de la sesión anterior para retomarlas en el Eje 2.



Nota para el desarrollo de la siguiente sesión: *En el próximo encuentro serán necesarios algunos materiales para que las y los estudiantes exploren su creatividad: revistas para recortar, papel, tijeras, pegamento, colores o marcadores, entre otros.*

Puedes además sugerirles a tus estudiantes revisar los sitios web de la revista SSSTENDHAL y de ARTNAU para aprender sobre la técnica artística del collage:

http://www.ssstendhal.com/magazine/8-artistas-del-collage/.
http://www.artnau.com/category/collage/.

Sesión 1.3
Colombia: un país, muchas culturas

Objetivo específico

Reconocer que el significado de los rituales, ceremonias o prácticas tradicionales de distintos pueblos y comunidades, incluida la propia, se construye dentro de un universo particular de sentidos históricos y culturales.

Paso 1. Comprendemos las prácticas de otras comunidades

Dependiendo de la cantidad de estudiantes en tu clase, puedes sugerir la conformación de cuatro u ocho grupos para trabajar los cuatro relatos incluidos en el texto para estudiantes *(Ombligados en Jurubirá, Ni era vaca ni era caballo, El encierro de una pequeña doncella y Los rituales fúnebres y el universo cultural de San Basilio de Palenque)*. Sugiéreles conformar los grupos y leer los relatos de acuerdo con las prácticas que indagaron a nivel familiar o comunitario (nacimiento, adultez o muerte), para trazar vínculos significativos entre su propia experiencia y las narraciones de la comunidad de Jurubirá sobre el nacimiento (Relato 1), de la comunidad de San Basilio de Palenque sobre la muerte (Relato 4), o del Pueblo Wayuu sobre la adultez (Relatos 2 y 3).

Paso 2. Representamos las prácticas de otras comunidades

Después de leer las historias, proponles a los grupos discutir las preguntas incluidas al finalizar el relato. A continuación, invítalos a iniciar la elaboración colectiva de los *collages*.

Paso 3. La puesta en común

En plenaria, ofrece a cada grupo la posibilidad de exponer su trabajo, haciendo énfasis en las ideas o premisas, resultantes de la conversación alrededor de las preguntas de reflexión, que guiaron la elaboración del *collage*. Puedes sugerir la ampliación de aquellos factores no incorporados al *collage* que resultan fundamentales para comprender los énfasis sugeridos por los interrogantes y por el objetivo de la sesión.

Una vez que todos los grupos hayan presentado sus hallazgos[5], sugiere los siguientes interrogantes de discusión colectiva:

1. ¿Por qué debemos conocer, valorar y proteger las prácticas y los rituales de todos los pueblos y comunidades que habitan nuestro país? ¿Por qué las diferencias culturales son una riqueza que todas las personas y el Estado deberían reconocer y celebrar?
2. ¿Qué aprendemos sobre la dignidad y la cotidianidad de otros pueblos o comunidades?
3. ¿Qué aprendemos sobre nuestro propio grupo, pueblo o comunidad a partir del diálogo con otros pueblos o comunidades?

Durante la discusión, es importante hacer énfasis en la diversidad de prácticas a través de las cuales los distintos pueblos y comunidades que habitan el país organizan su mundo material y simbólico, teniendo siempre un significado y un ordenamiento propios que responden a las relaciones de tales pueblos o comunidades con su propio entorno, con su pasado construido y su futuro soñado, y con otras comunidades.

5. También puedes organizar, junto con tus estudiantes, una exposición de los collages para contarle a la comunidad educativa acerca de los aprendizajes de la sesión.

En *Ombligados en Jurubirá,* la maestra Nohelia Mosquera nos cuenta cómo son acogidas las nuevas vidas que llegan a las familias y a la comunidad de Jurubirá por medio de una práctica (el ombligado) que busca transferir ciertos rasgos (la valentía o la capacidad de curar a otras personas) que son útiles para la vida en comunidad y promueve un sentido de arraigo, pertenencia y amor comunitario y territorial.

En *Ni era vaca ni era caballo,* el niño wayuu empieza a convertirse en adulto a partir de la labor, encomendada por su padre, de pastorear a un rebaño de ovejas. Su significado está relacionado con la importancia que tienen los animales para el sostenimiento económico de una unidad doméstica, tanto por el consumo de su carne como por su intercambio con otros grupos para la consecución de ciertos bienes y el prestigio social que otorga el número de animales.

El encierro de una pequeña doncella muestra cómo se prepara Ilwa, la niña wayuu, para reconocer y apropiar los significados y las prácticas relacionadas con el ser mujer dentro de su comunidad para encarnar una feminidad que sea bien valorada por otros wayuu.

Por último, los rituales fúnebres de San Basilio de Palenque no solo reflejan los significados que las palenqueras y los palenqueros atribuyen a la vida y a la muerte, sino también sus principios fundamentales de organización social y cultural, pues, como lo expresa Juana Pabla Pérez, afrontar el fallecimiento de un ser querido activa redes comunitarias de apoyo que operan en otras situaciones de la vida y que se cultivan desde la infancia.

Al explorar estos cuatro relatos, así como las costumbres propias sobre el nacimiento, la muerte y el tránsito a la adultez, esperamos que las y los estudiantes comprendan **que todas las personas crecen en comunidades que orientan, a través de prácticas o rituales, los tránsitos vitales y fundamentales que hacen las personas, como el nacimiento, el viaje de la niñez a la adultez y el de la vida a la muerte y otros sucesos cotidianos,** y que aquellos responden a los marcos culturales y normativos de las culturas que los producen.

Advertencia: *Ocasionalmente, las personas contrastamos nuestras prácticas y experiencias con las de otros grupos a partir de juicios y estereotipos que nos hacen percibir las propias como mejores, normales y más evolucionadas, y las distintas o ajenas como incorrectas, atrasadas y estáticas. En consecuencia, es importante que los y las estudiantes puedan descubrir que Colombia es una nación étnica y culturalmente plural, como lo enuncia la Constitución Política de 1991[6], lo cual significa que la variedad de tradiciones y perspectivas que convergen en nuestro territorio deben ser valoradas, reconocidas, celebradas y protegidas, porque tal diversidad enriquece nuestras maneras de comprender la vida y de habitar el mundo.*

[6]Título I de los principios fundamentales
Artículo 7. *El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.*
Artículo 8. *Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.*

Capítulo 2 de los derechos sociales, económicos y culturales
Artículo 70. *"El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.*
La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación".

Los relatos, por otro lado, ilustran hechos o procesos situados en una cultura específica, con símbolos y significados particulares, que no corresponden necesariamente con la trayectoria de todos los miembros de una comunidad. Es decir, dentro de un mismo pueblo o comunidad pueden existir diferencias y matices entre las experiencias de sus integrantes, y también conflictos, dificultades y desacuerdos. No obstante, pese a las situaciones difíciles afrontadas, muchos definen su pertenencia a dichos grupos en términos de orgullo y dignidad. Estos cuentos *(Ni era vaca ni era caballo y El encierro de una pequeña doncella)* no son recuentos fieles de la realidad del Pueblo Wayuu, sino narraciones que buscan resaltar con amor, satisfacción y regocijo algunos de los acontecimientos fundamentales de su vida cotidiana para que otros puedan percibir y acoger su significado y su riqueza.

Por último, el reconocimiento de narrativas elaboradas por autores y autoras que los entornos oficiales de enseñanza han excluido sistemáticamente es una manera legítima de aproximarse a las visiones e interpretaciones sobre el mundo que construyen grupos que han sido históricamente desconocidos y menospreciados por los relatos sobre la nación colombiana. Un ejemplo de esto son los relatos históricos (de divulgación masiva o aquellos que han inspirado la perspectiva histórica de las clases de ciencias sociales en nuestro país) que se articulan alrededor de una secuencialidad que inicia con el "descubrimiento de América" (aunque incluye algunas referencias a las sociedades precolombinas y a la transformación de los sistemas de organización social y política de los pueblos indígenas a partir de la llegada de los españoles). Estos relatos sugieren un recuento de aquellos hechos relacionados con el surgimiento de la República y explican los procesos de cambio social, siempre a la luz de las acciones o del talante de "grandes" personajes (héroes o próceres, entre otros) que encarnan los principios fundamentales de la modernidad colonial (como la supremacía racial y de la razón universal, o la ideología del progreso, entre otros), pero omiten invariablemente las referencias a las comunidades afrodescendientes, cuya presencia en América se explica a partir de la existencia de un sistema esclavista global, y no enuncia sus aportes a la cultura, a la identidad y a la economía nacional, así como tampoco alude a las contribuciones realizadas por los pueblos indígenas ni a la expropiación de sus territorios, ocurrida desde el siglo XV hasta hoy por la intervención de distintos actores.

Cabe señalar que los relatos de las comunidades mencionadas tampoco abundan en las bibliotecas porque la escritura no es un recurso al que acudan todos los grupos sociales para consignar y transmitir sus conocimientos. Sus tradiciones se expresan a través de historias orales o prácticas y costumbres transmitidas de padres y madres a hijos e hijas, cantos fúnebres, recorridos sagrados, o por medio de la educación que las personas mayores ofrecen a los y las jóvenes y que suele ocurrir en contextos cotidianos.

Nota para el desarrollo de la siguiente sesión:
En el próximo encuentro serán necesarios algunos materiales para que las y los estudiantes exploren su creatividad: papel de distintos tamaños u octavos de cartulina, colores o marcadores, revistas para recortar, tijeras, entre otros.

Sesión 1.4
La diversidad étnica y las violencias históricas

Objetivo específico
Comprender que las comunidades afrodescendientes y los pueblos indígenas han soportado un repertorio amplio de violencias desde hace varios siglos, que ha configurado condiciones históricas de discriminación y explotación.

Paso 1. Comprendemos algunas condiciones históricas relacionadas con las situaciones de comunidades afrodescendientes y pueblos indígenas
Propón la conformación de grupos de cuatro o seis estudiantes para trabajar uno de los dos conjuntos de fragmentos documentales incluidos en el texto para estudiantes. *El Grupo*

A. Comunidades afrodescendientes contiene cuatro textos principales de distintos autores, y el *Grupo B. Pueblos indígenas*, cinco documentos (y algunos anexos) que registran la voz de personas provenientes de distintos pueblos. Cada grupo de estudiantes podrá leer uno de los dos conjuntos de documentos, reflexionar acerca de los interrogantes sugeridos y elaborar una propuesta colectiva de divulgación de aprendizajes.

Paso 2. Divulgamos y comunicamos nuestros aprendizajes

Recuérdales a tus estudiantes reflexionar acerca de las preguntas incluidas en los textos agrupados en cada conjunto de fuentes *(Grupo A. Comunidades afrodescendientes o Grupo B. Pueblos indígenas)* y anima a los grupos a crear propuestas comunicativas, como afiches, canciones, poemas, coplas, gráficos, dibujos u otros, en las que plasmen sus aprendizajes luego de leer los documentos. Al final de cada conjunto de fragmentos, tus estudiantes encontrarán algunos interrogantes que pueden permitirles sintetizar y plasmar sus hallazgos. Es posible que las actividades propuestas en este paso y en el siguiente deban adelantarse en un espacio extracurricular o en una sesión adicional.

Paso 3. La puesta en común

Invita a cada grupo a presentar su propuesta comunicativa, señalando las ideas, premisas o conclusiones que construyeron colectivamente a partir de la lectura de los textos.

Una vez que todos los grupos hayan presentado sus propuestas, sugiere una conversación general:

1. ¿Qué hechos injustos, violentos y dolorosos del pasado narran las memorias de las comunidades negras y de los pueblos indígenas? ¿Qué nombres les dan a estos hechos?
2. ¿Cómo percibían las personas "blancas" (o mestizas) a las personas negras afrodescendientes e indígenas? ¿Qué adjetivos utilizaban para nombrarlas?
3. ¿Es posible identificar alguna continuidad entre los sucesos del pasado que las comunidades negras y los pueblos indígenas narran y algunas de las condiciones que viven en la actualidad? ¿Por qué?
4. ¿Existe alguna continuidad entre la manera como las personas "blancas" (o mestizas) concebían en el pasado a las personas negras afrodescendientes e indígenas y la manera como son percibidas en la actualidad? ¿Por qué?

Puedes tener en cuenta, con respecto al *Grupo A. Comunidades afrodescendientes*, que:

1. El PCN (Proceso de Comunidades Negras) es una agrupación de organizaciones afrocolombianas que desde la década de los noventa defiende los derechos étnicos, culturales y territoriales, y "trabaja por la reafirmación de la identidad cultural, la defensa del territorio ancestral de las comunidades afrodescendientes y el uso sostenible de los recursos naturales, la participación autónoma de las comunidades y sus organizaciones, la defensa de una opción de desarrollo social, cultural y ambientalmente sostenible" (Gloobal, s.f.).
2. El autor del primer texto, Rogerio Velásquez Murillo, nació en Sipí, Chocó, en 1908 y murió en Quibdó en 1965. Estudió en Tunja y Popayán, recibió el título de etnólogo y produjo textos literarios, históricos, pedagógicos, poéticos y etnográficos. Puedes encontrar más detalles de sus reflexiones acerca de la raza y las situaciones de las comunidades negras en Patiño (2010, pp. 41-131).
3. Agustín Codazzi, el autor del segundo texto, extraído de la Comisión Corográfica, fue un militar europeo que recibió, en 1849, la propuesta del presidente de la Nueva Granada, Tomás Cipriano de Mosquera, de hacer una descripción completa del país, aludiendo también a las costumbres de los grupos humanos asentados en el territorio. El fragmento retomado resalta su perspectiva eurocéntrica (Geoinstitutos, s.f.).
4. Javier Ortiz Cassiani, el autor del tercer texto, es historiador y ha sido docente de la Universidad de Cartagena, la Universidad de los Andes y la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Ha publicado varios artículos, ensayos y reseñas y es coautor de varios libros sobre memoria e historia. En 2014 fue nominado a la distinción Afrocolombiano del Año, otorgada por el diario El Espectador y la Fundación Color de Colombia.
5. Francia Márquez Mina, la autora del cuarto texto, "es minera ancestral, técnica agropecuaria del SENA, [abogada], militante de la Movilización de Mujeres Negras por el cuidado de la vida y los territorios ancestrales del Norte del Cauca y de las luchas afrodescendientes, étnicas y populares a través del [Proceso de Comunidades Negras] en Colombia" (Franciamarquez.org, s.f.). En 2018 recibió el premio Goldman Enviromental Prize, considerado como el nobel del medio ambiente, por su trabajo en defensa del territorio de las comunidades negras del norte del Cauca.

Así, retomamos las voces de dos personas negras afrodescendientes que hacen una descripción de sucesos que, por lo general, han sido narrados por los cronistas de los conquistadores y nos ofrecen además una perspectiva que enuncia los efectos de aquellas acciones orientadas por las concepciones sobre la diferencia y la otredad[7] que detentaban quienes promovieron o consintieron su esclavización. En consecuencia, contrastar estas miradas con la postura de quien representaba los valores de la modernidad colonial europea es útil para comprender el funcionamiento histórico del racismo estructural[8], que constituye uno de los principales reclamos en el presente de las comunidades negras afrodescendientes, cuyas memorias del dolor y de la resistencia hacen un recuento también de las condiciones que explican y enmarcan su llegada a este continente.

Con respecto al *Grupo B. Pueblos indígenas*, puedes tener en cuenta que:

1. El Pueblo Muinane y el Pueblo Bora (junto con el Pueblo Okaina y el Pueblo Murui Muina) se encuentran en el corregimiento de La Chorrera, en el departamento del Amazonas. Sus procesos culturales son orientados por los sabios o abuelos maloqueros, quienes promueven el equilibrio dentro de la comunidad transmitiendo las leyes y sistemas de conocimiento propio, cuyos ejes fundamentales son "la defensa del territorio, la protección de las comunidades y la perpetuación de una cultura en la cual la palabra posee propiedades multidimensionales y multisensoriales. La palabra, que puede ser dulce, fría y caliente, tiene un orden en el mito desde su portador y una función central en las negociaciones, dado que la lengua madre puede considerarse como el mecanismo más importante para perpetuar el conocimiento y percepciones frente a la vida" (AZICATCH – Asociación Zonal de Indígenas de Cabildos y Autoridades Tradicionales de la Chorrera, 2017[9], p. 7).
2. Los Pueblos Wiwa, Kogui, Kankuamo y Arhuacos, los hermanos mayores, son los encargados de cuidar el corazón del mundo (la Sierra Nevada de Santa Marta), retribuir a la tierra lo que estos grupos y los hermanos menores (las personas no indígenas) toman, y pagar por los daños ocasionados por los seres humanos a la naturaleza, para garantizar el equilibrio del Universo (Wiwa Golkushe Tayrona & Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017). El corto audiovisual Ley de Origen, producido por la organización Wiwa Golkushe Tayrona y disponible en https://www.youtube.com/watch?v=Q18hdQY9BVU o www.wiwagolkushetayrona.org, ofrece información fundamental para comprender el anterior planteamiento. En el sitio web http://wiwagolkushetayrona.org/ se encuentra además el audio del cual fueron extraídos el Texto 1 y el Texto 5.

7. La otredad hace referencia a las imágenes y representaciones que se construyen sobre quienes son excluidos de los grupos y culturas dominantes, cuyas voces y perspectivas no suelen ser escuchadas ni tomadas en cuenta.

8. El racismo establece la inferioridad social de los segmentos negros de la población en general" (Carneiro, s.f.). Así, el racismo estructural alude a la existencia de un ordenamiento social que otorga un significado a las diferencias anatómicas y culturales de los grupos humanos, promoviendo la emergencia de una relación jerárquica que otorga privilegios y beneficios a quienes se encuentran en la cúspide de la pirámide racial (personas blancas o mestizas) y niega o suspende la humanidad de quienes se encuentran en la base del sistema de clasificación racial (personas afrodescendientes e indígenas). La construcción de una ideología racial tiene implicaciones no solo culturales, sino materiales y políticas, entre otras.

9. En este texto puedes encontrar las memorias de los pueblos que se encuentran en La Chorrera, Amazonas.



Las memorias de estos pueblos aluden a la llegada, nunca armónica ni libre de tensiones y violencias, de personas de raza *blanca* (o mestiza) a sus territorios, quienes han desconocido sus maneras de entender y asumir la vida y la relación de los seres humanos con la naturaleza, expropiando aquellos recursos, materiales y simbólicos, que han hecho posible la preservación de sus costumbres, culturas y medios de existencia. Los riesgos de exterminio que afrontan hoy están relacionados también con la imposición de una perspectiva económica, cultural e ideológica que ha desdeñado y anulado los conocimientos de quienes han vivido ancestralmente en los territorios y saben cómo mantener el equilibrio universal que las acciones de los seres humanos están perturbando.

Las comunidades negras y los pueblos indígenas afirman que la violencia perpetrada sobre sus cuerpos, tejidos colectivos y sistemas de conocimiento precede varias décadas o siglos al conflicto armado interno reciente. Es decir, antes del estallido de la guerra a mediados del siglo pasado, estos pueblos y comunidades fueron dominados por un poder colonial que los esclavizó, los engañó, los aniquiló y los forzó a adoptar una manera de entender el mundo que no coincidía con la propia y les otorgaba una posición de desventaja y sometimiento, en apariencia, incuestionable. En la República, estos grupos humanos siguieron sufriendo una serie de violencias relacionadas de nuevo con el despojo de sus territorios, la evangelización y la discriminación por leyes que los consideraron incapaces por más de un siglo, cuyos legados permiten comprender las violencias que incluso hoy sufren los pueblos indígenas a causa del olvido y del desconocimiento por parte del Estado y de la sociedad nacional.

Antes de hablar de los daños ocasionados por el conflicto armado, las comunidades negras y los pueblos indígenas alzan sus voces y acuden a la palabra, a los cantos, a sus territorios y a sus cuerpos para explicarnos cómo empezó la tragedia que han vivido a causa del racismo y del exterminio físico y cultural. Sus memorias, además de permitirnos comprender las afectaciones causadas por las distintas formas de violencia soportadas, son un testimonio de las resistencias que han emprendido para fortalecer su territorio y sus dinámicas comunitarias y culturales. Puedes enriquecer la conversación con tus estudiantes visitando el micrositio web *Memorias Étnicas* del Centro Nacional de Memoria Histórica (http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/comunidades-etnicas/maleta.html), donde se encuentran las reflexiones, los procesos y los productos o recursos que ha construido el Énfoque Étnico del CNMH, junto con las comunidades y los pueblos, durante los últimos años.

Sesión 1.5

La diversidad étnica amenazada por ciertas visiones del desarrollo y por el conflicto armado

Objetivo específico

Analizar las condiciones de vulnerabilidad de las comunidades étnicas en Colombia ante los proyectos de desarrollo y dinámicas del conflicto armado, teniendo en cuenta el deber constitucional del Estado de garantizar la vida de estas comunidades y proteger su diferencia.

