GUÍA PARA MAESTROS Y MAESTRAS

EL SALADO

MONTES DE MARÍA:
TIERRA DE LUCHAS Y CONTRASTES



• Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra •

Centro Nacional de Memoria Histórica

GUÍA PARA MAESTROS Y MAESTRAS

EL SALADO,

MONTES DE MARÍA:

TIERRA DE LUCHAS Y CONTRASTES

· Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra ·

Centro Nacional de Memoria Histórica

El Salado, Montes de María : tierra de luchas y contrastes (Guía de maestros y maestras) / Centro Nacional de Memoria Histórica [y otros]. -- Bogotá : Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018.

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

ISBN 978-958-5500-22-8

1. Desplazamiento forzado - Colombia 2. Víctimas de la violencia - Colombia 3. Educación y conflicto armado - Colombia 4. El Salado (Corregimiento, Carmen de Bolívar, Colombia) - Conflicto armado I. Centro Nacional de Memoria Histórica, autor II. Serie.

304.80986 cd 21 ed.

A1612967

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

LA CAJA DE HERRAMIENTAS

EL SALADO, LOS MONTES DE MARÍA: TIERRA DE LUCHAS Y CONTRASTES (GUÍA PARA MAESTROS Y MAESTRAS)

Basado en el informe:
Grupo de Memoria Histórica-Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2010). La Masacre de El Salado: Esa guerra no era Nuestra.

Asistentes de investigación primera edición:
María Andrea Rocha Solano, María Juliana Machado Forero, Juan Fernando Franco Berón, Laura María Rojas Morales, Laura Giraldo Martínez, Catalina Buitrago, Margot Vailleix, Daniel Alberto Herrera, Daniela Pinillos Collazos, Paola Losada, Charlotte Roche-Govaert, Maria Fernanda Guarín, David Díaz, Víctor Alfonso Ávila García, Daniela Muñoz Morales, Alejandra Londoño Bustamante, Pedro León Betancur Díaz, María Isabel Casas Herrera y Tatiana Rojas Roa.

Lectores externos primera edición:
Andrés Suárez, Javier Alejandro Corredor Aristizábal, Nancy Prada Prada, Yolanda Reyes Villamizar, Miguel Fernando Moreno Franco, Enrique Chaux Torres, Alexander Ruiz Silva, Charlotte Greniez Rodríguez, Carolina Valencia Vargas, Ana María Durán Rodriguez, Ángela Bermúdez Vélez, Angélica Padilla Méndez y Diego Argumero Martínez

Investigadora y asesora pedagógica tercera edición:
Daniela Muñoz Morales

Apoyo a la investigación tercera edición:
Laura Rojas Morales
María Elisa Dávila Jiménez
Alejandra Londoño Bustamente
María Andrea Rocha Solano

Lectores tercera edición:
Ariel Sánchez Merteens, Patrick Morales, Juan Guillermo Ferro, María José Álvarez, María del Rosario Acosta, Javier Corredor, María Emma Wills

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

EL SALADO

MONTES DE MARÍA, TIERRA DE LUCHAS Y CONTRASTES

LA CAJA DE HERRAMIENTAS

Introducción		10
Preámbulo	Me cuido y nos cuidamos. Construyo acuerdos para el viaje por la memoria histórica	16
Eje 1	Identidad, espacio y tierra: arraigos y disputas	22
Eje 2	Movimientos campesinos: el descubrimiento de los problemas compartidos y las transformaciones en colectivo	36
Eje 3	Los dilemas que plantea la acción colectiva violenta: las transformaciones del conflicto armado en los Montes de María (finales de los sesenta-2005)	48
Eje 4	La masacre y la estigmatización	84
Eje 5	Los impactos de la masacre: el desplazamiento	100
Eje 6	¿Por qué retornar? Arraigos, reencuentros, solidaridades y luchas por un buen vivir juntos	108

1. IDENTIDAD, ESPACIO Y TIERRA: ARRAIGOS Y DISPUTAS

2. LOS CONFLICTOS SOCIALES Y LAS PRIMERAS DISPUTAS ARMADAS

3. UN NUEVO MOMENTO EN EL CONFLICTO ARMADO

4. LA MASACRE Y LA ESTIGMATIZACIÓN

5. LOS IMPACTOS DE LA MASACRE: EL DESPLAZAMIENTO

6. ¿POR QUÉ RETORNAR? ARRAIGOS, REENCUENTROS, SOLIDARIDADES Y LUCHAS POR UN BUEN VIVIR JUNTOS

Introducción

El material pedagógico para la comprensión social de los acontecimientos y dinámicas ocurridas en El Salado invita a los y las estudiantes de grado 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 en medio de contextos violentos. En particular, en las herramientas sobre El Salado se trabajan problemas como los de el acceso a la tierra, la opción armada, el papel de los estereotipos, la estigmatización, el desplazamiento forzado y el retorno.

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:

- ¿Qué dilemas enfrento en mi vida cotidiana?
- ¿Qué conflictos he enfrentado en mi vida relativos al uso/pertenencia de espacios significativos para mí? ¿Cómo los he resuelto? ¿Cómo los recuerdo? ¿Qué aprendo retrospectivamente de ellos?
- ¿Cómo soluciono los conflictos que enfrento en mi diario vivir?
- ¿Qué ocurrió en El Salado?
- ¿Por qué ocurrió la masacre de El Salado?
- ¿Cómo vivieron esa experiencia jóvenes salaeros de mi edad?
- ¿En qué se parece mi vida a la de los y las jóvenes de El Salado?
- ¿Por qué la tierra tiene tanto significado para el campesinado?
- ¿Cómo puedo contribuir a que este tipo de eventos no se repitan en el país?
- ¿Cómo acercarme de manera respetuosa y cuidadosa a los relatos de personas víctimas del conflicto armado?
- ¿De qué forma la población de El Salado resistió y sobrellevó la guerra? ¿Qué puedo aprender de las historias de resistencia de las víctimas del conflicto armado?

Para responder a estas preguntas el material empírico sobre la masacre de El Salado se organizó en 6 ejes temáticos. Se espera que cada eje temático pueda desarrollarse en tres, cuatro o cinco 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 sobre los procesos históricos.** Mediante ese tejido se le propone al estudiante un viaje por la memoria que se 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 le 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 y puedan actuar como sujetos históricos con capacidad transformadora, para incidir en la construcción de una ciudadanía y una sociedad más democrática, plural e incluyente.

1. IDENTIDAD, ESPACIO Y TIERRA: ARRAIGOS Y DISPUTAS

2. LOS CONFLICTOS SOCIALES Y LAS PRIMERAS DISPUTAS ARMADAS

3. UN NUEVO MOMENTO EN EL CONFLICTO ARMADO

4. LA MASACRE Y LA ESTIGMATIZACIÓN

5. LOS IMPACTOS DE LA MASACRE: EL DESPLAZAMIENTO

6. ¿POR QUÉ RETORNAR? ARRAIGOS, REENCUENTROS, SOLIDARIDADES Y LUCHAS POR UN BUEN VIVIR JUNTOS

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 o recursos literarios, artísticos o visuales, para acercarte a los temas trabajados, te invitamos a incluirlos. Para ello ten cuidado de no seleccionar material que pueda afectar emocionalmente a los y las estudiantes. 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.

- Trabajar con fuentes busca generar en los y las estudiantes capacidades de lectura crítica, 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 quiénes las produjeron. Te invitamos a suscitar debates sobre las representaciones que construyen los actores sobre sí mismos 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 las posturas, sentimientos, reclamos, frustraciones, intereses de los y las actores; o evidencian las huellas que han dejado en sus memorias las afectaciones que han sufrido.

- Además, encontrarás al inicio de algunos Ejes, un apartado que indica aquellos conocimientos previos con los que recomendamos cuenten los y las estudiantes, para que los nuevos temas no lleguen en vacío y cobren mayor sentido. Para esto, se brindarán referencias de apoyo en caso de querer profundizar; incluso pueden ser temáticas revisadas en grados anteriores que preparen una base para aquello que se va a trabajar. No esperamos que los y las estudiantes sean expertos en esos temas antes de empezar, es una sugerencia que se propone en respuesta a las recomendaciones que hacen los docentes que han trabajado previamente con el material.

- En este libro encontrarás diferentes testimonios de víctimas, civiles y combatientes; ten presente, para su lectura, reforzar acuerdos pactados desde un inicio. Estos acuerdos construidos en el preámbulo, generan un ambiente de cuidado en el aula, favorecen las estrategias de acompañamiento del grupo ante lo que los testimonios pueden suscitar. Además, te sugerimos apoyarte en las recomendaciones que encontrarás como "Alertas de cuidado", que te permitirán guiar asertivamente discusiones o emociones, que desaten las lecturas de testimonios o fuentes citadas en el material.

- Pedagógicamente, el objetivo de revisar el caso de El Salado con tus estudiantes no es que memoricen fechas, hechos o cifras, **tampoco instalar recuerdos exclusivos del horror vivido por la comunidad.** Esperamos que las y los estudiantes puedan comprender el contexto de lo ocurrido, más allá de la masacre y así, construir hipótesis, debatir, fortalecer su pensamiento crítico ante los distintos engranajes del conflicto armado en el país y crear propuestas creativas de intervención o transformación. Con esta idea, esperamos que los productos y reflexiones que surjan en cada encuentro no representen exclusivamente el horror, los hechos dolorosos o se centren en la masacre. Esperamos propiciar el reconocimiento de acciones cotidianas de resistencia, resiliencia y dar un lugar digno a las memorias de vida e identidad de la comunidad.

- Encontrarás a lo largo de las sesiones, propuestas de ejercicios cuyo resultado son creaciones o elaboraciones de los y las estudiantes. Invita a guardar cuidadosamente cada una de ellas, pues serán fundamentales para el cierre de lo trabajado en una propuesta del Museo de la Memoria en la escuela.

- Durante el largo conflicto armado colombiano, todos los actores han elaborado discursos y puntos de vista para defender sus acciones. Queremos que los y las estudiantes puedan posicionarse críticamente ante esas justificaciones, reconociendo los daños que desencadenaron, algunos de ellos irreparables. La consolidación de una ciudadanía crítica requiere jóvenes que analizan, debatan y reflexionen sobre valores, justicia y derechos.

Esperamos con esta guía ser una compañía para el viaje que emprendes por la memoria histórica, con tus estudiantes.

MAPA DE VIAJE

SESIÓN	EJE TEMÁTICO	TÍTULO DE SESIÓN	SUBSECCIÓN
1	Preámbulo	Me cuido y nos cuidamos: construyendo acuerdos para el viaje por la memoria histórica	
2	**1** Identidad, espacio y tierra: arraigos y disputas	1.1 Me ubico: espacios y lugares cotidianos significativos y las disputas en torno a ellos	
3		1.2 Arraigos campesinos, una tierra de abundancia y los conflictos que se desatan	1.2.1 Tierra de abundancia 1.2.2 Poblamiento de la región y conflictos sociales
4		1.3 Los dos modelos del campo enfrentados	1.3.1 Los argumentos a favor de la distribución de la tierra 1.3.2 Los argumentos a favor del enfoque productivista 1.3.3 La aprobación de la Ley 135 de 1961, la Reforma Agraria 1.3.4 A investigar: la tierra en Colombia hoy en día
5		1.4 Ejercicios de repartición de tierras: de la tierra al territorio	1.4.1 Actividad: ¿cómo repartir las tierras? 1.4.2 Dilema: los significados de la tierra para comunidades étnicas y colonos: ¿cómo entender sus diferentes usos y sentidos?
6	**2** Movimientos campesinos: el descubrimiento de los problemas compartidos y las transformaciones en colectivo	2.1 Me ubico: descubro que algunos de mis problemas son también los problemas de otros y que puedo afrontarlos y proponer soluciones en común	
7		2.2 Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, ANUC	2.2.1 El segundo impulso a la Reforma Agraria: Ley 1 de 1968 2.2.2 La ANUC y su esfuerzo por ganar autonomía 2.2.3 La redistribución de la tierra
8		2.3 Mujeres y tierras	2.3.1 Mujeres campesinas y discriminación 2.3.2 Procesos organizativos de mujeres y su impacto en las políticas agrarias
9		2.4 Las dinámicas conflictivas en torno a la tierra en Colombia (1968-1972)	2.4.1 La reacción de los sectores a favor del enfoque productivista: el Pacto de Chicoral 2.4.2 La reacción campesina al Pacto de Chicoral 2.4.3 Las divisiones en la ANUC 2.2.4 A investigar: movilizaciones campesinas hoy
10	**3** Los dilemas que plantea la acción colectiva violenta: las transformaciones del conflicto armado en los Montes de María (finales de los sesenta-2005)	3.1 Dilemas y consecuencias frente a las opciones por las que personas y grupos han optado para transformar situaciones que consideran injustas	
11		3.2 Las primeras guerrillas en los Montes de María	3.2.1. A investigar: orígenes y trayectorias de las diferentes guerrillas colombianas 3.2.2 El surgimiento del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) y del Ejército Popular de liberación (EPL) 3.2.3 Los acuerdos de paz y las desmovilizaciones del PRT y del EPL a comienzos de los noventa
12		3.3 La llegada de las FARC a los Montes de María en el marco de su estrategia de expansión territorial	3.3.1. Contexto nacional: surgimiento de las FARC 3.3.2 La estrategia expansiva de las FARC 3.3.3 Las modalidades de acción de las FARC en los Montes de María 3.3.4 Las memorias de la población de la entrada de las FARC en los territorios
13		3.4 Los Montes de María en el radar paramilitar	3.4.1 ¿Cómo surgen las autodefensas en los Montes de María? 3.4.2 Contexto nacional: Conformación de las Autodefensas Unidas de Colombia 3.4.3 Los impactos y las modalidades del accionar paramilitar en los Montes de María.
14		3.5 La precariedad estatal	3.5.1 Los argumentos institucionales de la Fuerza Pública en los noventa en Montes de María 3.5.2 ¿Cómo reaccionó la Fuerza Pública ante la escalada de violencia en la región? 3.5.3 La petición de perdón pública del Estado Colombiano
15		3.6 Resistencias de la sociedad civil frente el conflicto armado	3.6.1 El colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21 en medio del conflicto armado 3.6.2 A investigar: acciones contestatarias transformadoras y resistentes
16	**4** La masacre y la estigmatización	4.1 Me ubico: ¿cuándo uso y aplico estereotipos y cuándo he vivido situaciones en las que otros usan y me reducen a un estereotipo?	
17		4.2 "Nosotros contra ellos" en Montes de María	
18		4.3 La masacre: el uso del estigma y el dolor de las víctimas	
19	**5** Los impactos de la masacre: el desplazamiento	5.1 Me ubico: el sentimiento de desarraigo generado por el desplazamiento	
20		5.2 Los testimonios de los salaeros y las salaeras	5.2.1 ¿Cómo fue el abandono en El Salado? 5.2.2 ¿Cómo fue la experiencia de vivir en situación de desplazamiento?
21		5.3 ¿Y qué pasó con la tierra en El Salado? El análisis de los impactos del desplazamiento	5.3.1 La descripción de los impactos del desplazamiento sobre la tenencia de la tierra: ¿quién se queda con la tierra? 5.3.2 La descripción de los impactos sobre la tenencia de la tierra: los usos de la tierra 5.3.3 Construyo hipótesis sobre la problemática de las tierras en El Salado: ¿qué pasó? ¿Cómo se llegó a esa situación?
22	**6** ¿Por qué retornar? Arraigos, reencuentros, solidaridades y luchas por un buen vivir juntos	6.1 Me ubico: ¿qué se siente al regresar a un lugar significativo y encontrarlo desecho?	
23		6.2 El retorno	6.2.1. ¿Qué significa el retorno para los salaeros y las salaeras? 6.2.2 ¿Qué dificultades encuentran los salaeros y las salaeras al regresar a su territorio?
24		6.3 "Vencer la impotencia"	6.3.1 El monumento a las víctimas de El Salado 6.3.2 Museo Itinerante de los Montes de María 6.3.3 Cocosalado: iniciativa juvenil del Colectivo de Comunicaciones 6.3.4 Asociación de Mujeres Unidas de El Salado 6.3.5 Iniciativa juvenil de grafitis. Dragones en el pueblo
25		6.4 Y tú ¿a qué te comprometes? Las solidaridades con otros	

Cada una de las sesiones de los distintos ejes fue pensada para durar

50 minutos

LA CAJA DE HERRAMIENTAS

1. IDENTIDAD, ESPACIO Y TIERRA: ARRAIGOS Y DISPUTAS

2. LOS CONFLICTOS SOCIALES Y LAS PRIMERAS DISPUTAS ARMADAS

3. UN NUEVO MOMENTO EN EL CONFLICTO ARMADO

4. LA MASACRE Y LA ESTIGMATIZACIÓN

5. LOS IMPACTOS DE LA MASACRE: EL DESPLAZAMIENTO

6. ¿POR QUÉ RETORNAR? ARRAIGOS, REENCUENTROS, SOLIDARIDADES Y LUCHAS POR UN BUEN VIVIR JUNTOS

Preámbulo

Me cuido y nos cuidamos: construyendo acuerdos para el viaje por la memoria histórica

Objetivo

Construir acuerdos con los y las estudiantes basados en el cuidado personal y colectivo, y en el reconocimiento de la dignidad de toda persona. Esto permitirá propiciar un ambiente de disposición en el aula, para acercarse empática y respetuosamente a las historias de vida de otros y otras, vivir democráticamente la discusión, reconocer la pluralidad y preparar el cuerpo para el aprendizaje.

Paso 1

Cuéntale 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:

- Romper el hielo.
- Reflexionar sobre la ética del cuidado a partir de los juegos propuestos. Este concepto será clave para emprender el viaje por la memoria histórica, y crucial para establecer los "acuerdos básicos". Puedes revisar el apartado de cuidado en el libro "Los Caminos de la Memoria Histórica" de la Caja de Herramientas para ampliar la definición de la ética del cuidado.
- "Sacar a las y los estudiantes de su rutina para mostrarles que con el juego, el cuerpo, el movimiento, las emociones, los sentidos y las sensaciones, también se aprende".

Sugerimos realizar dos juegos, inspirados en el Teatro del Oprimido y adaptados por la Pacicultura del Observatorio para la Paz.

Paso 2. Juegos para disponer el espacio y reflexionar

Primer juego

- Mueve los escritorios para despejar el salón o, en caso de ser posible, haz uso de un espacio abierto.
- Pídele a tus estudiantes que caminen alrededor del espacio, evitando el círculo y haciendo contacto visual con sus compañeros.
- 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 su compañero más cercano 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 compañera o compañero puede continuar caminando y todos deben seguir su iniciativa.
- Realiza una pausa para recoger las reflexiones que les generó el juego que acaba de terminar.

Con este juego se busca que los y las estudiantes hagan consciencia de cómo sus movimientos afectan a los demás; así mismo, que reconozcan la importancia, al construir grupo o comunidad, de estar atentos a lo que otros dicen, sienten o expresan. El recorrido por la memoria histórica no es un viaje cualquiera: involucra el cuerpo, las emociones que allí emergen, y lo construido con otros y otras al interactuar.

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.

- Aclárale a tus estudiantes que este juego se hace en silencio.
- En parejas, elegirán quién guía a quién y luego intercambiarán roles.
- Estando frente a frente colocarán sus manos a la altura de sus hombros, con ellas guiarán a su compañero/a.
- 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 las manos de su pareja.
- La persona que se deja guiar mirará fijamente la mano de la otra persona y se dejará mover, incluso realizando desplazamientos del cuerpo de un lado del salón a otro. 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 otra persona con su mano. Por tanto, deben procurar su bienestar, cuidado y demostrarle respeto.

Tras terminar ambos juegos, puedes incentivar la discusión formulando las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sintieron con la actividad?
- ¿Qué entienden por cuidado?
- ¿Cómo se relaciona con el ejercicio que acabamos de hacer? ¿Cómo podemos cuidar a otros?
- ¿Qué me hace sentir cuidado cuando comparto con otros?

Es muy importante que recojas las ideas de los y las estudiantes y las escribas en un lugar visible. Además, para realimentar, puedes guiar la discusión hacia la importancia de la ética del cuidado. Esta ética propone cuidar a la persona que tienes al lado y tratarla con dignidad y respeto. Lo ideal sería que interiorizaran estos conceptos y los vieran reforzados en las dinámicas de clase.

1. IDENTIDAD, ESPACIO Y TIERRA: ARRAIGOS Y DISPUTAS

2. LOS CONFLICTOS SOCIALES Y LAS PRIMERAS DISPUTAS ARMADAS

3. UN NUEVO MOMENTO EN EL CONFLICTO ARMADO

4. LA MASACRE Y LA ESTIGMATIZACIÓN

5. LOS IMPACTOS DE LA MASACRE: EL DESPLAZAMIENTO

6. ¿POR QUÉ RETORNAR? ARRAIGOS, REENCUENTROS, SOLIDARIDADES Y LUCHAS POR UN BUEN VIVIR JUNTOS

Paso 3

Cuéntales a tus estudiantes que, durante las siguientes semanas, van a embarcarse en un viaje por la memoria histórica, para reflexionar sobre lo acontecido en El Salado. Para introducir el caso pregúntales qué saben sobre El Salado, tras oírlos, aclárales que van a conocer una de las masacres que se dieron en el marco del conflicto armado en el país.

Comparte con los y las estudiantes que:

- El Salado queda en los Montes de María, entre los departamentos de Bolívar y Sucre. Es una región de tierras fértiles habitada por personas con muchas tradiciones y saberes en torno al cultivo de la tierra, la poesía, el canto y el baile.
- En 2000, los paramilitares de las AUC (Autodefensas Unidas de Colombia) perpetraron una masacre. Del 16 al 21 de febrero, entraron más de 450 hombres armados que, a su paso, asesinaron a por lo menos 60 personas en absoluto estado de indefensión.

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. Aprovecha además este espacio para hacer énfasis en la reflexión histórica y pregunta: ¿Para qué reflexionar sobre el pasado? ¿Qué sentido tiene volver sobre estos hechos? Anotar las respuestas en el tablero. Cierra la reflexión señalando que este esfuerzo de comprensión y reflexión histórica lo hacemos con la esperanza de comprender cómo pudo pasar el horror, para que los hechos no se vuelvan a repetir.

Paso 4

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

- ¿Qué necesitamos para aproximarnos al pasado (a un pasado de violencia y de dolor)?
- ¿Qué necesitamos para que, quienes quieran compartir sus experiencias personales lo puedan hacer de forma segura y tranquila en el salón de clase?
- ¿Qué acuerdos podemos hacer entre nosotros para encargarnos de nuestro propio bienestar y el de las personas que están con nosotros en este espacio? ¿Para qué los hacemos?
- ¿Cómo generar espacios de escucha digna y respetuosa de los testimonios que nos hablan del horror de la guerra?

Pídele 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.
- Resolver los conflictos que se presenten.
- Establecer aquello que realizarán como grupo, en caso de que una o varias personas no respeten lo acordado.
- Expresar emociones/experiencias personales.
- Cuidarse a sí mismos y al grupo.
- Acercarse desde la dignidad, el reconocimiento y el respeto a los relatos que hablan del horror de la guerra.

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 ejemplos concretos de cómo creen que el respeto por los 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 los hace sentir incómodos o los 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 y nuestras compañeras.

Puedes dar ejemplos: "yo, en particular, me siento herida cuando estoy hablando de cuestiones difíciles para mi y me interrumpen con chistes o actitudes sarcásticas que me hacen sentir humillada. Por el contrario, me he sentido cuidada y acompañada, cuando le comparto un dolor a una amiga y ella no me juzga, ni me critica; me escucha, asiente con su cabeza y al final me aconseja."

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 compañeros y las que definitivamente los desanimarían o mortificarían. Para mayor información sobre ambientes democráticos y contención emocional, puedes revisar el apartado "Me cuido y nos cuidamos" del libro Pedagogía de la Memoria Histórica: Ruta Para Trabajar En La Escuela de la Caja de Herramientas.

Además de esas recomendaciones, recuerda las siguientes:

- Respetar la **voluntariedad** de las actividades: nadie será obligado a participar, a hablar 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.
- En las conversaciones o debates que se desencadenan, siempre referirse a los argumentos expuestos por los participantes y evitar alusiones a las personas. 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. En caso de abuso, debes seguir los protocolos que existen para estos casos. Véase por ejemplo http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/abusosexual.pdf
- 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. Recuérdales que las emociones, en sí mismas, no son buenas o malas. Hacen parte de la experiencia humana. En general, solemos negarlas pero el camino de la negación es uno de los peores para tramitarlas de manera cuidadosa. En otros casos, nos enjuiciamos y nos despreciamos por sentir miedo o rabia o envidia, juicios que pueden fomentar la culpa y ciclos de agresividad. Tenemos que aprender a asumir la gama de emociones que hacen parte de la vida, y acompañar a los y las estudiantes en un aprendizaje emocional que les permitan encauzar esas emociones hacia las expresiones artísticas o a diálogos constructivos, que los fortalezcan en autoconocimiento, y cultiven su capacidad de cuidar de sí mismos y de los demás.Pregúntales: ¿Qué creen que

1. IDENTIDAD, ESPACIO Y TIERRA: ARRAIGOS Y DISPUTAS

2. LOS CONFLICTOS SOCIALES Y LAS PRIMERAS DISPUTAS ARMADAS

3. UN NUEVO MOMENTO EN EL CONFLICTO ARMADO

4. LA MASACRE Y LA ESTIGMATIZACIÓN

5. LOS IMPACTOS DE LA MASACRE: EL DESPLAZAMIENTO

6. ¿POR QUÉ RETORNAR? ARRAIGOS, REENCUENTROS, SOLIDARIDADES Y LUCHAS POR UN BUEN VIVIR JUNTOS

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 comunidad o de la región cuando sea pertinente hacerlo. Los rituales que escojas deben ofrecer una oportunidad para que quienes estén presentes reafirmen su humanidad y su pertenencia a una comunidad. Deben orientarse a romper el sentido de soledad, vergüenza e impotencia que podemos sentir cuando escuchamos estos relatos. El revés de la guerra, si se quiere, es la esperanza de cultivar un sentido de comunidad y cuidado propio y de los otros, fundado en un aprecio por los valores ciudadanos de libertad, igualdad y solidaridad.
- 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. Los y las estudiantes deben recordar cuáles con estos acuerdos, razón por la cual deben estar visibles en todo momento.

Advertencia

Recuerda que los acuerdos no se centran en crear una lista de "reglas para seguir": son una manera de promover un aula democrática, en la que los y las estudiantes son responsables de su propio comportamiento y aprenden a desarrollar agencia. Por tanto, el ejercicio no termina con los acuerdos; estos deben ser reforzados, cambiados, evaluados y, sobre todo, respetados durante el recorrido por la memoria histórica. Para ello, procura que el grupo sea veedor, en la cotidianidad de las clases, del cumplimiento de los acuerdos a los que llegaron. Es importante que tanto estudiantes como docentes, en corresponsabilidad, se apropien de ellos y construyan estrategias para que el compromiso no recaiga en unos pocos.

Adicionalmente, estos acuerdos te darán a ti, como docente, pautas para lidiar con las reacciones que puedan presentarse durante el estudio de los temas. Es fundamental cultivar estos arreglos y reforzarlos todas 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 emociones que se presenten en el aula. Te sugerimos acercarte al apartado "Pedagogía de la Memoria Histórica: Ruta para trabajar en la escuela" del libro *Los Caminos de la Memoria* de la Caja de Herramientas en donde encontrarán sugerencias básicas de cuidado psicosocial, que te ayudarán a captar con empatía las emociones de tus estudiantes y a darles un manejo adecuado a tus propias emociones.

Eje temático 1
Identidad, espacio y tierra: arraigos y disputas

Objetivo general

Comprender que la construcción de las identidades (de estudiantes, docentes, pobladores de los Montes de María y otras regiones del país) está mediada por los arraigos y las relaciones que las personas establecemos con los territorios que habitamos; los cuáles, en algunos casos, pueden llegar a ser objeto de disputas o conflictos.

Conocimientos previos

En este eje se revisarán temas relacionados con la historia de Colombia del siglo XX y se hará énfasis en el desarrollo agrario. Es importante que los y las estudiantes conozcan las tensiones políticas de la época de La Violencia (1948-1958) y el Frente Nacional (1958-1974). Además, se recomienda que tengan claridades geográficas, especialmente sobre el Caribe colombiano. Si quieres profundizar más sobre estos temas o contextualizar a tus estudiantes, te sugerimos consultar las siguientes referencias:

- LeGrand, Catherine (1988). *Colonización y protesta campesina en Colombia* (1850-1950). Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Este texto analiza la estructura de la tenencia de la tierra en el país, heredada de la Colonia con un sistema de latifundios y minifundios. También contextualiza los conflictos por la tierra que se presentan desde 1850 y la respuesta del Gobierno con la aprobación de la Ley 200 de 1936, la primera reforma agraria en la historia de Colombia
- Arias, Ricardo (2011). *Historia de Colombia contemporánea* (1920-2010). Bogotá. Universidad de los Andes. El libro presenta un contexto de actores, intereses y disputas en los periodos de La Violencia y el Frente Nacional.
- Instituto Geográfico Agustín Codazzi (2012). *Atlas de la distribución de la propiedad rural en Colombia*, Bogotá, IGAC. Con el uso de mapas de Colombia podrás hacer claridades geográficas cuando sea necesario, en especial sobre la costa Caribe y los departamentos de Antioquia, Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, La Guajira, Magdalena y Sucre.

Competencias ciudadanas

- Empatía.
- Escucha activa.
- Pensamiento crítico.
- Asertividad.

Competencias básicas

- Reconozco y respeto las diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.
- Participo en debates y discusiones: asumo una posición, la confronto, la defiendo y soy capaz de modificar mis posturas cuando reconozco mayor peso en los argumentos de otras personas.

Eje Temático 1: Identidad, espacio y tierra: arraigos y disputas				
Sesión	**Título sesión**	**Objetivo sesión**	**Subsección**	**Título subsección**
2	1.1 Espacios y lugares cotidianos significativos y las disputas en torno a ellos	Comprender, desde la propia experiencia cotidiana, que las identidades de las personas se desenvuelven en espacios significativos. No hay identidad posible sin arraigos espaciales y territoriales. Dichos espacios a veces son motivo de conflicto con otros jóvenes. ¿Cómo han resuelto esos conflictos por los espacios?		
3	1.2 Arraigos campesinos, una tierra de abundancia y los conflictos que se desatan	Comprender los arraigos que otras personas del país, particularmente los campesinos y campesinas de los Montes de María, han construido con el territorio donde habitan y los conflictos que allí se han desatado por el acceso, uso y titulación de la tierra.	1.2.1	Tierra de abundancia
			1.2.2	Poblamiento de la región y conflictos sociales
4	1.3 Los dos modelos del campo enfrentados	Comprender que las tensiones que se desencadenaron en la década de los sesenta en el campo colombiano generaron dos modelos de desarrollo: uno que puso el énfasis en la redistribución de la tierra (para permitir que los campesinos fueran propietarios), y otro que se enfocó en la productividad y en la defensa de los derechos de propiedad (para hacer inversiones a gran escala y poner énfasis en las ganancias y rentabilidad económica).	1.3.1	Los argumentos a favor de la redistribución de la tierra
			1.3.2	Los argumentos a favor del enfoque productivista
			1.3.3	La aprobación de la Ley 135 de 1961, la Reforma Agraria
			1.3.4	A investigar: la tierra en Colombia hoy en día
5	1.4 Ejercicios de repartición de tierra: de la tierra al territorio	Reflexionar sobre las implicaciones de hacer una reforma agraria y las posibilidades para la repartición equitativa de la tierra, teniendo en cuenta las necesidades, exigencias, identidades y las relaciones particulares con la tierra de las distintas personas, familias y comunidades involucradas.	1.4.1	Actividad ¿cómo repartir tierras?
			1.4.2	Dilema: los significados de la tierra para comunidades étnicas y colonos ¿cómo entender sus diferentes usos y sentidos?

