

MÁS ALLÁ DEL SILENCIO Y EL OLVIDO

**Memoria histórica y educación en cuatro organizaciones de mujeres constructoras de
paz en Colombia**

Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño -AMOR-

ANDREA CAROLINA ORTEGA JIMÉNEZ.

JACKELINE CLAVIJO TRIANA.

DIRECTOR: ALEXANDER RUIZ SILVA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

EJE DE FORMACIÓN ÉTICO-POLÍTICO

BOGOTÁ

2018

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional por ser más que un espacio geográfico, un lugar que nos abrió sus puertas, nos permitió tener encuentros con personas que han contribuido a nuestro proceso investigativo, nos permitió ampliar las formas de entender la realidad, afianzar nuestra defensa de lo público, fortalecer nuestra formación como profesionales y como seres humanos.

A Alexander Ruiz, nuestro maestro y tutor, por su compromiso, tiempo y dedicación, por su rigurosidad académica (LGV), por los espacios compartidos dentro y fuera del aula, por dotar de sentido el ser maestro, por ser un excelente ser humano, por el ocho hecho en casa, por Agustín, por la pasión a la cancha y a la escuela, por su trabajo con la memoria y el pasado, su insistencia en el presente y sus apuestas hacia un mejor futuro.

A Carol Pertuz, nuestra maestra y lectora por su acompañamiento incondicional más allá de las exigencias académicas; por su compromiso y arduo trabajo investigativo en temas de memoria histórica; por brindarnos elementos conceptuales para orientar nuestro proyecto, y por las horas dedicadas de lectura y correcciones al trabajo aquí expuesto.

A las organizaciones sociales: Organización Femenina Popular (OFF), Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (AMOR), Asociación Caminos de Esperanza 'Madres de la Candelaria' y Madres de Soacha y Bogotá (MAFAPO) por abrirnos los brazos y acogernos en sus procesos de resistencia; por permitirnos un acercamiento a sus historias y experiencias desde un lugar más humano, fraterno y comprensivo; por resignificar el lugar de las mujeres como constructoras de paz y emprendedoras de memoria; por fortalecer nuestro compromiso como maestras con la enseñanza de la historia reciente del país como una forma de construcción de paz y tejido social.

La guerra nos ha quitado tanto, pero la comunidad Nasa de Toribio, los colores afro de Suárez, y el sabor del chontaduro de la Casa Cultural en Cali una vez más nos

demonstraron que lo único que no podemos permitir que nos quiten es la esperanza, las ganas de seguir andando, sin importar cuán difícil parezca volver a levantarse. A ustedes, gracias por el tiempo, la comida y el amor con el que nos enseñaron que la educación sí es estar un poquito más cerca de la paz.

A cada uno de los invitados al Eje de Formación Ético-Político, por tomarse el tiempo de mostrarnos distintas formas de construir memoria histórica en el país desde la investigación, la escritura, la literatura, el material didáctico, la fotografía, el teatro, la música, el cine, las herramientas audiovisuales, entre otros, que nos permitieron ampliar nuestro horizonte investigativo y pedagógico hacia nuevas formas de pensar y entender la historia y el conflicto armado en Colombia, la memoria histórica, los derechos humanos y el lugar de los espacios educativos frente a estas discusiones.

Al Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) por ser un referente de investigación en temas de conflicto armado, historia reciente y memoria histórica del país; por su voto de confianza para la revisión de la segunda versión de la Caja de Herramientas, así como por las invaluable contribuciones de Candelaria, Víctor, Juliana y María Emma para el direccionamiento de nuestro proyecto de investigación.


A las instituciones educativas, Colegio Parroquial San Carlos y Colegio Lazarillo de Tormes, por permitirnos llevar a cabo el pre-pilotaje y pilotaje de nuestra secuencia didáctica; a los maestros Edwin Ramírez, Cristian Parra y Darío Buitrago por su disposición para la ejecución de las sesiones propuestas, por sus contribuciones al mejoramiento de la herramienta didáctica y por su compromiso como maestros con la formación ética y política de sus estudiantes.

Agradecemos especialmente a la Asociación Regional de Mujeres del Oriente Antioqueño AMOR por mostrarnos con ejemplo como las mujeres pueden ser líderes y trabajar juntas para lograr acciones efectivas e integrales en distintas esferas de poder vinculando el trabajo local, territorial y comunitario con el campo sociocultural y

político- institucional, en la construcción de tejido y desarrollo social. A Valery Morales Ramírez por ser nuestro puente de comunicación con el contexto de las mujeres del oriente antioqueño y las organizaciones asociadas a AMOR, y por compartirnos la experiencia de su accionar de la mano de la institucionalidad.

Extendemos este especial agradecimiento a todas las mujeres que han hecho parte del proceso organizativo de la Asociación desde sus distintos municipios, por hacer lo que hacen, por trabajar con sentido humano, por enfrentar las varias dificultades que entendemos implica su labor en los distintos escenarios sociales y políticos que vivencian, por asumir una postura a favor de las personas, de las mujeres, y de las víctimas como eje de la transformación social, dándole un nuevo significado a la defensa de los derechos humanos en el contexto del conflicto y del desarrollo nacional.

Finalmente, y no menos importante, agradecemos a nuestras familias y amigos por apoyarnos incondicionalmente en todo este proceso, en especial a Josefina Triana y Luz Marina Jiménez, sin su amor, perseverancia y compromiso con nuestra educación nada de esto hubiese sido posible.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 156	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Más allá del silencio y el olvido. Memoria histórica y educación en cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia: Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (A.M.O.R)
Autor(es)	Clavijo Triana, Jackeline; Ortega Jiménez, Andrea Carolina.
Director	Ruiz Silva, Alexander.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 156. p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	MEMORIA HISTÓRICA; EDUCACIÓN; ORGANIZACIONES SOCIALES DE MUJERES; ASOCIACIÓN DE MUJERES DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO (AMOR); CONFLICTO ARMADO; ENFOQUE DE GÉNERO; VIOLENCIA DE GÉNERO.

