

DAÑOS:
Análisis de los impactos del conflicto armado colombiano

Centro Nacional de Memoria Histórica

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

DAÑOS:
Análisis de los impactos del conflicto armado colombiano

Centro Nacional de Memoria Histórica

DAÑOS: análisis de los impactos del conflicto armado colombiano

Equipo de investigación
Alejandra Romero González
Nicolás Serrato Uribe
Víctor Alfonso Ávila García

Apoyo a la investigación
Laura María Rojas Morales
María Andrea Rocha Solano
María Emma Wills Obregón
María Juliana Machado Forero

Agradecimientos
María Fernanda Espejo Díaz
María Alejandra Gutiérrez Guzmán
Ginette Nayibe Patiño García
Kimberly Tatiana Galindo Gutiérrez
María Alejandra Ávila Wilches
Luisa Fernanda Ramírez Valencia
Rudy Alejandra Molina Zea
Diana Margarita Cabezas Preciado
Jackeline Clavijo Triana
Andrea Carolina Ortega Jiménez
Alexander Ruiz Silva

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA

Gonzalo Sánchez Gómez
Director General

Camila Medina Arbeláez
Dirección para la Construcción de la Memoria Histórica

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

DAÑOS: análisis de los impactos del conflicto armado colombiano

ISBN Obra completa: 978-958-5500-16-7
ISBN Primera edición: 978-958-5500-25-9

Primera edición: octubre de 2018

Número de páginas: 116
Formato: 20 x 25

Líder Estrategia de Comunicaciones
Adriana Correa Mazuera

Coordinación editorial
Diana Gamba Buitrago

Edición y corrección de estilo
María del Pilar Hernández Moreno

Diseño y diagramación
Leidy Sánchez

Fotografías:
Portada: © María Paula Durán
Internas: © María Paula Durán y Laura Giraldo Martinez

Impresión:
Panamericana Formas e Impresos S.A.

© Centro Nacional de Memoria Histórica
Calle 35 No. 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), *Daños: análisis de los impactos del conflicto armado*, 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.

Daños : análisis de los impactos del conflicto armado colombiano / Centro Nacional de Memoria Histórica [y otros] ; fotografía María Paula Durán. -- Bogotá : Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018.

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

ISBN: 978-958-5500-25-9

1. Conflicto armado - Aspectos sociales - Colombia 2. Víctimas de la violencia - Colombia 3. Memoria histórica - Colombia I. Durán, María Paula, fotógrafa II. Centro Nacional de Memoria Histórica, autor III. Serie.

306.609861 cd 21 ed.

A1612889

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 7

SESIÓN 1. UNA APROXIMACIÓN A LA DIGNIDAD Y A LOS DAÑOS... 13

SESIÓN 2. DIGNIDAD Y DAÑO EN CLAVE COMUNITARIA 19

SESIÓN 3. LOS DAÑOS EN LA GUERRA Y LAS AFECTACIONES A LA DIGNIDAD DE PERSONAS Y COMUNIDADES..... 25

SESIÓN 4. DIMENSIONES DE LOS DAÑOS..... 33

SESIÓN 5. LA COMPRENSIÓN DIFERENCIAL DE LOS DAÑOS DEL CONFLICTO ARMADO..... 45

Sesión 5.1. La comprensión diferencial de los daños del conflicto armado: enfoque de género y diversidad sexual. Parte I..... 46

Sesión 5.2. La comprensión diferencial de los daños del conflicto armado: enfoque de género y diversidad sexual. Parte II 49

Sesión 5.3. La comprensión diferencial de los daños del conflicto armado: enfoque étnico. Parte I..... 59

Sesión 5.4. La comprensión diferencial de los daños del conflicto armado: enfoque étnico. Parte II 66

Sesión 5.5. El análisis de dinámicas y responsabilidades de los actores armados para la identificación y comprensión de los daños..... 72

Sesión 5.6. Daños e impactos de la guerra por hecho victimizante 79

Sesión 5.7. Daños e impactos de la guerra por hecho victimizante..... 84

SESIÓN 6. EL ANÁLISIS DE CONTEXTOS PARA LA IDENTIFICACIÓN Y COMPRENSIÓN DE LOS DAÑOS ...99

SESIÓN 7. TRANSFORMACIÓN DE LOS DAÑOS. RECONSTRUYENDO E IMAGINANDO. ¿A QUÉ NOS COMPROMETEMOS? 105

BIBLIOGRAFÍA 109

GLOSARIO 115

Introducción

Introducción

Aprender la paz y desaprender la guerra es un proceso que exige que la sociedad colombiana en su totalidad comprenda la magnitud del conflicto armado, sus dinámicas, transformaciones y complejidades; y que, desde el cuidado, el respeto y la empatía, identifique las afectaciones que la guerra ha generado en la población civil, en los territorios y en el país en general. Acercarse a los impactos y a los daños de la violencia, desde las voces de las víctimas, debe conducirnos a reconocer que somos parte de un mismo tejido que requiere repararse y que necesita la construcción de solidaridades para alcanzar un buen vivir juntos.

El conflicto armado colombiano y sus lógicas han afectado la dignidad de miles de personas, "se les ha impedido vivir como quieren, vivir bien y vivir sin humillaciones, tres condiciones que, a juicio de la Corte Constitucional, concretan la vida digna" (CNMH, 2014, página 10). Esto quiere decir que la integridad de millones de personas se ha visto herida, sus proyectos se han truncado, y sus cotidianidades y relaciones con sus territorios y personas cercanas se han fragmentado. Los daños son los resultados de acciones violentas que han vulnerado los derechos de personas y comunidades y que han producido dolor, sufrimiento y distintas afectaciones en dimensiones íntimas, familiares, sociales, políticas, culturales y productivas.

Los daños no solo se miden en términos del número de víctimas o de la destrucción material causada: la guerra ha traído consigo consecuencias incuantificables e intangibles, afectaciones emocionales y psicológicas, rupturas en los proyectos de vida, en los vínculos y relaciones con los otros y con los territorios e impactos políticos, por los crímenes cometidos y por la manera como las prácticas cotidianas de los actores armados han repercutido en las formas de habitar de las comunidades[1]. En virtud de lo anterior, los daños se tipifican según la afectación que pueden causar en las víctimas: morales, psíquicos, emocionales, físicos o sobre el cuerpo, socioculturales, materiales, ambientales y políticos. De igual forma, tienen dimensiones particulares: daños individuales, colectivos y diferenciales.

Ahora bien, comprender los daños es una tarea difícil, pues cada persona y comunidad cuenta con realidades diferentes. Esto quiere decir que existe un contexto específico social, cultural, político y económico. Por tanto, los impactos de la guerra en las personas responden a sus particularidades y especificidades:

> La guerra no [nos] ha afectado a todos por igual. La guerra recae especialmente sobre las poblaciones empobrecidas, sobre los pueblos afrocolombianos e indígenas, se ensaña contra opositores y disidentes, y afecta de manera particular a las mujeres, a los niños y niñas (CNMH, 2013, página 25).

1 Los actores armados intervienen en los sistemas normativos propios de las comunidades, imponen formas de socialización y regulación sobre las personas jóvenes. Se socavan los aprendizajes clave para el funcionamiento comunitario y se cuestionan y pierden valor las creencias, mecanismos y recursos que habían sido sustento de la identidad colectiva (CNMH, 2013, página 280).

Los distintos impactos del conflicto armado también dependen de los grupos responsables de las acciones violentas; de las modalidades que se relacionan con las agendas particulares y las maneras de generar terror, controlar los territorios y subyugar a la población (CNMH, 2013, página 259); y del reconocimiento social de los daños y la atención integral y oportuna a las víctimas.

Esta herramienta tiene como objetivo cultivar una mirada profunda que permita a los y las estudiantes comprender que los daños del conflicto armado son complejos, tienen matices y que sus magnitudes y huellas dependen del contexto, la subjetividad, la identidad de género, etnia, raza, edad, trayectoria de clase o la pertenencia a una comunidad religiosa y a unas tradiciones culturales en las que se inscriben quienes han sufrido los hechos violentos. Esperamos fomentar por medio de este material el reconocimiento de sí mismos, de las personas que habitan sus entornos cercanos y de la humanidad de quienes no conocen, es decir, saberles seres humanos dignos, que merecen un buen vivir.

Nota aclaratoria: este material pedagógico hace parte de un compendio de cuatro herramientas orientadas a maestros, maestras y estudiantes de secundaria para la comprensión de las dinámicas del conflicto armado. Para su abordaje, sugerimos trabajarlas siguiendo esta secuencia: **CONTEXTOS - CIFRAS - DAÑOS E IMPACTOS - MEMORIAS Y RESISTENCIAS**. No obstante, cada docente es autónomo para seleccionar cuáles y en qué orden desea trabajarlas, según su requerimiento o las necesidades que identifica en su contexto.

Objetivo general

Brindar una herramienta para que los y las estudiantes comprendan las complejidades y magnitudes de los daños e impactos del conflicto armado colombiano y reconozcan que estos dependen del contexto y de la subjetividad de quienes han sufrido los hechos violentos.

Objetivos específicos

- Brindar herramientas para que los y las estudiantes se acerquen a la noción de dignidad y se reconozcan como portadores y portadoras de ella e introducir la noción de daños.
- Generar espacios de reflexión para que los y las estudiantes se aproximen en clave comunitaria a la noción de dignidad y daños.
- Reflexionar en torno a cómo se afecta, en el marco de la guerra, la dignidad de personas y comunidades.
- Acercar a los y las estudiantes a la comprensión de la tipología de los daños de la guerra. ¿Por qué y cómo se categorizan los daños?
- Brindar herramientas para que los y las estudiantes se acerquen a las diferentes dimensiones de los daños causados por la guerra.
- Reflexionar sobre el hecho de que los impactos de la guerra no pueden ser leídos de

manera unidimensional ni universal, pues están anclados a formas particulares de entender y vivir la realidad y de interpretar los vínculos entre las comunidades o las personas y sus entornos.

- Comprender que el significado de las victimizaciones sufridas por las comunidades se vive de acuerdo con las propias tradiciones y trayectorias colectivas, sin que se diluya por ello el espacio para comprender los daños que experimenta cada persona.

- Brindar herramientas para que los y las jóvenes comprendan que los impactos y afectaciones de la guerra también responden a los actores armados, sus repertorios de violencia y el reconocimiento social de los daños.

Sesión 1. Una aproximación a la dignidad y a los daños

Sesión 1.
Una aproximación a la dignidad y a los daños

Tiempo: 50 minutos

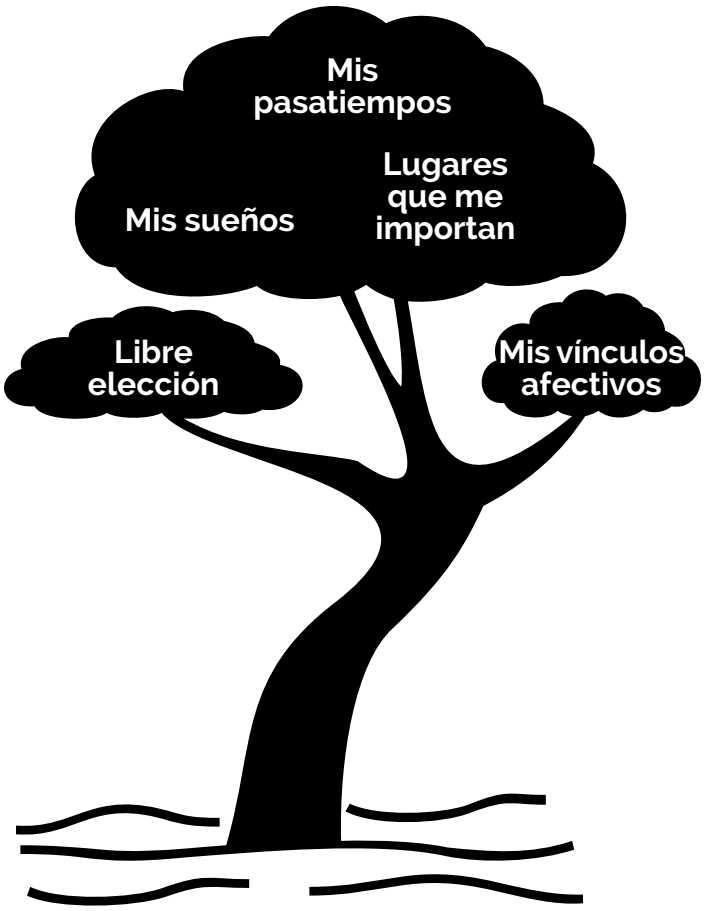
Objetivo: brindar herramientas para que los y las estudiantes se acerquen a la noción de dignidad y se reconozcan como portadores y portadoras de ella e introducir la noción de daño.

Paso 1. El árbol de la identidad

(15 minutos)

Coméntales a tus estudiantes que a lo largo de esta sesión van a explorar diferentes aspectos que consideran valiosos o importantes en sus vidas. Para lograr identificarlos gráficamente, pídeles que en un cuarto de papel cartulina dibujen la silueta de un árbol de, al menos, cuatro ramas. Una vez hayan terminado, proponles que escriban en el tronco del árbol su nombre y que en las ramas ubiquen los siguientes elementos:

- Mis vínculos afectivos: ¿Cuáles son las personas que más quiero y con las que más comparto?
- Mis pasatiempos: ¿Cuáles son las actividades que más disfruto hacer en el día a día?
- Mis espacios significativos: ¿Cuáles son los lugares en los que más disfruto y qué hago cuando estoy en ellos?
- Mis sueños: ¿Cómo me imagino mi propio futuro?
- Otro aspecto que ellos elijan



Una vez hayan reflexionado sobre el tema, solicítales que piensen en diferentes actividades o acciones que realizan en su cotidianidad para procurarse bienestar de acuerdo con las áreas que trabajaron en sus árboles y que las ubiquen en el lugar de su preferencia del dibujo. Puedes utilizar una metáfora para dar la instrucción: *su árbol solo se mantendrá sano y floreciente si lo riegan. Entonces ¿qué actividades realizan para sentirse bien o cómodos en esas áreas?*

Cuando hayan terminado de identificarlos, elige un muro en el que puedan pegar sus creaciones. Puedes usar provisionalmente el tablero, pero sugerimos que sea un lugar en el que permanezcan colgados durante el todo el módulo.

Paso 2. Socializando nuestros trabajos

(10 minutos)

Luego de esto y teniendo en cuenta el tiempo que tengas disponible en tu clase, pide a dos o más estudiantes que compartan sus trabajos. Aprovecha sus intervenciones para que identifiquen si existen elementos comunes en sus árboles o si, por el contrario, cada uno tiene sus propias especificidades. En este momento debe hacerse visible cómo cada quien asigna un valor diferente a sus relaciones afectivas, encuentra satisfacción en realizar actividades particulares, se arraiga a espacios específicos y tiene aspiraciones y perspectivas de futuro particulares.

Claves para maestros y maestras

No olvides que la presentación es un ejercicio voluntario, solo tienen que hacerlo quienes se sientan cómodos.

Paso 3. Devolución conceptual y conversatorio: ¿Qué es la dignidad?

(5 minutos)

Como reflexión, pregúntales a tus estudiantes por la relación que pueden ver entre el ejercicio de los árboles y una vida digna. Teniendo en cuenta sus intervenciones, coméntales que las ramas de sus árboles recogen algunos elementos de su identidad que ellos/as encuentran valiosos, y que, por tal razón, se relacionan con su dignidad como seres humanos. Cada uno, por ser libre, tiene su propia identidad y personalidad: una vida digna es aquella en la que cada uno puede decidir vivir de la forma que quiere, de manera que sea buena y significativa para sí mismo; en la que se pueden desarrollar los elementos que plasmaron en las ramas de los árboles, así como otros que también sean importantes para ellos/as.

Por tal razón, el árbol construido representa una expresión de su propia dignidad, que se manifiesta en su capacidad de elegir su forma de ser, las relaciones que más les importan, los espacios que quieren habitar, los sueños que desean construir, entre otros. Por otra parte, el muro en el que se colgaron todos los árboles nos revela otra característica de la dignidad: todos la tenemos, pero somos únicos e irrepetibles. A pesar de que en el ejercicio se indagó por cuatro aspectos comunes para todos y todas, en cada árbol reposa información distinta. Esto nos recuerda nuevamente nuestra autonomía, que debe ser reconocida y respetada por los demás para que podamos vivir con dignidad. Además, se conecta con el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “Todos los seres

humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros".

Paso 4. ¿Qué sucede cuando me impiden ser yo mismo?

(10 minutos)

Teniendo el mural frente a ustedes, pídeles a tus estudiantes que, individualmente, piensen en qué emociones sentirían si alguien les impidiera desarrollar alguna de las áreas de su identidad. Para guiar este momento pueden ser útiles las siguientes preguntas:

- ¿Qué sentirían si alguien les impidiera vivenciar las relaciones que enmarcaron en su ámbito afectivo?
- ¿Qué creen que pasaría si se les impidiera regresar a los lugares significativos que señalaron en sus árboles?
- ¿Cuáles creen que serían sus sensaciones si alguna persona o circunstancia no les permitiera cumplir los planes y sueños que tienen para su futuro?
- Si algo les impidiera realizar alguna de las actividades o vivir las relaciones que encuentran en su árbol ¿creen que dejarían de ser ustedes mismos?

Recoge algunas de sus opiniones en el tablero o en un papelógrafo.

Paso 5. Devolución conceptual: ¿Qué son los daños?

(5 minutos)

Pregúntales a tus estudiantes si encuentran alguna relación entre la definición y características de la dignidad que acaban de presentar y las sensaciones y emociones que señalaron en el paso anterior. Puedes anotar en el tablero o en el papelógrafo algunas de sus respuestas.

A partir de sus intervenciones, explícales que algunas de esas sensaciones y emociones son generadas por las acciones que violan la dignidad individual, que causan sufrimiento y afectan las dimensiones que soportan su identidad y vida. Según su gravedad, pueden transformarse en ***daños***, porque impiden la realización personal.

Un ejemplo de lo anterior podría ser una joven que sueña con ir a la universidad y formarse como médica, pero es obligada por un actor armado a salir forzadamente del país, lo que le impide estudiar y desarrollar su plan de vida. Ella puede sentirse humillada, porque en efecto ha perdido la autonomía sobre su futuro y esto también constituye un daño, porque no puede realizar sus sueños ni concretar las expectativas en el futuro.

Paso 6. ¿Cómo me cuido?

(5 minutos)

Para finalizar, pídeles que se ubiquen de nuevo frente a sus árboles y que observen las estrategias que escribieron para cultivarlo. Explícales

que estas actividades representan formas que ellos mismos han definido para procurarse bienestar y cuidar su dignidad. Es muy importante que tengan presentes estas acciones, pues pueden convertirse en poderosas herramientas de autocuidado, que pueden ser útiles a lo largo de este módulo. Invítales a visitar su árbol cuando no se sientan bien, pues en este se dejaron pistas para saber qué hacer para cuidar de sí mismos cuando lo requieran.



Fotografía: María Paula Durán para el CNMH.

Sesión 2. Dignidad y daño en clave comunitaria

Sesión 2.
Dignidad y daño en clave comunitaria

Objetivo: generar espacios de reflexión para que los y las estudiantes se aproximen en clave comunitaria a la noción de dignidad y daños.

Paso 1. Los mapas de mi tierra

(20 minutos)

Cuéntales a tus estudiantes que en esta sesión continuarán trabajando la noción de daños, pero que ya no se centrarán en el registro individual, sino que ampliarán la escala para entender que existen daños que afectan la vida de comunidades enteras. Al terminar esta breve introducción, pídeles que se dividan en los grupos que sea necesario, pero que estos no tengan más de siete integrantes.

Entrega pliegos de papel periódico o cartulina a cada grupo y explícales que en estos van a dibujar un mapa en el que van a plasmar los lugares más importantes en la vida cotidiana de la gente de su barrio, vereda, pueblo o ciudad.

Para iniciar el ejercicio cartográfico, recuérdales que deben ponerse de acuerdo sobre cuáles son los límites espaciales del territorio en el que van a trabajar. Sugiéreles que discutan sobre un punto de referencia común para que lo dibujen en el papel y para que identifiquen otros lugares representativos del territorio, atendiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los espacios naturales que la comunidad más valora? ¿Existe algún arraigo especial en estos espacios? [dimensión ambiental]
- ¿En qué lugares celebran festividades colectivas especiales? ¿Existe algún arraigo significativo en estos espacios? [dimensión cultural]
- ¿Cuáles son los lugares sagrados para las personas que viven en este territorio? ¿Existe algún arraigo especial en estos espacios? [dimensión espiritual]
- ¿Hay alguna actividad económica a la que se dedique una gran cantidad de personas en la comunidad? ¿En dónde la realizan? [dimensión económica]

Claves para maestros y maestras:

Con la intención de desarrollar el mapa más comprehensivo posible, intenten que todos los miembros del grupo participen de la selección y delimitación de los lugares que se plasmarán en él.

En caso de ser necesario, puedes apoyarte de la siguiente definición de arraigo:

> 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 vinculados al espacio geográfico que los 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. ¿Qué pasaría si...?

(10 minutos)

Luego de que hayan terminado de construir el mapa, pídele a cada grupo que imagine qué pasaría con la comunidad en la que habitan si se les impidiera volver a utilizar alguno de los espacios que plasmaron en el mapa. Para activar la discusión en los grupos formula las siguientes preguntas:

¿Qué cambiaría en la comunidad? ¿Cómo creen que se vería afectado el modo de vida de los habitantes? ¿Se impediría la realización de alguna festividad cultural importante o religiosa? ¿Se impediría la ocurrencia de alguna tradición cultural? ¿Se vería afectada la economía del territorio? ¿Se vería afectado el medio ambiente del lugar?

Ahora un miembro de cada grupo les presentará a sus demás compañeros y compañeras el trabajo realizado, indagando por los lugares que seleccionaron y las consecuencias que la comunidad viviría si no pudiera volverlo a usar. Mientras hablan, toma nota de sus intervenciones en la siguiente tabla, que puedes dibujar en el tablero o en un papelógrafo visible:

Dimensión de la vida de la comunidad	Consecuencias identificadas
Cultural	
Espiritual	
Económica	
Ambiental	

Claves para maestros y maestras:

Si tu y tus estudiantes estudiantes habitan en un territorio en el que hayan ocurrido dinámicas similares a las descritas en el ejercicio anterior y lo consideras pertinente, puedes trabajar sobre lo que ha sucedido en su contexto. Te recomendamos que estés muy alerta a las emociones que se despierten, para que el desarrollo de esta actividad no signifique daño. Puedes referirte al paso "Me cuido, nos cuidamos" de la ruta para trabajar en la escuela que se encuentra en el libro Los caminos de la memoria histórica.

Paso 3. Devolución conceptual sobre el daño en clave comunitaria

(5 minutos)

A partir de los comentarios que recogiste en la tabla, explícales a tus estudiantes que las consecuencias identificadas por ellos y ellas y las dimensiones sugeridas ayudan a entender el concepto de daños colectivos, pues los efectos reseñados son el resultado de impedirle a la comunidad el desarrollo de su modo de vida particular. Los daños colectivos ocurren cuando se lesiona a un grupo social con hechos que impactan "en su identidad y proyecto de vida [colectivo] (...) [perjudicando] la calidad de vida y el goce efectivo de los derechos civiles y políticos de la comunidad o grupo social" (CNMH, 2014, página 23).

Ejemplos para entender lo anterior: 1) una comunidad de pescadores a la que un actor armado le prohíbe ingresar a los ríos y ciénagas de su territorio para continuar con su modo de vida; 2) un grupo indígena al que se le limita la posibilidad de realizar sus rituales en las fechas que tradicionalmente los realizan.



Claves para maestros y maestras:

Los daños colectivos solo suceden cuando se afecta una comunidad que se entiende como un sujeto colectivo. Esto último significa que el grupo tiene una identidad compartida, una forma de vivir y habitar un territorio particular y prácticas sociales y culturales que le diferencian del resto. Entre estos podemos contar al campesinado, las comunidades étnicas afrodescendientes o un grupo político a quienes se les ha impedido realizar su "proyecto de vida colectivo", que se expresa, entre otras cosas, en sus prácticas religiosas, culturales, en su relación con el territorio y en la forma como desarrollan su economía tradicional.

En el ejercicio puede ocurrir que tus estudiantes no entiendan a su comunidad como un sujeto colectivo; sin embargo, la actividad pretende brindar una aproximación a la noción de daños colectivos y de dignidad desde una perspectiva comunitaria.

Paso 4. El cuidado de la comunidad

(10 minutos)

Ahora, pídeles que retomen la tabla en donde identificaron los diferentes impactos que podrían generarse en la comunidad si se le impidiera realizar algunas actividades y que elijan una de las dimensiones allí presentes que, a su juicio, se deba proteger. Invítalos a que indaguen por los diferentes mecanismos de participación que tienen para incidir y para definir una pequeña acción colectiva que esté a su alcance para cuidar de ella.

Podrías proponer que en esta acción se involucren otros actores de la comunidad educativa, bien sean coordinadores/as, el rector/a, otras asignaturas, otros grados o incluso familiares; y según las posibilidades puedes ver en qué espacios se puede efectuar: una izada de bandera, un recreo, una tarde después de clase, entre otras opciones. Haz un seguimiento a la ejecución de la acción e incentívalos a seguir emprendiendo pequeñas acciones de transformación.



Fotografía: María Paula Durán para el CNMH.



Fotografía: Laura Giraldo Martínez para el CNMH.

Sesión 3. Los daños en la guerra y las afectaciones a la dignidad de personas y comunidades

Sesión 3. Los daños en la guerra y las afectaciones a la dignidad de personas y comunidades

Tiempo: 50 minutos

Objetivo: Acercar a los y las estudiantes a la comprensión de la tipología de los daños de la guerra. ¿Por qué y cómo se categorizan los daños?

Claves para maestros y maestras:

Siguiendo la apuesta de la ruta pedagógica por la memoria histórica (consultar el libro Los caminos de la memoria histórica), las primeras dos sesiones exploran el tema grueso del módulo desde la vida y experiencia de los y las estudiantes. El objetivo es que la exploración de conceptos como daños y dignidad desde sus vidas cotidianas les permita establecer vínculos entre sus propias trayectorias y las de quienes han visto sus vidas marcadas por la guerra, así como cultivar un terreno de posibilidad en el que puedan sentir empatía cuando se acerquen a los relatos y testimonios de las víctimas del conflicto armado. Después de la exploración de la identidad, experiencias y entornos cercanos, las siguientes sesiones se enfocan a la comprensión de los daños de la guerra y sus distintas categorizaciones y complejidades.

Paso 1. Respiración colectiva

(5 minutos)

En esta sesión tus estudiantes se enfrentarán a la lectura de testimonios de víctimas del conflicto armado en Colombia. Por ello, es importante que inicien la jornada con un momento de concentración y preparación. Pídeles que hagan un círculo, se tomen de las manos y sean conscientes de su respiración y de las emociones con las que llegan al salón. Cuando consideres que estén listos, proponles respirar conjuntamente: todos a un mismo ritmo para que sincronicen la manera como el aire entra y sale por su nariz.

Pregúntales: *¿Qué deberíamos tener en cuenta si vamos a conocer la memoria de un hecho victimizante en el marco del conflicto armado, y los daños que ocasionó en una persona y en una comunidad? ¿Qué actitudes deberíamos promover y cuáles evitar?*

Claves para maestros y maestras:

Se espera que al abordar este tipo de temáticas haya diferentes tipos de reacciones. Sin embargo, hay que apostarle a una escucha respetuosa y empática de los testimonios presentados. Algu-

nas de las actitudes que quisiéramos evitar son: no creer lo que dice el relato, no validar la voz de las víctimas o atribuirles la responsabilidad de lo ocurrido.

Paso 2. Los daños en los conflictos armados

(5 minutos)

Luego del ejercicio de respiración, coméntales a tus estudiantes que en esta sesión van a empezar a relacionar lo trabajado en las actividades anteriores con el conflicto armado. Invítales a reflexionar alrededor del siguiente extracto del informe ¡*Basta ya*! (CNRR-GMH, 2013), que se leerá en voz alta:

> Es usual que los impactos y los daños causados por las guerras se midan por el número de muertos y la destrucción material que estas provocan. Pero la perspectiva de las víctimas pone en evidencia otros efectos incuantificables e incluso intangibles. Estos daños han alterado profundamente los proyectos de vida de miles de personas y familias (página 259).