PREÁMBULO

1. IDENTIDAD, ESPACIO Y TIERRA: ARRAIGOS Y DISPUTAS

2. LOS CONFLICTOS SOCIALES Y LAS PRIMERAS DISPUTAS ARMADAS

3. UN NUEVO MOMENTO EN EL CONFLICTO ARMADO

4. LA MASACRE Y LA ESTIGMATIZACIÓN

5. LOS IMPACTOS DE LA MASACRE: EL DESPLAZAMIENTO

6. ¿POR QUÉ RETORNAR? ARRAIGOS, REENCUENTROS, SOLIDARIDADES Y LUCHAS POR UN BUEN VIVIR JUNTOS

Sesión 1.1

Me ubico: espacios y lugares cotidianos significativos y las disputas en torno a ellos

Objetivo

Comprender desde la propia experiencia cotidiana, que las identidades de las personas se desenvuelven en espacios significativos con los que se tiene un arraigo, y que estos pueden llegar a ser objeto de disputa o conflicto.

Paso 1

¿Qué hace un lugar significativo para mí?

Plantea una actividad que permita a los y a las estudiantes explorar su relación identitaria con algunos espacios que consideren significativos para que consideren significativos para sí mismos y con los que han construido una especial relación de aprecio.

Pídele a cada estudiante que escoja un espacio que le resulte significativo y que en su cuaderno personal relate porqué lo ve de esa manera. Pídele, además, que escriba o pinte sobre lo siguiente:

- ¿Cuál es ese lugar?
- ¿Dónde está ubicado?
- ¿Qué características tiene?
- ¿Qué representa ese espacio para ti? ¿Por qué es significativo?
- ¿Qué se siente estar allí? ¿Qué sensaciones (sonidos, olores, sabores) evocan el lugar?
- ¿Qué recuerdos evoca cuando piensas en él?
- ¿Cómo te sientes cuando otros lo habitan o usan y te excluyen?

Para socializar las elaboraciones, invita a que reconstruyan en un mapa los diferentes lugares identificados. Y haz una corta reflexión sobre el arraigo, aquellos sentidos y significados que construimos con espacios particulares y que tienen que ver con la propia identidad. Este concepto [arraigo] será fundamental para lo trabajado a lo largo del Eje en relación con los vínculos que establece el campesino con la tierra, elemento particular en su identidad.

Puedes apoyarte en la siguiente definición: "(...) El arraigo explica la relación del individuo con el medio ambiente construido (...) se entiende como el modo en que se vincula [una persona] con su espacio y tiempo vital, con su semejante próximo y con los principios o valores vigentes en la comunidad en la que habita. A través del arraigo se establece una relación específica con el territorio, en la que metafóricamente se "echan raíces" en él por diversas situaciones, creando lazos que mantienen algún tipo de "atadura" con el lugar. Entendido así, el arraigo se manifiesta en la voluntad [de las personas] por estar vinculadas al espacio geográfico que las alberga –su hábitat– y a la fuente generacional que les dio origen (ancestros) y sus allegados, compartiendo con ellos la creencia en distintos principios y normas" (Monterrubio, 2014, página 15).

Paso 2

Lugares significativos que comparto con otros

Propón a tus estudiantes que identifiquen los lugares que son especialmente importantes para ellos y ellas. Busca generar un espacio de reflexión en torno a los conflictos que se producen por el uso de esos lugares. Los espacios pueden estar situados en la institución escolar, en el barrio, en la comunidad, en la vereda o corregimiento.

Pide a tus estudiantes que formen grupos y escojan colectivamente un espacio que revista un significado especial para sus miembros. Tras la selección, propón la escucha de relatos plurales sobre esos espacios:

- ¿Por qué esos lugares tienen un significado especial para cada uno/a?
- ¿Qué representa este lugar para ustedes?
- ¿Qué representa este lugar en tu comunidad?
- ¿Qué sienten cuando ocupan/habitan/usan esos espacios?

Invita, finalmente, a los y las estudiantes a que plasmen el espacio gráficamente, si lo consideran útil.

Paso 3

Los conflictos por el espacio

Pídele a los grupos que piensen en un conflicto que se haya desencadenado alrededor de este espacio y que hagan una corta reconstrucción de lo que allí ocurrió. La idea de este ejercicio es analizar cómo el evento es recordado y narrado de distinta manera:

- ¿Cuándo y cómo se desencadenó el conflicto? (Los orígenes).
- ¿Quiénes estaban presentes y cómo actuaron? (Los actores)
- ¿Por qué se originó el conflicto? (Las causas)
- ¿Qué pasó después? (Las consecuencias)

Si te parece útil, puedes usar el siguiente esquema para que los y las estudiantes recojan sus memorias del evento



Este esquema puede ser dibujado en una cartulina o papelógrafo para que lo vayan llenando a medida que vayan recordando cosas. Cada estudiante debe decir si estaba presente y, si lo estaba, cuál fue su rol en la situación. Más adelante, esto promoverá una reflexión sobre la relación entre el rol y la percepción que tenemos sobre un suceso.

Seguramente, dentro de cada grupo habrá distintas versiones de lo ocurrido, de las motivaciones que dispararon el conflicto, de quién le hizo qué a quién. Promueve en cada grupo un debate sin agresiones sobre qué fue lo que pasó. Recuerda el acuerdo de respeto de la palabra y de validación de las emociones o introduce este acuerdo en caso de que no haya sido planteado durante la sesión de preámbulo.

Después de darle tiempo a los y las estudiantes para llenar el esquema y discutir acerca del evento ocurrido, puedes, en plenaria, preguntarles qué tal les pareció la actividad y si encontraron puntos de desacuerdo entre los miembros del grupo a propósito del evento que estaban intentando reconstruir. Para tal efecto, puedes hacer preguntas como:

- ¿Estaban todos de acuerdo en el cómo, el cuándo, el dónde y el porqué del evento?
- ¿Hubo diferentes versiones de lo ocurrido?
- ¿Todos recordaron de manera similar o hubo alguien que recordara algo diferente?
- Si las hubo, ¿cómo tramitaron las diferencias?

La reconstrucción de esas disputas en torno a espacios apreciados –la cancha de futbol, la tienda o la esquina donde se reúnen luego de clase– permite, poner en evidencia cómo cada estudiante recuerda la disputa de manera particular y cómo a partir de esos distintos recuerdos pueden, a través del diálogo y del debate, construir memorias compartidas de los conflictos y la manera como han sido resueltos.

Finalmente, puedes tratar de establecer los aspectos sobre los que surgen consensos y aquellos que, por el contrario, suscitan desacuerdos. Eso nos habla de la pluralidad de las memorias en tanto estas siempre se relacionan con las identidades y las experiencias de cada persona.

Paso 4

Autoreflexión sobre las soluciones que los y las estudiantes dieron al conflicto

En este punto de la clase, se busca generar una mirada retrospectiva sobre las consecuencias y los impactos que el conflicto concreto desencadenó.

Pide a tus estudiantes que reflexionen sobre el cuadrante de "consecuencias". Pregúntales:

- ¿Qué consecuencias tuvo el conflicto a nivel personal?
- ¿Cómo afectó a personas cercanas de nuestro entorno como amigos, compañeros o familiares?
- ¿Qué consecuencias tuvo sobre el grupo –su grupo de amigos, el salón, entre otros– como colectivo?

Teniendo esto en cuenta, ¿podemos pensar otras soluciones para resolver este conflicto? Recuérdales que las soluciones deben propender por el cuidado propio y el cuidado de los demás.

Se le puede aclarar a los y las estudiantes que esto deja por fuera soluciones mágicas, como construir otra cancha o hacer desaparecer a las otras personas que quieran usarla. Deben pensar en soluciones reales, que puedan aplicar en su vida diaria.

Para el cierre, comparte a los y las estudiantes que lo que se busca con esta actividad es que reconozcan aquellos vínculos que han creado con lugares significativos para que, en lo que continúa de este viaje, creen puentes y comprendan los vínculos que otras personas, en particular los campesinos de los Montes de María, han forjado con espacios particulares, así como los conflictos que han vivido en torno a ellos.

Esta actividad busca situar a los y las estudiantes ante los contenidos que se desarrollarán en el eje temático de la lucha por la tierra.

Para tal efecto, es clave reflexionar sobre la relación significativa entre los espacios y la construcción de identidad, y los conflictos que se generan por las disputas por el espacio.

Actividades opcionales para realizar fuera del aula

Invita a los y las estudiantes a escribir una reflexión con base en las preguntas: ¿Cómo me sentí? y ¿Qué aprendí en esta sesión?

1. Si es posible, organiza una salida de campo para que visiten algunos de los lugares en los que se identificaron conflictos, para reconstruir lo ocurrido.
2. Propón una intervención en un espacio de la institución educativa en donde los y las estudiantes puedan exponer aquellas acciones no violentas con las que han resuelto conflictos cotidianos, vinculados con espacios significativos. Puede ser una oportunidad para indagar y hacer visible la respuesta a la pregunta: ¿Qué hemos hecho para cuidar y conservar aquellos espacios significativos e importantes para cada uno y para la comunidad?
3. Diario personal: invita a los y las estudiantes a escribir una reflexión con base en las preguntas: ¿Cómo me sentí? y ¿Qué aprendí en esta sesión? La reflexión será confidencial y nadie tendrá el derecho a leer lo que escriben, ni siquiera tú como docente.

Alerta de cuidado

El diario personal es una actividad opcional, es decir, los y las estudiantes la realizan únicamente si desean hacerlo y comparten sus resultados con el o la docente únicamente si quieren hacerlo. En ningún momento se debe forzar a un estudiante a leer en voz alta lo que escribió o a entregárselo para leerlo. El diario, por lo tanto, tampoco tendrá calificación ni corrección. En caso de que el o la estudiante decida compartirlo en clase, se espera que tanto docentes como estudiantes escuchen de manera respetuosa y empática. Un ejercicio de esta naturaleza es una excelente oportunidad para validar las emociones del otro y promover la comprensión de las memorias desde su significación.

Ahora bien, es importante recordar que la escritura no es la única forma de expresar emociones. Si los y las estudiantes lo prefieren, pueden hacer uso de otros lenguajes expresivos que sean más acordes con la propia cultura: el baile, la música, la poesía y la pintura, entre otros

Sesión 1.2

Arraigos campesinos, una tierra de abundancia y los conflictos que se desatan

Objetivo

Comprender los arraigos que otras personas del país, particularmente los campesinos y campesinas de los Montes de María, han construido con el territorio donde habitan y los conflictos que allí se han desatado por el acceso, uso y titulación de la tierra.

Paso 1

Copla Tierra de abundancia

La lectura de las coplas te permitirá explorar aspectos clave de la vida de los campesinos y campesinas que habitan los distintos municipios que conforman los Montes de María. En especial, esperamos que los y las estudiantes comprendan las conexiones culturales, económicas y afectivas que se gestan entre la gente y sus territorios.

Pídele a tus estudiantes que lean las coplas en voz alta. En plenaria, responde las preguntas y actividades expuestas en el libro de texto. En caso de que no surjan coplas que hablen de tu región (a propósito de la pregunta planteada en la página 12 del material para estudiantes), puedes pedirles que de tarea imaginen y compongan coplas o canciones que expresen lo que sienten sobre su región, su barrio o su ciudad.

Para el ejercicio propuesto del mapa, es importante que tengas en cuenta que la copla "Tierra de abundancia", menciona tanto municipios como corregimientos y veredas que no se encuentran en su totalidad ubicados en el mapa, pero a continuación te compartimos dónde se sitúan para apoyar el desarrollo del ejercicio:

- La Cansona: vereda del corregimiento Caracolí Grande, municipio de El Carmen de Bolívar, departamento de Bolívar.
- El Salado y Macayepo: corregimientos del municipio El Carmen de Bolívar, departamento de Bolívar.

Esperamos, además, que al final del ejercicio los y las estudiantes sean capaces de derivar información con respecto a las actividades laborales que se desarrollaban en los Montes de María y que identifiquen por qué describen los Montes de María como la "despensa del Caribe". Una actividad opcional para ampliar los conocimientos en geografía puede ser imprimir o dibujar a gran escala el mapa e ir ubicando los lugares y su vocación económica, a medida que se van leyendo las coplas.

Si lo consideras pertinente, puedes ampliar la reflexión sobre la actividad económica y cultural de la región compartiendo algunos de los siguientes datos: El 34 por ciento de los aguacates que se consumen en Colombia son producidos en El Carmen de Bolívar; San Jacinto es considerado como el primer centro artesanal de la costa Caribe; el queso costeño es uno de los ingredientes fundamentales de platos típicos del territorio como el mote de queso o el cayeye; el 98 por ciento de producción del ñame espino se da en la región Caribe y es un tubérculo, los campesinos están haciendo diversas campañas para que aumente su consumo; el bocachico es un pez que solo se encuentra en Colombia; los Montes de María son reconocidos como la región de los mejores gaiteros del país; en Ovejas, desde los años ochenta, se celebra cada año el Festival Nacional de Gaitas Francisco Llinere.

Paso 2

Inscribo las memorias en su contexto: poblamiento de la región y conflictos sociales

Este paso permite que los y las estudiantes comprendan la forma en que se pobló la subregión de Montes de María, así como la estructura agraria que se generó a partir de ese poblamiento. Sugerimos enfatizar la forma en que estaba distribuida la tierra para 1960 en Colombia, con miras a que los y las estudiantes reflexionen sobre las prácticas de trabajo y las posibles consecuencias sociales que conllevaban.

Para tal efecto, discute con ellos y ellas sobre el gráfico de la distribución de la tierra, en paralelo con los testimonios campesinos que ilustran sus reclamos frente a este tipo de distribución.

Invita a los y las estudiantes a que revisen las fuentes con un énfasis en la pregunta: ¿Cómo fueron poblados los montes de María?

Para finalizar la sesión, propón a tus estudiantes realizar un cuadro comparativo en el que identifiquen y plasmen las características de campesinos y terratenientes de la época. Esto lo pueden elaborar con las fuentes que se encuentran a lo largo de la sesión. También puedes pedirles que, como tarea, busquen otras fuentes sobre el tema, que complementen su cuadro comparativo.

Sesión 1.3

Los dos modelos del campo enfrentados

Objetivo

Comprender que las tensiones que se desencadenaron en la década de los sesenta en el campo colombiano generaron dos modelos de desarrollo: uno que puso el énfasis en la redistribución de la tierra (y permitir que los campesinos fueran propietarios), y otro que se enfocó en la productividad y en la defensa de los derechos de propiedad (con inversiones a gran escala y haciendo énfasis en las ganancias y rentabilidad económica).

Paso 1

Introducción a la situación del campo colombiano en los sesenta

Para comenzar, recuérdales a tus estudiantes la actividad de "Me ubico", de la primera sesión, sobre los lugares significativos y en disputa. Además, retoma las soluciones que plantearon para resolver los conflictos que pueden darse en ellos. Luego de esto, cuéntales que en la clase de hoy se aproximarán a distintos momentos históricos de Colombia durante los cuales los gobernantes y los partidos políticos respondieron a los conflictos relacionados con la distribución de la tierra y con las distintas maneras de concebirla.

Cuéntales que en los sesenta en Colombia se vivió un álgido debate sobre cómo concebir y proyectar el campo, que produjo dos visiones enfrentadas; una hacía énfasis en redistribuir la tierra y permitir que los campesinos fueran propietarios, mientras que la otra proyectaba un campo en la que la propiedad de grandes extensiones favorecería inversiones a gran escala.

Paso 2

Los argumentos a favor de la redistribución de la tierra

Discute con tus estudiantes, a la luz del documento de exposición de motivos sobre el Proyecto de Ley 167 sobre la Reforma Agraria y del discurso del Presidente de la República, Alberto Lleras

Camargo, las razones en pro de redistribuir la tierra en Colombia.

Es importante que en la reflexión los y las estudiantes puedan establecer relaciones entre las memorias campesinas que expresan el arraigo territorial, la forma de distribución de la tierra en 1960 y la Ley de Reforma Agraria propuesta en 1961.

Paso 3

Los argumentos pro enfoque productivista

La propuesta de hacer una reforma agraria despertó un profundo debate en el que afloraron posiciones con argumentos contrarios, que abogaban por un campo más productivo y tecnificado. A partir de los fragmentos que ilustran las visiones de distintos congresistas sobre el proyecto de reforma agraria y de la propuesta de Lauchlin Currie, economista canadiense experto, contratado como asesor, reconstruye con tus estudiantes en qué consiste el modelo productivista. Adicionalmente, discute sobre el impacto que este modelo podría tener en el arraigo de los campesinos a su territorio.

Actividad opcional para realizar fuera del aula

Si lo deseas, puedes profundizar en temas relacionados con el desarrollo en Colombia a partir de la Misión Currie y ampliar en un panorama internacional. Para ello, invita a los y las estudiantes a investigar sobre: La Alianza para el Progreso o la Cepal (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), mediante la cual podrán reconocer los intereses de Estados Unidos y otros países en la región entre los años sesenta y setenta. Además, puedes proponer investigar sobre otros modelos de desarrollo (teoría de la dependencia contra otros modelos, sustitución de importaciones contra apertura y modelos de desarrollo en el campo o en la ciudad). A partir de lo investigado, si es de tu interés profundizar y si ello responde a los propósitos de la clase, puedes analizar los resultados, respecto a modelos de desarrollo en otros países, por medio de debates, conversatorios o juegos de roles.

Paso 4

La aprobación de la Ley 135 de 1961: la Reforma Agraria

Después del pulso entre estos dos modelos y visiones, en 1961 se aprobó la Ley 135 de 1961 de Reforma Agraria bajo el gobierno de Alberto Lleras Camargo. Discute con tus estudiantes sobre los objetivos de la ley y la forma en la que se plantea implementarla. Además, invítalos a interpretar la fuente de la fotografía "Congreso de la República 1960", sobre la muerte política de Carlos Lleras Restrepo. Un panfleto que demuestra la pugnacidad con la que se planteaban los debates en la época, la oposición y los ataques hacia este tipo de reformas, que se hacían con jugadas políticas cuestionables.

Es importante que los y las estudiantes identifiquen qué es una noticia falsa y una amenaza política, que dan cuenta de las medidas que tomaron quienes estaban en contra de la Reforma Agraria. Esta fotografía es muestra de esa oposición que, incluso, expresaron miembros del mismo Partido Liberal.

Para ampliar este tema pueden consultar el artículo "No te metas con la tierra" publicado en El Espectador en 2011, en el que se exponen los principales puntos de la oposición a propósito de la Reforma Agraria.

Disponible en: https://www.elespectador.com/content/no-te-metas-con-la-tierra

Paso 5

Debate

Divide al grupo de estudiantes en dos equipos. Cuéntales que realizarán un debate en el que un grupo representará las posturas del Gobierno y defenderá la reforma, mientras el otro defenderá el modelo productivista. Cada grupo debe encontrar y evidenciar argumentos a favor y en contra de los dos modelos. Si es posible pueden indagar otras fuentes para profundizar en las virtudes, que sustenten las razones por las que debe ser aprobada y las dificultades de cada uno, y así contar con suficientes argumentos para defender su postura en el debate.

Recuerda los compromisos y las reglas de juego de un debate democrático. Para el efecto puedes revisar el punto 5. Me abro a la conversación entre distintos y debato del capítulo "Pedagogía de la Memoria Histórica: Ruta Para Trabajar en la Escuela" del libro Los Caminos de la Memoria.

1.3.4 A investigar: La tierra en Colombia hoy en día

Para finalizar la sesión invita a tus estudiantes a que hagan una investigación para responder a la pregunta: ¿Y hoy en día qué sucede con las tierras en el país? Puedes sugerir las siguientes fuentes para revisar individualmente o en grupos: Leyes y Política de Tierras, el Plan Nacional de Desarrollo, el Plan Estratégico del Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, La tesis de doctorado de la Universidad Nacional del investigador Nelson Camilo Sánchez: "Tierra en transición: justicia transicional, restitución de tierras y política agraria en Colombia", disponible en: http://www.bdigital.unal.edu.co/56237/7/NelsonCamiloSanchez.2016.pdf, la página del Observatorio de tierras, disponible en: http://www.observatoriodetierras.org/, la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011), el Primer punto del Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera: hacia un nuevo campo colombiano: Reforma Rural Integral. Además, la página de la Agencia Nacional de Tierras, disponible en: http://www.agenciadetierras.gov.co/. Todas pueden ofrecer un panorama para analizar la institucionalidad de cara a los desafíos que plantea el posacuerdo, en cuanto al desarrollo del campo y la implementación de los acuerdos. Así mismo, la página de la FIP (Fundación Ideas para la Paz) puede brindar fuentes sobre seguimiento de noticias y prensa, ante el asunto agrario en Colombia, en virtud de los acuerdos de paz.

Respecto a los derechos colectivos a la tierra de los grupos étnicos consulta la Constitución de 1991 y las leyes 70 de 1993 y 160 de 1994.

Finalmente, para profundizar en una revisión histórica sobre las disputas de la tierra pueden consultar los informes del CNMH que encuentran en línea:

- Centro Nacional de Memoria Histórica (2014). *La tierra en disputa. Memorias del despojo y resistencias campesinas en la costa Caribe 1960-2010*, Bogotá, CNMH. Disponible en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2010/tierra_conflicto/la_tierra_en_%20disputa.pdf
- Centro de Memoria Histórica.(2011). *Mujeres que hacen historia. Tierra, cuerpo y política en el Caribe Colombiano*, Bogotá, CNMH. http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2011/mujeres-que-hacen-historia
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2014). *"Patrones" y campesinos: tierra, poder y violencia en el Valle del Cauca (1960-2012)*, Bogotá, CNMH.

Disponible en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2014/patrones-y-campesinos

- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). *Memorias, territorio y luchas campesinas. Aportes metodológicos para la caracterización del sujeto y el daño colectivo con población campesina en la región del Caribe, desde la perspectiva de memoria histórica*, Bogotá, CNMH. Disponible en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2015-1/memoria-territorio-y-luchas-campesinas
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2016). *Tierras y conflictos rurales. Historia, políticas agrarias y protagonistas*, Bogotá, CNMH. Disponible en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2016/tierras-y-conflictos-rurales
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). *La tierra no basta. Colonización, baldíos, conflicto y organizaciones sociales en el Caquetá.* Bogotá: CNMH. Disponible en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2017/la-tierra-no-basta
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). *Campesinos de tierra y agua: memorias sobre sujeto colectivo, trayectoria organizada, daño y expectativas de reparación colectiva en la región Caribe 1960-2015*, Bogotá, CNMH. Disponible en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2017/campesinos-tierra-agua

Debido a que es una temática tan amplia para trabajar, te proponemos diversas rutas a las que puedes invitar a tus estudiantes a investigar de manera individual, o por trabajo en grupos, para luego compartir a manera de presentación o debates.

1. Ejercicio comparativo entre la problemática agraria de los sesenta y la problemática agraria actual.
2. Problemática agraria actual de los Montes de María.
3. Análisis comparativo entre la problemática de la tierra en los Montes de María y la región de los y las estudiantes.
4. Tierra y minería en Colombia.
5. Tierra y conflicto armado.

Recuerda que tú también puedes proponer rutas o parámetros para la investigación acordes con los objetivos de la asignatura o la clase en que se esté trabajando el material.

Sesión 1.4

Ejercicios de repartición de tierras: De la tierra al territorio

Objetivo

Reflexionar sobre las implicaciones de hacer una reforma agraria y las posibilidades para la repartición equitativa de la tierra, teniendo en cuenta las necesidades, exigencias, identidades y las relaciones particulares con la tierra de las distintas personas, familias y comunidades involucradas.

1.4.1
Actividad: ¿Cómo repartir tierras?

Con esta actividad se espera que los y las estudiantes encuentren, a partir de la realización de una versión reducida de una reforma agraria, las dificultades que implica emprender este proceso.

Durante la actividad los y las estudiantes deben encontrar sus propias respuestas. No hay soluciones correctas o incorrectas, el valor de la actividad radica en la reflexión, no en su resultado. Su objetivo es enfrentarlos a los retos de imaginar e implementar una reforma agraria.

En la actividad se plantea un presupuesto máximo de $100.000 pesos. Se espera que los y las estudiantes definan proporcionalmente el costo de las ayudas, insumos o subsidios que planean otorgar a las familias. Las cifras no necesariamente deben concordar con la realidad, sino que les permitan enfrentarse a la dificultad de la asignación presupuestal en una reforma de este tipo.

Para complejizar el ejercicio, puedes agregar ciertas dimensiones, tales como:

- La interacción de los actores entre las parcelas: ¿Cómo crees que pueden responder los diferentes implicados ante la decisión que tomes de repartición? ¿Qué harías ante las posibles inconformidades o conflictos que pueda desatar la repartición?
- Los impactos ambientales de la repartición: ¿Qué impactos ambientales puede generar la distribución de tierras?
- El enfoque diferencial: ¿Qué deberías tener en cuenta para la repartición, si hablamos de un territorio colectivo o de una comunidad indígena? Indaga por las características y sentidos que cada uno de estos grupos otorga a la tierra. Ello resulta indispensable cuando se piensa en una reforma agraria.
- Variación de valor en los subsidios que se entregan a las familias.
- Aparición de nuevas familias que no se tenían contempladas para a la repartición.

Además, sugiéreles que, a manera de tarea, consulten sobre aquellas entidades encargadas de distribuir las tierras en su región, y lo que han hecho en los últimos años. También puedes pedirles que investiguen sobre las organizaciones y líderes que promuevan movimientos y luchas por la tierra y el territorio en sus comunidades.

Para la segunda parte de los ejercicios de repartición de tierras, que será abordada en la siguiente sesión, invita a los y las estudiantes a investigar sobre los sentidos que otorgan a la tierra personas afrocolombianas, comunidades étnicas y campesinos. Pueden además indagar por aquellas leyes que amparan la defensa de la tierra para cada uno de estos grupos. La información que recopilen y lleven a clase será elemental para el próximo encuentro.

1.4.2
Dilema: los significados de la tierra para comunidades étnicas y colonos

Paso 1

Retoma las reflexiones que surgieron del ejercicio de repartición de tierras de la anterior sesión. En particular pídeles que recuerden las respuestas a la pregunta "¿Qué deberías observar para la repartición si algunas de las familias hacen parte de un resguardo indígena o un consejo comunitario?", en la que reflexionaron sobre las implicaciones, si en las familias en las que se reparten la tierra hay miembros indígenas o comunidades afrodescendientes.

Paso 2

Pídeles que se imaginen que hacen parte de una comunidad campesina preocupada por la manera como se están tomando decisiones políticas para la repartición. Para esto, lee con las y los estudiantes el dilema que se presenta en el apartado. Pídeles que conformen grupos y desarrollen las preguntas que se plantean.

Paso 3

Pídele a un representante de cada grupo que comparta en plenaria los puntos clave de las reflexiones y la conclusión a la que llegaron para resolver esta situación: ¿Cuál es el curso de acción que tomarían?

Recoge las apreciaciones de cada uno de los grupos y genera una reflexión en la que tengas presente el reconocimiento de la existencia de "sujetos colectivos" en el país, como campesinos, comunidades indígenas y afrodescendientes, cada uno con particularidades en su relación con la tierra y el territorio. Pensar en sujetos colectivos implica reconocer un pensar y un quehacer común, unos derechos compartidos y unas peticiones que recogen las exigencias en torno a situaciones que, como colectivo, los pueden estar afectando.

Igualmente, en la reflexión es crucial hablar de Colombia como una nación multiétnica, tal como se expresa en el Artículo 7 de la Constitución Política de 1991. En tal medida, para este ejercicio resulta importante hacer un llamado a reconocer la diversidad cultural sobre los usos de la tierra; así como las tradiciones, la cosmovisión, la historia y las miradas particulares de cada comunidad, al momento de delimitar acciones para la resolución de conflictos relacionados con ella.

De tal manera, resulta importante reconocer las diferentes modalidades de propiedad y tenencia territorial de los pueblos étnicos que han existido en el país, y los avances normativos que posicionan la agencia de sujetos étnicos, por medio de la autonomía y del gobierno propio, que tienen con su comunidad y territorio.

Respecto a las comunidades afrodescendientes es importante tener en cuenta las inequidades históricas que han vivido. Una expresión de esto es que hasta 1993, al amparo de la Ley 70, se reconocen sus derechos sobre la propiedad colectiva de la tierra. Es indispensable advertir que esta figura jurídica responde a las luchas históricas del pueblo negro afrodescendiente en Colombia; puesto que durante la instalación de un modelo colonial de economía, sociedad y gobierno, fueron tratados y considerados como "no humanos", esclavizados por los blancos españoles y por los criollos y mestizos colombianos, y además con la abolición de la esclavitud no se les dio ni tierra ni indemnizaciones por todos los asesinatos, maltratos y daños y, en cambio, sí se dio tierra a quienes eran los esclavistas o "amos". Por esta razón, la lucha por los títulos de tierra para las comunidades afro es un proceso de reparación histórica muy importante, que no debemos olvidar como país.

Los artículos de la Constitución Política de 1991 dan cuenta de cómo hasta la fecha solo se hacía referencia a comunidades campesinas e indígenas, y por el contrario, en relación con comunidades afrodescendientes, en ese entonces, la Constitución solo incluía un artículo transitorio que estipulaba:

> ***Artículo transitorio 54.*** *Dentro de los dos años siguientes a la entrada en vigencia de la presente Constitución, el Congreso expedirá, previo estudio por parte de una comisión especial que el Gobierno creará para tal efecto, una ley que les reconozca a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva sobre las áreas que habrá de demarcar la misma ley.*
> *La propiedad así reconocida solo será enajenable en los términos que señale la ley.*
> *La misma ley establecerá mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de estas comunidades, y para el fomento de su desarrollo económico y social.*

Si deseas ampliar en la reflexión del dilema puedes invitar a los y las estudiantes a investigar por otras tensiones que se han presentado en los ámbitos nacional y local entre figuras de resguardos y consejos comunitarios, con otros tipos de figuras como parques naturales o los entes territoriales. Para esto es importante no dejar de lado el énfasis en los temas de autonomía y gobierno que rigen los principios de tenencia territorial y las particularidades de las luchas históricas que las comunidades han alcanzado con sus respectivos territorios.

Sobre EL LEGADO DE LOS AUSENTES

De aquí en adelante al finalizar cada eje, encontrarán en la guía de estudiantes perfiles de líderes, lideresas y personas importantes y significativas en la historia de El Salado, quienes dejaron su legado físico y simbólico en lo que hoy es el territorio. Estos relatos hacen parte de uno de los informes del CNMH, que hacen un llamado a reconocer las resistencias desde el recuerdo y dignificación de historias de vida, y acompañar el reclamo de la comunidad en el marco de su plan de reparación colectiva a través del cual se buscaba "elaborar un libro biográfico de líderes y personas importantes en la historia de El Salado con el acompañamiento del CNMH, preservando el legado de los ausentes que forjan la identidad de su pueblo" (CNMH, 2015, página 14).

Se espera que estos perfiles permitan nombrar y dar lugar a las historias de vida de los pobladores de El Salado, rescatar su cultura e identidad y evidenciar que sus vidas en la cotidianidad trascendían los escenarios de violencia que el conflicto armado instaló en la región.

Actividad opcional

Puedes preguntar a los y las estudiantes si conocen alguna o algún ausente que haya dejado un legado importante en la región donde viven, si lo deseas puedes enfatizar el legado respecto a los sentidos y significados que se han tejido en relación con la tierra y el territorio. Y con esto, llamar la atención sobre la importancia de la memoria y el recuerdo para reivindicar las vidas, las acciones y las enseñanzas de quienes que han incidido en la comunidad.

**Centro Nacional de Memoria Histórica (2015), El legado de los ausentes. Líderes y personas importantes en la historia de El Salado, Bogotá, CNMH.*

Eje temático 2

Movimientos campesinos: el descubrimiento de los problemas compartidos y las transformaciones en colectivo

Objetivo general

Comprender que los ciudadanos y las ciudadanas, más allá de su particularidad, pueden descubrir en espacios colectivos que comparten historias, aspiraciones, sentidos de justicia y reclamos con otras personas, y actuar en común para defenderlos, así como ocurrió en el caso de los campesinos y la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos a finales de los sesenta.