2. Descripción
<p>Más allá del silencio y el olvido. Memoria histórica y educación en cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia, visibiliza las formas de organización y el accionar político y cultural de cuatro organizaciones de mujeres, que, a partir de su trabajo colectivo pasaron de ser víctimas del conflicto armado en Colombia y se convirtieron en constructoras de paz: Caminos de esperanza Madres de la Candelaria; Madres de Soacha y Bogotá; Organización Femenina Popular (OFP) y Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (A.M.O.R).</p> <p>Específicamente, se presenta a la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (A.M.O.R), a partir de un análisis documental que basado en fuentes documentales y testimoniales, presenta: origen, desarrollo, formas de resistencia frente a la violencia desde un enfoque de género y apuestas de paz durante su trayectoria. Con base en dicho análisis se implementó una estrategia de investigación complementaria: el taller pedagógico, a través del cual se diseñó, desarrolló y evaluó una secuencia didáctica, para el trabajo con estudiantes de educación básica secundaria y media, que toma como referencia central el trabajo de la mencionada organización.</p>

3. Fuentes

Abal, Paula. (2007). “Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau”.

En: KAIROS. Revista de Temas Sociales, (N.º 20), pp. 2-3.

ACNUDH (s.f) “Los estereotipos de género y su utilización” [Artículo web] Tomado de:
<https://www.ohchr.org/SP/Issues/Women/WRGS/Pages/GenderStereotypes.aspx>. (Consultado el 24 de mayo de 2018)

Alfaro, A. y Badilla, M. (2015). “El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana”. En: Revista Electrónica Perspectivas, pp. 81-146.

Archila, M. (2013). Aspectos sociales y políticos de las mujeres en Colombia, siglos XX y XXI.
Recuperado de: <http://www.colombianistas.org/Congresos/DocumentosyActas/CongresoXVIII.aspx>
(Consultado el 17 de abril de 2018)

Arias, D. (2015). “La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible”. En: Folios, (No.42), pp. 29-41.

Arias, D. (2016). “La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales”. En: Revista Colombiana de Educación, N.º.71, pp. 253-278.

Barros M. y Rojas N. (2015). “El rol de la mujer en el conflicto armado colombiano”. En: El libre pensador, pp. 1-32.

BBC (26 septiembre 2016) “Las conmovedoras imágenes de Jesús Abad Colorado, el fotógrafo que mejor ha retratado el dolor de la guerra en Colombia” [artículo web] Retomado de:
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37452970>

Bellino, M. (2014). “Whose past, whose present? Historical memory among the “postwar” generation In Guatemala” En: (Re) constructing memory: School textbooks and the imagination of the nation, pp. 131-152.

Bellino, M. (2016). “So That We Do Not Fall Again: History Education and Citizenship in “Postwar”

Guatemala”. En: Comparative Education Review, Vol 60, (Nº 1), pp. 58-76.

Bruckmann, M. y Dos Santos, T. (2008). “Los movimientos sociales en América Latina: un balance Histórico”. En: Revista Prokla, (Nº 142), pp 1-13.

Cavanna, F. y Cerri, L. (2009). “Enseñanza de la historia reciente en Uruguay: pasado y laicidad en el juego de la identidad”. En: Archivos de Ciencias de la Educación, pp. 99-112.

Centro Nacional de Memoria Histórica (11 de noviembre de 2014) “Arte que hace memoria por la desaparición forzada” [artículo web] Retomado de:
<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/fr/noticias/noticias-cmh/arte-que-hace-memoria-por-la-desaparicion-forzada>

Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2015). Claves para navegar la memoria histórica. Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra, pp. 24-33.

Conciudadanía, CINEP, y AMOR (2007). Entre pasos y abrazos: por la reconciliación y la reconstrucción del tejido social en el oriente antioqueño. Sistematización de la experiencia del modelo formativo 2004 - 2006. Tomado de: https://issuu.com/cinepppp/docs/entre_pasos_y_abrazos (consultado el 13 de diciembre de 2017)

Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación CNRR (2009). Memorias en tiempos de guerra-repertorio de iniciativas. Grupo de Memoria Histórica, Tomado de:
http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/memoria_tiempos_guerra_baja.pdf
(Consultado el 18 de febrero de 2018)

Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación CNRR – Grupo de Memoria Histórica (2011). La memoria histórica desde la perspectiva de género conceptos y herramientas. Bogotá, Pro-Offset Editorial S. A.

Corporación Sisma Mujer (Mayo 25 de 2018) Boletín No. 15. Erradicar la violencia sexual para avanzar hacia una paz incluyente con las mujeres. Comportamiento de la violencia sexual contra mujeres y niñas en Colombia durante 2017 y 2018. Recuperado de: <https://www.sismamujer.org/boletin-no-15-comportamiento-de-la-violencia-sexual-contra-mujeres-y-ninas-en-colombia-durante-2017-y-2018/>

De Amézola, G. (2008)- “Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina” En:

Revista de investigación enseñanza de las ciencias sociales, (N° 7), pp.47-55.

De Amézola, G. y D'Archary, C. (2016). "La Dictadura Congelada. Actos escolares, clases conmemorativas y carteleras sobre la última dictadura militar argentina en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires 2008-2015". En: Revista Colombiana de Educación, (N° 71), pp.137-161.