1.5.1
La diversidad étnica en riesgo: tensiones entre los proyectos de desarrollo y la autonomía indígena

Paso 1. Comprendemos la tensión entre el desarrollo y el pensamiento ancestral indígena

Sugiere la conformación de grupos de cuatro o seis estudiantes para revisar el fragmento de prensa, los mapas, los testimonios y el fragmento de investigación. Estas fuentes permiten analizar cómo los proyectos de desarrollo (mineros, energéticos, megaproyectos de infraestructura, entre otros) producen tensiones sobre los territorios, las luchas y las formas de vida indígenas. Para ello, los y las estudiantes revisarán algunos procesos que tienen lugar en el Caribe colombiano y en el departamento Norte de Santander. Acompaña a tus estudiantes a identificar cómo los megaproyectos y títulos mineros tienen efectos directos sobre la población, su cultura y su territorio. Por ejemplo, puedes hacer énfasis en los daños al río Ranchería y las consecuencias sobre las poblaciones que dependen de este. Para tener más información puedes consultar el sitio web www.wiwagolkushetayrona.org, donde encontrarás una pestaña sobre el río Ranchería con documentales, mapas, textos y audios que permiten conocer con más profundidad la problemática sobre la mina de carbón y la represa El Cercado (algunos fragmentos fueron retomados en el texto, pero el material audiovisual puede ofrecer posibilidades interesantes dentro del aula).

Sugiere una conversación en la que cada grupo comparta sus comprensiones. Puedes retomar las siguientes preguntas:

1. ¿Qué consecuencias puede tener que los territorios indígenas sean considerados "un banco de recursos para la explotación y sustracción de minerales"? De acuerdo con la Corte Constitucional, ¿tienen permitido las multinacionales explorar los territorios indígenas sin su aprobación, como lo señala la Fuente 1? ¿Qué efectos sobre el bienestar y la seguridad de los pueblos indígenas pueden tener este tipo de acciones que pasan por encima de la autonomía de dichos pueblos?
2. ¿Por qué Rogelio Megia, en la Fuente 3, afirma que la minería es un problema mucho más serio que las anteriores situaciones que han afrontado en sus territorios? ¿Qué daños pueden causar los megaproyectos y la minería sobre la supervivencia material y cultural de los pueblos indígenas?
3. ¿Cuáles son los reclamos de los pueblos indígenas con respecto a los proyectos de desarrollo que se han instalado en sus territorios?
4. ¿Podrían ser compatibles los proyectos de desarrollo, que buscan la explotación a veces desmedida de los recursos naturales, y la defensa de la vida y de los territorios ancestrales indígenas? ¿Cómo?

Referencias recomendadas:

Artículo de prensa del 16 de julio de 2007 titulado "Represa del río Ranchería llevará agua a nueve pueblos que hoy deben sacarla con pozos". Disponible en http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3642418

Documental El Pueblo Wiwa y la Represa Ranchería. Disponible en https://vimeo.com/76562661

Las cifras presentadas en la infografía disponible en http://wiwagolkushetayrona.org/cuenca-del-rio-rancheria/

1.5.2
La diversidad étnica y el conflicto armado

Paso 2. Comprendemos cómo han sido afectados los pueblos indígenas por el conflicto armado

En seguida, pídeles a los grupos que lean el Auto de la Corte Constitucional; observen con atención los mapas sobre resguardos indígenas y títulos colectivos de comunidades negras, presencia de grupos armados en el año 2015 y distribución regional de los cultivos de coca; analicen los testimonios y documentos oficiales; e interpreten las gráficas acerca del asesinato de líderes sociales. A partir de la contrastación, ¿a qué conclusiones pueden llegar? ¿Hay cruces entre territorios de grupos étnicos, presencia de actores armados y cultivos de coca? ¿Qué consecuencias tiene esto? Las fuentes señalan algunas de las causas asociadas a la presencia de actores armados en los territorios de pueblos y comunidades étnicas: proyectos de desarrollo, cultivos ilícitos y otras presiones configuradas por los intereses que tienen varios actores sobre estas zonas.

Los interrogantes de reflexión sobre las fuentes pueden inspirar la construcción de interpretaciones sobre la situación actual de los grupos indígenas en Colombia y las principales afectaciones que los sitúan en condición de vulnerabilidad, así como el rol del Estado con respecto a su protección. Puedes recordar lo que estipula la Constitución Política de Colombia en relación con los grupos indígenas y compararlo con lo que sucede en la realidad:

Título I de los principios fundamentales

Artículo 7. *El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.*

Artículo 286. *Son entidades territoriales los departamentos, los distritos, los municipios y los territorios indígenas. La ley podrá darles el carácter de entidades territoriales a las regiones y provincias que se constituyan en los términos de la Constitución y de la ley. Artículo 287. Las entidades territoriales gozan de autonomía para la gestión de sus intereses, y dentro de los límites de la Constitución y la ley. En tal virtud tendrán los siguientes derechos: 1. Gobernarse por autoridades propias. 2. Ejercer las competencias que les correspondan. 3. Administrar los recursos y establecer los tributos necesarios para el cumplimiento de sus funciones. 4. Participar en las rentas nacionales*

Artículo 330. *Parágrafo. La explotación de los recursos naturales en los territorios indígenas se hará sin desmedro de la integridad cultural, social y económica de las comunidades indígenas. En las decisiones que se adopten respecto de dicha explotación, el Gobierno propiciará la participación de los representantes de las respectivas comunidades.*

Como lo muestran los fragmentos documentales incluidos en el texto para estudiantes, la presencia de actores armados en los territorios ancestrales de los pueblos indígenas, y los impactos correspondientes sobre sus formas de organización social, política, territorial y comunitaria, están relacionados con la importancia que tienen dichos territorios para el desarrollo de proyectos económicos que privilegian la generación y la concentración de grandes riquezas sobre la dignidad y el bienestar de aquellos pueblos y de las demás formas de vida que cohabitan los espacios. Luego no existe una relación causal unidireccional entre las dinámicas del conflicto armado, los repertorios de los actores armados y la implementación de modelos extractivistas de desarrollo, pero la interacción entre estos procesos debe tenerse en cuenta para explicar el despojo y el exterminio de los pueblos indígenas y de las comunidades afrodescendientes[10] durante las últimas décadas. Recuérdales a tus estudiantes construir una respuesta argumentada sobre los interrogantes: *¿cuál podría ser la relación entre la presencia de actores armados y la exploración petrolera y carbonífera, o el desarrollo de otros megaproyectos?, o ¿por qué las luchas de los pueblos indígenas inducen el asesinato de sus líderes?*

Paso 3. Comunicamos nuestros aprendizajes

Proponles a los grupos realizar un corto noticiero sobre la situación actual de los grupos indígenas en Colombia. Se espera que en este noticiero los y las estudiantes puedan plasmar sus aprendizajes y propias conclusiones de la sesión. Así mismo, la idea es que puedan divulgar la información aprendida en su salón, colegio o comunidad. Para realizar el noticiero se pueden retomar las comprensiones construidas en los pasos 1 y 2.

Sugerimos algunos interrogantes que pueden orientar la producción del noticiero:

1. ¿Qué relación encuentran entre las violencias históricas, analizadas en la sesión anterior, y la situación actual de los pueblos indígenas?
2. ¿Todos los grupos sociales en Colombia son afectados de igual forma por el conflicto armado? ¿Cómo son afectados los pueblos indígenas? ¿Qué violencias afectan a los pueblos indígenas en la actualidad? ¿Qué actores ejercen esa violencia?
3. ¿Cuáles son las luchas de los pueblos y comunidades étnicas en Colombia? ¿Qué problemáticas tienen en común?
4. ¿Por qué algunos actores buscan silenciar o impedir las luchas de los pueblos indígenas?
5. ¿Cómo resisten los pueblos indígenas ante dichas violencias para preservar su memoria, costumbres y territorio?
6. ¿Qué tensiones existen entre los proyectos de desarrollo (mineros, energéticos, megaproyectos) y las formas de vida tradicionales de los pueblos indígenas? ¿Qué efectos tienen estos proyectos sobre las formas de vida y creencias de los pueblos indígenas?
7. ¿Qué ocurre en nuestra región con los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes?
8. ¿Qué podemos hacer desde nuestra escuela para transformar esta situación? ¿Qué tanto saben nuestros compañeros, compañeras y familiares sobre este tema? ¿Cuáles son sus opiniones?

Las y los integrantes de cada grupo deben elegir roles y distribuirse tareas: presentar las noticias, utilizar las cámaras (en caso de que el noticiero sea grabado con cámaras o con los celulares), redactar las noticias o hacer el reportaje. Pueden basarse en las fuentes del libro, buscar información en otros medios y/o hacer cortas entrevistas a otros u otras estudiantes, personas de la comunidad y familiares.

Planea con tus estudiantes un espacio de emisión donde puedan reproducir las grabaciones o realizar las representaciones, y al cual puedan asistir estudiantes y docentes de otros grados y personas de la comunidad (padres, madres, líderes)[11].

Nota para el desarrollo de la siguiente sesión:

En el próximo encuentro (2.1) serán necesarios algunos materiales para que las y los estudiantes exploren su creatividad: lanas o hilos, cartón paja y la aguja (en la que puedan enhebrarse las lanas o los hilos).

10 El énfasis de las fuentes incluidas en esta sesión corresponde a la experiencia de los pueblos indígenas en el marco del conflicto armado reciente. En caso de que lo consideres necesario, puedes alentar un ejercicio de investigación para explorar cómo las comunidades afrodescendientes han vivido la guerra y resistido a esta para complementar las reflexiones de este eje. En la Herramienta metodológica orientada a maestros, maestras y estudiantes para la elaboración de lecturas de contextos sobre las dinámicas del conflicto armado, incluida en la Caja de Herramientas, encuentras diversos insumos.

11. Actividad adaptada de Centro Nacional de Memoria Histórica (2016).

EJE TEMÁTICO 2

El Pueblo Wayuu y sus formas de vida

LA IMPORTANCIA DE LOS SUEÑOS Y EL PAPEL DE LO MASCULINO Y LO FEMENINO ENTRE LOS WAYUU

Objetivo general

Comprender los principios fundamentales que dan forma al mundo wayuu reconociendo los significados que dicho pueblo ha construido para explicar la vida y su lugar en el universo, ahondando en los arreglos de género, tanto del Pueblo Wayuu como del grupo o comunidad a la que pertenecen los y las estudiantes, para comprender que nuestras perspectivas y visiones de mundo se enmarcan en contextos culturales y sociales específicos.

Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales[12] (octavo a noveno y décimo a undécimo)

- Hago planes de búsqueda que incluyan posibles fuentes primarias y secundarias (orales, escritas, iconográficas, virtuales) y diferentes términos para encontrar información que conteste mis preguntas.
- Analizo críticamente los documentos que utilizo e identifico sus tesis.
- Utilizo mapas, cuadros, tablas, gráficas y cálculos estadísticos para analizar información.
- Analizo los resultados de mis búsquedas y saco conclusiones.
- Reconozco que los fenómenos sociales pueden observarse desde diversos puntos de vista (visiones e intereses).
- Participo en discusiones y debates académicos.
- Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión y etnia.
- Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a las posiciones ideológicas y propongo formas de cambiarlas.
- Reconozco la importancia del patrimonio cultural y contribuyo con su preservación.

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas[13] (octavo a noveno y décimo a undécimo)

- Analizo críticamente los conflictos entre grupos en mi barrio, vereda, municipio o país.
- Analizo, de manera crítica, los discursos que legitiman la violencia.
- Identifico y analizo las situaciones en las que se vulneran los derechos civiles y políticos (al buen nombre, al debido proceso, a elegir, a ser elegido, a pedir asilo, etc.).
- Identifico los sentimientos, necesidades y puntos de vista de aquellos a los que se les han violado derechos civiles y políticos y propongo acciones no violentas para impedirlo.
- Cuestiono y analizo los argumentos de quienes limitan las libertades de las personas.
- Comprendo el significado y la importancia de vivir en una nación multiétnica y pluricultural.
- Comprendo los conceptos de prejuicio y estereotipo y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia.
- Respeto propuestas éticas y políticas de diferentes culturas, grupos sociales y políticos, y comprendo que es legítimo disentir.
- Conozco y respeto los derechos de aquellos grupos a los que históricamente se les han vulnerado (mujeres, grupos étnicos minoritarios, homosexuales, etc.).
- Manifiesto indignación (rechazo, dolor, rabia) frente a cualquier discriminación o situación que vulnere los derechos; apoyo iniciativas para prevenir dichas situaciones.

LA CAJA DE HERRAMIENTAS

12 Tomado de Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales del Ministerio de Educación Nacional. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf.

13 Tomado de Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2004). Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf.

La Ruta

Reconocer los significados que tienen los sueños en los entornos familiares o comunitarios propios contribuye a la comprensión de uno de los pilares fundamentales del ordenamiento cultural y social del Pueblo Wayuu. Este paso crea algunas condiciones para que las y los estudiantes se aproximen de manera progresiva, empática, esmerada y situada a la manera como se organizan las relaciones entre hombres y mujeres en dicha comunidad, tejiendo vínculos analíticos con el funcionamiento del género en el grupo de origen, e identificando las situaciones de desventaja que viven las mujeres dentro de muchas sociedades, incluyendo las locales, las regionales y la nacional.

Sesión	Tema	Objetivos específicos	Contenidos
2.1	Me ubico: mi experiencia de los sueños	Reflexionar acerca del significado que tienen los sueños en los entornos familiares y comunitarios, reconociéndose como parte de un contexto cultural y acogiendo experiencias que hacen parte de contextos culturales distintos.	Paso 1. Mis sueños. Paso 2. El significado de los sueños.
2.2	"Venimos de una antigua ensoñación"	Comprender el significado que tienen los sueños para el Pueblo Wayuu y la manera como ese significado influye en su ordenamiento social.	Paso 1. El lugar de los sueños en la cultura wayuu.
2.3	El género en el Pueblo Wayuu: el lugar de lo masculino	Comprender algunos roles que desempeñan los hombres wayuu así como los significados y posibilidades que brinda la masculinidad dentro de sus comunidades y ordenamiento familiar.	Paso 1. Interpreto. Paso 2. Comunico mis aprendizajes. Paso 3. La puesta en común.
2.4	El género en el Pueblo Wayuu: el lugar de lo femenino	Comprender algunos roles que desempeñan las mujeres wayuu, así como los significados y posibilidades que brinda la feminidad dentro de sus comunidades y ordenamiento familiar.	Paso 1. Interpreto. Paso 2. La puesta en común.
2.5	Algunas luchas y aspiraciones de las mujeres wayuu	Reconocer y comprender los reclamos que expresan algunas mujeres wayuu con respecto a ciertas situaciones de subordinación que viven en su comunidad, y planear una acción que exprese la necesidad de erradicar los tratos discriminatorios e injustos en razón del género.	Paso 1. Interpreto. Paso 2. Puesta en común. Paso 3. Actúo.

Sesión 2.1

Me ubico: mi experiencia de los sueños

Objetivo específico

Reflexionar acerca del significado que tienen los sueños en los entornos familiares y comunitarios, reconociéndose como parte de un contexto cultural y acogiendo experiencias que hacen parte de contextos culturales distintos.

Paso 1. Mis sueños

Crea una atmósfera ritual invitando a tus estudiantes a cerrar los ojos. Sugiéreles recordar un sueño que tenga algún significado particular, bien porque produjo un impacto emocional e interrumpió su descanso, o por su posible conexión con eventos reales posteriores, por ejemplo. Haz preguntas y ofréceles pistas para permitirles explorar los sonidos, los colores, los olores, las sensaciones corporales, las conversaciones, los mensajes, los símbolos o las palabras que tal sueño evoca.

Cuando hayan escogido tal sueño "emblemático", invita a tus estudiantes a tomar las lanas o hilos, el cartón paja y la aguja para emprender un trabajo artístico de representación. Escogerán los detalles que, a su juicio, sean importantes para comprender el significado del sueño y los plasmarán en un cuadro sencillo elaborado con los elementos recién enunciados.

Al finalizar, propón la creación de una galería que permita apreciar todas las representaciones y abre una conversación alrededor del significado cultural de los sueños. Ten en cuenta que nadie debe explicar, justificar o referirse a su elaboración, pues es un ejercicio personal cuyo significado solo interesa a su creador o creadora.

Paso 2. El significado de mis sueños

Sugiere los siguientes interrogantes para dinamizar la conversación:

- ¿Qué lugar ocupan los sueños en la vida cotidiana personal?
- ¿Qué significan los sueños a nivel familiar o comunitario?
- ¿Cómo suelen hablar de sus sueños? ¿Qué lenguaje emplean al contar sus sueños: espontáneo, efusivo o melancólico, por ejemplo?
- ¿Los sueños suelen considerarse fuentes de información para tomar decisiones, definir acciones o asumir ciertas actitudes? O, por el contrario, ¿no ofrecen ninguna información que sea relevante en términos personales, familiares o comunitarios?

A la luz de las intervenciones de tus estudiantes, resalta cómo cada cultura construye significados e interpretaciones sobre los sueños. En *El encierro de una pequeña doncella* (versión completa en línea), Ilwa recibe varios conocimientos de una figura wayuu mítica que se comunica con ella a través de sus sueños, permitiéndole afinar las destrezas que debía incorporar durante el encierro. Por otro lado, el sicoanálisis, por ejemplo, asocia los sueños con emociones, recuerdos, deseos o represiones que estructuran la vida síquica de las personas.

El siguiente fragmento ejemplifica, retomando la versión de un hombre del Pueblo Nasa del Cauca, los sentidos que las personas elaboran sobre los sueños a la luz del contexto cultural al que pertenecen:

"Llegó un momento en que, faltando más o menos unos quince días [o] mucho más antes, lo que nos pasa a nosotros, a nosotros los indígenas, a algunos compañeros que trabajábamos en la región, a algunos familiares, sobrinos, amigos, lo que ellos cuentan y lo que a mí me pasa, es que empezamos a tener una especie de sueños bien raros. Por lo menos yo soñé, como unos tres meses antes, que por el municipio de Suárez iban llegando... iban pasando unos camiones y que en esos camiones iban animales. Llevaban tigres, llevaban culebras, llevaban puras fieras. Luego, ya faltando unos quince días, comenzamos nosotros entre compañeros a sentir por lo menos en el cuerpo que venía mucha gente. Sentíamos que iba a llegar mucha gente. Nosotros entre indios empezamos a decir: "Vámonos de aquí [del Naya]". Como era Semana Santa, aprovechamos a [sic] salir y visitar a las familias. Un domingo antes [de la masacre] ya salimos. Efectivamente, en últimas, las cosas como que se saben en el sentido, en las señas, así les decimos. Las comenzamos a sentir más. Ya luego después, pues efectivamente sí pasaron los camiones, pero no llevaban animales, sino que iban los paramilitares. Dicen que pasaron por el municipio de Suárez como a las once del día y la policía estaba allí. Los camiones iban prácticamente con la carpa medio tapada y allí iba esa gente" (entrevista a Leandro Güetio, octubre de 2010, en Jimeno, Valera & Castillo, 2015, p. 130).

Teniendo en cuenta esta anotación y las representaciones elaboradas por las y los estudiantes con base en el significado de sus sueños personales, es posible señalar que los significados que otorgamos a los sueños se construyen siempre en contextos culturales específicos que los entienden y representan de formas particulares. Es decir, los sueños son percibidos, experimentados y comprendidos de una manera específica y diferenciada dependiendo del origen y la pertenencia cultural de las personas.

Puedes invitar a tus estudiantes a conversar, con las personas que incluyeron en su árbol o mapa afectivo en la sesión 1 del anterior eje, acerca de las reflexiones que motivó este ejercicio sobre el significado de los sueños para enriquecer o matizar sus interpretaciones. Pueden tener un registro sencillo (notas, por ejemplo) de esta conversación.

Nota: es importante que tengas en cuenta que esta sesión está estrechamente ligada a la siguiente, pero no está conectada directamente con las reflexiones posteriores del eje. No obstante, consideramos pertinente reflexionar sobre los sueños porque son el punto de origen del Pueblo Wayuu y del entorno que habitan, y comprender esta visión de mundo requiere que los y las estudiantes reflexionen acerca del significado que su propia cultura otorga a los sueños y a otras dimensiones de la vida social.

Sesión 2.2

"Venimos de una antigua ensoñación"

Objetivo específico

Comprender el significado que tienen los sueños para el pueblo Wayuu y la manera como ese significado influye en su ordenamiento social.

Paso 1. El lugar de los sueños en la cultura wayuu

Sugiere la conformación de parejas de trabajo para analizar los cuatro documentos incluidos en el libro de texto y compilar sus aprendizajes en la tabla propuesta.

Motiva una conversación colectiva a partir de la compilación analítica que hicieron las y los estudiantes en la tabla después de leer los cinco textos. Pregúntales por sus hallazgos y los elementos significativos o interesantes que quieran destacar.