Competencias

Competencias ciudadanas

- Pensamiento crítico.
- Escucha activa.
- Toma de perspectiva.
- Consideración de consecuencias.

Competencias básicas

- Analizo de manera crítica los discursos que legitiman la violencia.
- Identifico diferencias en concepciones que legitiman actuaciones en la historia y asumo posiciones críticas frente a ellas.

Eje 2: Los conflictos sociales y las primeras disputas armadas				
Sesión	**Título sesión**	**Objetivo sesión**	**Subsección**	**Título subsección**
6	2.1 Me ubico: descubro que algunos de mis problemas son también los problemas de otros y puedo afrontarlos y proponer soluciones en común	Explorar diferentes alternativas para solucionar dilemas o conflictos cotidianos en organización con otros y otras, identificando que existen situaciones que se convierten en problemas colectivos y que existen posibilidades de afrontarlos y transformarlos por medio de acciones en grupo o en comunidad.		
7	2.2 Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, ANUC	Analizar el papel de la ANUC, como organización campesina, que luchó por la reivindicación del campesinado y la redistribución de la tierra.	2.2.1	El segundo impulso a la Reforma Agraria: Ley 1 de 1968
			2.2.2	La ANUC y su esfuerzo por ganar autonomía
			2.2.3	La redistribución de la tierra
8	2.3 Mujeres y tierras	Comprender cómo, si se toman en cuenta las discriminaciones y desigualdades que han sufrido las mujeres, y las luchas y los procesos organizativos que ellas han emprendido históricamente para reclamar sus derechos, la política agraria puede alcanzar un carácter más incluyente y beneficiar tanto a campesinos como a campesinas.	2.3.1	Mujeres campesinas y discriminación
			2.3.2	Procesos organizativos de mujeres y su impacto en las políticas agrarias del país
9	2.4 Las dinámicas conflictivas en torno a la tierra en Colombia (1968-1972)	Comprender el modo en que los dos modelos de desarrollo del campo se materializan en hitos históricos entre los años 1968 y 1972 tales como las tomas y retomas de tierras campesinas lideradas por la ANUC, y la obstaculización de las mismas a través del Pacto de Chicoral.	2.4.1	La reacción de los sectores a favor del enfoque productivista: el Pacto de Chicoral
			2.4.2	La reacción campesina al Pacto de Chicoral
			2.4.3	Las divisiones en la ANUC
			2.4.4	A investigar: movilizaciones campesinas hoy en día

Sesión 2.1

Me ubico: descubro que algunos de mis problemas son también los problemas de otros y puedo afrontarlos y proponer soluciones en común

Objetivo

Explorar diferentes alternativas para solucionar dilemas o conflictos cotidianos en organización con otros y otras, identificando que existen situaciones que se convierten en problemas colectivos y que se pueden afrontar y transformar por medio de acciones, en grupo o en comunidad.

Advertencia inicial

Es importante que se realice esta sesión completa, desarrollar todos los pasos hasta el final, para realizar un proceso cuidadoso con los y las estudiantes.

Paso 1

Retoma los acuerdos elaborados con los y las estudiantes en el Preámbulo y dispón el espacio con el grupo, teniendo en cuenta que la actividad que se va a desarrollar implica una revisión de diferentes dimensiones de la vida personal en las que se han sentido solos/as afrontando dificultades y esto puede activar emociones dolorosas, de frustración o resentimiento.

Paso 2

Invítalos a recordar una situación en la que se hayan sentido vulnerados y decidieron guardar silencio para afrontarla, sintieron que no les apoyaron o no encontraron manera de pedir ayuda, es decir, se sintieron solos con la experiencia vivida. Puede ser una situación que han cargado consigo sin compartir a otros pues se considera que "eso no le sucede a nadie más", y que contarlo podría conllevar a una serie de juicios o señalamientos. Puedes preguntarles: ¿Se han sentido así? ¿Con qué situación?

En caso de que consideren que es un asunto doloroso que no quieran compartir, propón una segunda opción que implica identificar aquellas situaciones en que han notado vulneraciones que se generaron sobre otras personas, pero no actuaron ni hicieron nada para acompañar a la persona implicada o transformar la situación. Para quienes decidan tomar este camino puedes preguntar: ¿Qué sucedió? ¿De qué manera afectó a la persona implicada? (no preguntes por nombres).

Invítalos a anotar en una hoja la o las situaciones identificadas, aclarando que se trata de un ejercicio totalmente personal que no tienen que compartir a otros[1]. De tal manera, si lo desean pueden ampliar y reconstruir lo sucedido por medio de la escritura.

Paso 3

Entrega a cada persona del grupo un pedazo de papel e invítalos a que en él escriban a manera de título la o las situaciones identificadas, aclarándoles que se mantendrá total confidencialidad y que, quien no quiera escribirlo o compartirlo, no está obligado a hacerlo. Recoge los diferentes papeles (sin leer lo que escribió cada estudiante) y colócalos en el tablero en un lugar visible, tratando de reconocer si hay alguna situación que se repite entre las escritas. Esta puede estar relacionada con matoneo escolar, maltrato familiar, una situación económica, sentimientos de impotencia de no poder pasar una asignatura o no poder participar en un equipo deportivo o grupo estudiantil de la institución, entre otras. Selecciona una para continuar el trabajo con ella.

En caso de no repetirse ninguna situación, puedes escoger una de las escritas que consideras importante trabajar con el grupo.

1. Es de suma importancia recalcar el acuerdo de voluntariedad y confidencialidad en este apartado.

Paso 4

Invita a contestar las siguientes preguntas y escucha a diferentes personas del grupo. Ante "la situación seleccionada": ¿Qué emociones creen que podría sentir quien la ha vivido? ¿Han notado situaciones como estas, presentes en sus alrededores? ¿Cuál es su reacción cuando ven que estas situaciones suceden?

Agradece la participación y realiza una pequeña reflexión haciendo explícito que en algunos casos, identificar y nombrar en espacios seguros y cuidadosos (como el aula de clase) circunstancias de malestar con las que cargamos puede permitir: reconocer que no es a la única persona a quien le ha sucedido, entender mejor el hecho, comprender que se es parte de una comunidad, que otros pueden estar viviendo experiencias similares y finalmente advertir que es posible buscar apoyos y alternativas para solucionarlas o enfrentarlas.

Paso 5

Estrategias de cuidado, apoyo y construcción de comunidad

A continuación, invita a contestar entre todos, unas preguntas que proveerán unas pistas fundamentales para continuar con el ejercicio: 1. ¿Cómo les gustaría ser acompañados en caso de vivir esa situación? 2. ¿Cómo pedir ayuda a un grupo? Retoma las ideas fuerza y proponles construir como grupo una estrategia en la que todos participen para acompañar el momento en que identifiquen que una persona del grupo está pasando por aquella realidad o lo exprese y pida apoyo.

Paso 6

Estrategias de transformación

Es necesario que en este apartado comprendan más a fondo la situación e imaginen las posibles formas de cambiarla. ¿Por qué suceden estas situaciones? ¿Qué fuentes podemos consultar para entender mejor lo que ha pasado? ¿A qué personas de la comunidad o de nuestra familia podemos preguntarles para entender mejor lo sucedido? ¿Conocemos alguna propuesta que se haya elaborado para modificar condiciones que vulneran a una persona o comunidad, como el caso que se trabajó durante la clase?

Ante la situación que evidenciamos y luego de la información recolectada: **¿Qué está en nuestras posibilidades como grupo para transformarla o permitir que no vuelva a suceder?** Puede ser una obra de teatro, que se presente a la comunidad educativa puede ser una obra de teatro que se presente a la comunidad educativa, una carta en la que expresen el malestar a quienes lo causaron y exijan que se converse sobre el hecho o una alternativa cuidadosa con la que el grupo se sienta cómodo y dispuesto a implementar.

Alerta de cuidado

Resulta fundamental que las opciones de transformación no recurran a vías violentas o que puedan herir o vulnerar a otros.

Finalmente, invítalos a no olvidar los demás problemas descritos en los papeles, y plantear que al pedir ayuda, es posible continuar construyendo soluciones colectivas para cuidar y acompañar al grupo y transformar aquellas condiciones que vulneran a los demás. Para brindarles un ejemplo de esto puedes compartirles alguno de los tres casos que se plantean a continuación:

1 **Estudiantes de Patía (Cauca) que exigen un docente de matemáticas para su Institución Educativa:** Para el año 2015 en la Institución Educativa Agrícola Camilo Torres, ubicada en el municipio de Patía (Cauca), el año escolar inició sin docente de matemáticas para los grados noveno, décimo y once. A raíz de esto, un grupo de estudiantes, encabezado por Kilman Denildon Erazo, Carlos Mario Guetio, Gerson Llanten, Alexandra Montenegro, Frader Mosquera, Melisa Sánchez, Deisy Montenegro, Luz Adriana Ramírez Quintana, Julián Andrés Ordoñez Mayorga2 y otros compa-

ñeros y compañeras, en su mayoría pertenecientes al gobierno escolar, comenzaron a encontrarse para buscar alternativas, pues les preocupaba además de pasar un año sin docente y las clases que ya venían perdiendo, sus compañeros de grado 11 y su preparación para las pruebas que en unos meses debían presentar para el ingreso a la universidad.

Con tal motivación, solicitaron reuniones con las directivas de la Institución Educativa, quienes les explican que se habían hecho las solicitudes y peticiones correspondientes al conducto regular, pero no habían tenido respuesta. Por ello, deciden ir a tocar puertas a la Secretaría de Educación en Popayán, y expresan allí su queja, que se comprometen a atender.

Pasadas unas semanas no se recibió respuesta alguna, y continuaron sin un docente de matemáticas. A raíz de esto, los y las jóvenes decidieron hacerse escuchar y para ello consideraron que una alternativa sería hacer un plantón en la vía Panamericana, una de las principales carreteras del país a nivel nacional e internacional, por las conexiones que permite y los recursos que moviliza. Pidieron apoyo a docentes y padres y madres de familia y por dos días, en jornadas de aproximadamente ocho horas, se pararon la carretera con carteles y avisos exigiendo un profesor. Además, varios estudiantes permanecieron sentados y acostados en la vía, y, pese a la llegada de la Fuerza Pública no se movieron de allí. "De aquí no nos movemos hasta que no haya una razón de por qué no tenemos profesor de matemáticas y hasta que nos asignen una persona para la institución". Fue tal la magnitud del plantón que llegaron representantes de la administración municipal y luego de convocar "una mesa de diálogo" con el grupo de estudiantes y los adultos que los acompañaron, se comprometieron a movilizar los recursos necesarios para responder a la solicitud.

Como resultado, la siguiente semana de haberse levantado el plantón, se abrió un proceso de concurso y entrevistas y, luego de aproximadamente siete meses sin clases de matemáticas, retomaron los estudios en tal asignatura, acompañados por una nueva docente asignada para el cargo.

Este relato es recuperado por Deya Mayorga, docente del departamento del Cauca, que hace parte de la Red de Docentes por la Memoria y la Paz del CNMH.

2. También participaron de la iniciativa Deisy Camilo Bermúdez, Andrés Felipe Caicedo Encarnación, Diomedes Caicedo Noriega, Clarisa Camilo Camilo, Dayana Camilo Mamian, Juan Carlos Camilo Rivera, Yeferson Camilo Velasco, Bairon Alexander Castillo Hernández, Joiner Cerón Trullo, Arismendi Córdoba Larrahondo, Yudi Vanessa de Hoyos Larrandondo (verificar si es Larrahondo), Denilson Kilman Erazo Ordóñez, Claudia Ximena Grueso Godoy, Carlos Mario Guetio Casañas, Jhon Alexander Hungría Vergara, Jerson Eduardo Llanten Talaga, Valentina Mosquera Córdoba, Frader Eduardo Mosquera Mellizo, Julián Camilo Muñoz Leal, Dayana Alexandra Muñoz Montenegro, Enrique Pérez Mosquera, Yésica Fernanda Rodríguez Melecio, Ángel Meliza Salazar Sánchez, Yésica Alexandra Velasco Obando e Iván Darío Yanten Caicedo.

2 Jóvenes de España que desarrollaron una aplicación para prevenir el acoso escolar:
A partir de la creciente ola de casos de acoso escolar en España, un grupo de jóvenes crea la aplicación móvil "Valientes", una herramienta que espera ayudar a personas que han sido afectadas por acoso escolar y vincular a redes para apoyar, detectar, informar y evitar que se continúen presentando tales casos.
Para ello, se realizó en horario extraescolar un trabajo de investigación y documentación en el que fueron elementales las conversaciones con alumnos que habían sufrido matoneo, así como con docentes y padres de familia que los habían acompañado. Con esto elaboraron una aplicación que brindaría:

- Respuestas informativas, en la que jóvenes podrán resolver inquietudes que tengan sobre el matoneo.
- Reporte de casos extremos en los que la persona afectada necesite ayuda inmediata. Por medio de la app se puede llamar directamente al 018 –teléfono contra el acoso escolar– para proporcionar la ayuda necesaria.
- Creación de una red de contactos en la que se incluyen jóvenes que quieren ayudar a combatir el matoneo, estudiantes que lo estén sufriendo y profesionales y especialistas que puedan prestar ayuda y atención a quien lo necesite.

Además, la aplicación identifica tres perfiles de usuarios: 1. Padres: les aporta información sobre el acoso escolar, para que se sensibilicen sobre la problemática, y hagan un llamado a la alerta en sus hogares para identificar estos casos. 2. Alumnos: se brinda la posibilidad de diligenciar un test con sus datos personales y los del centro educativo, según su edad. Ese test permite recoger información que llegará a manos de los profesores de su centro. 3. Profesores: se les informa de los casos detectados como "de riesgo" con el objetivo de que estén alertas y los acompañen. Además, permite comparar y realizar un balance de los casos del propio centro con los de otros colegios de la región. (Blogthinkbig, s. f.; Teknlife, 2017)

3 Movimiento de jóvenes en Estados Unidos, luego de la matanza del 14 de febrero de 2018 en Florida:

Invita a los y las estudiantes a indagar sobre las diferentes exigencias que lideraron jóvenes que solicitaron incidir en la política de armas del Gobierno, prohibir su venta descontrolada y así prevenir los asesinatos y masacres que han sido reiterativas en el país en centros educativos.
Puedes hacer seguimiento por ejemplo a la marcha que se organizó el 14 de marzo para sumar voces a su llamado *High school students walk out.*

El objetivo de esta sesión de "Me ubico" es que las y los estudiantes puedan explorar, desde su cotidianidad, problemas que los han vulnerado, para comprender empáticamente los reclamos de los y las campesinos de Montes de María y las luchas colectivas que han emprendido para revindicar sus derechos. Verbalizar problemas que nos agobian y vulneran, y compartirlos con otras personas, abre vías para descubrir que algunos problemas trascienden la esfera privada. Cuando identificamos que ciertas situaciones son problemas colectivos se abre la posibilidad de afrontarlos y transformarlos como comunidad. En lo que sigue de la sesión podrán explorar las aspiraciones, reclamos y proyectos compartidos de los campesinos y campesinas de los Montes de María y cómo desde finales de los sesenta han decidido actuar en común para lograrlos, por medio de la ANUC.

Sugerencia: si notas que tus estudiantes terminan con alguna sensación incómoda o se activaron emociones y recuerdos que deseen o necesiten profundizar, recuerda que puedes buscar apoyo con la/el psicoorientador/a de tu institución.

Actividad opcional para realizar fuera del aula

Si es de tu interés continuar ahondando en estos temas y ejercicios, invita a los y las estudiantes a investigar sobre personas o colectivos de los ámbitos nacional o internacional que han promovido transformaciones sociales desde acciones no violentas.

Ten en cuenta las siguientes preguntas para la indagación:

- ¿A raíz de qué situación surge la iniciativa?
- ¿Quiénes están involucrados?
- ¿Quiénes hacen la propuesta de transformación?
- ¿A quiénes o a qué está dirigida esa propuesta?
- ¿De qué trata la propuesta? ¿Con qué recursos cuentan? ¿Qué acciones desarrollan? ¿En qué espacio/s se realiza?
- ¿Qué lograron con ello?

Sesión 2.2

Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, ANUC

Objetivo

Analizar el papel de la ANUC, como organización campesina, que luchó por la reivindicación del campesinado y la redistribución de la tierra.

Recomendación

Para esta sesión y en general, para abarcar las dinámicas y disputas que se desatan en torno a la tierra puedes invitar a los y las estudiantes a elaborar una línea de tiempo ubicando los principales hitos que dan contexto a los conflictos que se desataron alrededor de la tierra en la época. Los datos importantes para tener en cuenta serían: fecha, evento, actores involucrados y sus agendas. Además, pueden agregar los periodos de gobierno, con sus respectivos presidentes y sus afiliaciones políticas.

2.2.1

El segundo impulso a la Reforma Agraria: Ley 1 de 1968

Paso 1

Retoma las conclusiones de la anterior sesión respecto a las implicaciones de una reforma agraria. Cuéntales a tus estudiantes que en Colombia se aprobó una en 1961, mediante la Ley 135, pero sus resultados fueron limitados. Por tal razón, requirió de un andamiaje institucional que la reforzara y que permitiera involucrar a los campesinos y campesinas. En este contexto, durante el gobierno del Presidente Carlos Lleras Restrepo (1966-1970), el Estado impulsó la ANUC. El objetivo de la revisión de las fuentes de este apartado apunta a que los y las estudiantes reconozcan la importancia de la ANUC, como una organización que ofreció los espacios para que el campesinado se viera como un actor con intereses propios y para materializar la Reforma Agraria. Así mismo, se espera que puedan reconocer que en la historia hubo un momento en que el Estado colombiano consideró estratégica la población, la organización y la economía campesina para el desarrollo económico y político del país.

Para desarrollar esta sección reflexiona con tus estudiantes sobre las preguntas planteadas en el capítulo.

En caso de querer profundizar en debates teóricos que se desatan de la configuración de la ANUC, puedes invitar a los y las estudiantes a investigar sobre movimientos sociales y su relación con la política institucional y la política contenciosa. Para ello, indaga en los escritos de Tilly, McAdam y Tarrow (2001), que amplían al respecto. Douglas McAdam, D., Tarrow, S. & Tilly, C. (2001). Dynamics of contention. Cambridge Studies In Contentious Politics.

2.2.2

La ANUC y su esfuerzo por ganar autonomía

Paso 2

Primer Congreso de la ANUC realizado en 1970

Asígnales a tus estudiantes las preguntas presentadas en el libro de texto. Subraya la necesidad de que comprendan las acusaciones a las que estaba siendo sometida la ANUC según el discurso del dirigente campesino Fransisco Barrios.

2.2.3

La redistribución de la tierra

Paso 3

Cambio en el discurso de la ANUC

Asígnales a tus estudiantes las preguntas presentadas en el libro de texto, esta vez haciendo énfasis entre el I Congreso Nacional de la Anuc en 1970 y el Mandato Campesino en 1971. En el Mandato Campesino se percibe un tono más defensivo en el que se anuncian acciones concretas para "romper las estructuras de dominación".

Paso 4

Las tomas de tierra lideradas por la ANUC

Orienta a tus estudiantes a que las tomas de tierra que se evidencian en las noticias de prensa y en los gráficos de Archila (1997) sobre protesta social responden al Mandato Campesino y al slogan "La tierra pa'l que la trabaja". El contexto político, es una ANUC con un propósito claro de materializar sus promesas de redistribución.

Paso 5

La redistribución en los Montes de María

Usa el *mapa* y los *testimonios* para que los y las estudiantes comprendan el impacto de la redistribución de tierras, hecha a través de la Reforma Agraria y a través de las tomas de tierra, en la vida de los campesinos y cómo se veían estas tomas y retomas lideradas por la ANUC en el mapa de los Montes de María.

Sesión 2.3

Mujeres y tierras

Objetivo

Comprender cómo, si se toman en cuenta las discriminaciones y desigualdades que han sufrido las mujeres, y las luchas y los procesos organizativos que ellas han emprendido históricamente para reclamar sus derechos, la política agraria puede alcanzar un carácter más incluyente y beneficiar tanto a campesinos como a campesinas.

2.3.1

Mujeres campesinas y discriminación

Paso 1

Revisa las fuentes propuestas para la sesión y pídeles a los y las estudiantes, con las preguntas y las conversaciones que estas desaten, que reconozcan diferentes discriminaciones que sufrían las mujeres campesinas en relación con:

- La violencia de género (tal como se identifica en el caso de María Zabala), sus pocas oportunidades de tener acceso a la educación, a créditos y asistencia técnica, solo por ser mujeres.
- El trabajo doméstico no valorado, no remunerado, con doble jornada de labores (salir a cultivar y luego de extensas jornadas llegar a lavar, cocinar, etc.).
- El trabajo doméstico y de crianza, visto como exclusivamente como un trabajo femenino.
- Las posibilidades de incidir en la vida política, en tanto sus voces no eran tenidas en cuenta, pues funcionarios públicos, y la

mayoría de dirigencias partidistas, no las reconocían como actoras políticas, con intereses y necesidades propias.

Su imposibilidad de ser titulares de la tierra, lo que las obliga a depender económicamente y a ser muy vulnerables.

2.3.2
Procesos organizativos de mujeres campesinas y su impacto en las políticas agrarias del país

Paso 2

Invita a tus estudiantes a revisar la fotografía de la mujer campesina en el cuarto congreso de la ANUC, el relato en el marco del encuentro de mujeres en Tolú, la línea de tiempo sobre procesos sociales, políticos y territoriales y la investigación sobre mujeres e historia agraria. Con ello, y luego de responder las preguntas, reflexiona sobre las luchas que ellas han emprendido para reclamar sus derechos y las conquistas que han alcanzado en materia de política agraria.

Haz énfasis en que históricamente las mujeres han sufrido desventajas en el acceso y adjudicación de la tierra, y que los cambios que se han introducido en la legislación y la política pública se han dado gracias a los diferentes procesos organizativos y las movilizaciones realizadas por ellas.

Este es un momento oportuno para conectar nuevamente con los análisis que surgieron del "Me ubico" de la primera sesión de este eje. En esta medida, te sugerimos preguntar al grupo: ¿Qué impactos tuvo que las campesinas decidieran unirse para luchar por sus derechos y transformar las situaciones que las vulneraban? ¿Qué habría pasado si cada una hubiera creído que estos problemas formaban parte exclusiva de su vida privada?

Paso 3

Si contamos la historia sin las mujeres, la historia queda incompleta

Puedes aprovechar esta oportunidad para complementar la línea de tiempo que han estado elaborando tus estudiantes desde el inicio del Eje 2, en relación con los hitos que se presentan en el país sobre los usos y la tenencia de la tierra. La intención de este apartado es fortalecer las nociones del importante lugar que ha ocupado la mujer en estos procesos históricos, reconocer los esfuerzos organizativos y las movilizaciones con las que han logrado incidir en ejercicios legislativos, su lugar como actoras políticas, sus identidades, luchas e intereses defendidos. Y su papel fundamental como ciudadanas activas en la vida del país.

Actividad opcional para profundizar

Si lo consideras pertinente, invita a tus estudiantes a investigar sobre otras experiencias nacionales o internacionales de acciones colectivas encabezadas por mujeres, por ejemplo en la comunidad, en la región o el país; para este último recomendamos reconstruir la historia de vida de María Zabala o Yolanda Izquierdo, que encuentras en el informe del CNRR-GMH (2011).

Por otro lado, puedes invitar a indagar sobre el caso de un grupo de mujeres argentinas que se unieron para impedir el remate de sus parcelas, a raíz del crecimiento desmedido de las tasas de interés de sus créditos en la época del presidente Carlos Menem (1989-1999), y de su proyecto económico neoliberal. Se trata de una mujer desesperada, sin ninguna experiencia de lucha social o política, que acude a la emisora comunitaria de su municipio a denunciar su situación. Este acto individual, sumado al despliegue posterior de repertorios simbólicos muy potentes de protesta pacífica, termina por convocar de manera exponencial a un gran número de mujeres de su región y del país, que exitosamente terminan saboteando los cientos de remates de las fincas cuyos dueños no pudieron pagar sus créditos. Lo que estas mujeres lograron fue evitar, nada menos, que se consumara el despojo de la tierra de pequeños y medianos finqueros, vía créditos bancarios basados en la usura, con el propósito de permitir el acaparamiento y la extranjerización de la tierra en Argentina.

Sesión 2.4
Las dinámicas conflictivas en torno a la tierra en Colombia (1968-1972)

Objetivo

Comprender el modo como los dos modelos de desarrollo del campo se materializan en hitos históricos entre los años 1968 y 1972, tales como las tomas y retomas de tierras campesinas lideradas por la ANUC, y su posterior obstaculización con el Pacto de Chicoral.

2.4.1
La reacción de los sectores a favor del enfoque productivista: el Pacto de Chicoral

Paso 1

El Pacto de Chicoral

Acompaña a tus estudiantes en la comprensión del Proyecto de Ley 4 de 1972 y la Ley 4 de 1973, ya que estas son fundamentales para poder responder las preguntas

Recuerda que han venido elaborando una línea de tiempo sobre las dinámicas y conflictos por la tierra, que puede ser un insumo muy importante para este apartado.

Paso 2

Ley 4

Retoma las reflexiones que surjan con tus estudiantes luego de las preguntas planteadas en el texto y comparte como idea fuerza del apartado, que la Ley 4 de 1974 (Pacto de Chicoral) tenía un énfasis en la productividad, mientras que la Ley 135 de 1961 (Reforma Agraria) por su parte, expresaba un interés redistributivo de la tierra.

Paso 3

Las palabras de Carlos Lleras Restrepo

Retoma las reflexiones trabajadas previamente (Sesión 2.2) en relación con el discurso de Carlos Lleras Restrepo, quien creó la ANUC, mediante su apoyo a la Ley 1 de 1968. Y con esto, guía a tus estudiantes para que identifiquen que esa reforma y la ANUC como organización, se encontraron con un contratiempo cuando se reglamentó el Pacto de Chicoral, pues se detuvo la redistribución de la tierra.

2.4.2
La reacción campesina al Pacto de Chicoral

Paso 4

Las reacciones al pacto

Haz uso de las preguntas planteadas para que tus estudiantes se conecten con las reacciones de los campesinos al Pacto de Chicoral y las leyes que lo regularon. Haz énfasis en que los campesinos y campesinas trataron por diferentes vías de lograr la tenencia de la tierra. Sin embargo, con el Pacto de Chicoral estos

intentos se vieron frustrados. Al respecto, conecta las fuentes revisadas con preguntas sobre la manera como se estarían sintiendo campesinos y campesinas con respecto al Pacto de Chicoral, y sobre las consideraciones sobre la violencia, como una vía legítima en el reclamo de sus exigencias.

Se espera que el presente apartado permita que los y las estudiantes comprendan que se rompe un acuerdo de inclusión social inédito, que articulaba democráticamente al Estado con los campesinos. Una de las consecuencias de ello, de cara al escalamiento de la violencia en Colombia, radica en que, el rompimiento de dicho acuerdo genera en algunos miembros de la ANUC una sensación de traición, de abandono y de desconfianza contra el Estado que, entre varias alternativas los hace proclives a la radicalización política, en un momento nacional en el que las guerrillas comienzan a crecer y podrían aprovechar políticamente este tipo de descontentos.

Puedes recurrir a elaborar un árbol de consecuencias para que tus estudiantes evalúen las opciones que tenían los miembros de la ANUC. O, si lo deseas puedes proponer a tus estudiantes un debate para situar las diferentes posibilidades con las que contaba la ANUC. Por grupos pueden preparar sus argumentos y contestar a las siguientes preguntas: ¿Cómo crees que se sienten los campesinos/as con respecto al Pacto de Chicoral? ¿Qué consecuencias podría traer el uso de la violencia por parte del campesinado? ¿Qué implicaciones podrían tener las decisiones de los campesinos para el país? Para finalizar, un representante por grupo, comparte en plenaria la conclusión a la que llegaron.

Árbol de decisiones (consecuencias)

El árbol de decisiones es un esquema que permite exponer un conjunto de posibilidades a la hora de resolver una situación de forma secuencial y analizar las posibles decisiones que se pueden tomar de cara a un problema, así como sus posibles consecuencias.

Para construir un árbol de decisiones se debe:

- Definir el problema o la situación
- Plantear las opciones que tiene la resolución de este problema
- Pensar en la consecuencia de cada opción
- Imaginar las consecuencias secundarias, fruto de cada consecuencia inicial

El objetivo de esta herramienta es mostrar gráficamente la totalidad de las posibilidades de decisión que surgen tras analizar un problema o una situación específicos.

2.4.3
Las divisiones en la ANUC

Paso 5

Tercer Congreso Nacional Campesino (1974) y las divisiones de la ANUC

Con las fuentes, las preguntas expuestas en el libro de texto y la línea de tiempo que han ido complementando a lo largo del Eje, acompaña a tus estudiantes a que comprendan la división de la ANUC, a causa de diferencias ideológicas: 1) comunistas prosoviéticos, marxistas y leninistas; 2) maoístas y las implicaciones para la organización.

2.4.4
A investigar: movilizaciones campesinas hoy

Invita a tus estudiantes a listar lo aprendido en este comparándolo con las organizaciones campesinas que actualmente se encuentran en el país. Para ello harán una investigación en la que responderán las siguientes preguntas:

- ¿Qué formas de organización campesina existen hoy en día? ¿Qué objetivos defienden, qué acciones desempeñan y en qué territorios se encuentran?
- ¿Cómo son vistas estas organizaciones por diferentes sectores del país?
- ¿Qué sucede hoy en día con la ANUC?

En caso de querer profundizar en relación con las expectativas de los movimientos campesinos y rurales ante la paz en Colombia, para ampliar las reflexiones, puedes consultar: Espinosa, Natalia y Ferro Juan Guillermo (2016), "El movimiento social agrario frente a los diálogos de La Habana", en Dime qué paz quieres y te diré qué campo cosechas. Bogotá, Universidad Javeriana, páginas 177-205. Disponible en: http://www.academia.edu/35635720/Dime_qu%C3%A9_paz_quieres_y_te_dir%C3%A9_qu%C3%A9_campo_cosechas._Reflexiones_sobre_lo_rural_en_los_di%C3%A1logos_de_La_Habana

Por otro lado, si es de tu interés puedes invitar a investigar y profundizar sobre los conflictos relacionados con la tierra en otros países, las siguientes preguntas pueden guiar la conversación: ¿Cuál era el contexto regional de este conflicto por la tierra? ¿Había procesos de reforma agraria y movimientos campesinos luchando por ellos en otros países de la región? ¿En qué países las reformas agrarias sí se han logrado y qué consecuencias han tenido? ¿Qué pasó con las guerrillas que surgieron en otros países de América Latina, y que también promovían la Reforma Agraria?

Eje temático 3

Los dilemas que plantea la acción colectiva violenta: las transformaciones del conflicto armado en lo Montes de María (finales de los sesenta–2005)

Objetivo general

Comprender los cambios en las dinámicas armadas en los Montes de María, desde el surgimiento de las primeras guerrillas hasta la llegada en los noventa de diferentes grupos armados como las FARC y las AUC, y explorar las respuestas e iniciativas de la sociedad civil para afrontar y resistir a la guerra.

Conocimientos previos

Para los temas que serán revisados en el presente eje es importante que los y las estudiantes tengan conocimiento sobre la conformación de las diferentes guerrillas en el país, y que conozcan cómo el contexto latinoamericano e internacional influyó en las ideologías de dichas guerrillas. En el marco de la sesión 3.2 encontrarás una ruta de apoyo para revisar dichos puntos, en especial respecto a las guerrillas que accionaron en la región de los Montes de María (EPL, PRT, M-19, FARC y ELN). Finalmente, resulta importante que los y las estudiantes realicen un repaso sobre los impactos y consecuencias de la época de La Violencia y el Frente Nacional.