Fernández, J. (20/12/2015). Sociedad. Diario HOY "Las patadas voladoras de las cholitas bolivianas" Tomado de: <http://www.hoy.es/sociedad/201512/20/patadas-voladoras-cholitas-bolivianas-20151220003013-v.html>

Franco L, Gómez Y, y Molina J. (18 de noviembre de 2009), "presentación", [Blog] AMOR: el liderazgo de la mujer en Marinilla. Recuperado de: <http://asociacion-amor.blogspot.com/2009/11/presentacion.html>

Fundación Educación y Desarrollo -Fedes- y Corporación de Apoyo a Comunidades Populares - Codacop-. (2010) "Voces de las mujeres: los procesos de resistencia de las organizaciones de mujeres en el marco del conflicto armado colombiano". En: X informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia, pp. 95-117.

García, C. (2007). "Conflicto, discursos y reconfiguración regional. El Oriente Antioqueño: de la violencia de los cincuenta al laboratorio de paz". En: Controversia. No.189, Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), pp- 129-145.

García, C. y Aramburo, C. (2011). Geografías de la guerra, el poder y la resistencia: Oriente y Urabá Antioqueños 1990-2008. Cinep Odecofi. Tomado de: https://www.researchgate.net/profile/Nicolas_Espinosa2/publication/264746305_Geografias_de_la_guerra_el_poder_y_la_resistencia/links/53edd0fd0cf23733e80b04d1/Geografias-de-la-guerra-el-poder-y-la-resistencia.pdf (Consultado el 27 de noviembre de 2018)

García, N.; Arango, Y.; Londoño, J. y Sánchez, C. (2015). Educar en la memoria: Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Gavilán, C. (2009) El documento y sus clases, análisis documental: indización y resumen. En: Temas de Biblioteconomía, pp. 1-18.

Gómez, L., [ONU Mujeres] (11-12-2015) Beatriz Montoya, AMOR. "1325: Mujeres resueltas a construir paz" [video en línea] disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2mvPRPJdq0E>.

Gossain, J. (20 de octubre 2015) "Las mujeres son las primeras víctimas del conflicto armado en Colombia.". EL TIEMPO [Portal web] retomado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16408896>

Gutiérrez, C. (2005) "Algunos problemas de la enseñanza reciente en América Latina". En: Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, (Nº 30), pp. 17-22.

Hernández, E., (2009). "Resistencias para la paz en Colombia. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas". En: Revista paz y conflictos, (Nº 2), pp. 117-135.

Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2016). "Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina". En: Revista Colombiana de Educación, (Nº 71), pp. 79-108.

Higuera R, Diego M. (2008). "La escuela como escenario de lucha por el pasado: reflexiones a partir de un caso de la Ciudad de Buenos Aires". En: Revista Propuesta Educativa, (Nº 30), pp. 109-116.

Hoyos, D. y Nieto A. (2017). "Procesos organizativos de mujeres y víctimas del conflicto armado y relaciones con la democracia local en el Oriente Antioqueño". En: Desafíos, No. 29, Pp 139-175.

Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI.

Londoño, N., Marín, T., y Alzate, G. (2005). "Una fuerza multicolor. Organización y participación de mujeres. –Asociación Regional De Mujeres Del Oriente– A.M.O.R". Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrup. Tomado de: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/10_una_fuerza_multicolor.pdf (consultado el 24 de febrero de 2018)

Martínez, D., (2016). "La resistencia y la resistencia civil: la importancia de la teoría no violenta". En: Papel Político, Vol. 21, (Nº 2), pp, 343-371.

Martínez, L., (2006). "Las organizaciones de segundo grado como nuevas formas de organización de la población rural" En: La construcción de la democracia en el campo latinoamericano, pp 107- 132.

Nora, P. (1984). Los lugares de la memoria. París: Gallimard

Observatorio de Asuntos de Género OAG (octubre de 2011). La participación política de las mujeres en Colombia: Avances, retos y análisis sobre la presencia y acceso de las mujeres a los espacios de decisión en el país. Alta consejería presidencial para la equidad de la mujer. Boletín 13. Tomado de: http://www.equidadmujer.gov.co/oag/Documents/oag_boletin-13.pdf (Consultado el 4 de enero de 2018)

Organización de los Estados Americanos OEA; Comisión interamericana de derechos humanos (1999) Tercer informe sobre la situación de los derechos humanos en Colombia. Capítulo IV. Tomado de <http://www.cidh.org/countryrep/Colom99sp/capitulo-4.htm>. (Consultado el 20 de marzo de 2018)

Organización de las naciones unidas Colombia ONU (2012) “ONU MUJERES Y PNUD continúan su apoyo a las organizaciones regionales del oriente antioqueño” [boletín de prensa] tomado de: <http://nacionesunidas.org.co/blog/2012/08/07/onu-mujeres-y-pnud-continuan-su-apoyo-a-las-organizaciones-regionales-del-oriente-antioqueno/>

Ortega, P. y Castro, C. (2010). "Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria". En: Rollos Nacionales, pp. 81-91.

Ortega, P; Merchán, J y Vélez, G. (2014). “Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario”. En: Pedagogía y saberes, (Nº40), pp. 59-70.

Plá, S. y Pérez M. (2013). “Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México”. En: Clío & Asociados, (Nº 17), pp. 27-55.

Pinto, M. (1991). Análisis documental. Fundamentos y procedimientos. Madrid: Eudema

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD- Colombia. (2010). Oriente Antioqueño: Análisis de la conflictividad. Tomado de: https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220_Analisis%20conflictividad%20Oriente%20Antioque%20C3%B1o.pdf (consultado el 18 noviembre de 2017)

Profamilia Preguntas y respuestas. [portal web] Retomado de: <https://profamilia.org.co/preguntas-y-respuestas/genero/> (Consultado el 31 de octubre de 2018)

Profamilia. Preguntas y respuestas. [portal web] Retomado de: <https://profamilia.org.co/preguntas-y-respuestas/sexualidad-masculina-y-femenina/?id=1> (Consultado el 31 de octubre de 2018)

Programa Suizo para la promoción de la paz SUIPPCOL, Comisión de conciliación Nacional y PNUD (2005). Memorias: foro iniciativas de paz una lógica de vida. Informe final, Bogotá 24 de mayo de 2005. Tomado de: <https://www.pas.org.co/multimedia> (consultado el 11 de febrero de 2018)

Restrepo, G. (2006). “Dinámicas e interacciones en los procesos de resistencia civil”. En: Revista Colombiana de Sociología, N° 27, pp. 169-202

Rivera, O y Mondaca, R. (2013). “El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI”. Estudios Pedagógicos, Vol. XXXIX, (N° 1), pp. 393 – 401.