Los siguientes dos párrafos escritos por investigadores de la cultura wayuu, además de los fragmentos incluidos en el texto para estudiantes, pueden ayudarte a orientar el diálogo con tus estudiantes alrededor de los significados de los sueños para el Pueblo Wayuu (ten en cuenta que todas las fuentes fueron escritas o compiladas por personas wayuu):

"El sueño, Iapü, [...] es, entre otras manifestaciones, comunicación entre el mundo Pülasü –el mundo de los muertos que acompañan, predicen, señalan– y este mundo en el que poseemos una psique, un canal interior –entre otros rasgos–" (Rocha, 2010, p. 214).

"El Iapuu (sueño) [...] es una guía y ordenador del modo de vida de cada wayuu; por medio de los sueños[,] los wayuu nos comunicamos con nuestros muertos, con la naturaleza y deidades (pertenecientes a la mitología)[,] ya que estos hacen sus revelaciones a través de los sueños[. D]ichas revelaciones deben ser interpretadas para su cumplimiento y de ello dependerá la bienaventuranza o la desgracia. Michel Perrin en su texto Los practicantes del sueño manifiesta que "Los sueños mandan, quienes oyen sus órdenes deben cumplirlas, para que se cumpla la previsión o se acabe la desgracia" (1995, p. 61). El wayuu es educado para recordar y atender a los sueños, los mayores constantemente insisten en esta práctica y no en vano el saludo del wayuu al despertar es preguntar "Jamus purapuin" ([¿]qué soñaste[?]) y de la respuesta a lo que se haya soñado vendrá su respectiva interpretación" (Barros Pana, s.f., p. 55).

Recuerda retomar las similitudes y las diferencias que las y los estudiantes anotaron con respecto al significado que

otorgan sus grupos de referencia a los sueños, inspirándose también en la conversación que posiblemente sostuvieron con alguna o algunas personas significativas en relación con este asunto. Por supuesto, puedes aludir también a tu propia experiencia. A partir de ese reconocimiento es posible entablar un diálogo empático y esmerado con otras visiones del mundo, como la construida por el Pueblo Wayuu.

Ten en cuenta que los sueños son el punto de origen de la identidad wayuu, pues a través de estos las personas wayuu se comunican con sus ancestros, reciben mensajes y saberes de su cultura e incluso aprenden cómo realizar ciertas prácticas. Por esta razón, por ejemplo, Weildler Guerra ilustra el significado de los sueños en la cosmovisión wayuu (ver Texto 4 en el libro para estudiantes) cuando describe una experiencia onírica específica para responder a la pregunta de su interlocutor: "¿Y cuál fue la primera y más fuerte imagen de su identidad wayuu?" (Guerra es hijo de una mujer wayuu y de un hombre boyacense, y creció adentro y afuera del grupo de origen de su madre).

Sesión 2.3

El género en el Pueblo Wayuu: el lugar de lo masculino

Objetivo específico

Comprender algunos roles que desempeñan los hombres wayuu, así como los significados y posibilidades que brinda la masculinidad dentro de sus comunidades y ordenamiento familiar.

Paso 1. Interpreto

Sugiere la conformación de grupos de trabajo de cuatro estudiantes para leer los documentos incluidos en el libro de texto de la siguiente manera (cada grupo puede elegir una de las tres opciones):

- Texto 1 y Texto 2.
- Texto 3 y Texto 4.
- Texto 5.

Paso 2. Comunico mis aprendizajes

Cada grupo elaborará un contenido creativo (dibujos o síntesis gráfica, canción o puesta en escena, entre otros) para presentar a la clase sus principales comprensiones, teniendo en cuenta los interrogantes reflexivos sugeridos después de cada documento (o par de documentos).

Advertencia: *puedes reactivar los acuerdos construidos en la sesión de preámbulo "Me cuido, nos cuidamos" a través de una actividad que promueva el respeto, la empatía o el aprecio. De este modo contribuirás a la realización de ejercicios creativos, dignificantes y esmerados. Puedes encontrar algunas ideas en el cuaderno de trabajo para sensibilización y capacitación Construyendo una cultura de paz y de prevención, desde la metodología de laboratorios creativos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011). También hay actividades significativas en el sitio web de la Escola de Cultura de Pau de la Universitat Autònoma de Barcelona: http://escolapau.uab.es/index.php?option=com_content&view=article&id=196%3Aconstruccion-de-paz&catid=70&lang=es.*

Paso 3. La puesta en común

Invita a los grupos a exponer sus trabajos, preferiblemente en el mismo orden de la enumeración de los documentos. Cuando todos hayan presentado sus aprendizajes, sugiere los siguientes interrogantes para discutir colectivamente:

1. ¿Qué diferencias existen entre los hombres wayuu? ¿Con qué situaciones o condiciones están relacionadas tales diferencias?
2. ¿Por qué son importantes los palabreros para el Pueblo Wayuu?
3. ¿Existen tensiones relacionadas con la existencia de jerarquías entre los hombres wayuu y con el encuentro y los intercambios que existen entre estos y los alijunas?
4. ¿Qué similitudes y diferencias encuentran entre la situación y los roles de los hombres wayuu y las funciones de los hombres de su propia comunidad o entorno?

Las siguientes ideas sobre la masculinidad en el Pueblo Wayuu pueden ser útiles para orientar la conversación:

1. No existe un "hombre wayuu" con funciones, tareas o ideas universales, pues el género es solo uno de los múltiples parámetros que intervienen en la organización de una sociedad. Como muestra el primer fragmento documental, el significado de la masculinidad varía en función de las actividades productivas mediante las cuales se contribuye al sostenimiento material de una unidad familiar, y en función de estas también se determinan las contribuciones que hacen hombres y mujeres al mantenimiento de la sociedad en la que viven, sin que de entrada puedan considerarse armónicas o justas.
2. La masculinidad podría entenderse como un privilegio que opera mediante la imposición de ciertas restricciones y cargas a las mujeres. Esto quiere decir que el significado de la masculinidad no es universal, así como tampoco pueden asumirse como invariables o uniformes los privilegios de los hombres: no todos tienen la misma posición dentro de sus grupos porque existen otros sistemas de clasificación[14] como la clase social y la edad, por ejemplo. Esto contribuye a configurar también las posibilidades que tienen las mujeres del mismo grupo de decidir y de actuar con autonomía, sobre todo porque, en el mundo wayuu así como en otros escenarios, el género es una condición relacional que depende de los acuerdos y de las normas sobre la masculinidad y sobre la feminidad que se han construido históricamente y que se reiteran mediante las prácticas cotidianas que realizan las personas. Por lo tanto, una comprensión compleja del género implica reconocer que muchas sociedades otorgan posibilidades diferenciadas a los cuerpos en función del sexo, lo cual significa que el poder de hablar y de decidir con autonomía en muchos ámbitos de la vida está distribuido de manera desigual entre hombres y mujeres.
3. El Pueblo Wayuu ha definido mecanismos para la resolución pacífica y dialógica de conflictos y desavenencias entre familias, como la labor desempeñada por los palabreros. De este modo se evita el surgimiento de confrontaciones armadas en las que participan los hombres y cuyo desenlace puede ser el destierro o el exterminio de grupos familiares completos.
4. Las culturas no son esencias inmutables; por el contrario, se transforman a partir de la interacción con otros grupos y con el entorno a diferentes escalas, y por las luchas y rupturas que ocurren dentro de las comunidades. Por lo tanto, el significado de la masculinidad no puede comprenderse solo con base en las dinámicas internas de un grupo social, sino también a partir del análisis de la posición que este ocupa en un mundo de relaciones e intercambios con otros, como lo sugiere el Texto 5.

14 Los sistemas de clasificación hacen referencia al conjunto de diferencias y jerarquías que se construyen a partir de la atribución de ciertos significados a algunas características o condiciones de los cuerpos. Por ejemplo, la clase social y la raza funcionan como sistemas de clasificación.

Sesión 2.4

El género en el Pueblo Wayuu: el lugar de lo femenino

Objetivo específico

Comprender algunos roles que desempeñan las mujeres wayuu, así como los significados y posibilidades que brinda la feminidad dentro de sus comunidades y ordenamiento familiar.

Paso 1. Interpreto

Sugiere la conformación de grupos de trabajo para leer el conjunto A o B de fragmentos documentales. Cada compilación tiene cinco fuentes, por lo que puede ser trabajada por varios grupos simultáneamente, y esto puede promover un diálogo integrador de múltiples perspectivas o interpretaciones sobre los documentos.

Propón la elaboración de la tabla analítica correspondiente al conjunto de documentos revisado, tomando en consideración las preguntas incluidas en cada compilación. Cada grupo podrá elegir un relator o una

relatora para presentar a la clase los principales hallazgos del trabajo colectivo de lectura, análisis y discusión.

Paso 2. La puesta en común

Invita a los relatores o relatoras a exponer de manera concisa los resultados de la exploración e interpretación documental. Recuérdales mencionar las sensaciones o emociones experimentadas y anímalos a difundir ideas no expresadas previamente por los grupos que trabajaron el mismo conjunto de fragmentos. Indaga:

1. ¿Cómo se organiza el parentesco en el mundo wayuu?
2. ¿Qué responsabilidades tienen las mujeres wayuu durante los enfrentamientos armados o durante el fallecimiento de seres queridos?
3. ¿Qué función cumplen las mujeres wayuu en los encuentros, intercambios o conflictos con alijunas?
4. ¿Qué posibilidades y restricciones tienen las mujeres wayuu de participar en ciertos espacios o en la toma de algunas decisiones?
5. ¿Estas posibilidades y restricciones han cambiado?
6. ¿Qué similitudes y diferencias encuentran entre la situación y los roles de las mujeres wayuu y las funciones de las mujeres de su propia comunidad o entorno?

Las siguientes ideas sobre la feminidad en el Pueblo Wayuu pueden ser útiles para orientar la conversación:

1. El parentesco es un sistema de clasificación, definido siempre dentro de un contexto cultural y social, que asocia ciertas actividades y tareas en función de los nombres que reciben ciertas relaciones de consanguinidad, afinidad o jurídicas. Por ejemplo, hay sistemas de parentesco en los que los "primos" son únicamente los hijos e hijas de los hermanos y hermanas de la madre, pero no los hijos e hijas de los hermanos y hermanas del padre, lo cual implica que los últimos no asumen ciertas responsabilidades y tampoco participan en algunas redes de intercambio o apoyo. En el Pueblo Wayuu, la matrilinealidad implica la construcción de lazos de reciprocidad y solidaridad con los individuos que tienen un vínculo de afinidad por el lado materno. En términos muy generales, esta disposición, inspirada en creencias ancestrales, configura los intercambios con otros grupos, incluyendo las alianzas matrimoniales, la participación política, el comercio e incluso la alineación de los hombres durante las disputas armadas. Esta organización no es equivalente al "matriarcado", pues las mujeres no tienen una situación generalizada de ventaja ni de autoridad predominante y, por el contrario, comparten ciertas condiciones de subordinación con las mujeres de otros grupos sociales o comunidades.
2. Podría afirmarse, a la luz de los documentos revisados, que las voces de las mujeres wayuu están relegadas fundamentalmente al ámbito privado y a los dominios de la experiencia "interna" o íntima. Sin embargo, esto no supone una situación particular de opresión distinta a la que viven las mujeres de otras sociedades, sino un conjunto de posibilidades a través de las cuales ellas logran articular y proteger los significados y las prácticas que forjan la identidad de su comunidad: en el ámbito doméstico pueden aconsejar a los hombres del grupo para influir sobre el destino colectivo, por ejemplo; son ellas quienes asisten a otras mujeres durante el ritual del encierro, contribuyendo a la transmisión de conocimientos fundamentales para la supervivencia material y cultural del Pueblo Wayuu; y además cumplen la misión de conectar a las personas con el universo de significados e instancias espirituales. Así, es necesario retomar las reflexiones construidas durante la sesión 1 del Eje 1 para promover un diálogo entre la situación de las mujeres del propio contexto familiar o cultural y la situación de las mujeres wayuu, verificando las similitudes y las diferencias y reconociendo la complejidad de las culturas y de los sistemas sociales.
3. Como se anotó en el caso de los hombres, el género no funciona por sí mismo, sino a través de la interacción de múltiples sistemas de clasificación, como el estatus o el ciclo vital. Por lo tanto, son imprecisas las funciones o posiciones generales[15] que ocasionalmente son atribuidas a las mujeres wayuu sin tener en cuenta sus contextos, pues aquellas dependen de los efectos correlativos de la edad, el origen familiar, la vocación productiva del grupo de referencia o su riqueza y la proximidad a centros urbanos, entre otros.
4. Asimismo, no existe una definición monolítica o invariable de la feminidad pues, como lo resaltan varias de las fuentes incluidas en el texto para estudiantes, durante las últimas décadas las mujeres wayuu han accedido a otros espacios o escenarios y algunos de sus roles se han transformado progresivamente a la luz de las exigencias de un medio reconfigurado por procesos[16] como la globalización, el cambio climático, el contacto con los discursos democráticos occidentales, la explotación minera, el conflicto armado, el narcotráfico, la subordinación cultural del Pueblo Wayuu y la transformación de las actividades productivas de los grupos familiares. Como lo indican algunos de los textos, las mujeres han percibido la ampliación de sus márgenes de autonomía y movilidad. En general, algunos de los códigos normativos wayuu se han modificado, lo que ha logrado transformar ciertas prácticas tradicionales de poder y dominación sobre las mujeres, como ha ocurrido también en otros contextos culturales.

15 Suele creerse que las personas, y en particular las mujeres, de otras comunidades o grupos culturales tienen esencias compartidas y la misma posición con respecto a los hombres. En relación con las mujeres wayuu, es frecuente pensar que todas tienen la misma posibilidad de dialogar y negociar con los alijunas o que todas tienen la misma experiencia de subordinación dentro de sus familias, pero esto borra los matices relacionados con la edad o con el estatus social de su grupo de origen: algunas sí construyen vínculos de intercambio con las sociedades locales, pero no todas cuentan con los recursos materiales o políticos que hacen posible tal interlocución.

16 Los procesos enlistados han promovido cambios en las prácticas productivas, organizativas y culturales donde también se socializan los roles de género dentro de la sociedad wayuu. El rector del Centro Etnoeducativo No. 1 de Riohacha El Arroyo resaltó cómo el cambio climático, por ejemplo, ha hecho que actividades como la pesca y la agricultura sean insuficientes para garantizar el sustento de las familias, por lo que las personas deben acudir a oficios distintos en los cuales pierden la oportunidad de aprender y reconocer algunas de las definiciones principales de la masculinidad y la feminidad wayuu.

Nota para el desarrollo de la siguiente sesión:

Es importante que las y los estudiantes tengan materiales para diseñar una campaña comunicativa: papel tamaño pliego entero, marcadores, colores, revistas, tijeras, pegamento o vinilos, entre otros.

Sesión 2.5

Algunas luchas y aspiraciones de las mujeres wayuu

Objetivo específico

Reconocer y comprender los reclamos que expresan algunas mujeres wayuu con respecto a ciertas situaciones de subordinación que viven en su comunidad, y planear una acción que exprese la necesidad de erradicar los tratos discriminatorios e injustos en razón del género.

Paso 1. Interpreto

Invita a tus estudiantes a leer atentamente los cuatro fragmentos documentales incluidos en el libro de texto y sugiéreles reflexionar sobre los interrogantes propuestos.

Paso 2. Puesta en común

Promueve una conversación grupal para que las y los estudiantes expresen sus interpretaciones, opiniones, sensaciones y argumentos. Algunos de los énfasis que puedes tener en cuenta para orientar esta discusión son:

1. La violencia contra las mujeres, y particularmente contra las mujeres indígenas, es anterior al conflicto armado, y este no ha sido el único factor causante de su marginación o sufrimiento. Los grupos humanos han construido distintos sistemas de clasificación social que usualmente producen posiciones desiguales y jerárquicas que habilitan ciertos ejercicios de dominación. Así,

algunas mujeres wayuu han identificado la existencia de "prácticas culturales equivocadas" en sus comunidades (Kawalasu Epieyu en NotiWayuu, 2013, pp. 11-13), como la disminución u omisión de sus voces en la esfera pública, pues las decisiones políticas dependen principalmente de los hombres wayuu, o la dificultad de tomar decisiones autónomas con respecto a las funciones reproductivas de sus propios cuerpos.

2. Sin embargo, las injusticias identificadas en un orden social determinado no justifican la atribución de un estado de inferioridad, atraso, caducidad u obsolescencia a dicho orden, pues estos tienen un significado vital para quienes han crecido en su interior dado que su identidad y sus memorias han sido construidas allí. Por otro lado, podría argumentarse que ninguna sociedad ha logrado prescindir de las jerarquías para garantizar su funcionamiento y su reproducción, por lo que es indispensable emprender acciones que anulen las brechas y las diferencias injustas entre hombres y mujeres.
No obstante, las mujeres wayuu no buscan abolir ni desconocer su universo cultural, sino transformarlo para ampliar su autonomía y sus posibilidades de incidir sobre el devenir de su pueblo. Reconociendo las complejidades y las responsabilidades y sin asumir una postura supremacista, paternalista o moralista, es decir, que otorga a una visión particular del mundo un carácter esencialmente bueno, verdadero o correcto, la sociedad nacional debe promover diálogos profundos que permitan a las mujeres, y a otros sectores subordinados, analizar autónoma y críticamente sus propias experiencias, denunciar los engranajes que han hecho posible el ocultamiento de sus contribuciones históricas y construir modelos distintos de interacción y alternativas a los ejercicios políticos tradicionales. Así lo expresa la líder wayuu Karmen Ramírez Boscán:

"Son las propias mujeres indígenas, [dentro] de sus respectivos pueblos, las llamadas en primer lugar a propiciar escenarios de reflexión y discusión sobre las transformaciones culturales que se requieren para que nociones como equidad, complementariedad y equilibrio sean prácticas generales y extendidas en las actuales sociedades indígenas" (Ramírez, 2007).

3. Así, es importante reconocer que cada persona tiene una voz y una perspectiva propias, por lo cual no es necesario expresarse en nombre de quienes tienen una situación de desventaja, sino asumir un compromiso personal que contribuya a modificar dicha situación. En esa medida, la campaña de las y los estudiantes puede integrar los reclamos de quienes experimentan directamente ciertas formas de injusticia y las maneras a través de las cuales quienes no viven directamente tales injusticias se comprometen a evitar la reproducción o la naturalización de estas. Es importante considerar que construir la paz, profundizar la democracia o hacer más justas nuestras interacciones requiere que todas las personas hagan lo que está a su alcance. Como lo explican las mujeres wayuu, las violencias que sufren no se erradicarán si no consiguen el apoyo de los hombres, e incluso de otras mujeres, de su comunidad, y el de otros grupos sociales que logran comprender que cualquier acto discriminatorio, violento o imposibilitante es inaceptable y, por lo tanto, debe ser cuestionado y evitado.

Paso 3. Actúo

Promueve la conformación de grupos de trabajo para la elaboración de una campaña comunicativa que promueva una reflexión, en la comunidad educativa o más allá de esta, alrededor de la equidad de género y de las condiciones que distribuyen de manera diferenciada los privilegios y las oportunidades en los entornos que habitan las y los estudiantes. Por lo tanto, no será una campaña "en nombre de" las mujeres wayuu, sino un ejercicio crítico que harán las y los jóvenes sobre su propia realidad. En el libro de texto encontrarán algunas claves para realizar la actividad, aunque también puedes recordar los énfasis de las últimas sesiones para ofrecer orientaciones adicionales.

Anímalos a terminar la campaña de manera extracurricular y ofréceles la posibilidad de exponer públicamente sus trabajos en la institución educativa o en algún espacio comunitario.



Guillermo Ojeda Jajariyuu, Palabrero tradicional.

PORTETE

EJE TEMÁTICO 3

Las dinámicas de la guerra contemporánea

LA ENTRADA PARAMILITAR EN LA ALTA GUAJIRA

Objetivo general

Comprender el contexto, las dinámicas armadas y las alianzas que hicieron posible que la masacre de Portete ocurriera.

Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales[17] (octavo a noveno y décimo a undécimo)

- Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales.
- Planteo hipótesis que respondan provisionalmente estas preguntas.
- Hago planes de búsqueda que incluyan posibles fuentes primarias y secundarias (orales, escritas, iconográficas, virtuales) y diferentes términos para encontrar información que conteste mis preguntas.
- Recolecto y registro la información que obtengo de diferentes fuentes.
- Analizo críticamente los documentos que utilizo e identifico sus tesis.
- Tomo notas de las fuentes estudiadas; clasifico, organizo, comparo y archivo la información obtenida.
- Utilizo mapas, cuadros, tablas, gráficas y cálculos estadísticos para analizar información.
- Analizo los resultados de mis búsquedas y saco conclusiones.
- Comparo las conclusiones a las que llego después de hacer la investigación con las hipótesis iniciales.
- Reconozco múltiples relaciones entre eventos históricos: sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes y grupos involucrados.
- Reconozco, en los hechos históricos, complejas relaciones sociales políticas, económicas y culturales.
- Utilizo diversas formas de expresión para comunicar los resultados de mi investigación.
- Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión, etnia.
- Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia.