Competencias

Competencias ciudadanas

- Pensamiento crítico.
- Escucha activa.
- Toma de perspectiva.
- Consideración de consecuencias.

Competencias básicas

- Analizo de manera crítica los discursos que legitiman la violencia.
- Identifico diferencias en concepciones que legitiman actuaciones en la historia y asumo posiciones críticas frente a ellas.
- Explico el surgimiento de guerrillas, paramilitares y narcotráfico en Colombia.

Eje 3: Los dilemas que plantea la acción colectiva violenta: las transformaciones del conflicto armado en los Montes de María (finales de los sesenta-2005)				
Sesión	**Título sesión**	**Objetivo sesión**	**Subsección**	**Título subsección**
10	3.1 Dilemas y consecuencias frente a las opciones por las que personas y grupos han optado para transformar situaciones que consideran injustas	Reflexionar sobre las distintas alternativas y opciones, tanto violentas como no violentas, para transformar las situaciones que se consideran injustas, así como analizar sus consecuencias morales y políticas a nivel personal, regional y nacional.		
11	3.2 Las primeras guerrillas en los Montes de María	Explorar los procesos que llevaron a la constitución de guerrillas campesinas en la región y a su desmovilización en la década de los noventa, tomando como ejemplo el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) y el Ejército Popular de Liberación (EPL).	3.2.1	A investigar: orígenes y trayectorias de las diferentes guerrillas colombianas
			3.2.2	El surgimiento del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) y del Ejército Popular de liberación (EPL)
			3.2.3	Los acuerdos de paz y las desmovilizaciones del PRT y del EPL a comienzos de los noventa
12	3.3 La llegada de las FARC a los Montes de María en el marco de su estrategia de expansión territorial	Comprender los intereses, estrategias y dinámicas de la entrada de las FARC en los Montes de María y los impactos de su accionar sobre la población civil.	3.3.1	Contexto nacional: surgimiento de las FARC
			3.3.2	La estrategia expansiva de las FARC
			3.3.3	Las modalidades de acción de las FARC en los Montes de María
			3.3.4	Las memorias de la población de la entrada de las FARC en los territorios
13	3.4 Los Montes de María en el radar paramilitar	Comprender las causas que motivaron el surgimiento de los primeros grupos de autodefensa en los Montes de María, su proceso de transformación en organizaciones paramilitares de carácter nacional y los impactos que generaron en la población civil de los Montes de María, especialmente en El Salado.	3.4.1	¿Cómo surgen las autodefensas en los Montes de María
			3.4.2	Contexto nacional: Conformación de las Autodefensas Unidas de Colombia
			3.4.3	Los impactos y las modalidades del accionar paramilitar en los Montes de María. • Las voces de los salaeros y las salaeras víctimas de las AUC • Masacres paramilitares en los Montes de María
14	3.5 La precariedad estatal	Analizar el papel que tuvo la Fuerza Pública en la región de los Montes de María.	3.5.1	Los argumentos institucionales de la Fuerza Pública en los noventa en Montes de María
			3.5.2	¿Cómo reaccionó la Fuerza Pública ante la escalada de violencia en la región?
			3.5.3	La petición de perdón pública del Estado Colombiano
15	3.6 Resistencias de la sociedad civil frente el conflicto armado	Comprender y visibilizar las iniciativas de la sociedad civil que resisten a las dinámicas del conflicto armado y que le apuestan a la transformación social y cultural desde opciones no violentas, la comunicación y la memoria.	3.6.1	El colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21 en medio del conflicto armado
			3.6.2	A investigar: acciones contestatarias transformadoras y resistentes

Sesión 3.1

Dilemas y consecuencias frente a las opciones por las que personas y grupos han optado para transformar situaciones que consideran injustas

Objetivo

Reflexionar sobre las distintas alternativas y opciones, tanto violentas como no violentas, para transformar las situaciones que se consideran injustas, así como analizar sus consecuencias morales y políticas a nivel personal, regional y nacional.

Alerta de cuidado

No en todos los territorios es posible adelantar esta reflexión. Debido a que puede poner en riesgo a estudiantes y docentes que conviven aún en territorios bajo disputa entre diversos actores armados. Para quienes NO puedan plantear los dilemas por estar inmersos en esos contextos, sugerimos centrarse exclusivamente en la exploración y revisión de acciones transformadoras no violentas.

Paso 1

Cuéntale al grupo de estudiantes que en las siguientes sesiones explorarán diferentes caminos que se presentan para tramitar disputas o conflictos que suceden en determinados contextos y las consecuencias que se derivan de estas decisiones que buscan transformar situaciones consideradas injustas.

Para iniciar explora con tu grupo sus conocimientos sobre cómo diferentes movimientos, grupos o personas han intentado trasformar situaciones que consideran injustas y opresivas. Pídeles que te den ejemplos sobre estrategias y acciones tanto violentas como no violentas y algunas donde ambas se relacionen. Tú también puedes aportar algunos ejemplos sobre casos nacionales y/o internacionales y preguntas para complejizar la conversación:

- ¿Qué requería lograr la independencia de los países de las Américas y África? ¿Por qué la violencia se convierte en un medio para lograr la independencia de estos países? ¿Conocen ejemplos en los que países han logrado su independencia por la vía no violenta?
- ¿Detener a Hitler y el Holocausto hubiera sido posible sin violencia?
- ¿Cómo confluyen acciones violentas y no violentas en la lucha por los derechos civiles afroamericanos en Estados Unidos?
- ¿Qué explica que Gandhi con su propuesta sobre la no violencia contribuyera a lograr la independencia de la India? ¿En qué otros lugares del mundo han surgido movimientos pacifistas? ¿Qué han logrado estos movimientos?
- ¿Qué ha logrado la Guardia Indígena en Colombia? ¿Cómo ha sido su resistencia ante los grupos armados presentes en su territorio?
- ¿Conocen en sus comunidades y regiones acciones violentas o no violentas emprendidas para transformar situaciones injustas?

Esta conversación inicial es un preámbulo para reflexionar sobre las posibles decisiones o caminos por los que puede optarse para transformar situaciones injustas o tramitar conflictos políticos o sociales. Las preguntas planteadas pueden contribuir a que las y los estudiantes reflexionen sobre la complejidad y las encrucijadas morales y políticas que se presentan al optar por acciones contestatarias violentas y no violentas, comprendiendo las estrechas relaciones que existen entre estas, su dinamismo en la historia y los costos que cada una tiene.

Alerta de cuidado

Recuerda que, si te encuentras en un contexto que puede poner en riesgo a los y las estudiantes o a ti como docente, te sugerimos preguntar y hacer énfasis exclusivamente en las acciones contestatarias no violentas durante la actividad.

Para glosario

Acción colectiva: "La movilización de un grupo de personas en torno a una identidad común, un interés y una situación de desigualdad, subordinación o carencia de condiciones –materiales o simbólicas– determinadas por el momento histórico y social en el cual tienen lugar... Así, la acción colectiva difiere según su temporalidad, el tipo de acción emprendida (manifestación, paro, resistencia armada o pacífica, huelga, etc.), la presencia o no de instituciones acompañantes, el tipo de oposición y la novedad del tipo de reclamación emprendida" (García, Alvarado Vásquez & Sánchez, 2005, p. 11).

Acción contestataria: Son reacciones colectivas emprendidas por grupos de personas para oponerse, responder y/o rechazar situaciones de opresión o hechos que son considerados injustos. Dichos grupos cuentan con una identidad e interés común y buscan, a través de vías violentas o pacíficas, subvertir una situación compartida de subordinación y/o desigualdad (entre géneros, generaciones, pueblos étnicos, entre comunidades con distintas filiaciones religiosas o políticas) (GMH, 2011; García, Alvarado Vásquez & Sánchez, 2005).

No violencia: La ausencia de violencia.

Noviolencia: Se refiere a una forma de vida, una estrategia de lucha política y una herramienta para resolver los conflictos y luchar por una transformación de la sociedad desde un rechazo activo de la violencia. El objetivo principal de la noviolencia es acabar y superar situaciones de opresión, desigualdad y/o injusticia social (Caireta & Barbeito, 2005). Para profundizar en ejemplos de acciones noviolentas puedes remitirte al documento: 198 métodos de acción noviolenta, de Gene Sharp, que está disponible en internet.

Violencia directa: Aquella que supone una agresión física. Un asesinato, la tortura, una bofetada, una mutilación y otras formas de maltrato físico son ejemplos de violencia directa (Caireta & Barbeito, 2005).

OPCIÓN 1

Paso 2

Cuéntales que el día de hoy van a conocer la historia de vida de una excombatiente del M-19. Entrega una copia del relato reconstruido del libro de María Eugenia Vásquez *Escrito para no morir. Bitácora de una militancia*, e invita a los y las estudiantes a que realicen una lectura atenta que les permita identificar y situar en contexto las diferentes decisiones tomadas a lo largo de su vida y las consecuencias de ello: 1) Sobre sí misma y su proyecto de vida; 2) En su familia y vínculos cercanos; 3) En las comunidades y personas que impactó; 4) En los territorios o lugares que se vieron involucrados.

María Eugenia Vásquez – exmilitante del M-19[3]

Sus primeros años

"Nací en Cali el 24 de julio de 1951 [...] Pequeña, piel morena, unos ojos oscuros y brillantes como pepas de chambibe, pelo indio y capul sobre la frente, [...] correteaba feliz por patios y jardines" (Vásquez, 2000, p. 25).

Cuando María Eugenia cumplió siete años, la familia se trasladó a Bogotá. Cursó bachillerato en un internado de monjas franciscanas en Pasto. Allí hizo parte del grupo de teatro del colegio, dirigido por dos militantes del Partido Comunista Marxista-Leninista, con quienes montaron la obra La casa de Bernarda Alba, de García Lorca. Con esto se abre una puerta para María Eugenia:

"La sensibilidad social cultivada por mi madre y afirmada por las monjas [generó] una rebeldía de adolescente que no sabía por dónde saltar [...]. El idealismo revolucionario, el activismo, las polémicas con los universitarios sobre la existencia de Dios, el estudio de los libretos de teatro, fueron ocupando el tiempo que nos dejaba el colegio e introduciéndonos en el mundo juvenil que confrontaba la sociedad tradicional pastusa" (Vásquez, 2000, p. 52).

La obra se presentó en el Primer Festival de Teatro Estudiantil de Pasto y fue motivo de escándalo. Pero fue una manera de encauzar la rebeldía de María Eugenia, quien, a partir de esto, junto algunas compañeras de teatro, decidieron seguir la izquierda marxista. Al terminar su bachillerato, en julio de 1970, se trasladó a Bogotá para estudiar Antropología en la Universidad Nacional. Allí hizo parte en un inicio de la JUPA (Juventudes Pastusas) y luego militó en la JUCO (Juventud Comunista).

"Hasta la Universidad había llegado avivando hogueras el viento de la revolución. El triunfo de la guerrilla cubana y la experiencia de mayo del 68 en París influía en el pensamiento de los jóvenes de los años setenta [...] En este ambiente, mi fervor por la causa crecía [...] Me sentía ávida de participar más directamente en la revolución [...] Me habían dicho que la guerrilla era como Dios, que estaba en todas partes, y observaba para elegir a sus militantes entre los mejores. Decidí esforzarme en ser una buena revolucionaria y prepararme para que ellos me captaran" (Vásquez, 2000, p. 84).

3. El siguiente texto es elaborado a partir de la autobiografía reconstruida por María Eugenia Vásquez en su libro Escrito para no morir. Bitácora de una militancia.

Los años en la militancia

Maria Eugenia fue convocada para ser parte del ELN y del proyecto naciente que tenía Jaime Bateman[4] para traer la guerra a las ciudades.

"Mi primer trabajo serio consistió en transportar con Rogelio[5], desde Risaralda a Bogotá, una dinamita que nos dio Iván Marino[6] [...] En lugar de empezar con el plan de estudio, como era usual en la izquierda universitaria, nuestro compañero sacó una subametralladora Madsen y comenzó con las instrucciones sobre su manejo [...] así inicié una militancia regular como parte del comando urbano que dirigía Iván Marino" (Vásquez, 2000, p. 89).

"La idea de crear una guerrilla urbana para acercar la guerra a los centros de decisión económica y política del país y llegar con la propuesta revolucionaria a las masas de obreros y pobladores, una guerrilla que apoyara la lucha insurgente hasta el momento librada en el campo, que consiguiera recursos para financiarla y que vinculara a las diferentes fuerzas en una tarea unitaria, constituía el motivo por el cual Iván Marino había llegado para trabajar en Bogotá" (Vásquez, 2000, p. 91). "Nos unía un profundo respeto por los grupos insurgentes y la convicción de que un cambio en el país necesitaba el apoyo de [las] armas" (Vásquez, 2000, p. 95).

El 17 de enero de 1974 decidieron poner en marcha un operativo que diera a conocer su organización, una suerte de lanzamiento que impactara la opinión pública. Esto resultó en el robo de la espada del Libertador Simón Bolívar y la toma simultánea del Consejo de Bogotá, para comunicar a la sociedad que eran el grupo autodenomidado Movimiento 19 de Abril, M-19. Un movimiento que nace como brazo armado de la Anapo (Alianza Nacional Popular[7]), con la consigna "¡Con el pueblo, con las armas, al poder!".

"...nos quedaba claro que solo un ejército popular garantizaba el cambio revolucionario. El debate estaba en el carácter, tanto del ejército como de la organización de masas y en la articulación de los dos: [...]Construimos una alternativa político-militar" (Vásquez, 2000, p. 137).

4. Fundador y líder hasta su muerte del M-19.
5. Integrante del M-19.
6. Fundador y segundo al mando del M-19.
7. Fue un partido político colombiano fundado como movimiento en 1961 por Gustavo Rojas Pinilla y desaparecido en 1998. Durante el Frente Nacional se convirtió en el mayor partido opositor.

María Eugenia acompañó labores de carga y entrega de armamento, dinero y municiones a otras regiones del país; también colaboró escondiendo o movilizando personas buscadas en el país, o dirigentes de guerrillas de otros países. Además, fue fundamental su papel en la estructura logística y de comunicaciones para vincular contactos entre las personas del comando superior del M-19 y la estructura organizativa regional.

Entró a la escuela militar, en la que se esperaba que desarrollara habilidades para el terreno y brindar herramientas para el cumplimiento de las misiones requeridas.

"Fui una alumna excelente según los puntajes, pero descubrí que no tenía vocación para la milicia, a pesar de llevar el uniforme con gracia. El juego de la guerra consiste en planificar, dominar la estrategia y la táctica, diseñar sobre maquetas y cartas topográficas cada movimiento de las tropas, asignar los medios de combate y prever los desenlaces. La guerra sobre terreno es otra cosa: dolor y muerte" (Vásquez, 2000, p. 223).

"La escuela militar nos adiestró para el combate [...] Pero, además de eso, afianzó nuestra moral combativa con argumentos ideológicos. Teníamos claro el porqué de nuestra lucha, el empleo de las armas al servicio de la política. Cultivó valores indispensables en la batalla, como la solidaridad entre compañeros, el heroísmo, la dignidad, la generosidad en la victoria y la compasión en la derrota. ***Pero nadie nos dijo qué hacer con los sentimientos de asombro y de dolor frente a la destrucción causada por uno mismo, nadie nos contó que la maquinaria de guerra avería el alma, que en algunos momentos es mejor morir que sobrevivir con una carga tan pesada. Nadie dijo nada..."*** *(Vásquez, 2000, p. 224).*

En Ecuador fueron retenidos y presionados ante interrogatorios con prácticas que quebrantaban la dignidad, fueron llevados a Ipiales, en donde se les realizó el respectivo juicio que determinó condenas por rebelión. Fueron trasladados a la cárcel, "Nadie hablaba, todos teníamos miedo". A María Eugenia se le determinó una condena de nueve años. Respecto a su estancia en la cárcel recuerda cómo le causaba dolor la angustia generada en sus familiares y el estancamiento de su proyecto político:

"Cuando se proclamó la ley de amnistía que cubría automáticamente todos los procesos por delitos políticos, ya nos movíamos a nuestras anchas en la cárcel de Buga. Nuestra libertad era cuestión de días, estábamos en la Navidad de 1982" (Vásquez, 2000, p. 331).

Su militancia de nuevo en Bogotá, fue a través de su pertenencia al Estado Mayor Regional del Eme. A nivel nacional, el Eme continuaba con tomas, como la de Florencia en marzo de 1984 que ella acompañó. Empezaron las muertes durante los operativos, tanto de compañeros cercanos, líderes y jefes como Bateman y civiles a manos del movimiento que quedaban en medio del campo de batalla, lo que la llevó a cuestionar su decisión de estar en el M-19.

En 1985 se emprendió de nuevo una marcha al monte para reforzar el combate. Se propuso realizar un congreso nacional del M-19 para decidir el rumbo de la paz, con la asistencia de representantes de todas las fuerzas vivas del país. El debate estaba álgido y polarizado entre lo urbano y lo rural, lo político y lo militar, el diálogo o la guerra. Decidieron continuar la militancia política con respaldo armado y, por su parte, María Eugenia expresó su interés en continuar en las ciudades. Se movilizó a Cali, en donde esperaba acompañar a los sectores urbanos más pobres, para aportar a la consolidación de una fuerza alternativa. Estando en Cali, sufrió con unos compañeros un atentado de una granada que la dejó gravemente herida. Fueron trasladados a Cuba para su recuperación.

Rupturas y nuevos rumbos

Se impulsó el ritmo de la guerra. El 5 de noviembre de 1985 llegaron a Cuba las noticias de la toma del Palacio de Justicia en Bogotá por fuerzas del M-19. María Eugenia, haciendo seguimiento a través de la prensa a lo sucedido, guardó silencio. Lo ocurrido fue considerado por ella como un holocausto, y además de este golpe continuaban muriendo compañeros en diferentes enfrentamientos.

El nacimiento de su segundo hijo la alejó por un momento de la militancia, pero, así como lo hizo con su hijo mayor al iniciar en el movimiento, lo entregó a familiares para su cuidado: *"Dejé a mi hijo por segunda vez, el oficio de la guerra no era compatible con el de la maternidad".*

Un día se comunica con Colombia y se entera de que su hijo de 13 años había muerto. *"Durante muchos años trabajé lejos de mi hijo con la convicción de que así le garantizaría un porvenir más amable, esperando el reencuentro, el tiempo para querernos y el modo de llenar con ternura los abismos de ausencia"* (Vásquez, 2000, p. 410).

"Durante muchos años, la práctica política, la pertenencia a la organización y los ideales llenaron mi existencia. Cuando comencé a sentir los desencuentros entre lo que queríamos ser

y lo que éramos, todavía me alcanzaba la confianza; más adelante se presentaron divergencias puntuales, pero tenía la esperanza de corregirlas desde el interior de la organización. Ahora todo aquello no era suficiente" (Vásquez, 2000 p. 411).

"Durante la mitad de la vida me sentí acompañada de hombres y mujeres que ni siquiera conocía y con quienes me identificaba un proyecto común. Me sentía encarnada en una organización, como parte de un pueblo y militante de una causa mundial. Alimenté la idea de la colectividad porque en esa multitud de voluntades hermanadas residía mi fuerza. ***Cuando el dolor y la tristeza tocaron mi puerta, con más urgencia que nunca miré en torno buscando la mano multitudinaria de mi amada abstracción y tropecé con el silencio. Estaba sola. Solo mi cuerpo, solo el corazón"*** (Vásquez, 2000, p. 416).

"Llegué a Colombia en diciembre de 1987: desgarrada [...] Un miedo colectivo hacía difícil mi relación con la gente. Toqué varias puertas y muchas se cerraron en mis narices con una sonrisa. Hasta mis primas, en Cali, respiraron tranquilas después de cuatro días de visita. Casi todos los conocidos me percibían como posibilidad de muerte, portadora de peligro en mi carácter de perseguida. Entendía su miedo, pero me dolía el rechazo; nadie parecía percatarse de mi fragilidad interior, al fin y al cabo proyectaba un estereotipo de fortaleza. En esos momentos, con todo el corazón, quise ensayar otras opciones de vida, pero estaba etiquetada como guerrillera, con la marca de muerte sobre la frente" (Vásquez, 2000, p. 417).

"[...] En fin, renunciamos a nuestros propios proyectos, a lo que deseábamos y lo que esperábamos de la vida, en función, primero, de la organización y, luego, de ellos, nuestros amados compañeros" (Vásquez, 2000, p. 439).

María Eugenia decidió desvincularse del movimiento, renunciar a la militancia e iniciar un trabajo autobiográfico que le permitiera incursionar en el pasado para hacer sentido de su experiencia. La escritura le permitió acompañar su proceso de búsqueda y resignificación de un nuevo proyecto de vida alejado de la guerra y la vía armada.

"Desde mi presente anodino[8] también podía contemplar la otra cara de la moneda, enterarme de cómo nos veían quienes nos habían sufrido. Gente parecida a uno, que había vivido el secuestro de seres queridos como un gran trauma sin justificación posible; familiares de compañeros muertos y desaparecidos que no acababan de entender su ausencia. A todas las víctimas imprevisibles de nuestras acciones, como los pobladores de las barriadas que debieron masticar su miedo durante los allanamientos masivos hasta maldecir nuestro nombre, las poseía ahora el escepticismo" (Vásquez, 2000, p. 433).

"Todavía sentía mi país, su alegría y su dolor, como parte de mi cuerpo; sin embargo, la opción guerrillera para transformarlo ya no me bastaba [...] *Lentamente descubrí que era agradable estar fuera de la organización aunque doliera, solo por la sensación de manejar mi propia existencia. Ya no tenía la obligación de vivir para otros, era dueña de mí misma. Claro que también sentía una contradicción, porque debía tomar decisiones propias y no sabía hacia dónde. Me paralizaba el miedo a lo desconocido"* (Vásquez, 2000, p. 434).

"La mía no fue una decisión radical y precisa, apareció, más bien, como opción en mi búsqueda de coherencia interior, cuando el ejercicio de la política desde las armas ya no bastó para llenar de sentido mi existencia y entonces, inicié un retiro gradual de la militancia*. Ello implicó buscar una opción de vida diferente y un oficio distinto a la guerra. En medio de tal encrucijada retomé la antropología como una posibilidad de situarme en una perspectiva de análisis para entender a lo que me enfrentaba con el retorno a la civilidad".*

"La muerte se puede dibujar de un solo trazo, con un disparo, por ejemplo. La vida, en cambio, es una idea en borrador que se inventa a diario" (Vásquez, 2000, p. 443).

Referencias

Vásquez, M. (2000). *Escrito para no morir. Bitácora de una militancia*. Colombia: Panamericana Formas e Impresos S.A.

8. Anodino: insignificante, ineficaz, insustancial.

Paso 3

Realiza un conversatorio con el grupo de estudiantes alrededor de las siguientes preguntas:

- ¿Qué te suscita la historia?
- ¿Qué decisiones tomó Maria Eugenia a lo largo de su vida? ¿Qué reflexiones elabora sobre estas decisiones?
- ¿Qué impactos tuvieron las acciones que desarrolló en su propio proyecto de vida?
- ¿Qué impactos tuvieron las acciones que desarrolló como parte del M-19 en el proyecto de vida de otras personas?
- ¿Qué le hace a María Eugenia considerar que la acción armada podía ser una vía para transformar al país?
- ¿Qué le hizo sentir, años después, que la acción armada no bastaba para transformar el país y por tanto retirarse de su militancia?
- ¿Cómo fue su experiencia una vez decide retirarse de la organización?

A partir del relato, ¿qué podrían concluir sobre vías tanto violentas como no violentas para transformar las situaciones que se consideran injustas?

El objetivo de este conversatorio de cierre es que los y las estudiantes puedan generar reflexiones sobre las distintas vías para generar transformaciones sociales y políticas haciendo énfasis en la complejidad, las consecuencias y los costos que tienen las decisiones que tomamos.

OPCIÓN 2

Alerta de cuidado

Si el tema es muy cercano a los y las estudiantes y puede ponerlos en riesgo, te invitamos a mantener el esquema de la actividad y proponer previamente una investigación de casos internacionales o lejanos a los y las estudiantes que permiten abarcar la complejidad, las consecuencias y los costos que tiene optar por vías armadas o no armadas para transformar situaciones que consideramos injustas.

Por ejemplo:

1. Frantz Fanon y Mahatma Gandhi.
2. Martin Luther King y Malcom X.

Para ello, puedes reconstruir en compañía de tus estudiantes el perfil de cada personaje: biografía o historia de vida, contextos en que cada uno vivía, fundamentos de sus ideales, acciones que lideraron en cada territorio y los resultados/consecuencias de ello. Las opciones planteadas son solo un ejemplo. Sin embargo, puedes llevar a tu clase la historia de otros personajes históricos que conozcas y que puedan propiciar una discusión centrada en el objetivo planteado.

Frantz Fanon[9] y Mahatma Gandhi[10]

Para la discusión en clase, puedes plantear las siguientes preguntas: ¿qué encontraron en la revisión de los perfiles?, ¿por qué Gandhi aduce a favor de una acción de independencia por la vía no violenta? En contraste, ¿cuáles son los argumentos de Fanon? ¿Qué consecuencias desencadenó cada una de las posiciones? ¿Qué se logró a través de la resistencia no violenta?

Estas citas de cada personaje podrían contribuir a la conversación:

"La humanidad no puede liberarse de la violencia más que por medio de la no violencia".
Mahatma Gandhi

"Cuando nos rebelamos no es por una cultura particular. Nos rebelamos sencillamente porque, por muchas razones, ya no podemos respirar".
Frantz Fanon (Hudis, 2015, p. 2).

Recogiendo las apreciaciones generales del grupo, acompáñalo con una reflexión donde compartas que, luego de la II Guerra Mundial, tanto en India como en países africanos se abre paso con fuerza un movimiento independentista. En India, bajo el liderazgo de Gandhi, tiene lugar una movilización no violenta. En África, en distintos países, los movimientos independentistas optan por la vía de las armas.

Martin Luther King y Malcolm X

"La oscuridad no puede expulsar a la oscuridad: solo la luz puede hacer eso. El odio no puede expulsar al odio: solo el amor puede hacer eso".
Martin Luther King (1963)
(Tosas, 2018)

"Si no estás preparado a morir por ella, saca la palabra 'libertad' de tu vocabulario".
Malcolm X
(Carretero & Bracero, 2015)

Frente los roles que jugaron Martin Luther King y Malcolm X, vale la pena destacar que ambos lideraron la lucha por los derechos civiles de las comunidades negras en Estados Unidos, pero lo hicieron desde posiciones divergentes. Luther King simbolizaba la vía pacifista, inspirada en una profunda convicción cristiana, mientras que Malcolm X encarnaba la legitimación de la violencia frente al derecho que tenían las víctimas de las agresiones blancas a defenderse.

No obstante lo anterior, es fundamental no acercarse a estas historias pensando en términos dicotómicos que enmarcan la violencia y la no violencia en planos diametralmente opuestos. La pregunta que subyace a la reflexión de este eje es: ¿Qué conlleva a la transformación de las injusticias sociales? Algunos contextos muestran que la no violencia por sí sola ha podido generar grandes transformaciones; otros nos muestran que usaron de forma predominante las vías violentas para generar cambios, y otros evidencian que en un mismo escenario pueden coexistir ambas vías apuntando a transformar situaciones injustas. Tal es el caso de las luchas por los derechos civiles de los afroestadounidenses. Explorar los roles de Malcolm X y Martin Luther King es una oportunidad para analizar las complejidades, las relaciones y los impactos de las vías violentas y no violentas para lograr el reconocimiento de los derechos civiles.

Puedes usar el siguiente fragmento en clase para iniciar una conversación que problematice las posiciones que conciben la violencia y la no violencia como polos opuestos indagando, junto con tus estudiantes, sobre el contexto de la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos y la influencia que tuvieron ambas posiciones para impugnar y empezar a transformar un contexto segregacionista.

9. Frantz Fanon (1925-1961): médico, escritor y líder social. Nació en Martinica, colonia francesa ubicada en el mar Caribe. Fanon planteaba que, en algunas ocasiones, la continua violencia ejercida por parte de los colonizadores forzaba a los oprimidos a resistir de manera violenta para subvertir las situaciones injustas y de vulneración sistemática de los derechos fundamentales (Cadelo, 2014). Sus ideas y lucha anticolonialista generaron controversia en el mundo y a la vez inspiraron los movimientos de independencia y liberación de distintos países de África y Asia, así como el surgimiento de guerrillas en América Latina durante las décadas de 1950 y 1960.

10. Mahatma Gandhi (1869-1948): abogado, líder político y espiritual de la India que logró la independencia de ese país por medio de la resistencia pacífica, predicando el amor a los demás y la lucha "por la verdad como única arma". Las enseñanzas de Gandhi sobre acción no violenta y de resistencia pacífica en la lucha contra el colonialismo, el racismo y la violencia han sido aplicadas por muchas comunidades oprimidas alrededor del mundo. "Desde Martin Luther King por los derechos civiles de los negros en Estados Unidos hasta Nelson Mandela en Suráfrica" en su lucha contra el Apartheid (Semana, 2008).

Fragmento documental I am not your negro

Kenneth Clark: Invitamos a tres hombres que encabezan la lucha de los negros a sentarse y hablar con nosotros frente a la cámara de televisión. Cada uno de estos hombres, a través de sus acciones y sus palabras, pero con diversas maneras y medios, es la voz de algún segmento de la comunidad negra de hoy en día.

Malcolm X: Los negros de este país han sido las víctimas de violencia causada por los blancos desde hace 400 años, y gracias a los predicadores negros ignorantes creemos que, como Dios dijo, hay que poner la otra mejilla a las bestias que nos agreden.

Kenneth Clark *(dirigiéndose a Martin Luther King)*: Malcolm X, uno de los exponentes mejor articulados de la filosofía musulmana negra, dijo que su movimiento y su filosofía les siguen el juego a los opresores blancos, que están felices de oírlo hablar sobre el amor a sus opresores, porque esto desarma a los negros y encaja bien con el estereotipo del negro como una criatura mansa que pone la otra mejilla. ¿Podría decirnos qué piensa sobre las creencia del señor X?

Martin Luther King: Yo no pienso en el amor, en este contexto, como una tontería emocional. Pienso en el amor como algo fuerte y que se prepara a sí mismo para una acción poderosa y directa. Eso es lo que he tratado de enseñar en la lucha del sur. No estamos participando en una lucha que signifique sentarse y no hacer nada. Eso hace una gran diferencia entre la no resistencia al mal y la resistencia sin violencia.

Malcolm X: Martin Luther King es solo un Tío Tom moderno o del siglo XX o un Tío Tom religioso que hoy está haciendo lo mismo para mantener a los negros indefensos ante el ataque, tal cual lo hizo el Tío Tom en la plantación el día en que fueron atacados por el Klan.

Martin Luther King: Sin embargo, creo que podemos estar seguros de que la gran mayoría de los negros que participan en las manifestaciones y que entienden la filosofía de la no violencia serán capaces de enfrentarse a perros y a todos los otros métodos brutales que se usan, sin represalias de violencia, porque ellos entienden que uno de los principios de la no violencia es la voluntad a ser receptor de violencia, sin nunca infligir violencia a otros.

James Baldwin *(narrador del documental)*: En cuanto a Malcolm y Martin, vi a dos hombres que venían de pasados completamente diferentes, cuyas posiciones, originalmente, era polos opuestos que se fueron acercando poco a poco. Para cuando ambos murieron, sus posiciones se habían vuelto prácticamente lo mismo. Se puede decir que Martin cargó la responsabilidad de Malcolm, estructuró la visión que Malcolm comenzaba a tener y que pagó con su vida, y que Malcolm fue una de las personas que Martin vio en la cima de la montaña.