Ricoeur, P. (2000). La memoria, la historia, el olvido. Buenos Aires: F.C.E.

Rizo, A., Flores, C., y Valdez, A. (2016) ¿Por qué es importante hablar de género? [Artículo web]. Retomado de: <https://lasmujereseneldeportemexicano.wordpress.com/2016/11/17/por-que-es-importante-hablar-de-genero>

RNI- Red Nacional de Información- (Fecha de corte 01 de octubre de 2018). En: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394?fbclid=IwAR1BvLf3dAzc00M33nxkfPevzJKYTAFzc5A4ASF738Qgd56Sp-TG-3PDTYs>

Rodríguez, S. (2012). “Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente”. En: Revista Colombiana de Educación, (N° 62), pp. 165–18.

Rodríguez, M. (s.f.). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. Recuperado de: http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigador_0.pdf (Consultado el 17 de Abril de 2018)

Ruiz, R. (1992). El análisis documental. Bases terminológicas, conceptualización y estructura operativa. Granada: Universidad de Granada

Ruiz, A. (2009). Entre brújulas, mapas y cuadernos de bitácora: Problema, método, actores y procedimiento. En: La nación en los márgenes. Estudio de los elementos de carácter representacional, moral y político en relatos de nación de jóvenes de últimos grados de secundaria, de una escuela pública, en el conurbano bonaerense (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Ruiz, A. y Prada, M. (2012). La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula. Buenos Aires: Paidós.

Sánchez, G. (2009). Recordar y narrar el conflicto. Bogotá: Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR).

Traverso, E. (2007). El pasado, instrucciones de uso. Madrid: Marcial Pons.

Torres, L. (2016) “Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto” En: Revista Colombiana de Educación. (Nº 71), pp. 165-185.

Unidad de Víctimas. Subcomité Técnico de Enfoque Diferencial. (2017) MUJERES Y CONFLICTO ARMADO. En:

https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/mujeres2017impresion.pdf?fbclid=IwAR1PZ_aujaBhUgrqNxpNUWUZp54JO_sZ9gUwK_yERwvpcD1mP7a3f7naA

Vaninni, M. (2014). “Políticas públicas de la memoria en Nicaragua”. En: Contracorriente, Vol. 12, (Nº 1), pp. 73-88.

Villarreal, N. (2007) “Colombia: violencias, conflicto armado y resistencias de género las apuestas de una cartografía de la esperanza”. En: Otras miradas, Vol. 7, pp. 50

4. Contenidos

Lugar teórico

Este apartado se centra en el abordaje de cuatro categorías. La primera, memoria, se entiende como la capacidad humana de volver sobre los recuerdos y hacerlos significar cosas nuevas, a través de narrativas que se sitúan en marcos sociales e históricos, lo que revela las relaciones de

las memorias con la subjetividad política, los olvidos y los silencios. La segunda, memoria histórica, se comprende como la relación entre la memoria y el tiempo de los relatos históricos, es decir, las remembranzas del pasado, las reinterpretaciones del presente y las múltiples alternativas de futuro, y con esto, los lugares que los sujetos asumen en la reconstrucción y resignificación de su propia historia.

La tercera categoría, atiende a la relación entre memoria histórica y educación, parte de preguntarse: ¿cómo, por qué y para qué promover la memoria histórica en estudiantes y profesores –para este caso- de educación básica secundaria y media?, manifestando así la necesidad de generar procesos investigativos y acciones pedagógicas que le apunten a la formación de posturas éticas, políticas y sociales que fortalezcan la capacidad de conmoverse ante el dolor de los otros. Por último, las organizaciones sociales, comprendidas como agentes vitales en los procesos de denuncia y visibilización de las violaciones a los derechos humanos de las que han sido objeto las comunidades en nuestro país; convirtiéndose en agentes de resistencia y transformación, desde la reconstrucción de memorias y la construcción de paz.

Antecedentes

Este acápite corresponde a la revisión de investigaciones realizadas en algunos países de Suramérica y Centroamérica, en torno a las preguntas: quién, por qué, para qué y cómo se ha llevado a cabo la enseñanza de la historia reciente en estos países, partiendo del estudio de los hechos violentos acontecidos, de los materiales y estrategias pedagógicas implementadas, las posturas ético-políticas de los maestros y los aprendizajes y reflexiones de los estudiantes. Además, se expone la revisión de algunos estudios sobre organizaciones sociales de mujeres en América Latina, teniendo en cuenta su consolidación, su incidencia y su papel en la historia del país correspondiente.

En este ejercicio se encontró, por un lado, que los procesos de enseñanza de la historia reciente que se han adelantado en América Latina permiten tener un panorama amplio de los sucesos acontecidos, sus especificidades y aspectos en común con otros países, haciendo visible la necesidad de dejar de lado la indiferencia ante dichos sucesos y proponer alternativas pedagógicas para su abordaje. Por otro lado, se vislumbraron las demandas en común que tienen las organizaciones en torno a: la consecución y reivindicación de derechos, la oposición al conflicto armado y a las violencias hacia la mujer desde una postura propositiva, pasando del lugar de víctimas a asumirse como emprendedoras de memoria, defensoras de derechos humanos, constructoras de paz y lideresas sociales.