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas[18] (octavo a noveno y décimo a undécimo)

- Preveo las consecuencias, a corto y largo plazo, de mis acciones y evito aquellas que pueden causarme sufrimiento o hacérselo a otras personas, cercanas o lejanas.
- Conozco y utilizo estrategias creativas para solucionar conflictos (por ejemplo, la lluvia de ideas).
- Analizo críticamente los conflictos entre grupos, en mi barrio, vereda, municipio o país.
- Analizo, de manera crítica, los discursos que legitiman la violencia.
- Identifico dilemas de la vida, en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto y analizo posibles opciones de solución, considerando los aspectos positivos y negativos de cada una (estoy en un dilema, entre la ley y la lealtad: mi amigo me confesó algo, y yo no sé si contar o no).
- Argumento y debato sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.
- Cuestiono y analizo los argumentos de quienes limitan las libertades de las personas.
- Comprendo los conceptos de prejuicio y estereotipo y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia.
- Valoro positivamente las normas constitucionales que hacen posible la preservación de las diferencias culturales y políticas, y que regulan nuestra convivencia.
- Comprendo que, para garantizar la convivencia, el Estado debe contar con el monopolio de la administración de justicia y del uso de la fuerza, y que la sociedad civil debe hacerle seguimiento crítico, para evitar abusos.
- Analizo críticamente y debato con argumentos y evidencias sobre hechos ocurridos a nivel local, nacional y mundial, y comprendo las consecuencias que estos pueden tener sobre mi propia vida.

LA CAJA DE HERRAMIENTAS

17 Tomado de *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales del Ministerio de Educación Nacional*. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf.

18 Tomado de *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2004)*. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf.

La Ruta

Reflexionar acerca de las situaciones cotidianas en las que se construyen vínculos interpersonales que pueden tener consecuencias difíciles hace posible la comprensión de los mecanismos que utilizaron los actores armados para afianzar su dominio en La Guajira, partiendo de un análisis de las disputas que ocurrieron en el departamento desde 1970 y hasta 1990, cuando la interacción de diversos factores anticipa la expansión de los paramilitares hacia la Alta Guajira durante la siguiente década.

Sesión	Tema	Objetivos específicos	Contenidos
3.1	**Me ubico:** ¡se salió de mis manos!	Reflexionar en torno a aquellas situaciones cotidianas en las que se construyen alianzas con personas que tienen intereses particulares, y cuyo desenlace podría alterar los proyectos de vida propios o de otros a causa de las presiones o constreñimientos derivados de tales relaciones.	**Paso 1.** Reflexiono en grupo **Paso 2.** Puestas en escena **Paso 3.** Reflexiones en escena **Paso 4.** Diálogo colectivo
3.2	**Los actores armados en La Guajira:** desde los setenta hasta finales de los noventa	Comprender la disputa por las rutas comerciales, legales e ilegales, entre diferentes actores armados en La Guajira, entre 1970 y 1990, a partir de su surgimiento, llegada o consolidación.	**3.2.1 La bonanza marimbera** **Paso 1.** Interpreto **3.2.2 Presencia de actores armados legales e ilegales en La Guajira a partir de los años ochenta** **Paso 2.** Interpreto **Paso 3.** Comunico mis aprendizajes
3.3	**La entrada paramilitar a la Alta Guajira**	Comprender algunos factores locales, regionales y nacionales que enmarcan la expansión del Bloque Norte de las AUC a la Alta Guajira.	**Paso 1.** Interpreto **Paso 2.** Analizo colectivamente
3.4	**¿Cómo lograron los paramilitares dominar la Alta Guajira?**	Comprender cómo el Bloque Norte de las AUC, además de desplegar distintos repertorios de violencia para doblegar a la población, estableció alianzas con personas locales y aprovechó los conflictos y tensiones del Pueblo Wayuu para consolidar sus dominios.	**Paso 1.** Interpreto **Paso 2.** Analizo colectivamente **Paso 3.** Para ir más allá…: Organizo una conversación pública
3.5	**Participo en una conversación pública**	Promover el intercambio de argumentos, el debate democrático entre diferentes interpretaciones sobre las dinámicas de la guerra en La Guajira y la realización de acciones específicas que cultiven[19] la agencia histórica de las y los estudiantes, como herramientas de construcción democrática en el ámbito educativo y comunitario.	**Paso 1.** Apertura **Paso 2.** Conversación pública **Paso 3.** Cierre de la conversación

19 Puedes consultar las sugerencias pedagógicas del paso: "Debato. Me abro a la conversación entre distintos". Pedagogía de la memoria histórica: ruta para trabajar en la escuela en el libro Los Caminos de la Memoria.

Sesión 3.1
Me ubico: ¡se salió de mis manos!

Objetivo

Reflexionar en torno a aquellas situaciones cotidianas en las que se construyen alianzas con personas que tienen intereses particulares, y cuyo desenlace podría alterar los proyectos de vida propios o de otros a causa de las presiones o constreñimientos derivados de tales relaciones.

Paso 1. Reflexiono en grupo

Sugiere a tus estudiantes organizarse en grupos de seis personas. Una vez conformados los grupos, proponles identificar una situación en la que alguno o alguna haya establecido o construido una relación con ciertos grupos o personas para cumplir un propósito personal; también pueden pensar en anécdotas de familiares o amigos o amigas sobre las que tengan información detallada. Algunas de las claves para identificar el suceso son:

1. Ocurrió en un contexto o lugar específico que tiene ciertas reglas para orientar la conducta y las interacciones de las personas (en la escuela o la casa, por ejemplo, hay normas que señalan los deberes de las y los jóvenes).
2. Había actores externos a dicho contexto que tenían ciertas metas que podían cumplir a través de la vinculación a sus actividades de personas que sí pertenecían al contexto, y por eso les ofrecieron algunas oportunidades.
3. Algunos actores pertenecientes al contexto tenían el interés de aprovechar las oportunidades ofrecidas por los actores externos, porque les servía para cumplir sus propósitos individuales, y en consecuencia decidieron cooperar con estos y establecieron una alianza que pudo resultar contraria u opuesta a algunas de las normas que existen dentro del contexto de referencia, bien sea porque pudo poner en riesgo el bienestar de los implicados o de otras personas, o reducir su autonomía. Los actores externos pudieron ejercer algún tipo de presión o coerción para preservar la interacción con los actores internos, dada la contradicción entre esta y las normas del contexto.



El siguiente fragmento del informe *Una guerra sin edad* puede ilustrar una situación límite ligada al conflicto armado, y a sus dinámicas asociadas, en la que ciertas relaciones tuvieron consecuencias difíciles:

"También tienen otras formas más sofisticadas y horribles y es que estos mismos tipos reparten sustancias sicotrópicas a la salida de los colegios, la típica marihuana, pero también bazuco, sobre todo el bazuco que es como el más adictivo de todos y empiezan a regalarle a los chicos esto, y una vez logran que el chico sea adicto a esta sustancia, ya no se lo regalan, le dicen: 'Yo le doy esto pero si usted me informa quiénes del barrio están metidos en cosas raras y quiénes del barrio son como zurdos, quiénes del barrio son los ladrones del barrio, quiénes son los homosexuales del barrio'. Empiezan a usarlos para información, y el pago que obtienen los chicos es más bazuco. También les dicen: 'Yo a usted le voy a dar, pero ahora a cambio a usted le toca vender', pues aprovechan que el niño estudia en el colegio para que entre esas sustancias y las venda. Acá tenemos un colegio grande, el de la comuna, es la Ciudadela Educativa del Magdalena Medio; tenemos unos problemas de adicciones muy fuertes al bazuco porque estos tipos han introducido el bazuco con los mismos chicos del colegio" (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017, p. 283).

Este fragmento ilustra los elementos que deberían tener las situaciones elegidas por los y las estudiantes para lograr hacer el análisis que se busca. Los elementos por resaltar en este fragmento ilustrativo son los siguientes:

1. El contexto en el que ocurrió bien podría ser el barrio o el colegio, que tiene normas implícitas o explícitas sobre la solidaridad, la confianza comunitaria, la cooperación y los consumos posibles dentro de sus límites espaciales.
2. Los actores externos eran "esos tipos", es decir, grupos armados que controlaban las redes de microtráfico y, para ampliarlas e incluso lograr imponer ciertos órdenes sociales, les ofrecían a los chicos y chicas las sustancias que ellos distribuían.
3. Los actores internos eran los y las estudiantes, que veían en este ofrecimiento de sustancias una oportunidad de satisfacer algunas necesidades percibidas en su propia experiencia, y luego de su aceptación pudieron afrontar una adicción o verse en la obligación de realizar ciertos intercambios con los actores externos, como el ofrecimiento de información sobre las personas de su comunidad y la consecuente exposición de estas a posibles vulneraciones.

La película colombiana *Mateo*, de la directora María Gamboa Jaramillo, disponible en https://www.youtube.com/watch?v=WSWF5Pfp2Qw, permite analizar las condiciones recién señaladas y reconocer además las estrategias a las que acuden los individuos y las comunidades para revertir los impactos que han tenido las alianzas que a veces construyen los y las jóvenes con actores que acuden a la fuerza o la violencia para regular la vida social y para satisfacer sus intereses.

Puedes sugerir otras situaciones no ligadas al conflicto armado, como aquellas en las que las y los jóvenes pueden consentir y obedecer las indicaciones y los mandatos de otras personas para, por ejemplo, tratar de resolver dificultades económicas o para satisfacer sus necesidades o aspiraciones de reconocimiento o aprobación social, ocasionando ciertos impactos sobre su propio equilibrio individual o el de otras personas. En las instituciones educativas abundan los ejemplos: estudiantes que, animados por otros, roban las pertenencias de sus compañeros o compañeras de clase; jóvenes que, sin tener una implicación directa en un conflicto escolar, se alían con una de las partes y promueven la persecución o intimidación de quienes se le oponen.

Además de las claves recién enunciadas, puedes proponer a tus estudiantes los siguientes interrogantes para apoyar la escogencia del hecho:

1. ¿Han participado en actividades, inducidas por otras personas, que hayan tenido alguna consecuencia nociva o perjudicial sobre su propia situación o la situación de otros?
2. ¿Qué objetivos personales cumplían participando en esta actividad? ¿Qué ganaban ustedes?
3. ¿Tuvo algún efecto sobre su situación personal? ¿Sufrieron alguna pérdida o afrontaron alguna dificultad?
4. ¿Qué objetivos cumplían las personas que promovían esta actividad al impulsar la participación de ustedes en esta? ¿Qué ganaban ellos?
5. ¿El desarrollo de esta actividad rompió algunas normas del contexto en el que se realizó? ¿Cuáles? Ten en cuenta que el contexto o el lugar puede ser material, como la casa, el salón de clases, la institución educativa, el barrio, la vereda, o también simbólico, como los vínculos interpersonales (la amistad, por ejemplo).
6. ¿Pudieron resolver o enmendar las consecuencias ocasionadas por el hecho o la actividad? ¿Acudieron a alguien para buscar una solución?

Anima a los grupos a planear una puesta en escena o dramatización que plasme el inicio, el nudo y el desenlace de una situación escogida, y después de algunos minutos anuncia la presentación de sus miniobras teatrales (una por cada grupo).

Paso 2. Puestas en escena

Puedes empezar con el siguiente ejercicio de "calentamiento teatral" para crear una atmósfera favorable y acogedora:

A. Despeja un área significativa del salón para que las y los estudiantes puedan moverse con tranquilidad por un espacio amplio. Convida a las y los jóvenes a caminar por el espacio teniendo en cuenta que deben mantener el contacto visual con otros y evitar las marchas circulares. Sugiere variaciones como aumentar o disminuir la velocidad ("Nos movemos a velocidad '1'. ¿Qué tal si lo hacemos a velocidad '3'? ¿Y a velocidad '-2'?"), la exploración de distintos niveles ("Caminemos lo más alto que podamos/Movámonos muy cerca al piso"), o la generación de condiciones imaginarias ("Pensemos que en el suelo hay puntillas/Imaginemos que caminamos sobre hielo/Ahora encontramos fuego en nuestro sendero: ¿cómo andaríamos?").

B. Promueve la interacción entre las y los estudiantes anunciando, por ejemplo, la interrupción del movimiento e indicando la formación de parejas para que, entre las dos personas, se cuenten qué planean hacer el fin de semana próximo. Puedes proponer otros interrogantes y darles un minuto para esta rápida conversación: ¿cuál es tu comida favorita? ¿Cuál fue el primer libro que leíste y qué te gustó de este?, por ejemplo.

C. También puedes plantear ejercicios de atención selectiva a través de instrucciones y coordinación de estímulos: "Cuando dé un aplauso, todos y todas gritarán su nombre. Cuando dé dos aplausos, saltarán". Ten en cuenta que cada una de las indicaciones pueden ofrecerse de manera progresiva y alternada, para que las y los estudiantes puedan explorar los registros corporales propuestos con tranquilidad.

D. Por último, convida a las y los jóvenes a formar un círculo con sus miradas hacia el exterior de este. Diles que pronunciarás algunas palabras que ellos y ellas deberán representar inmediatamente con sus cuerpos materializando la primera postura, figura o imagen que se les ocurra. Inicialmente puedes acudir a sustantivos sencillos como "elefante", "nevera", "ave" o "mariposa" y complejizar sucesivamente la tarea acudiendo a conceptos como "paz", "fraternidad", "educación", "memoria", o "amor".

E. Agradece con ánimo su participación en el ejercicio.

A continuación, pídele al primer grupo iniciar su representación. Una vez escenificadas todas las situaciones, reconoce con entusiasmo sus trabajos de expresión corporal y pregúntales a todos y a todas cuál de los hechos representados les pareció más interesante o llamativo para reflexionar sobre situaciones que a veces se escapan de nuestro control o se salen de nuestras manos: ¿cuál representación nos permite comprender que hubo una interacción entre actores que pertenecen a un contexto y otros externos, con resultados o consecuencias complejas que pudieron quebrantar algunas normas de dicho contexto?

Paso 3. Reflexiones en escena

Invita al grupo, cuya representación resultó elegida, a enriquecer, en caso de ser necesario, su puesta en escena y otórgale un par de minutos para preparar nuevamente su representación. Adviérteles a tus estudiantes que durante el desarrollo de esta habrá algunas interrupciones que serán necesarias para abrir espacios de reflexión y de debate. Luego de este anuncio pueden dar inicio a la obra.

El principal propósito de este ejercicio es activar de manera orgánica, y no solo racional, la capacidad de acción y la reflexión crítica de las y los estudiantes, por lo que podrás detener la obra justo antes de que el personaje principal tome la decisión que produjo el desenlace problemático o dilemático. En ese momento puedes preguntar a las y los estudiantes que cumplen el rol de espectadores y espectadoras: ¿Qué harían en esa situación? Quienes tengan alguna propuesta no acudirán a las palabras para expresarla, sino a las acciones, es decir, reemplazarán al actor o a la actriz y propondrán un nuevo curso en la representación teatral; así, quien proponga un primer cambio escenificará su alternativa y los demás personajes deberán entonces modificar sus actuaciones previas y responder en el acto al ajuste.

Después de ver en escena la nueva propuesta de acción, puedes preguntar a las espectadoras y a los espectadores si la consideran viable, creíble o conveniente. Puedes habilitar la escenificación de una o dos propuestas alternativas de acción, es decir, hacer un par de interrupciones adicionales, e incluso proponer la sustitución de los otros personajes que interactúan en la situación (por estudiantes del público que perciban posibilidades adicionales de intervención).

Esta estrategia pedagógica está inspirada en el teatro de los oprimidos; si quieres obtener más información, puedes leer el siguiente texto:

Boal, A. (2004). *El arcoiris del deseo*. Barcelona: Alba Editorial. Disponible en http://educreate.iacat.com/Maestros/Augusto_Boal_-_El_Arcoiris_Del_Deseo.PDF.

Paso 4. Diálogo colectivo

Una vez finalizado el ejercicio teatral, puedes proponer a la clase la realización de un diálogo comprensivo a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Las alternativas de acción propuestas durante el desarrollo de la escena transformaron el desenlace? ¿Permitieron al personaje retomar el control de sus decisiones? ¿Redujeron los impactos sobre su situación personal, familiar o comunitaria?
- ¿Qué aprendizajes personales y colectivos pueden resaltarse de la actividad?

La conversación podría resaltar la existencia de algunas situaciones problemáticas, en las que las personas pueden resultar afectadas por desenlaces que pueden ser nocivos, perjudiciales e incluso injustificables por los impactos que tienen sobre la existencia propia o de otras personas. En esa medida, es importante señalar también que tales situaciones pueden someter a los individuos a presiones que reduzcan su autonomía y sus posibilidades de comprender críticamente los múltiples elementos que están en tensión, induciendo la toma de decisiones parcialmente informadas, imprecisas o apresuradas. Por ejemplo, una ocasión en la que un estudiante aceptó vender sustancias ilegales dentro del colegio porque esto le permitía conseguir el dinero que necesitaba para sus gastos personales, pero no previó que después tendría serias dificultades para desistir y desvincularse de la red de microtráfico, que a su vez logró extenderse mediante la vinculación de jóvenes con ciertas necesidades o aspiraciones.

Las consideraciones que surgen de la actividad son útiles para comprender e ilustrar las dinámicas armadas que se analizarán a lo largo de este eje, en el que se busca que las y los estudiantes interpreten uno de los mecanismos a través de los cuales se materializa la guerra: el involucramiento gradual de las personas en redes, a través de la construcción de alianzas, que buscan el sometimiento de la población civil a las agendas políticas, culturales, económicas y militares de los actores armados. Estos necesitan penetrar los tejidos sociales, culturales y por tanto comunitarios, a nivel local y regional, para acceder a las zonas de disputa y extender así su dominio, produciendo efectos siempre devastadores para las comunidades, como la desconfianza, la polarización, el miedo o el aislamiento, además de los impactos materiales.

Sesión 3.2

Los actores armados en La Guajira: desde los setenta hasta finales de los noventa

Objetivo

Comprender la disputa por las rutas comerciales, legales e ilegales, entre diferentes actores armados en La Guajira, entre 1970 y 1990, a partir de su surgimiento, llegada o consolidación.

3.2.1 La bonanza marimbera

Paso 1. Interpreto

Sugiere a las y los estudiantes organizarse en grupos de cuatro o cinco personas para leer los documentos (investigaciones y versiones de comunidades wayuu) incluidos en el libro de texto y responder las preguntas correspondientes. Estos grupos podrán mantenerse durante el desarrollo de las siguientes sesiones del eje.

3.2.2 Presencia de actores armados legales e ilegales en La Guajira a partir de los años ochenta

Paso 2. Interpreto

Invita a los grupos a leer los fragmentos documentales (entrevista, prensa y mapas), teniendo en cuenta las preguntas sugeridas.

Paso 3. Comunico mis aprendizajes

Cada grupo elaborará una línea de tiempo en la cual hará una síntesis de la información relacionada con los actores y las dinámicas armadas en La Guajira entre 1970 y finales de los noventa. Así mismo, orienta la realización de un mapa, a medida que lean las fuentes, en el que puedan ubicar los lugares y actores que aparecen en estas. Promueve la presentación de sus análisis e ideas, premisas o conclusiones no enunciadas por los grupos precedentes.

Algunas de las cuestiones fundamentales sobre las adaptaciones regionales y locales de la guerra que los documentos contribuyen a responder son las siguientes[20]:

1. ¿Qué factores estuvieron relacionados con la ocurrencia de la bonanza marimbera? ¿Qué efectos ocasionó la bonanza? ¿Quiénes participaron en las dinámicas y los hechos asociados a este suceso histórico? ¿Qué alianzas realizaron los traficantes con personas provenientes de ciertas rancherías[21] de La Guajira? ¿Qué implicaciones tuvieron dichas alianzas? ¿Las maneras como se narra o se representa la "bonanza marimbera" pudieron, por ejemplo, promover imágenes o representaciones estereotípicas y estigmatizantes sobre la comunidad wayuu? ¿Por qué?
2. ¿Qué factores del contexto deben tenerse en cuenta para explicar la conformación de ejércitos de seguridad privada y protección? ¿Qué relación tienen los ejércitos privados con los grupos de autodefensa que se consolidaron en La Guajira durante los noventa?
3. Las guerrillas, particularmente las FARC-EP, empezaron a expandirse durante la década de los ochenta, y su presencia en el sur de La Guajira ocurrió a través de acciones bélicas específicas que, hacia el final de los años noventa, no eran particularmente abundantes o frecuentes, como sí lo fueron los combates iniciados por la Fuerza Pública que disputaba el control territorial a los grupos irregulares que actuaban en la zona. El contraste entre los mapas y los artículos de prensa puede sugerir los efectos sobre la población civil de una presencia esporádica o irregular caracterizada por la comisión de acciones poco frecuentes (ver número de acciones perpetradas por las FARC en 1998, 2000 y 2002 en La Guajira y ubicar la zona del departamento donde ocurrieron), aunque probablemente muy intensas (¿cómo son descritas dichas acciones en el diario El Tiempo y qué consecuencias tuvieron sobre la sociedad civil?). Retomando los mapas elaborados por tus estudiantes a partir de la lectura de las fuentes, puedes preguntarles: *¿Dónde se ubicaron principalmente las FARC en la península de La Guajira*?