En sus árboles y mapas los y las jóvenes identificaron diferentes aspectos de su identidad y lugares significativos para la comunidad. Teniendo presentes las reflexiones que surgieron pregúntales: *¿Cómo creen que un contexto de guerra podría afectar las dimensiones sobre las cuales se habló en las sesiones pasadas?* Anota sus respuestas en un papelógrafo.



Claves para maestros y maestras:

Pueden apoyarse en las reflexiones sobre el daño construidas en las sesiones anteriores y en las siguientes definiciones:

Definición de ***daño***: "El resultado de acciones criminales que vulneran los derechos de una persona o de una colectividad. Estas acciones causan sufrimiento a las víctimas y afectan todas las dimensiones que soportan su vida íntima, familiar, social, política, cultural y productiva" (CNMH, 2014, página 10).
Definición de ***daño***: **"**El daño remite a un perjuicio, menoscabo o disminución que pone en condición inferior a aquel o aquello que lo recibe. En el ámbito del derecho se distinguen dos tipos de daños: objetivo, como aquel que afecta las cosas que se hallan en el mundo, los objetos conocidos y utilizados por las personas; y daño a la persona, como categoría genérica del ser humano" (CNRR-GMH, 2010a, página 87).
Definición de **daño**: "El resultado de procesos que niegan la dignidad humana y que afectan negativamente las relaciones satisfactorias al punto de generar situaciones de carencia o agudizar los estados carenciales previos. Es un proceso, trasciende hasta vulnerar el sentido mismo de la dignidad, es una afectación clara en la capacidad de establecer relaciones satisfactorias" (Rebolledo, O. y Rondón, L., 2010, página 42).

Paso 3. Los testimonios de los daños

(20 minutos)

En este paso se leerán testimonios de víctimas del conflicto armado en Colombia. A continuación organiza a los/las estudiantes en cuatro grupos e indícales que deben leer los fragmentos que les entregarás y responder estas preguntas:

1. ¿Qué ocurrió? ¿A quién le ocurrió? ¿Cuál fue el crimen perpetrado? (si aplica, no todos los casos lo mencionan).

2. ¿Quiénes experimentaron el daño? ¿Generó daños en alguien diferente a la víctima directa?

3. ¿Qué daños, ámbitos o dimensiones de la vida de las personas fueron afectados por el hecho? ¿Qué expresan las personas que perdieron? ¿Qué no volvió a ser igual? ¿Cómo se manifiestan las afectaciones hoy?

Grupo 1

Contexto del relato: la violencia contra las comunidades indígenas la han ejercido diferentes actores armados como estrategia para la consolidación militar y el dominio territorial en donde habitan estos grupos. En el caso de la comunidad wayúu, que tradicionalmente ha vivido en la península de La Guajira, los actores armados "recorrieron el territorio ancestral indígena torturando y asesinando a sus víctimas, asimismo saquearon las casas y establecimientos de servicios, y profanaron el cementerio. Durante varios días más de 600 personas se escondieron entre cardones y manglares en el desierto, e iniciaron un desplazamiento forzado masivo sin que hasta el momento hayan logrado congregarse nuevamente en su territorio" (CNRR-GMH, 2010, página 19).

La violencia ejercida contra ellos *no fue cualquier violencia*, sino que buscó tomar provecho para sus fines estratégicos de la forma en la que la comunidad estructura sus relaciones sociales. Es por esta razón que se cometieron crímenes y vejámenes dirigidos particularmente hacia las mujeres, "tanto por su condición de género como por su carácter de voceras comunitarias" (CNRR-GMH. Grupo de Memoria Histórica, 2010, página 16).

Lideresa wayúu:

"A la comunidad wayúu nos destruyeron moral y culturalmente. La historia de los wayúu y los guajiros cambió, porque bajaron la cabeza cuando entró el paramilitarismo. Y no hay venganza ni guerra. Los paramilitares venían con el pensamiento claro: análisis del terror. A los hombres: varios tiros. A las mujeres: decapitadas, cortadas de senos (…). Humillación a la mujer y a los hombres. Están marcados. Con todo lo que hicieron, nos hirieron tanto que supieron herirnos como comunidad y como personas con todo lo que consideramos como sagrado (...)".

Intervención de lideresa wayúu en reunión de gestores de memoria, Santa Marta, 17 de septiembre del 2009 (Informe General ¡*Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*, CNRR-GMH, 2013, página 270.).

Grupo 2

Contexto del relato:

El departamento del Putumayo se caracteriza, entre otras cosas, por la coexistencia de economías legales (asociadas al petróleo y al caucho) con negocios ilegales, particularmente el de la coca. El entrelazamiento entre estas ha causado que la zona sea estratégica para diferentes grupos armados ilegales que se han disputado su control.

La inspección de policía de El Placer, parte del municipio del Valle del Guamuez, no ha escapado de las dinámicas que se ciernen sobre el departamento. A principios de la década de los noventa, el Frente 48 de las FARC controlaba tanto militar como socialmente la región, mediante la "regulación del negocio de la coca, la administración de justicia y la intervención en la vida cotidiana de la población", consolidando un orden social específico al que la sociedad civil tuvo que ajustarse. En el 99, con la consolidación de la expansión de los paramilitares en el sur del país, "el Bloque Sur Putumayo de las AUC incursionó en la Inspección de El Placer para disputar el control territorial, económico, político y social a las FARC" (CNRR-GMH, 2012, página 18), así como el control de la economía cocalera. A su llegada, este grupo armado construyó una base militar en el casco urbano de El Placer. "El terror, las amenazas, la zozobra, el miedo, el confinamiento, los combates, la estigmatización, la tortura, la violencia sexual y la regulación cotidiana caracterizaron a la Inspección [de El Placer] durante ese periodo" (CNRR-GMH, 2012, página 18). El orden impuesto por las AUC continuó hasta 2006, cuando se desmovilizaron.

Mujer de El Placer en Putumayo:

"Este pueblo era lleno de gente. Es que ahora no queda ni la sombra. No había ni un solo negocio que estuviera cerrado. Eso eran supermercados, heladerías, tiendas, fuentes de soda, billares, bares. De la escuela a la salida uno se demoraba una hora para salir, porque era tanta la gente que no se podía pasar. Imagínese el hartísimo de gente y ahora ver este pueblo tan solo, tan muerto, se puede decir" (CNMH, 2013, página 275).

Grupo 3

Contexto del relato:

La región del Caribe colombiano se ha caracterizado por diferentes dinámicas de tenencia, propiedad y lucha por la tierra. En los años setenta, de la mano de un movimiento campesino fuerte, se realizaron numerosas tomas de tierras en las que miles de campesinos accedieron por primera vez a un terreno para trabajar. Sin embargo, este proceso no fue garantía de una propiedad rural formalizada, en las décadas siguientes, si bien "algunas de ellas fueron adjudicadas a campesinos en el marco de la reforma agraria; otras volvieron a manos de terratenientes, empresarios o, ya en los noventa, de actores armados" (CNRR-GMH, 2010, página 23). Estos últimos se valieron de diferentes repertorios de violencia para amedrentar y desplazar a comunidades enteras, y desmantelar las organizaciones campesinas que hacían presencia en la región.

Testimonios de mujeres adultas, campesinas, desplazadas, lideresas.

"(…) Allá en mi comunidad, antes de que pasara la masacre, teníamos comités, un grupo juvenil y acción popular, y cuando pasó eso ya no íbamos a hacer nada más... (…) Luego del desplazamiento me dijeron "oye, vamos a organizarnos", y yo "¡Noooo, déjenme quietica!, que a mí sí me ha pasado eso, y yo no me meto en eso", yo sí soy que no me meto en nada porque quedé con ese miedo, ese temor...".

(CNMH, 2013, páginas 2-63; CNRR-GMH, 2010).

Grupo 4

Contexto del relato:

La masacre de El Salado ocurrió entre el 16 y el 21 de febrero de 2000 en el corregimiento que lleva el mismo nombre, en el municipio de El Carmen de Bolívar, en los Montes de María. Esta fue perpetrada por 450 paramilitares que ingresaron a la zona urbana, quienes apoyados por helicópteros, asesinaron de forma cruel y atroz a 60 personas, ocasionando el éxodo de la totalidad de la población y convirtieron al corregimiento en un pueblo fantasma.

Luego de ocurridos estos hechos, la población salaera ha impulsado diferentes acciones y esfuerzos para promover un proceso de retorno a la zona.

Joven del corregimiento de El Salado:

"Mi mamá era una líder, una mujer activa y alegre; desde la masacre, ella se fue poniendo mal, poco a poco. Primero eran los sueños y las pesadillas. Ella empezó a hablar incoherencias... a hacer cosas raras, y así se fue poniendo hasta que ahora está así... ya casi no conoce a nadie, habla de lo de la masacre... a veces vuelve y nos reconoce y se alegra" (CNMH, 2013, página 268).

Paso 4. Categorías de los daños

(15 minutos)

Cuando tus estudiantes terminen de leer los fragmentos testimoniales, repárteles las siguientes definiciones de daños. Invítalos a que las observen e identifiquen si el tipo de daños mencionado corresponde con lo que los relatos trabajados manifiestan. Estas preguntas pueden ser útiles para guiar este momento:

- ¿Qué tipo de daños podemos encontrar en cada relato?
- ¿Hay más de uno?
- ¿Hay alguna situación o emoción vivida por las víctimas que no responda a estas categorías?

Definición de **daño moral:** "Todo sufrimiento psíquico que padece una persona como consecuencia de una multitud de hechos muy difíciles de enumerar, de variada magnitud y que no son objeto de valoración económica" (Rebolledo & Rondón, 2010).

"Toda modificación dolorosa del espíritu, consistente en profundas preocupaciones o en estados de aguda irritación que afectan el honor, la reputación y el equilibrio anímico de las personas que incide en la aptitud del pensar, de querer o de sentir" (CNMH, 2013, página 268).

Definición de **daño psicológico:** "Estos daños hacen alusión a las lesiones y modificaciones que sufren las víctimas en sus emociones, pensamientos y conductas ante hechos extremos o de carácter traumático. Se refieren también a la imposibilidad de afrontar el evento violento y sus efectos, así como a la dificultad de generar procesos que podrían dar continuidad a sus vidas" (CNMH, 2014, página 33).

Definición de **daño sociocultural:** "Los daños socioculturales se refieren a las lesiones y alteraciones producidas en los vínculos y relaciones sociales. Las agresiones incluyen la vulneración de las creencias, prácticas sociales y modos de vivir de las comunidades. Estos daños, que afectan colectivamente a las comunidades, son consecuencia de la prohibición explícita o del impedimento y las dificultades que experimentaron las personas y las comunidades para mantener sus relaciones, vínculos e intercambios, con los cuales participaban de la construcción de la identidad grupal y colectiva" (CNMH, 2013, página 272).

Definición de **daños materiales:** "Pérdidas materiales, cuya dimensión aún no ha sido calculada y que incluyen tierras, casas, infraestructura, maquinarias, enseres y animales. Estas pérdidas, además del detrimento en la calidad de vida, causan un grave daño sociocultural, pues las posesiones materiales son portadoras de sentidos y significados" (CNMH, 2013, página 275).

Definición de **daño político:** "El daño político hace referencia a los impactos que causan los armados, en asocio con las élites locales o regionales, para impedir, silenciar o exterminar prácticas, mecanismos, organizaciones, movimientos, partidos, liderazgos e idearios políticos calificados como opuestos y percibidos como peligrosos o contrarios a sus propósitos e intereses" (CNMH, 2014, página 44).

Definición de **daño al proyecto de vida:** "Daño que incide sobre la libertad del sujeto a realizarse según su propia y libre decisión, con garantías de autonomía y dignidad" (CNMH, 2014, página 44).

Definición de **daños físicos**: "Se trata de aquellos daños que tienen lugar en el cuerpo de las víctimas" (CNMH, 2014, página 36).

Paso 5. Soltar en papel

(5 minutos)

Cierra el espacio de trabajo en grupo e invita a los y las estudiantes a que vuelvan a sus puestos iniciales. Luego, coméntales que reconoces que el trabajo sobre los daños puede desencadenar diferentes emociones, ya sea por aproximarse a las huellas que la guerra ha dejado en las víctimas o quizás porque ellos y ellas mismas han tenido que vivir la violencia. Por esa razón, en este ejercicio les invitas a dejar ir las emociones que quedaron después de esta sesión por medio de un ejercicio de escritura. Proponles entonces, que en una hoja de papel escriban todas las palabras y sensaciones que les quedaron luego del ejercicio. Dales dos minutos para que escriban todo lo que puedan. Apenas terminen, sugiéreles romper el papel mientras internamente, y por medio de la respiración, se despojan de aquellas sensaciones que les generen incomodidad.



Fotografía: Laura Giraldo Martínez para el CNMH.

Sesión 4. Dimensiones de los daños

Sesión 4.
Dimensiones de los daños

Tiempo: 50 minutos

Objetivo: Brindar herramientas para que los y las estudiantes se acerquen a las diferentes dimensiones de los daños causados por la guerra.

Paso 1. El clima de las emociones
(5 minutos)

Claves para maestros y maestras:

Durante la sesión se leerán varios testimonios de víctimas del conflicto armado, lo que requiere de una escucha respetuosa y de la construcción de un espacio ceremonial y solemne. Así mismo, leer estas narraciones puede activar recuerdos y emociones, por lo que se debe permitir que los y las estudiantes expresen lo que sienten a propósito de los testimonios que leen.

Previo a la entrada de los estudiantes al salón dibuja en el tablero o en un pliego de papel periódico el *Clima de las emociones*[2]:

Pídeles a tus estudiantes que al entrar al salón pongan, usando un marcador borrable o una tiza, un punto debajo de la imagen que represente su estado de ánimo en este momento. Luego, que se sienten en círculo y observen el *Clima de las emociones*. Si hay puntos en la casilla de la "tormenta" diles que tenemos

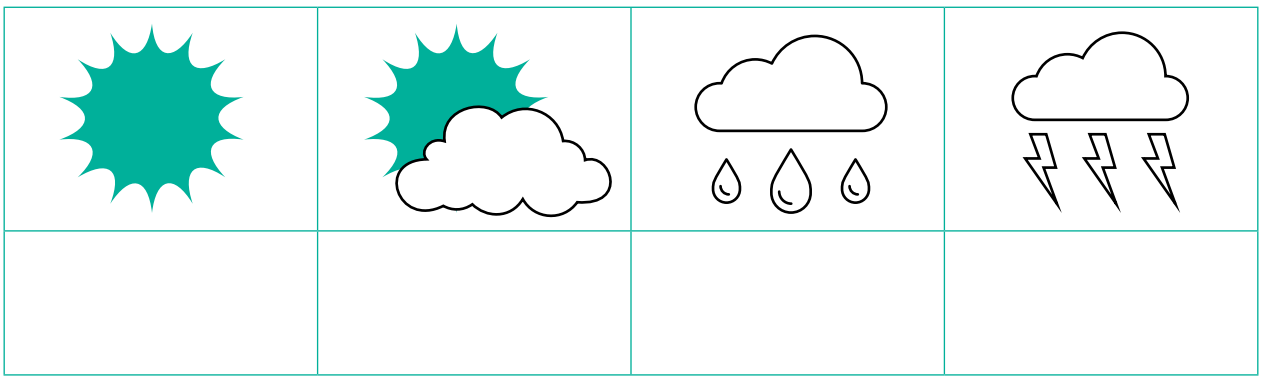


Ilustración: María Juliana Machado, equipo de apoyo a la investigación.

2 Recurso de Linda y Steven Brion-Meisels, profesores del Harvard Graduate School of Education. Fue dado en una clase llamada "Democracy and Peace in the Classroom" entre junio-agosto de 2011.

compañeros hoy que se sienten "como una tormenta" y que tengamos eso en cuenta en la forma como nos hablamos los unos a otros hoy y en el cuidado que tenemos entre nosotros mismos. Pregúntales también: ¿Cómo trabajamos con las emociones que aquí evidenciamos? ¿De qué manera nos cuidamos? Esto nos permitirá crear un ambiente en el que se reconozcan sus estados de ánimo.

Paso 2. Reconocer las dimensiones de los daños

(15 minutos)

Coméntales que durante la sesión se van a familiarizar con las dimensiones de los daños de la guerra. Si bien en la jornada anterior se trabajó la tipología de los daños como una forma de caracterizar las afectaciones de la violencia en el marco del conflicto armado, en esta se abordarán las dimensiones para complejizar un poco más la comprensión de esta temática. Ten en cuenta que **identificar, caracterizar y reconocer los daños no solo contribuye a hacer un análisis crítico de la situación del país (saber qué y cómo pasó), sino que también ayuda a que las víctimas puedan narrar sus vivencias, le den un sentido a sus experiencias, se sientan acogidas y puedan formular sus demandas de reparación** (CNMH, 2014, página 6).

Organiza el salón en grupos de cinco personas y pídeles que por equipo dibujen una tabla que tenga cinco columnas y seis filas. Diles que escriban lo siguiente:

Dimensiones de los daños	Individual	Familiar	Colectivo	Diferencial
¿Qué creemos que es?				
¿Qué nos hizo falta?				
Testimonio 1				
Testimonios 2				
Testimonio 3				

Ahora, pídeles que en 5 minutos diligencien la segunda fila que corresponde a qué creen que es cada una de las dimensiones de los daños. La idea de esta parte de la actividad es que con lo visto anteriormente puedan acercarse a la noción de las dimensiones.

Pasados los 5 minutos pega las siguientes definiciones en distintos lugares del salón e invítalos a leer a qué se hace referencia cuando se habla de las dimensiones de los daños. Apenas lean las definiciones pídeles que vuelvan a la tabla y respondan a la pregunta: ¿Qué nos hizo falta en nuestras definiciones? y que complementen la información.

Dimensión individual

"Los daños individuales son aquellos causados a la víctima, a sus familiares o personas cercanas. Se refieren a las afectaciones que la violencia produce en términos materiales e inmateriales, daños a la moral, el buen nombre, al proyecto de vida, las lesiones físicas, emocionales y mentales" (CNMH, 2014, página 22).

Dimensión familiar

"Las relaciones entre los miembros de la familia y de esta con su entorno, también son impactadas por efecto de la violencia. En términos funcionales, la guerra promueve cambios en los roles y tareas que tradicionalmente desempeñan hombres y mujeres. También supone alteraciones en la composición y tamaño de la familia, y en la manera en que se entablan relaciones y se comunican los miembros de esta" (CNMH, 2014, página 25).

Dimensión colectiva

"Los daños colectivos son aquellos ocasionados a comunidades, grupos poblacionales y sectores sociales que se han configurado como sujetos colectivos, es decir, que comparten una identidad colectiva. El daño entonces concierne a la forma en que la violación de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario, impactaron su identidad y proyecto colectivo, y cómo perjudicaron la calidad de vida y el goce efectivo de los derechos civiles y políticos de la comunidad o grupo social.

En los ejercicios de identificación del daño es importante tener clara la diferencia entre los daños plurales y los daños colectivos. Los primeros hacen referencia a la afectación, debido al mismo acto violento, a múltiples personas. El daño colectivo, por su parte, guarda relación con la lesión de un derecho (a la paz, al medio ambiente, a la salud, a la educación), un bien (una escuela, un puente, un bien cultural, una iglesia) o un interés colectivo (el conjunto de saberes y costumbres tradicionales).

(...) Con base en lo anteriormente descrito, los casos de daño colectivo son los reconocidos para las comunidades que habitan áreas geográficas específicas y son objeto de intimidación, amenaza o exterminio sistemático. También aquellos que padecen la destrucción deliberada de sus sistemas productivos y socioculturales, o las comunidades obligadas a desplazarse forzadamente y a abandonar sus lazos y territorios, que no solo son fuente de sustento, sino de identidad. Igualmente, se puede identificar un ejemplo de daño colectivo en las organizaciones sociales y políticas víctimas de repertorios de violencia que buscan impedir, exterminar, silenciar, estigmatizar o castigar sus ideologías y los propósitos de sus acciones y luchas" (CNMH, 2014, páginas 23-24).

Dimensión diferencial de los daños[3]

"Los daños, tanto en su dimensión individual como colectiva, deben contemplar las características que diferencian a las personas, grupos y comunidades, de otros. El enfoque diferencial es fundamental para la comprensión de los sentidos que se atribuyen a la violencia y las percepciones respecto a los daños de acuerdo con **el género, la edad y la pertenencia étnica de las víctimas**" (CNMH, 2014, página 26).

Paso 3. Escuchando las voces de las víctimas

(20 minutos)

Ahora, coméntales que van a acercarse a testimonios de víctimas de la guerra en el país. Para ello, pídeles que mantengan una actitud de respeto y de cuidado. Recuérdales que lo que se va a leer son historias de personas reales.

Cada testimonio debe ser leído en voz alta por un/a estudiante para que se escuche lo narrado. Luego, da 5 minutos para que en los grupos respondan en una hoja las siguientes preguntas y anoten en la tabla el caso y las dimensiones de los daños causados de acuerdo con lo escuchado en los testimonios:

1. ¿Qué ocurrió? ¿Cuál fue el crimen perpetrado? (si aplica, no todos los casos mencionan el crimen perpetrado) ¿Importa el crimen o más bien los impactos y daños? ¿Por qué?

2. ¿Cuál fue el daño que causó en la víctima que narra?

3. ¿Este daño es: individual, familiar, colectivo? ¿Hay elementos que nos muestren algún enfoque diferencial?

Claves para maestros y maestras:

Para el desarrollo del ejercicio, cuéntales que los hechos victimizantes cometidos en contra de la población civil no generan solo un daño, sino que una misma acción violenta genera daños que se pueden categorizar en las distintas dimensiones. En este caso que escucharon ¿cuáles serían los daños familiares? ¿Cuáles los colectivos y los individuales? ¿Se puede evidenciar en lo leído alguna dimensión diferencial?
Del mismo modo, coméntales que no siempre se pueden ver todos los daños. En ese sentido no pasa nada si no diligencian algunas de las casillas.

3 Esto se trabajará en profundidad en la sesión 6.

Testimonio 1

Fragmentos de la intervención de Ingrid Betancourt, ex secuestrada por las FARC, durante el foro *Reconciliación más que realismo mágico*

"(...) A las víctimas de la violencia social, aquí en Colombia, como en el resto del mundo, nos toca rendirnos a la evidencia que aunque hagamos el esfuerzo por buscar en nosotros mismos ese yo del antes, lo vivido nos ha transformado de tal manera, que ya no existe.

Reflexionar como víctima sobre lo sucedido en los años de cautiverio, es hablar de un evento devastador, de un tsunami emocional, físico, familiar, profesional, con repercusiones que se extienden mucho más allá del tiempo y del espacio en los que se circunscribieron los hechos del secuestro. Ser víctima es entonces, primero y ante todo, ser el sujeto pasivo de un violento impacto sobre la propia identidad.

Mi vida antes del secuestro quedó como borrada. Solo comienza para muchos a partir de mi secuestro. Esa es mi nueva identidad. Pero más que víctima del conflicto, soy una sobreviviente del proceso de deshumanización del cual hemos sido, en mayor o menor medida, todos y cada uno de nosotros, víctimas en Colombia.

De ese proceso de deshumanización, y de la responsabilidad histórica que tenemos de revertirlo, es sobre lo cual quiero dar testimonio hoy.

Podría comenzar diciendo que en mi caso, –como si hubiese sucedido en el más puro realismo mágico–, lo perdí todo al cruzar un puente. Llegaba a Montañita, un rincón del Caquetá. Salí de mi mundo y entré a otro sin puertas, ni mesas; a un tiempo sin relojes, sin agendas ni citas, pero con la inmediatez de la muerte. Caí por un abismo sin luz eléctrica ni agua corriente, y aterricé al espacio mudo, sin ruidos de carros ni voces amadas ni risas de niños. Quedé separada por un tiempo eterno y un espacio sin fin de lo que era: mis hijos, mi padre y mi madre, mi familia, mi esposo, mis amigos. Quedó el silencio que no termina y la soledad sin privacidad, constantemente vigilada por el ojo de un cañón.

En ese mundo, lo primero que tuve conciencia de haber perdido fue mi voz. La narración de mi secuestro, la reconstrucción de los hechos que precedieron mi captura, los comunicados del Gobierno y de la guerrilla, los comentarios de muchos, las especulaciones de otros tantos: todas las voces se oyeron, salvo la mía.

Ellos, mis captores, por su lado, se dieron a la tarea de expropiar mi voz, para dar sus propios golpes mediáticos. Así oí, por ejemplo, –afiebrada por la malaria– a Raúl Reyes diciendo por la radio que yo estaba en buenas condiciones de salud, y en contra del rescate militar.

Después de la voz, lo que intentaron arrebatarme fue mi identidad. Me di cuenta del peligro de perderla la primera vez que alcé la cabeza cuando me estaban llamando, y no era por mi nombre. Fueron muchos los nombres que me dieron: "la cucha" por vieja, "la garza" por flaca, "la perra" por mujer, "la carga" por secuestrada. (…) Durante esos años de secuestro, luché por no perder ese algo único, mientras era reducida a ser una cosa, un objeto controlado por otros, alienada hasta de las decisiones más propias, como la de tener que pedir permiso para ir al baño, y tener que hacerlo bajo la mirada de un guardia.

(…) Los comportamientos de violencia física y moral para lograr nuestra domesticación, no fueron menos frecuentes que otros más sutiles pero igualmente deshumanizantes como las humillaciones en público; el fomento de peleas entre rehenes; la distribución inequitativa de comida; la negación arbitraria de medicamentos; el aislamiento como método de castigo, con prohibición de hablar y encadenados por el cuello.

(…) Al principio de mi cautiverio me había hecho la promesa de celebrar religiosamente cada cumpleaños de mis hijos para poder contarles –cuando estuviera libre– en qué sitio me encontraba y qué había hecho. Celebrar la vida de mis hijos fue lo mejor que encontré para no dejarme matar el alma.

(…) Comprendí que en la selva, víctimas de la deshumanización éramos todos, los secuestrados y los secuestradores. Muchos intentábamos frenar y revertir ese proceso con los medios que teníamos. A los días de un intento de fuga, y después de lo que pretendía ser un castigo ejemplarizante que se tornó en el momento más difícil de mi cautiverio, uno de los guerrilleros se acercó a mi caleta, empujado por su compañera, y en tono que solo podíamos oír ella y yo, y con gran esfuerzo, terminó por decir, incómodo: "Vengo a pedirle excusas… por lo que le dije".

Durante todos estos años me he preguntado qué lo motivó a venir ese día a pedirme perdón. Lo que me había dicho no era mucho comparado a todo el resto. Sin embargo, hoy sé que yo no hubiera podido superar aquel episodio sin esas palabras dichas en ese momento aun de manera torpe. No hay nada más fuerte que el perdón para detener la deshumanización. Es por eso que el perdón es algo que se da sin necesidad de que sea solicitado. Es, si se quiere, una estrategia individual de sobrevivencia, para deshacerse de las cadenas del odio, y descargarse del peso de la venganza. Pasa primero por mirarse a uno mismo con caridad, para perdonarse por no haber sabido protegerse, por no haber sido el héroe que uno esperaba ser.

Pero solicitar ser perdonado, es algo espiritualmente superior. Algo mucho más valioso que perdonar porque tiene efectos re-humanizantes tanto sobre el agresor como sobre el agredido. Se abre entonces un espacio para sanar y reaprender a confiar en el otro.

Esa etapa es la que llamamos reconciliación.

(…) Reconciliación no se conjuga con olvido, no es borrón y cuenta nueva. Es todo lo contrario. Es obligación de hacer memoria, de aprender de nuestro pasado colectivo y de nuestra experiencia individual para convertirlos en sabiduría.