Algunas preguntas para la discusión

- ¿Cuáles son las posiciones de Malcolm X y de Martin Luther King?
- Indaga e investiga más a fondo esta afirmación de James Baldwin, activista y escritor afroestadounidense cercano tanto a Malcolm X como a Martin Luther King: "En cuanto a Malcolm y Martin, vi a dos hombres que venían de pasados completamente diferentes, cuyas posiciones, originalmente, era polos opuestos que se fueron acercando poco a poco. Para cuando ambos murieron, sus posiciones se habían vuelto prácticamente lo mismo". ¿En qué sentido sus posiciones se volvieron prácticamente lo mismo?
  ¿Has conocido posiciones similares en Colombia?

Paso 4

Para finalizar compárteles la siguiente apreciación:

Hay quienes afirman que, cuando inicia una acción organizada violenta con el fin de transformar la realidad, "se sabe cómo el proceso violento comienza, pero no cuándo ni cómo termina". Otros afirman que el siglo XXI es el siglo de las transformaciones sociales por las vías no violentas.

¿Qué podrías decir de dichas afirmaciones? ¿Qué entiendes por transformar desde las acciones contestatarias violentas y no violentas? ¿Qué dilemas se pueden enfrentar al decidir entre una u otra vía? ¿Siempre resulta fácil elegir entre el camino violento y el no violento? ¿Qué implicaciones y/o consecuencias trae cada una de estas acciones? ¿Resulta siempre obvio el camino por elegir? ¿Hay grupos en la historia de sus regiones, comunidades, del país o del mundo que hayan optado por utilizar ambas vías?

Como tarea pídeles a los y las estudiantes que escriban un ensayo en el que tomen una postura frente a estas afirmaciones. Las preguntas planteadas pueden orientar la escritura del texto. Para responderlas es fundamental plantear ejemplos de la cotidianidad del contexto en el que viven, las acciones que personalmente han realizado respondiendo a alguna de las dos vías y las consecuencias resultado de estas acciones.

Claves para maestros y maestras: aquí se presentan dos opciones para trabajar en el aula. Ambos caminos apuntan a entender las complejidades de las decisiones que toman personas o grupos en ciertos momentos de la historia que fluctúan entre las vías violentas y las no violentas. Esto es importante porque en las próximas sesiones los y las estudiantes se acercarán a la historia del conflicto armado en Colombia y cómo distintas personas y grupos han enfrentado y tomado estas decisiones, generando impactos en su vida personal y en la de otras personas. La complejidad del conflicto en Colombia hace evidente la dificultad de poder trazar una línea tajante entre violencia y no violencia. Iniciamos el eje con estas reflexiones, esperando que permitan a los y las estudiantes acercarse a la historia de Colombia con una mirada crítica que se aleje de posiciones binarias.

Sesión 3.2

Las primeras guerrillas en los Montes de María

Objetivo

Explorar los procesos que llevaron a la constitución de guerrillas campesinas en la región y a su desmovilización en la década de los noventa, tomando como ejemplo el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) y el Ejército Popular de Liberación (EPL).

3.2.1

A investigar: orígenes y trayectorias de las diferentes guerrillas colombianas

Cuéntales a tus estudiantes que realizarán un ejercicio investigativo que les permitirá tener un contexto de las guerrillas colombianas. Para esto, buscarán diversas fuentes sobre las guerrillas EPL, PRT, M-19, FARC y ELN, en relación con los orígenes (argumentos de su conformación), las trayectorias (análisis espacial y temporal en su militancia), las estrategias (repertorios de acción violenta o no violenta) y los ideales políticos de cada organización. Es importante que aclares que estas no fueron las únicas guerrillas en el país, pero sí aquellas que tuvieron incidencia en la región de los Montes de María.

Alerta de cuidado

A lo largo de este eje se explorarán las decisiones que tomaron grupos tanto de izquierda como de derecha de armarse para lograr sus distintos propósitos. Es muy importante que interpeles las generalizaciones y evites que en el aula se den estigmatizaciones a una u otra posición (tanto la izquierda como la derecha se mueven en un amplio espectro político que tiene diferentes matices). Ser de izquierda no es igual a decidir armarse consolidando una guerrilla, así como ser de derecha no equivale a apoyar el paramilitarismo. Para esta sesión en particular es importante comprender la complejidad de lo que ha sido la historia de organizaciones de izquierda en el país a través de los años y las particularidades que cada grupo ha consolidado y defendido.

Si lo consideras pertinente, al finalizar el eje, puedes proponer a los y las estudiantes agregar a la investigación un paralelo con los grupos paramilitares, en el que puedan contrastar ideologías, repertorios de acción violenta, apoyos, particularidades de cada grupo armado e incidencias de su accionar en el país.

Te sugerimos las siguientes referencias para complementar la información del cuadro:

- Aguilera, M. (2010). Actores armados y población civil. Las FARC: La guerrilla campesina, 1949-2010 ¿ideas circulares en un mundo cambiante?. Bogotá: AFRO Editores e Impresiones Ltda.
- Archila, A.; Cote, J.; Delgado, A.; García, M.; Madariaga, P. & Pedraza, O. (2009). Una historia inconclusa. Izquierdas políticas y sociales en Colombia. Colombia: Centro de Investigación y Educación Popular, Cinep.
- Bello, M. & Villa, M. (2005). El desplazamiento en Colombia. Regiones, ciudades y políticas públicas. Medellín: REDIF, ACNUR, Corporación Región. Disponible en http://www.catedras-bogota.unal.edu.co/web/ancizar/2007I/documentos/DesplazamientoColombia.pdf#page=216.
- El Espectador (31 de marzo de 2016). Qué es el ELN. Disponible en https://www.elespectador.com/noticias/paz/el-eln-articulo-624698.
- El Tiempo (26 de enero de 1991). El PRT quemó sus últimos cartuchos. Disponible en http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-15036.
- El Tiempo (27 de octubre de 1996). Vida y muerte del EPL. Disponible en http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-561407.
- El Tiempo (16 de septiembre de 2007). Ayer se desmovilizaron los últimos guerrilleros del ERP. Disponible en http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2657097.
- GMH (2009). La masacre de El Salado. Esa guerra no era nuestra. Bogotá: Semana.
- GMH (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Infrarrojo Teleantioquia (2015). EPL: experiencia de una desmovilización. Documental. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=rpwpurrwjF8.
- Molano, A. (14 de junio de 2014). Asalto a Marquetalia. El Espectador. Disponible en https://www.elespectador.com/noticias/nacional/asalto-marquetalia-articulo-498380.
- Navarro, C. (2014). Marquetalia y el inicio del conflicto armado contemporáneo. Agencia Prensa Rural. Disponible en http://prensarural.org/spip/spip.php?article14346.
- Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH. (2003). Panorama actual de los Montes de María y su entorno. Serie Geográfica N 19. Disponible en http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/documents/2010/Estu_Regionales/04_03_regiones/montes/montes.pdf.
- PNUD. Área de Paz, Desarrollo y Reconciliación (2010). Los Montes de María: Análisis de la conflictividad. Colombia: Impresol. Disponible en https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220_Analisis%20conflcitividad%20Montes%20de%20Maria%20PDF.pdf.
- Porras, E. (2014). La Odisea de la historia en tiempos de memoria: entre los cantos de sirenas y el canto de Penélope. Revista Historia y Memoria. Disponible en http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/2946/2653.
- Sánchez, G. & Peñaranda, R. (2007). Pasado y presente de la violencia en Colombia. Medellín: La Carreta, Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Politicos y Relaciones Internacionales.
- Semana (2000). La suerte del ERP. Disponible en http://www.semana.com/nacion/articulo/la-suerte-del-erp/41410-3.
- VerdadAbierta.com (2012). La historia de las FARC. Disponible en https://verdadabierta.com/category/la-historia/farc-1/.
- Villarraga, A. & Plazas, N. R. (1994). Para reconstruir los sueños. Bogotá: Fondo Editorial para la Paz. Fundación Progresar.

3.2.2

El surgimiento del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) y del Ejército Popular de Liberación (EPL)

Paso 1

EPL y PRT en los Montes de María

Invita a tus estudiantes a identificar los orígenes orgánicos de las primeras guerrillas de los Montes de María.

Paso 2

Los orígenes del EPL

Invita a los y las estudiantes a revisar la tabla que elaboraron sobre las diferentes guerrillas en el país y a conversar sobre lo que allí encontraron respecto a los orígenes del EPL. Apóyate con la fuente del texto para ampliar la discusión.

Paso 3

Los orígenes y dilemas del PRT

Retoma con tus estudiantes las reflexiones de lo trabajado en la sesión 3.1, Me ubico: Los dilemas de las acciones colectivas violentas y no violentas, a través de las siguientes preguntas: ¿qué dilemas encontraron? ¿Cuáles fueron las consecuencias de las acciones violentas y no violentas? A partir de esto, acompáñalos para que relacionen ello con los dilemas de los líderes del PRT, sobre todo a propósito del uso de la violencia o de las actividades ilegales implementadas. Así mismo, puedes pedirles que exploren las causas y consecuencias de las decisiones de los miembros del PRT y del EPL.

- ¿Cuáles fueron las causas por las que se organizaron y armaron estos grupos?
- ¿Cuáles fueron las consecuencias del uso de la vía armada y las modalidades de violencia (como secuestros, robos y extorsiones) que ejercieron estos grupos en la comunidad de los Montes de María y hacia adentro de su organización?

3.2.3
Los acuerdos de paz y las desmovilizaciones del PRT y del EPL a comienzos de los noventa

Paso 4

Desmovilización del PRT

Se espera que, a través de las preguntas expuestas en el libro de texto, los y las estudiantes puedan entender las razones por las cuales el PRT decidió desmovilizarse, según sus líderes.

Paso 5

La desmovilización desde sus protagonistas

Invita a tus estudiantes a que interpreten qué significaba esto para la población y cómo se sintió la desmovilización, no solo para los líderes, sino también para los miembros rasos de la organización.

Paso 6

Ir más allá: el contexto político

Transporta a tus estudiantes a 1990, un año antes de firmar la nueva Constitución Política de Colombia de 1991. Esto implica un ambiente político propicio para las desmovilizaciones y las políticas de construcción de paz.

Sesión 3.3
La llegada de las FARC a los Montes de María en el marco de su estrategia de expansión territorial

Objetivo

Comprender el origen, las estrategias y las dinámicas de las FARC, sus intereses de incursión en la región de los Montes de María y los impactos de su accionar sobre la población civil.

3.3.1
Contexto nacional: surgimiento de las FARC

Paso 1

Explora junto con tus estudiantes la manera en que el contexto político, social y económico posibilitó que la violencia bipartidista generada desde 1948 se fuera transformando. Haz énfasis en cómo las exigencias campesinas, las precarias y estigmatizantes respuestas del Gobierno y el contexto violento contribuyeron a la formación de la guerrilla de las FARC. Es importante aclarar que la formación de guerrillas en el país obedece a procesos complejos que van desde los contextos locales y sus principales problemáticas hasta las respuestas estatales e incluso procesos históricos en América Latina.

Paso 2

La Operación Marquetalia

Acompaña a tus estudiantes a conocer el contexto nacional en el que se da paso a la creación y formalización de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia como grupo guerrillero. Es importante visibilizar, no solo las responsabilidades de los campesinos y las campesinas que se habían organizado y de personas de la política y de las fuerzas militares en el bombardeo a Marquetalia y la manera en que este se transformó en lo que podría conocerse como el hito fundacional de las FARC, sino también las consecuencias que dicho bombardeo pudo traer para la población civil de la zona.

Puedes también reflexionar sobre las diferentes formas de solucionar la problemática de Marquetalia que dichas partes pudieron haber explorado con el fin de evitar la confrontación armada.

Paso 3

La I conferencia y el programa Agrario de las FARC

Invita a tus estudiantes a que revisen las fuentes y reflexionen sobre las diferentes problemáticas y exigencias que acompañaron la trasformación de las autodefensas campesinas a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, la forma como la población civil las percibió y las respuestas que brindó el Gobierno de la época. Puedes hacer paralelos entre lo consignado en el Programa Agrario de 1964 y el Acuerdo de Paz firmado con las FARC en el 2016.

Recomendación

Si deseas ampliar las referencias sobre las FARC, puedes revisar de nuevo el cuadro que se propone en la sesión 3.2.1 “A investigar” sobre las diferentes guerrillas a nivel nacional o acceder a:

- Un especial de la historia de las FARC que se encuentra en http://www.verdadabierta.com/la-historia-de-las-farc.
- El capítulo 2 de Basta Ya Colombia (2013). Memorias de vida y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional. Este lo puedes encontrar también en http://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/capitulos/basta-ya-cap2_110-195.pdf.

3.3.2
La estrategia expansiva de las FARC

Paso 1

Conferencias VII y VIII de las FARC

Estudia los objetivos de la VII Conferencia de las FARC y examina el aumento de su pie de fuerza en la VIII Conferencia, con miras a entender la relación de estos dos factores y la entrada de la agrupación a los Montes de María.

Paso 2

Mapa de las FARC en los Montes de María, año 2000

Propón a tus estudiantes que acompañen la lectura del mapa identificando individual o colectivamente relaciones entre actores, territorios y dinámicas. Se espera que a través de los siguientes cuatro puntos construyan sus interpretaciones sobre la presencia de los actores armados en la región, analizando la relación entre:

- Territorio (relieve montañoso) y presencia de los frentes 35 y 37 de las FARC.

- Ubicación de las Unidades de Infantería Marina y distancias con el Oleoducto Caño Limón Coveñas y Corregimiento de El Salado.
- Corredores de droga y presencia de las FARC.
- Corredores estratégicos de narcotráfico y territorio (relieve montañoso).
- Principales troncales y presencia de las FARC.

Para concluir el ejercicio, acompaña las reflexiones de los y las estudiantes respecto al plan expansivo de las FARC, e invítalos a construir una hipótesis sobre su llegada e intereses en la región de los Montes de María.

3.3.3
Las modalidades de acción de las FARC en los Montes de María

Paso 3

Período de máximo accionar de las FARC

Las y los estudiantes deben identificar el hecho de que, entre 1996 y 1997, los Montes de María vieron el mayor pico de actividad de las FARC, según la gráfica del GMH (2009). Adicionalmente, deben identificar que el número de secuestro casi se cuadriplicó entre 1998 y el 2000.

Para esto, es importante que relacionen las diferentes fuentes que se encuentran en el texto, más aquellas que fueron indagadas en el ejercicio del cuadro comparativo para analizar el incremento de personas que hicieron parte de las FARC. Procura además guiar la reflexión identificando los posibles impactos de la llegada y el accionar de las FARC más allá de las cifras. Proponles a tus estudiantes que elaboren hipótesis sobre los impactos que pudo tener el impacto y el accionar de las FARC. Pueden tener presentes los diferentes daños materiales producto de los ataques, y daños simbólicos, entre los que puede destacarse el miedo que se generó en la comunidad.

Daños inmateriales	Daños materiales
Relacionados con la dimensión humana de las víctimas. Estos se diferencian según se trate de daños morales, daños físicos o biológicos y daños al proyecto de vida (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, p. 18).	Los daños materiales o patrimoniales hacen referencia la pérdida o disminución del patrimonio de los bienes de una persona (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, p. 17).

Es importante que tengas en cuenta que incluso los daños materiales tienen una relación con afectaciones simbólicas o emocionales. Además, si deseas profundizar en una tipología de los daños a partir de una perspectiva de memoria histórica, te invitamos a profundizar sobre los daños morales, psíquicos y emocionales, físicos o sobre el cuerpo, socioculturales, materiales, ambientales, políticos y sobre el proyecto de vida. Para esto puedes revisar: Centro Nacional de Memoria Histórica (2014). *Aportes teóricos y metodológicos para la valoración de los daños causados por la violencia*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica. Disponible en http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2014/cartilla-danos-causados-por-la-violencia.

3.3.4
Las memorias de la población de la entrada de las FARC en los territorios

Paso 4

La incursión de las FARC

Lee en voz alta con tus estudiantes el testimonio y la investigación planteada. Posteriormente, a través de las preguntas expuestas en el libro de texto, lleva a tus estudiantes a comprender la manera como los pobladores vivieron la incursión de las FARC en los Montes de María. Es importante que entiendan los métodos violentos que fueron empleados para tal efecto.

Además, invita a que la reflexión retome los impactos de la llegada de las FARC en la cotidianidad de los pobladores, especialmente lo referido a la persecución de líderes y lideresas sociales.

Sesión 3.4
Los Montes de María en el radar paramilitar

Objetivo

Comprender las causas que motivaron el surgimiento de los primeros grupos de autodefensa en los Montes de María, su proceso de transformación en organizaciones paramilitares de carácter nacional y los impactos que generaron en la población civil de los Montes de María, especialmente en El Salado.

Paso 1

¿Defenderse o irse? Los dilemas de las familias

Invita a tus estudiantes a que identifiquen los dilemas que enfrentaron las familias adineradas, dueñas de grandes extensiones de tierra en los Montes de María, de cara a la amenaza de la guerrilla de las FARC. Acompáñalos y acompáñalas a identificar las difíciles decisiones que debieron enfrentar. Propicia esta conversación a través de la lectura del testimonio titulado "¿Defenderse o irse?". A partir de este, puedes generar reflexiones relacionadas con los matices y las complejidades de la decisión y el contexto. Este testimonio en particular permite evitar generalizaciones sobre los actores como "todos los terratenientes se aliaron con grupos paramilitares". Muestra decisiones diferentes en un contexto complejo: algunas familias decidieron no apoyar a los paramilitares aunque su patrimonio y su vida estaba en juego, mientras que otras sí lo hicieron.

3.4.1
¿Cómo surgen las autodefensas en los Montes de María?

Paso 1

La otra opción: el caso de los Fadul

Vinculando con las reflexiones del anterior paso, acompaña en este apartado a los y las estudiantes en una discusión que les permita comprender que detrás de las decisiones tomadas se encuentran valores en juego. Así como hubo familias que optaron por defenderse apoyando a grupos de seguridad privada, otros prefirieron no colaborar con esta salida. Puedes acompañar con las siguientes preguntas: ¿qué los motivó a hacerlo? ¿Hasta dónde la prioridad a la seguridad se pone por encima de otros derechos? ¿Qué pasa con una comunidad cuando alguien decide avalar el uso de las armas para gestionar, con sus propias manos, la expansión de otro actor armado ilegal?

Para finalizar, pídeles que identifiquen el rol que tuvieron las primeras autodefensas en los

Montes de María en la conformación de grupos paramilitares.

Paso 2

Las Convivir

Impulsa a tus estudiantes a explorar la conexión entre la aparición de las primeras autodefensas de la región y la necesidad nacional de instaurar una figura jurídica que cubriera este tipo de iniciativas armadas, en un momento cuando estaban surgiendo en todo el país.

Así mismo, muéstrales las posibles consecuencias de confiarle la seguridad comunitaria a grupos privados. Para tal efecto, examinen el artículo de *prensa* que habla sobre la condena de alias *Miki Ramirez*, la *imagen* de la masacre de Pichillín y el *documento judicial* que condena al Estado.

Si deseas ampliar sobre la masacre de Pichillín, puedes consultar un artículo de prensa que amplía al respecto: http://www.verdadabierta.com/victimarios/560-la-masacre-de-pichilinsucre.

3.4.2 Contexto nacional: conformación de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)

Paso 1

Estatuto de constitución de las AUC

Pídeles a tus estudiantes que evalúen el Estatuto de Constitución y comprendan los objetivos de las AUC. ¿Qué esperaban lograr? ¿A quiénes declaraban como sus enemigos? Además, aclara que la primera conferencia de las AUC se da en 1997 en el Urabá. En esta se firma la primera Constitución de las Autodefensas Unidas de Colombia, en las cuales convergen las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá ACCU, las Autodefensas de Puerto Boyacá y las Autodefensas de los Llanos Orientales.

Es relevante que los y las estudiantes identifiquen que el énfasis del documento responde a los objetivos de brindar seguridad y defensa a la propiedad privada, la legitimidad del uso de las armas por parte de la sociedad en caso de que el Estado no garantice su defensa, protección y seguridad o los defienda de las consecuencias de la presencia y acciones guerrilleras. Para propiciar un debate podrías preguntar a tus estudiantes: ¿la defensa de la seguridad es más importante que defender el derecho a la vida de todos? ¿La posición de los paramilitares defiende la seguridad de qué actores? ¿Quiénes se quedan por fuera? ¿Qué derechos creen que son más importantes que la defensa de la seguridad? Un ejemplo puede ser el derecho a la vida.

Paso 2

El mapa de influencia de las AUC

Invita a los y las estudiantes a revisar el mapa de las AUC en los Montes de María alrededor del año 2000 en relación con los puntos:

- Territorio (relieve montañoso) y presencia del Frente Central Bolívar y del Frente Golfo de Morrosquillo de las AUC.
- Ubicación de las Unidades de Infantería Marina y distancias con el Oleoducto Caño Limón Coveñas y Corregimiento de El Salado.
- Principales troncales y presencia de las AUC.

Luego de esto, realiza una comparación con el mapa de influencia de las FARC trabajado anteriormente para analizar zonas de convergencia, dinámicas y relaciones con el narcotráfico y las principales troncales, y finalmente presencia de grupos armados en los Montes de María y particularmente en el corregimiento de El Salado. Puedes acompañar la discusión con las siguientes preguntas: ¿quiénes tenían una mayor presencia territorial? ¿Por qué crees que la presencia de las AUC es mayor que la de las FARC? Para hacer esto puedes pedirles que en papel mantequilla o acetato calquen los mapas demarcando en el territorio las convenciones relevantes y los sobrepongan.

Paso 3

Los discursos de las AUC

Pídeles a tus estudiantes que reflexionen sobre los discursos con los que entran las AUC en los Montes de María. Invítalos a pensar en las similitudes o diferencias que tiene este discurso con el de las FARC, trabajado previamente. Pueden identificar que, una vez más, los actores armados usan la amenaza como una manera de controlar y someter a la población civil. Con esto, acompaña la discusión haciendo énfasis en que en esta región las principales víctimas fueron población civil, en tanto quedan en medio de las acciones de grupos armados que se disputan el territorio.

3.4.3 Los impactos y las modalidades del accionar paramilitar en los Montes de María

Paso 1

Víctimas de las AUC

Retoma la sección anterior para pedirles a tus estudiantes que recuerden quiénes eran las víctimas, según Jorge 40, de las acciones criminales de las FARC. Después de leer los testimonios, pídeles que identifiquen quiénes son las víctimas de estas masacres y los daños que sufrieron. Los y las estudiantes deben identificar que las víctimas son la misma población civil.

Paso 2

El mapa y la tabla

Enfócate en que tus estudiantes identifiquen que las masacres paramilitares no fueron casos aislados, sino estrategias que este actor armado usaba sistemáticamente para someter a la población civil y controlar el territorio

Es importante que, más allá de las cifras, los y las estudiantes logren identificar las magnitudes y las consecuencias en una comunidad que ha sido víctima de reiteradas masacres. Por ejemplo, las masacres conllevan a otras modalidades de violencia como el desplazamiento. También puedes pedirles que retomen el mapa del Eje 1 de la región para que analicen cuántos municipios de la región fueron afectados (14 de 17 municipios).

Paso 3

Declaraciones de miembros de las AUC

Con el uso de estas declaraciones se espera cumplir dos metas. La primera es que tus estudiantes diferencien entre la declaración de un paramilitar raso y la de un comandante. Puedes preguntarles a propósito de la diferencia entre estos dos rangos: ¿Qué pudo ver/experimentar/vivir *el Cole* que el comandante no? ¿Cómo se contrastan sus declaraciones? La segunda meta es que los y las estudiantes entiendan que *el Cole* no hizo lo que ellos han estado haciendo desde el comienzo de la sesión: evaluar las consecuencias de hacer uso de la violencia o de unirse a un grupo armado para solucionar problemas o remediar situaciones injustas. La frase "yo me metí en eso porque yo no sabía que iban a hacer eso" ilustra cómo *el Cole* no evaluó las posibles consecuencias de sus acciones.

Aprovecha esta oportunidad y la discusión que desaten las preguntas planteadas en el texto de estudiantes para trazar vínculos y relaciones con el ejercicio desarrollado en el "Me ubico" sobre las decisiones de recurrir a acciones violentas y no violentas y las consecuencias que esto implica en la vida personal de quien toma la decisión y en una comunidad que es receptora de su accionar.

Para ir más allá

Para empezar, realiza los vínculos del reclutamiento con aquellas prácticas similares que pueden

identificarse en los entornos y contextos cercanos de los y las estudiantes; por ejemplo: las batidas ilegales del ejército, reclutamiento de las bandas criminales o servicio al microtráfico. Puedes realizar las siguientes preguntas: ¿qué personas realizan estas acciones de reclutamiento? ¿A quiénes está afectando esta problemática? ¿Por qué crees que se da en tu territorio?

Luego de la reflexión y conversación, invita a los y las estudiantes a crear una propuesta para prevenir el reclutamiento de parte de actores armados. Esta puede utilizar materiales artísticos, o desarrollar dinámicas o didácticas. Por ejemplo, pueden surgir propuestas de obras de teatro, elaboración de poemas, canciones, dibujos, historietas, carrera de observación, etc.

Alerta de cuidado

Es importante que tengas en cuenta que esta actividad se puede realizar si cuentas con las condiciones necesarias para NO colocar en riesgo la seguridad de los y las estudiantes o docentes que acompañen el ejercicio. Si te encuentras en un contexto donde tus estudiantes pueden hacer públicas sus elaboraciones y no corre peligro su seguridad, acompáñalos a planear una jornada en la institución educativa, o en el barrio donde puedan llevar a cabo las acciones propuestas.

En caso de considerarlo pertinente para la actividad o si deseas profundizar en el tema, puedes invitar al grupo de estudiantes a consultar el informe del 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. Disponible en http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2018/una-guerra-sin-edad. También pueden consultar la herramienta metodológica "Monumento Sonoro por la Memoria: Mi voz es tu voz, la escucho, la siento y la cuento" del Centro Nacional de Memoria Histórica, disponible en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2017/herramienta-metodologica-monumento-sonoro.

Sesión 3.5
La precariedad estatal

Objetivo

Analizar el papel que tuvo la Fuerza Pública en la región de los Montes de María.

3.5.1
Los argumentos institucionales de la Fuerza Pública en los noventa en Montes de María

Paso 1

Los argumentos de la Fuerza Pública

Invita a los y las estudiantes a conocer otro de los actores que tenían presencia en la región de los Montes de María: la Fuerza Pública y, en particular, la Brigada de Infantería Marina. El testimonio del coronel brinda un panorama de las condiciones de seguridad a las que se encontraban expuestos en la región, pero además expresa las limitaciones con las que contaban para cubrir la zona.

Paso 2

El mapa

Pídeles a tus estudiantes que contrasten los tres mapas que han estudiado a lo largo del Eje 3. Puedes pedirles que calquen este mapa y lo contrasten con los que ya habían calcado previamente. El objetivo de este ejercicio es que hagan una evaluación de la presencia de todos los actores armados en la región de los Montes de María analizando zonas estratégicas y de posible disputa para los actores armados.

Paso 3

La precariedad de la Fuerza Pública

Lleva a tus estudiantes a comprender las dificultades que enfrentaba la Fuerza Pública en el cumplimiento de su deber en la región de los Montes de María. Puedes preguntarles sobre los peligros que corrían quienes cubrían los Montes de María, por ejemplo.

Pídeles, así mismo, que revisen las cifras de la sesión 3.3.3, las cuales hablan sobre las acciones cometidas por las FARC, y pregúntales:

- ¿Cómo se parecen o se diferencian las cifras?
- ¿Coinciden los momentos de mayor accionar de las FARC con los periodos de mayores ataques a la Fuerza Pública?
- ¿Qué impactos sufrieron los diferentes miembros de la Fuerza Pública que se encontraban en la región?

Para ir más allá, pregúntales:

- ¿Qué fuentes nos hacen falta para hacer un análisis más completo del accionar de los actores armados con influencia en la región de los Montes de María?

Los y las estudiantes deben intuir que no cuentan con la tabla de las masacres de las AUC. Aprovecha esta oportunidad para hacerlos reflexionar sobre la necesidad de complementar y buscar más fuentes de las que les ofrecen, tanto este como otros textos que lleguen a consultar. Si es posible, pídeles que busquen estas cifras y completen su evaluación.

Paso 4

Las emociones

Lleva a tus estudiantes a que identifiquen que, tanto quienes formaban parte de los actores armados –*el Cole*, los policías, entre otros– como la población civil, sentían miedo y desasosiego de cara a la situación en los Montes de María. Si esta situación es muy ajena a tus estudiantes, invítalos a pensar cómo sería vivir en una población donde el miedo es constante: ¿Qué actitudes tendrían unos pobladores con otros? ¿Qué actitudes tendría la población civil frente a las figuras de autoridad o ante los actores armados? ¿Qué métodos crees que usarían para resolver sus conflictos?

Alerta de cuidado

Es importante tener en cuenta que la intención no es que los estudiantes revivan en sí mismos las emociones que enfrentaron los pobladores de El Salado. Se espera, en cambio, que al nombrarlas puedan analizarlas y colocarlas en contexto. Acompáñalos en este proceso.

3.5.2
¿Cómo reaccionó la Fuerza Pública ante la escalada de violencia en la región?

Paso 1

La reacción de la Fuerza Pública

Pídeles a tus estudiantes que vuelvan a leer el artículo de *prensa* que habla sobre la entrada de las FARC a los Montes de María, trabajado en la Sesión 3.3.3, y el *testimonio* de alias *Jorge 40,* trabajado en la sesión 3.4.2. Luego, invítalos a comparar el lenguaje con la declaración del subdirector de la Policía, el general Luis Enrique Montenegro Rincón, expresado en el artículo de *prensa* de la actual sección. ¿En qué se parecen los lenguajes? ¿En qué se diferencian?

Paso 2

Reflexión sobre la denuncia

Haciendo uso de estos testimonios, pídeles a tus estudiantes que reflexionen sobre las ventajas o desventajas de denunciar.

- ¿Qué factores podrían influenciar la decisión de la población civil de denunciar o no denunciar la presencia de un actor armado en su territorio?
- ¿Qué riesgos corría quien denunciaba? ¿Qué riesgos corría quien no denunciaba?

Puedes pedirles que usen los mapas para que incluyan factores como la cercanía a los lugares donde podían denunciar o la facilidad de acceso a los mismos.

Después de hacer este análisis, pídeles que reflexionen sobre las acusaciones del general Enrique Montenegro y el impacto que estas pudieron tener sobre la población civil.

3.5.3
La petición de perdón pública del Estado colombiano

Paso 1

Pedir perdón

Invita a tus estudiantes a que reflexionen sobre las razones que llevaron al Estado colombiano a pedir perdón por las masacres que cometieron los paramilitares en los Montes de María, para ello recurre a las preguntas planteadas en el texto de estudiantes.

Si te parece adecuado, organiza un debate para que los y las estudiantes discutan si el Estado debe o no pedir perdón por estas masacres

Para esto, puedes dirigirte al apartado sobre el debate democrático en el texto *Pedagogía de la memoria histórica: ruta para trabajar en la escuela* que hace parte de la Caja de Herramientas y apoyarte en las sugerencias pedagógicas que allí se encuentran.

Para ir más allá

Invita a los y las estudiantes a investigar otras situaciones en que el Estado haya pedido perdón por omisión en la protección de la población civil en el marco del conflicto armado.

Sesión 3.6
Resistencias de la sociedad civil frente al conflicto armado

Objetivo

Comprender y visibilizar las iniciativas de la sociedad civil que resisten a las dinámicas del conflicto armado y que le apuestan a la transformación social y cultural desde opciones no violentas, la comunicación y la memoria.

3.6.1
El Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21 en medio del conflicto

Paso 1

Los orígenes del Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21

A través de las fuentes primarias y las preguntas expuestas en el libro de texto, lleva a tus estudiantes a identificar resistencias de la sociedad civil en medio del conflicto armado.

Mediante las preguntas también invítalos a reflexionar sobre cómo la vida cotidiana cambia bajo el yugo del conflicto armado. En este punto es importante que les ayudes a darse cuenta de qué actividades de la comunidad han tenido que cambiar por la violencia, sea esta urbana (pandillas, delincuencia común) o relacionada con el conflicto armado.