Invita a tus estudiantes a conservar la línea de tiempo para complementarla durante las próximas sesiones del eje.

20 Los documentos incluidos en las sesiones 3.4 y 3.5 del texto El Salado. Montes de María, tierra de luchas y contrastes de la Caja de Herramientas permiten profundizar en el surgimiento de los grupos de autodefensa.

21 "Aclaramos que para nosotros los wayuu, el término de ranchería fue usado primeramente por los alijuna al momento de referirse a las viviendas wayuu, así hemos venido usando esta palabra para hacer alusión a nuestras casas. De acuerdo a Perafan Simmonds (1995) las rancherías son construcciones de una o dos habitaciones, acompañadas de enramadas. Lo fundamental para establecer una ranchería es el acceso a una fuente de agua. Ahora bien, al conjunto de asentamientos y de las parcelas de una familia extensa dentro del womainpa de un linaje se le denomina te'piapa" (Asociación Autoridades Tradicionales del Resguardo de Wuna'puchon, 2014, p. 24).

Sesión 3.3

La entrada paramilitar a la Alta Guajira

Objetivo

Comprender algunos factores locales, regionales y nacionales que enmarcan la expansión del Bloque Norte de las AUC a la Alta Guajira.

Paso 1. Interpreto

Sugiere la reunión de los grupos de trabajo conformados en la sesión anterior para leer atentamente los documentos incluidos en el libro de texto.

Paso 2. Analizo colectivamente

Anima a tus estudiantes a construir una pregunta de investigación acerca de alguno de los hechos o procesos referidos en las fuentes. Los interrogantes que orientan el análisis de los documentos pueden darles algunas pistas sobre los hechos que podrían profundizar a través de la pregunta, cuya respuesta podrá afinarse durante la próxima sesión y a partir de la búsqueda de información adicional. Es importante que las y los estudiantes tengan en cuenta que los argumentos construidos serán expuestos y conversados durante la quinta sesión de este eje. El paso *Investigo* de la Ruta Pedagógica propuesta puede darte pistas para el desarrollo de esta actividad[22]. Para finalizar este encuentro, propón la presentación de los esquemas grupales y ten presente que la pregunta debería estar inspirada en las cuestiones sugeridas por los documentos:

1. La explicación de las mujeres wayuu (Fuentes 1 y 3) sobre la llegada de los paramilitares a La Guajira contradice el énfasis de la versión de Rodrigo Tovar, alias Jorge 40, acerca de la supuesta presencia de guerrillas en el departamento. Por otro lado, los mapas *Focos y continuidad de las acciones armadas de las FARC en Colombia*, elaborados por el Observatorio de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario de la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, y el mapa *Distribución de grupos armados en Alta Guajira*, incluidos en esta sesión y en la anterior, ofrecen una perspectiva fundamental para contrastar estas interpretaciones y elaborar una conclusión sobre las causas de la entrada paramilitar a la Alta Guajira. Por otro lado, las versiones de las mujeres proponen una relación entre la llegada del paramilitarismo a sus territorios y la implementación de ciertos proyectos económicos, como el uso de los puertos para el narcotráfico y el contrabando, que puede comprenderse a la luz de los mapas incluidos en el texto para estudiantes y de las reflexiones propuestas en la sesión 1.5.
2. Por su parte, González-Plazas (2008), Duncan (2015), la revista Semana (2006) y el Tribunal Superior Distrito Judicial de Barranquilla (2015) sugieren otra perspectiva que puede compararse con la versión de Rodrigo Tovar, alias Jorge 40, relacionada con las negociaciones y tensiones entre actores armados ilegales, que buscaban entrar al territorio para controlar las rutas de contrabando y de tráfico de armas y narcóticos, y las redes criminales que ya operaban en La Guajira. Los documentos permiten además trazar una distinción entre ambos bandos: como lo afirma Duncan (2015), los paramilitares omitieron y quebraron las normas wayuu sobre la resolución de conflictos que de algún modo sí eran tenidas en cuenta y respetadas por las bandas o grupos delincuenciales anteriores a estos.
3. Por otro lado, es importante tener en cuenta que el Gobierno nacional inició en 2003 un proceso de negociación con las Autodefensas Unidas de Colombia a través del cual se pactó la desmovilización progresiva de sus tropas. Las y los estudiantes pueden incluir este hecho (fundamental para la comprensión de la masacre en el Eje 4) en la línea de tiempo que empezaron a construir durante la sesión anterior y cuya elaboración podrá ser transversal al desarrollo de las siguientes sesiones del libro. Asimismo, es preciso considerar, como lo sugieren la Revista Semana (2005) y Ochoa (2011), que la desmovilización fue incompleta y el Frente Contrainsurgencia Wayuu al parecer no interrumpió sus actividades criminales.

Algunas de las preguntas de investigación podrían ser, por ejemplo:

- ¿Por qué los paramilitares llegan a La Guajira afirmando su intención de combatir las guerrillas, si estas tenían una presencia más bien intermitente o

22 *Pedagogía de la memoria histórica: Ruta para trabajar en la escuela* en *Los Caminos de la Memoria*.

esporádica en el departamento y su poder se extendió solo hasta la Media Guajira?

- ¿Por qué los paramilitares se despliegan por el territorio al mismo tiempo que negocian su desmovilización?

Sesión 3.4

¿Cómo lograron los paramilitares dominar la Alta Guajira?

Objetivo

Comprender cómo el Bloque Norte de las AUC, además de desplegar distintos repertorios de violencia para doblegar a la población, estableció alianzas con personas locales y aprovechó los conflictos y tensiones del Pueblo Wayuu para consolidar sus dominios.

Paso 1. Interpreto

Sugiere la reunión de los mismos grupos de trabajo de la sesión anterior para leer atentamente los documentos incluidos en el libro de texto y responder colectivamente las preguntas sugeridas.

Paso 2. Analizo colectivamente

Pídeles a tus estudiantes que hagan un recuento de las ideas principales de los textos, y sugiéreles complementar el esquema trabajado en la sesión anterior con la nueva información que puede permitirles resolver sus preguntas de investigación. Algunas de las ideas que es importante tomar en consideración son:

1. Las tablas muestran una tendencia en el número de masacres y asesinatos selectivos perpetrados por los paramilitares, cuyos efectos son además explicados por las mujeres wayuu que han acudido a la escritura para narrar los impactos de la llegada de estos actores armados a sus territorios. Como lo señalan ellas, las estrategias de dominación territorial desplegadas por los paramilitares produjeron impactos materiales y culturales, como la suplantación de la normatividad wayuu sobre la resolución de conflictos. En el siguiente eje se analizarán a profundidad los daños e impactos de estas acciones sobre la identidad colectiva de la comunidad de Portete.
2. Las últimas tres fuentes reiteran que las alianzas con algunas familias o personas de la comunidad son una condición importante para explicar la entrada de los paramilitares a la Alta Guajira y la consolidación de su dominio. Los documentos explican cómo y por qué se construyeron dichos vínculos y las consecuencias de estos. Puedes retomar los textos de la sesión 3 del Eje 2 que aluden a los "corredores", esto es, los hombres wayuu que contradicen los modelos tradicionales de autoridad y producen ciertas consecuencias. Puedes además preguntarles a tus estudiantes si perciben alguna relación entre estas alianzas y las situaciones que exploraron a través del teatro en la primera sesión de este eje.

Puedes recomendarles a tus estudiantes añadir la información que consideren pertinente a la línea de tiempo que han venido construyendo desde la segunda sesión del eje.

Paso 3. Para ir más allá…: Organizo una conversación pública

Anima a tus estudiantes a planear una conversación en la que expongan sus comprensiones sobre la llegada de los paramilitares a La Guajira, centrada fundamentalmente en las respuestas a las preguntas de investigación que cada grupo definió en la sesión 3.3. Para este diálogo, las y los estudiantes deben sustentar sus posturas y hallazgos, y elegir un representante por grupo para participar en el encuentro e intercambiar las perspectivas colectivas con los descubrimientos de otros. Esta conversación tipo panel puede estar orientada por dos interrogantes principales, sobre los cuales reflexionará cada grupo antes del evento:

1. ¿Cuáles son las respuestas que pueden ofrecer al interrogante que construyeron? ¿Cuáles son las ideas centrales? ¿Qué evidencias sustentan sus ideas?
2. ¿Qué comprendieron durante la realización de este ejercicio de investigación grupal? ¿Cuál es la importancia del conocimiento que construyeron?

Alerta de cuidado: *Esta conversación puede ocurrir dentro del aula de clase y solo si lo consideras viable, pertinente y seguro podrían invitar a estudiantes y docentes de otros grados, o incluso a otras personas de la comunidad. Sabemos que existen regiones del país en las que es peligroso adelantar conversaciones, debates o reflexiones como estas en la esfera pública. No queremos que tú o tus estudiantes afronten situaciones que puedan poner en riesgo su integridad y bienestar. Como docente eres quien mejor conoce el contexto en el que estás. Por esto, te invitamos a que tomes una decisión que privilegie el cuidado tuyo y de tus estudiantes.*

Por otro lado, las y los estudiantes podrán preparar algún contenido creativo, como *collage*, canción, mapa, representación gráfica, escultura, maqueta o diorama[23], entre otras, para apoyar o fundamentar su participación en el diálogo.

Sesión 3.5

Participo en una conversación pública

Objetivo

Promover el intercambio de argumentos, el debate democrático[24] entre diferentes interpretaciones sobre las dinámicas de la guerra en La Guajira y la realización de acciones específicas que cultiven la agencia histórica de las y los estudiantes, como herramientas de construcción democrática en el ámbito educativo y comunitario.

Paso 1. Apertura

Con ayuda de tus estudiantes, organiza el espacio para facilitar el diálogo entre los panelistas y entre estos y el público participante (que podrían ser las y los estudiantes de la clase que no conversarán en el panel o integrantes de la comunidad educativa que no hayan participado del ejercicio, si esto es posible y pertinente en el contexto). Agradece su asistencia, señala los objetivos de la jornada y resume el proceso comprensivo que ha inspirado esta conversación. Pídeles a las y los estudiantes representantes de cada grupo que anuncien al público la pregunta de investigación definida colectivamente y las motivaciones de tal decisión.

Paso 2. Conversación pública

Anuncia el primer interrogante sugerido, promueve la participación voluntaria de las y los representantes y otorga un tiempo prudencial para escuchar sus respuestas. Haz una síntesis de las ideas principales, incluyendo los puntos de convergencia y de disenso, y a continuación enuncia el segundo interrogante. Nuevamente sintetiza los argumentos de tus estudiantes y otorga al público la posibilidad de plantear algunos interrogantes o de expresar sus interpretaciones:

1. ¿Cuáles son las respuestas que pueden ofrecer al interrogante que construyeron? ¿Cuáles son las ideas centrales? ¿Qué evidencias sustentan sus ideas?
2. ¿Qué comprendieron durante la realización de este ejercicio de investigación grupal? ¿Tiene alguna utilidad el conocimiento que construyeron? ¿Cuál? ¿Por qué?

Las y los estudiantes responderán de manera voluntaria a las preguntas del público y podrán tomarse un par de minutos, si es necesario, para elaborar su respuesta. Pueden acudir a otros integrantes de su grupo de trabajo para enriquecer su perspectiva. Recuérdales a tus estudiantes que su esfuerzo es muy

23 El diorama es un tipo de maqueta que representa una escena específica, es decir, sitúa las acciones de personas en un tiempo y en un espacio determinados.

24 Puedes consultar las sugerencias pedagógicas del paso: "Debato. Me abro a la conversación entre distintos". *Pedagogía de la memoria histórica: ruta para trabajar en la escuela* en *Los Caminos de la Memoria*

valioso y todas sus apreciaciones son el resultado de un proceso de investigación que puede ampliarse o profundizarse posteriormente, por lo que no deberían preocuparse por tener "la razón" o la última palabra con respecto a los hechos estudiados. Las respuestas elaboradas son hipótesis que podrán complementar durante las siguientes sesiones e incluso a través del diálogo con otros grupos.

Reserva el último fragmento de la conversación a aquellos asuntos sobre los cuales parece haber divergencias o desacuerdos entre las interpretaciones de tus estudiantes. Formula interrogantes para que puedan ampliar sus apreciaciones, matizar o incluso debatir sus argumentos, lo cual implica el reconocimiento de los puntos de vista de los demás y la organización de ideas y premisas que sustenten los propios planteamientos, pues la solidez de estos permitirá construir progresivamente ciertos consensos sobre los hechos analizados.

Paso 3. Cierre de la conversación

Reconoce el compromiso y la participación de todos y todas tus estudiantes, no solo de las y los representantes de cada grupo, y señala la importancia de estos espacios de diálogo y encuentro. Escucha las percepciones de tus estudiantes sobre el evento, valora sus intuiciones y dales ánimo para que sigan promoviendo estos espacios de conversación y de escucha con personas distintas a las que conforman sus círculos sociales habituales.

Nota para el desarrollo de la siguiente sesión.

Invita a tus estudiantes a investigar cuáles son los lugares significativos de su comunidad (barrio, vereda, localidad, municipio o corregimiento, entre otros). Pueden preguntarles a cinco o diez vecinos o vecinas, de manera personalizada o aprovechando sus encuentros o reuniones para sostener una conversación grupal, sobre los espacios que tienen algún significado particular. Sugerimos los siguientes interrogantes:



María Paula Durán para el CNMH.

1. ¿Qué espacios de la comunidad frecuenta o disfruta?
2. ¿Qué actividades realiza allá?
3. ¿Es un espacio importante para usted? ¿Por qué?
4. ¿Quiénes, además de usted, suelen ocupar o usar este espacio? ¿Con quiénes se encuentra allá?
5. ¿Qué espacios de la comunidad no frecuenta o prefiere evitar? ¿Por qué?
6. ¿Qué significa este espacio para usted?
7. ¿Quiénes sí frecuentan este espacio?

Las y los estudiantes no deben analizar las respuestas, pero sí disponer de ellas para el siguiente encuentro. Cada estudiante requerirá una pieza de papel tamaño medio pliego y marcadores, colores, pegamento, tijeras o revistas para recortar, entre otros elementos.

EJE TEMÁTICO 4

La masacre y los impactos en la comunidad

Objetivo general

Comprender que el ataque paramilitar contra los símbolos comunitarios y las mujeres wayuu fue planeado de manera estratégica, y que tanto las mujeres como los lugares fueron seleccionados por el papel aglutinador que juegan en la cultura wayuu, con el fin de provocar un enorme impacto en las familias y desencadenar daños en la identidad étnica.

Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales[25] (octavo a noveno y décimo a undécimo)

- Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales.
- Planteo hipótesis que respondan provisionalmente estas preguntas.
- Hago planes de búsqueda que incluyan posibles fuentes primarias y secundarias (orales, escritas, iconográficas, virtuales) y diferentes términos para encontrar información que conteste mis preguntas.
- Recolecto y registro la información que obtengo de diferentes fuentes.
- Analizo críticamente los documentos que utilizo e identifico sus tesis.
- Tomo notas de las fuentes estudiadas; clasifico, organizo, comparo y archivo la información obtenida.
- Utilizo mapas, cuadros, tablas, gráficas y cálculos estadísticos para analizar información.
- Analizo los resultados de mis búsquedas y saco conclusiones.
- Comparo las conclusiones a las que llego después de hacer la investigación con las hipótesis iniciales.
- Reconozco múltiples relaciones entre eventos históricos: sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes y grupos involucrados.
- Reconozco, en los hechos históricos, complejas relaciones sociales políticas, económicas y culturales.
- Utilizo diversas formas de expresión para comunicar los resultados de mi investigación.
- Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión, etnia.
- Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia.
- Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas.
- Asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y en el mundo.
- Asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, teniendo en cuenta las posturas de las partes involucradas.

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas[26] (octavo a noveno y décimo a undécimo)

- Analizo críticamente los conflictos entre grupos, en mi barrio, vereda, municipio o país.
- Analizo, de manera crítica, los discursos que legitiman la violencia.
- Cuestiono y analizo los argumentos de quienes limitan las libertades de las personas.
- Comprendo los conceptos de prejuicio y estereotipo y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia.
- Valoro positivamente las normas constitucionales que hacen posible la preservación de las diferencias culturales y políticas, y que regulan nuestra convivencia.
- Comprendo que, para garantizar la convivencia, el Estado debe contar con el monopolio de la administración de justicia y del uso de la fuerza, y que la sociedad civil debe hacerle seguimiento crítico, para evitar abusos.
- Analizo críticamente y debato con argumentos y evidencias sobre hechos ocurridos a nivel local, nacional y mundial, y comprendo las consecuencias que estos pueden tener sobre mi propia vida.
- Identifico y analizo las situaciones en las que se vulneran los derechos civiles y políticos (al buen nombre, al debido proceso, a elegir, a ser elegido, a pedir asilo, etc.). (Competencias cognitivas y conocimientos).
- Identifico los sentimientos, necesidades y puntos de vista de aquellos a los que se les han violado derechos civiles y políticos y propongo acciones no violentas para impedirlo. (Competencias emocionales y cognitivas).
- Participo en la planeación y ejecución de acciones que contribuyen a aliviar la situación de personas en desventaja. (Competencias integradoras).
- Comprendo el significado y la importancia de vivir en una nación multiétnica y pluricultural. (Conocimientos).
- Manifiesto indignación (rechazo, dolor, rabia) frente a cualquier discriminación o situación que vulnere los derechos; apoyo iniciativas para prevenir dichas situaciones. (Competencias emocionales e integradoras).

LA CAJA DE HERRAMIENTAS

25 Tomado de Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales del Ministerio de Educación Nacional. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf.

26 Tomado de Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2004). Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.

La Ruta

Reflexionar acerca de la construcción de la identidad colectiva dentro del grupo de origen o pertenencia posibilita un tránsito empático hacia la comprensión de los daños ocasionados por la masacre de Portete a través de la cual los paramilitares acallaron los liderazgos de las mujeres wayuu y quebraron los tejidos que ha elaborado el Pueblo Wayuu para interpretar la realidad y garantizar su supervivencia material y cultural.

Sesión	Tema	Objetivos específicos	Contenidos
4.1	**Me ubico:** una geografía de mi comunidad	Comprender que la identidad puede construirse por medio de las interacciones cotidianas que ocurren en espacios como la familia, la comunidad, el barrio u otros, donde se construyen percepciones e interpretaciones compartidas sobre la realidad y que, por lo tanto, resultan fundamentales para la supervivencia personal y colectiva, reconociendo además que otros grupos, pueblos y comunidades también construyen relaciones identitarias con sus territorios que resultaron afectadas por la intervención de los actores armados.	**Paso 1.** Reconozco la información disponible **Paso 2.** Mapeo mi comunidad **Paso 3.** Observo e interpreto los hallazgos **Paso 4.** Analizo
4.2	**La masacre:** ¿qué pasó?	Identificar las condiciones que enmarcan la ocurrencia del ataque paramilitar, premeditado y estratégicamente ejecutado, que fracturó los preceptos fundamentales del mundo wayuu y con ello desestructuró algunas dimensiones de su vida en común.	**4.2.1 Apertura significativa: nos preparamos para escuchar a otros** **4.2.2 Escuchamos a otros: los relatos de la masacre** **Paso 1.** Leemos **Paso 2.** Analizamos **Paso 3.** Comunicamos nuestros aprendizajes **Paso 4.** Cierre significativo
4.3	**La masacre:** ¿por qué ocurrió?	Iniciar la elaboración de una iniciativa que dignifique la memoria de las lideresas y de las demás víctimas de la masacre ocurrida en Portete, y exponga también las causas de este ataque premeditado y estratégicamente ejecutado.	**Paso 1.** Apertura significativa **Paso 2.** Analizamos **Paso 3.** Actuamos **Paso 4.** Cierre significativo
4.4	**Los impactos y los daños ocasionados**	Identificar los daños que la incursión paramilitar ocasionó sobre las y los habitantes de Bahía Portete, tomando en consideración el sistema normativo wayuu que regula la guerra y ordena las relaciones dentro de la comunidad y los vínculos que esta construye con su entorno y con otros grupos.	**Paso 1.** Analizamos **Paso 2.** Comunicamos nuestros aprendizajes **Paso 3.** Cierre significativo
4.5	**Las resistencias**	Reconocer las iniciativas y los esfuerzos de dignidad y resistencia que ha adelantado el Pueblo Wayuu para rearmar el tejido cultural, territorial y comunitario que fue quebrantado por la masacre paramilitar y las dinámicas del conflicto armado.	**Paso 1.** Analizamos
4.6	**Las resistencias (profundización):** los yanamas	Comprender las transformaciones en el tejido material, simbólico y comunitario wayuu que han promovido los *yanamas* o esfuerzos conmemorativos y de resistencia adelantados por el Pueblo Wayuu para reconstruir la cotidianidad afectada por la incursión paramilitar del 18 de abril del 2004 en Portete.	**Paso 1.** Interpretamos **Paso 2.** Comprendemos cómo se repara el tejido ancestral wayuu
4.7	**Nuestras iniciativas de memoria**	Adelantar una iniciativa de memoria que dignifique las memorias de la comunidad de Portete y que promueva la comprensión de las condiciones que hicieron posible la ocurrencia del horror.	