Análisis Documental:

El capítulo comprende una contextualización sobre el oriente de Antioquia, su historia, y las dinámicas sociales en medio de las cuales surge y se configura la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño -AMOR-; ésta como ejemplo de movilización social de mujeres en pro de la

paz, la equidad de género, el desarrollo social, la reconciliación y la justicia social. Consecutivamente, se exponen las características de AMOR como organización, su postura política y formativa frente a asuntos de conflicto social, político, armado y de género. Se cierra mostrando el potencial educativo del accionar de AMOR en la enseñanza de la historia reciente.

Secuencia Didáctica

Este apartado presenta la secuencia didáctica *Memoria histórica y educación: AMOR frente a la violencia desde un enfoque de género*, la cual cuenta con 4 sesiones, de una propuesta aplicativa de enseñanza de la historia reciente desde una perspectiva ético-política y multidireccional, que recoge distintos elementos útiles para la construcción de escenarios reflexivos sobre el conflicto armado, las acciones de resistencia de las víctimas, la perspectiva de género fuera y dentro de la guerra, y la construcción de paz a partir de la revisión de la experiencia de la organización AMOR.

La primera sesión aborda la problematización de los estereotipos sociales y roles de género. La segunda sesión abarca lo relacionado a los efectos del conflicto armado en las víctimas, resaltando especialmente la vulnerabilidad de las mujeres en estos contextos. La tercera sesión presenta el accionar de AMOR como una experiencia valiosa para reflexionar sobre las acciones de resistencia en entornos de conflicto, desde una perspectiva de género, humana y formativa. La última sesión se centra en una actividad que busca situar a los estudiantes como sujetos conscientes y comprometidos en la construcción de paz desde sus acciones cotidianas.

5. Metodología

Este trabajo investigativo se realiza desde un enfoque empírico-analítico, en el que se utilizan dos estrategias metodológicas para el desarrollo del proyecto. En un primer momento, se realiza un *análisis documental* sobre cuatro organizaciones sociales constructoras de paz, por medio de un rastreo de fuentes documentales (libros, artículos, crónicas periodísticas, comunicados de prensa, sentencias, fotografías y vídeos) y testimoniales (conversaciones, entrevistas, testimonios o relatos de las personas relacionadas con las organizaciones).

En segundo lugar, se llevó a cabo un proceso de indagación empírica mediante el uso del *taller pedagógico*, que da origen al diseño y aplicación de secuencias didácticas orientadas a maestros de educación básica secundaria y media; cada secuencia se centra en una organización en específico y en la problemática que esta organización ha afrontado con mayor ahínco, tal es el caso de la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño -AMOR- ante la violencia de género en el marco del conflicto armado en nuestro país. Por último, se realiza un análisis vivencial de lo observado en el pre-pilotaje y pilotaje de las dos primeras sesiones de cada subgrupo de trabajo.

--

6. Conclusiones

El material analítico y didáctico posibilitó abundar sobre el papel de la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia, siendo sus apuestas por la re-significación del pasado; la reivindicación de derechos; el fortalecimiento del tejido social, y la capacidad de agencia frente a los estragos del conflicto armado en nuestra sociedad, auténticas alternativas de coexistencia humana, reconciliación, resistencia civil y justicia social.

De allí, la pregunta por la formación ético-política de las nuevas generaciones y el lugar del pasado reciente en ésta, conllevó a situar la relación memoria histórica-educación en el ámbito escolar, entendiendo éste como un escenario con múltiples posibilidades de impacto social.

El trabajo desarrollado ratifica la importancia de la enseñanza del pasado reciente a partir de lugares alternativos con otras voces y actores, que permitan confrontar y acercar a los maestros y estudiantes de manera concreta a la realidad social colombiana, aspectos fundamentales en la formación de sujetos capaces de transformar, propositivamente, mediante de una lectura crítica de su historicidad, los contextos que habitan.

En esta experiencia investigativa, además, reafirma la necesidad de situar lo educativo como lugar de incidencia, resistencia y edificación de sociedad a partir del reencuentro con nuestro contexto histórico-social y el reconocimiento y reivindicación de las luchas populares y los procesos organizativos que de éstas se desprenden.

Elaborado por:	Clavijo Triana, Jackeline; Ortega Jiménez, Andrea Carolina.
Revisado por:	Ruiz Silva, Alexander.

Fecha de elaboración del Resumen:	29	11	2018
--	----	----	------

ÍNDICE

Introducción.....	19
I. Lugar teórico	21
1.1Memoria	22
1.2Memoria histórica	24
1.3Memoria histórica y educación	26
1.4Organizaciones sociales: memoria histórica y resistencia	29
II. Antecedentes investigativos	34
2.1 Investigaciones en torno a la enseñanza del pasado reciente en distintos países de América Latina.....	34
2.2 Rol de las organizaciones sociales en la construcción de paz y de memoria histórica.....	52
III. Problema	62
3.1 Preguntas de investigación	62
3.2 Objetivo general	63
3.3 Objetivos específicos	64
IV. Metodología	65
4.1Análisis documental	65
4.1.1Procedimiento del análisis documental.....	67
4.2 Taller pedagógico	68

4.2.1	Procedimiento del taller pedagógico.....	69
V.	Análisis documental.....	72
5.1	Introducción.....	72
5.2	AMOR: Lucha de mujeres en medio de una trayectoria de violencia, cultura patriarcal y organización social.....	73
5.3	AMOR en el oriente antioqueño	75
5.4	El Oriente y su territorio.....	76
5.5	La guerra en el proceso de reconfiguración regional.....	77
5.6	AMOR como Organización.....	79
5.7	Una Red Regional de mujeres.....	82
5.8	Transformación de una cultura patriarcal.....	83
5.9	Formación política y ciudadana con equidad de género.....	85
5.10	Las mujeres de AMOR frente al conflicto armado.....	87
5.11	Un horizonte de reconciliación.....	90
5.12	Memoria histórica, educación y AMOR.....	92
VI.	Secuencia didáctica	95
Sesión 1	Estereotipos sociales en los roles de género.....	96
Sesión 2	Efectos del conflicto armado en la población civil, especialmente en las mujeres	102