Es importante que comprendan que organizarse colectivamente para superar el miedo y reconstruir el tejido social pueden llegar a ser maneras de responder frente a la guerra. De esta forma, se busca que los y las estudiantes puedan identificar que las personas, de forma individual y colectiva, no son completamente impotentes ante el conflicto. Por el contrario, encuentran formas de resistir, sobrevivir y mitigar sus efectos.

Paso 2

Una mirada esperanzadora desde las prácticas cotidianas en Montes de María

Haz que tus estudiantes destaquen experiencias positivas y esperanzadoras de personas comunes y corrientes que, en medio del conflicto armado, deciden hacer una contribución local para frenar la tragedia o promover la paz.

Si lo consideras pertinente, puedes invitar a los y las estudiantes a consultar la página del colectivo http://colectivolinea21.galeon.com/ y realizar un paralelo con las actividades y proyectos que hoy en día desarrollan.

Paso 3

Nuestra definición de resistencia

Pídeles a tus estudiantes que revisen de nuevo las fuentes y a partir de estas elaboren su propia definición de resistencia. Para ayudarles a elaborar su definición, puedes preguntarles:

- ¿Quiénes llevan a cabo los actos de resistencia, agentes del Estado o de la sociedad civil?
- ¿Los actores de resistencia son violentos o pacíficos?
- ¿Cuál es el propósito de los actos de resistencia?

Se espera que lo estudiantes identifiquen que su propósito es:

- Desafiar la violencia por medio de actos en la cotidianidad que hacen la vida más agradable, como el cine callejero.
- Recuperar la dignidad de la comunidad.

Después de esta reflexión, invítalos a sentarse en un circulo para generar un espacio de encuentro y de respeto, en el que puedan compartir las definiciones que construyeron.

Las ideas fuerza que surjan del espacio se pueden anotar en el tablero o en un papelógrafo, ya que es importante tenerlas en un lugar visible y retomarlas a lo largo de la sesión.

Puedes complementar las reflexiones de tus estudiantes agregando elementos importantes del concepto de resistencia del Centro Nacional de Memoria Histórica.

Este incluye las acciones de resistencia que las personas llevan a cabo para protegerse, modificar, negociar o alterar las situaciones de violencia en las que están inmersos. Dichos actos individuales y colectivos incluyen:

1. Actos sutiles, indirectos y no oposicionales de protección, acomodamiento y resistencia cotidiana, que hacen la vida diaria más vivible frente al poder devastador de las violencias.
2. Actos de solidaridad, bondad y rescate humanitario, mediante los que se pervive, se restauran relaciones y se mantienen tanto cierta autonomía como la dignidad de las víctimas.
3. Actos de oposición, desobediencia, rebelión, confrontación directa o indirecta y resistencia civil a los controles y arbitrariedades de los poderes armados, así como a sus versiones o silencios sobre lo que pasó.
4. Prácticas de conmemoración, peregrinación, reconstrucción de memoria y búsqueda de verdad, mediante las cuales emprendedores de memoria, grupos y organizaciones sociales buscan visibilizar sus reclamos, restaurar la dignidad y resistir al olvido (CNMH, 2013).

Puedes decirles, entonces, que la resistencia se puede hacer por dos vías: por una en la que no se enfrentan directamente los actores armados y otra por la que sí. La resistencia no tiene que ser pacífica ni tiene que ser violenta. Lo que define una acción como de resistencia es que:

- Son realizadas por víctimas (principalmente civiles) en medio de la guerra.
- Constituyen una forma de desafiar a la violencia circundante.
- Buscan recuperar o mantener la dignidad de la comunidad.

Puedes complementar estas ideas citando la definición que dio el Grupo de Memoria Histórica en el 2011:

La resistencia es una respuesta a los ejercicios de dominación, es decir, a aquellas relaciones que explotan, arrebatan, suplantan o usurpan las habilidades y los recursos, materiales y simbólicos, de un grupo determinado de personas. Al interior de cualquier ordenamiento social, los sujetos pueden configurar mecanismos y prácticas que se oponen a los mandatos, a los castigos, a los aniquilamientos y a todas las acciones a través de las cuales se instala el poder dominador en la cotidianidad (CNMH, 2011).



Paso 4

Vivamos las resistencias en el aula: nuestro cine club itinerante (actividad opcional)

Cuéntales al grupo de estudiantes que su aula se convertirá en una réplica del "cine club itinerante" que acaban de conocer. Para esto puedes buscar apoyo con docentes de otras asignaturas que se sumen a una jornada donde recrearán la experiencia que tuvo el colectivo desde sus inicios. Puedes proponer las siguientes preguntas para guiar la representación y construcción de la escena:

- Teniendo en cuenta que nos encontramos en un contexto donde el conflicto armado está latente, ¿qué películas, cortos o documentales que conocen consideran que son pertinentes y acertados para ser proyectados?
- ¿Qué estrategias utilizarían para motivar que las personas salgan de sus casas quebrantando el "toque de queda" impuesto por los grupos armados?
- ¿Cómo integrar en estas propuestas niños, niñas, jóvenes y personas mayores?
- ¿En qué lugar lo realizarían y qué necesitan para ello?
- Teniendo en cuenta que se realizan cine foros, ¿cómo sería el "paso a paso" o el "cronograma" de una noche de cine itinerante? ¿Con qué preguntas o metodologías acompañarían los documentales, cortos o películas? ¿Qué construirían con la comunidad luego de lo que se ha visto?
- ¿Qué roles van a asumir cada uno de ustedes en la representación?

Alerta de cuidado

En caso de que decidan que uno de los actores que van a representar sean los miembros de los grupos armados, recuérdales lo que sucedió con la experiencia del colectivo, en tanto estos no limitaron ni mostraron represalias frente al colectivo que se organizó y realizó la propuesta.

Puedes acompañar a quienes asumirán dicho papel e invitarlos todo el tiempo a tener una mirada crítica y empática para imaginar aquello que podría estar pasando en la mente de los actores armados al ver esta acción de la comunidad.

Al finalizar el documental, corto o película seleccionada, y la propuesta de intervención de los y las estudiantes, propón un espacio para conversar sobre la experiencia que acaban de tener: ¿cómo se sintieron con esta actividad? ¿Qué aprendieron? ¿Qué fue fácil y qué difícil? ¿Qué quisieran decirles a las personas del colectivo de comunicaciones que encabezaron dicha propuesta?

3.6.2
A investigar: acciones contestatarias transformadoras y resistentes

Pídeles a tus estudiantes que se organicen en cuatro grupos y entrégale a cada uno de estos un papel con el nombre de otras acciones de resistencia que se han desarrollado en medio del conflicto armado en Colombia. Junto al nombre de las iniciativas, incluye la fecha y el lugar en donde se desarrollaron.

1. Lucha de mujeres por la tierra y el reconocimiento: Cooperativa Valle Encantado.
   Lugar: Montería, Córdoba.
   Año: Finales de los noventa hasta hoy.
2. Tejiendo comunidad a través de la radio: la voz de Montería.
   Lugar: Montería, Córdoba.
   Año: Finales de los sesenta hasta hoy.
3. Consejo Comunitario Mayor de La Asociación Campesina Integral del Atrato (Cocomacia).
   Lugar: Medio Atrato.
   Año: 1982 hasta hoy.
4. El aula de clases como escenario de prevención del reclutamiento.
   Lugar: San Onofre, Sucre.
   Año: Inicios del 2000.

En seguida, pídeles que se imaginen y describan lo que creen que se realizó en el marco de cada una de estas iniciativas. Es importante que tengan en cuenta los siguientes elementos:

- Las ideas fuerza que nombraron previamente en las definiciones de resistencia.
- Los métodos y herramientas utilizadas (artes, deporte, teatro, música, narrativas).
- Las personas que participan.
- Los fines o posiciones que defienden y los mensajes que quieren transmitir. ¿Qué están desafiando estas iniciativas? ¿Qué están defendiendo?.

Cuando terminen de elaborar su propuesta, entrégale a cada grupo un papel donde se describe cada una de estas apuestas de resistencia. Pídeles que las lean y que hagan comparaciones frente a sus propuestas.

Para tal efecto, puedes sacar una copia de la siguiente página y recortar cada una de las cuatro propuestas.

Lucha de mujeres por la tierra y el reconocimiento: Cooperativa Valle Encantado

Lugar: Montería, Córdoba.

Año: Finales de los noventa hasta hoy.

Luego de que los paramilitares asesinaran a su esposo y al hijo de su esposo, a quien había criado con todo su amor y disposición, e incendiaran su hogar, María Zabala tuvo que abandonar sus pertenencias y su vida para tratar de forjar una nueva junto a sus hijos en Montería. Allí sobrevivió realizando algunos oficios precarios, pero siempre apoyó, hospedando en su propia casa, a otras familias que llegaban desplazadas a la capital del departamento de Córdoba. Además de su persistente participación en actividades formativas y de empoderamiento, María lideró un proceso de organización colectiva de mujeres desplazadas para acceder a un programa gubernamental de titulación colectiva de la tierra, a través del cual tenían la posibilidad de conseguir la propiedad de un terreno, cuyo valor comercial era parcialmente condonado, pues la asociación de mujeres debía asumir el pago del 30% del precio del predio recurriendo al endeudamiento con una entidad del Estado que se encargó de aplicar los procedimientos de reforma agraria en el país durante la década del noventa. Las mujeres de Valle Encantado, el nombre de la cooperativa y de la finca que adquirieron, han tenido dificultades para sacar adelante su proyecto de elaboración y comercialización de productos lácteos porque no tienen un suministro permanente de energía eléctrica y las vías de acceso terrestre no se encuentran en buen estado. Por esta razón, la deuda que asumieron parece impagable, aunque María y su comunidad se mantienen firmes en la defensa de su derecho a la propiedad de la tierra. Además, han tenido que ahuyentar a los actores armados mediante la definición de una postura unánime y contundente ante la guerra, logrando evitar de esta forma la incursión e intervención de quienes imponen "el orden" a través de las armas.

Grupo de Memoria Histórica (2011). *La legendaria María Zabala. Mujeres que hacen historia: tierra, cuerpo y política en el caribe colombiano* (p. 21-50). Bogotá: Ediciones Semana.

Tejiendo comunidad a través de la radio: la voz de Montería

Lugar: Montería, Córdoba.

Año: Finales de los sesenta hasta hoy.

Para inicios de los sesenta a cargo del apasionado periodista y pionero de la radiodifusión en Córdoba: Germán Gómez Peláez y de la mano de su compañera sentimental Magola Gómez dan fuerza y consolidan la emisora Tu Voz de Montería. Ambos habían sido testigos y víctimas de diferentes manifestaciones de la violencia bipartidista, y compartían su pasión por la política y el partido liberal.

A través La Voz de Montería, se divulgaban los problemas de la gente, sobre todo de los campesinos, incluso promovieron una iniciativa de atención y solidaridad de la comunidad con los campesinos. Germán empezó a hablar de la corrupción política, de la desatención que había en las entidades oficiales y del descuido de las administraciones con el departamento de Córdoba. "él 'pasaba' el micrófono a la gente para que los propios habitantes hablaran de los problemas (...) Germán, a través de la radio, logró crear un sentido de comunidad y solidaridad campesina en la región" (Testimonio de habitante de la comunidad).

Hacia 1972 la emisora permitió dar a conocer el movimiento político La Piragua a cargo de Germán, el contexto correspondió al inicio de las luchas campesinas y la toma de tierras. Germán, fiel a sus convicciones, apoyaba estas luchas, y en la radio agitaba la consigna liberal 'la tierra es para quien la trabaja', llegó a ser diputado y concejal, todo esto en una zona que para ese entonces dominaba el EPL. Sin embargo, continuó su campaña política en territorio y en la radio con el fervor de despertar a la gente en contra de la consigna guerrillera: cambie su voto por un fusil.

De igual sirvió para que Magola entrara a la vida política y hacia 1978, bajo su mensaje de campaña "con justicia social, lograremos la paz", ascendió en el Partido Liberal y llegó a ser la primera mujer miembro del Directorio Nacional Liberal. La Piragua y la emisora visitaban a la personas, las acompañaban, hablaban con el campesino y le daban la palabra para que hablara de los problemas y las dinámicas de la vida campesina.

"La Piragua fue una universidad para el pueblo, porque se formaban líderes, se enseñó a la gente a que se montara en una mesa, se parara en una tribuna y hablara y dijera los problemas que tenía la comunidad [...] que expresaran qué querían, qué sentían y cómo querían que ese político llegara a esa posición para que los representara a ellos" (Testimonio de Magola).

Grupo de Memoria Histórica (2011). *Magola. Mujeres que hacen historia: tierra, cuerpo y política en el caribe colombiano* (p.53-68). Bogotá: Ediciones Semana.

Consejo Comunitario Mayor de La Asociación Campesina Integral del Atrato (Cocomacia)

Lugar: Medio Atrato

Año: 1982

Es una organización del Medio Atrato cuyo fin es el ejercicio de la autoridad del territorio y la administración del mismo, para consolidar la autonomía comunitaria desde el control social y territorial haciendo un buen uso y el aprovechamiento racional de los recursos naturales; además fortaleciendo la identidad cultural como pueblo y una vida con dignidad para todas las comunidades y habitantes del Medio Atrato. Entre los objetivos de esta organización se encuentran: la lucha por el reconocimiento de los derechos étnicos, territoriales, políticos, sociales, económicos y culturales de las comunidades negras del Medio Atrato. La concientización de las comunidades y el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural. Ejecución de experiencias propias de economía solidaria, fortalecimiento de la medicina tradicional y alfabetización de adultos en nuestra área de influencia y la capacitación a las comunidades en diferentes aspectos organizativos.

La Cocomacia nació en 1982 y emprendió acciones de movilización, formación y denuncia frente a intereses del Estado y de empresas nacionales e internacionales de acelerar la extracción de recursos naturales en su territorio. En los años 90, cuando los actores armados ejercen control sobre la zona del Medio Atrato, la organización se concentra en el acompañamiento y ayuda humanitaria a las comunidades afectadas por la violencia armada. Por ejemplo, debido al control y el robo de alimentos por parte de los actores armados, junto a la Diócesis establecieron tiendas y bodegas alimentarias; y adelantaron acciones orientadas a garantizar la seguridad alimentaria, a denunciar las amenazas, a acompañar algunos retornos, impidieron algunos desplazamientos y ayudaron a que otros no fuera más masivos y definitivos. Dos acciones de resistencia de gran impacto regional fueron la peregrinación por el río Atrato en defensa de la vida y la paz, en noviembre de 2003, denomaniada «Por un buen trato en el río Atrato. Atratiando»; y la minga inter-étnica en mayo de 2005 que reunió a afro-descendientes e indígenas por la defensa del territorio.

Grupo de Memoria Histórica (2010). *Bojayá: la guerra sin límites*. Bogotá: Taurus

Cocomacia. Quiénes somos. Recuperado de: http://www.cocomacia.org.co

El aula de clases como escenario de prevención del reclutamiento

Lugar: San Onofre, Sucre

Año: Inicios del 2000

Usted se preguntará cómo un grupo de ésos está, y haber una persona que lo desafíe. Tiene que tener uno mucho coraje, fue con mucho coraje. Yo utilicé la estrategia de estar suavecita porque quería mantener mi panal de alumnos fuera. Fue una lucha grande, se hizo un trabajo sin que ellos quizá se dieran cuenta, y eso podía haberle costado a uno la vida, pero igual me la jugué y ahí están, tengo doscientos trece alumnos. Una comunidad que hoy vive, que es libre. En medio de la guerra se hacía un trabajo muy grande. Yo a través de la danza le trabajaba conocimiento al niño, a los niños, y ellos [los paramilitares] llegaban allá y decían: "Están bailando", y se iban. Los mantuve, saqué equipos de futbol, saqué el grupo de biblioteca, una ludoteca, un espacio que permitía armar miles de cosas para tenerlos ocupados, tener el tiempo ocupado" Testimonio Maestra de San Onofre.

Tal como lo muestra esta cita, la escuela fue un lugar privilegiado para prevenir la vinculación de jóvenes a los paramilitares y para hacer oposición al orden social que estaban construyendo. Esto desde las artes y el deporte, lenguajes que no enfrentaban de manera explícita y pública el orden paramilitar y que no estaban inscritos en ideología política alguna más allá que el propósito de proteger y reivindicar la vida. Enfrentar el paramilitarismo en San Onofre era evidentemente un riesgo, por lo que, tal como lo narra la maestra, fue necesario 'estar suavecita', resistir tácitamente, 'seducir' y ocupar a los menores con la danza, la música y la literatura, expresiones que no generaban mayores problemas a los paramilitares pero que estaban implícitamente deconstruyendo su orden (p. 189).

Grupo de Memoria Histórica (2011). *La otra violencia: control paramilitar y vida cotidiana en Rincón del Mar y Libertad. Mujeres y guerra. Víctimas y resistentes en el Caribe colombiano* (p. 57-206). Bogotá: Ediciones Semana

La reflexión de esta actividad va dirigida a que los y las estudiantes identifiquen e imaginen distintas formas de resistir al conflicto armado y que, además, conozcan maneras como la sociedad colombiana ha resistido.

Al entregar el texto con la descripción, se espera que aterricen sus elaboraciones, ideas y propuestas a un contexto específico, y comprendan que las iniciativas y sus características se desprenden de dinámicas, de situaciones e, incluso, de recursos de cada comunidad.

Pídeles que vuelvan a pensar en las preguntas que contestaron previamente:

- ¿Qué métodos y herramientas utiliza (artes, deporte, teatro, música, narrativas) esta iniciativa?
- ¿Quiénes participan?
- ¿Cuáles son los fines o posiciones que defienden y los mensajes que quieren transmitir? ¿Qué están desafiando estas iniciativas?¿Qué están defendiendo?.

Pregúntales si quieren cambiar o agregar algo ahora que pudieron leer sobre lo que trata cada iniciativa en detalle.

Después de este paso, pídeles que todos se sienten en círculo y compartan con los otros grupos tanto su propuesta como la descripción de la iniciativa. Invítalos a reflexionar alrededor de lo que compartan sus compañeros con preguntas tales como: ¿Qué iniciativas de resistencia conocen en su comunidad?

En caso de que a tus estudiantes no se les ocurran muchas resistencias, puedes sugerirles algunas que conozcas tú como docente y pedirles que, de tarea, le pregunten a sus familias por las resistencias que existen en la comunidad.

Dale, por otra parte, un espacio a la evaluación de las respuestas a los y las estudiantes: es posible que mencionen acciones que no son necesariamente "resistencias". En tal caso, remítelos a la definición construida por todos, y complementada por la del CNMH. Asegúrate, así, de que comprendan bien qué es una resistencia y qué es otro tipo de actividad que se realiza en medio de la guerra.

Puedes indagar por otras iniciativas diferentes a las que te presentamos en la guía. Como primer punto, asegúrate de que sea seguro para tu grupo explorarlas. Luego de confirmar esto, acompáñalos y guíalos para que identifiquen en cada una: acciones desarrolladas, participantes, objetivos, logros, dificultades y retos que han enfrentado en su trayectoria.

Advertencia

Es posible que los y las estudiantes consideren a ciertos grupos armados, a algunas pandillas o a algunas iniciativas violentas como "resistencias". Aunque las resistencias pueden hacer uso de la violencia, el propósito es desafiar el marco del conflicto y dignificar la vida humana, de modo que los grupos armados, las pandillas y grupos de esta naturaleza en general no tienen ese propósito: es importante no validar grupos armados o violentos en la vida de los y las estudiantes.

Para manejar esta situación puedes remitirte a la definición del CNMH, de modo que si se mencionan opciones armadas o pandillas como resistencias, puedes cuestionar su carácter de resistencia al preguntar si estos grupos:

- Realizan actividades cotidianas que hacen la vida "más vivible".
- Llevan a cabo acciones de reconstrucción de verdad.
- Hacen actos de solidaridad, bondad o rescate humanitario para mantener la dignidad de las personas.

Para finalizar la sesión puedes preguntar:

- ¿Qué aprendieron de esta actividad?
- ¿Habían escuchado de estas formas de resistencia?
- ¿Qué otras iniciativas de resistencia en Colombia o el mundo conocen?
- ¿Qué resistencias tienen en su vida cotidiana?

En este punto es importante que fomentes a los y las estudiantes a continuar con sus resistencias cotidianas, sobre todo aquellas que aspiran a dignificar la vida humana y a desafiar los marcos de violencia en los que viven.

Advertencia

Es importante no incentivar a los y las estudiantes a poner sus vidas o las vidas de sus compañeros en peligro por llevar a cabo estas resistencias. Hay que ser muy cuidadosos con esta instrucción.

Finalmente, puedes preguntar:

- ¿Son las resistencias importantes en un país en guerra?
- ¿Por qué?
- ¿Qué riesgos tienen estas resistencias?

Recuérdales que sería interesante registrar las emociones y aprendizajes que surgen de esta sesión en su diario.

Eje temático 4

La masacre y la estigmatización

Objetivo general

Comprender cómo el estereotipo y el estigma afectan la manera en la que los y las estudiantes se relacionan con su comunidad, y cómo estos fenómenos propiciaron y permitieron la ejecución de la masacre de El Salado en el 2000.

Conocimientos previos

Para este apartado no se considera que los y las estudiantes necesiten una base de conocimientos previos o realicen un ejercicio de indagación de ciertos asuntos de contexto para lo que será trabajado. En cambio, esperamos que puedas, desde el primer momento, construir con tu grupo un escenario para la escucha digna de los testimonios y las historias de vida que van a conocer. Será un eje diferente, pues desde el inicio los testimonios y las fuentes se leerán en clave de construir un jardín de la memoria. Queremos que este apartado permita acercarse a conocer lo que vivieron los salaeros y las salaeras desde el reconocimiento de su dignidad, y que ello sea un insumo fundamental para construir hipótesis sobre lo sucedido; es así la oportunidad de recoger lo revisado y aprendido en ejes anteriores para comenzar a establecer por qué pasó lo que pasó en El Salado.

Competencias

Competencias ciudadanas

- Empatía.
- Toma de perspectiva.
- Consideración de consecuencias.

Competencias básicas

- Reconozco que cuando se burlan o se desprecian mis propias formas de definirme, así como las formas de autodefinirse de otras personas, se las lastima y ofende y se las trata de manera discriminatoria.
- Respeto las formas en que me autodefino y las formas en que otras personas se autodefinen comprendiendo que la pluralidad es enriquecedora y no amenazante.
- Identifico y describo características socioculturales tanto de mi comunidad como de otras sin caer en estereotipos o estigmas.
- Identifico las diferencias en las concepciones que legitiman actuaciones en la historia y asumo posiciones críticas frente a ellas.
- Comprendo agencias y estrategias de la guerra en Colombia en el siglo XX y XXI.
- Identifico aportes que mi comunidad, otras comunidades y yo hacemos a lo que somos hoy.

Eje 4: La masacre y la estigmatización		
Sesión	**Titulo sesión**	**Objetivo sesión**
16	4.1 Me ubico: ¿cuándo uso y aplico estereotipos y cuándo he vivido situaciones en las que otros usan y me reducen a un estereotipo?	Comprender la construcción, la fijación y las consecuencias del uso de los estereotipos en la vida cotidiana y la manera como su uso promueve formas de discriminación que lastiman, ofenden e infringen los derechos de las poblaciones estereotipadas.
17	4.2. "Nosotros contra ellos" en Montes de María	Comprender los procesos que conducen a que algunos estereotipos se conviertan en recursos para estigmatizar a grupos enteros y cómo el tránsito de estereotipo a estigma implica la deshumanización de las personas estigmatizadas, legitimando su arrasamiento violento. Se espera, además, ilustrar el paso del estereotipo al estigma en la masacre de El Salado.
18	4.3 La masacre: el uso del estigma y el dolor de las víctimas	Escuchar de manera respetuosa los testimonios de sobrevivientes de la masacre y abrir un espacio para que los y las estudiantes expresen sus emociones frente a los hechos. Por último, propiciar una reflexión sobre cómo podemos contribuir, por un lado, a no reproducir estereotipos en nuestras vidas cotidianas y, por otro, a impugnar estigmas que circulan en nuestros entornos.

Sesión 4.1

Me ubico: ¿cuándo uso y aplico estereotipos y cuándo he vivido situaciones en la que otros usan y me reducen a un estereotipo?

Objetivo

Comprender la construcción, la fijación y las consecuencias del uso de los estereotipos en la vida cotidiana y la manera como su uso promueve formas de discriminación que lastiman, ofenden e infringen los derechos de las poblaciones estereotipadas.

Paso 1

Mis adhesiones a colectivos

Pídele a tus estudiantes que identifiquen diferentes grupos a los que se sienten pertenecer y los escriban en un papel.

- Pueden identificarse con grupos a los que se han unido voluntariamente, como hinchadas de fútbol u otro deporte.
- También pueden escoger grupos que se constituyen alrededor de pasatiempos, clubes o gustos musicales, a saber:
  - Bandas de hip-hop, rap o rock;
  - Comunidades virtuales o religiosas;
  - "Tribus urbanas".
- Pueden también autodefinirse por afiliaciones territoriales, étnicas o de opción sexual, siempre y cuando les resulten importantes.

Pídeles que compartan de esa lista la identificación que para ellos reviste mayor significancia. A medida que vayan hablando, ve haciendo círculos con sus respectivas etiquetas. Cada círculo va dividido en dos. Dibuja máximo seis círculos en el tablero:



Alerta de cuidado

Ten en cuenta que algunos estudiantes pueden ridiculizar a otros por sus identificaciones. Queremos que estas respuestas queden en evidencia, de modo que las puedes resaltar en rojo en el círculo al que se refieren para retomarlas más adelante y reflexionar sobre su impacto. Cuando vuelvas sobre ellas, recuerda los acuerdos establecidos al inicio de este viaje por la memoria histórica y su alusión al respeto y al aula democrática que queremos propiciar.

Paso 2

Llenar de características/atributos cada círculo

Pídeles que expresen cómo perciben a los grupos anotados en el tablero. Asegúrate que hablen únicamente quienes *no* se identifican con esos grupos y escríbelo en la parte de arriba del círculo.

Tras recorrer los seis círculos, pídeles a los que *sí* se autoidentificaron con esos grupos que expresen qué características los identifican. ¿Cómo se autodefinen? Escríbelo en la parte de abajo del círculo.



Paso 3

Análisis de las características: ¿son neutrales las atribuciones que se le hacen a los grupos?

Una vez completes los seis círculos, pídele a tus estudiantes que observen atentamente:

- ¿Qué tienen en **común** los atributos/características que aparecen en las autodefiniciones de los seis grupos? (Estas aparecen en la parte de abajo de los círculos)
- ¿Qué tienen en **común** las características/etiquetas que los demás atribuyen a esos grupos? (que aparecen en la parte de arriba de los círculos)

Tras finalizar este ejercicio, abre un espacio para que todos discutan si las atribuciones y etiquetas son neutrales. Puedes abrir la discusión con la siguiente pregunta:

- ¿Cómo son las características que le asigno a mi grupo y cómo son las que le atribuyo a los demás?

Hazles ver que cuando se les pregunta por su propio grupo, la mayoría de atribuciones tienden a ser valoraciones "positivas", mientras que cuando se les pregunta por características asociadas con los demás grupos, la mayoría de las características tienden a ser "negativas".



Paso 4

Los impactos emocionales del uso de los estereotipos

En este punto, es necesario abrirle un espacio a las emociones y a los sentimientos. Regresa al tablero y a los círculos y pregúntales cómo se sienten los del grupo 1 cuando ven las etiquetas que les atribuyen los demás. Haz esto con todos los grupos expuestos en los círculos: ¿Cómo se sienten los del grupo 2 cuando escuchan las etiquetas que les atribuyen los demás? ¿Este ejercicio nos permite cambiar la manera como entendemos a las otras personas? ¿Cómo o por qué?

A medida que van dando sus respuestas, escribe las emociones en el tablero. Se espera que los y las estudiantes comprendan que estas valoraciones, además de NO ser neutrales, en muchos casos lastiman y ofenden a los demás.

Paso 5

Las consecuencias del uso de estereotipos en el trato interpersonal: la discriminación social

Además de ofender y lastimar, una pregunta es clave: ¿Qué consecuencias creen ustedes que trae el uso de los estereotipos?

Pon ejemplos:

- Si yo creo que un punkero es violento, ¿cómo me siento en presencia de uno? ¿Qué siento? ¿Cómo reacciono?
- Si yo creo que el hincha del equipo X es tramposo, ¿lo trato bien?
- Si yo creo que una persona evangélica es fanática, ¿entablo una conversación con ella?
- Si yo siento que los paisas son "avispados", ¿hago negocios con uno de ellos?
- Si yo creo que las niñas son débiles, ¿las invito a jugar fútbol?

La idea es que puedan identificar ellos y ellas mismos que los estereotipos que nos hacemos de los demás basados en poca información y muchos prejuicios generan actitudes y comportamientos discriminatorios[1].

Paso 6

La discriminación y un trato desigual

Puedes profundizar la discusión con los siguientes ejemplos. Recuerda hacer énfasis en cómo el uso de estos estereotipos lastima y ofende a quienes los padecen y muéstrales las consecuencias a las que pueden llevar: la discriminación como un trato desigual. Puedes poner otros ejemplos, como los siguientes:

Estereotipo

Ejemplo 1: "Todas las mujeres son débiles" ¿Y los hombres?
Ejemplo 2: "Todas las mujeres son emocionales" ¿Y entonces no pueden razonar como los hombres?

Preguntas provocadoras: ¿Es esto cierto? ¿Son las mujeres débiles? ¿No existen mujeres lo suficientemente fuertes para dedicarse a oficios o deportes que impliquen fuerza? ¿Has tenido la oportunidad de conocer a todas las mujeres del mundo?

Consecuencia: Este estereotipo sirvió para que las mujeres fuesen vistas como incapaces de razonar por su propia cuenta y, por tanto, que las democracias del siglo XIX y buena parte del siglo XX les asignaran el lugar de una ciudadanía dependiente. Como ciudadanas dependientes, no podían votar, tomar decisiones sobre propiedades heredadas ni acceder a una educación superior.

1.
Discriminar:
1. Seleccionar excluyendo.
2. Dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc.

Diccionario de la Real Academia Española



Estereotipo

Ejemplo 1: Todos los colombianos y las colombianas son violentos ¿Y los estadounidenses?
Ejemplo 2: Todos los colombianos son mafiosos

Preguntas provocadoras: ¿Es esto cierto? ¿Todos los colombianos somos violentos? ¿Todos somos mafiosos? ¿El hecho de que en Colombia existan personas violentas implica, necesariamente, que la totalidad de los colombianos seamos violentos o mafiosos? ¿Es justo que una persona que conoce solo a un número pequeño de colombianos haga esa afirmación?

Consecuencia: A las y los colombianos los requisan más a menudo en los aeropuertos, se les niega el acceso a algunos espacios o se les exige visa para determinados países.

Estereotipo

Ejemplo 1: Todos los y las jóvenes son indisciplinados. ¿Y los adultos no?
Ejemplo 2: Todos los y las jóvenes son irresponsables y por ello no pueden asumir compromisos

Preguntas provocadoras: ¿Están de acuerdo con estas afirmaciones? ¿Todos ustedes se consideran indisciplinados? ¿Todos ustedes se consideran irresponsables? ¿Es posible que existan jóvenes que no lo sean?

Consecuencia: El adulto, al considerar que las personas jóvenes son indisciplinadas o irresponsables, las cohíbe e impone reglas estrictas ejercidas de manera vertical. Además, puede llegar a decidir por ellos y ellas, pues no reconoce que pueden tomar decisiones acertadas.

Artículo 13.
Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

Texto
Constitución Política de Colombia, 1991.

Lee el artículo 13 de nuestra Constitución:

¿Qué tan compatible es el uso de estereotipos en nuestra vida cotidiana con este artículo consagrado en la Constitución? Si tienes acceso a Internet, te recomendamos el siguiente videoclip: "YO NO SOY TRAPACERO campaña contra la discriminación gitana en la RAE" (en: https://www.youtube.com/watch?- v=07AO-ykW9KxI).