Cuando volví a la vida, después de 6 años y medio de sufrimiento, abracé la libertad con todas las fuerzas de mi alma, así como abracé a mi familia, dándole gracias a Dios por ese milagro. Escuchando el clamor mudo de aquellos que quedaron encadenados por siempre a la selva, le formulo hoy a Colombia una sola súplica: que tenga la audacia de confiar en sí misma y abrazar con todas las fuerzas de su alma, el grandioso prospecto de la paz, para que nuestros hijos puedan –por fin– respirar el perfume de la libertad hasta en los últimos confines de nuestra sagrada tierra".

(El País, 2016)

Testimonios 2

Las masacres de Remedios y Segovia

"Entre 1982 y 1997 en los municipios de Remedios y Segovia, alto Nordeste antioqueño, ocurrieron 14 masacres y centenares de asesinatos selectivos. En este escenario de terror generalizado se ha podido documentar que al menos cuatro masacres forman parte de una escalada criminal dirigida contra activistas políticos, líderes sociales y defensores de derechos humanos. Estos hechos de violencia masiva contaron con la participación directa o indirecta de miembros de la fuerza pública, en una combinación de guerra sucia y sectarismo político. Las masacres de Remedios y Segovia son emblemáticas de una violencia sistemática contra disidentes políticos, que se extendió a lo largo de casi dos décadas por todo el país, y que tiene en el exterminio de la Unión Patriótica (UP) la más funesta y reprochable de sus expresiones". Gonzalo Sánchez. Director Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2014a, página 23).

Hombre, adulto y desplazado

"***¿Cuál cree usted que es el impacto más fuerte que se dio frente al Comité? y ¿Qué cree que fue lo que más les impactó de todo ese proceso?*** De todo el proceso: las muertes, hombre. Porque murió gente muy buena, hombre. Es que cuando a uno le quitan a un compañero de trabajo, aunque uno lo espera, lo que más impactó fue la muerte de los compañeros. Eso fue lo más duro. Vea, a mí ni siquiera me dio tan duro haberme tenido que venir del pueblo y dejar la familia. No me dio tan duro dejar de ir al pueblo. Me dio duro la muerte de los compañeros (...) Porque es que uno siente que esas son muertes que no los pueden acompañar. Cuando mueren Nazareno y Jaime, eso fue impactante. Duro la muerte de Nazareno. Es como ese sentimiento, a veces, de culpa. Y la de Margarita, que nos acompañó un año en el Comité y ya se había retirado de todo. Y la matan (...) la muerte de Ramiro (Zapata) (...) Porque Ramiro, en vez de pedir clemencia, se reivindica como defensor de derechos humanos. Él nunca pide clemencia a sus asesinos, antes se va discutiendo con ellos (...). Lo más duro que nos pudo haber pasado fue eso: la muerte de los compañeros (...) Y eso fue lo más duro (...) Y lo otro es como vivir en el anonimato" (CNMH, 2014a, página 260).

Hombre, adulto y desplazado

"Yo recuerdo que allá mataban a una persona y se hacían marchas. Allá mataron a un ingeniero, en La Frontino (FGM), de apellido Corena. Me parece que fue una arbitrariedad que cometieron unos pelados de unas milicias de las FARC, y todo el mundo se movilizó. Hasta la misma gente de la UP se movilizó en contra de eso, contra ese gesto arbitrario. No había ninguna justificación para esa muerte. Y la gente se movilizaba. Es decir, la gente sentía las cosas. La gente manifestaba allá su inconformismo frente a cualquier acción violenta, acudiendo masivamente a los sepelios. Calladamente, pero concurrían. Entonces, uno hacía esa lectura: "Hombre, esta persona (...)". Pero concurrían masivamente, ese era un acto de protesta. Pero, a partir de cuando vienen las amenazas, en 1992, 1993, ya la gente no volvió a manifestarse. ¿Por qué? Porque ya empezó a temer. Entonces, considero que las mejores manifestaciones frente a la violencia eran concurriendo masivamente a los sepelios"" (CNMH, 2014a, página 255).

Mujer adulta y hombre joven

"(...) muchas mujeres se vieron obligadas abruptamente a asumir la responsabilidad económica de sus hogares y velar por la supervivencia de sus hijos, ahora huérfanos. Esto implicó para ellas padecer la hostilidad de su

entorno social, se encontraban en una posición marginal dentro de la actividad minera y se les juzgaba cuando se rebuscaron la supervivencia" (CNMH, 2014a, página 263).

"Eso fue muy duro para mí, pero la experiencia más dura fue vender boletas en la calle. Porque me tocaba luchar con la gente, cuando yo me hice novia de este señor había un hombre que me perseguía horrible. Y él tenía mujer y todo. Un día, delante de él, vino y me echó mano de aquí: "Usted tiene que ser mía, sea como sea" (...) Un tipo de los teléfonos, que venía a reparar teléfonos acá, loco, dizque enamorado de mí. Pero era un morboso, esos son los morbosos vulgares, horribles. Mientras yo le hacía un chance, le vendía una boleta, me decía cosas terribles de feas (...). Creen que porque uno está solo, está que se muere de ganas. Porque yo a uno en Caucasia también le vendí boletas, y ese llegaba y bregaba a tocarme. Pero apenas me tocaba por acá, aunque bregaba a tocarme en otras partes. "¡Ay!, es que me encanta como usted hace. (...) Es que estoy muerto de ganas por usted". (...) Ah, es que a los días de que lo asesinaran a él, yo, para desahogarme un poco, me puse a estudiar pintura, *collage* y floristería. Y yo trabajaba, estudiaba y atendía a mis hijos, con tal como de no pensar en nada (...). Yo hacía muñecos, también los vendía. Los que no vendía, los rifaba. Hacía rifas, hacía empanadas. Si una señora necesitaba que le lavara la ropa, yo iba y se la lavaba. Pero es que yo decía que no podía dejar pasar ni un peso, porque es que con tres hijos estudiando (...). Entonces, eso era muy duro para mí. Yo tenía que hacer era de todo. (...) A mí los cables se me cruzaron todos y yo me puse que yo hacía de todo lo que me resultara. Y pasamos trabajos también. Ellos nunca se acostaron sin comer, pero a veces les tocaba comerse solamente unas tajadas de plátano con queso rallado. Los plátanos que me regalaban y un cuartico de queso que yo les compraba (...). Esa fue la experiencia más dura que he tenido"" (CNMH, 2014a, página 263-264).

Testimonio 3

Esther Polo Zabala

"¿Qué es un papá? Esa fue la pregunta que a sus cuatro años le hizo Esther Polo Zabala a su madre. Se lo preguntó después de que algún profesor le pusiera mala nota, porque en los dibujos su familia solo tenía una madre y unos hermanos. Entonces, la legendaria María Zabala, como con el tiempo bautizaría Esther a su madre en uno de sus relatos, fue hasta el colegio a explicarles el porqué de la ausencia de ese padre que ellos reclamaban en un deber escolar, mientras ella llevaba años reclamándole a la vida un poco de justicia. (...) Esta es la historia de una mujer que ha luchado consigo misma para vencer un extraño mal conocido como depresión endógena, que contrajo antes de nacer y que la ha tenido varias veces al borde de la muerte. Y es también la historia de quien se levanta, se reconstruye y sueña, porque quiere "hacer visible lo invisible; nombrable lo innombrable". Esta es la historia contada por Esther Polo, su protagonista:

"Nací en medio de la guerra y de una miseria terrible, por cuenta de lo que vivimos, que es la historia de ocho millones de personas que hemos padecido un montón de cosas, a causa de otros seres humanos. Y nací con una depresión que no tuvo tratamiento. Yo nunca llegué a conocer que las personas tuvieran estados de felicidad, así

fuesen intermedios. Lo mío siempre fue la tristeza. Nací en una cápsula de tristeza profunda y siempre pensé que no había otras posibilidades. Es como tener un órgano en el cuerpo, no es a ratos, como la mayoría de la gente". (...) La masacre en que murió mi padre ocurrió el 14 de diciembre de 1989. Ese día, las autodefensas llegaron temprano, discutieron con mi papá, le dispararon en la cabeza... Mi hermana estaba cerca y quedó llena de sangre, no la dejaron bañar, no pudieron ni sacar una aguja de su casa. Matan a mi hermano, a mi tío y a su hijo y le meten candela a las casas. La Policía no hizo levantamiento, tuvieron que enterrar los muertos ahí mismo, a los otros los quemaron y los animales se los comieron. Mi mamá se percató de eso y decidió sacar de ahí a los suyos para enterrarlos en otro lugar y tristemente se fueron despedazando... Fue un episodio macabro, triste. Mi mamá se va a pie a Montería con mis hermanos y mis abuelos y llegan a una casa donde les dan posada. Con la plata de un caballo compró un cambuche en un barrio de invasión. Y como es partera, atendió sola mi parto.

Mi relación con mi padre es extraña. Empecé a escuchar que al hombre lo habían matado cuando apareció la foto en el caballo y sin embargo quise creer que estaba vivo, que iba a volver y que salvaría la historia Su cuerpo lo exhuman en 2009 y en 2010 lo entregan en una ceremonia. Entonces mi madre dice una frase que rompe un poco las cosas: 'Lamento tener que presentarle a mi hija así a su padre' y me muestra los restos en la cajita. En ese momento se rompe la esperanza de que él va a venir. Yo ya estaba estudiando Derecho y había aprendido que los derechos de las personas se pierden en la muerte, aunque para mí no es tan así.

Así cerré el relato de 'El hombre del caballo', que escribí para él:

'Hoy estoy más tranquila, sé que me habría encantado crecer junto a mi padre Antonio que era su nombre de pila, pero la vida te enseña a madurar temprano y a tener mucha fortaleza y para eso he tenido el mejor ejemplo. Ahora recuerdo mucho una frase de Yehuda Amijai: por amor a la memoria llevo sobre mi cara la cara de mi padre'.

(...) Mi mamá es una mujer con historia. Su madre fue violada por un viejo a los 12 años, el padre de mi mamá. Mi abuela casi se muere al parir. Mi mamá se casó a los 17 años y mi papá era mayor que mi abuela. Mi mamá siempre ha sido una rebelde, de transformaciones. Por sus logros, sus luchas, fue Mujer Cafam en 2004. Esa mujer tiene mucha leña por cortar. Y le decimos 'la legendaria María Zabala' porque parió a sus diez hijos sola, por valiente. Su vida la conté en el libro *Mujeres que hacen historia*. Mi madre creó una organización de mujeres, luego montó una retacería con apoyo de la Fundación María Cano, más adelante una olla comunitaria; recibió a cientos de desplazados en su humilde casa, gente a la que la guerra la había dejado sin nada. Asistió partos, curó heridos, apoyó a decenas de mujeres víctimas del conflicto... Junto a un grupo de mujeres con casos similares al suyo impulsó el regreso a la tierra, se hicieron a una finca que les designó el Incora y crearon la organización de Mujeres de Valle Encantado, un modelo de resistencia".

(Gómez, 2016).

Claves para maestros y maestras:

Si no queda claro el segundo grupo de testimonios, cuéntenles a sus estudiantes que en el caso de Segovia y Remedios, la violencia política en el alto Nordeste antioqueño provocó impactos profundos y complejos: "Rupturas y transformaciones en los proyectos individuales y colectivos de la población, incluyendo la alteración de una trayectoria de cambio político que se venía forjando a partir de las oportunidades creadas por las aperturas políticas, las reformas democráticas del Estado y el auge de la movilización social y política de la izquierda. (…) La sinergia de los daños políticos y sociales volvió precaria la supervivencia de las víctimas, lo que se puso de manifiesto en la desestabilización psicosocial, el empobrecimiento y la ruptura de los proyectos de vida" (CNMH, 2014a, página 233). Coméntenles que uno de los daños que tuvo el conflicto en el territorio fue que se afectó la idea de la democracia.

Por otro lado, es importante que los y las estudiantes reconozcan en el primer y último testimonios que las afectaciones de la guerra no son solo individuales o comunitarias, sino que dejan sus huellas en la esfera familiar. Adicionalmente, los dos relatos evidencian que el conflicto armado impacta a las mujeres, y en el último caso, da ciertas luces sobre algunos efectos negativos sobre los niños y niñas. Esta reflexión es un primer acercamiento al reconocimiento de la dimensión diferencial de los daños que se trabajará en las próximas sesiones.

Paso 4. Cierre

(10 minutos)

Para cerrar la sesión, genera un espacio de reflexión en el que conversen en torno a sus aprendizajes. Las siguientes preguntas te pueden ayudar:

- ¿Cómo les fue en los grupos realizando la actividad?
- ¿Qué encontraron?
- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Qué aprendimos de los testimonios de las víctimas?
- ¿Para qué se identifican las dimensiones de los daños?
- ¿Qué encontraron al tener que identificar los daños?
- ¿Por qué es importante escuchar los testimonios de las víctimas para identificar los daños?
- Según lo leído, ¿creen que la guerra nos afecta a todas las personas por igual?

Finalmente, pídeles que vuelvan al círculo que hicieron al comienzo de la sesión y conversen en torno a las sensaciones que quedaron después de las actividades. Para esto pueden volver a revisar el *Clima de las emociones*: ¿Cómo nos sentimos ahora? ¿Que podríamos hacer para sentirnos mejor? Facilita un momento de respiración en el que se suelten las emociones incómodas y dolorosas que dejó la sesión.



Fotografía: María Paula Durán para el CNMH.

Sesión 5. La comprensión diferencial de los daños del conflicto armado

Sesión 5. La comprensión diferencial de los daños del conflicto armado

Objetivo: Reflexionar sobre el hecho de que los impactos de la guerra no pueden ser leídos de manera unidimensional ni universal, pues están anclados a formas particulares de entender y vivir la realidad y de interpretar los vínculos entre las comunidades o las personas y sus entornos.

Las siguientes sesiones ofrecen herramientas que les permiten a tus estudiantes comprender la dimensión diferencial de los daños, es decir, los matices, factores y condiciones que explican por qué la guerra no ha afectado de la misma forma a todas las personas, comunidades o colectividades. Los impactos del conflicto armado dependen de los contextos y las subjetividades de las víctimas. Por ello se pretende explorar los daños del conflicto armado en términos de género y diversidad sexual, desde un enfoque étnico y, además, diferenciar las implicaciones de los actores y sus repertorios de violencia.

Sesión 5.1. Enfoque de género y diversidad sexual. Parte I

Tiempo estimado: 50 minutos

Objetivo: Dar herramientas para reconocer que los impactos del conflicto armado afectan de manera diferenciada a hombres, mujeres, niños y niñas; y comprender que los daños que causa la guerra responden a las condiciones sociales e históricas de las víctimas y a los significados que se les atribuyen desde sus roles y posiciones sociales.

Para cumplir este objetivo, en esta primera parte de la sesión se explorarán los roles de género en los contextos de los y las estudiantes, por un lado, para brindar herramientas que les permitan comprender que las diferencias entre géneros y las violencias hacia las mujeres, niñas y población LGBT no son inherentes a la guerra, sino que suceden también fuera de ella; y por el otro, para generar insumos que posibiliten la comprensión de las afectaciones de la guerra en términos de género.

Paso 1. Ritual de apertura

(5 minutos)

Para el efecto, pídeles que se organicen en grupos de cinco personas y se sienten en el piso en forma de círculo. En la mitad de cada círculo pon una vela. Sugiéreles cerrar los ojos, respirar conscientemente y pensar en cómo se sienten y cómo perciben su vida ese día. Luego, coméntales que van a trabajar sus experiencias de vida. En ese sentido, pídeles reflexionar en torno a qué pueden aportar a la sesión teniendo en cuenta sus emociones y sensaciones, pero también en lo que implica acer-

carse a testimonios que pueden despertar dolores o hacerles recordar experiencias no gratas.

Pasados tres minutos proponles que prendan la vela que está en la mitad del círculo y que cada uno de ellos/as comparta su sensación y lo que le aporta a la sesión. Un ejemplo de esto, puede ser que alguien mencione: "Yo me siento alegre y quiero aportar al espacio mi creatividad, el respeto", o que otro diga: "Estoy enojado, pero voy a dejar mi malestar a un lado para disponerme a escuchar las historias de otras personas".

Paso 2. Las diferencias de género fuera del conflicto armado

(30 minutos)

Pídeles a los y las estudiantes que cierren los ojos y que imaginen que están en donde viven, ¿dónde queda? ¿Cómo es? ¿De qué manera está distribuido el espacio? ¿Quiénes viven con él o ella? ¿Qué sucede en un día entre semana en ese lugar? y ¿Qué sucede los fines de semana?

Luego, invítales a que hagan un plano individualmente de su casa y que en este ubiquen lo siguiente:

- Los lugares en los que más les gusta estar.
- Aquellos en los que menos les gusta estar.
- Los que más frecuentan.
- Los que les generan miedo.
- Las personas que viven con ellos/as y los espacios en los que se encuentran frecuentemente estas personas.
- Los recorridos habituales de sus familiares dentro de estos espacios.

A continuación, invítalos a responder en una hoja, de manera privada:

- ¿Crees que hay roles, actividades y deberes definidos para mujeres y hombres en donde vives?
- ¿Cuáles son las acciones que más realizan las mujeres y los hombres en casa? ¿Cuáles son los lugares que más habitan?
- ¿Quiénes pasan más tiempo en casa? ¿Y más tiempo fuera ella?

Luego de ello, pídeles socializar dentro de los grupos los resultados de la actividad.



¡Alerta!

Ten mucho cuidado con los y las estudiantes en esta parte de la actividad. La dinámica puede hacer que encuentren situaciones/dinámicas de la casa que pueden resultar dolorosas o complicadas. Si encuentras algo en los planos y en las respuestas, que consideres que excede tu rol de docente, como situaciones de violencia en el hogar, entre otras, puedes pedirle ayuda al/a psicoorientador del colegio.

Paso 3. Conversemos en torno a las diferencias de género

(15 minutos)

Haz que reflexionen en plenaria sobre las respuestas que dieron en el ejercicio anterior. Para el caso, te pueden servir los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo les fue haciendo la actividad anterior?
- ¿Qué encontraron?
- ¿Hay diferencias y roles, actividades y deberes definidos en casa para mujeres y hombres?
- ¿Cómo puedes intuir que se sienten las mujeres y los hombres de casa al asumir estos roles, actividades y deberes?
- ¿Qué les hizo sentir ver los resultados?

Claves para maestros y maestras:

Aunque todos y todas pueden opinar respecto a los resultados o conversar en torno a las percepciones ajenas, ten cuidado con lo que se dice en el espacio. No permitas que el espacio de clase se vuelva un lugar en el que se legitimen prejuicios, estereotipos y violencias.

Coméntales que sí existen diferencias entre los roles, actividades y deberes asumidos por las mujeres y por los hombres. Estos roles socialmente establecidos, los estereotipos, los prejuicios, entre otras, han hecho que las violencias en contra de las mujeres y las niñas, y también en contra de la población LGBT, se reproduzcan en distintas dimensiones, lo que quiere decir que no son inherentes a la guerra: responden a dinámicas de poder de regulación de los cuerpos y la vida.

Para terminar la sesión pídeles a los y las estudiantes que vuelvan a encender la vela y que cierren los ojos, estiren los brazos y pongan las palmas de las manos en dirección a la luz. Sugiéreles que por medio de la fuerza y el calor del fuego suelten todas aquellas sensaciones dolorosas que pudo suscitar la sesión y que intenten sentir cómo el fuego les regala tranquilidad y calma.



Fotografía: María Paula Durán para el CNMH.

Sesión 5.2. Enfoque de género y diversidad sexual. Parte II

Tiempo estimado: 50 minutos

Objetivo: Dar herramientas para reconocer que los impactos del conflicto armado afectan de manera diferenciada a hombres, mujeres, niños y niñas; y comprender que los daños que causa la guerra responden a las condiciones sociales e históricas de las víctimas y a los significados que se les atribuyen desde sus roles y posiciones sociales.

Paso 1. Apertura

(5 minutos)

Organiza el salón de manera que en el centro quede espacio suficiente para hacer una actividad corporal. Recomendamos poner todas las sillas y pupitres contra la pared. Pídeles a tus estudiantes que caminen por el espacio lentamente y que sean conscientes de su respiración. Acompaña la manera como respiran por medio de la instrucción en la que les indiques cuándo inhalar y cuándo exhalar. Intenta manejar un ritmo de inhalación y exhalación que les permita relajarse.

Mientras tanto, da la indicación de que miren con mucho cuidado el espacio, las paredes, el piso y las sillas y que se detengan a observar y a sentir las partes de su cuerpo, empezando en los pies y terminando en la coronilla.

Para finalizar, vuelve a mencionar la respiración pero esta vez dando la instrucción de que en cada inhalación van a recibir buena energía y en la exhalación van a soltar lo que les incomoda. Esto porque durante la sesión deben intentar estar tranquilos y cuidar sus sensaciones y emociones para el desarrollo de las actividades. Pídeles que se organicen en los mismos grupos de la sesión pasada y que escojan un lugar en el que se sientan a gusto.

Puedes hacer referencia a que los testimonios que van a leer no son ficción; que detrás de cada uno de ellos hay una persona de carne y hueso que nos está compartiendo/ofreciendo su voz para comprender lo atroz que es la guerra. Gracias a las solidaridades y empatías, estas personas han ido reencontrándose con la esperanza. Invítalos a que se hagan en círculo y se tomen de la mano para darse fortaleza y sentirse acompañados en esta travesía.

Paso 2. Trabajo con testimonios

(30 minutos)

Cuéntales que así como pudimos identificar en la sesión anterior que hay diferencias entre las mujeres y los hombres, fuera del conflicto armado, él también influye de manera directa sobre sus vidas. De hecho, entre las violencias cotidianas que ocurren a causa del género y las que se dan en el marco de la guerra existe un continuo. Esto quiere decir que las acciones de los actores armados se nutren de los imaginarios y prejuicios que hacen parte de nuestra cultura. Haz que alguien lea en voz alta el siguiente párrafo y reflexiona con ellos y ellas sobre lo que comprenden:

> Las pérdidas, daños, transformaciones e impactos que causa la guerra, afectan de distinta manera a hombres, mujeres, niños y niñas. Este impacto diferenciado corresponde a sus particulares condiciones sociales e históricas, y a las significaciones que desde sus roles y posiciones sociales unos y otras atribuyen a los hechos (CNMH, 2013, página 304).

Ahora entrega a cada equipo un paquete de testimonios. Invítalos a leerlos y a construir una pieza que muestre, de forma creativa, sus hallazgos.

Claves para maestros y maestras:

Recuérdales a tus estudiantes que estos testimonios son de personas reales; por tanto, es importante que estén pendientes de que en el espacio de creación no se fomente la burla ni las acciones con daño, tanto a las memorias de las víctimas como a las opiniones y emociones que surjan en las reflexiones. No permitan que la clase se vuelva un lugar en el que se legitimen prejuicios, estereotipos y violencias.

Intenten evitar los juicios a las víctimas y culparles por lo que les ha sucedido.

Grupo 1

Testimonio 1

"Marcela, una joven afrocolombiana, quedó en embarazo luego de la violencia sexual ejercida sobre ella por cinco hombres de la guerrilla, en 2012. Tuvo a su hija, porque su mamá no está a favor del aborto. Ella ha ocultado la paternidad de su hija y decidió separarse de su pareja. Marcela ha recibido reproches de su familia por el trato diferencial que ha dado a su hija menor:

Pues no fui al médico, pero sí me sentía mal, me sentía mal pero nunca, nunca fui como por no, o sea, por miedo a que me fueran a decir algo, o que se fueran a dar de cuenta lo que me sucedió; entonces nunca fui. (...) En la casa, mi mamá pa' la fiebre sí, y el dolor de cabeza sí que me daban porque quedé en embarazo de la última niña. Me dio bien duro, primero no lo quería tener, pero mi mamá, o sea, me preguntaba que por qué no lo quería tener, pero no le daba explicaciones [sobre su relación con su hija] un poquito alejada. Con ella más convive mi mamá, mi mamá la tiene a ella, ella nota un poquito la diferencia de yo con ella" (CNMH, Marcela, mujer afrocolombiana adulta, Nariño, 2015, citado en CNMH, 2017a, página 351).

Testimonio 2

"María, una mujer indígena emberá por línea materna, que fue violada a los 14 años en el Urabá antioqueño por hombres de las Convivir, quedó embarazada y, al nacer su hija la regaló a una doctora, pero su mamá, al enterarse de lo que ella había hecho, fue al hospital y reclamó a su nieta, comprometiéndose a cuidarla y criarla. Pasados algunos años y llevando una convivencia de hermanas entre María y su hija, un día, en medio de una discusión, una de sus hermanas le reveló a la niña (hija de María) que en realidad María era su mamá y no su hermana, y que por ende la que ella creía su mamá era su abuela. Esta "verdad" revelada a

la niña, la desestabilizó totalmente, rompió su historia y quebrantó su identidad. A partir de ese momento la niña asumió que era la culpable del sufrimiento de su mamá, y que por eso ella no la quería. Según María, la niña inició el consumo de (...) [drogas] y en la actualidad es una habitante de calle:

Yo no sabía que yo podía haber quedado en embarazo sino cuando yo ya la fui a tener. Que me dieron dolores, entonces yo me fui para el hospital y le dije al doctor que yo tenía muchos cólicos, entonces el doctor que me examinó, me dijo, usted está en embarazo. Usted va a tener un hijo, un bebé y tiene siete meses. Entonces yo le dije al doctor que yo no la quería tener. Ella nació y yo no quise que me la trajeran, yo no la quise ver, yo la rechacé de una vez y se la regalé a una doctora, pero mi mamá se dio de cuenta y ella se fue para el hospital y le dijo a la doctora que se la entregara y ella la crio (...) Ya ella la crió y yo nunca la cargué, prácticamente yo nunca la quise como hija mía. Cuando ella ya tenía como 8 años o 9, la hermana mía me dijo que por qué ella me decía era tía a mí. Y ella cada que se me arrimaba pues yo la rechazaba, era como que algo como que ella me hubiera quitado mis sueños, todo. Y bueno la hermana mía le dijo pues ella para que ella no me volviera a decir tía, ella le dijo que yo era la mamá y que ella era la tía. Ella no sabiendo lo que a mí me había pasado ella le dijo: "Fue que a su mamá la violaron y por eso es que ella no la quiere a usted" (CNMH, María, mujer emberá, Urabá antioqueño, 2015, citado en CNMH, 2017a, página 354).

Testimonio 3

"(...) Colibrí fue víctima de múltiples formas de violencia sexual. Días después acudió al servicio médico, pero además de ser insuficiente la atención, fue revictimizada por las enfermeras:

A los días, porque yo me puse remedios; porque lo más lógico que uno se pone vinagre, que una cosa, que otro y el dolor y el dolor. Entonces yo fui allá al hospital del pueblo, una enfermera, le dije a la doctora (una muchacha joven) me pasó esto y esto. Le dijo a la enfermera: 'Mire que a esta señora la violaron' y la otra: 'Ay mire'. O sea le contó a todo mundo y ahí es donde me van a señalar, burlas, tantas cosas que me han pasado en la vida (CNMH, Colibrí, mujer adulta víctima de violencia sexual, Meta, 2015).

Colibrí narra cómo las enfermeras se burlaron de ella, y dudaron de lo que le sucedió: "Burlarse. Pero [Las enfermeras le dijeron]: '¿Cómo se le ocurre a usted irse por allá? Eso era que tenía cita con alguien'. Así dijo una. Me provocaba hacer yo no sé qué, yo me calmé, porque uno con esos dolores, uno no sabe ni qué hacer. Entonces yo visto eso no dije más y me fui para mi casa" (CNMH, Colibrí, mujer adulta víctima de violencia sexual, Meta, 2015, citado en CNMH, 2017a, página 340).

Grupo 2

Testimonio 1
"Si bien, la experiencia del desplazamiento forzado tiene repercusiones comunes en las víctimas, indistintamente de su orientación sexual o su identidad de género, estas variables comportan también especificidades en la experiencia del desplazamiento si se tiene en cuenta el continuum y la "circularidad de las violencias". El relato de Roberto, un hombre gay, adulto mayor, del Pacífico nariñense, ilustra varias de estas especificidades. En 2008, después de llevar toda una vida en su pueblo, la amenaza directa del grupo posdesmovilización Los Bambanes le despojó de su casa y le obligó a salir del territorio por expresar una orientación sexual no normativa:

Pues de un momento a otro me dijeron: 'Vea, desocupe de aquí porque nosotros no queremos verlo más aquí'. Entonces yo les pregunté: –¿Y por qué no me quieren ver más aquí? Yo soy el dueño de mi terreno, yo soy el dueño de aquí de la finca, yo soy el dueño de mi casa (...) y me respondieron: –No, porque usted viene a dañar el barrio. Algo así fue lo que dijeron. Entonces yo les dije: –Mire, [además] de mí hay muchos [otros homosexuales], ¿cómo le parece? (...) claro, como ya estoy viejo, no ando en arrechera ni nada, pero sí anduve bastante y rodé bastante" (CNMH, Roberto, hombre gay, 60 años, entrevista, 7 de marzo de 2015, citado en CNMH, 2015a, página 328).