Sesión 3 Las mujeres de AMOR frente a la guerra.....	111
Sesión 4 Somos agentes de cambio	116
VII. Análisis de la secuencia didáctica	119
VIII. Reflexiones Finales.....	127
IX. Referencias bibliográficas	131
X. Anexos	138
XI. Epílogo.....	152

INTRODUCCIÓN

Más allá del silencio y el olvido. Memoria y educación en cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia es un proyecto que pretende visibilizar las formas de organización y el accionar político y cultural de cuatro organizaciones de mujeres que, a partir de su labor, pasaron de ser víctimas del conflicto armado en Colombia y se convirtieron en constructoras de paz: Caminos de esperanza Madres de la Candelaria; Madres de Soacha y Bogotá; Organización Femenina Popular (OFP) y Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (A.M.O.R).

Este trabajo presenta, específicamente, a la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (A.M.O.R) a partir de un análisis documental (fuentes documentales y testimoniales)¹, y la realización de una estrategia de investigación complementaria: el taller pedagógico, a través del cual se diseñó, desarrolló y evaluó un conjunto de secuencias didácticas, para el trabajo con estudiantes de educación básica secundaria y media, con base en la trayectoria de las organizaciones. Para la evaluación y el análisis de las secuencias didácticas se realizaron los siguientes acercamientos a las instituciones: un pre-pilotaje en el VI Foro Interinstitucional de Derechos Humanos, llevado a cabo el Colegio Parroquial San Carlos, y un pilotaje en el Colegio Lazarillo de Tormes de la localidad de Kennedy.

El ejercicio investigativo se realizó de manera coordinada en cuatro grupos de trabajo, con un eje común, compuesto por: la temática general: memoria histórica - educación; el enmarcamiento teórico; los antecedentes investigativos; el problema y la metodología. En un segundo momento, cada uno de los grupos llevó a cabo el análisis documental sobre el surgimiento hasta el momento actual de una organización de mujeres constructoras de paz identificando, principalmente, los elementos sociales,

¹Las fuentes documentales abarcan libros, artículos, crónicas periodísticas, comunicados de prensa, sentencias, fotografías, videos, entre otros. Por su parte, las fuentes testimoniales hacen referencia a conversaciones, entrevistas, testimonios o relatos de las personas relacionadas.

culturales y educativos presentes en su accionar. Cada una de estas reconstrucciones constituyó la base del diseño de cuatro secuencias didácticas, una por cada grupo de trabajo.

Cada capítulo se encuentra articulado a los otros, pues, aunque la revisión documental: reconstrucción del caso; y el taller pedagógico: secuencia didáctica, giraron en torno a organizaciones sociales distintas, el trabajo, en su conjunto, tiene la misma estructura. De este modo, el ejercicio investigativo plantea la siguiente ruta:

- **Lugar teórico:** allí se realiza un recorrido conceptual que enlazó, entre otras, las nociones de: memoria, memoria histórica y la relación entre memoria histórica y educación;
- **Antecedentes investigativos:** comprendió la revisión de trabajos de investigación (artículos, tesis, libros, entre otros) en torno a la enseñanza de la historia reciente, la memoria histórica y el accionar político y cultural de organizaciones de mujeres constructoras de paz, en América Latina y en Colombia;
- **Problema:** este apartado contiene la pregunta general de investigación, las preguntas específicas, así como los objetivos correspondientes. Además, se especifican las responsabilidades de investigación de cada uno de los grupos de trabajo; y
- **Metodología:** en este acápite se describen las estrategias investigativas (análisis documental y taller pedagógico) objeto de sistematización, análisis y construcción conceptual en el desarrollo del proyecto.

Finalmente, se espera que esta investigación se situé como una posibilidad de trabajo para los maestros ante las formas de relación entre la educación, la memoria histórica y la enseñanza de la historia reciente. Además, se espera que los sujetos que habitan los espacios educativos reconozcan las consecuencias de los hechos violentos del pasado en el presente, y así, se hagan partícipes de la construcción de soluciones pacíficas ante las secuelas que ahora afronta la sociedad.

I. LUGAR TEÓRICO²

En las ciencias sociales, las humanidades y la educación, en las últimas décadas, se ha despertado un claro interés por estudiar la *memoria histórica*, lo que ha significado para los investigadores grandes retos, entre ellos, lograr que esta manera de delimitar y comprender el pasado emerja como alternativa a la historia oficial, que recupere las voces de los actores que en su momento fueron silenciados, de una u otra forma, y se vieron enfrentados a hechos concretos de violencia política, en sociedades con democracias limitadas y una profunda vulneración de los derechos humanos.

Por tanto, el presente marco teórico pretende visibilizar y conceptualizar, a grandes rasgos, los distintos significados de la categoría *memoria histórica*, a partir de la revisión de autores tales como, Nora (1984), Ricoeur (2000), Jelin (2002), Traverso (2007), Sánchez (2009), Ruiz y Prada (2012), Torres (2016), García y otros (2015), entre otros. Esto, con el fin de reconocer los avances teóricos sobre el tema, y analizar y comprender los elementos que le dan cabida en el ámbito educativo. Para ello, se hace preciso abordar los siguientes conceptos: memoria; memoria histórica y relación entre memoria y educación.

Así mismo, vale la pena indicar que esta revisión es una apuesta por promover la investigación y contribuir al ejercicio analítico-crítico de la memoria histórica en sus diversos sentidos, usos y configuraciones. De esta manera, se asume que la articulación de la memoria histórica con el campo educativo y pedagógico, y la generación de experiencias educativas, culturales y políticas específicas pueden constituirse como un factor de contrapeso a la guerra y la exclusión social y un enorme potencial en la formación de sujetos críticos, conscientes, propositivos y transformadores de su realidad.