Sesión 4.1
Me ubico: una geografía de mi comunidad

Objetivo

Comprender que la identidad puede construirse por medio de las interacciones cotidianas que ocurren en espacios como la familia, la comunidad, el barrio u otros, donde se construyen percepciones e interpretaciones compartidas sobre la realidad y que, por lo tanto, resultan fundamentales para la supervivencia personal y colectiva, reconociendo además que otros grupos, pueblos y comunidades también construyen relaciones identitarias con sus territorios que resultaron afectadas por la intervención de los actores armados.

Paso 1. Reconozco la información disponible

Sugiéreles a tus estudiantes revisar la información compilada a partir del ejercicio de entrevistas propuesto en la anterior sesión. Es importante que identifiquen plenamente los lugares referidos por las personas entrevistadas y que cuenten con algunas pistas para entender los significados asociados a dichos lugares (las razones por las que son importantes para cada persona, por ejemplo).

Paso 2. Mapeo mi comunidad

Con el panorama completo de los lugares mencionados, propón la elaboración de mapas en los que cada estudiante represente las respuestas de sus vecinos o vecinas, incluyendo también sus propias consideraciones sobre las preguntas. Pueden graficar de manera autónoma los espacios comunitarios o territorios. Los límites, las dimensiones o los elementos incluidos dependerán fundamentalmente de las apreciaciones de las personas y no de, por ejemplo, las divisiones político-administrativas. Además, recuérdales incorporar las ideas fundamentales que expresaron las personas sobre cada lugar, pues estas sintetizan sus significados. Incluso, anima a tus estudiantes a crear un sistema de convenciones que simbolice o represente todos los sentidos que las personas asocian a cada lugar. Como ejemplo, puedes ver la Figura 2 con la representación hecha por la comunidad del río Atrato en el Chocó.

Paso 3. Observo e interpreto los hallazgos

Sugiere la conformación de una galería con todos los mapas de tus estudiantes y promueve la observación atenta de estos. Mientras hacen el recorrido, pregúntales a tus estudiantes qué encuentran llamativo o interesante, qué elementos tienen en común todas las composiciones y qué diferencias perciben, no solo con respecto a los lugares representados, sino considerando también las ideas o significados que se anotaron. Invita a tus estudiantes a preguntarse entre sí acerca de las convenciones utilizadas o los espacios dibujados para que conversen alrededor de aquello que quisieran profundizar.

Paso 4. Analizamos

Invita a tus estudiantes a conversar sobre la actividad, indagando inicialmente sus percepciones generales acerca de su experiencia durante la investigación, la elaboración de los mapas y finalmente la observación de las composiciones de sus compañeros y compañeras. Después, puedes sugerir los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las razones por las que un espacio es importante para las personas que integran una comunidad? ¿Cuáles son los significados que asocian a los lugares?
2. ¿Cuáles son los lugares que las personas prefieren evitar? ¿Por qué? ¿Cómo afecta esto la cotidianidad de la comunidad?
3. ¿El mapa expresa cómo es la comunidad que está ahí representada? Por ejemplo, ¿quiénes habitan u ocupan qué espacios? ¿Quiénes realizan qué actividades? ¿Perciben características similares entre las comunidades representadas? ¿Qué diferencias identifican?
4. ¿Sienten identificación con la comunidad que plasmaron en sus mapas? ¿Se sienten parte de esta comunidad? ¿Por qué?
5. ¿Comparten las ideas que expresaron sus vecinos o vecinas sobre los lugares?
6. ¿Qué les permite pensar que pertenecen a una comunidad? ¿Qué relación tienen ustedes con otras personas de su comunidad? ¿Cómo interactúan los miembros de su comunidad? ¿Hay vínculos de apoyo o solidaridad, por ejemplo?



Figura 2. Representación del río Atrato incluida en (Cocomacia & Comité por los Derechos de las Víctimas de Bojayá,2017, p. 10)

Escucha sus consideraciones y pregunta:

1. ¿Cómo se sentirían si ustedes y sus familias y comunidades no pudieran seguir habitando el territorio representado en el mapa? ¿Cómo les afectaría esto?
2. ¿Cómo se sentirían si no pudieran seguir realizando las actividades mencionadas? ¿Cómo les afectaría esto?
3. ¿Cómo se sentirían si las razones por las cuales son evitados ciertos lugares se extienden y permean la mayoría de los espacios significativos y valorados por la comunidad? ¿Cómo les afectaría esto?

Compila sus apreciaciones y ten en cuenta las siguientes ideas para orientar el diálogo:

1. La identidad de las personas se construye a través de los encuentros y de los intercambios con sus semejantes, es decir, es un proceso relacional por medio del cual se tejen formas de vida en común. Estas formas de vida se expresan y se enriquecen mediante la realización de prácticas o rituales que son compartidos, transmitidos de manera intergeneracional y reproducidos por las comunidades y colectivos, y además están siempre situados en un territorio, cuyos significados surgen de las propias acciones de los grupos. Como se vio en el Eje 2, las personas wayuu comprenden quiénes son a partir de, por ejemplo, las conversaciones e interpretaciones sobre sus sueños, o de la realización de actividades como el pastoreo o el comercio, que adicionalmente ocurren siempre en sitios específicos: la ranchería, el desierto o los centros poblados. A manera de ejemplo: para alguien (no wayuu) que observe desde afuera, la ranchería podría ser simplemente un lugar de vivienda, pasando por alto que es el territorio que otorga sentido a la vida en común y donde se elaboran y se reproducen conocimientos y prácticas cruciales para la preservación del mundo wayuu; el desierto, para esa misma persona que observa, podría representar solo un espacio inhóspito y no una red de caminos y lugares sagrados y prácticas de ser y estar en el mundo que de hecho permiten a los y las wayuu reconocerse y saber quiénes son, de dónde vienen y cuál es su futuro como pueblo.
2. El ejercicio permite reflexionar específicamente acerca de las identidades colectivas, que están determinadas en razón de la cultura, los propósitos comunes o el territorio, pero también están relacionadas con "la certeza compartida de pertenencia real a una red social, organización, comunidad o grupo que pueda distinguirse en el espacio, el tiempo o mediante la enumeración de sus integrantes, toda vez que haya permanecido en el tiempo mediante procesos de enseñanza, mecanismos de aprendizaje, reglas compartidas y lazos de compromiso y confianza" (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, p. 23). Esto quiere decir que las y los estudiantes posiblemente se reconozcan como integrantes de un grupo social y, por lo tanto, tengan referentes identitarios comunitarios, aunque sean diferentes a los que ha construido el Pueblo Wayuu.
3. En las ideas que las personas utilizan para explicar la importancia de los lugares es posible, entre otras cosas, identificar aquello que es relevante para el grupo social que los habita. Retomando el ejemplo gráfico, podría pensarse que para las personas es importante contar con espacios de encuentro o de reunión para promover o garantizar el bienestar de su comunidad, aunque también existen diferencias individuales que pueden ser acogidas, reconocidas o respaldadas colectivamente. Puedes referirte a algunas ideas expresadas por tus estudiantes en los mapas: ¿qué significados sobre los lugares comparten las personas de una comunidad?, ¿qué diferencias, entre quienes integran una comunidad, pueden identificarse con respecto a la manera como experimentan ciertos espacios? Esto permite señalar que existen ideas, pensamientos y sensaciones generales o comunes que deben salvaguardarse, así como también deben protegerse ciertas particularidades y diferencias, pues la pluralidad debe ser un referente para el funcionamiento y la organización de las colectividades, los grupos, los pueblos y las comunidades: ¿qué oportunidades ofrecen a sus integrantes de forjar y expresar perspectivas autónomas sobre la realidad, y de ponerlas en diálogo con los acuerdos colectivos?
4. A lo largo del eje podrán comprenderse algunos de los impactos ocasionados por un hecho violento que no solo aniquiló a ciertas mujeres wayuu, sino que atacó las definiciones y los significados que el Pueblo Wayuu ha elaborado para, en primer lugar, entender su entorno, organizar su espacio material, social y espiritual, reconocer su posición en el mundo y en un entramado de relaciones e intercambios con otros grupos y, en segundo lugar, anticipar los resultados o las consecuencias de sus actos. Los lugares que habitan los grupos, comunidades o pueblos y sus prácticas culturales son fundamentales porque informan o enmarcan los deseos, los anhelos y la identidad de sus integrantes. En consecuencia, la pérdida de aquellos elementos por la imposición de restricciones directas o por la ocurrencia de sucesos violentos puede fracturar o desestabilizar no solo un entramado de sentidos, sino un conjunto de acciones cotidianas a través de las cuales se construye la vida personal y comunitaria.
5. Las respuestas de tus estudiantes al segundo conjunto de preguntas pueden permitirte señalar que todas las personas y las comunidades configuran y comprenden su realidad teniendo presente un conjunto de principios, ideas y creencias que modelan sus costumbres, y que una alteración en tal orden produce efectos, cargas y experiencias que deben interpretarse considerando los elementos fundamentales y las definiciones de aquel mundo cultural y simbólico.

Sesión 4.2
La masacre: ¿qué pasó?

Objetivo

Identificar las condiciones que enmarcan la ocurrencia del ataque paramilitar, premeditado y estratégicamente ejecutado, que fracturó los preceptos fundamentales del mundo wayuu y con ello desestructuró algunas dimensiones de su vida en común.

4.2.1 Apertura significativa: nos preparamos para escuchar a otros

El propósito de la siguiente actividad es promover el reconocimiento grupal de algunas cualidades personales de las y los estudiantes para propiciar una atmósfera de aprecio y escucha empática, que contribuya a preparar al grupo para la lectura de los relatos que señalan el horror de la guerra.

Despeja un área del salón y propón la conformación de un círculo con todos y todas tus estudiantes. Cuéntales que harás una fiesta con manos de muchos colores[27] a la que, por supuesto, podrán asistir con una condición: tener una mano de muchos colores con una cualidad o habilidad particular (elegida de manera autónoma por cada persona). Puedes tener en cuenta la siguiente pauta:

- "Busco una mano de muchos colores bondadosa" y tomas la mano de aquel o aquella estudiante que se caracteriza por su bondad. Sugiere una cualidad o habilidad que puedas atribuir genuinamente a alguno o alguna de tus estudiantes y que sea útil para inducir el reconocimiento de aquellos rasgos individuales que enriquecen las dinámicas colectivas dentro del aula. Por ejemplo, puedes resaltar también la alegría o la solidaridad de uno o una de tus estudiantes: "Busco una mano de muchos colores alegre", "Busco una mano de muchos colores solidaria".

A continuación, el o la estudiante que escogiste inicialmente dirá: "Busco una mano de muchos colores _____ (con un rasgo enriquecedor que pueda identificar en uno o una de sus pares)" y tomará la mano de aquel compañero o aquella compañera a quien pueda atribuirle tal característica, y esta última persona continuará la secuencia hasta que cada joven haya sido reconocido o reconocida por alguna cualidad o habilidad particular (luego del contacto que siguió a la enunciación de la cualidad, cada persona soltará la mano de su par para que él o ella pueda realizar la misma acción).

27 Las manos de muchos colores hacen referencia a la existencia de personas con características diversas. Las y los estudiantes no deben pintarse las manos.

Manteniéndose en el círculo, pregúntales a tus estudiantes cómo se sintieron durante el ejercicio: ¿nos identifica la cualidad o la habilidad que nos atribuyeron? ¿Cómo me sentí reconociendo la cualidad o la habilidad de otra persona?[28]

Puedes señalar que cada persona es singular e irrepetible, y que además esta singularidad es protegida constitucionalmente:

"Artículo 16. Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico" (Título II de los derechos, las garantías y los deberes, Capítulo 1 de los derechos fundamentales, Constitución Política de Colombia 1991)."

En términos colectivos, ya no solo individuales, la Constitución también protege esas singularidades:

"Artículo 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana" (Título I de los principios fundamentales, Constitución Política de Colombia 1991)."

Recordando las reflexiones y los aprendizajes de las sesiones 1.3, 1.4 y 1.5, puedes preguntarles a tus estudiantes ¿Por qué es importante proteger las singularidades personales y colectivas? ¿Qué aportan?

A continuación, invita a tus estudiantes a caminar por el espacio. Puedes seguir las pautas A y C del paso 2 de la sesión 3.1 Me ubico: ¿cuándo he participado en situaciones cuyo desenlace se sale de mis manos? para orientar el ejercicio:

1. Despeja un espacio amplio del salón para que las y los estudiantes puedan moverse con tranquilidad, e invítalos a caminar manteniendo el contacto visual entre sí y evitando las marchas circulares. Sugiere variaciones como aumentar o disminuir la velocidad ("Nos movemos a velocidad '1', ¿Qué tal si lo hacemos a velocidad '3'? ¿Y a velocidad '-2'?"), la exploración de distintos niveles ("Caminemos lo más alto que podamos/ Movámonos muy cerca al piso"), o la generación de condiciones imaginarias ("Pensemos que en el suelo hay puntillas/Imaginemos que caminamos sobre hielo/ Ahora encontramos fuego en nuestro sendero: ¿Cómo andaríamos?").
2. También puedes plantear ejercicios de atención selectiva a través de instrucciones y coordinación de estímulos: "Cuando dé un aplauso, todos y todas gritarán su nombre. Cuando dé dos aplausos, saltarán". Ten en cuenta que cada una de las indicaciones pueden ofrecerse de manera progresiva y alternada, para que las y los estudiantes puedan explorar los registros corporales propuestos con tranquilidad.

Después de un par de indicaciones, sugiéreles reunirse con la persona más próxima para conversar sobre una anécdota personal. Pídeles recordar una experiencia en la que hayan sentido que sus formas de ser o de pensar, su personalidad, sus ideas o sus aportes fueron reconocidos, acogidos, validados. La situación pudo ocurrir en cualquier escenario (casa o escuela, por ejemplo), dejando una sensación de confianza, comodidad, satisfacción y agrado consigo mismo o misma.

Cada estudiante tiene 1 o 2 minutos para contarle a su par la historia escogida; transcurridos los 2-4 minutos (el tiempo estimado para que cada integrante de la pareja narre y escuche), puedes sugerir la conformación de una mesa redonda para que cada estudiante cuente, al resto de la clase, el relato recién compartido por su compañero o compañera, resaltando las emociones, los pensamientos y las sensaciones que escuchó en la narración; quien acaba de oír su propia experiencia procederá a relatar la historia de la persona con quien conversó. El propósito es, siguiendo la pauta anterior, que todas las parejas expongan al grupo sus relatos. Si dicha exposición incomoda a algún o alguna estudiante, tiene la opción de no comunicar su experiencia y participar en la actividad desde la escucha activa y empática.

Puedes continuar el ejercicio afirmando que, además del reconocimiento de la singularidad propia y del otro, la empatía es una posibilidad cultivable de los seres humanos que hace posible la conexión con otras personas y la plena consideración de sus emociones, sus pensamientos y sus necesidades, reconociendo además que esto ocurre a la luz de los propios "tiempos, ritmos o límites emocionales" (Centro Nacional de Memoria Histórica & Organización Internacional para las Migraciones, 2017, p. 90). Así, la disposición empática implica autoobservarse de manera cuidadosa y esmerada para luego reconocer y acoger la experiencia de otras personas que incluso pueden habitar espacios y tiempos distantes.

El ejercicio anterior propone la identificación y la narración de una experiencia subjetiva de bienestar, es decir, cada estudiante inicialmente examina su trayectoria y trae al presente algún episodio que fortaleció o amplió su sensación de aprecio hacia sí mismo o misma, y esto alienta la construcción de un relato que puede contribuir a generar una atmósfera de reconocimiento interpersonal y la disposición de valorar y defender las posibilidades y especificidades de otras personas, al mismo tiempo que son valoradas y defendidas las propias.

Antes de empezar a leer las fuentes, promueve la generación de un ambiente ritual y solemne. Sugerimos el uso de velas y la realización de ejercicios de respiración consciente[29], u otros que consideres pertinentes de acuerdo con las creencias o convicciones espirituales de la comunidad, para disponer el espacio y el ánimo de tus estudiantes. Anuncia la lectura de testimonios que exigen atención, esmero, y delicadeza porque otras personas, singulares, únicas e irremplazables, fueron dañadas y sufrieron injustamente.

Alerta de cuidado: *la atmósfera ritual y solemne debe reconstruirse al inicio de las sesiones 4.3 y 4.4. Recuerda retomar los acuerdos construidos durante la actividad del preámbulo, realizada antes de iniciar el primer eje, en los que puede haber claves para escuchar a otras personas y para lidiar con la rabia, la frustración o la indignación.*

Advertencia: *es posible que la segunda parte de esta sesión deba adelantarse en una hora extra de clase.*

4.2.2 Escuchamos a otros: los relatos de la masacre

Paso 1. Leemos

Sugiere la reunión de los grupos de trabajo conformados en el eje anterior para seguir complementando sus líneas de tiempo o mapas durante las siguientes sesiones, adelantar las discusiones correspondientes y elaborar una iniciativa estudiantil de memoria. Invita a los grupos a iniciar la lectura de los fragmentos documentales incluidos en el texto y sugiéreles tener en cuenta los interrogantes reflexivos propuestos para identificar las ideas principales de estos.

Paso 2. Analizamos

Anima a tus estudiantes a organizar las reflexiones que construyeron a partir de la lectura de los documentos y la resolución de los interrogantes propuestos, dando respuesta a la pregunta ¿Qué pasó? Pueden añadir los sucesos e ideas principales a la línea de tiempo o mapa que elaboraron en el eje anterior, pues esto les permitirá comprender la relación entre las dinámicas del conflicto armado en La Guajira y la ocurrencia de la masacre. Las siguientes cuestiones pueden ayudar a tus estudiantes a identificar los énfasis primordiales de las fuentes analizadas:

1. ¿Dónde acontecieron los hechos? ¿Qué lugares son mencionados por las fuentes?
2. ¿Cuándo ocurrieron? La ubicación de la masacre en la línea de tiempo les permitirá a tus estudiantes encontrar coincidencias temporales entre la negociación entre el Gobierno y los grupos paramilitares (como lo describe la *Fuente 6. Prensa: Negociación con los paras* en la *Sesión 3.3 La entrada paramilitar a la Alta Guajira*) y la masacre: hubo una entrada tardía de los paramilitares a la Alta Guajira que coincide con este diálogo con el Gobierno nacional y además tendría alguna relación con la desmovilización incompleta o no realizada por los paramilitares en la Alta Guajira (Frente Contrainsurgencia Wayuu).

28 Esta actividad fue tomada de Escola de Cultura de Pau (s.f.). La fiesta de las manos de colores. Juegos y dinámicas. Disponible en http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/dinamicas/2di021e.pdf. Recuperado el 18 de diciembre de 2017.

29 En la guía para docentes del cuento Un largo camino, incluida en la Caja de Herramientas Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra, puedes encontrar ejercicios de respiración.

3. El objetivo es que tus estudiantes comprendan –y no solo describan– la masacre. Para esto pueden considerar las siguientes cuestiones, previamente identificadas durante la lectura de las fuentes:

a. ¿Quiénes cometieron qué acciones? ¿Qué intenciones tenían? Debe considerarse que los paramilitares cometieron ciertas acciones que acabaron con la vida de algunas personas y otras que además perturbaron el significado concedido por el Pueblo Wayuu a determinados lugares y objetos, como el cementerio y las artesanías.

b. ¿Qué consecuencias pudieron tener sobre la comunidad estas acciones? Sugiere a tus estudiantes remitirse a sus aprendizajes sobre el Pueblo Wayuu, construidos en los Ejes 1 y 2, para pensar en los efectos, y también recordar los hallazgos de la sesión anterior sobre sus propios lugares comunitarios. Las y los estudiantes deberían identificar cómo fue roto un sistema de normas y creencias que regulan las relaciones del Pueblo Wayuu y configuran además su identidad colectiva.

c. ¿A qué hora llegaron los paramilitares a Portete? ¿Qué sugiere que hayan preguntado por personas específicas y que también tuvieran una lista de nombres? Las y los estudiantes han de señalar el carácter estratégico, selectivo y planificado del ataque paramilitar a la comunidad de Portete.

d. ¿Qué actitud tuvo el alcalde hacia el accionar paramilitar? Algunos testimonios señalan además la intervención de miembros del Ejército. ¿Qué podrían indicar estos dos factores? Las y los estudiantes deben identificar la contradicción entre la función de los servidores públicos y las acciones de omisión o incluso participación directa que estos cometieron posibilitando, o no evitando, la ocurrencia de la masacre.

e. ¿Qué hicieron las personas que habitaban este lugar? ¿Cómo reaccionaron al ataque? ¿Qué efectos o consecuencias pudo tener esta reacción sobre sus modos tradicionales de vida? Las y los habitantes de Portete tuvieron que desplazarse y abandonar sus viviendas, sus objetos, sus animales y su territorio, y los testimonios muestran precisamente las dimensiones materiales y simbólicas de la pérdida y del desarraigo.