Testimonio 2
"Camila, [es] una mujer trans que debió desplazarse de un municipio del Urabá antioqueño después de que varias mujeres trans fueran asesinadas. [...]:

Mi mamá, ella era llorando: 'Que para dónde me traían' (...) me vulneraron todos mis derechos en ese momento y todo se lo dejo al Estado que es el culpable de todo eso de mi vida, de todo lo que he sufrido y me ha tocado soportar, y de toda mi familia, y de haberse destruido toda mi familia. (...) Ay, [llanto], lo de la pérdida de mi familia [llanto], es lo más grande [llanto], saber que, sí, nos desintegraron a todos [llanto], esa es la parte más grande, la de mi familia [llanto]" (CNMH, Camila, mujer trans, 32 años, entrevista, 9 de septiembre de 2014, citado en CNMH, 2015, página 323).

Testimonios 3
"Los episodios de violencia que incluyeron golpizas también provocaron afectaciones en el cuerpo. Angelly, mujer trans del Pacífico nariñense, desplazada a la ciudad de Pasto por las FARC, recuerda que: 'Me agarró [uno de los victimarios] muy duro del brazo y yo sentí un ardor dentro (...) Me meten al hospital y entonces al otro día amanezco y siento que las manos se me duermen, prácticamente queriéndome dar un principio de trombosis'" (CNMH, Angelly, mujer trans, 24 años, entrevista, 18 de febrero de 2015).

Angelly utiliza todavía elementos ortopédicos y asiste a terapias para recuperar la movilidad y el uso total de sus brazos y manos:

El problema de mis manos no me deja trabajar (...) el problema es horrible, porque mira que tantas bocas que alimentar y yo una carga para ellos [su familia]. O sea, es algo tan estresante y tan horrible (...). Lo que más me ha costado es estar en una cama postrada prácticamente, de brazos cruzados, porque no puedo ni lavar el plato en el que como. Es tan loco eso... y esperar a que todo te lo hagan, y todo te lo sirvan, y no sirvo para eso, me ha tocado porque no puedo mover mis manos. Tú te das cuenta ahorita que tengo unas férulas que solamente puedo mover los deditos, nada más, nada más. Estoy ahorita en unas terapias horribles que duran tres horas y eso es tan maluco. Y no tengo a veces ni para el bus ni para el taxi, para nada. Entonces es maluco, muy maluco" (CNMH, Angelly, mujer trans, 24 años, entrevista, 18 de febrero de 2015, citado en CNMH, 2015, página 316).

Grupo 3

Este grupo de testimonios se encuentra documentado en el libro *Mujeres y guerra: víctimas y resistentes en el Caribe colombiano* (2011). Un informe del Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación que reconstruye las afectaciones que las confrontaciones armadas entre las guerrillas y los paramilitares en la región Caribe entre 1997 y 2005 tuvieron sobre las mujeres:

Testimonio 1

"[Luego de la violación], con mi esposo tuve una vida horrible. Fue cruel, cruel. [...] Yo pensaba que el señor con el que me casé me iba a tratar bien. Al principio él más o menos me trató bien [pero] como a los seis meses me maltrataba muy feo [...] me golpeaba; yo me trataba de defender pero era un hombre bastante hecho porque ya tenía como 25 o 26 años y yo tenía 15 años apenas. Uno no puede tener la fuerza que tienen los hombres. Yo trataba de defenderme pero era muy difícil; me dejaba llena de golpes. [...] A veces me alejaba de él, pero como ya andaba embarazada y con el hijo mayor, yo volvía con él y me golpeaba porque me iba a buscar, y otra vez [...] y así me fui llenando yo de hijos, porque supuestamente quería una hija. Se me murió la bebé; a mí me dolió tanto la muerte de mi niña, tanto.

Un día él salió a cobrar la plata y me dejó el niño mayor que tengo, y la niñita que se me murió; tenía como dos meses de nacida; no tenía nada, porque era día de plaza y él salió a cobrar, y él no me dijo nada, nada, nada. No tenía yo nada para darle a los niños ni azúcar ni nada pa'decir. (…) Yo ¿qué iba a hacer? Eran la seis, siete de la noche, y los niños estaban pidiendo comida; los niños estaban pidiendo alimento, el niño me estaba pidiendo comida y yo estaba en una desesperación. Yo estaba encerrada porque a mí no me gusta la calle, yo me la paso encerrada. Entonces yo fui donde la comadre y le dije:

–Regáleme un poquito de azúcar para darle alimento al niño.
–¿Y tu marido?

–Salió a cobrar pero no ha venido.
–¡No! Eso debe estar bebiendo.

Pasó la noche y los niños llorando. Yo lo que hacía era que senté al niño mayor en un hamaquita y a la niña menor la tenía cargada, y este hombre no llegaba y eran las cuatro de la mañana, y llegó él, en una borrachera, y yo le reclamé que el alimento, y que por qué ponía a los hijos a sufrir, que si no le dolían los niños, ¿y él qué hizo? Encontró un cable de luz y me fue cogiendo con ese cable; ese hombre me daba. (…) Yo me arrodillé en el suelo, de los fuetazos a mí ese hombre me sacó unos verdugones de sangre. Yo daba era gritos, y él se encarnizó con esa vaina y eso fue tan terrible. [...] De los 10 años que duré viviendo con él no pude tener una experiencia buena de él; porque yo estoy marcada. Todos esos son mordiscos (…)" (CNRR-GMH, 2011b, páginas 345-346).

Testimonio 2

"(...) muchas mujeres... narran los pesados y dispendiosos días de trámites, averiguaciones y papeleos para acceder a fondos de reparación. Algunas se enfrentan a los procesos judiciales sin siquiera saber leer o escribir. Especialmente dramático resulta para muchas de ellas acreditar sus propiedades, cuando estos asuntos fueron de dominio casi exclusivo de los hombres.

'Mi esposo era el que se encargaba de comprar todo. Yo no conocía ni siquiera los billetes. No sé leer, no sé escribir Mi vida era en la casa, con la siembra, con los animales y con el montón de muchachos que tengo. Nunca había salido del pueblo, no sabía qué era una ciudad, un juzgado, una declaración de esas cosas yo no sabía' (CNRR-GMH, 2011b, página 356-357).

Testimonio 3

"Cuando mataron a mi marido, nadie nos acompañó… era un entierro triste… solos. Él había sido un líder que toda la vida se había entregado a la gente y nadie asistió… entre nosotros cargamos el ataúd. Al principio sentí mucha rabia, pero después entendí que la gente estaba asustada y que, aunque querían, no podían ir" (CNRR-GMH, 2011b, página 364).

Testimonio 4

"Yo sabía dónde había quedado el cuerpo de mi esposo y decidí yo misma ir por su cuerpo… Muchos años después, cuando las autoridades me decían que no había denuncia ni constancia alguna de que él hubiera sido asesinado… Me fui con mis hijos mayores a la que había sido nuestra tierra y que ahora es la finca de nuevos señores. Entramos y ellos no nos querían dejar excavar… Yo les dije: 'Es por su bien. Nos llevamos nuestros muertos y a ustedes no los volvemos a molestar. Yo busco mi muerto y les juro que antes de salir de aquí me quito los zapatos y los sacudo y no me llevo ni una borona de tierra… Ahí la dejo… Solo quiero mi muerto'. Usted no sabe cuánto le duele a uno volver a la que fue su tierra y tenerle que pedir a los que se la quitaron permiso para entrar… Si no hubiera sido porque el cuerpo de mi esposo estaba allá, yo jamás hubiera vuelto... Duele, duele mucho" (CNRR-GMH, 2011b, páginas 365-366).

Claves para maestros y maestras:

Cuéntales a tus estudiantes que las afectaciones de la guerra recaen de maneras distintas sobre las personas de acuerdo con sus edades, experiencias vividas y contextos.

Los niños y las niñas han sido víctimas de casi todos los repertorios de violencia y han sido testigos de los hechos atroces que se han cometido contra sus familias y comunidades. Los reclutamientos forzados, las minas antipersonal, entre otros crímenes, han dejado afectaciones tanto en los cuerpos como en las emociones de niños y niñas del país. En este caso particular hablamos de uno de los impactos que hijos/as de mujeres víctimas de violencia sexual pueden vivir:

> Ligado a las afectaciones en el proyecto de vida y en la identidad de las mujeres que quedaron embarazadas y tuvieron a sus hijos e hijas, están las afectaciones que recaen sobre estos niños o niñas, que encarnan el dolor de sus madres, los rostros de los victimarios, las preguntas y búsqueda de explicaciones por lo sucedido, las rabias contenidas o las acusaciones sin lugar. Los embarazos producto de violencia sexual producen un triple impacto: hacia la madre, hacia los niños o niñas y hacia las familias (generalmente a las abuelas quienes asumen los nuevos roles como madres para suplir a sus hijas). Esta es una de las razones por las cuales algunas mujeres que decidieron tener a sus hijos e hijas los protegen de la "verdad" sobre sus orígenes y sus padres y les ocultan lo que sucedió para aminorar sus sufrimientos o evitar exponerlos a burlas, señalamientos o sanciones sociales (CNMH, 2017a, página 354).

Por otro lado, la población LGBT también ha sido víctima de distintas modalidades de violencia por todos los actores armados. El motivo de agresión hacia lesbianas, gays, bisexuales, transgeneristas e intersexuales ha sido su identidad sexual y de género: "En Colombia, la violencia ha sido clave en la instauración de órdenes sociales en los que discursos de limpieza y control social han estigmatizado, perseguido y amenazado a esta población" (CNMH, 2013, página 322).

Al finalizar el trabajo con los testimonios invítales a responder estos interrogantes:

- ¿Qué daños e impactos podemos reconocer?
- ¿Qué impactos puede tener la violencia sexual en el marco del conflicto armado?
- ¿Por qué es importante escuchar las voces de las víctimas?
- ¿De qué manera pueden dignificar las memorias de las víctimas cuyos relatos acaban de leer?

Paso 3. Plenaria

(15 minutos)

Sugiéreles que peguen las piezas creativas en el salón y hagan un recorrido por las muestras de los diferentes grupos de trabajo. Una vez observadas las distintas exposiciones, ínstalos a pensar sobre lo siguiente:

- ¿Cómo nos sentimos durante las actividades de estas dos sesiones?
- ¿Creen que existe algún vínculo entre lo trabajado en la sesión anterior y esta? ¿Cuál?
- ¿Encontraron alguna relación entre las violencias ejercidas en contra de las mujeres y los sectores LGBT, en el marco del conflicto armado?
- ¿Encontraron alguna relación entre las violencias ejercidas en contra de las mujeres y los niños, niñas y adolescentes en el marco del conflicto armado?
- ¿A qué se hace referencia cuando se dice que el conflicto armado afecta de manera particular a mujeres, hombres, niños, niñas y a la población LGBT?
- ¿Después de estos ejercicios qué daños se producen sobre las mujeres en el marco del conflicto armado? ¿Y cuáles sobre los niños y niñas? ¿Y sobre los sectores LGBT?

El género es una forma de organizar las relaciones entre personas y de distribuir responsabilidades y tareas; probablemente, tus estudiantes reconocieron la existencia de roles diferenciados para hombres y mujeres en el contexto del conflicto armado, lo cual no es un hecho natural, sino el resultado de los acuerdos y las pugnas de una sociedad, y el reflejo de un ordenamiento previo a la guerra, que atribuye posiciones diferenciadas a todos sus miembros.



Claves para maestros y maestras:

Te recomendamos leer las siguientes fuentes que te pueden ayudar para guiar el espacio de reflexión. Ten presentes varios de los daños que el conflicto armado genera sobre las mujeres, niñas, niños y población LGBT para que puedas facilitar una conversación en la que no se reproduzcan violencias, estigmatizaciones o se generen comentarios que culpen, pongan en vergüenza o juzguen a las víctimas y a las personas que se encuentran en el salón de clase.

Fuente 1

"Es justamente en las mujeres sobre quienes recae el peso de la tragedia producida por la violencia (…) los repertorios de violencia sobre las mujeres afectaron lo que para ellas era significativo, sus proyectos de vida, familias (fragmentación de las mismas), sus espacios significativos, proyectos de vida, labores, roles, etc." (CNMH, 2013, página 305).

Fuente 2

"El impacto de la fuerza sobre las mujeres está especialmente marcado por su rol tradicional asignado al cuidado y sostén afectivo del hogar. Las mujeres, por lo general, son las encargadas de la crianza de los hijos e hijas y del funcionamiento de la cotidianidad hogareña; en algunos lugares las abuelas son consideradas como el sostén y el tronco de la crianza" (CNMH, 2013, página 305). La guerra en este sentido, reprime sus sentimientos, negación de espacios y tiempos para tramitar sus duelos y demandar los cuidados y apoyos que requieren.

Fuente 3

"Para algunas mujeres los hechos violentos las llevaron a emprender acciones en el ámbito público sin tener la debida preparación para ello. Muchas mujeres, por ejemplo, narraron las pesadas y dispendiosas jornadas de trámites, averiguaciones y papeleos que tuvieron que hacer para acreditar su situación de víctimas. Algunas mujeres se enfrentaron a los procesos judiciales sin siquiera saber leer o escribir. Especialmente dramático resultó para muchas de ellas acreditar sus propiedades cuando estos asuntos fueron del dominio, casi exclusivo, de los hombres. (...) Asumir los procesos legales, los trámites administrativos, y en ocasiones las demandas de justicia, no solo les ha representado jornadas extenuantes y tener que someter a sus hijos al encierro o a largas horas de abandono, sino que las ha expuesto a nuevos maltratos y humillaciones por parte de actores armados e incluso algunos funcionarios" (CNMH, 2013, página 306).

Fuente 4

"Para algunas personas puede parecer poco objetivo, que al hablar de las violencias y de la violencia sexual se haga referencia especialmente a las mujeres; sin lugar a dudas, no son las únicas que la sufren y la padecen; también las niñas, los niños y algunos varones. Pero para infortunio de las mujeres adultas, adolescentes y de las niñas, ellas son las víctimas privilegiadas de maltratadores, violadores y abusadores sexuales; las cifras en el país y en casi todo el globo terráqueo hablan de la violación permanente, sistemática y cotidiana de la cual ellas son víctimas y si bien la frecuencia del ataque físico y sexual es preocupante también lo es el acoso, la intimidación o el ridículo provocados, fundamentalmente por los varones, con el propósito de humillar, degradar o estigmatizar a las mujeres" (Sánchez G., 2008, página 7).

Fuente 5

"[La] culpa tiene un contexto cultural explicativo en las mujeres. En el caso de las viudas, la sociedad espera que mantengan un luto permanente, y sanciona que intenten reconstruir sus vidas, especialmente si esto implica el inicio de nuevas relaciones de pareja. En el caso de las mujeres víctimas de violencia sexual, la culpa se fundamenta en un sistema social que crea expectativas sobre los cuerpos y las vidas de las mujeres, y restringe sus comportamientos. El rechazo de tales expectativas significa socialmente, la responsabilidad por la violencia sufrida, y se llega incluso a culpar a la víctima, quien debe así enfrentar la estigmatización y el rechazo" (CNMH, 2013, página 266).

Fuente 6

"Se presume que los daños físicos han sido mayores en las niñas más pequeñas, no solo por la fragilidad de sus cuerpos, sino por los cambios forzados que implica, en su desarrollo normal, la perpetración de actos sexuales violentos; más aún cuando desencadenaron embarazos no deseados. Teniendo en cuenta la profunda relación entre el cuerpo y la identidad, es indiscutible que las lesiones físicas hieren también el alma, que las vejaciones corporales producen sensaciones y emociones negativas (asco, repugnancia, culpa), y que los dolores y las marcas sobre el cuerpo se inscriben en la subjetividad femenina y en la construcción de la identidad de género. De esta forma se destruyen las nociones de la propia dignidad de las víctimas y de su valor como seres humanos, al tiempo que se erosionan los fundamentos de la autoestima" (CNMH, 2013, página 309).

Fuente 7

Algunos daños de la guerra sobre las mujeres	Algunos daños de la guerra sobre los hombres
▸ Se producen daños en los proyectos de vida de las mujeres, directamente relacionados con los crímenes ejecutados en contra de ellas o sus familiares. ▸ En el caso de las violaciones, se pueden evidenciar distintos impactos dentro de los que se reconocen afectaciones emocionales como la vergüenza y el temor, daños físicos, daños en el proyecto de vida (hijos producto de las violaciones[4]/ maternidad a temprana edad/ dificultad en la relación entre hijos y madres). ▸ Cambios en las relaciones sexo-afectivas. (volver a establecer vínculos placenteros, considerar a los hombres como posibles agresores, relaciones basadas en temor, prevención y desconfianza, estigma hacia ellas). ▸ Rechazo familiar. ▸ Abandono de la pareja. ▸ Precarización de las condiciones de vida.	▸ La violencia transformó abruptamente los roles asignados culturalmente a los hombres. "Impidieron que la mayoría de ellos pudiera continuar con el rol de proveedores económicos y seguir ejerciendo su lugar de autoridad en las familias e incluso en las comunidades" (CNMH, 2013, página 311). ▸ Condiciones de mendicidad y dependencia. Encierro y obligación a realizar muchas actividades que ellos consideran "propias" de las mujeres, por tanto, denigrantes para su masculinidad (CNMH, 2013, página 311). ▸ La afectación de la imagen de los hombres como protectores de la familia (culpa, autorreproche, impotencia). ▸ Dificultades para asumir labores domésticas. ▸ La violencia impidió que muchos hombres siguieran ejerciendo sus roles de liderazgo.

4 En este caso, una violación también produce daños en los niños y niñas sobre la forma como se relacionan con sus propias vidas.

Sesión 5.3. La comprensión diferencial de los daños del conflicto armado: enfoque étnico. Parte I

Tiempo: 50 minutos

Objetivo: Comprender que el significado de las victimizaciones sufridas por las comunidades se vive de acuerdo con las propias tradiciones y trayectorias colectivas, sin que se diluya por ello el espacio para comprender los daños que experimenta cada persona.

Paso 1. Apertura significativa

(15 minutos)

Pídeles a tus estudiantes que construyan individualmente un relato breve (oral o escrito) acerca de algún habitante de un lugar de nuestro país que les guste e interese o que siempre hayan querido visitar. Sugiéreles describir, a partir de sus certezas o de su imaginación y con respeto e ingenio, un día en la vida de aquel personaje, tomando en consideración algunos de los siguientes interrogantes u otros que consideren relevantes:

- ¿Con quién vive?
- ¿A qué hora se levanta?
- ¿Qué desayuna?
- ¿Sale de su casa? ¿Adónde se dirige?
- ¿Cómo se moviliza? ¿Camina? ¿Va en moto? ¿Toma un autobús o tal vez viaja en lancha?
- ¿Qué hace en la mañana?
- ¿Qué almuerza?
- ¿Qué hace por la tarde?
- ¿Con qué personas se relaciona durante el día?
- ¿Qué hace al atardecer?
- ¿Qué lugares recorre? ¿Cuáles le gustan?
- ¿Le gusta vivir en ese lugar? ¿Por qué?
- ¿Esta persona tiene alguna creencia o religión en particular?
- ¿Qué es importante para esta persona?
- ¿Qué costumbres tiene?
- ¿Qué saberes tiene?

Transcurridos cinco minutos, anímalos a reunirse con otra persona para narrar las historias propias y escuchar las de sus pares. Concédeles cinco minutos para que expongan, dentro de sus respectivas parejas, las narraciones elaboradas.

Pregúntales sobre sus percepciones y posibles descubrimientos tras la construcción y escucha de los relatos. El propósito principal de este paso es promover un acercamiento empático a realidades distintas a la propia, por lo que es importante resaltar los esfuerzos creativos de tus



Fotografía: María Paula Durán para el CNMH.

estudiantes, siempre que hayan sido respetuosos. Además, este crea una atmósfera propicia para la comprensión de los daños ocasionados por la guerra a un grupo social con una manera particular de concebir el mundo y organizar la vida.

Paso 2. Conocimientos previos

(10 minutos)

Durante la sesión se discutirán algunos de los impactos de la guerra sobre la población de Buenaventura. Pregúntales qué saben sobre este municipio ubicado en el Pacífico colombiano; compila y conserva todas sus anotaciones en un lugar visible y anuncia su revisión a partir de la lectura de los documentos sugeridos para la sesión.

A continuación, indaga sobre sus nociones, comprensiones o intuiciones acerca de lo que podría significar la pertenencia étnica de una colectividad. Compila sus observaciones y ten en cuenta las siguientes claves para articular sus apreciaciones con el desarrollo posterior de esta y de la siguiente sesión:

- La etnicidad o la pertenencia étnica es un concepto particularmente complejo que remite a ciertas nociones de 'diferencia', 'similitud', 'cultura' e 'identidad', y que en todo caso permite reconocer cómo ciertos grupos han construido formas particulares de entender la realidad a las que acuden para definirse y comprenderse a sí mismos, generar vínculos de solidaridad, diferenciarse de otras colectividades y establecer una relación específica con su entorno.

- En Colombia, la etnicidad resalta la existencia de una organización cultural propia, diferenciada, autónoma y ancestral entre pueblos indígenas y comunidades negras,

afrocolombianas, raizales y palenqueras, que además alude a procesos históricos, económicos y políticos. Cada uno de estos pueblos y comunidades organiza su existencia con base en unas definiciones identitarias particulares que entretejen saberes intergeneracionales y espirituales, patrones específicos de producción y de trabajo, modelos singulares de participación y representación política, y prácticas determinadas de supervivencia y reproducción cultural.

- La etnicidad no alude necesariamente al vestido, la forma de hablar, las costumbres o la apariencia de ciertos grupos, pues estos elementos solo adquieren un significado en función de las luchas de los pueblos y de las comunidades por proteger e incluso recuperar aquellos elementos, como la historia y el lenguaje, que les permiten afianzar un sentido aglutinador de unidad y de pertenencia colectiva, y también legitimar sus reclamos históricos y promover el reconocimiento de su dignidad (Wade, 2000; Peñaranda, 2015).

Adicionalmente, hay tres ideas fundamentales que explican por qué es necesario hablar de etnicidad cuando se reconstruyen las memorias del conflicto armado (CNMH, 2017):

1. La etnicidad también debe comprenderse a la luz de la espacialización de las relaciones sociales. El espacio tiene un significado particular para los pueblos indígenas y para las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pues constituye un referente identitario, simbólico y material fundamental (Wade, 2000). En consecuencia, el territorio, en cuanto acervo de sentidos e interpretaciones sobre los lugares y la tierra, es un organismo vivo que también ha sido dañado por la guerra.
2. Las memorias étnicas tienen una larga duración. El conflicto armado es una expresión de un repertorio más amplio de violencias que se han infligido sobre los pueblos, las comunidades y los territorios desde hace varios siglos. Así, la memoria histórica con una perspectiva étnica señala la discriminación histórica y promueve una reinterpretación del pasado, no solo para comprenderlo sino también para curarlo y luchar por la transformación de aquellas condiciones históricas de exclusión.
3. Existen factores asociados al conflicto armado que han sometido a presiones y a violencias particulares a los pueblos y a las comunidades, cuya persistencia e intensidad desmesurada en los territorios ancestrales se relacionan con los modelos de desarrollo hegemónico que desdeñan los planes de vida y desarrollo propio o las opciones particulares de futuro que elaboran los pueblos y las comunidades.

Por último, ten en cuenta que durante esta y la próxima sesión proponemos una ruta comprensiva acerca de los daños ocasionados por el conflicto armado con una perspectiva diferencial étnica basada específicamente en la experiencia de la comunidad negra afrodescendiente de Buenaventura. Por tanto, los énfasis son útiles para aproximarse a ese contexto particular y deberían ampliarse, revisarse o ajustarse para emprender una reflexión sobre otras comunidades negras afrodescendientes o referente a la experiencia de los pueblos indígenas.

Claves para maestros y maestras:

Si desean realizar alguna reflexión en torno a las afectaciones de la guerra sobre los pueblos indígenas, pueden revisar el libro sobre Portete, que hace parte de la Caja de Herramientas.

Paso 3. Escucho a otros

(20 minutos)

Sugiere la conformación de parejas de trabajo para leer los siguientes testimonios de personas de Buenaventura:

1. "Aquí es muy fuerte el tema del compadrazgo y el padrinazgo. Para nosotros la madrina es una segunda madre y el padrino un segundo padre; pero además, nosotros no tenemos un solo padrino, tenemos varios. Usted tiene padrino de agua de socorro, que es un estilo de bautizo tradicional donde no hay un cura, no hay nada, pero está la santidad madrina y la santidad padrino que le echa el agua bendita al niño en la cabeza, solo con su papá y su mamá. Ese es el primer círculo para rodearlo espiritualmente (...). Está la madrina de uñas, le cortan las uñas para establecer otro vínculo con los niños, está la madrina de las orejas, la que le hace estos huequitos que nosotros tenemos, uno no va allá a la artesanía, eso se hace en la casa con una escogida. Está la madrina de la iglesia, del bautizo. Entonces qué significa madrinazgo y padrinazgo, que son diez, porque generalmente siempre hay un hombre, una mujer, son diez personas al cuidado de un ser humano. Más de diez porque el papá y la mamá serían once. Son once personas cuidando esa semilla que necesita crecer. (…) Son acciones de resistencia que adelantamos en la comunidad, porque lo vemos (...) como la posibilidad de juntarnos y dar protección, en el marco de un escenario donde los jóvenes y los niños están expuestos a riesgos que no se pueden medir. Entonces se convierte en una estrategia de protección comunitaria, pero además ese compadre y esa comadre se convierten en una familia más allá de los lazos de consanguinidad (...)" (Testimonio, mujer, entrevista, noviembre 2013, citado en CNMH, 2015d, página 428).

2. "Para las comunidades negras, el territorio es el espacio donde nosotros desarrollamos la vida. Nuestra forma de vida no es posible sin el territorio, donde sea que nosotros lleguemos, el territorio urbano, el territorio rural, nosotros nos apropiamos de ese territorio y generamos unas dinámicas que van acorde con nuestra historia, con nuestra cosmovisión cultural para vivir allí. Entonces, digamos en el territorio rural usted veía la subida donde se hacían las señoras a lavar; acá usted también ve, usted se mete por los barrios de Bajamar y usted encuentra esos espacios donde comparten las señoras. En la azotea, porque ahora también las casas las empiezan a hacer con azotea, detrás de las azoteas ahí conversaban. El territorio para la comunidad negra tiene mil usos, pero yo voy hablar de dos globales: los espacios de uso comunitario y los espacios de uso familiar, espacios habitacionales. Los espacios de uso comunitario como casetas, esquinas, calles, los árboles que están en la calle, las pampas de las casas, son espacios de encuentro y que todos cuidamos. Aquí por ejemplo, en el territorio urbano, las personas se reúnen para limpiar la calle, o por ejemplo, en el territorio de Bajamar nos reuníamos todos así como en la zona rural, para arreglar la calle, para que estuviera bonita" (Entrevista, mujer líder, noviembre 2013, citado en CNMH, 2015d, página 390).

- ¿Qué elementos son fundamentales para comprender la vida cotidiana de quienes viven en Buenaventura? ¿Qué aspectos resaltan las dos mujeres con respecto a su experiencia personal y colectiva?

- ¿Qué significa el 'territorio' para las y los habitantes de Buenaventura? Puedes argumentar tu respuesta.

- ¿Encuentras algunas similitudes o diferencias con respecto a tus propias costumbres?