Pídeles para la siguiente clase que cada quien elabore su propia definición de estereotipo y, además, que identifiquen los estereotipos que funcionan u operan con familiares, amigos, en el colegio y el barrio. ¿Cuáles son las implicaciones de aquellos estereotipos que hacen parte del lenguaje del día a día? Luego deben consignar la información en el cuaderno.

Esta actividad se propone para retomar la idea de que todos los estereotipos pueden ser llevados al análisis y son discutibles. En sí, entender las implicaciones de sus usos y su naturalización permite construir nuevos lugares de comprensión.

Sesión 4.2

"Nosotros contra ellos" en Montes de María

Objetivo

Comprender los procesos que conducen a que algunos estereotipos se conviertan en recursos para estigmatizar a grupos enteros y cómo el tránsito de estereotipo a estigma implica la deshumanización de las personas estigmatizadas, legitimando su arrasamiento violento. Se espera, además, ilustrar el paso del estereotipo al estigma en la masacre de El Salado.

Paso 1

Identifico los pasos a través de los cuales se constituyen los estereotipos

Retomando el ejercicio final de la anterior sesión que se dejó a manera de tarea, pregunta a tus estudiantes aquellos estereotipos que identificaron en el cotidiano de sus vidas. Elige uno y pídeles que, entre todos, reconstruyan cómo opera un estereotipo y cómo se divulga.

Pregúntales, por ejemplo: ¿Son en realidad todos los hinchas del Nacional tramposos? ¿Son todos los punkeros agresivos? ¿Son todos los rockeros mal aseados?

Luego puedes preguntarles qué evidencia tienen para afirmar que, por ejemplo, todos los punkeros son agresivos. Discute con ellos esas evidencias. Frente a afirmaciones tales como "yo conozco…", "yo he visto a unos punkeros ser violentos…", abre la pregunta: ¿Significa esto que todos los punkeros son violentos?

Luego, reflexiona con ellos sobre los orígenes de los estereotipos: ¿De dónde sacamos los estereotipos que usamos? Invítalos a darse cuenta de que estos estereotipos son una generalización de características que no siempre se fundan en evidencia, sino en opiniones que damos por ciertas porque las hemos escuchado en casa, en boca de amigos, en chistes o en canciones, en dichos populares, en afiches, entre otros.

Pídeles que identifiquen cuáles son los pasos a través de los cuales se constituye un estereotipo. Se espera que los y las estudiantes identifiquen tres pasos clave en los procesos de construcción y uso de los estereotipos:



1. Generalización.
El comportamiento de algunos integrantes del grupo se le atribuye/imputa a *todos* los demás integrantes. Se resume en una afirmación como la siguiente: "Todos los integrantes del grupo X son Y…".



2. Homogeneización.
Todos los integrantes del grupo estereotipado comparten/se distinguen por la *misma* característica".



3. Fijación.
El atributo o la característica que se le atribuye al grupo no varía en el tiempo ni en el espacio, sino que se convierte en parte de una supuesta esencia del grupo, *inmutable y fija*. Esa fijación se resume en afirmaciones como la siguiente: "Todos los integrantes del grupo X son *siempre*…".

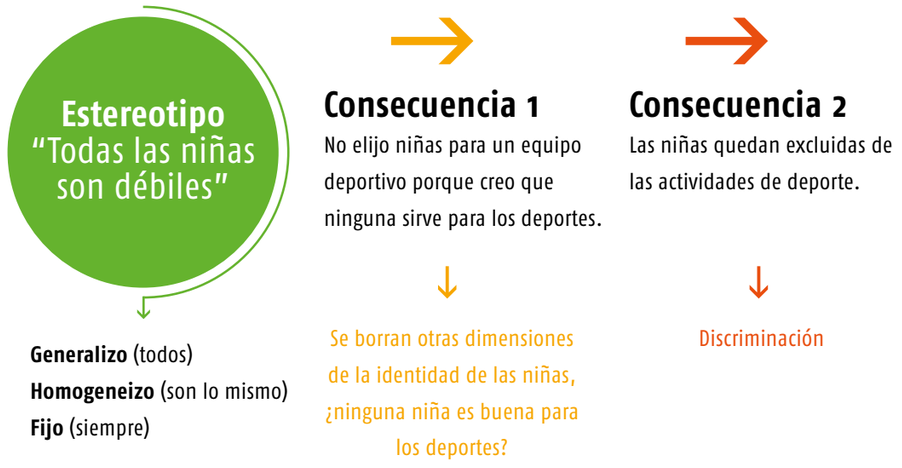
Paso 2

Identifico las consecuencias de usar estereotipos

Una vez identificados los pasos que damos cuando construimos un estereotipo, regresa a la manera como los y las estudiantes describieron que se sentían cuando ellos eran estereotipados. Además de que su uso tiene consecuencias, lastima y ofende, justifica los comportamientos y actitudes discriminatorias de quienes usan el estereotipo.

Explícales que el problema de los estereotipos es que atribuimos características a las personas sin siquiera conocerlas y que, en muchos casos, estas características vienen cargadas de valoraciones negativas: tratan con desprecio a las personas en los campos estético, económico, moral, cultural, de producción de conocimiento o en las esferas sociales o políticas, lastimándolas e infringiendo sus derechos a un trato no discriminatorio.

Puedes pedirles que construyan esta ruta a través de un diagrama como el siguiente:



Antes de que los y las estudiantes se adentren en el análisis de los testimonios relacionados con la masacre de El Salado, es fundamental que vuelvan a encontrarse por un momento con sus historias de vida y con las formas como ellos han estereotipado o han sido estereotipados por otras personas.

Asegúrate de abrir un espacio para escuchar las preguntas que les hayan surgido en torno al concepto, ya que es posible que aun tengan dudas con respecto a lo que es un estereotipo. Recuérdales la definición e incluso usa ejemplos si lo consideras oportuno.

Paso 3

Los estereotipos en El Salado y sus consecuencias

Pídeles a los y las estudiantes que lean el testimonio del sobreviviente de la masacre de El Salado y la explicación ofrecida por Carlos Castaño, así como los grafitis que aparecen en el libro de texto. ¿Qué observan?

Pídeles que recuerden la ruta de construcción de un estereotipo y los cuatro pasos clave: generalizar, homogenizar, fijar una "esencia" y discriminar. Pídeles a tus estudiantes que identifiquen esos pasos en las lecturas que están haciendo.

- ¿Dónde se da un paso de generalización?
- ¿Dónde se da un paso de homogeneización?
- ¿Dónde se da un paso de fijación de una esencia?

Pregúntales a tus estudiantes cómo creen que el estereotipo que recae en los salaeros los afectó en un contexto de guerra.

Así mismo, acompáñalos en las respuestas que dan a la pregunta de la guía de estudiantes: "¿Qué se decía sobre toda la población campesina que vivía en El Salado?". Al respecto, es importante hacer énfasis en la voz de los pobladores: "No todo el pueblo era guerrillero, no todos estábamos contra ellos". Esta es la oportunidad para comenzar a elaborar las primeras hipótesis ¿Qué hizo que fueran señalados de esa manera y quedar en una condición de amenaza?



Paso 4

Del estereotipo al estigma

Dibuja en el tablero el árbol de consecuencias con la irrupción de la guerra. Puedes hacerlo así:

- ¿Qué implicaciones tiene para la población de El Salado que Carlos Castaño la acuse de guerrillera? ¿Qué riesgos corren sus habitantes?
- Pregúntales si creen que es lo mismo llamar a toda una población "guerrillera" en un país en paz, sin conflicto armado interno, a llamar a una población "guerrillera" en un país en guerra como Colombia en el que uno de los actores del conflicto armado es justamente la guerrilla. ¿Significa lo mismo? ¿tendrá la misma connotación?
- ¿Cómo se diferencia el estigma de un estereotipo?

Si requieres un ejemplo puedes:

- Recordarles cómo, en el Holocausto judío para identificar a los judíos, los nazis les obligaban a usar la estrella de David cosida a su ropa. Este rótulo marcaba a quien lo portaba como judío y, por lo tanto, como una persona peligrosa, amenazante, despreciable... no humana.

Se espera que los y las estudiantes identifiquen que el estereotipo puede transformarse en un estigma* en un contexto de guerra. Ponerle a toda una comunidad la etiqueta de guerrillera es transformarla en enemiga y convertirla en una amenaza. En general, los enemigos, en el marco de una guerra, se convierten en objetos, no humanos, bárbaros, animales, es decir que se deshumanizan. Esta deshumanización abre la puerta a la posibilidad de que se ejerza sobre ellas prácticas y técnicas de horror para arrasarlas.

- Por ejemplo, una cosa es estereotipar a todos los jóvenes como "desorganizados", lo que ejerce una violencia simbólica contra ellos. Pero otra cosa es rotularlos como peligrosos, impredecibles, amenazantes a través de una marca (esta marca puede ser física como la estrella de David o discursiva, como llamar a los salaeros "guerrilleros").

***El estigma** es un rótulo que le impongo a alguien o a toda una población para identificarla como amenazante y peligrosa, y poco a poco construirla como no humana. Al deshumanizarla puedo, sin repugnancia moral, infringirle las peores torturas, hacerla objeto de un arrasamiento físico, o perseguirla, amenazarla, intimidarla, desplazarla, etc.

Teniendo en cuenta la distinción entre estereotipo y estigma, pídeles a los y las estudiantes que vuelvan a leer los testimonios del habitante de El Salado y la entrevista a Carlos Castaño, para luego responder las siguientes preguntas en grupos:

- ¿Identifican algún estigma? ¿Identifican que algún "rótulo" (como la estrella de David) se le impone a la comunidad de El Salado?.
- ¿Qué implicaciones tiene este rótulo en las relaciones entre los actores armados y la población civil de El Salado? ¿Cómo afecta esta situación la naturaleza del conflicto armado?

Se espera que los y las estudiantes identifiquen que el rótulo es el de "guerrillero". Ese el que se le impone a todos los campesinos residentes de los Montes de María, específicamente a los de El Salado, poniendo sus vidas en un grado de amenaza o de peligro.

Pídeles que revisen su árbol de consecuencias. Es posible que, luego de comprender el estigma, los y las estudiantes quieran ampliar las consecuencias de que a los salaeros no solo se les discriminara porque se les considerara guerrilleros, sino porque además fueran rotulados, en medio de una guerra, como una amenaza y como enemigos absolutos de los paramilitares.

Además, puedes agregar una reflexión sobre los estigmas que se encuentran en contextos cercanos. Por ejemplo, grupos poblacionales como los habitantes de calle han sido señalados bajo rótulos que les han costado la vida. Es decir, los estigmas se acentúan o magnifican en contextos de guerra al incrementar el grado de riesgo y/o violencia, pero no son exclusivos en ellos.

Preguntarnos y cuestionarnos por estas prácticas de "limpieza" que se presentan en la cotidianidad resulta más que necesario.

Sesión 4.3

La masacre: el uso del estigma y el dolor de las víctimas

Objetivo

Escuchar de manera respetuosa los testimonios de sobrevivientes de la masacre y abrir un espacio para que los y las estudiantes expresen sus emociones frente a los hechos. Por último, propiciar una reflexión sobre cómo podemos contribuir, por un lado, a no reproducir estereotipos en nuestras vidas cotidianas y, por otro, a impugnar estigmas que circulan en nuestros entornos.

Alerta de cuidado

Antes de leer estos testimonios, vuelve a revisar los acuerdos que estableciste con tus estudiantes al inicio de la primera sesión: ¿Qué mecanismos se establecieron para lidiar con la tristeza, la rabia o la frustración? ¿Qué normas se establecieron para respetar la palabra y las emociones de los otros y las otras? Aunque deben estar escritas en un sitio visible recuérdaselas a tus estudiantes y actualízalas si lo consideras necesario.

A lo largo de la sesión encontrarás testimonios de la masacre. Al respecto, te sugerimos que pongas mucha atención a las emociones que expresan tus estudiantes y realices una pausa cuando identifiques que se sienten abrumados.

Cuéntales que cada quien tiene la posibilidad de hacer las preguntas que le generen las emociones que surgen durante la sesión y la nueva información que está conociendo. Así mismo, recuerda que han construido un espacio donde pueden expresar lo que se moviliza en cada quien sin ser juzgados o señalados. Si lo consideras necesario, en esta sesión puedes invitar a que se sienten en círculo como señal de acompañamiento o buscar un lugar al aire libre que cambie la estructura del aula que tradicionalmente viven.

En caso de que algún estudiante tenga una crisis emocional, recuerda que es fundamental no ignorar las emociones que se presenten, sino validarlas, es decir, no cuestionarlas ni juzgarlas, sino acogerlas desde la empatía, así no sean las emociones que tú tengas o que consideres adecuadas. Mientras escuchas al estudiante o escuchas su llanto, recuérdale a los demás que está bien expresar emociones e invítalos a acompañarlo para que no se sienta solo. Deja que ellos y ellas mismas consuelen o acompañen a la persona que está expresando tristeza o dolor, pero verifica que sea de manera responsable y sin negar, descalificar, desconocer, despreciar o aminorar las emociones que han aflorado.

Puedes regresar a los mecanismos que acordaron colectivamente al inicio de la primera sesión y aplicarlos en ese momento: ¿Cogerse las manos? ¿Gritar todos? ¿Consolar con palabras de apoyo?

Paso 1

El jardín de la memoria[11]

Cuéntales a tus estudiantes que van a conocer lo que le sucedió a la comunidad de El Salado en el marco de la masacre y que será la oportunidad para reconocer y darles un lugar digno dentro del aula a las historias de vida que narran lo ocurrido. Para ello, proponles construir un "jardín de la memoria", en el que los relatos que escuchen a través de las fuentes del eje serán transformados en arte: en una flor, una hoja u otro elemento de la naturaleza que quisieran elaborar, para darle nombre y lugar al legado que dejaron estas personas en la comunidad.

Organiza previamente los materiales necesarios para que cada vez que se nombre una víctima de la masacre se escriba su nombre en una pieza del jardín y, además, si está la información, se amplíe sobre el recuerdo o el legado que queda de la persona para la comunidad. Por ejemplo, se podrán plasmar así:



11. Esta iniciativa de memoria está inspirada en el jardín de la memoria realizado en San Carlos, Antioquia, que surgió como una iniciativa para dignificar a las personas víctimas. La iniciativa está disponible en el siguiente enlace: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/cuatro-masacres-que-san-carlos-no-olvida.

Continúa construyendo en equipo el jardín de la memoria, incluyendo a Víctor Urueta y a cada una de las 60 personas que dan muestra de la magnitud del horror de esta masacre. También puedes incluir los perfiles de las personas que se encuentran al finalizar cada eje: Agustín Rafael Redondo Pérez, Gustavo Redondo Suárez, Pedro Eloy Cohen Rivera, Álvaro Pérez Ponce y María del Carmen Cabrera Torres.

Pueden agregar al jardín frases que los y las estudiantes quisieran expresar a las personas de El Salado, imágenes o dibujos del territorio o de las personas que acaban de nombrar y elaboraciones como cartas, canciones o poemas que quisieran compartirles. Finalmente, pueden elegir un nombre para este jardín de la dignificación y la memoria que acaban de construir.

Ten en cuenta que, además de los testimonios, cuentas con fotografías e imágenes en el texto de estudiantes que dan a conocer un poco sobre la cotidianidad de las personas de El Salado: el compartir intergeneracional en espacios públicos, las celebraciones de matrimonio, o los bailes tradicionales, etc. Si lo consideras pertinente con el grupo, agrega al jardín cada uno de los elementos identificados de la cultura y la comunidad que sean fundamentales para reconstruir la memoria de los que perdieron su vida a causa del conflicto armado en la región.

Se espera con esto construir un espacio para dignificar las memorias de vida de salaeros y salaeras y permitir que jóvenes realicen acciones de memoria y comprendan las implicaciones de estas para una comunidad afectada por la guerra.

Si es posible y si el grupo se encuentra motivado, acompáñalo a organizar en un espacio extracurricular una jornada para que el colegio pueda conocer la elaboración del grupo a partir de la voz de sus creadores (puedes articular esta actividad con la actividad de cierre de todo el material propuesta en el Eje 6).

Paso 2

Construyo hipótesis: ¿Por qué sucedió la masacre?

Luego de lo construido en el marco de la dignificación, es el momento para dar una mirada desde el esclarecimiento y, en sí, identificar los "hechos irrefutables" de lo sucedido. En este momento, es importante que revises los tiempos con los que cuentas en clase e identifiques si este paso se deja a manera de "tarea" para que cada quien elabore individualmente y en el próximo encuentro se pueda compartir, debatir y profundizar.

Para reconstruir y esclarecer retoma las preguntas planteadas en la guía de estudiantes a lo largo de la sesión: "¿cómo nombraron a los pobladores quienes perpetraron la masacre?, ¿qué sucedió el 18 de febrero en la cancha del pueblo de El Salado?". Además, compleméntalas preguntando al grupo: ¿cuál es la hipótesis detrás de lo sucedido en El Salado?, es decir, ¿por qué sucedió la masacre de El Salado? ¿Qué otras hipótesis son posibles para explicar por qué ocurrió?

Puedes recurrir al apartado del texto Pedagogía de la memoria histórica. Ruta para trabajar en la escuela, *Investigo: contrasto fuentes, formulo hipótesis y comprendo contextos*[12], para apoyarte en sugerencias pedagógicas que guíen la formulación de hipótesis.

Recuérdale al grupo de estudiantes que al contrastar las diferentes fuentes que han revisado desde el Eje 1 pueden comenzar a construir sus propias hipótesis respaldadas con argumentos y justificaciones que las sustenten. El estudio de las dinámicas armadas en el territorio durante el Eje 3 también es un importante insumo para este momento.

Según la participación del grupo, puedes formular las siguientes preguntas para apoyarlos en este momento: ¿quiénes estaban? ¿En dónde ocurrió? ¿Quiénes fueron las víctimas? ¿Por qué sucedió en ese lugar y momento y no en otro? ¿Cómo se interrelacionaron los distintos actores presentes en el territorio? ¿Cómo se gestaron las alianzas en el territorio? ¿Qué condiciones llevaron a que se dieran los hechos?

Es importante que acompañes la reflexión para que los y las estudiantes logren identificar que una de las ideas fuerza sobre lo ocurrido en El Salado es que la masacre responde a que la comunidad fue estigmatizada como guerrillera. Además, apóyalos indagando y cuestionando sobre el contexto donde ocurre, para situar el territorio y las implicaciones de los diferentes actores involucrados.

Paso 3

Actividades opcionales para profundizar y realizar en articulación con otras áreas/asignaturas

1. ¿Qué puedo hacer frente a los estereotipos y los estigmas de la guerra?

Después de transitar por los testimonios, destínale un tiempo a la contención emocional de tus estudiantes. Además de elaborar el jardín de la memoria y construir hipótesis sobre lo sucedido, es importante que ellos y ellas identifiquen en sus vidas cotidianas formas de contribuir a que los estereotipos no se afiancen y de impugnar patrones de estigmatización que ellos identifican en sus propias comunidades, y además aquellos estereotipos que rondan en el país, que circulan por los medios de comunicación y que han sustentado la continuación del conflicto armado.

Invítalos a reflexionar sobre estereotipos y estigmas que alimentan o se han fomentado por el conflicto armado. El Salado nos brinda un ejemplo sobre los impactos que puede tener la estigmatización de una comunidad o población como guerrillera pero a lo largo y ancho del país muchas otras comunidades fueron estigmatizadas como "pueblos guerrilleros" o "pueblos paramilitares". De esta forma, puedes preguntar a tus estudiantes ¿qué otros estereotipos han escuchado o se imaginan que pueden darse como parte del conflicto armado? Puedes plantear algunos ejemplos alejados de tu región que no pongan en riesgo al grupo.

Para finalizar pregúntales: ¿cuál es su lugar para reivindicar o transformar las marcas y rótulos que les han impuesto a grupos de colombianos y colombianas en el marco del conflicto armado? Con esto se espera que puedan reflexionar que, a pesar de ver el conflicto como algo ajeno o lejano, es posible que en sus contextos cercanos escolares, comunitarios o familiares circulen estereotipos de distinto tipo como "todos los grupos de izquierda son guerrilleros" o "toda la fuerza pública está aliada con paramilitares". Es necesario interpelar estas generalizaciones para verlas de forma crítica, histórica y matizada.

2. ¿Qué puedo hacer frente a los estereotipos y los estigmas en mi cotidiano?

Retoma los estereotipos que se identificaron en la sesión 4.1 y que hacen parte de la cotidianidad

12. Lo anterior se encuentra en el libro Los Caminos de la Memoria.

de los y las estudiantes. Pregúntales cuál de estos estereotipos quisieran ayudar a transformar en su comunidad y, con esto, pídeles que elaboren una actividad o una intervención en la que ayuden a cuestionar este estereotipo que reconocieron como más usual y se programen para implementarla.

¿Cuál es ese estereotipo? ¿Qué se necesita para interpelarlo? ¿Quiénes pueden apoyar esta iniciativa? ¿A quién se espera llegar con lo elaborado? ¿Qué iniciativa o estrategia se va a desarrollar?

3. Conmemoración

Imaginar que el día de mañana es el aniversario de la masacre. ¿Qué conmemoración sugerirían para honrar a las víctimas de El Salado y sensibilizar a su comunidad de la masacre? En caso de contar con la posibilidad de elaborar un monumento, ¿qué realizarían? ¿Cómo este monumento dignifica pero a la vez da cuenta de lo que sucedió con la comunidad?

4. Sensibilización

Se recomienda esta actividad en caso de querer trabajar ejercicios de empatía con estudiantes que no han estado en contacto con el conflicto armado y que el o la docente considere importante sensibilizar. Se trata de revisar los testimonios de nuevo e identificar las emociones que expresan las personas que narran la experiencia:

- ¿Qué crees que sienten quienes fueron víctimas o presenciaron la masacre según lo narrado en los testimonios?
- ¿Puedes pensar en algún momento en el que tú, tu comunidad o incluso el país entero haya sentido emociones similares? (Se puede sugerir la muerte de una figura pública, un desastre natural o algún acontecimiento significativo en la comunidad).
- ¿Cómo acompañar a las personas y comunidades que sufren estas experiencias?

5. Estrategias de cuidado

Elabora con el grupo un compendio de estrategias de cuidado y contención para acompañar emociones dolorosas que puedan surgir al conocer historias desgarradoras del conflicto armado. Puedes entregar a cada persona un papel e invitarlas a colocar en este una canción, un poema, una historia o frase que cada quien haya utilizado en algún momento para subir el ánimo frente una situación dolorosa y al que llamarán “mi estrategia de cuidado”. Luego de esto, dispón el espacio de clase para que puedan caminar y desplazarse. Comenzarán a caminar y darás la indicación para que se encuentren con una persona y le compartan su “estrategia”. Cada quien recibe la estrategia de su compañero y continúa caminando hasta encontrarse con otra persona y compartirle aquella estrategia que acaba de conocer. Según el tiempo con el que dispongas, permite que sigan compartiendo entre el grupo el mayor número estrategias de cuidado y para finalizar invita a que cada quien recuerde y escriba en su diario de campo las estrategias de cuidado que le llamaron la atención y que quisiera incluir para afrontar emociones dolorosas.

Nota para el docente:

Ten en cuenta que tanto en este apartado como al finalizar el Eje 6 se proponen actividades o dinámicas con un énfasis de dignificación y esclarecimiento a través de expresiones artísticas. Puedes coordinar con tus compañeros y compañeras de diferentes asignaturas para apoyar estas acciones de memoria, haciendo transversal el trabajo desde la institución educativa.

Eje temático 5

Los impactos de la masacre: el desplazamiento

Objetivo general

Comprender el funcionamiento y el impacto del desplazamiento forzado en los Montes de María y la manera en la que este fenómeno afectó la tenencia de la tierra en la región. Así mismo, propiciar condiciones para que los y las estudiantes se acerquen a las historias de vida de las víctimas desde la empatía, el acompañamiento y la comprensión de sus vivencias.

Conocimientos previos

En esta oportunidad, los referentes literarios pueden servir como un apoyo en caso de querer realizar una sensibilización sobre la problemática del desplazamiento forzado en el marco del conflicto armado. Para esto, se recomienda revisar la siguiente literatura infantil y juvenil:

- Un largo camino (Beatriz Eugenia Vallejo Franco, 2016) [texto que hace parte de la Caja de Herramientas].
- Eloísa y los bichos (Jairo Buitrago, 2009).
- ¿Por qué viajan las jaibas? (Denise Ganitsky y Juan Guillermo Rojas, 2013).
- El dorado de agua (Sandrine Dumas Roy, s.f.).
- Antes estaba el mar (Éleonore Douspis, 2016).

Por otro lado, y si lo consideras pertinente, puedes realizar una sensibilización a través de películas que narran sobre el desplazamiento, tales como Siembra, de Ángela María Osorio Rojas y Santiago Lozano Álvarez (2015), o alguna que creas pertinente compartir. Todo esto siempre teniendo en cuenta el cuidado con el grupo de estudiantes frente lo que van a conocer. Será así una oportunidad para profundizar en la problemática del desplazamiento forzado a través de metáforas que brindan los recursos literarios.

Competencias

Competencias ciudadanas

- Empatía.
- Pensamiento crítico.
- Escucha activa.
- Toma de perspectiva.
- Consideración de consecuencias.

Competencias básicas

- Realizo investigaciones como lo hacen los científicos sociales: diseño proyectos, desarrollo investigaciones y presento resultados.
- Identifico y analizo las consecuencias sociales, económicas, políticas y culturales de los procesos de concentración de la población en los centros urbanos y abandono del campo.
- Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas.

Eje 5: Los impactos: el desplazamiento				
Sesión	**Título sesión**	**Objetivo sesión**	**Subsección**	**Título subsección**
19	5.1 Me ubico: el sentimiento de desarraigo generado por el desplazamiento	Comprender la situación y la experiencia del desplazamiento forzado, estableciendo vínculos entre lo que otros han vivido a causa del conflicto armado y la manera como personalmente se afrontaría.		
20	5.2 Los testimonios de los salaeros y las salaeras	Comprender la manera como los y las sobrevivientes lidiaron con la situación de destierro.	5.2.1	¿Cómo fue el abandono en El Salado?
			5.2.2	¿Cómo fue la experiencia de vivir en situación de desplazamiento?
21	5.3 ¿Y qué pasó con la tierra en El Salado? El análisis de los impactos del desplazamiento	Analizar los impactos del desplazamiento sobre la titulación y la tenencia de la tierra a partir de un ejercicio investigativo y de construcción de hipótesis que permita colocar en contexto lo que vivió la región de Montes de María, especialmente El Salado.	5.3.1	La descripción de los impactos del desplazamiento sobre la tenencia de la tierra: ¿quién se queda con la tierra?
			5.3.2	La descripción de los impactos sobre la tenencia de la tierra: los usos de la tierra.
			5.3.3	Construyo hipótesis sobre la problemática de las tierras en El Salado: ¿qué pasó?, y ¿cómo se llegó a esa situación?

Sesión 5.1

Me ubico: el sentimiento de desarraigo generado por el desplazamiento

Objetivo

Comprender la situación y la experiencia del desplazamiento forzado, estableciendo vínculos entre lo que otros han vivido a causa del conflicto armado y las experiencias personales.

Actividad de enganche

Pide a tus estudiantes que imaginen que deben abandonar su casa por causa de una catástrofe natural, con el objetivo de que puedan ponerse en los zapatos de quienes son forzados a dejar su tierra. Se busca que, a partir de este ejercicio imaginativo, puedan acercarse a comprender las inmensas dificultades y los desgarramientos producto de un evento tan traumático como el desplazamiento.

La actividad presenta dos opciones. La primera es para los grupos de estudiantes que no hayan estado expuestos al fenómeno del desplazamiento. La segunda es para grupos de estudiantes que hayan estado expuestos a este fenómeno.

Opción 1

En caso de que tus estudiantes no hayan estado expuestos al fenómeno del desplazamiento.

Paso 1

¿A dónde irías y qué te llevarías?

Pídele a tus estudiantes que elaboren una lista reflexionando en la siguiente situación: hay un desastre natural en su ciudad o municipio y deben salir de allí lo más rápido posible.

- ¿A dónde irías?
- ¿A qué ciudad o municipio te dirigirías?
- ¿Qué tan lejos te irías?
- ¿Qué ventajas tendría irse lejos o quedarse cerca? Ten en cuenta que el terremoto puede tener réplicas.
- ¿Con qué criterios elegiste el sitio? ¿En qué te movilizarías? ¿Qué te llevarías?
- Puedes, adicionalmente, poner criterios a propósito de lo que se llevarían si solo pudieran llevar una maleta, caja, costal o bolsa o si tuvieran muy poco tiempo para decidir qué llevar.

Paso 2

¿Cómo te sentirías durante ese desplazamiento?

Los y las estudiantes ya han elegido el sitio y las cosas/objetos/animales que llevarían consigo. Ahora pídeles que representen en un escrito o un dibujo su respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te sientes?
- ¿Qué emociones identificas?
- ¿Qué siente tu cuerpo?
- ¿Qué extrañarías justo en ese momento de tu casa?

Pídeles que representen estas emociones en su dibujo.

Paso 3

¿Cómo es la vida durante el desplazamiento?

Después de imaginar la situación del desplazamiento, invita a los y las estudiantes a imaginar la vida en el sitio al que acaban de llegar a través de listas de corto y largo plazo.

Lista a corto plazo:

- ¿Dónde dormir las primeras noches?
- ¿Qué y dónde comer?
- ¿A quién contactar en la ciudad a la que llegan?

Lista a largo plazo:

- ¿Dónde podrían trabajar los padres?
- ¿Dónde podrían estudiar los niños y niñas?
- ¿Dónde vivir?

Paso 4

Conclusión y conexión con la población de El Salado

Después de realizar la actividad, se les pregunta a los y las estudiantes sobre las dificultades que se encontraron durante el ejercicio: ¿Qué dificultades hay en desplazarse de esta manera?

Finalmente, pídeles que piensen e identifiquen qué comparten (desde el ejercicio imaginativo que realizaron) con la población de El Salado que sobrevivió a la masacre y que debió abandonar sus tierras lo más rápido posible.

Opción 2

En el caso de que tengas un aula mixta y que algunos de tus estudiantes hayan sido víctimas de desplazamiento

Paso 1

Si tus estudiantes han estado expuestos al fenómeno del desplazamiento y esta es una temática que se ha tratado abiertamente en el aula, es decir, si tus estudiantes conocen quiénes han sido desplazados y se han hecho actividades de sensibilización al respecto, puedes preguntarles a tus estudiantes víctimas del desplazamiento:

- ¿Qué quisieran decirle a sus compañeros sobre su experiencia? (Recuerda no obligar a nadie a participar; si nadie quiere compartir, está bien).
- ¿Qué quisieran que sus compañeros supieran sobre el desplazamiento? ¿Qué quisieran que tuvieran en cuenta en el día a día del colegio o la escuela?

Paso 2

Pídeles a tus estudiantes que se organicen en grupos (preferiblemente estos grupos contarán con un estudiante que haya sido víctima de desplazamiento) para representar a través de una obra de teatro, una canción, un escrito, un dibujo, entre otros:

- Las cosas que han aprendido a raíz del desplazamiento.
- Las fortalezas de los y las estudiantes que han sido víctimas de desplazamiento, de sus familias y de sus comunidades. Quienes no han sido víctimas de desplazamiento pueden sugerirle a sus compañeros que sí han sido víctimas cuáles creen ellos que son sus fortalezas. Por ejemplo, Pablo es muy buen amigo, es bueno en matemáticas, etc.
- Los reclamos/peticiones que han realizado. Por ejemplo, formalizar sus barrios y servicios públicos, volver a sus tierras, etc. ¿Qué cosas reclaman ante el Estado?
- Las formas en las que han resistido o lidiado con esta situación. ¿Cómo la han afrontado? ¿Cómo la han afrontado sus familias o comunidades? ¿Qué fortalezas ven en ellos y ellas y en sus comunidades?