Paso 3. Comunicamos nuestros aprendizajes

Cada grupo podrá escoger a un o una representante para exponer sus principales conclusiones, acudiendo a los registros realizados en la línea de tiempo o en el mapa acerca del interrogante ¿Qué pasó? Sugiere a los grupos hacer énfasis en las ideas no mencionadas previamente para dinamizar la presentación. Los siguientes interrogantes pueden orientar la conversación acerca de los hallazgos realizados por sus estudiantes:

1. Hay pistas en los documentos que señalan el carácter selectivo, planeado y estratégico (no azaroso) del ataque perpetrado por los paramilitares el 18 de abril de 2004 en Bahía Portete: ¿Qué significa que los actores armados hubieran tenido una lista con nombres de personas específicas (mujeres e integrantes de un par de familias de la comunidad)? ¿Por qué llegaron en un momento del día en el que había pocos hombres en la zona? ¿Qué factores facilitaron su ingreso a la comunidad? (Por ejemplo, el uso de conflictos locales para construir alianzas que hicieran posible su tránsito por el desierto y les permitiera comprender los valores y las normas del mundo wayuu).
2. El carácter estratégicamente planeado de la incursión paramilitar integró además un componente de arrasamiento simbólico y de destrucción de los referentes espaciales de la identidad comunitaria, pues pasaron por los cementerios y destruyeron las tumbas: ¿qué consecuencias pudieron ocasionar estas acciones? Durante las próximas sesiones esta pregunta podrá ser respondida con la información de los documentos que serán revisados, pero puedes pedirles a tus estudiantes imaginar empáticamente los efectos de la profanación del cementerio.
3. Luego de ocultarse, las y los sobrevivientes abandonaron sus viviendas y emprendieron largos caminos hacia algunos centros poblados y se encontraron con la prevención de otras comunidades a su llegada: recordando la afirmación de uno de los documentos, "Váyanse, váyanse para otra parte que se meten aquí y nos matan a todos", ¿qué efectos producen las dinámicas de la guerra sobre las relaciones comunitarias, además de los daños ocasionados sobre la identidad colectiva? ¿Por qué los habitantes de rancherías próximas temían que les ocurriera lo mismo que a las y los habitantes de Portete? Es importante notar, por otro lado, que hubo expresiones de solidaridad por parte de otros actores, como el capitán del comando de Cojoro, en Venezuela.
4. Algunos testimonios señalan la participación de integrantes de la fuerza pública y la omisión, por parte de ciertas autoridades territoriales, de las denuncias sobre la intervención de grupos paramilitares en la Alta Guajira. Además, la masacre ocurrió durante el proceso de negociación entre estos y el Gobierno nacional: esto no sugiere necesariamente una alianza entre los grupos armados legales e ilegales, pero sí muestra "la ineficacia estatal para detener el avance paramilitar en estos territorios" (VerdadAbierta.com, 2011). Además del artículo 315 de la Constitución Política de Colombia citado en el texto para estudiantes, puedes considerar el artículo 217 para orientar la conversación:

"La Nación tendrá para su defensa unas Fuerzas Militares permanentes constituidas por el Ejército, la Armada y la Fuerza Aérea. Las Fuerzas Militares tendrán como finalidad primordial la defensa de la soberanía, la independencia, la integridad del territorio nacional y del orden constitucional."

5. Puedes tener en cuenta los siguientes tipos de tejido que ha elaborado el Pueblo Wayuu para preguntarles a tus estudiantes acerca de las afectaciones o los daños ocasionados por las acciones y situaciones revisadas en esta sesión:

Tejido material	Tejido simbólico	Tejido comunitario
Hace referencia a los lugares y objetos que sostienen materialmente la cotidianidad del Pueblo Wayuu, como las rancherías, el cementerio, el colegio, el jagüey, los animales o las artesanías.	Alude a las prácticas y significados alrededor de los cuales se articulan los saberes, las memorias y la identidad colectiva del Pueblo Wayuu, y por medio de los cuales se salvaguardan y se transmiten entre generaciones. Por ejemplo, el lenguaje, los roles de género, los sistemas normativos, los rituales y las costumbres y las tradiciones culturales.	Corresponde a las relaciones que construyen las familias y los clanes entre sí, por medio de distintas formas de intercambio. También incluye el vínculo con otros pueblos étnicos, sectores y organizaciones sociales, los organismos internacionales y el Estado.
Por ejemplo, algunas tumbas fueron destruidas y, como se verá en las siguientes sesiones, los cementerios tienen significados que trascienden su existencia material. Luego, es posible que, además de este, los otros tejidos también hayan resultado afectados a partir de la profanación del cementerio.		

Presta atención a los estados emocionales de tus estudiantes y recuérdales acoger y dignificar los relatos analizados a lo largo de la sesión[30].

Paso 4. Cierre significativo

Antes de cerrar la sesión, despeja nuevamente un área del salón e invita a las y los estudiantes a conformar un círculo "dominó", es decir, cada estudiante debe tener delante de sí la espalda de otra persona. Incorpórate a la circunferencia e invita a tus estudiantes a cerrar los ojos y a escuchar tus indicaciones. Diles que recibirán en sus espaldas un masaje que, solo entonces, deberán transmitir a quien está enfrente, reproduciendo los movimientos, la intensidad y el tono percibidos. Tú podrás sugerir el masaje inicial y evaluar afectuosamente la consistencia del "mensaje corporal" cuando este llegue a tu espalda. Puedes proponer dos o tres rondas y animar a tus estudiantes a iniciar la segunda o la tercera.

Alerta de cuidado: *recuerda realizar siempre un cierre significativo a todas las sesiones que impliquen la posible apertura de estados emocionales difíciles de sobrellevar. Es importante que tus estudiantes puedan salir del aula o del espacio en el cual fue realizada la sesión con una sensación de bienestar y comodidad, y que no deban resolver por su propia cuenta aquellas sensaciones difíciles o complicadas.*

Sesión 4.3
La masacre: ¿por qué ocurrió?

Objetivo

Iniciar la elaboración de una iniciativa que dignifique la memoria de las lideresas y de las demás víctimas de la masacre ocurrida en Portete, y exponga también las causas de este ataque premeditado y estratégicamente ejecutado.

Paso 1. Apertura significativa

El objetivo de la siguiente actividad es fomentar habilidades de empatía y cooperación en las y los estudiantes para facilitar su aproximación a los relatos del horror de la guerra.

Despeja un espacio amplio del salón y pídele a cada estudiante que se quite un zapato y lo ponga en el centro del espacio junto a los demás. Después, invita a cada joven a tomar el zapato de otra persona: podrán ponérselo y caminar por el espacio durante 3 o 5 minutos, y es posible ambientar su tránsito con indicaciones semejantes a las sugeridas en el paso 1 de la sesión 4.2 (moverse a distintas velocidades o imaginando ciertas situaciones). A continuación, sugiéreles quitarse el zapato y conformar un círculo tomándose de las manos y, al mismo tiempo, sosteniendo el zapato de su par. La misión del grupo es asegurarse de que cada persona reciba su propio zapato sin que nadie suelte las manos de sus compañeros o compañeras[31].

Al finalizar, abre una conversación alrededor de los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué necesitan para participar con tranquilidad y comodidad en ejercicios como este?
2. ¿Cómo se sintieron durante la actividad?
3. ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Qué no les gustó?
4. ¿Qué sintieron al usar el zapato de otra persona? ¿Cuál podría ser el propósito de esta actividad? ¿Qué percibieron, qué pensaron o qué aprendieron?
5. ¿Cómo lograron que cada persona recibiera su zapato? ¿Qué estrategia funcionó?
6. ¿Qué aprenden sobre las relaciones del grupo?
7. ¿Qué podrían ofrecer para afianzar los vínculos grupales?

La empatía requiere, además de ciertas disposiciones comunicativas, la posibilidad de cooperar con otras personas, reconociendo sus necesidades y sus contribuciones al funcionamiento grupal. De este modo se pueden abrir "espacios en la mente y [en] el corazón para darles existencia" (Centro Nacional de Memoria Histórica & Organización Internacional para las Migraciones, 2017a, p. 65), lo cual contribuirá a que en la mente y en el corazón quepan y existan personas con las que no se interactúa pero de cuyas trayectorias se tiene alguna noticia, como las y los habitantes de Bahía Portete.

Reconstruye la atmósfera ritual y solemne que has estado consolidando desde la sesión 4.2, acudiendo a las sugerencias del texto o a los elementos y actividades que consideres pertinentes.

Paso 2. Analizamos

Sugiere a los y las estudiantes conformar los grupos de trabajo que se reunieron en la sesión 4.2 e invítalos a leer los fragmentos documentales incluidos en el texto. Estos ofrecerán nuevas pistas para enriquecer las líneas de tiempo o mapas retomados en dicha sesión (la 4.2), y les permitirán comprender las causas de la masacre: ¿por qué ocurrió? Las ideas principales de la sesión 3.4 ¿Cómo lograron los paramilitares dominar la Alta Guajira? y de la conversación tipo panel que cerró el Eje 3, donde se discutió sobre la entrada paramilitar a la Alta Guajira, pueden orientar la construcción de los argumentos. Recuerda que en dichas sesiones se expuso el interés estratégico de los grupos paramilitares sobre el territorio wayuu, ligado al tráfico de narcóticos y de armamento.

Es importante que tus estudiantes comprendan que, además de la codicia paramilitar, las causas y los daños de la masacre solo pueden comprenderse si se entiende quiénes fueron las víctimas, pues a través del asesinato de lideresas los paramilitares buscaban socavar la organización cultural y social del Pueblo Wayuu para apropiarse del territorio y materializar sus intereses: la fuente *5. Crónica: algunos antecedentes* muestra la manera como fue rota la "ley ancestral de los wayuu". Además, la versión libre de José Gregorio Álvarez Andrade, alias Pedro, uno de los perpetradores, menciona una causa distinta para explicar la ocurrencia de la masacre que no es mencionada en ninguna de las fuentes previas y tal vez no pueda ser refutada o debatida; sin embargo, resalta otras condiciones o dinámicas que también son referidas por las víctimas, la prensa y los archivos judiciales, como las alianzas con la fuerza pública o personas de la comunidad. Al respecto, puedes mencionar las reflexiones construidas en la primera sesión del Eje 3 sobre las alianzas que ocasionalmente pueden tener consecuencias irreversibles.

Ten en cuenta algunos de los tejidos elaborados por el Pueblo Wayuu para sugerirles a tus estudiantes ampliar sus reflexiones acerca de las afectaciones o los daños ocasionados por las acciones y situaciones revisadas en esta sesión:

Tejido material	Tejido simbólico	Tejido comunitario
Hace referencia a los lugares y objetos que sostienen materialmente la cotidianidad del Pueblo Wayuu, como las rancherías, el cementerio, el colegio, el jagüey, los animales o las artesanías.	Alude a las prácticas y significados alrededor de los cuales se articulan los saberes, las memorias y la identidad colectiva del Pueblo Wayuu, y por medio de los cuales se salvaguardan y se transmiten entre generaciones. Por ejemplo, el lenguaje, los roles de género, los sistemas normativos, los rituales y las costumbres y las tradiciones culturales.	Corresponde a las relaciones que construyen las familias y los clanes entre sí, por medio de distintas formas de intercambio. También incluye el vínculo con otros pueblos étnicos, sectores y organizaciones sociales, los organismos internacionales y el Estado.
	Por ejemplo, el asesinato de mujeres que tenían ciertos roles dentro de la comunidad pudo quebrar o afectar el tejido simbólico porque puso en riesgo la transmisión de saberes fundamentales para el Pueblo Wayuu. El terror además hizo que las personas se desplazaran y llegaran a lugares donde pudieron empezar a perder su vínculo con la cultura. Dado que el desplazamiento alude también a la ruptura del tejido material, es posible afirmar que las acciones de los paramilitares ocasionaron daños en más de una dimensión (o tejido) al mismo tiempo.	

30 Si deseas profundizar en el tema del cuidado en el aula, puedes consultar el texto *Pedagogía de la memoria histórica: ruta para trabajar en la escuela* en el libro *Los Caminos de la Memoria* incluido en la Caja de Herramientas.

31 Esta actividad fue adaptada de Centro Nacional de Memoria Histórica y Organización Internacional para las Migraciones (2017a).

Puedes decirles a tus estudiantes que en este momento de la sesión no socializarán sus hallazgos, pues el foco principal del trabajo se enunciará en el siguiente paso. No obstante, puedes ofrecerles la posibilidad de exponer sus líneas de tiempo o mapas en el salón de clase o en un lugar de la institución que resulte accesible para un público que consideres oportuno.

Paso 3. Actuamos

A partir de las narraciones que describen a quienes perdieron sus vidas en la masacre o fueron desaparecidas, acompaña el diseño y la ejecución de las iniciativas de memoria que permitan a otras personas entender quiénes eran las víctimas de la masacre: qué roles cumplían en la comunidad o cuáles han sido las implicaciones de su ausencia. Es importante que las y los estudiantes sepan que en el texto no se incluye información sobre todas las personas asesinadas o desaparecidas en la masacre o en hechos directamente relacionados porque no existe información disponible al respecto, pero podrían en todo caso incluirlas o nombrarlas en el ejercicio que realizarán. En esta sesión pueden discutir el tipo de lenguaje o los contenidos de la acción y afinar la propuesta durante los próximos tres encuentros, considerando que esta será presentada después de la finalización del eje. El siguiente texto puede darte insumos para orientar esta conversación con tus estudiantes:

Las iniciativas de memoria apelan a la agencia de las personas y a su capacidad de transformar las condiciones adversas. Dicha transformación está relacionada, en primer lugar, con la construcción de prácticas, significados y discursos que denuncian la violencia, plasman un horizonte común de dignidad y demandan reconocimiento y reparación.

Las iniciativas narran las memorias del dolor y de los daños, pero redefinen su significado a través de las nuevas interpretaciones que sugieren acerca del tiempo y del espacio. A su vez, incorporan una perspectiva futurista y esperanzadora que, situada en el presente, propone formas de enmendar y vigorizar los tejidos sociales. Los gestos, la narración oral, las puestas en escena, la danza, el canto y otras formas de encarnar corporalmente la memoria son los recursos a los que generalmente recurren las comunidades para producir y reproducir sus conocimientos; son además los mecanismos utilizados para cuestionar y resignificar las experiencias violentas, e incluso para cultivar la confianza y desterrar el miedo (Grupo de Memoria Histórica, 2009).

En este caso, el pilar principal de las iniciativas estudiantiles puede ser la solidaridad empática. Posiblemente, esta contribuya a crear espacios sociales de escucha y de comprensión que allanen el camino hacia la paz mediante la generación de diálogos y encuentros que resalten las complejidades de la guerra y los efectos devastadores que deben interpretarse siempre atendiendo a las narrativas e imágenes identitarias de quienes habitan los contextos fracturados por el horror. Las iniciativas también deben resaltar la agencia de los grupos representados, es decir, todas las acciones que han realizado para rearmar los sentidos de la vida, y buscar también algún vínculo con la propia cotidianidad para apoyar la democratización de los espacios comunitarios.

Paso 4. Cierre significativo

Invita a tus estudiantes a ocupar un lugar del salón y a buscar una posición cómoda. Pídeles que cierren los ojos y que empiecen a respirar con más lentitud y profundidad y de manera consciente, es decir, atendiendo a la manera como el aire infla y abandona sus pulmones y su vientre. Recomiéndales bajar el volumen de sus mentes y la velocidad de sus pensamientos, y sugiéreles imaginar que cada inhalación es una forma de acoger todos los aprendizajes, las emociones y las experiencias que han tenido, reconocido y valorado en las dos últimas sesiones, y cada exhalación es el modo de darle salida a todo aquello que prefieren expulsar, olvidar o despedir. Concédeles algunos minutos para que se conecten con su respiración y con sus estados personales, y recuérdales que sus pautas respiratorias son un recurso al que pueden acudir cuando atraviesen por situaciones emocionales particulares (por ejemplo, ralentizando las inspiraciones cuando sientan ansiedad, angustia o temor, o acelerándolas cuando prefieran tonificar o renovar su ímpetu)[32].

32 Esta actividad fue diseñada a partir de algunas sugerencias incluidas en Centro Nacional de Memoria Histórica y Organización Internacional para las Migraciones (2017).

Sesión 4.4

Los impactos y los daños ocasionados

Objetivo

Identificar los daños que la incursión paramilitar ocasionó sobre las y los habitantes de Bahía Portete, tomando en consideración el sistema normativo wayuu que regula la guerra y ordena las relaciones dentro de la comunidad y los vínculos que esta construye con su entorno y con otros grupos.

Paso 1. Analizamos

Reconstruye la atmósfera ritual y solemne que has estado consolidando desde la sesión 4.2, acudiendo a las sugerencias del texto o a los elementos y actividades que consideres pertinentes.

Sugiere la reunión de los grupos de trabajo conformados en la segunda sesión del eje e invítalos a leer los fragmentos documentales y a escribir de manera colectiva un texto que describa el mapa realizado por personas de Portete acerca de las huellas de la incursión paramilitar:

- Ahora que conocen los horrores que sufrió la comunidad wayuu de Portete, ¿qué les gustaría que otras personas supieran y comprendieran acerca

de los daños causados por la masacre, teniendo en cuenta los elementos ilustrados en el mapa y las ideas contenidas en los textos revisados?

El daño es el resultado de las acciones criminales que vulneran los derechos de una persona o de una colectividad (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014), y compromete el disfrute y significado de la vida y las posibilidades de desarrollar un proyecto de existencia digna (Díaz Colorado, en Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014). Por lo tanto, para entender los daños es importante preguntarse cómo se afectaron el proyecto de vida, la autonomía y la libertad de las personas, comunidades y organizaciones.

El texto puede ser integrado a las líneas de tiempo o mapas que tus estudiantes han estado reconstruyendo y complementando desde la sesión 4.2.

Paso 2. Comunicamos nuestros aprendizajes

Cada grupo podrá escoger a un o una representante para leer el texto compuesto colectivamente. Las siguientes premisas pueden inspirarte para orientar la conversación:

1. Como se anotó en la sesión 4.2, los paramilitares ingresaron a los cementerios e incluso los profanaron. ¿Qué daños pudo ocasionar esta acción, reconociendo que no solo quebraron la relación del Pueblo Wayuu con sus muertos, sino también sus formas de definir especialmente su adscripción a un lugar? El cementerio indica que un territorio pertenece ancestralmente a una familia o a un clan, y pisotearlo implica atentar contra los sentidos de trascendencia espiritual y contra la experiencia o el significado del arraigo comunitario; incluso podría ser una forma de anunciar o notificar su despojo.
2. Por otro lado, los paramilitares hurtaron objetos (artesanías, collares) que son fundamentales para los ciclos de intercambio de la comunidad durante los matrimonios o el pago de compensaciones, como lo afirma el testimonio de una mujer en la fuente 3. Por último, acallaron los liderazgos de algunas mujeres que tenían roles específicos y fundamentales dentro de la comunidad. ¿Por qué estas acciones quebrantaron las normas fundamentales del mundo wayuu? ¿Por qué las y los sobrevivientes perdieron muchos de los referentes que orientan sus acciones en su entorno habitual? Se espera que los y las estudiantes puedan identificar que las mujeres atacadas[33] tenían roles neurálgicos dentro de la comunidad wayuu y que eran lideresas de diferente índole –autoridades, maestras, artesanas, madres, hermanas, tías–. ¿Qué desequilibrios puede generar su ausencia dentro de la comunidad wayuu?
3. Los testimonios de las dos últimas sesiones muestran que la guerra rompe la cotidianidad y cubre el porvenir con un manto de zozobra. Puedes preguntar a tus estudiantes sobre los efectos que tendría la desaparición de los lugares plasmados en la cartografía realizada en la sesión 4.1 *Una geografía de mi comunidad* o acerca de las consecuencias de un eventual y repentino traslado de la comunidad a otro espacio a causa de la ocurrencia de un hecho difícil de enunciar y de comprender. Esto es importante para reconocer las consecuencias que tiene la pérdida de lugares que informan o configuran la identidad colectiva y la pertenencia a un grupo, pero debe tenerse en cuenta que la manera como se relaciona el Pueblo Wayuu con su territorio, como se ha visto desde el segundo eje, tiene matices y rasgos distintos a los que puede tener la experiencia de otros pueblos y comunidades étnicas o sectores sociales, incluidos los grupos de referencia de tus estudiantes.
4. En la sesión 2.4 *El género en el Pueblo Wayuu: el lugar de lo femenino* se discutió el rol de las mujeres durante la guerra. Puedes referirte a algunas fuentes para explicar cómo el asesinato de lideresas también subvierte las certezas que el Pueblo Wayuu ha construido para tramitar sus conflictos. ¿Cómo el ataque y el accionar de los paramilitares suplantaron la ley ancestral wayuu?
5. Algunos testimonios muestran además que la incursión paramilitar rompió las relaciones comunitarias y produjo sensaciones que dificultaban el encuentro con quienes siempre se había interactuado antes de la llegada de los paramilitares y de la ocurrencia de la masacre. ¿Qué emociones pueden identificarse en los testimonios además del miedo o el terror?
6. "La pérdida del territorio [...] es como un exterminio", dice una de las mujeres wayuu que ha denunciado los hechos y participado en la reconstrucción de la vida en Portete para referirse a las implicaciones del desplazamiento. ¿Por qué la pérdida de los lugares de trabajo y de vivienda puede destruir la identidad de las personas wayuu? ¿Qué puede pasar si las nuevas generaciones no regresan a su territorio ancestral y pierden el vínculo con el lenguaje y las tradiciones wayuu? Es pertinente atender a la definición de "daño colectivo" que ofrece el Decreto Ley 4633 de 2011:

"Se entiende que se produce un daño colectivo cuando la acción viola la dimensión material e inmaterial, los derechos y bienes de los pueblos y comunidades indígenas como sujetos colectivos de derechos en el marco del presente decreto, lo cual implica una mirada holística de los daños y afectaciones que estas violaciones ocasionen. La naturaleza colectiva del daño se verifica con independencia de la cantidad de personas individualmente afectadas" (Decreto-Ley No. 4633, 2011, p. 24).