A continuación, propón la lectura colectiva y en voz alta del texto *Preludio. "Sabor, color y olor de la niebla marina"* tomado del informe *Buenaventura. Un puerto sin comunidad*, a través del cual Mama Cuama, una anciana de Buenaventura, resalta algunos rasgos del puerto que cambiaron con la llegada del conflicto armado:

Preludio. "Sabor, color y olor de la niebla marina" [5]

(Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015d, página 153).

Mama Cuama, así me pusieron los del proceso de comunidades negras. Nací en el río Raposo, hija de una cajambreña[6] y un indígena de Raposo porque ese río era solo de indígenas, hasta cuando llegamos nosotros los negros. Si la compañera me pregunta cómo contar de este puerto, le digo que tiene olor, sabor y color de niebla marina. En el mar están los pescadores y las piangueras que salen en sus potros[7] a sacar el pescao y la piangua[8], pero también están los barcos grandotes que cuando llegan pitan duro y si usted está en terrenos de baja marea, siente cómo los barcos sacuden el mar cuando llegan, así que si no los oye, los siente. También están los muelles por todas partes y los señores que trabajan cargando los barcos, o que trabajan cargando camiones, "pa' llená satisfación"[9]. A este puerto ha llegado todo el mundo, los cajambreños, los raposeños, los de Yurumanguí, los nayeros, algunos del San Juan, del Chocó, de Tumaco, de Guapi, de Timbiquí, y ahora último muchos paisas, casi todos tienen que ver con Buenaventura.

Cuando yo estaba en el Raposo mandé a mis hijas a estudiar aquí y para pagarles los estudios yo hacía Viche[10]. Con una compañera nos íbamos para los cañaverales y rosábamos esos pilones de caña, al otro día molíamos y cada una cogía su masa. Me acuerdo que cada día molía como once pailazos de caña. Ahí la una se quedaba cocinando y la otra se iba a traer otro pilón con los muchachos, al otro día volvíamos a coger hasta que llenábamos esos tanques grandes. Cocinábamos todo ese guarapo y lo dejábamos enfuertecer, y ahí sí íbamos por la leña y ahí sí poníamos todas esas ollas a sacar todo ese Viche, luego lo repartíamos entre nosotras "pa' vendé aquí en el puerto". Porque antes aquí se vendía de todo, en el Pacífico decían: "Todo lo que usted venda en el puerto, todo se vende", así yo podía pagarle los estudios a mis hijas. Pero, cuando ya entró un político como en el 96 y las mujeres se quejaron que no podían sacar su Viche pa' comprar el cuaderno de sus hijos, porque aquí en el puerto la gente empezó a no tener su plata, el señor nos dijo: "Mujeres voten por mí que yo les arreglo ese problema" y no hizo nada.

Para los porteños y los de los ríos, el territorio está con el mar, no solo es la tierra que la gente pisa sino también la marea que le moja los pies, hay una compañera de aquí del Lleras que dice que si no siente en las mañanas la marea no sabe que está viva. En el mar está el marisco, la piangua y el pescao. El mar tiene su propia vida, sus espíritus. En mi tiempo nosotros conocíamos del duende, el riviel y la sirena[11]. A los hombres de antes el duende

5 Relato elaborado a partir de conversaciones con Mama Cuama, [mujer] bonaverense de aproximadamente 70 años, junio-diciembre de 2013.

6 [Nota no incluida en el texto original] Proveniente de una comunidad negra del río Cajambre en el Pacífico colombiano.

7 Embarcación pequeña en la costa Pacífica colombiana.

8 [Nota no incluida en el texto original] Molusco que se utiliza en la cocina tradicional del Pacífico.

9 [Nota no incluida en el texto original] Satisfacción o *satisfacio* (al final del texto) podría entenderse como pago o retribución económica.

10 [Nota no incluida en el texto original] Bebida alcohólica tradicional del Pacífico.

11 Espíritus que habitan el monte, los ríos y el mar, que aparecen frecuentemente en la tradición oral de los habitantes del Pacífico colombiano.

los cogía en ese canal y los iba a dejar allá al reventador de esas olas, los llevaba y los perdía, había que aprenderse la décima[12] para que no le hiciera nada, pero yo no alcancé a aprendérmela porque el señor que la sabía y me la iba a escribir en un papelito lo mataron. El riviel era un atrevido, él andaba con su mochita, y cuando la gente venía del Chocó en sus canoas de plátano, él cogía a la gente durmiendo, se iba despacito detrás y se metía con su mochita a las canoas, cuando de pronto la gente que iba en su canoa, decían: "¡Eh! muchachos levántense que el riviel nos tiene perdidos" y ahí mismo se iban levantando. El riviel cogía su mochila y "chum, chum, bum" a su agua. Se fue el riviel y los dejaba locos. También están las sirenas, ¡sí mija, las sirenas!, cuando uno va por esas partes hondas uno las oye, tienen su música, suenan como un acordeón, sino que uno no puede ahondarse a oír porque ellas se lo llevan a uno.

Las cosas cambian horrible cuando los maleantes esos hicieron todas esas muertes en la carretera y cuando pasó lo de los nayeros, ¡terrible!, ellos sí que habían trabajado en el proceso del título. La gente aquí decía que el maleante ese *HH* había dicho que los de su grupo tenían "que matar mil muertos, todo el mundo tuvo miedo por eso". Después de eso uno tuvo problema para llegar adonde quería. Antes aquí en el puerto uno podía arrimá por donde tenía su apegadero[13], la familia y el trabajo. Desde que están esos peliadores es que uno no puede caminar tranquilo, antes en la tarde en la noche caminaba uno por su puerto. Sí, vea, cuando teníamos las reuniones del Proceso (de comunidades negras), que eran como hasta las once de la noche me tocaba venirme del Centenario, pasar por todas partes de la Loma y venir a caer a la Iglesia de Pueblo Nuevo y pasar por allá encima y ahí sí bajar, yo iba a pie y no me pasaba nada. Ahora es que uno no puede, porque como están en subdivisiones, donde están los unos no pueden llegar los otros y uno pues a esta edad no puede estar por ningún lado, esos jóvenes ya no respetan, ya no respetan. Antes, lo que dijera la tía[14] sí era ley, uno los reprendía y hacían caso, ahora no, porque yo creo que están entundados[15].

Lo de los maleantes esos, de la guerrilla y los paramilitares yo digo que empezó cuando nosotros ya estábamos organizados para lo de las titulaciones colectivas. Las titulaciones las empezamos como en el noventa, por lo de la Constitución, y después que ya teníamos todo listo fue que empezaron a masacrar la gente, en ese tiempo yo vivía en el río Raposo, pero además le digo que a los que vivían aquí en el puerto para esa época se les acabó también la satifacio porque los que cargaban los barcos empezaron a no tener trabajo y los que estaban empleados por la empresa tampoco tuvieron satifacio.

Los siguientes interrogantes pueden guiar la conversación sobre la lectura:

- A la luz del relato de Mama Cuama, ¿qué nueva información encontramos sobre Buenaventura? ¿Cómo imaginamos este lugar? ¿Qué características destaca ella sobre la vida allá? ¿Encontraron elementos interesantes? ¿Cuáles? ¿Por qué?

12 Versos, oraciones.

13 [Nota no incluida en el texto original] Lugar significativo.

14 Forma como las comunidades del Pacífico se refieren a las mujeres mayores, representa autoridad y signo de familiaridad.

15 Efecto que produce la Tunda, personaje de la tradición oral que aparece y hace perder del camino. Es uno de los relatos que genera mayor temor en la población.

- Según ella, ¿qué efectos ha tenido la presencia de ciertos actores armados sobre las costumbres y la cotidianidad de los y las habitantes de Buenaventura?

- ¿Qué relación existe entre la narración de Mama Cuama y los escritos elaborados al inicio de la sesión? ¿Qué elementos en común tienen ambos? ¿Qué diferencias encuentran?

- Si pudieran componer una historia sobre un o una habitante de Buenaventura, ¿qué situaciones o elementos le contarían a su público?

Algunas claves para orientar la discusión son:

- Hay una gran riqueza descriptiva en el relato de Mama Cuama y en los testimonios previos sobre algunas de las convicciones y prácticas personales y colectivas de quienes viven en Buenaventura: su vínculo con el territorio y con el mar, sus actividades productivas, sus redes de parentesco y de cuidado colectivo, sus formas de organización comunitaria, entre otros.

- Para las comunidades negras afrodescendientes de Buenaventura el territorio es una manera de nombrar su relación particular con la tierra y el espacio, como lo señala el testimonio 2.

- La guerra redujo las posibilidades de disfrutar la vida comunitaria y de realizar actividades cotidianas, que son importantes por su significado ancestral y además por su contribución al sostenimiento material de las familias y de la comunidad.

- El vínculo de las y los habitantes de Buenaventura con su comunidad y con su territorio también ha resultado perjudicado, pues las dinámicas armadas han restringido su movilidad, han minado la confianza comunitaria, han aumentado las disputas con respecto a la propiedad de la tierra y han debilitado las formas tradicionales de autoridad.

- Mama Cuama establece una relación entre la lucha de la comunidad por la titulación colectiva de la tierra, en los noventa, y la llegada de los actores armados: al parecer, sus reclamos por la defensa del territorio, la propiedad y las formas de desarrollo propio, le hicieron blanco de la represión y del aniquilamiento de quienes encontraban incómodas sus iniciativas, porque posiblemente tenían intereses específicos sobre aquellas tierras reivindicadas por la comunidad.

Paso 4. Cierre

(5 minutos)

Anima a tus estudiantes a formar un círculo en el que cada persona pueda observar al resto del grupo y pídeles que resuman sus aprendizajes y su experiencia de la sesión en una palabra. Puedes empezar el ejercicio diciendo en voz alta el término-síntesis que escogiste para ilustrar el espíritu de la actividad. Ten en cuenta que tus estudiantes pueden participar de manera secuencial o aleatoria, pero deben compartir con sus pares su perspectiva. Agradece su participación, su esmero, su atención y dedicación y anuncia la continuación de esta temática en la siguiente sesión.

Sesión 5.4. La comprensión diferencial de los daños del conflicto armado: enfoque étnico. Parte II

Tiempo estimado: 50 minutos

Objetivo: Comprender que los daños producidos por el conflicto armado deben interpretarse a la luz de las maneras específicas de entender y vivir la realidad que poseen las comunidades y los pueblos, prestando especial atención a su pertenencia étnica.

Paso 1. Apertura significativa

(10 minutos)

Despeja un área del salón que permita a tus estudiantes transitar con libertad; también puedes utilizar un espacio cómodo y seguro (no ocupado al mismo tiempo por otros grupos), como el patio o la cancha. Sugiere la conformación de dos grandes grupos: el primero vendará los ojos de quienes hacen parte del segundo, y luego cada persona escogerá a alguien para acompañar y supervisar su movimiento por el lugar. Puedes ambientar la actividad con música inspiradora, animada y agradable e invitar a quienes tienen los ojos cubiertos a confiar en su par y a recorrer, al ritmo que prefieran, el espacio en el que se encuentran; diles a quienes están guiando a otras personas que su misión principal es garantizar la tranquilidad, el bienestar, la seguridad y la integridad de su semejante. Transcurridos tres minutos, anuncia el cambio de roles: quienes fueron acompañados ahora guiarán a sus pares con los ojos vendados.

Al finalizar, pregúntales:

- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Qué hice para que mi par sintiera tranquilidad, confianza y seguridad, y para garantizar su bienestar e integridad?
- ¿Qué acciones de la otra persona me hicieron sentir tranquilidad, confianza y seguridad?
- ¿Qué podemos hacer para garantizar nuestro bienestar y nuestra tranquilidad, en términos individuales y colectivos, teniendo en cuenta que conoceremos algunas experiencias difíciles?
- ¿Hay algo que podamos hacer para contribuir a garantizar el bienestar de las personas que vivieron situaciones difíciles a causa de la guerra?

Paso 2. Escucho a otras comunidades

(20 minutos)

Sugiere la conformación de parejas para leer e interpretar los tres grupos de fragmentos testimoniales que ofrecen algunas pistas sobre la presencia de actores armados ilegales en Buenaventura, los daños ocasionados por sus acciones y las maneras de resistir de las y los bonaverenses. Sugiéreles conversar alrededor de las preguntas propuestas al final de cada agrupación de fragmentos.

Grupo 1. Presencia de actores armados ilegales en Buenaventura

"Para esa época pasó que la fuerza que fue tomando la guerrilla tuvo que ver con que el muelle ya estaba cerrado, ya no había oportunidad para que tú entraras. Para entrar tenías que prácticamente pedir permiso a los nuevos dueños. Si tú no calificas pues entonces no entras ¿sí? Y eso también creo que influyó mucho en que ahorita se haya como que intensificado la violencia y la vinculación de los jóvenes. Para esa época estaban todas esas marcas (Nike, Adidas, Puma) y entonces también había camisas baratas. Se fue metiendo todo lo americano, el norteñismo. (…) Fue tomando como fuerza, entonces los jóvenes ya querían los tenis, querían las pañoletas, querían los pantalones y todo, pero ¿cómo lo consigo? Ya no puedo conseguir la plata, el muelle ya estaba cerrado, ya no había oportunidad para nadie aquí y la guerrilla sí la ofreció para muchos" (Testimonio mujer, taller de socialización, Buga, Valle del Cauca, mayo de 2014, citado en CNMH, 2015d, página 160).

"Muchas de las masacres que sucedieron en la época en que llegaron los paramilitares era porque la gente era simplemente de alguna zona rural donde ellos decían que habían guerrilleros, nosotros tuvimos el caso de gente que por solo tener familia en el Naya, en Yurumanguí, por eso no más la mataban" (Entrevista, hombre, agosto de 2012, CNMH, 2015d, página 171).

"Siendo que en los territorios ya existía al menos un actor, esos maleantes que llegaron empezaron a decir que todo aquel que estaba al interior del territorio era FARC, subversivo. Entonces ya vinieron las masacres (…) otra razón, era señalamiento a la gente. (…) La persecución a líderes y las amenazas se dan (…) eso ha sido una persecución" (Taller de reconstrucción de memoria, Proceso de Comunidades Negras, 2013, citado en CNMH, 2015d, página 177).

"La situación se empezó a intensificar más en la zona urbana de Buenaventura, porque igual [por] todas las masacres que se perpetraron en los ríos la gente se desplazó de manera masiva a la zona urbana. Ese fue como un primer detonante, el tema de la crisis urbana, porque la situación de desplazamiento forzado desbordó toda posibilidad, desbordó toda la capacidad institucional pero también la capacidad organizativa que había y también desbordó (…) esas redes familiares que eran las que soportaban el fenómeno un poquito. Se empezó a través de eso a desestabilizar la dinámica urbana, después de eso ya la situación no era simplemente el desplazamiento sino que al parecer la gente que se desplazaba de los ríos era perseguida" (Entrevista, mujer, líder, agosto 2013, citado en CNMH, 2015d, página 184).

- De acuerdo con el primer testimonio, ¿cómo podría explicarse la vinculación de los jóvenes a los ejércitos ilegales?
- ¿Qué ocurre con la sociedad civil, es decir, con la población de Buenaventura, a partir de la llegada de un nuevo actor armado ilegal a su territorio?
- ¿Qué acciones cometieron dichos actores?
- ¿Qué efectos ocasionaron tales acciones?

Grupo 2. Algunos daños

"Si a usted le rompen el espacio (...) entonces es romper con la forma cultural como nosotros vemos la vida, el territorio para nosotros donde estemos, nos posibilita la vida porque en él la desarrollamos, es parte de nuestra vida por decirlo de alguna manera. Hay un ejemplo que le gusta mucho a los activistas de acá, los muchachos van a bañarse en la marea o a jugar al fútbol en la cancha del barrio que es otro espacio de encuentro. Cuando le empiezan a romper esos espacios y a prohibírselos, a convertírselo en espacios con significados violentos, ya se pierden los lazos que están construyendo entre esas personas. Así como se reunían para jugar fútbol, también se reunían para ir a rociar a la calle del barrio o para barrerla cuando era necesario o para ir a construir las casas que necesitaban ayuda, para construir todas estas cosas. Romper con los espacios de uso comunitario es en parte romper con la vida de la comunidad" (Entrevista, mujer, líder comunitaria, noviembre 2013, CNMH, entrevista, mujer líder, citado en CNMH, 2015d, página 348).

"Imagínese que en las escuelas ahorita, en las calles, encontramos frases de niños tan pequeños que usted antes podía llamarle la atención a un niño, jalarle la mano, 'oye, no te vayas por allá o vente'. 'Oye, tú no me digas nada que yo tengo a mi gente, tengo mi gente, oiga, si no quiere que lo pique, hágase a un lado'. De todas las escuelas, óigame, sale una cantidad de niños, jóvenes: 'Oiga, este *man* está es bueno pa' picarlo, porque este *man* se las quiere picar de sapo'" (Taller de memoria, grupo de trabajo sobre el terror, mayo de 2014, citado en CNMH, 2015d, página 355).

- ¿Qué pistas nos dan los dos relatos para entender que la guerra rompió algunas dimensiones de la vida comunitaria en Buenaventura?
- Recordando las claves de la narración de Mama Cuama, ¿qué implicaciones puede tener la guerra sobre la identidad de los y las bonaverenses?
- ¿Los hechos mencionados en los dos testimonios pueden tener el mismo significado en tu comunidad? ¿Por qué?

Grupo 3. Las resistencias

"Acá en [los años] 2003, 2004, 2005 que fueron los más pesados, sobre todo cuando estaban desocupando La Inmaculada a punta de bala literalmente, se da en las esquinas mucha matanza. Las esquinas para nosotros, las comunidades negras urbanas, son lugares de encuentro, de socialización con el otro, donde en diferentes momentos del día usted ve diferentes tipos de personas, diferentes tipos de generaciones compartiendo. De repente, se volvió un lugar de matanza. Entonces, parte de las estrategias de resistencia que hemos empezado a implementar es volver a esos lugares para usarlos, para conversar. La banquita que se ponía debajo del palo de almendra para conversar y tirar chisme de nuevo allá. No permitir que eso se nos prohíba, es para nosotros resistencia, seguir siendo, no es replegarse a lo que quieran los violentos o a lo que quieran los capitalistas" (Entrevista, mujer, líder PCN, noviembre de 2013, citado en CNMH, 2015d, página 392).

"Yo creo que eso de preocuparse de la vida por la vida del otro, es lo que lo motiva. Si no hay amor (...) el amor nos lo han inculcado hacia el otro, el creer en Dios, el creer en Cristo, el estar dentro de la religión, de cualquier religión que sea, te lleva al amor al otro. Entonces te preocupas por el dolor del otro, y nosotros creo que tenemos harto amor por los demás, ¿no? [risas]. Es que nos duele lo que le pase al otro, el dolor que el otro está sintiendo lo estamos sintiendo nosotros también. Yo no sé si es que a mí me afecta (...), mi mamá me decía es que yo los problemas de los demás los tomo propios, y es que yo pienso que si no los tomo como propios, no puedo ayudar. Entonces, ¿cómo podría? Yo creo que la indiferencia es lo más horrible que puede haber, y creo que nosotros, esta piel de nosotros no nació para ser indiferente. Creo que este conflicto también como que buscaba que nosotros empezáramos como a odiarnos, la misma sangre, los hermanos, la misma raza, y nos destruyéramos, porque muchos amigos, por dos, tres pesos mataron al amigo. Porque les estorbaban, porque les pagaban, le decían 'Quítame este del medio' y lo hacían. Entonces empezó también la gente a despertar. ¿Por qué nos estamos acabando entre nosotros mismos? Es que esto no puede ser y esto tiene que acabar. De allí también empezaron a surgir todas estas manifestaciones, todos estos movimientos, todas estas que ahorita estamos nosotros viendo, evitando todo esto. Ya cuando empezamos a ver que nos estábamos matando entre nosotros mismos (...), esto no puede pasar, no puede ser así y hay que detenerlo" (Trayectoria de vida, mujer, lideresa, agosto de 2013, citado en CNMH, 2015d, página 430).

- ¿Qué lecciones nos enseñan las y los habitantes de Buenaventura sobre la transformación de los efectos de la guerra?
- ¿Conocen otras estrategias que hayan empleado distintas comunidades para oponerse a la guerra en sus territorios?



Fotografía: Laura Giraldo Martínez para el CNMH.

Paso 3. Explico a otras personas

(20 minutos)

Propón la conformación de tres grupos de trabajo para diseñar e implementar una estrategia comunicativa alusiva a uno de los siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo podría narrarse, describirse y representarse la vida de quienes habitan Buenaventura? ¿Qué elementos son fundamentales y necesarios para que estas personas puedan conservar aquellos modos de vida tradicionales que valoran?

2. ¿Qué acciones ejecutaron los actores armados ilegales para dominar esta zona del Pacífico? ¿Qué consecuencias produjeron estas acciones sobre la vida comunitaria de las y los bonaverenses?

3. ¿Qué acciones han emprendido habitantes de Buenaventura para transformar los legados de la guerra en nuevas posibilidades para la vida y el encuentro comunitario?

Las estrategias pueden inspirarse en las fuentes revisadas durante las dos sesiones u otras que consideren pertinentes, e incluir solo la información necesaria para que el público pueda entender ágilmente las ideas principales de cada uno de los tres ejes propuestos. Además, pueden acudir a un formato creativo como la música, el dibujo, la narrativa o los periódicos murales para transmitir sus aprendizajes. Con tu apoyo, los grupos pueden finalizar sus estrategias comunicativas en un espacio extracurricular y organizar su difusión en un espacio del colegio.

Es importante que los contenidos generados hagan referencia a los factores mencionados en los testimonios o relatos analizados a lo largo de las dos sesiones que permiten comprender la organización de la vida comunitaria en Buenaventura, como la existencia de redes de cuidado que trascienden el núcleo familiar inmediato y le otorgan a muchos dominios de la trayectoria personal un carácter colectivo y se convierten en asuntos que interesan no solo al individuo, sino también a su comunidad o a sus grupos de referencia, y la relevancia del 'territorio', en cuanto concepto fundamental para entender la dimensión colectiva de la experiencia y las formas de convivencia inspiradas en el encuentro y el cuidado comunal. Por otro lado, es fundamental que las estrategias comunicativas expliquen cómo uno de los elementos aglutinadores de la identidad en Buenaventura, el espacio, fue ultrajado por los actores armados, cuyos repertorios anularon o resquebrajaron los significados que la comunidad ha tejido históricamente alrededor de él, imponiendo prácticas y maneras de relacionarse cotidianamente que subvertían los órdenes y los patrones de interacción culturalmente construidos por las y los bonaverenses. Asimismo, pueden mostrar los mecanismos o alternativas de oposición a los legados de la guerra que ofrece la cultura, como un reservorio de saberes y de acciones que pueden contribuir a rearmar el entramado de significados por medio de los cuales cobran sentido las experiencias de quienes habitan los territorios que han sido disputados en la guerra.

Los daños ocasionados por el conflicto armado constituyen experiencias cuyo significado e impacto se hacen comprensibles a la luz de la identidad y de los marcos culturales de quienes los sufrieron, y de las dinámicas

de los actores armados que los causaron. Esto quiere decir que, además de la conexión empática que permite reconocer las penas y el dolor de otras personas, es indispensable acoger y entender las formas de percibir el mundo y de explicar los hechos sociales que han construido grupos sociales distintos al propio, para esclarecer la complejidad de la guerra y dignificar las experiencias específicas de comunidades y personas con respecto al horror y a la transformación esperanzadora de la devastación, teniendo en cuenta también los engranajes que explican la ocurrencia de los hechos de horror.

Los daños nos recuerdan que el conflicto armado ocasionó pérdidas incuantificables, incomparables y contrarias al bienestar y a la dignidad de los pueblos y las comunidades; nos muestran además la urgencia de transformar los legados de la guerra que se filtraron en nuestras cabezas, en nuestras maneras de entender quiénes somos y quiénes son distintos a nosotros, pues la atrocidad bélica definitivamente no tiene que ver solo con las armas, sino fundamentalmente con el afán de imponer miradas y versiones únicas sobre la realidad y borrar la diversidad y la riqueza cultural que habita nuestro territorio.



Fotografía: María Paula Durán para el CNMH.

Sesión 5.5. El análisis de dinámicas y responsabilidades de los actores armados para la identificación y comprensión de los daños

Tiempo estimado: 50 minutos

Objetivo: Comprender que los distintos actores armados desplegaron patrones y repertorios de guerra específicos y tuvieron interacciones particulares con las comunidades, por lo cual los daños ocasionados deben entenderse también en función de las características, las motivaciones y los patrones del perpetrador.

Paso 1. Compilación de hallazgos

(25 minutos)

Sugiere la reunión de los cuatro grupos de trabajo que leerán los cuatro conjuntos de fragmentos documentales.

Grupo 1

Fuente 1

"Cuando lo del kilómetro 18 nosotros miramos que nos perjudicó mucho, porque la guerrilla cogió sus secuestrados y los trasladó por toda la región, los pasaron por la cordillera de Jamundí hasta llegar aquí al Alto Naya, en la cual la comunidad, nosotros los nayeros éramos inocentes de toda esa problemática que habían generado ellos (...) cuando un día menos pensado, no recuerdo el día, aparece, como a las 8 de la mañana, unos tiroteos así en la parte alta de acá. De la playa se alcanzó a escuchar, la gente se puso en expectativa ante el bombardeo de la cordillera, y bueno, hasta allí quedó; y siendo las 10 de la mañana empezaron las aeronaves a volar la zona, en ese entonces la zona se llenó como de unos ocho helicópteros donde hubo bombardeos de la parte alta de aquí de la playa y la gente supremamente aterrada, asustada sin saber qué hacer porque ese era el primer susto que tuvimos. Eso pasó porque la guerrilla nos metió aquí a los secuestrados, nos los entraron sin saber nosotros" (Entrevista realizada a un poblador de la comunidad en el Alto Naya, en Cárdenas Humberto y Consejo Comunitario Río Naya, 2005, página 165, citado en CNMH, 2015d, página 162).

Fuente 2

"Ya empiezan a hablar de la presencia de los paramilitares que llegan con el nombre de Carlitos el fusilero. Carlitos fusilero supuestamente fue el primer nombre que llegó aquí, en los panfletos y todo, donde eran las 9 de la noche y todo el mundo tenía que estar acostado, tenía que estar en su casa porque si pasaba Carlitos mataba a cualquiera. Ya entonces a uno después le tocaba mirar personas, cinco, diez hombres armados ahí en los barrios, en las calles, sentadas y armadas y todo y con un distintivo de identificación, cargaban un canguro y ahí cargaban el arma. Usted mira, 'ah son paramilitares' (...)" (CNMH, entrevista, hombre, peluquero, citado en CNMH, 2015d, página 180).

Fuente 3

"En municipios limítrofes con Buenaventura donde el Frente Pacífico también operaba, la complicidad de la fuerza pública alcanzó su nivel más elevado. El caso de Calima-Darién resulta bastante representativo puesto que allí los paramilitares incluso remuneraban a miembros de la Policía Nacional de acuerdo a la jerarquía de su rango a cambio de la protección que estos les brindaban. Según lo expuesto en la versión libre de alias *HH*

(…) nosotros en Calima pues, como es de conocimiento de las autoridades (...), nosotros le pagábamos a la fuerza pública (...), en 2001 le pagábamos al teniente, que no recuerdo el nombre en estos momentos, se le daban $500.000 mensuales, a los sargentos se les daban de a $300.000 y a los agentes de a $200.000, se les pagaba la comida en un restaurante ahí en Calima-Darién, se les daba alimentación (Éver Veloza García, alias *HH*, septiembre 4 de 2008, sesión: 9.2008.09.04, ubicación: 9.2008.09.04, versionado: Éver Veloza (*HH*): Comandante Bloque Bananero y Bloque Calima de las ACCU Fiscal 17 Justicia y Paz Nubia Stella Chávez Niño)" (Tomado de Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015d, página 101).