Si la temática **NO se ha tratado abiertamente en el Aula** y no consideras que el ambiente sea propicio para esta actividad, remítete a la Opción 1.

Opción 3

En caso de que tengas un aula donde la mayoría de tus estudiantes han sido víctimas del desplazamiento

Paso 1

Si tus estudiantes han estado expuestos al fenómeno del desplazamiento y esta es una temática que se ha tratado abiertamente en el aula, es decir, tus estudiantes conocen quiénes han sido desplazados y se han hecho actividades de sensibilización al respecto, pídeles que representen, a través de un dibujo, un escrito, una canción, una obra de teatro, etc:

- Las emociones involucradas con el desplazamiento. ¿Qué sintieron cuando tuvieron que salir de sus hogares? ¿Qué sintieron cuando se asentaron en su nueva vivienda?
- Los reclamos/peticiones que tienen. Por ejemplo, formalizar sus barrios, servicios públicos, volver a sus tierras, etc. ¿Qué cosas reclaman ante el Estado?
- Las formas en las que han resistido o lidiado con esta situación. ¿Cómo la han afrontado? ¿Cómo la han afrontado sus familias o comunidades? ¿Qué fortalezas ven en ellos y ellas mismas y sus comunidades?

Haz que tus estudiantes reconozcan sus propios recursos de afrontamiento y resiliencia ante este fenómeno, para que no se queden estancados en el trauma, sino que vean sus fortalezas. Recuérdales que deben representar todo en un mismo dibujo, escrito o representación artística.

Paso 2

Socializa las iniciativas de tus estudiantes en plenaria.

Para ir más allá

A manera de tarea invita a tus estudiantes a que indaguen en sus hogares, preguntando a sus padres, madres, tíos, tías, abuelos o abuelas, por aquel lugar en el que nacieron. Un insumo que puede ayudar es que cada quien cuente con el croquis de un mapa de Colombia cuando realice dicha indagación. Aclárales que la intención de este ejercicio no es hacer un énfasis en el dolor, sino, en cambio, explorar las identidades de sus familias en relación con aquellos espacios donde nacieron y explorar los movimientos que personas cercanas han tenido que realizar por diferentes razones sociales, culturales, económicas, políticas o "naturales"[13].

Puedes proponer las siguientes preguntas: ¿dónde nacieron mis abuelos? ¿Qué rutas recorrieron para llegar al lugar en donde viven hoy en día? ¿Dónde nacieron mis padres? Además, puedes brindar una base de preguntas que cada estudiante puede ampliar, teniendo siempre presente que se espera sea un ejercicio cuidadoso y de respeto y que, así como ellos y ellas lo plasmaron en sus acuerdos, la confidencialidad y la voluntariedad para compartir las propias experiencias son principios fundamentales.

Guía: ¿Por qué se movieron de su lugar de origen? ¿Qué es lo que más recuerdan de dicha experiencia? ¿Fueron solos o acompañados? ¿Cómo fue la experiencia de llegar a un nuevo lugar? ¿Qué fortalezas identificaron en sí mismos y mismas luego de lo vivido? ¿Qué enseñanzas les quedan de ello?

Asegúrate de recoger las elaboraciones del grupo cuando todos y todas estén compartiendo en un círculo y retomando los acuerdos construidos. Puedes colocar en el medio un mapa a gran escala de Colombia de manera que cada quien vaya compartiendo los recorridos de sus familias. Para finalizar, entre todos y todas pueden construir una pequeña carta donde expresen agradecimiento a los familiares que les contaron sus historias y donde, además, se reconozca el valor que tuvieron al recorrer dichos caminos construyendo una nueva vida.

13. Relacionadas con una catástrofe natural.

Sesión 5.2

Los testimonios de los salaeros y las salaeras

Objetivo

Comprender la manera como los y las sobrevivientes lidiaron con la situación de destierro.

5.2.1 ¿Cómo fue el abandono de El Salado?

Paso 1

A partir del relato "El pueblo que sobrevivió a una masacre amenizada por gaitas" y del cómic, reflexiona con tus estudiantes sobre las dificultades del desplazamiento, los miedos, los obstáculos y los desafíos. Con el cómic puedes ahondar en las dificultades de abandonar el lugar y de llegar a un lugar desconocido, en el que no saben cómo moverse. Pídeles, finalmente, que escriban un relato de las diferentes situaciones que una persona que ha sido desterrada debe afrontar en la ciudad.

Paso 2

Los impactos diferenciados en el conflicto armado

Es importante dar un lugar para reflexionar sobre cómo el desplazamiento, y los diferentes impactos del conflicto armado no son vividos ni experimentados de la misma manera por todas las personas. La edad, el género, la etnia o la condición de discapacidad crean particularidades en la experiencia. Es decir, existe una afectación desproporcionada y diferenciada sufrida por determinados sectores sociales que resulta importante reconocer. Esto permite comprender la magnitud de este fenómeno.

Lo anterior se relaciona con la actividad propuesta "Para ir más allá" que consiste en completar el cómic reconstruyendo la experiencia del niño al llegar a la ciudad. En esto es importante que los y las estudiantes puedan preguntarse sobre las posibilidades de educación y de atención en salud, la situación económica y los impactos que estos nuevos trayectos pueden ocasionar en las familias. ¿Cuáles son las afectaciones de niños y niñas en la guerra? ¿Cuál es el lugar de los niños y las niñas para reconstruir el tejido social fragmentado por el conflicto armado? Pueden ser preguntas que ayuden a ampliar estas reflexiones con tu grupo.

5.2.2 ¿Cómo fue la experiencia de vivir en situación de desplazamiento?

Paso 3

Acompaña la lectura de los testimonios de los pobladores de El Salado que narran su experiencia sobre lo vivido en el desplazamiento y promueve que los y las estudiantes realicen vínculos entre esta realidad y lo que viven en sus propios contextos. Plantea las preguntas: ¿en tu ciudad, barrio, vereda o corregimiento existe el desplazamiento? ¿Qué conoces al respecto? ¿De dónde vienen estas personas? En caso de ser así, ¿cómo se relaciona con lo que expresan los relatos de los pobladores de El Salado que se desplazaron?

Esto se realiza con la intención de nombrar una realidad del conflicto armado que no solo sucedió en la región de los Montes de María, sino que es uno de los hechos que mayormente ha afectado al país: hoy en día , según el registro de la Unidad de Víctimas y el Registro Único de Víctimas, hay 7.395.268 personas que han sufrido desplazamiento a nivel nacional a causa del conflicto armado interno.

Sesión 5.3

¿Y qué pasó con la tierra en El Salado? El análisis de los impactos del desplazamiento

Objetivo

Analizar los impactos del desplazamiento sobre la titulación y la tenencia de la tierra a partir de un ejercicio investigativo y de construcción de hipótesis que permita contextualizar lo que sucedió en la región de Montes de María, especialmente en El Salado.



5.3.3

Construyo hipótesis sobre la problemática de las tierras en El Salado

Paso 1

Leer cuidadosamente cada una de las fuentes: el testimonio de un sobreviviente de la masacre; los argumentos expuestos por los compradores de tierras como Argos; los hallazgos del superintendente de registro y notariado; y el balance de una académica.

¿Cuál es el argumento central de cada uno de ellos? ¿Qué respuesta da cada uno a la pregunta de cómo se llegó a esa situación?

Luego, pídeles a tus estudiantes que contrasten las frases planteadas por Alfredo Molano y José Obdulio Gaviria.

Paso 2

Con base en esta información, cada joven debe llenar el siguiente cuadro:

No.	Fuente (año de la publicación, tipo de fuente)	Autor	¿Qué pasó?	¿Qué actores se encuentran involucrados? ¿Qué responsabilidad se le atribuye a cada uno? ¿Qué impactos hubo sobre cada actor?	¿Dónde sucedió?	¿En qué momento sucedió?	Conclusión/ ideas fuerza
1							
2							
3							
4							

Hipótesis 1:

Hipótesis 1:

Hipótesis[14]:
Es la respuesta que crees más correcta frente a la pregunta: **¿qué y cómo pasó lo que pasó con las tierras de El Salado?**

Para confirmar esa hipótesis piensa en la información que necesitas reunir y las fuentes (¿dónde puede estar esa información?).

Es importante que tengas en cuenta las fuentes que brinda el texto de estudiantes, pero además incentivar a los y las estudiantes a que indaguen en bases de datos de investigaciones sobre tierras, o en informes nacionales al respecto. Incluso si tienen familiares o personas cercanas que manejan el tema y pueden realizar una entrevista, esto también sería una valiosa fuente de información.

Esta es una oportunidad para trazar puentes con el apartado previamente trabajado "1.3.2 A investigar: La tierra en Colombia hoy".

Paso 3

Pídeles a distintos estudiantes que compartan sus hipótesis y las fuentes que revisarían. Discutan cuál de esas hipótesis les parece la más fundamentada y la más plausible. Cada persona debe esgrimir sus razones/argumentos para concluir que su hipótesis es la más robusta y la que más se ajusta a lo que pasó.

14. Puedes remitirte al libro Los Caminos de la Memoria y particularmente a la sección "Pedagogía de la memoria histórica: ruta para trabajar en la escuela". Allí encontrarás más información sobre cómo leer y contrastar las fuentes y construir hipótesis.

Eje temático 6

¿Por qué retornar? Arraigos, reencuentros, solidaridades y luchas por un buen vivir juntos

Objetivo

Comprender la complejidad del retorno de quienes decidieron volver a poblar El Salado, sin apoyos de las instituciones públicas o privadas, a pesar del riesgo que sufrían sus vidas y las de sus familias.

Conocimientos previos

El énfasis del presente apartado es la capacidad de agencia. Para ello, no se considera necesario que los y las estudiantes cuenten con un conocimiento específico al respecto. Sin embargo, te recomendamos que hagas una pausa para retomar los aprendizajes a lo largo de las últimas cinco sesiones y recojas las diferentes actividades, productos y reflexiones que a lo largo del trabajo con el material se han elaborado, reivindicando las resistencias, las luchas, la resiliencia y la agencia de la comunidad de El Salado. Esto será fundamental para el ejercicio final.

Competencias

Competencias ciudadanas

- Empatía.
- Pensamiento crítico.
- Escucha activa.
- Toma de perspectiva.
- Consideración de consecuencias.

Competencias básicas

- Realizo investigaciones como lo hacen los científicos sociales: diseño proyectos, desarrollo investigaciones y presento resultados.
- Identifico y analizo las consecuencias sociales, económicas, políticas y culturales de los procesos de concentración de la población en los centros urbanos y abandono del campo.
- Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas.

Eje 6: Los impactos de la masacre: el desplazamiento				
Sesión	**Título sesión**	**Objetivo sesión**	**Subsección**	**Título subsección**
22	6.1 Me ubico: ¿Qué se siente al regresar a un lugar significativo y encontrarlo desecho?	Analizar y comprender las implicaciones de reconstruir un pueblo, un territorio y una comunidad afectada por el desplazamiento forzado.		
23	6.2 El retorno	Comprender las dificultades y los retos que afrontaron los pobladores de El Salado que decidieron retornar al pueblo sin apoyo estatal ni de la empresa privada, especialmente en lo que respecta a las nuevas amenazas de los actores armados y la retoma de sus tierras.	6.2.1	¿Qué significa el retorno para los salaeros y las salaeras?
			6.2.2	¿Qué dificultades encuentran los salaeros y las salaeras al regresar a su territorio?
24	6.3 "Vencer la impotencia"	Analizar y comprender las diferentes estrategias de afrontamiento y de resiliencia que desarrollaron los pobladores de El Salado.	6.3.1	El monumento a las víctimas de El Salado
			6.3.2	Museo Itinerante de los Montes de María
			6.3.3	Cocosalado: iniciativa juvenil del Colectivo de Comunicaciones
			6.3.4	Asociación de Mujeres Unidas de El Salado
			6.3.5	Iniciativa juvenil de grafitis de dragones en el pueblo
25	6.4 Y tú ¿a qué te comprometes? Las solidaridades con otros	Reflexionar acerca de las diferentes maneras de hacer memoria e invitar a los y las estudiantes a interrogarse a propósito de cómo hacerlo en el caso de la masacre de El Salado. Estas actividades pretenden motivarlos a ser miembros activos de su comunidad y a gestionar iniciativas de construcción de paz en sus comunidades, siempre dentro de sus posibilidades.		

Sesión 6.1

Me ubico: ¿qué se siente al regresar a un lugar significativo y encontrarlo deshecho?

Objetivo

Analizar y comprender las implicaciones de reconstruir un pueblo, un territorio y una comunidad afectada por el desplazamiento forzado.

Paso 1

Para este momento los y las estudiantes tendrán conocimiento sobre lo que sucedió en la masacre de El Salado y sabrán que una de las consecuencias fue que todo el pueblo se desplazó del corregimiento, dejándolo abandonado. Invíta a que imaginen, desde una actitud respetuosa y empática, cómo quedó el corregimiento luego de lo sucedido y, como tal, cómo quedaría un corregimiento que fue abandonado por su comunidad a causa del conflicto armado (El Salado es uno de muchos otros que vivieron esta situación). Puedes apoyarte de imágenes que expresen los impactos del desplazamiento sobre los territorios o pedir previamente, a manera de tarea, que cada quien realice tal indagación y traiga imágenes a la clase.

Alerta de cuidado

En caso de que consideres que puede llegar a ser difícil emocionalmente hablar con tus estudiantes sobre la reconstrucción de una comunidad afectada por el desplazamiento forzado, puedes retomar la actividad de "Me ubico" del Eje 5, sesión 5.1, y desarrollar el ejercicio sobre un pueblo/barrio/ciudad en el que haya ocurrido un desastre natural.

Paso 2

Con estas imágenes identificadas van a elaborar un dibujo en donde puedan identificar los siguientes puntos:

- Daños a la infraestructura:
  - Daños a la carretera. ¿Es posible entrar de nuevo por medio de un vehículo?
  - Escombros, ruinas, entre otros. Daños a sus casas.
  - Estado de las paredes, los techos.
  - ¿Se puede habitar de nuevo?

- Daños a servicios:
  - Públicos (agua, luz, gas).
  - Educación: daños al colegio, los jardines infantiles.
  - Salud: daños al centro de salud.

- Estado de los espacios públicos:
  - ¿Se puede ingresar o cuentan con maleza que tapa los pasos?

Paso 3

Pídeles a tus estudiantes que, en grupos, elaboren un plan para reconstruir el corregimiento. Para este plan es importante que tengan en cuenta: ¿qué recursos económicos necesitan? ¿A quién se le solicitarían dichos recursos? ¿Consideras necesario volver a reunir a la comunidad para la reconstrucción del territorio? ¿A qué actores necesitas llamar? ¿Cuál sería la primera acción y el cronograma de intervenciones puntuales en el territorio? ¿En cuánto tiempo esperan lograr lo proyectado? ¿Qué instituciones podrían apoyar el proceso? ¿Cómo las convocarían? ¿Cuál sería el papel de las entidades gubernamentales? ¿Cómo y a cuáles convocarías?

Puedes también realizar preguntas que refieran a la activación de la economía en el corregimiento (¿cómo reactivar la economía de El Salado?) y además cuestionar por las condiciones de seguridad para retornar: ¿qué sucedió con los grupos armados que tenían presencia en la región? ¿Tenemos conocimiento de ellos?

Por último, puedes hacer énfasis en el lugar de lo simbólico, lo cual es igualmente importante para reconstruir, reparar y dignificar: ¿cómo afrontar o acompañar las emociones de miedo al regresar? ¿Cómo acompañar el dolor que puede generar aquello con lo que la comunidad se va a encontrar? ¿Cómo devolver la confianza entre los vecinos y las vecinas? ¿Cómo repararnos como comunidad?

Paso 4

Pídeles a los grupos que expongan sus planes de intervención y puedes preguntarles

- ¿Cómo les fue con el ejercicio?
- ¿Fue fácil o difícil?

Haz que se acerquen a la complejidad de la reconstrucción de un territorio que ha sido arrasado o ha estado abandonado.

Para ir más allá

Cuéntales a tus estudiantes que aproximadamente desde el año 2000 se han adelantado acciones a través de leyes y entidades gubernamentales y no gubernamentales para explorar maneras de acompañar la reparación integral de las personas víctimas del conflicto armado. Actualmente, se encuentra en vigencia la Ley 1448 de 2011 (ley de víctimas y restitución de tierras), en la cual se otorgan unas responsabilidades a las autoridades territoriales para atender a la población.

Invita entonces a los y las estudiantes a que indaguen por aquellas entidades competentes para acompañar los procesos de personas víctimas del conflicto armado en su municipio, ciudad o departamento. Puedes así preguntar: ¿dónde quedan estas entidades? ¿Qué servicios brindan?

Si lo consideras necesario y cuidadoso para realizar con la comunidad (es decir, que no se pone en riesgo la vida de los y las estudiantes), puedes proponer la creación de un boletín informativo para compartir a otros la ruta de atención que pueden seguir personas víctimas del conflicto armado que tal vez no la conozcan.

También puedes preguntarles a tus estudiantes si conocen algún caso, en su región o en el país, de comunidades o grupos de personas que hayan regresado a sus territorios y hayan reconstruido sus pueblos, barrios o ciudades después de haber tenido que salir a causa de la violencia o un desastre natural y relacionarlo con el ejercicio que desarrollaron en la sesión.

Sesión 6.2

El retorno

Objetivo

Comprender las dificultades y los retos que afrontaron los pobladores de El Salado que decidieron retornar al pueblo sin apoyo estatal ni de la empresa privada, especialmente en lo que respecta las nuevas amenazas de los actores armados y la retoma de sus tierras.

6.2.1 ¿Qué significa el retorno para los salaeros y las salaeras?

Paso 1

A través de la lectura de las fuentes y respondiendo las preguntas propuestas, haz que tus estudiantes entiendan la complejidad del retorno a El Salado. Enfócate específicamente en que comprendan lo difícil que fue para sus pobladores retornar a su pueblo y el estado de abandono en el que lo hicieron.

Si lo consideras oportuno, puedes proponer que la revisión de las fuentes se realice en función de la construcción de un periódico que se escribe en el 2002 con miras a contar al país lo que está enfrentando la comunidad de El Salado al retornar. Las siguientes preguntas pueden ser guías para dicha creación: ¿qué quisieras contar al país sobre lo que está viviendo la comunidad de El Salado respecto al retorno? ¿A qué público está dirigido el periódico? ¿Es local, regional o nacional? ¿De dónde vienen las personas que retornaron? ¿Con qué se encontraron al llegar al corregimiento? ¿Qué han logrado como comunidad al retornar? ¿Qué rescatarías de sus valiosos esfuerzos? ¿Cómo darles un lugar en el periódico a las historias de vida de las personas que fueron asesinadas luego del retorno?

6.2.2
¿Qué dificultades encuentran los salaeros y las salaeras al regresar a su territorio?

Paso 2

A través de la lectura de las fuentes y respondiendo las preguntas propuestas, haz que tus estudiantes entiendan las dificultades a las que se enfrentaron quienes decidieron retornar. Enfócate específicamente en que comprendan:

- Las nuevas amenazas de los actores armados, especialmente de las FARC, y las reacciones de resiliencia de los pobladores.
- Los daños causados por los controles estrictos de la Fuerza Pública sobre el territorio.
- Las dificultades que presentaba volver a trabajar las tierras que: a) habían abandonado, b) se habían venido a una fracción de su precio por miedo o por presión, o c) nunca habían sido tituladas.

Sesión 6.3
"Vencer la impotencia"

Objetivo

Analizar y comprender las diferentes estrategias de afrontamiento y de resiliencia que desarrollaron los pobladores de El Salado.

Esperamos destacar la resistencia y la fortaleza derivada del hecho victimizante, con miras a que no encasillen a los pobladores de El Salado unicamente como víctimas. Es importante que los y las estudiantes comprendan que, tras situaciones victimizantes graves como la ocurrida en El Salado, se pueden gestar iniciativas de resistencia fuertes, que pretenden retomar la vida y la autonomía, así como volver a construir un pueblo agradable donde vivir.

Esperamos que, a través de la lectura de las fuentes y de las preguntas señaladas, los y las estudiantes visualicen las iniciativas de resistencia que se han forjado en la población de El Salado. Específicamente, se espera que comprendan:

- El Monumento a las Víctimas.
- La iniciativa juvenil del Colectivo de Comunicaciones de El Salado (Cocosalado).
- Los logros de la Asociación de Mujeres Unidas de El Salado.
- La iniciativa juvenil de grafiti de dragones en el pueblo, como un ejemplo de resistencia a la violencia a través del arte.
- Museo Itinerante de los Montes de María.

En cuanto a la definición de resiliencia, invita a tus estudiantes a investigar este significado. (En caso de no contar con los recursos necesarios, puedes remitirlos a la definición del Curso de Primeros Auxilios Psicológicos del Centro de Crisis de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona[1]). Es clave que los y las estudiantes identifiquen la capacidad de resiliencia de los pobladores de El Salado, en cuanto a su capacidad de recuperarse y de retomar su vida en el pueblo a través de iniciativas, colaboración, etc.

Alerta de cuidado

Si cuentas con estudiantes víctimas del desplazamiento o de otros hechos victimizantes en el marco del conflicto armado, procura orientar la actividad de modo que resalte las fortalezas de esta persona y que le permita ver y apreciar aquellas herramientas de afrontamiento propias de las que se ha valido.

Si cuentas con una población estudiantil que haya sido en su mayoría víctima de un hecho victimizante en el marco del conflicto armado, procura preguntarles constamente por las iniciativas que han surgido desde la comunidad, el barrio o el colegio, con miras emparentar a las fortalezas de las iniciativas de la población de El Salado y las suyas.

Opción para trabajar la sesión de manera cooperativa y para recrear las iniciativas en el aula:

Conforma cinco grupos y asígnale a cada uno de ellos una de las iniciativas desarrolladas por las personas de la comunidad de El Salado: **1.** El monumento a las víctimas de El Salado; **2.** Museo Itinerante de los Montes de María; **3.** Cocosalado: iniciativa juvenil del Colectivo de Comunicaciones; **4.** Asociación de Mujeres Unidas de El Salado; **5.** Iniciativa juvenil de grafitis de dragones en el pueblo.

Puedes sugerir las siguientes preguntas para que cada grupo amplíe en en la iniciativa que le fue asignada: ¿cuáles son los objetivos de la iniciativa? ¿Por quiénes está conformada? ¿A qué personas llega? ¿Qué posibilita en la comunidad? ¿Qué generó en la comunidad? ¿Qué limitaciones tiene? ¿Qué riesgos puede tener? ¿De qué recursos se valen para realizarla? ¿Qué espacios en el territorio utilizan para desarrollar sus propósitos?

Luego de contestar estas preguntas, bríndales los materiales suficientes para que cada grupo recree la iniciativa que le ha sido asignada y construya un producto creativo alusivo a esta , que retome sus objetivos y que además utilice el mismo lenguaje artístico. Brinda el espacio para que cada grupo exponga sus elaboraciones y procura incentivar a que al final de la actividad todos los grupos hayan participado y conocido de cada una de las cinco iniciativas.

Para ir más allá

Para finalizar puedes dejar, a manera de ejercicio para desarrollar en casa, una consulta sobre el estado en que se encuentra cada una de las iniciativas de El Salado en la actualidad.

1. **Resilencia** Capacidad de las personas de recuperarse de una situación estresante y/o traumática.

Sesión 6.4

Y tú, ¿a qué te comprometes? Las solidaridades con los otros

Objetivo

Reflexionar acerca de las diferentes maneras de hacer memoria e invitar a los y las estudiantes a interrogarse a propósito de cómo hacerlo en el caso de la masacre de El Salado. Estas actividades pretenden motivarlos a ser miembros activos de su comunidad y a gestionar iniciativas de construcción de paz en sus comunidades, siempre dentro de sus posibilidades.

Paso 1

Pregúntales a tus estudiantes si han estado alguna vez en un museo que relate la historia de un conflicto, acto violento o resistencias de una comunidad o territorio. Si ha sido así, pregúntales: ¿En dónde y qué aspectos les llamaron la atención?

Después de comentar esto, recuérdales que hay un museo en construcción en los Montes de María que se llama Museo Itinerante de la Memoria y la Identidad de los Montes de María. A continuación, pídeles que vuelvan a revisar las fuentes que se presentan sobre este Museo (Sección 6.2.3). Luego, que imaginen que forman parte de una comunidad de los Montes de María a donde llega el Museo Itinerante de la Memoria y la Identidad, y que tras el encuentro les piden que diseñen un salón para este escenario. ¿Qué pondrían en ese salón y por qué? Es importante que recuerden las diferentes elaboraciones que han construido hasta el momento como:

El jardín de la memoria, el periódico informativo, las iniciativas de memoria, etc. (haz un listado con todos los recursos con los que ya cuentan para ello).

Paso 2

Pídele a tus estudiantes que reflexionen sobre su rol en la no repetición e identifiquen acciones concretas por realizar ¿qué podemos hacer para que un hecho como la masacre de El Salado no se vuelva a repetir? Aunque la pregunta es compleja y puede que los y las estudiantes respondan que ellos no pueden hacer nada desde su rol en la sociedad, el objetivo de esta actividad es que se den cuenta de que *su historia afecta la historia*, y que siempre hay cosas, grandes o pequeñas, que podemos hacer para contribuir a crear un país mejor.

Invita a que las propuestas traten de responder a los siguientes fines:

1. Dignificar a las víctimas.
2. Esclarecer y señalar responsabilidades de lo sucedido.
3. Vincular con la historia personal y con una invitación a reflexionar sobre cambios o transformaciones en la historia personal, familiar o comunitaria.

Dimensión 1:

- Difundir o compartir memoria al crear una iniciativa que le ayude a su comunidad a saber qué pasó en El Salado. Para tal efecto, los y las estudiantes pueden hacer un programa de radio, un mural, una exposición de fotos, una obra de teatro o el salón del museo por el que se les preguntó en la actividad pasada, etc.

- Organizar una actividad para mitigar una problemática del colegio o de la comunidad relacionada con uno de los temas tratados en el libro de texto: estereotipación, estigmatización o discriminación, desplazamiento, luchas por territorios, etc. El enfoque debe ser: ¿cómo contribuye mi acción a la no repetición?

- Por ejemplo, si descubren que tienen compañeros desplazados que son discriminados, pueden hacer una campaña de sensibilización.

- También pueden organizar una rifa o un evento con miras a recoger fondos para una organización local que ayude a personas desplazadas.

- Pueden hacer una campaña para desvirtuar el estigma asociado con la salud mental, la discapacidad, las orientaciones sexuales diferentes, entre otros.

- Pueden pensar en un plan de acción para evitar conflictos alrededor de un territorio codiciado en el colegio (pueden pensar en los ejemplos tratados en las primeras sesiones de clase) y sugerírselo al colegio para que lo implementen.

- Pueden hacer una campaña para desvirtuar estereotipos regionales o raciales que se tengan en el colegio, se puede buscar inspiración para estas campañas en internet.

Dales espacio a tus estudiantes para sugerir una campaña o una ruta propia que ellos imaginen por su cuenta y que sea relevante para los problemas de su comunidad. Recuérdales que deben justificar cómo su acción o campaña contribuye a la no repetición de hechos violentos. No tiene que estar directamente relacionada con la masacre o con el pueblo de El Salado. Es más, es preferible que se centren en problemas locales y en su agencia para influenciarlos.

Alerta de cuidado

No queremos poner a los y las estudiantes en riesgo si las problemáticas surgen de actores armados o si los problemas de la comunidad que identifican tienen soluciones que se le salen de las manos o comprometen su integridad física, moral o emocional. En estos casos, tu labor consiste en redireccionar a los y las estudiantes hacia problemáticas más locales o redireccionarlos hacia soluciones que puedan manejar.Por ejemplo, si les preocupa el tema de seguridad en la localidad, en vez de enfrentar a los ladrones, podrían ingeniar una estrategia de rutas seguras o unas horas a las cuales salen todos en grupo hacia sus casas para disminuir el riesgo. Es fundamental que ellas y ellos no se sientan frustrados, sino que vean el impacto, así sea pequeño, que pueden tener en la vida de los otros.

Dimensión 2

- Escribirle una carta a un gobernador o político local, en la que explican qué puede hacer el Estado para contribuir a la no repetición. Invítalos a que le escriban a quien quieran, puede ser el presidente si así lo desean, o el edil de su comunidad. Acompáñalos en el proceso de averiguar quiénes son sus políticos locales y cuál es la ruta para contactarlos.

- Escribirle o interceder ante un líder civil local (líder de acción comunal, por ejemplo) sobre lo que puede hacer la comunidad para contribuir a la no repetición.

Guía para acompañar la iniciativa

Independientemente de la acción que se decida desarrollar, invita a los y las estudiantes a crear un cronograma que los y las motive a situar, contextualizar y proyectar sus posibilidades y necesidades de implementación.

Compárteles las siguientes preguntas para que aclaren aquello que desean desarrollar:

1. ¿Cómo nombrar nuestra iniciativa?

Teniendo en cuenta que vas a contribuir a la no repetición y a la reparación simbólica:

2. ¿A qué objetivo le apunta la propuesta?
3. ¿A qué público va dirigida?
4. ¿Qué recursos necesitas?
5. ¿A qué personas vas a convocar para que te apoyen?
6. Identificar de qué forma la propuesta contribuye a la paz, a generar memoria y/o a que los hechos violentos no se repitan.
7. Elabora un cronograma con actividades puntuales, materiales y posibles fechas de lo que van a realizar.
8. Determinar si es una acción puntual o un proceso que se quiere implementar en la institución educativa o en la comunidad.

Referencias

Documentos

Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos M., Jiménez, M., Nieto, A. M., Rodríguez G. I. & Velásquez, A. M. (junio de 2008). *Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas. Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(2), 124-145. Recuperado de http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0524/Aulas_en_...pdf.

Grupo de Memoria Histórica (2013) *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.

EL SALADO, LOS MONTES DE MARÍA:
TIERRA DELUCHAS Y CONTRASTES (GUÍA PARA MAESTROS Y MAESTRAS).

ISBN: 978-958-5500-22-8
Tercera edición: octubre 2018
Número de páginas: 116
Formato: 20 x 25 cm

Líder Estrategia de Comunicaciones:
Adriana Correa Mazuera

Coordinación editorial:
Diana Gamba Buitrago

Edición y corrección de estilo:
María del Pilar Hernández Moreno

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

Diseño y diagramación:
Guillermo Torres Carreño
David Vargas

Iconos:
/www.shutterstock.com

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), *El Salado, Montes de María: Tierra de luchas y contrastes (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 **El Salado, Montes de María: tierra de luchas y contrastes** contiene secuencias didácticas, actividades, tips de cuidado y bibliografía que brinda a los y las docentes pistas y herramientas para que, desde sus saberes y experiencias, puedan apropiarse del material y orientar a sus estudiantes en la comprensión crítica y aproximación emocional al caso de El Salado, identificando relaciones con sus propios contextos y las situaciones particulares de sus regiones.

El objetivo de la guía es servir como inspiración a maestros y maestras con el fin de activar preguntas y reflexiones en las aulas sobre las identidades, conflictos cotidianos y dilemas de los y las estudiantes para después conectarlos con la historia más amplia del país, a través de los temas trabajados en el libro: los conflictos por la tierra, surgimiento e impacto de los actores armados, las iniciativas de resistencia de la sociedad civil, los estereotipos y la estigmatización, el desplazamiento forzado y el retorno.

GOBIERNO DE COLOMBIA · PROSPERIDAD SOCIAL · Centro Nacional de Memoria Histórica

USAID DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA · OIM ONU MIGRACIÓN · ACDI VOCA Ampliando Oportunidades en el Mundo · cooperación alemana · giz

ISBN: 978-958-5500-22-8 · ISBN Obra completa: 978-958-5500-16-7