7. Además, los tejidos elaborados por el Pueblo Wayuu, trabajados desde la sesión 4.2, están relacionados con un tipo de daño o una dimensión del daño:

Tejido material	Tejido simbólico	Tejido comunitario
Hace referencia a los lugares y objetos que sostienen materialmente la cotidianidad del Pueblo Wayuu, como las rancherías, el cementerio, el colegio, el jagüey, los animales o las artesanías.	Alude a las prácticas y significados alrededor de los cuales se articulan los saberes, las memorias y la identidad colectiva del Pueblo Wayuu, y por medio de los cuales se salvaguardan y se transmiten entre generaciones. Por ejemplo, el lenguaje, los roles de género, los sistemas normativos, los rituales y las costumbres y las tradiciones culturales.	Corresponde a las relaciones que construyen las familias y los clanes entre sí, por medio de distintas formas de intercambio. También incluye el vínculo con otros pueblos étnicos, sectores y organizaciones sociales, los organismos internacionales y el Estado.

Daño material	Daño sociocultural y morales
Hace referencia a la "pérdida o disminución del patrimonio o bienes de una persona" (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, p. 17) y pueblo o comunidad.	Los daños socioculturales suponen una alteración en las relaciones sociales, vulnerando las prácticas y costumbres comunitarias y socavando las posibilidades que tiene la identidad colectiva de construirse y reafirmarse a través de dinámicas y rituales cotidianos. Los daños morales "aluden al dolor y al sufrimiento padecido por el menoscabo de valores significativos para las personas y las comunidades" (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, p. 31).

33 Aunque hubo hombres que fueron asesinados por los paramilitares, estos tenían la intención de exterminar particularmente a las mujeres para romper los lazos comunitarios. Además, de 2.505 masacres registradas por el Grupo de Memoria Histórica entre 1982 y 2007, el 25,7% tuvieron como víctimas a hombres y mujeres, y dentro de este último grupo el 83,3% tienen un registro de una o dos mujeres asesinadas. Luego la de Portete "se destaca porque hubo cuatro víctimas mujeres" (Grupo de Memoria Histórica, 2010, p. 29).

Paso 3. Cierre significativo

Realiza una actividad ritual de cierre que permita a tus estudiantes equilibrar los estados emocionales que pudo inducir la revisión de los testimonios: respiración consciente; enunciación, por parte de cada estudiante, de una palabra que resuma sus aprendizajes o su estado emocional, u otro ejercicio que consideres pertinente. Es importante que tus estudiantes puedan equilibrar su tono emocional antes de abandonar el aula o el espacio en el cual fue realizada la sesión.

Sesión 4.5
Las resistencias

Objetivo

Reconocer las iniciativas y los esfuerzos de dignidad y resistencia que ha adelantado el Pueblo Wayuu para rearmar el tejido cultural, territorial y comunitario que fue quebrantado por la masacre paramilitar y las dinámicas del conflicto armado.

Paso 1. Analizamos

Sugiere la reunión de los grupos de trabajo conformados en la sesión 4.2 e invítalos a leer los fragmentos documentales incluidos en el texto y a reflexionar sobre las formas de resistir a la guerra que ha adelantado el Pueblo Wayuu, especialmente las mujeres wayuu, tratando de establecer un diálogo con las inquietudes, preocupaciones o convicciones que orientan el desarrollo de las iniciativas estudiantiles de memoria. Algunas de las ideas fundamentales son:

1. La comunidad de Bahía Portete se organizó, a partir del liderazgo de las mujeres, para denunciar los hechos y para promover el retorno a su territorio, transformando las marcas de dolor y desolación en posibilidades de encuentro, reflexión y acción colectiva. De este modo resaltaron la existencia de huellas difíciles de borrar pero incapaces de anular la agencia y la tenacidad de comunidades como la de Portete. Como lo señala el testimonio citado por VerdadAbierta.com (2016), ellas fueron quienes asumieron la tarea de activar mecanismos externos de justicia y promover la reintegración de la comunidad que se desintegró a partir de la masacre. Esto quiere decir que ellas han tenido la vocería, pero también han recibido el apoyo de los jefes tradicionales, quienes entienden que los roles de liderazgo pueden negociarse y redefinirse a la luz de las transformaciones y acontecimientos sociales, y cuya intención, por medio del reconocimiento de estos liderazgos femeninos, puede estar relacionada con dignificar la memoria de las mujeres que fueron asesinadas, como lo señala la Fuente 4.
2. Las mujeres lideresas, no obstante, afrontan retos asociados, en primer lugar, a la persistencia de actores armados que tienen intereses particulares sobre la región y, en segundo lugar, a la organización social y política del Pueblo Wayuu, que implica la coexistencia de algunas formas de oposición a su empoderamiento. En consecuencia, han construido alianzas con actores gubernamentales y organizaciones nacionales e internacionales que han difundido sus reclamos, ampliado la visibilidad de sus acciones, e incluso rodeado o blindado sus esfuerzos a nivel territorial.

Sesión 4.6
Las resistencias (profundización): los yanamas

Objetivo

Comprender las transformaciones en el tejido material, simbólico y comunitario wayuu que han promovido los yanamas o esfuerzos conmemorativos y de resistencia adelantados por el Pueblo Wayuu para reconstruir la cotidianidad afectada por la incursión paramilitar del 18 de abril del 2004 en Portete.

Paso 1. Interpretamos

Sugiere a las y los estudiantes que se reúnan en los grupos de trabajo conformados en la sesión 4.2 e invítalos a leer el texto y a observar con atención el mapa La resignificación del territorio, teniendo en cuenta los interrogantes propuestos.

Los yanamas son "un ejercicio de trabajo colectivo que tiene como fin un bien común, un espacio en donde los parientes se encuentran para realizar actividades cotidianas, aprovechando para compartir sus anécdotas, los alimentos y lugares comunes por un tiempo determinado: [...] Antes de la masacre se hacía yanama, pero era, cuando se hacía una roza, para la siembra, o en verano lo hacíamos para esperar el invierno, era colectivo no se pagaba en dinero, se hacía comida para todos y todos aportaban y se tocaban los tambores [...]" (testimonio de persona wayuu, tomado de Junca, 2016, p. 62). Después del 2004, los yanamas adquirieron un significado conmemorativo y se empezaron a hacer para homenajear a los muertos, resignificar los eventos y el territorio, dignificar las memorias asociadas y comunicar los reclamos del Pueblo Wayuu. Los recorridos realizados cada año en los yanamas han atestiguado las transformaciones que se vivieron en el territorio, pero también se han convertido en motor de transformación y reapropiación.

Las convenciones incluidas en la cartografía hacen referencia a tres dimensiones del tejido cultural wayuu (material, simbólico y comunitario), relacionadas con los elementos de la vida cotidiana que fueron dañados por la masacre, como se ha ido analizando desde la sesión 4.2:

Tejido material	Tejido simbólico	Tejido comunitario
Hace referencia a los lugares y objetos que sostienen materialmente la cotidianidad del Pueblo Wayuu, como las rancherías, el cementerio, el colegio, el jagüey, los animales o las artesanías.	Alude a las prácticas y significados alrededor de los cuales se articulan los saberes, las memorias y la identidad colectiva del Pueblo Wayuu, y por medio de los cuales se salvaguardan y se transmiten entre generaciones. Por ejemplo, el lenguaje, los roles de género, los sistemas normativos, los rituales y las costumbres y las tradiciones culturales.	Corresponde a las relaciones que construyen las familias y los clanes entre sí, por medio de distintas formas de intercambio. También incluye el vínculo con otros pueblos étnicos, sectores y organizaciones sociales, los organismos internacionales y el Estado.

La cartografía representa el proceso de reparación del tejido material, simbólico y comunitario entre 2005 y 2015. Las siguientes claves son útiles para comprenderla y orientar a tus estudiantes:

- Las líneas en la cartografía hacen referencia a los hilos de cada tejido.
- En 2004 el tejido estaba unido, articulado y tenía matices múltiples, pero sufrió una ruptura a causa de la masacre, que rompió y separó los hilos. Desde 2005 se han venido entrelazando de nuevo a través de las conmemoraciones realizadas en cada yanama y de otras acciones de resistencia (como se vio en la sesión anterior).
- Cada yanama ha tenido un énfasis particular asociado a los contextos locales y a las acciones logradas en yanamas anteriores. Hay un diálogo entre una conmemoración y la siguiente, dado que han sido escenarios para poner sus reclamos en la esfera pública, para resignificar los lazos con el territorio, para transmitir saberes y tradiciones culturales, y para fortalecer los lazos y relaciones comunitarias con otras familias wayuu, otros pueblos étnicos, diversas organizaciones sociales, organismos internacionales y la institucionalidad del país.
- La cartografía nos puede dar pistas para pensar la actualidad del Pueblo Wayuu, teniendo en cuenta que poco a poco se ha venido fortaleciendo de nuevo el tejido en sus tres dimensiones.

Paso 2. Comprendemos cómo se repara el tejido ancestral wayuu

Invita a los grupos a responder el interrogante ¿Qué está reconstruyendo, resignificando o enmendando la comunidad de Portete con estas acciones? en la tabla

que resume las acciones realizadas en algunos[34] de los yanamas entre 2005 y 2015, identificando cómo estas prácticas logran resignificar el territorio y los lugares afectados por el conflicto armado, y rearmar poco a poco el sentido de la vida, mostrando precisamente que la masacre produjo daños pero no exterminó la agencia de las y los sobrevivientes ni sus anhelos.

Sugiere la presentación de sus hallazgos y la enunciación del vínculo entre las acciones conmemorativas y las iniciativas de memoria que están construyendo:

1. ¿Cómo han contribuido las acciones conmemorativas a reparar el tejido ancestral wayuu?
2. ¿Cómo puede la iniciativa de memoria contribuir a reparar ese tejido o incluso el tejido de la propia comunidad?

Sesión 4.7
Nuestras iniciativas de memoria

Objetivo

Adelantar una iniciativa de memoria que dignifique las memorias de la comunidad de Portete y que promueva la comprensión de las condiciones que hicieron posible la ocurrencia del horror.

En esta sesión podrás planear, junto con tus estudiantes, la puesta en escena de sus iniciativas de memoria. Serán expuestas en un espacio institucional que pueda ser visitado por cualquier integrante de la comunidad educativa o incluso del contexto en el cual se encuentra ubicada la institución. A continuación, sugerimos un par de ideas que pueden orientar su producción:

1. Las iniciativas de memoria suelen elaborarse en primera persona, es decir, quienes han vivido el horror de la guerra deciden emprender acciones concretas para denunciarlo y evitar su repetición. Es posible que en este caso los esfuerzos de tus estudiantes produzcan iniciativas solidarias y empáticas de memoria que resalten la dignidad y las luchas de la comunidad de Portete. En consecuencia, es importante que los mensajes o las acciones no se centren únicamente en los hechos victimizantes, sino también en la diversidad cultural que el Estado y la sociedad civil deben proteger como compromiso democrático con las definiciones de bienestar y justicia de todos los grupos humanos, reconociendo además las iniciativas de resistencia emprendidas por integrantes de esta comunidad para conmemorar la masacre, reconstruir sus lazos con el territorio, preservar sus tradiciones y proteger su cultura.
2. Además, es importante que las iniciativas muestren el funcionamiento no azaroso de la guerra: hay engranajes que deben ser comprendidos para impugnar y evitar la repetición de los hechos que atentaron contra la *vida* de pueblos y comunidades enteras en nuestro país. En esa medida, las iniciativas pueden trascender el nivel descriptivo *(¿Qué pasó?)* e inducir diálogos analíticos *(¿Por qué pasó?)* que permitan a los y las participantes establecer vínculos comprensivos entre los contenidos expuestos y sus entornos sociales y culturales, a través de un tránsito sintético por la ruta que las y los estudiantes recorrieron durante las últimas 21 sesiones, y mediante la cual formularon hipótesis, construyeron interpretaciones complejas sobre la degradación del conflicto armado en la Alta Guajira y reconocieron la importancia de comprometerse empática y éticamente con la construcción de la paz en nuestro país.

34 Proponemos la revisión de algunos yanamas cuyos mensajes y actividades centrales están relacionados con los contenidos del eje.



María Luisa Moreno R. para el CNMH.

Referencias

Preámbulo

Chaux, E.; Lleras, J. & Velásquez, A. M. (Comps.) (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Universidad de Los Andes.

Eje 1

Arango, L. G. (2005). ¿Tiene sexo la sociología? Consideraciones en torno a la categoría género. *Revista Sociedad y Economía* (8): 1-24. Cali: Universidad del Valle.

AZICATCH - Asociación Zonal de Indígenas de Cabildos y Autoridades Tradicionales de la Chorrera (2017). Sobrevivientes victoriosos. Amanecer de la palabra de los hijos e hijas del tabaco, la coca y la yuca dulce. En Centro Nacional de Memoria Histórica, *Memorias étnicas. Procesos y experiencias en memoria histórica con comunidades étnicas*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica-USAID/OIM.

Carneiro, S. (s.f.). *Ennegrecer el feminismo*. Disponible en *http://www.bivipas.unal.edu.co/jspui/bitstream/10720/644/1/264-Sueli%20Carneiro.pdf*. Recuperado el 05 de junio de 2018.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2016). *El tesoro escondido... Una travesía por la memoria. Ruta Metodológica para la Reconstrucción de Memoria Histórica con niños, niñas y adolescentes*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Franciamarquez.org (s.f.). Disponible en http://franciamarquez.org/, recuperado el 09 de mayo de 2018.

Geoinstitutos (s.f.). *¿Quién fue...?*. Disponible en *http://www.geoinstitutos.com/quien_fue/ag_codazzi.asp*.

Gloobal (s.f.). *Proceso de Comunidades Negras en Colombia (PCN)*. Disponible en *http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?id=9555&entidad=Agentes&html=1*.

Patiño, G. (Compilador) (2010). *Ensayos escogidos*. Biblioteca de Literatura Afrocolombiana. Bogotá: Ministerio de Cultura. Disponible en http://babel.banrepcultural.org/cdm/ref/collection/p17054coll7/id/16.

Stuart Hall, J. (1987). Introduction. En *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 1-29). Londres: Sage Publications.

Wiwa Golkushe Tayrona & Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). *Los factores que han afectado al territorio*. Disponible en http://wiwagolkushetayrona.org/. Recuperado el 10 de mayo de 2018.

Eje 2

Barros Pana, I. (s.f.). *Estratificación social y prácticas económicas territoriales entre los wayuu*. Monografía. Bogotá: Programa de Historia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Externado de Colombia.

Jimeno, M.; Valera, D. & Castillo, A. (2015). *Después de la masacre: emociones y política en el Cauca indio*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales e Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

NotiWayuu (2013). *El Susu que nos acoge. Mujer wayuu y contexto de derechos humanos*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). *Construyendo una cultura de paz y de prevención, desde la metodología de laboratorios creativos*. Quito: Unesco Quito. Disponible en http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002158/215822s.pdf.

Ramírez, K. (2007). Tradiciones culturales y violencia contra las mujeres indígenas: Reflexiones para un debate. En Ramírez, K. (Compiladora), *Desde el desierto. Notas sobre paramilitares y violencia en territorio wayúu de la media Guajira* (pp. 148-152). Colección Wounmainka No. 1. Maicao: Cabildo Wayúu Nóüna de Campamento.

Rocha, M. (2010). Wayuu. Introducción. El sol babea jugo de piña. *Antología de las literaturas indígenas del Atlántico, el Pacífico y la Serranía del Perijá* (pp. 181-216). Bogotá: Ministerio de Cultura.

Eje 3

Asociación Autoridades Tradicionales del Resguardo de Wuna'puchon (2014). *Plan Salvaguarda del Pueblo Wayuu de Albania – Zona Sur Convenio "M643"*. Disponible en *https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pueblo_wayuu_sur_albania_-_diagnostico_comunitario_0.pdf*. Recuperado el 06 de agosto de 2018.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). *Una guerra sin edad*. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Epieyu, V. (2013). Paramilitarismo en la Guaira. Sombra de una tragedia. *NotiWayuu* (1a Edición).

Ramírez Boscán, K. (2005). *Breve crónica sobre mi "puta vida"*. Disponible en https://www.aporrea.org/actualidad/a12596.html. Recuperado el 09 de diciembre de 2017.

Eje 4

Centro Nacional de Memoria Histórica (2014). *Aportes teóricos y metodológicos para la valoración de los daños causados por la violencia*. Bogotá: CNMH.

Centro Nacional de Memoria Histórica & Organización Internacional para las Migraciones (2017). Al cuidado de la memoria. *Módulo 2. Competencias psicosociales. Caja de Herramientas para trabajar en procesos de construcción de memoria histórica*.

Centro Nacional de Memoria Histórica & Organización Internacional para las MIgraciones (2017a). Al cuidado de la memoria. *Módulo 3. Sugerencias para el cuidado de personas y equipos. Caja de Herramientas para trabajar en procesos de construcción de memoria histórica*.

Cocomacia & Comité por los Derechos de las Víctimas de Bojayá (2017). Un pueblo que canta. En Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). *Memorias étnicas. Procesos y experiencias en memoria histórica con comunidades étnicas*. Bogotá: CNMH-USAID/OIM.

Decreto Ley de Víctimas No. 4633 (2011). *Título II Daños y afectaciones, Capítulo I Daños. Unidad Administrativa Especial para la Reparación Integral a las Víctimas Programa Presidencial para la Formulación de Estrategias y Acciones para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas de Colombia*.

Grupo de Memoria Histórica (2009). *Memorias en tiempo de guerra. Repertorio de iniciativas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Grupo de Memoria Histórica (2010). *La masacre de Bahía Portete. Mujeres wayuu en la mira*. Bogotá: Ediciones Semana.

Junca, G. X. (16 de junio de 2016). *La memoria como herramienta de reparación en la comunidad wayuu de Portete*. Tesis para optar al título de Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

VerdadAbierta.com (19 de abril de 2011). *La masacre de Bahía Portete*. Disponible en https://verdadabierta.com/la-masacre-de-bahia-portete/. Recuperado el 27 de junio de 2018.

PORTETE.
EL CAMINO HACIA LA PAZ,
EL RECONOCIMIENTO DE NUESTRA DIVERSIDAD
(GUÍA PARA MAESTROS
Y MAESTRAS)

ISBN: 978-958-5500-21-1
Segunda edición: octubre 2018
Número de páginas:80
Formato: 20 x 25 cm

Líder Estrategia de Comunicaciones:
Adriana Correa Mazuera

Coordinación editorial:
Diana Gamba Buitrago

Edición y corrección de estilo:
Juan Mikán

Dirección de arte:
Mateo L. Zúñiga
Guillermo Torres Carreño
David Vargas

Diseño y diagramación:
Guillermo Torres Carreño
Nicolás Carvajal
David Vargas

Producido por:

.Puntoaparte bookvertising

© Centro Nacional de Memoria Histórica
Calle 35 N.º 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), *Portete. El camino hacia la paz, el reconocimiento de nuestra diversidad (Guía para maestros y maestras)*, 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.

LA CAJA DE HERRAMIENTAS

La guía para maestros y maestras de **Portete. El camino hacia la paz, el reconocimiento de nuestra diversidad** incluye pistas pedagógicas para orientar un recorrido significativo por la ruta de la memoria histórica, que articula la experiencia personal a la comprensión de las dinámicas y los procesos que explican la ocurrencia de la masacre de Portete, promoviendo así la reconstrucción de memorias plurales, contenciosas y complejas, que contribuyan al reconocimiento de la diversidad de nuestro país y al esclarecimiento de los factores que ponen en riesgo la supervivencia material y cultural de los pueblos y comunidades étnicas que habitan el territorio nacional.

ISBN Volumen: 978-958-5500-21-1 • ISBN Obra completa: 978-958-5500-16-7