Grupo 2

Fuente 1

"Antes de mayo de 2000 cuando ingresan los paramilitares al territorio bonaverense las comunidades afrodescendientes de ríos y carreteras se encontraban en el proceso político que devino de la Asamblea Nacional Constituyente (...):

'Como en el 94, "los muchachos" nos dijeron que nos reuniéramos pa' alegar por nuestra tierra, pa' hacer reunión y hacer los papeles, yo ya sabía esa parte porque el Padre nos lo había dicho en la reunión, allá en el Naya. Yo dije: *Esto es serio, y si no nos ponemos de acuerdo verán*, hasta que ya cuando nosotros llegamos a Raposo (...) hicimos la reunión, ya dijeron que nos reuniéramos en el río pa' hacer comité, y de ahí empezó, que de reunión en reunión (...) eso era dele por aquí, dele por allá, nos fuimos pa' Puerto Tejada, nos íbamos pa' Naya, a Mangüí, pa' Raposo, pa' Mayorquí, pa' Yurumanguí, no parábamos. Hermanita, cuando hicieron la primera asamblea en el río Raposo luego unos se fueron pa' Bogotá, otros se fueron pa' Tumaco, y así se fueron repartiendo la gente a hacer reuniones, hasta que ahora sí, hicimos el cabildo y ahí sí ya salió la cosa del título colectivo. Bueno, de ahí ya nos íbamos pa' Mayorquí, por allá pa' Pital, haciendo reuniones, y eso fue caminar y caminar, fuimos dos veces a Quibdó, la primera vez fuimos, hicimos reunión con todos los de allá, hicimos reuniones con los chocoanos, y eso era de reunión hasta cuando ya fuimos a sancionar la Ley 70' (CNMH, trayectoria de vida de mujer, agosto de 2013).

En las huellas de la memoria de las mujeres de Buenaventura está grabado que este proceso fue obstaculizado por la incursión armada, como lo explica una mujer mayor:

Luego fue muy triste lo de la matazón que hubo porque era cuando usté veía a todos más unidos y estaban todos entusiasmados con su título, y eso que dice la compañera que *HH*[16] mandó matar hasta que le dieran unas mil muertes" (CNMH, entrevista, mujer, agosto 2013, citado en CNMH, 2015d, página 163).

16 José Éver Veloza, alias *HH*, fue el comandante del Bloque Calima y Bananeros de las AUC (Autodefensas Unidas de Colombia).

Fuente 2

"La toma de la guerra al puerto es la forma de nombrar el enfrentamiento entre la guerrilla de las FARC y grupos rearmados del año 2005, que se caracterizó por ser una confrontación en la que además del territorio también se disputó la población. En los barrios ocurren enfrentamientos, masacres, son demarcados límites que definen el dominio territorial y poblacional de cada grupo, hay enfrentamientos en las calles, las casas son usadas como escudos y estallan bombas en diversos lugares del puerto, "en esa época acá en Buenaventura se decía que teníamos la tríada del mal porque era que teníamos una tríada que era guerrilla, desmovilizados y no desmovilizados, todos atacándose los unos a los otros" (CNMH, entrevista, funcionario Personería Distrital, agosto 2012, citado en CNMH, 2015d, página 190).

Fuente 3

"(...) Por el hecho en Sabaletas el 14 de junio del 2003, esto ocurrió en una caseta, en la caseta Deisy del corregimiento de Sabaletas estaban celebrando la fiesta del padre, una fiesta en esa caseta y entró 'Félix', 'Irra', el 'Paisa', 'Chespi', el 'Mocho', 'Domingo', el 'Primo' y 'Bocanegra'. A este caso era donde decía que para llegar a Sabaletas, llegaron a las 10:30 de la noche, donde hay retén permanente y las personas que son de allá saben que hay retén permanente para pasar al aeropuerto de Buenaventura. Para poder pasar por ahí tiene que dar permiso la Armada, para ellos entrar con las armas y volver a salir. Entraron, hicieron la masacre y volvieron a salir, o sea que el comandante que estaba ese día en el retén permitió el paso del personal a cometer la masacre y permitió la salida otra vez hacia Buenaventura de este personal" (Éver Veloza García, alias *HH*, agosto 27 de 2008, sesión: 4. 2008.05.27, 28 y 29, ubicación: 2008.05.28, versionado: Éver Veloza (*HH*): Comandante Bloque Bananero y Bloque Calima de las ACCU, citado en CNMH, 2015d, página 233).

Grupo 3

Fuente 1

"(...) Cuando ocurre la desmovilización [de los paramilitares,] (...) a partir de diciembre de 2004 ninguna fuente volvió a registrar alguna situación que relacionara al Frente Pacífico, por lo cual su nombre desaparece, no así la presencia armada en el puerto, como lo indican los lugareños:

Explíqueme usted eso, cómo es eso, si nosotros veíamos que eran los mismos por qué las instituciones que también los veían no volvieron a decir nada de ellos, a mi marido lo mataron en esa época, todos vimos que fueron los paramilitares ¡Díganme ustedes [señalando a los participantes del taller] que lo conocían si no fue así! Pero luego me dijeron que yo no era víctima porque ese era un grupo que no sé qué, explíqueme usted eso, yo creo que eso es pa' enloquecerlo a uno.

(...) Para la población (...) fue evidente que el año 2005 fue dramáticamente contundente en hechos de violencia, a tal punto que a partir de entonces la disputa que se había concentrado en algunas comunas se generaliza en todas:

Yo digo que ese año fue cuando todo el mundo se enteró que el puerto estaba en guerra porque después no quedó calle en la cual no hubiera pasado algo, o familia que no se hubiera sentido amenazada, esa noticia sí se regó como por pólvora (CNMH, entrevista mujer, agosto de 2012).

Los años de 2005 a 2007 fueron recordados como los años de locura, como lo afirman las participantes de una organización de mujeres en Buenaventura:

Nosotras nos sentíamos como locas porque aquí pasó de todo, todos lo vimos, pero era como si nada pasara para los demás, para los de Cali, los de Bogotá" (CNMH, entrevista colectiva, organización de mujeres, citado en CNMH, 2015d, página 185).

Fuente 2

"Con relación a los desplazamientos de la población, entre el 1 de noviembre de 2005 (sin contar con la información de diciembre) y el 31 de marzo de 2006, la Personería Municipal ha tomado 56 declaraciones de familias del mismo municipio por desplazamientos forzados rurales e intraurbanos. Dentro de los barrios que más población ha expulsado se encuentra el Alberto Lleras Camargo; en el barrio Pascual Andagoya el asesinato de un pastor evangélico, la primera semana de abril, cometido por un grupo paramilitar, motivó el desplazamiento de 27 personas; a nivel de los corregimientos sobresalen Cajambre, Puerto Merizalde, Anchicayá y La Esperanza. Entre las causas del desplazamiento se hallan los enfrentamientos entre la fuerza pública y guerrilla, el temor a los bombardeos de la Fuerza Aérea colombiana, las amenazas o intentos de reclutamiento por parte de las FARC y grupos a los que identifican como de Autojusticia, presumiblemente compuestos por desmovilizados reagrupados y/o excombatientes que no entregaron sus armas" (Defensoría del Pueblo, Sistema de Alertas Tempranas, 21 de abril de 2006, Tercera Nota de Seguimiento al Informe de Riesgo N° 068-04, de septiembre 24 de 2004, página 6, citado en CNMH, 2015d, página 194).

Fuente 3

"Por otro lado, la guerrilla de las FARC retoma los territorios de los que se había replegado después de 2000 como resultado de la consolidación del dominio paramilitar. La guerrilla de las FARC emprende disputa con algunos de los grupos que se empiezan a rearmar y retoma el dominio de gran parte de la ciudad, exceptuando las comunas 3, 7, 11 y 12. Estas últimas, en especial, constituyeron escenarios de dolorosos enfrentamientos por su ubicación estratégica, son espacios de interconexión entre la zona insular y continental, puertas de salida hacia la zona rural y cuencas de los ríos Calima y Anchicayá por los esteros Aguacatal y San Antonio. Este periodo de reacomodos es percibido por la población como la toma definitiva de la guerra al puerto. Dejaron huella las masacres en las cuales desapareció la identidad de los autores, pues de ahí en adelante estos no se adjudicaron los hechos y las instituciones responsables tampoco daban claridad al respecto. A partir de entonces, el dolor aumentó por lo que empezó a pasar con los cuerpos de las víctimas, cuando estos logran ser encontrados, aparecen por partes o con señales de tortura impidiendo que sus familiares los reconocieran fácilmente. En abril de 2005 la masacre de Punta del Este evidencia el nuevo carácter de la victimización: una violencia sin rostros y sin cuerpos" (CNMH, 2015d, página 188).

Grupo 4

Fuente 1

"Durante este periodo, además de las masacres, los paramilitares también emplearon sistemáticamente las desapariciones forzadas (...):

Los cementerios, o como les dicen los compañeros, las acuafosas, están en muchos esteros en el Aguacatal, en San Antonio, en la isla La Calavera y donde funciona ahora TCbuen[17]. Esa construcción la hicieron encima de un cementerio clandestino. La tía dice que con tanto muerto es que la tunda está alborotada" (CNMH, entrevista, joven, agosto de 2012, citado en CNMH, 2015d, página 178).

17 Terminal de Contenedores de Buenaventura.

Fuente 2

"En un taller colectivo de memoria los participantes relatan los enfrentamientos sucedidos en los barrios de la siguiente manera:

Hombre: eso fue enfrentamiento porque empezaron a dispararse de un bando a otro y había unos que llegaron a atacar a otros. Fue en mi calle, al frente de la casa donde yo vivo. Llegaron a disparar a los que estaban dentro, entonces los de allá también le respondían con bala. Eso era como a las 11 de la noche, en la casa donde yo estoy viviendo escuché clarito ahí, '¡ah! Esta gente va a disculparnos pero necesitamos esta cortina porque vamos a prender esa casa' y la sacaron, en cosas de segundos, uno le dijo al otro "anda trae la gasolina". Fueron y trajeron gasolina del carro y luego dijeron '¡tírale una granada!'. Incendiaron casas.

Mujer: las voces no eran de aquí de Buenaventura, era de otras partes como de Cali o en otras partes, no eran voces de Buenaventura. En ese entonces estábamos presos, nadie podía salir" (CNMH, taller de memoria, línea de tiempo, citado en CNMH, 2015d, página 191).

Fuente 3

"El 15 de noviembre de 2005 las FARC atacaron al Terminal Marítimo con una lancha bomba cargada con dinamita y metralla que explotó frente a los muelles 10 y 11; tres personas murieron y ocho resultaron heridas (Observatorio para la Paz, Oficina de Gestión de Paz y Convivencia, Gobernación del Valle, Hechos de Conflicto 2005).

'Yo me acuerdo de la bomba, yo vivo más o menos como a unas cuatro cuadras y ahí mataron a unos soldados, a unos policías (...) cuando sonó la primera, –porque fueron dos detonaciones– la mujer estaba en misa y estaba relativamente cerca ahí, en la segunda detonación ahí cayó. Un niño que iba porque lo habían mandado a comprar lo del desayuno, huevos y un pan, ahí quedó todo desbaratado, entonces una situación bien álgida. Una vez en el barrio Bella Vista también, en esa época tiraron unos explosivos y habían cogido la modalidad de tirarle esas bombas a las casas'" (CNMH entrevista, hombre, agosto 2013, citado en CNMH, 2015d, página 192).

Fuente 4

"Nosotros en la Personería cuando hubo el tema de la militarización en el 2008, la toma de barrios por parte de la fuerza pública como estrategia de control del orden público aquí en la ciudad, la fuerza pública se asentó casi que de manera permanente en algunos sitios estratégicos de la ciudad, lo que también dio mucho involucramiento de jóvenes ya no con grupos armados ilegales sino también con la misma fuerza pública. Nosotros recibimos mucha información de esa época en la cual se referenciaba el enamoramiento también de las mujeres, ya no por los grupos armados ilegales sino también por la fuerza pública, que enamoraban las muchachas y utilizaba a los menores de edad para obtener información, también, sobre los actores armados ilegales" (CNMH, entrevista, funcionario Personería, agosto 2012, citado en CNMH, 2015d, página 201).

En una pieza de papel tamaño pliego o medio pliego, cada grupo completará la siguiente tabla con la información más relevante de las fuentes revisadas:

Actor armado	Hechos victimizantes o repertorios	Motivos que utilizó el actor armado para justificar/ perpetrar los hechos	Fecha o periodo de ocurrencia	Contexto de ocurrencia	¿Cómo se relacionaba con la comunidad?	¿Qué daños causó el accionar del actor armado en la comunidad?

En la columna 'Actor armado' se consignará el nombre del grupo o el tipo de agrupación (guerrillas/paramilitares/fuerza pública) al cual hace referencia el fragmento documental. En algunos casos la fuente no alude a un actor específico, sino a los efectos sobre la comunidad de la disputa entre varios grupos, por lo cual puede hacerse una anotación que explique o aclare tal circunstancia.

En la columna 'Hechos Victimizantes o Repertorios' se describirán las acciones perpetradas por el grupo o actor correspondiente. Si no hay una referencia a un hecho específico, podrán anotarse las tendencias o repertorios generales enunciados.

En la columna 'Motivos que utilizó el actor armado para justificar/perpetrar los hechos' se incluirán aquellas ideas, premisas, afirmaciones, estereotipos o incluso acontecimientos que los actores armados propusieron para explicar la ejecución de los hechos victimizantes o bien ofreciendo alguna forma de justificación o bien constituyendo un antecedente para el despliegue del acto violento.

En la columna 'Fecha o periodo de ocurrencia' se anotarán los referentes temporales aludidos en el texto, como fechas o momentos históricos, por ejemplo.

En la columna 'Contexto de ocurrencia' se incluirán las referencias a los lugares o entornos en los que ocurrieron los sucesos: espacio rural o urbano, o estero, por ejemplo.

En la columna '¿Cómo se relacionaba con la comunidad?' se explicará el tipo de vínculo que construyeron o debían construir los actores armados con la población: los paramilitares, por ejemplo, impusieron regímenes de terror en la población, por lo que la relación con la comunidad sería fundamentalmente de tipo intimidatorio; la fuerza pública, por su parte, debe respetar, defender y garantizar los derechos y la vida de sus ciudadanos, pero algunas fuentes sugieren que cometieron ciertas acciones que contribuyeron a vulnerar la dignidad y el bienestar de la población bonaverense.

En la columna '¿Qué daños causó el accionar del actor armado en la comunidad?' se interpretarán, a la luz de los aprendizajes construidos en las sesiones anteriores, los daños que ocasionaron los actores armados en la comunidad de Buenaventura. En algunos casos es posible aproximarse a los efectos culturales de la guerra, además de mencionar los daños en sí mismos, pues estos adquieren un significado particular en función de los marcos identitarios y simbólicos de los grupos.

No todas las columnas pueden ser plenamente contestadas a partir de la información contenida en los fragmentos documentales,

pero la tabla es un insumo pertinente para sintetizar las principales claves analíticas incluidas en los textos.

Paso 2. Presentación y discusión

(25 minutos)

Cada grupo presentará a sus pares la tabla que compila las principales conclusiones de los fragmentos documentales revisados. Todas se conservarán en un lugar visible para sostener una conversación colectiva alrededor de los siguientes interrogantes:

- ¿Podemos diferenciar entre los hechos victimizantes perpetrados por los distintos actores armados? Es decir, ¿cómo podríamos caracterizar a los actores armados en función de las acciones que cometieron? ¿Qué factores o elementos nos permiten hacer tal distinción?

- Asimismo, ¿hubo daños diferenciados entre la población de Buenaventura según el perpetrador de aquellas acciones?

- ¿Qué reflexiones adicionales sobre los daños pueden hacerse a la luz de las acciones cometidas por la fuerza pública, según los testimonios: alianzas y distintas formas de cooperación con aquellos grupos que horrorizaron a la comunidad?

Los artículos 217 y 218 del Capítulo 7 de la Constitución Política de Colombia 1991 pueden ofrecer algunas pistas:

"**Artículo 217.** La Nación tendrá para su defensa unas Fuerzas Militares permanentes constituidas por el Ejército, la Armada y la Fuerza Aérea. Las Fuerzas Militares tendrán como finalidad primordial la defensa de la soberanía, la independencia, la integridad del territorio nacional y del orden constitucional. (...)

Artículo 218. La ley organizará el cuerpo de Policía. La Policía Nacional es un cuerpo armado permanente de naturaleza civil, a cargo de la Nación, cuyo fin primordial es el mantenimiento de las condiciones necesarias para el ejercicio de los derechos y libertades públicas, y para asegurar que los habitantes de Colombia convivan en paz."

Sugiéreles a tus estudiantes ver el documental *Buenaventura. Un puerto sin comunidad* (2017) disponible en el canal oficial de YouTube del Centro Nacional de Memoria Histórica, https://www.youtube.com/watch?v=oCgxvTw7pJs, para verificar cómo las y los bonaverenses han resistido históricamente a los impactos de las acciones de los actores armados.

La sesión busca promover una interpretación de las particularidades locales de la guerra y mostrar la complejidad de las acciones perpetradas por los actores armados, señalando la existencia de intereses y motivos que permiten comprender la ocurrencia del horror e interpelar los binarismos y las lecturas sencillas que obstaculizan la diferenciación y la atribución de responsabilidades específicas a los agentes que sometieron a la sociedad civil por medio de las armas y de la violencia. En consecuencia, es importante reconocer los patrones de violencia y los factores que enmarcaron la ocurrencia de los hechos con el propósito de entender la singularidad de los daños ocasionados y su significado a la luz de los contextos culturales, sociales y políticos que encuadran la vida comunitaria de quienes sufrieron tales impactos.

Es decir, entender las secuelas de la guerra supone reconocer las perspectivas sobre el mundo social que han elaborado las poblaciones victimizadas, en función de las cuales serán interpretados los daños, pero también implica tomar en consideración los repertorios y las acciones de guerra que desplegó, local y regionalmente, cada participante en el conflicto armado, pues las fuentes señalan que la población civil fue sometida, de distintas maneras y con implicaciones particulares, por todos los actores armados, tanto legales como ilegales.

Sesión 5.6 Daños e impactos de la guerra por hecho victimizante

El secuestro en Colombia

Objetivo: Reconocer que los daños ocasionados en el marco del conflicto armado están relacionados con los repertorios y las modalidades de violencia utilizados, por medio del acercamiento a los crímenes de secuestro y desaparición forzada.

Tiempo: 50 minutos

Paso 1. Conversación previa

(10 minutos)

Para iniciar la sesión, abre el espacio comentándoles a tus estudiantes que en esta sesión van a trabajar sobre los daños e impactos generados por el secuestro. Para desarrollar las actividades, es importante identificar los conocimientos previos sobre este hecho victimizante. Algunas preguntas para guiar este momento pueden ser:

- ¿Cuándo fue la primera vez que escucharon el término "secuestro"? ¿En qué contexto fue?
- ¿Qué creen que diferencia al secuestro de otros hechos victimizantes que han ocurrido en el marco del conflicto armado?
- ¿Qué sensaciones o emociones se evocan en ustedes cuando hablamos de un secuestro?

Claves para maestros y maestras:

Si desean ampliar los conocimientos de sus estudiantes en relación con el secuestro, pueden apoyarse en el informe Una sociedad secuestrada *(2013a), publicado por el Centro Nacional de Memoria Histórica. Disponible en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/publicaciones-por-ano/2013/una-sociedad-secuestrada*

Luego de escuchar sus intervenciones, lee en voz alta y reflexiona con ellos y ellas sobre el siguiente extracto:

> El secuestro afecta la integridad del individuo, tanto física como mental y emocionalmente. Los efectos se extienden más allá del cautiverio, y permean todos los espacios de la vida del secuestrado, sus formas de relacionarse con su entorno, y la manera de afrontar nuevamente su existencia en libertad. Para quien ha padecido un secuestro se torna difícil recuperar la

> plena libertad, más allá de la posibilidad de moverse libremente. (...)
>
> El secuestro como fenómeno no solo afecta dramáticamente al secuestrado, sino también a su familia y a sus allegados. En efecto, investigaciones realizadas por la Fundación País Libre, Fondelibertad y varias universidades sobre este flagelo, reconocen las implicaciones del secuestro en términos de salud mental. Un secuestro constituye una fractura en la vida de la persona retenida y de su familia. Es un hecho que altera el curso normal de la existencia y, por lo tanto, trae consigo síntomas asociados al estrés postraumático y la depresión (CNMH, 2013a, página 104).

Al finalizar, coméntales que a continuación van a enfrentarse a testimonios en los que diversas víctimas van a narrar y compartir las afectaciones y daños que vivieron a lo largo de su secuestro.

Paso 2. Acercándonos a los testimonios

(15 minutos)

Divide el grupo en tres y reparte a cada uno alguno de los testimonios. Pídeles que al escuchar cada relato estén atentos a las afectaciones mencionadas por las víctimas, teniendo en cuenta la tipología trabajada en el módulo:

- Daño moral
- Daño físico
- Daño material
- Daño psicológico
- Daño al proyecto de vida
- Daño político
- Daño sociocultural

Igualmente, invítales a que identifiquen las dimensiones que se ven afectadas por la guerra en los testimonios:

- Individual
- Familiar
- Colectiva
- Diferenciales

Claves para maestros y maestras:

No olviden revisar nuevamente las definiciones de daño exploradas a lo largo del módulo. Esto podría ayudarles a guiar los hallazgos que realicen los y las estudiantes en la lectura de los testimonios.

Testimonio: Ingrid Betancourt

"Reflexionar como víctima sobre lo sucedido en los años de cautiverio, es hablar de un evento devastador, de un tsunami emocional, físico, familiar, profesional, con repercusiones que se extienden mucho más allá del tiempo y del espacio en los cuales se circunscribieron los hechos del secuestro. Ser víctima es entonces, primero y ante todo, ser el sujeto pasivo de un violento impacto sobre la propia identidad. Mi vida antes del secuestro quedó como borrada. Solo comienza para muchos a partir de mi secuestro. Esa es mi nueva identidad. Pero más que víctima del conflicto, soy una sobreviviente del proceso de deshumanización del cual hemos sido, en mayor o menor medida, todos y cada uno de nosotros, víctimas en Colombia. Podría comenzar diciendo que en mi caso, –como si hubiese sucedido en el más puro realismo mágico–, lo perdí todo al cruzar un puente. Llegaba a Montañita, un rincón del Caquetá. Salí de mi mundo y entré a otro sin puertas, ni mesas; a un tiempo sin relojes, sin agendas, ni citas, pero con la inmediatez de la muerte. Caí por un abismo sin luz eléctrica ni agua corriente, y aterricé al espacio mudo, sin ruidos de carros, ni voces amadas, ni risas de niños. Quedé separada por un tiempo eterno y un espacio sin fin de lo que era: mis hijos, mi padre y mi madre, mi familia, mi esposo, mis amigos. Quedó el silencio que no termina y la soledad sin privacidad, constantemente vigilada por el ojo de un cañón. En ese mundo, lo primero que tuve conciencia de haber perdido fue mi voz. La narración de mi secuestro, la reconstrucción de los hechos que precedieron mi captura, los comunicados del Gobierno y de la guerrilla, los comentarios de muchos, las especulaciones de otros tantos: todas las voces se oyeron, salvo la mía. Ellos, mis captores, por su lado, se dieron a la tarea de expropiar mi voz, para dar sus propios golpes mediáticos. Así oí, por ejemplo, –afiebrada por la malaria– a Raúl Reyes diciendo por la radio que yo estaba en buenas condiciones de salud, y en contra del rescate militar. Después de la voz, lo que intentaron arrebatarme fue mi identidad. Me di cuenta del peligro de perderla la primera vez que alcé la cabeza cuando me estaban llamando, y no era por mi nombre. Fueron muchos los nombres que me dieron: "la cucha" por vieja, "la garza" por flaca, "la perra" por mujer, "la carga" por secuestrada. Me tomó tiempo entender.

El despeñadero de la deshumanización no es obvio para el que lo vive. Lo comprendí una madrugada, recién llegada al campamento de un comandante del bloque del Mono Jojoy. Era un campo de concentración en la selva, con rejas y alambre de púas y garitas en cada esquina. Nos acababan de unir a todos los canjeables por primera vez y habíamos pasado la primera noche los 10 secuestrados civiles amontonados en un recinto enrejado, mientras los 60 militares permanecían aislados en otra construcción. A las 4 de la mañana se acercaron dos guardias a las rejas gritando: "¡Los retenidos: numérense!". Comprendí que era un llamado a lista cuando mis compañeros respondieron adjudicándose números, uno tras otro, para probar que nadie se había fugado. Cuando me tocó mi turno, me oí responder: "Ingrid Betancourt, si quieren saber si estoy aquí, me llaman por mi nombre". La rabia de los guardias no fue tan grande como el desconcierto de algunos de mis compañeros. Para ellos mi respuesta era una demostración de prepotencia y nos ponía a todos en riesgo de ser encadenados por el cuello como tenían a los militares. Yo estaba defendiendo lo único que me quedaba: mi identidad. Decir Ingrid era decir estoy viva, soy un ser humano, soy una mujer, tengo un pasado, tengo raíces, tengo un alma".

(El País, 2016)

Testimonio: Alan Jara

"Empezaron a llamarnos de a dos. Entonces las vimos. Eran unas terribles cadenas de tres metros de longitud con unos gruesos candados. ¡Era para no creerlo! Un extremo de la cadena era fijado con candados alrededor del cuello de otro compañero de infortunio. Cuando me llamaron, ordenaron encadenarme con el capitán Enrique Murillo. Pusieron la cadena en mi cuello y cuando aseguraron el candado sentí el peso y me hice el propósito de no dejarme achantar; pero cuando vi a los otros compañeros unidos en parejas por una cadena, la verdad me sentí denigrado; sin embargo, todos teníamos una actitud digna, casi altiva y así nos ayudábamos unos a otros a no dejarnos amilanar. (...) Empezamos a caminar sin saber para dónde ni por cuánto tiempo. Cada minuto la cadena pesaba más, porque se enredaba con troncos, bejucos, rastrojos y árboles caídos. Si la persona que iba atrás no seguía exactamente los pasos del de adelante, entonces la cadena se enredaba y otra vez se sentía el tironazo en el cuello. Una hora después de estar caminando y luchando con la cadena, llegamos a un sitio inverosímil: un nuevo campamento hecho en cemento y ladrillo" (Jara, 2010, página 76).

"Tuve otro impacto fuerte cuando oí sonar música navideña en las emisoras. Me parecía increíble que todo el mundo estuviera preparándose para la Navidad y nosotros siguiéramos allí, como si nada. Caí en cuenta de que mis compañeros ya llevaban tres navidades y que incluso el cambio de milenio les había tocado en cautiverio. Recibí un mensaje de mi hijo, en el cual me pedía que rezara la novena, que ellos iban a hacer lo mismo en casa y así estaríamos conectados" (Jara, 2010, página 79).

Testimonio: Jhon Frank Pinchao

"Después de haber caminado durante unos días llegamos a un sitio donde estaba un campamento tan pequeño que no encontrábamos cómo acomodarnos los casi 30 secuestrados. No sabíamos cuánto tiempo permaneceríamos allí, entonces, como el espacio era pequeño, optamos por una solución: que se ubicaran 14 de un lado y 15 del otro. Se contaron las tablas y se dividió por los 15 que quedaban a un costado y dio como resultado que a cada uno le correspondía para dormir, es decir de tabla y media. Esa noche dormimos casi que unos encima de otros. (...)

Yo dormía en la hamaca pegado al techo y mi sargento Lasso en el piso. En medio de los dos, en otra hamaca, el sargento Moreno. Era el único espacio donde dormían tres personas. Como el techo era enmallado, al subirme hacía mucho ruido y por eso nos llamaron la atención; ellos pensaban que estábamos despegando la malla [que rodeaba al campamento] para salirnos. Mi cursito Durán también decidió dormir pegado al techo, un día se le soltó la hamaca y se dio un golpazo. En una noche fría, uno de los secuestrados orinó en una bolsa, no la colocó bien y el contenido se derramó. A la mañana siguiente, muy temprano, sus vecinos tuvieron que lavar cobijas y toldillos y, adivinen, no encontraron sitio para extender la ropa y lograr que se secara. (...)