² Los acápites de Lugar teórico, Antecedentes investigativos, Problema y Metodología se compartirán de manera completa con otros tres trabajos de grado realizados por estudiantes pertenecientes al eje de formación ético-político.

1.1. Memoria

Vale la pena considerar lo que señala Traverso sobre la memoria:

La memoria es una dimensión subjetiva de la experiencia vivida, una recreación anclada en hechos del pasado, en vivencias que podemos atestiguar, esto es, de las cuales podemos dar cuenta, en suma, la memoria refiere a las impresiones que la experiencia deja en el espíritu (2007, p. 22).

A partir de esto, se podría decir que la memoria no es solo lo que recordamos, sino también lo que podemos decir de lo que recordamos, esto es, el lenguaje en el que nos expresamos, en el que tienen lugar nuestras experiencias, lo cual significa, además, que la memoria no solo está hecha de recuerdos, sino también de la capacidad humana de volver sobre ellos, de hacerlos significar cosas nuevas, si se tiene en cuenta que los seres humanos somos extremadamente complejos, que vivimos no solo el presente, sino también, en buena medida, estamos configurados por el pasado y las expectativas de futuro.

Ahora bien, Jelin (2002, p. 18) expone que estudiar la memoria implica trabajo, en el sentido propio del término, es decir, rigurosidad para pensar, repensar, reconstruir y dar cuenta de los diferentes actores que intervienen en un acontecimiento histórico. En esta dirección, el trabajo de la memoria requiere abordar “recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos” que se encuentran inscritos en marcos sociales e históricos y determinan qué y cómo se recuerda y se olvida. Así pues, no existe entonces una única manera de recordar y narrar el pasado, como tampoco existe un único sentido del olvido, al respecto, Jelin hace la siguiente precisión:

Hay vivencias pasadas que reaparecen de diversas maneras en momentos posteriores, pero que no pueden ser integradas narrativamente, a las que no se les puede dar sentido. Los acontecimientos traumáticos conllevan grietas en la capacidad narrativa, huecos en la memoria (...), es la imposibilidad de dar sentido al acontecimiento pasado, la imposibilidad de incorporarlo narrativamente, coexistiendo con su presencia persistente

y su manifestación en síntoma, lo que indica la presencia de lo traumático. En este nivel, el olvido no es ausencia o vacío. Es la presencia de esa ausencia, la representación de algo que estaba y ya no está, borrada, silenciada o negada (2002, p. 28).

En este sentido, la presencia de un hecho traumático impide que el sujeto haga uso de su capacidad selectiva tanto para narrar lo vivido como para olvidarlo. Al respecto Jelin (2002) subraya cuatro tipos de olvido:

- a. *El olvido profundo o definitivo*: se da de manera totalitaria a partir de la borradura de hechos y procesos del pasado. Este se pueda dar por voluntad del sujeto o por una voluntad política que proviene de entes de poder que buscan promover determinados olvidos.
- b. *Olvido encubierto*: podría entenderse como la ruptura que hay entre un recuerdo y otro, la cual es provocada por las distintas formas de represión de agentes de poder, que impiden otorgarles un sentido a dichos recuerdos.
- c. *Olvido Evasivo*: este tipo de olvido, al ser una decisión de los sujetos, se convierte en una alternativa al dolor que dejan las catástrofes sociales en las cuales han estado inmersos en determinados momentos de sus vidas. Esta acción les permite, de cierta manera, seguir viviendo.
- d. *Olvido necesario*: se refiere a la búsqueda de los sujetos y las comunidades por liberarse de los recuerdos del pasado que les impiden avanzar y lograr vivir en paz.

Es necesario, por tanto, reconocer estos tipos de olvido, ya que hacen parte constitutiva de la construcción de memoria de los individuos y los colectivos. A propósito de esto, la autora prefiere hablar de *memorias* en plural, mencionando que ésta nunca es monolítica, sino que existen “procesos de construcción de memorias [...] y de disputas sociales acerca de las [mismas]” (Jelin, 2002, p. 17). De este modo, la construcción de las memorias en los sujetos es un proceso complejo de interrelación de

experiencias individuales y colectivas que constituyen su sentido y que operan, al tiempo, transformándolas, legitimándolas o invisibilizándolas.

En esta misma vía, puede decirse que las memorias son un componente de reflexión sobre la identidad, en tanto que ésta juega un papel decisivo en los sentidos que los sujetos construyen sobre sus vidas. Se trata, entonces, de un mecanismo cultural que funciona para crear sentido de pertenencia en los grupos y las comunidades, “especialmente en el caso de los grupos oprimidos, silenciados y discriminados, la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en uno/a mismo/a y en el grupo” (Jelin, 2002, pp. 9-10).

Así, las memorias y la identidad se relacionan por medio de las diversas narrativas de los sujetos; las mismas que al pasar por un registro, ya sea oral o escrito, se hacen públicas, adquiriendo un uso político que las posiciona “como una de las dimensiones de la subjetividad política” (Ruiz y Prada, 2012, p. 62). Se entiende esta última como la construcción propia de cada individuo en relación con su contexto social y las condiciones espacio temporales en las que se encuentra inmerso. En esta dirección, los autores citados señalan:

Si algo puede llamarse subjetividad política, tendrá que ser concebible de manera narrativa, es decir, en la construcción de relatos sobre sí mismos –en tanto individuo y como miembro de colectivos humanos que eventualmente poseen intereses compartidos– y del significado que el sujeto les otorga a las prácticas sociales y políticas (Ruiz y Prada, 2012, p. 154).