Un día de lluvia muy fuerte nos sentamos en nuestro propio espacio, ya que afuera el patio era tan diminuto que no podíamos salir porque se inundaba. La doctora Consuelo [González de Perdomo, otra secuestrada que compartía el espacio] nos contó que le gustaban los boleros y por eso le pedí que cantara. Comenzó con "María

de los guardias". Después se unieron otros, como mi coronel, con quien hicieron dúo e interpretaron boleros; les pedí que cantaran "Cosas como tú". El intendente Duarte entonaba melodías llaneras y los que no sabíamos cantar escuchábamos y disfrutamos. Dentro de la difícil situación, eran momentos de esparcimiento que nos transportaban a otra dimensión. El capitán Guevara, a pesar del reducido espacio, hacía ejercicios –solo podía trotar en el puesto y hacer abdominales–" (Pinchao, 2008, páginas 104-107).



Claves para maestros y maestras:

Si bien ya se utilizó el testimonio de Ingrid Betancourt en sesiones anteriores, se espera que en este momento se realice una reflexión para entender los impactos específicos generados por el secuestro.

Paso 4. Recuperando la resistencias

(15 minutos)

Mientras tus estudiantes trabajan, pasa por cada uno de sus grupos y revisa si ya terminaron de identificar y categorizar los daños que aparecen en los testimonios. Cuando ya lo hayan hecho, pregúntales si observaron que en estos también hay líneas en las que las víctimas comentan diferentes formas que encontraron para hacerle frente al daño. Utiliza la siguiente pregunta:

¿Qué actitudes o mecanismos encontraron las víctimas para responder a los daños que les estaban causando con su secuestro?

Invítales a que plasmen lo anterior en una pieza creativa que recoja esas formas de darse dignidad en medio de la adversidad del cautiverio. Puede ser un poema, un dibujo, un acróstico, una representación teatral corta, entre otras.



Claves para maestros y maestras:

Es muy importante que tus estudiantes encuentren que, en el caso del secuestro y también en otros hechos victimizantes, las víctimas responden ante los daños causados por los perpetradores con gestos de resistencia, sin importar si son pequeños o grandes. Por ejemplo, en el caso de Ingrid Betancourt, ella reacciona ante la imposición de ser denominada con un número diciendo su nombre cuando le pidieron que se enumerara, en un intento de recuperar su identidad. Alan Jara y sus compañeros respondieron a las cadenas que les pusieron con una actitud altiva y resistente intentando no perder el ánimo ante la adversidad del cautiverio. Por su parte, Pinchao narra cómo el canto y el ejercicio físico fueron actividades que les permitieron mantener el ánimo en medio del confinamiento en un espacio reducido.

Paso 5. Compartiendo los hallazgos

(10 minutos)

Cada grupo compartirá los hallazgos en términos de identificación y categorización de los daños, así como las formas de resistencia que encontraron y plasmaron creativamente. Si desean, pueden pegar estas últimas en algún lugar del salón para rendir un homenaje y dignificar las memorias de las víctimas.



Fotografía: Laura Giraldo Martínez para el CNMH.

Sesión 5.7. Daños e impactos de la guerra por hecho victimizante

La desaparición forzada

Tiempo: 55 minutos

Objetivo: Reconocer, por medio del acercamiento a los crímenes de secuestro y desaparición forzada, que las afectaciones del conflicto armado se relacionan con los repertorios y las modalidades de violencia.

Paso 1. Preparación del ejercicio corporal

(5 minutos)

Sugiere ordenar las sillas del salón para despejar el área central y habilitar el tránsito y la movilidad de unos y otras. Antes de empezar la actividad, reúne al grupo y anuncia la realización de un ejercicio corporal que facilitará la comprensión del crimen de desaparición forzada.

Invítalos a caminar por el espacio despejado, evitando los movimientos reiterativos, observando a quienes se encuentran alrededor y procurando ocupar los lugares vacíos o no cubiertos por otros. Utiliza las siguientes claves para guiar el tránsito por el espacio:

- "Nos estamos moviendo a velocidad '1', así que ahora lo haremos a velocidad '5'. ¿Qué tal a velocidad '20'? ¿Y a velocidad '-10'?"
- "Imaginen que están caminando sobre una superficie llena de puntillas, ¿cómo se moverían? Ahora el piso se congeló y está muy frío; el piso está ahora en llamas".

Es posible activar algunos procesos mentales como la atención, mediante secuencias como:

- "Cuando yo dé un aplauso, ustedes saltarán. Cuando dé dos aplausos, ustedes gritarán muy fuerte su nombre. Cuando dé tres aplausos, ustedes tocarán el piso con la mano derecha".

Como han debido seguir caminando por el espacio a velocidad "normal", puedes decir 'stop' (o 'paren') y sugerirles que al parar, representen una palabra utilizando su cuerpo. Esto quiere decir que cada persona hará una imagen o "postura congelada" relacionada con la palabra anunciada. Las palabras, en su orden, pueden ser: 'Conflicto', 'Cooperación', 'Paz', 'Daño', y 'Resistencia'.

Paso 2. Poniendo en escena la desaparición forzada: fotografías de la memoria

(30 minutos)

Proponles conformar equipos de seis personas. Cada grupo recibirá un testimonio y se encargará de representarlo con una imagen, o sea, una postura congelada como las que se realizaron en la actividad anterior. A estas posturas las llamamos *fotografías de la memoria*. Cada grupo tiene 5 minutos para pensar cuál será esa fotografía que pondrá en escena.

¡Alerta!

Déjales claro que lo que van a representar es algo que realmente ocurrió en Colombia. Este ejercicio debe realizarse con respeto.

En términos de cuidado con los estudiantes:

- *Recuerda que si alguien no quiere hacer parte de la actividad no es obligación hacerlo.*
- *Los ejercicios corporales pueden suscitar muchas emociones sobre las que debes estar atento. Recuérdales que esto es una representación y que ellos serán solo un personaje de la fotografía.*

Grupo 1

"Nada más monstruoso que las desapariciones para quienes las sobrevivimos. A veces pedía a gritos la muerte como un alivio para ella, porque la imaginaba torturada. Deseaba que apareciera el cadáver para ponerle punto final al dolor de su madre. Pero no dejaba de implorarle a la vida una oportunidad para encontrarla viva como si nada hubiera pasado. Frente a las desapariciones no hay alivio posible, la incertidumbre cobra sus víctimas. Muchas veces he visto a alguien que se parece a Beatriz y el corazón me engaña pensando que puede ser ella" (Vásquez, 2006, página 275, citado en CNMH, 2016a, página 272).

Grupo 2
"La historia de esta foto fue en 1992, es la cabeza de mi padre. Fue muy doloroso porque no más pudimos encontrar eso el primero de junio, de julio, la enterramos y más doloroso fue para desenterrarla otra vez y pa' unir el cuerpo con la cabeza y volverlos a enterrar, eso fue un... nosotros decimos ya qué más esperamos de la violencia" (Verdad Abierta, Documental V-IDA–a, citado en CNMH, 2016a, página 274).

Grupo 3
"En el hogar de los Portela León se vivieron momentos intensos. Rosalbina (madre de desaparecida en la retoma del Palacio de Justicia) volcó su vida a encontrar a Luz Mary y empezó a sobreproteger al resto de sus hijos por temor a que les pasara lo mismo. Esas actitudes provocaron la desintegración familiar. "Al año y medio de la toma al Palacio, mi papá se va de la casa. No solo me desaparecieron a Luz Mary, también a mi familia"" (El Tiempo, 31 de octubre de 2015, citado en CNMH, 2016a, página 284).

Grupo 4
"La gente cree que, con el tiempo, eso se puede pasar, pero nunca, porque uno no puede llorar ese ser querido, uno nunca tiene un sitio dónde irlo a buscar, eso ha sido muy duro, no darle la respuesta al niño. Mi hijo sabe que hay un cementerio, que las personas que morimos vamos allá, y él siempre me dice: Pero ¿dónde está él? ¿Por qué no vamos a visitarlo?" (CICR, 2016, página 51, citado en CNMH, 2016a, página 297).

Grupo 5
"Se instaló un clima de miedo, zozobra y desolación en el pueblo y una alteración total de la vida cotidiana (...) se produjo una situación de aislamiento de la comunidad debido al clima de miedo. (...) Pueblo Bello se convirtió (...) en un pueblo fantasma, y la gente tuvo que ocultar su identidad debido al señalamiento que se hizo a la comunidad" (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2006, Caso de la Masacre de Pueblo Bello vs Colombia, página 16, citado en CNMH, 2016a, página 304).

Grupo 6
"En este país duele mucho porque los desaparecidos, hoy hay espacios donde se habla, hay normatividad, pero pareciera que es solo retórica y teoría porque en la práctica no se concreta, necesitamos mayor atención, mayores espacios, necesitamos que esa sociedad nos acompañe y que repudie todo acto de desaparición forzada, así como otros hechos lamentables y tristes en este país han tenido ese eco de ser rechazado y repudiado, queremos que también nos acompañen en la lucha contra el olvido y la lucha contra la desaparición forzada y que se le dé un espacio a la memoria de quienes ya no están" (CNMH, Perfiles contra el olvido – c, video, citado en CNMH, 2016a, página 321).

Invita a todos los grupos a hacer su representación y pídele al primero mantener su imagen congelada para que el resto se acerque a observarla; esta aproximación puede orientarse con base en los siguientes interrogantes:

- ¿Qué vemos?
- ¿Quién(es) podría(n) estar ahí?
- ¿Qué está pasando?
- ¿Qué no entienden?
- ¿Le damos voz a alguno de esos personajes que está en la fotografía? Toquémoslo con la mano y oigamos qué nos quiere decir.
- ¿Qué daños identificamos?

Claves para maestros y maestras:

En esta última pregunta lo que se espera es que cuando se les dé la voz a los participantes de la fotografía, deben decir lo que el personaje que están representando diría en esa situación. No es algo que se prepare con anterioridad, sino lo que en el momento surja. Parte también de la intención de que haya una conexión emocional con lo que las personas del relato sienten/sintieron.

Esta secuencia se repite sucesivamente hasta observar todas las fotografías, al finalizar pídele a una persona por grupo que lea los testimonios.

Paso 3. Devolver la identidad

(5 minutos)

Después de este ejercicio es fundamental hacer una actividad que les permita abandonar el personaje representado y recuperar su identidad. Pídeles que hagan un círculo en el que todos se puedan mirar. Escoge a uno o una de tus estudiantes y devuélvele un fragmento de su ser por medio de una frase como la siguiente: "Yo, Luis, te devuelvo la identidad, a ti, Laura, que eres una persona muy alegre, solidaria y respetuosa". Repite el ejercicio uno por uno, hasta que cada persona del grupo haya vuelto a ser ella misma. Es importante que se diga el nombre de la persona a la cual se invita a regresar y mencione ciertas características positivas que reconozca en ella.

Paso 4. Conversemos sobre las fotografías

(15 minutos)

Discute con tus estudiantes las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sintieron haciendo la representación?
- ¿Qué comprendieron a partir de su propia puesta en escena y de las fotografías que armaron los otros grupos?
- ¿Qué tipos y dimensiones de daños podemos identificar del crimen de desaparición forzada?
- ¿Cuáles son los daños que encontramos en el crimen de desaparición forzada y cuáles en el secuestro?
- ¿Por qué podemos decir que los daños e impactos también están relacionados con la modalidad de violencia en contra de la población?

Complementa sus apreciaciones con el siguiente párrafo:

> En una ocasión le pregunté a un compañero al que le desaparecieron a su hijo, si cada noche pensaba qué había pasado con él (...). De alguna manera me arrepentí de haberle hecho esa pregunta, porque la respuesta que me dio fue dolorosa. Me dijo: Gloria, llevo 1.107 noches pensando en 1.107 muertes diferentes de mi hijo (El baile rojo, memoria de los silenciados, citado en CNMH, 2016a, página 265).

La respuesta del compañero de Gloria sugiere cómo ninguna experiencia asociada a la desaparición forzada puede ser comparada o cuantificada, porque esta ocasiona duelos difíciles de elaborar a causa de la ausencia indefinida de las personas amadas y de la imposibilidad de construir respuestas definitivas a los incesantes interrogantes sobre las causas de la desaparición y el destino de las víctimas. La desaparición forzada es un crimen sobre el que es difícil establecer datos dada su naturaleza. "La particularidad de este atroz delito es que mantiene oculto un asesinato" (CNMH, 2013, página 290), está caracterizada por un borramiento estratégico de pruebas, "la falta de un cuerpo, la falta de un momento de duelo y la de una sepultura" (Da Silva Catela, 2001, página 121).

Esto quiere decir que en esta modalidad de violencia los y las familiares de personas desaparecidas se enfrentan a una ausencia incesante e intensa en la que desconocen la suerte de su familiar (daños morales) y en la que no pueden tener la certeza de la muerte de las víctimas directas de este crimen. Así las cosas, mantienen la esperanza y el anhelo de saberles con vida, de encontrarlos o de que regresen. Lo que implica que los proyectos de vida se vean truncados, se generen afectaciones psicológicas, agotamiento y una búsqueda de larga duración (daños psicológicos y al proyecto de vida). En el caso de quienes saben de la muerte, pero no de dónde se encuentran los restos, no tienen la posibilidad de llevar a cabo rituales de despedida de sus familiares ni tramitar el duelo de sus muertes.

Por otro lado:

> El dolor y los sufrimientos, causados por las difíciles situaciones que experimentan las familias de los desaparecidos, se agravan debido a los rasgos de esta modalidad de violencia y del contexto sociopolítico. La dificultad para demostrar la desaparición, por ejemplo, ha sido utilizada intencionalmente por los victimarios (...) según testimonios de las víctimas y de los familiares, por los funcionarios de las instituciones adonde acuden estas a denunciar o buscar respuestas. De esta forma, los victimarios desmienten los hechos y endilgan a las propias víctimas la responsabilidad de lo ocurrido (CNMH, 2013, página 295).

Para finalizar, puedes apoyarte en el siguiente párrafo:

> La dimensión y profundidad de los impactos generados por el conflicto armado en las personas y en la sociedad están relacionados con las modalidades y estrategias de guerra que han empleado los distintos actores armados. Aunque es imposible determinar qué modalidad causa mayor daño, y resultaría improcedente establecer escalas y gradaciones de impacto y sufrimiento humano, algunas prácticas de violencia resultan especialmente ilustrativas de la capacidad para instalar terror. Algunos métodos de ejercer la violencia pueden desestabilizar en forma extrema la vida de las personas, destruir sus fuentes de apoyo e imposibilitar los mecanismos de elaboración de los duelos y los esfuerzos por recuperar la estabilidad y el control de los proyectos de vida, sean estos individuales o colectivos (CNMH, 2013, página 288).

Ejercicio de profundización en casa

Propón la lectura individual y atenta, antes del próximo encuentro, de los fragmentos documentales que presentamos a continuación sobre la masacre de Trujillo. Recuerda que puedes revisar el informe *Trujillo, una tragedia que no cesa* (2008) para conocer mejor el contexto de lo ocurrido y ayudarles a abordar la sesión.

Contexto

"El municipio de Trujillo, en el norte del departamento del Valle, ha sido escenario de [una gran] violencia múltiple y continuada, y también de nuestra amnesia. No solo sus vecinos del orden regional desconocen o han olvidado lo sucedido, sino que más aún, respecto a esos eventos existe lo que pudiéramos llamar una desmemoria nacional, como en efecto lo han resentido las víctimas. (...) Entre 1988 y 1994, en los municipios de Trujillo, Bolívar y Riofrío (noroccidente del departamento del Valle) se registraron, según los familiares y organizaciones humanitarias, 342 víctimas de homicidio, tortura y desaparición forzada como producto de un mismo designio criminal. En esta larga cadena de crímenes, las desapariciones de La Sonora, la desaparición de los ebanistas, el asesinato del sacerdote Tiberio Fernández y la desaparición de sus acompañantes, ocurridos entre marzo y abril de 1990, marcan el clímax del terror reinante en la zona" (CNRR-GMH, 2008, páginas 11-13).

Fuente 1

"En las zonas rurales de Trujillo, Riofrío y Bolívar se venía gestando y consolidando un proceso organizativo fuerte, sobre todo a nivel campesino. Por ejemplo desde el trabajo de la Pastoral Social y su proyección organizativa se impulsó la creación de asociaciones de productores de tiendas comunitarias que apuntaban al mejoramiento de la calidad de vida del campesino" (CNRR-GMH, 2008, página 97).

Fuente 2

"Para despojar de los predios a sus legítimos propietarios y para sostenerlos luego del despojo (...) los narcotraficantes se inventan contratos con testaferros o personas de su confianza, a unos plazos de cinco años con cánones irrisorios. Y cuando llega la autoridad a hacer la incautación aparece un señor que dice que tiene un contrato de arrendamiento y por eso no lo pueden sacar. Bajo la modalidad de contratos existen más de 200 fincas en la región. También se hacen a los predios con precios bajos, conseguidos mediante la intimidación de sus antiguos propietarios" (CNRR-GMH, 2008, página 121).

Fuente 3

"(...) En [los predios de la] parte alta el interés de estos personajes [los actores armados] no era la tierra, porque son tierras muy difíciles, muy quebradas, que para la agricultura no son atractivas. No son zonas que estén sembradas de cultivos ilícitos; en esa zona de Chuscales no los hay, entonces no es una zona de cultivo, es una zona de paz. Lo interesante allá es dominar el territorio, es la posibilidad de que desde Tuluá, desde otras zonas (...) pueda servir como corredor porque cultivos no hay. En la zona baja el interés era comprar fincas, unas fincas cafeteras muy grandes que yo no sé qué otro interés pudiera haber en esas zonas fuera de ser propietario de ese sitio, donde lo que hacían era montar unas haciendas lujosísimas, con piscinas (...), pero era más como ser dueños (...). La zona de Salónica está prácticamente en manos de estas personas que llegaron y en forma violenta se apropiaron de esas tierras, pero en la zona de Chuscales, arriba, lo que querían era evitar la presencia de otra gente que se diera cuenta de lo que estaba pasando. Sí, es el corredor por donde entra y sale mucha cosa, tiene acceso directo al mar, por ahí entran muchas armas y por ahí sale mucha coca" (CNRR-GMH, 2008, página 128).

Fuente 4

"(...) todos se peleaban ese territorio. El problema era que había el interés de Los Rastrojos, el interés de Los Machos[18] y el interés de la guerrilla para ver quién dominaba esa zona. Muchos de esos campesinos estaban ahí, en ese sándwich entre todos esos grupos que estaban en conflicto, disputando ese territorio, y por eso a muchos de ellos les tocó desplazarse. (…) Ahora la pelea es por poder, poder económico, poder político, porque ya a usted no le interesa llegar a mirar una base social, sino tener un control político, económico (…)" (CNRR-GMH, 2008, página 126).

Fuente 5

"(…) Aquí empezaron a llegar gentes que a primera vista dejaban ver el inmenso poder sobre el que se paraban, y así era, porque en menos de lo que demora un parpadeo fueron comprando fincas y las transformaron en quintas de recreo, con piscinas, gimnasios, jacuzzis, etc. En la vereda El Cristal, para inaugurar una de esas quintas, realizaron una señora fiesta, con orquestas y mariachis traídos de Cali. Hubo de todo: repartieron comidas y tragos muy sofisticados, se vieron los vestidos y las escenas más estrambóticas. Había tipos con gruesas cadenas de oro, ostentando armas en plena fiesta, y se repartió droga para consumir. Pero lo más insólito fue ver a muchas personas de familias tradicionales y respetables del pueblo en esas actitudes. Yo creo definitivamente que la ambición por la plata produce transformaciones inimaginables en aquellos que antes se les veía como a la gente común y corriente.

(...) Para hacerse una idea de cómo han cambiado últimamente las cosas no es sino detallar la cantidad de gente nueva que hay en este pueblo. De dónde han venido, cómo y por qué, eso lo saben ellos, y lo más curioso es que en un momentico resultan con unos negocios bien surtidos. Yo no creo que uno trabajando legalmente consiga plata así de fácil. Claro, no es que ellos sean mafiosos, pero sí trabajan con la plata de la mafia o son familiares, amigos o testaferros que lavan el billete, eso es otra cosa" (CNRR-GMH, 2008, página 144).

Fuente 6

"Estos narcotraficantes lograron consolidar una significativa estructura mafiosa en el norte del Valle, la cual se fundó alrededor de un importante corredor estratégico que les permitía conectarse '(…) con los subnúcleos mafiosos del centro, a partir de Tuluá y Buga; (…) con el del Pacífico, por sus cercanías al terminal portuario de Buenaventura y otra serie de embarcaciones en la costa Pacífica y, finalmente, con el de Cali, a partir de Palmira y el aeropuerto de Palmaseca'. Esta ubicación estratégica les permitió establecer diferentes rutas de comercio y distribución de la cocaína, para lo cual conformaron una amplia red de carreteras que ellos mismos pavimentaban y mantenían, con el fin de tener acceso a las salidas al mar, así como numerosas pistas de aterrizaje clandestinas (…)" (CNRR-GMH, 2008, página 147).

18 Los Rastrojos y Los Machos fueron las estructuras criminales de los narcotraficantes Diego Montoya y Wílber Varela, cuya coalición, a inicios de la década de los 2000, provocó un incremento en los índices de violencia, que alcanzaron una magnitud muy próxima a la registrada durante la época de la masacre entre 1989 y 1991 (CNRR-GMH, 2008).

Fuente 7

"Cuando fue entrando el grupo de la guerrilla se fue complicando todo. Entraron unas personas mayores conquistando a la juventud. Pusieron a una secretaria para que conquistara a los muchachos, haciéndoles ver cosas, presentándoles cosas. Ella llamaba a los jóvenes para convencerlos de que se metieran a ese grupo. Una amiga mía me dijo: 'Póngales cuidado a sus hijos' y yo le pregunté que por qué, y ella me contestó: 'Porque hay una persona que está conquistando a la juventud'. Cuando yo bajaba a La Sonora, veía a mi hijo allá y le preguntaba: '¿Usted qué está haciendo acá?'. 'No, acá conversando con ella'. '¿Y qué está conversando?' 'No, cosas personales'. 'Usted no tiene por qué estar conversando, porque usted es menor de edad. Si ustedes van a incluir a mi hijo en algo raro yo voy a poner el denuncio'. 'Si usted va a poner el denuncio la mandamos matar con toda su familia'. Así fue la amenaza. Me dio rabia, a mí no me importó que fuera guerrilla, no tienen por qué conquistar a mis hijos. Mi hijo no había completado los quince años. 'Yo no acepto eso, yo voy a hablar con el jefe'. 'Bien pueda hable con él', me dijeron. 'Los muchachos están estudiando, cómo es posible eso'. Esa señora ahí los tenía a todos dos y a otros más. Entonces nos fuimos todos los padres de familia y ¿sabe qué hicieron? Amenazaron a nuestros hijos: 'Si ustedes no se vienen con nosotros, sus papás se mueren'. Mi hijo me dijo: '¿Mamá, yo qué hago?, yo no quiero irme por allá'. Y yo le dije: '¿Usted para qué se metió con esa gente? Pues usted no va por allá'. 'No, yo tengo que irme, si nosotros no nos vamos los matan a ustedes'. Llegaron esos señores y me dijeron: 'Buenas, buenas'. 'Sigan'. 'Necesitamos conversar con usted, usted como que se rebeló'. 'No, es que a mí me da rabia, imagínese, unos muchachos tan pequeñitos que los vayan a obligar, es que no se justifica. Uno saca la cara por sus hijos. Uno no quiere perderlos. Ustedes son un peligro'. 'No, es que nosotros estamos formando una escuela'. 'Pues qué pena, pero a mí me duele dejar ir a mis hijos por allá'. 'Pues, señora, el grupo ya está y es un grupo grande'. Una señora lloraba de ver que todos esos muchachos se iban a ir por allá obligados. Bueno, eso se fue así, se los llevaron. Le dijeron a la viejita que se fuera por allá con su hija que ya volvían con ellos. 'Tranquilos, eso no les va a pasar nada, es que los van a entrenar por allá'. Y nosotros espere y espere, uno, dos meses. 'Ay, mis muchachos los mataron', le decía yo a mi marido. 'No, no se confunda', me decía él. Se los habían llevado para un punto que llaman Sipí (Chocó). Por allá se los llevaron al mar y al hijo menor mío se le cayó un equipo y se le hundió. Se fue ese equipo que tenía, pero lo salvaron a él. Y ahí mismo los trajeron y los golpearon porque dizque ellos no servían para nada" (CNRR-GMH, 2008, páginas 164-165).

Fuente 8

"Después entró la guerrilla, un grupo de doce y entre esos iban nueve mujeres; esa gente cada rato llegaba a la casa. Cuando nosotros fuimos tildados de auxiliadores y nos fuimos para Buga, mandaron un batallón para ver si era cierto eso, pero como yo había venido a conversar con el alcalde, yo le había dicho cómo era la situación. Creo que él fue el que nos defendió y por eso no nos llevaron a la cárcel. ¿Qué iba hacer uno si llegaba esa gente a la casa bien armada? Uno no era partidario de eso, ni riesgos, pero había que entenderlos. Se fueron esos y apareció otro grupo peor, con ese sí que nos aburrimos mucho: los paras. Eran un poco de costeños de mala fe que llegaban a la casa y eso era como si fuera de ellos, esculcaban todo, y si había un caballito, una bestiecita, se la llevaban: 'A ver, ¿dónde está la montura de eso?'. Y se lo llevaban. Yo preguntaba cuándo me lo traían y contestaban '¡quién sabe!'" (CNRR-GMH, 2008, página 142).

Fuente 9

"La llegada de las Autodefensas al Valle del Cauca se da por el pedido de los empresarios de la región, que debido al intenso accionar de la guerrilla recurren a los Castaño para que envíen un grupo de autodefensas. (…) A las Autodefensas las trajeron los empresarios, ellos les pidieron a Carlos y a Vicente Castaño que montaran el Bloque Calima. La reunión con narcos del Valle fue otra, allí solo estuvieron Diego Murillo, alias *Adolfo Paz*, o *Don Berna*. Después que habíamos tomado cierto control, los empresarios se desaparecen y al perder ese apoyo económico, Vicente acude a los narcos. Se hizo en una finca por Cartago para organizar el Bloque" ("Empresarios trajeron las AUC al Valle", declaración de Éver Veloza, alias *HH*, comandante del Bloque Calima de las AUC al diario El País, citado en CNRR-GMH, 2008, páginas 154 - 155).

Fuente 10

"Hay más hechos dentro del testimonio de Arcila Cardona que revelan cómo los victimarios van cerrando el círculo de la vulnerabilidad extrema y el estado de indefensión total de sus víctimas. El primer hecho alude a que un paramilitar alistó un cuaderno y un esfero, y les dijo a los campesinos que le entregaran todo lo que tuvieran y que cada uno fuera diciendo su nombre. El hecho sucedió antes de que las víctimas ingresaran a los lugares de la tortura y el suplicio, lo que significa que a la víctima se le despoja de su identidad social cuando se le quitan sus papeles de identificación y sus pertenencias. El segundo hecho se refiere a que las víctimas fueron cubiertas con un costal de arriba hacia abajo antes de ser conducidas al lugar de la tortura y que (...) los ojos estaban vendados. En los hechos centrales de la Masacre de Trujillo, según lo atestigua Arcila Cardona, las víctimas eran ingresadas una por una en el lugar de las torturas, prolongando el sufrimiento y la angustia de las restantes que podrían imaginar lo que estaba sucediendo. El victimario de este modo 'frena el tiempo, prolonga la agonía y diversifica la violencia'" (CNRR-GMH, 2008, página 77).

Fuente 11.

Tabla 1. Número de víctimas de la Masacre de Trujillo por tipo de hecho según año 1986-1994

Tipo de hecho	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	Total
Atentado					3					3
Desaparición forzada		1	1		9	5	5	2	6	32
Detención arbitraria				1	2					3
Homicidio selectivo	2	2	8	30	55	29	17	11	12	166
Lesionado					6					6
Masacre					19	5		4		28
Pena moral					4	1	1		1	7
Total	2	3	9	34	98	40	23	17	19	245

Fuente: Comité de Evaluación de Casos de Trujillo. Acta Final y Anexos A y B. Bogotá, 15 de junio de 1997. Casos Nivel A y B. Casos en Estudio y Casos por pena Moral. (CNRR-GMH, 2008, página 40).

Tabla 2. Número de víctimas de la Masacre de Trujillo por responsable según año 1986-1994

Presunto Responsable	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	Total
Ejército nacional					21	1		1		23
Ejército nacional y Estructura criminal del narcotráfico					13					13
Ejército nacional, Policía nacional y Estructura criminal del narcotráfico					5					5
Estructura criminal del narcotráfico				6	22	13	10	4	13	68
Estructura criminal de Juan Giraldo				1	1					2
Estructura criminal de los hermanos Martínez			1							1
Policía nacional			2	11	11	9	5	6		44
Sin información	2	2	6	16	25	17	8	6	6	89
Total	2	3	9	34	98	40	23	17	19	245

Fuente: Comité de Evaluación de Casos de Trujillo. Acta Final y Anexos Ay B. Bogotá, 15 de junio de 1997. Casos Nivel A y B. Casos en Estudio y Casos por pena Moral.
(CNRR-GMH, 2008, página 40).

Fuente 12

"Las personas desaparecidas en Trujillo (Valle), recientemente, al parecer formaban parte de la red urbana del autodenominado Ejército de Liberación Nacional" (Informe de Inteligencia de la Dijín, citado en CNRR-GMH, 2008, página 67).

Fuente 13

"Entonces en su gran mayoría fueron campesinos, gente humilde, gente trabajadora, gente que nada tuvo que ver con estos actores involucrados. De hecho, también hubo algunas muertes selectivas de algunos drogadictos, de alguna gente que se dedicaba al raponeo, al abigeo, personas que fueron detectadas. Y en las mal llamadas limpiezas sociales, Trujillo no podía ser la excepción. Entonces también hubo un grupo, pero fue una minoría, en el que cayeron unas personas que también estaban dedicadas a estos hechos, pero en una cantidad muy, muy mínima. También otro grupo que alcanzó a ser muy notable, el de los políticos, aquí hubo varios líderes políticos que fueron asesinados –concejales, diputados–, pero lógicamente eso también conlleva a que eran personas que estaban involucradas en el medio, con alguna jerarquía política, por así decirlo" (Testimonio de víctima, citado en CNRR-GMH, 2008, página 85).

Fuente 14

"Los jóvenes de La Sonora no están desaparecidos, sino escapados. En medio de los combates se sintieron culpables y huyeron a las montañas, por ahí en 15 días vuelven" (Declaración comandante del Batallón Palacé de Buga Hernán Contreras Peña a El Tiempo, citado en CNRR-GMH, 2008, página 68).

Fuente 15

"Desde la desaparición de mi hijo mi vida cambió totalmente, porque día tras día lo añoro, todos los días lo espero, y con la zozobra de que mi hijo todavía está vivo y de que en cualquier momento aparezca. A veces me levanto tarde en la noche al baño y me asomo por la ventana con la ilusión de verlo venir. Es muy difícil aceptar la realidad, pero aún más difícil, vivir la incertidumbre de querer saber dónde está mi hijo y realmente qué fue lo que hicieron con él, si está vivo o está muerto. Me pongo a pensar si mi hijo murió qué me le hicieron, cómo me lo maltrataron o me lo masacraron, cómo serían los sufrimientos de mi hijo. Si lo hubiera encontrado al menos sabría que de verdad lo vi muerto, pero de esta manera es imposible la tranquilidad, mi corazón desangra cada vez que lo traigo a la memoria diariamente, porque todos los días se lo encomiendo a Dios. Sufro la agonía y la tristeza de saber que lo arrebataron injustamente sin tener culpa de nada, solo porque iba con el padre como acompañante ese día" (Testimonio de víctima, citado en CNRR-GMH, 2008, página 67).

Fuente 16

"(…) El padre Tiberio (...) fue un tipo que logró cristalizar un objetivo, que sale por cuenta de la Iglesia latinoamericana, y es el de que no hubiese estratificación en clases sociales, que hubiese igualdad, dignidad, que no se tratara a los campesinos como lo peor. Él fue un tipo que logró dignificar a los señores del campo, le dio un estatus a la gente aquí, en el pueblo. Quiso inmortalizarse en el sentido de que desaparecieran sesgos tradicionales politiqueros, fue un hombre que quiso sembrar la paz, la solidaridad, elementos centrales para una obra de Dios: se hizo campesino con las personas del campo.

(…) [Las cooperativas] han desaparecido porque no hay quien las apoye. Por ejemplo, las tiendas comunitarias están muy debilitadas, por supuesto ahora las organizaciones económicas en el campo están desapareciendo y tampoco tienen mucho juego; desafortunadamente, al desaparecer Tiberio ha desaparecido el liderazgo político... Nuestros líderes políticos, nuestros mandatarios no han pensado tampoco en dar respuestas y soluciones institucionales al campo (...)" (CNRR-GMH, 2008, páginas 133-141).

Fuente 17

"Yo en Trujillo no confío en las autoridades, no confío en un policía, no confío en el DAS, no confío en el Ejército que llega a Trujillo ni en los funcionarios. Entonces es muy difícil en Trujillo, nosotros como víctimas y como gente de bajo perfil, no tenemos confianza en el Estado. Sin embargo, los victimarios sí tienen exceso de confianza en el poder (…). Allí hay una mutua confianza entre el Estado y el narcotráfico" (CNRR-GMH, 2008, página 82).

Fuente 18

"[Al ser despojados, se pierde] el derecho prácticamente a la vida, porque si usted tiene una vida normal en su predio, en su área donde vive y se tiene que ir a vivir a otra parte de cualquier manera, pues pierde su identidad desde todo punto de vista. Y es que cuando uno llega a regiones en las que se dan cuenta de que es por desplazamiento, la mayor parte de la gente no lo mira como una persona de bien o muchas veces no miran el problema por el que usted de pronto se vino, sino ya a uno lo miran como una cosa aparte de lo que es la sociedad. Uno al ser desplazado viene a coger fuerza después de que ha pasado una cantidad de tiempo, que ya como que hace una nueva vida y ya se hace conocer nuevamente de la zona. Y, por ejemplo, el problema (...) es que yo me vine con mi familia y nosotros cuando llegamos éramos como ermitaños. La gente pensaba. 'Ah, esa familia es rara porque son desplazados'. Y a través del tiempo ya se hace una relación de convivencia (…) La familia no es la casa, es el entorno donde yo vivo, porque a veces viven más pendientes de uno los vecinos que uno mismo, lo mismo uno con los vecinos, y eso es algo que en un caso de esos se pierde totalmente. Por ejemplo, en el caso del problema mío con mi esposa a veces nos ponemos a charlar sobre lo mismo, y nosotros ya con tantos años encima, irnos a otra región donde nadie nos conoce a empezar otra nueva convivencia, eso es muy difícil, yo no sé pero uno piensa tantas cosas (...)" (CNRR-GMH, 2008, página 129).

Fuente 19

"Aquí tuvimos problemas con algunas víctimas, víctimas que se suicidaron, que se murieron, que se enfermaron debido a la problemática que se había presentado. Esas personas nunca fueron atendidas y nunca se les tendió la mano. Así como unos lograron 'salir adelante', a pesar de las dificultades, hubo otros que no lo soportaron y que no fueron capaces de superar estas consecuencias, y lógicamente también pagaron con su vida fruto de esta masacre" (CNRR-GMH, 2008, página 84).

Fuente 20

"Las víctimas se sienten rechazadas por parte de aquellos que no fueron víctimas, que no los tienen en cuenta y no los reconocen como víctimas y eso es lo más triste, porque cuando no hay un reconocimiento, es como si no hubiera pasado nada. Los que no son víctimas utilizan un argumento muy triste y muy dolo[ro]so, es que "esas personas se metieron en problemas y por eso hoy en día son víctimas". Están recurriendo a un hecho que yo siempre he reclamado y es que no debe haber ningún argumento válido para generar violencia. (…) Entonces es muy triste que en Trujillo todavía no reconozcamos que hay unas víctimas, que hubo unos victimarios, y que debemos ser solidarios ante esas víctimas" (CNRR-GMH, 2008, página 86).

Fuente 21

"Si no se habla, si no se escribe y no se cuenta, se olvida y poco a poco se va tapando bajo el miedo. La gente que vio el muerto se va olvidando y tiene miedo de hablar, así que llevamos un oscurantismo de 16 años en el que nadie habla de eso. (…) Digamos que el ser humano se adapta a cualquier circunstancia, si vive alrededor de la violencia, se adapta a la violencia. (…) Además hay otro punto, como nadie habla de lo que pasó, de las torturas, son muy pocos los que se atreven a hablar, nada ha pasado. Entonces bien, si nada ha pasado, pues sigamos viviendo como si nada. (…) Hay mucha gente que ha sido muy celosa (...), que no tienen víctimas directamente en la masacre, entonces uno ve que son como apáticos, que no quieren saber mucho del tema, no quieren involucrarse, gente que no quiere recordar el hecho. Entonces son celosos. Hemos sentido abandono no solo del Estado, sino también de las comunidades (…)" (CNRR-GMH, 2008, página 83).



Fotografía: Laura Giraldo Martínez para el CNMH.

Sesión 6. El análisis de contextos para la identificación y comprensión de los daños

Sesión 6. El análisis de contextos para la identificación y comprensión de los daños

Comprender los daños ocasionados por el conflicto armado, con una perspectiva de memoria histórica, supone reconocer el universo de significados a través del cual las personas afectadas construyen su experiencia –como ocurrió en la sesión 5–, así como las condiciones que explican las adaptaciones y dinámicas locales y regionales de la guerra, pues las dos dimensiones permiten esclarecer, establecer responsabilidades, acoger las experiencias del dolor y contribuir a su reparación mediante la escucha empática y la construcción de nuevos pactos morales que promuevan una reflexión acerca de los usos de la violencia.

Tiempo estimado: 50 minutos

Objetivo: Comprender los hechos asociados al conflicto armado como procesos que pueden interpretarse mediante la identificación de dinámicas, patrones y factores que deben tenerse en cuenta para analizar los daños ocasionados en tales contextos.

Paso 1. Interpretamos

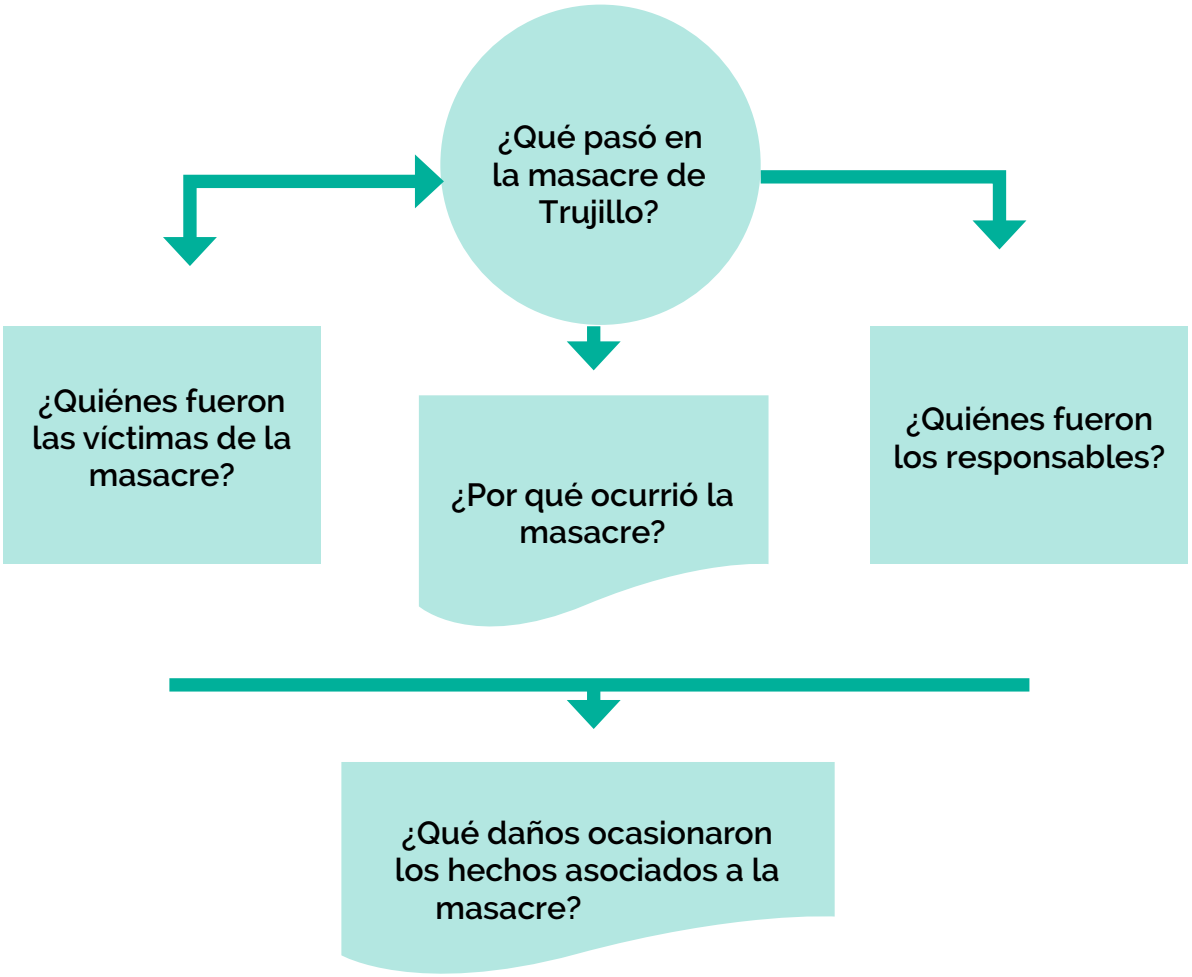
(25 minutos)

Sugiere la conformación de grupos de cuatro o cinco estudiantes para que conversen acerca de sus impresiones, apreciaciones, interpretaciones y sensaciones personales que resultan de la lectura previa de los fragmentos documentales que aluden a la masacre de Trujillo en el departamento del Valle del Cauca. A continuación, proponles crear un gráfico analítico que organice la información referida en las fuentes e inspirado en las preguntas incluidas al final de este paso. El gráfico puede ser un árbol, un flujo de procesos, un mapa conceptual, una tabla o aquel que consideren pertinente.

Preguntas de análisis

La pregunta *¿Qué pasó en la masacre de Trujillo?* alude a los acontecimientos que afectaron a la población de Trujillo y que han sido documentados por las víctimas, las investigaciones y la justicia.

Se espera que el interrogante *¿Por qué ocurrió la masacre?* promueva la identificación de aquellos factores, elementos, dinámicas, condiciones o situaciones que favorecieron la ocurrencia de la masacre y que permiten no solo describir el horror, sino también establecer relaciones entre los distintos momentos y acontecimientos narrados por las fuentes, como la presencia y los repertorios de determinado actor armado, el narcotráfico o las presiones sobre la propiedad de la tierra, por ejemplo. Pueden utilizar como guía el siguiente diagrama.



En *¿Quiénes fueron las víctimas?* pueden identificarse los grupos, sectores sociales o individuos que fueron impactados por la masacre. En este apartado es importante además notar que existen versiones distintas sobre la identidad de las víctimas, por lo que es pertinente explicar tales diferencias y además anotar la conclusión que puede construirse al respecto, a partir de los fragmentos consultados.

¿Quiénes fueron los responsables? promueve la enunciación de las responsabilidades señaladas y probadas mediante los ejercicios de esclarecimiento y de reconstrucción de las memorias de los sucesos, que además constituyen un mecanismo de reparación de los daños ocasionados.

Por último, el interrogante *¿qué daños fueron ocasionados por los hechos asociados con la masacre?* posibilita la comprensión de los daños de acuerdo con la naturaleza y las características de los acontecimientos relacionados con el conflicto armado, los actores involucrados, las acciones cometidas y las formas de organización social y cultural de los pueblos o las comunidades afectadas. Comprender los daños, desde una pers-

pectiva de memoria histórica, supone validar y acoger los énfasis y los reclamos de las personas víctimas del conflicto armado, situarlos en un marco analítico complejo y no atribuir anticipada e indistintamente estados de deterioro, sufrimiento, imposibilidad o perjuicio emocional.

Paso 2. Presentamos nuestros hallazgos

(25 minutos)

Anima a tus estudiantes a presentar los diagramas que construyeron. Sugiere la enunciación de premisas o ideas no mencionadas previamente por otros grupos y promueve una discusión alrededor de las siguientes cuestiones:

- ¿Por qué es necesario analizar a profundidad los hechos ocurridos en el marco del conflicto armado para comprender los daños que estos causaron? ¿Qué posibilidades ofrece identificar las responsabilidades y las dinámicas de los actores armados, por ejemplo, para concebir las dimensiones y la naturaleza de los daños?

- ¿La construcción de interpretaciones complejas sobre la guerra puede contribuir a aliviar el dolor que esta ocasionó a las comunidades y a las personas? ¿Cómo? ¿Por qué? En los últimos cuatro fragmentos documentales hay algunas premisas que pueden resultar iluminadoras.



Fotografía: María Paula Durán para el CNMH.

Sesión 7. Transformación de los daños. Reconstruyendo e imaginando. ¿A qué nos comprometemos?

Sesión 7. Transformación de los daños. Reconstruyendo e imaginando. ¿A qué nos comprometemos?

Tiempo: 45 minutos

Objetivo: Determinar con los y las estudiantes acciones de transformación en la institución educativa en la que se compartan los aprendizajes de la herramienta.

Paso 1. Conectándonos con nosotros mismos y con el grupo

(10 minutos)

Para iniciar la actividad se realizará un ejercicio de relajación por medio de la respiración. Para ello, pídele a tus estudiantes que acomoden los asientos del salón en mesa redonda, se sienten con su espalda recta, cierren los ojos, descrucen brazos y piernas y pongan sus manos sobre sus rodillas. Luego, pídeles que sientan su respiración mientras inhalan profundamente, sintiendo cómo el aire entra y sale de sus cuerpos.

Una vez se encuentren en una actitud relajada, pídeles a algunos estudiantes que compartan los aprendizajes que tuvieron durante la realización del módulo. Las preguntas que pueden ayudarte a guiar este momento son:

- ¿Qué es lo que más recuerdan de lo trabajado? ¿Por qué?
- ¿Qué emociones les suscitó hablar sobre los diferentes tipos de daños e impactos generados por la guerra?
- ¿De qué manera la dignidad de las personas se ha visto afectada por el conflicto armado?
- ¿Qué pueden hacer para difundir lo que he aprendido?
- ¿Cómo podemos dar a conocer que la dignidad de cualquier grupo, persona o comunidad debe ser respetada y protegida?

Paso 2. Pensando en nuestra acción sobre la dignidad

(20 minutos)

Una vez hayan compartido sus percepciones sobre lo trabajado, coméntales que la herramienta, además de aproximarlos a una comprensión compleja sobre los impactos que ocasiona la guerra, buscaba hacer que se acercaran a la noción de dignidad y que se reconocieran como sus portadores y portadoras. Esto quiere decir que se esperaba que reconocieran su propia humanidad, la de las personas que habitan sus entornos cercanos y la de aquellas

que no conocen. Lo que implica saberles seres humanos, dignos y que merecen un vivir bien.

Por esta razón, en esta última sesión invítalos a crear una estrategia para comunicar en la institución educativa lo que aprendieron en la herramienta y dar a conocer que la dignidad de cualquier grupo, persona o comunidad debe ser respetada y protegida. Algunos ejemplos para lograrlo pueden ser:

- Un programa de radio de la emisora escolar.
- Un noticiero.
- Una campaña informativa en los recreos.
- Un documental para socializarlo en el próximo evento escolar en el que pueda estar presente toda la institución educativa.

Paso 3. Manos a la obra

(15 minutos)

Una vez elegida la acción de transformación sugiéreles hacer un plan de trabajo en el que se defina un cronograma, responsables, lugar, público y los recursos y aliados que necesitan. Según este cronograma emprende las actividades necesarias para que este se pueda ejecutar.

Bibliografía

Bibliografía

Alderdice, John T. (2009, 06). Sacred Values. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1167(1), 158-173. doi:10.1111/j.1749-6632.2009.04510.x

Bello, Martha Nubia, Cardinal, Elena Martín y Arias, Fernando Jiovani (2000), *Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2017a), *La guerra inscrita en el cuerpo. Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado*, Bogotá, CNMH.

(2017), *Memorias étnicas. Procesos y experiencias en memoria histórica con comunidades étnicas*, Bogotá, CNMH, Usaid, OIM.

(27 de mayo de 2017), Cortometraje documental *Buenaventura. Un puerto sin comunidad*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=oCgxvTw7pJs

(2016a), *Hasta encontrarlos. El drama de la desaparición forzada en Colombia*, Bogotá, CNMH.

(2016b), *Un pueblo, una familia, un río. Pogue. Historias contadas por la comunidad de Pogue.* Bogotá: CNMH, Uariv.

(2016), *Esa mina llevaba mi nombre*, Bogotá, CNMH.

(2015d), *Buenaventura. Un puerto sin comunidad*, Bogotá, CNMH.

(2015c), *Pueblos arrasados. Memorias del desplazamiento forzado en El Castillo (Meta).* Bogotá, CNMH, Uariv.

(2015b), *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*, Bogotá, CNMH, Uariv.

(2015a), *Aniquilar la diferencia. Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano.* Bogotá, CNMH, Uariv, Usaid, OIM.

(2015), *Memorias, territorio y luchas campesinas Aportes metodológicos para la caracterización del sujeto y el daño colectivo con población campesina en* la *región Caribe desde la perspectiva de memoria histórica* (Documento de trabajo), Bogotá, CNMH.

(2014a), *Silenciar la democracia. Las masacres de Remedios y Segovia, 1982-1997,* Segunda edición, Bogotá, CNMH.

(2014), *Aportes teóricos y metodológicos para la valoración de los daños causados por la violencia*, Bogotá, CNMH.

(2013a), *Una sociedad secuestrada,* Bogotá, CNMH.

CNRR-GMH (2013) *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad,* Bogota, CNRR-GMH.

(2011b), *Mujeres y Guerra. Víctimas y Resistentes en el Caribe Colombiano*, Bogotá: CNRR-GMH.

(2011a), *San Carlos: Memorias del éxodo en la guerra*, Bogotá, CNRR-GMH.

(2011), *La huella invisible de la guerra. Desplazamiento forzado en la Comuna 13,* Bogotá, CNRR-GMH.

(2010a), *Bojayá: la guerra sin límites,* Bogotá, CNRR-GMH.

(2010), *La masacre de Bahía Portete Mujeres Wayúu en la mira*, Bogotá, CNRR-GMH.

(2009), *La masacre de El Salado: esa guerra no era nuestra*, Bogotá, CNRR-GMH.

(2008), *Trujillo: una tragedia que no cesa*, Bogotá, CNRR-GMH.

Da Silva Catela, Ludmila (2001), *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares desaparecidos*, La Plata, Buenos Aires, Al Margen.

El País. (05 de Mayo de 2016). El Pais.com.co. Recuperado el 2016 de Agosto de 2016, de https://www.elpais.com.co/colombia/lo-perdi-todo-al-cruzar-un-puente-lea-el-dramatico-relato-de-ingrid-betancourt-en-foro-sobre-paz.html

Gómez, Paola Andrea (2016). ¿Cómo construir desde las ruinas de la guerra?, esta superviviente del conflicto lo cuenta. Disponible en: https://www.elpais.com.co/proceso-de-paz/como-construir-desde-las-ruinas-de-la-guerra-esta-superviviente-del-conflicto-lo-cuenta.html

Grupo pro Reparación Integral (Corporación AVRE: Apoyo a Víctimas de Violencia Sociopolítica) (2006), *Aspectos psicosociales de la reparación integral: Voces de memoria y dignidad* (material pedagógico sobre reparación integral). Bogotá, AVRE.

Jara, Alan (2010), *El mundo al revés: más que sobrevivir al secuestro*, Bogotá, Norma.

Lira, Elizabeth (2010), *Memoria y convivencia democrática: políticas de olvido y memoria*, San José, Flacso.

Martín-Baró, Ignacio & Samayoa, Joaquín (2000), *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*, San Salvador, El Salvador: UCA Editores.

Monterrubio, Anavel (2014), *Movilidad, arraigo e identidad territorial como factores para el desarrollo humano*, México, Cesop.

Peñaranda, Daniel (2015), *Guerra propia, guerra ajena. Conflictos armados y reconstrucción identitaria en los Andes colombianos. El movimiento armado Quintín Lame*, Bogotá, CNMH-Iepri.

Pérez-Sales, Pau (2006), *Trauma, culpa y duelo: hacia una psicoterapia integradora. Programa de autoformación en psico-*

terapias de respuestas traumáticas, Bilbao, Desclée de Brouwer.

Pinchao, John Frank (2008), *Mi fuga hacia la libertad*, Bogotá, Planeta.

Rebolledo, Olga & Rondón, Lina (2010), Reflexiones y aproximaciones al trabajo psicosocial con víctimas individuales y colectivas en el marco del proceso de reparación. *Revista de Estudios Sociales* (36)40-50. doi:10.7440/res36.2010.04

Sánchez Gómez, Olga Amparo (2008), *Las violencias contra las mujeres en una sociedad en guerra*, Bogotá, Ruta Pacífica de las Mujeres Colombianas.

Theidon, Kimberly (2004), *Entre prójimos: el conflicto armado interno y la política de la reconciliación en el Perú*. Lima, Perú, IEP Ediciones.

Vásquez, María Eugenia (2000), Escrito para no morir: bitácora de una militancia, Bogotá, Panamericana.

Wade, Peter (2000), El significado de 'raza' y 'etnicidad'. *Raza y etnicidad en Latinoamérica* (páginas 11-34), Quito, Ediciones ABYA-YALA.

Glosario

Glosario

- **Circularidad de la violencia:** en el marco de esta herramienta, entendemos que la violencia tiene el potencial de generar nuevas violencias que pueden alimentar otras confrontaciones futuras. Esto implica entender que la violencia no se limita a un hecho puntual, sino que en ocasiones puede ser cíclica.

- **Dignidad:** esta herramienta tomó como insumo fundamental el documento construido por el CNMH: *Aportes teóricos y metodológicos para la valoración de los daños causados por la violencia* (2014). En línea con este, vemos la dignidad de acuerdo con tres condiciones que, según la Corte Constitucional, concretan la vida digna:

  > Corte Constitucional de la República de Colombia, "Sentencia de Tutela 881 de octubre del 2002", I. La dignidad humana entendida como autonomía o como posibilidad de diseñar un plan vital y de determinarse según sus características (vivir como quiera). II. La dignidad humana entendida como ciertas condiciones materiales concretas de existencia (vivir bien). Y III. La dignidad humana entendida como intangibilidad de los bienes no patrimoniales, integridad física e integridad moral (vivir sin humillaciones) (CNMH, 2014, página 10).

  En ese sentido, una vida digna es aquella en la que cada uno puede decidir vivir de la forma que quiere, de manera que sea buena y significativa para sí mismo.

- **Repertorio de violencia:** es el conjunto de mecanismos utilizados por los actores del conflicto para ejercer control sobre una población. Ejemplos de esto pueden ser las amenazas, intimidaciones, asesinatos selectivos, masacres, entre otros.

Daños: análisis de los impactos del conflicto armado colombiano es una secuencia pedagógica que hace parte de un compendio de cuatro herramientas para entender las dinámicas de la guerra en Colombia. Su objetivo es cultivar una mirada profunda que permita que los y las estudiantes comprendan las complejidades y magnitudes de los daños e impactos del conflicto armado interno, y reconozcan que estos dependen del contexto y de la subjetividad de quienes han sufrido los hechos violentos. Para ello, en la cartilla se hace un recorrido por los tipos y las dimensiones de las afectaciones que ha producido la guerra, a la luz de la identidad de género, la etnia, la raza, la edad y las tradiciones culturales, considerando además las modalidades, los repertorios de violencia y los impactos diferenciados ocasionados por actores armados específicos.

Por medio de la herramienta esperamos fomentar el reconocimiento de la dignidad y la humanidad propia de los y las estudiantes, la de quienes habitan sus entornos cercanos, y la de aquellas personas cuyos testimonios exigen la no repetición del horror y las garantías de un buen vivir común.

ISBN: 978-958-5500-25-9

GOBIERNO DE COLOMBIA

PROSPERIDAD SOCIAL

Centro Nacional de Memoria Histórica