1.2. Memoria Histórica

Los desarrollos contemporáneos sobre la memoria histórica parecen remontarse a la década de los ochenta, con Pierre Nora, quien en su libro *Los lugares de la memoria* la define como “el análisis consciente del pasado y su articulación con el presente común de un grupo social” (1984, p. 20). Así, la memoria histórica pasa a ser un fenómeno que

no se limita al relato de un acontecimiento, sino que restituye un modo de temporización viva, es decir, es siempre actual, en evolución permanente, pues se ubica en el interior de los acontecimientos, lo que la hace, al mismo tiempo, fragmentaria: “hay tantas memorias como grupos, es por naturaleza múltiple y desmultiplicada, colectiva, plural e individualizada” (Nora, 1984, p. 21).

Ahora bien, Paul Ricoeur señala que la memoria “es el contraste con el futuro de la conjetura y de la espera y con el presente de la sensación (o percepción)” (2000, p. 33), es decir, que existe una relación entre la memoria y el tiempo de los relatos históricos: el sentido del pasado, las reinterpretaciones del presente y las expectativas hacia el futuro (Jelin, 2002, apoyada en Koselleck), lo que, además, daría cuenta de la naturaleza fragmentada y del carácter dinámico de la memoria histórica.

Por tal razón, se hace necesario reconocer que en la memoria opera un entrecruzamiento de las temporalidades de la experiencia humana, y a partir de ella emergen actos de búsqueda y remembranza del pasado en el presente, “de ahí, que el que recuerda debe situarse en la memoria de los otros, cruzando espacios, subjetividades y experiencias compartidas” (Ortega y Castro, 2010, p. 86, apoyados en Ricoeur, 2004).

De modo complementario, podemos atribuir características especiales a la memoria histórica, entre las cuales vale la pena destacar, que es dinámica, multifactorial, reflexiva y consciente, entre otras; lo que a la vez la convierte en objeto de interés para la investigación, dado que la memoria histórica permite comprender el lugar que asume el sujeto, en el que este es capaz de reconstruir y re-significar su propia historia e incorporarla en el presente, agenciando procesos transformadores a nivel personal, político y social.

Al respecto, para Sánchez (2009, apoyado en Uribe, 2005), la memoria histórica necesita acudir a distintas fuentes que le permitan hacer una reconstrucción rigurosa de

los datos, los hechos y las cronologías. De este modo, se nutre de archivos, expedientes judiciales, prensa, testimonios, entrevistas, atendiendo a la pregunta: “por qué” aparecen ciertos contrastes o divergencias en el recuerdo de cada persona o fuente consultada.

En suma, se podría decir que la memoria histórica posibilita otras maneras de entender la historia individual y colectiva de los sujetos a partir de sus narraciones, llegando a desligarse, en algunos aspectos, de la memoria oficial. Por tanto, la memoria histórica permite generar un impacto en la construcción del presente, la remembranza del pasado y la configuración de múltiples alternativas de futuro.

1.3 Memoria histórica y Educación

Colombia ha vivido uno de los conflictos más largos y violentos de América Latina, que ha dejado como resultado, al 01 de marzo de 2018, un saldo de 8'650.169 de víctimas registradas según el Registro Único De Víctimas (RUV)³, de las cuales 36.578 son víctimas de secuestro; 169.201 de desaparición forzada; 995.393 de homicidio y 7.358.248 de desplazamiento forzado. Es necesario, aclarar que existen muchas otras víctimas que hasta el momento no han sido reconocidas por el Estado. En medio de este panorama, la naturalización del conflicto armado en Colombia conlleva a que gran parte de la sociedad no encuentre otra forma de entender la vida aislada de la guerra, a tal punto que a los sujetos les resulta ajeno o distante vivir en paz o al menos en un estado de ausencia de guerra.

³Además de lo expuesto, en el último informe del Registro Único De Víctimas (2018) se encuentran las siguientes cifras: 6.069 víctimas de abandono o despojo forzado de tierras; 7.431 de vinculación de niñas, niños y adolescentes a la guerra; 10.787 de tortura; 11.382 de minas antipersona; 24.786 de delitos contra la libertad y la integridad sexual; 83.290 de actos terroristas / atentados / combates / hostigamientos; 110.198 de pérdida de bienes muebles o inmuebles y 380.952 de amenazas. Para más información sobre cifras y estadísticas del conflicto armado se puede consultar el Registro Único de Víctimas (RUV) y el informe “¡Basta ya!” del CNMH.

Con todo esto, resulta oportuno generar procesos investigativos desde el campo educativo, que conlleven acciones pedagógicas orientadas a vincular a maestros(as) y estudiantes de educación básica secundaria y media con el pasado reciente del país; de tal forma que el encuentro entre memoria, historia e identidad promueva en ellos la reconstrucción de los acontecimientos históricos más significativos y genere diversos aprendizajes en relación con lo que, como sociedad, hemos sido, somos y podríamos ser.

De acuerdo con lo señalado, es preciso establecer una relación entre memoria histórica y educación, lo cual supone preguntarse: ¿cómo, por qué y para qué promover la memoria histórica en estudiantes y profesores de educación básica secundaria y media? Si bien, estas preguntas aún no tienen y quizás tampoco tendrán una única respuesta, es innegable que la escuela no puede simplemente darles la espalda. A propósito de esta relación, Torres indica que:

Memoria, historia y escuela encuentran un marco de comprensión en la necesidad de crear diversos canales de expresión y enseñanza de la historia, apuntando a la memoria como campo de trabajo pedagógico convergente para la formación de sujetos conscientes de las intermediaciones, fracturas y continuidades de la historia como material de aprendizaje y transformación social (2016, p. 171).

Sin embargo, en el contexto colombiano la relación entre memoria histórica y educación encuentra tres problemáticas fundamentales que interfieren en el proceso de comprensión y enseñanza de la historia reciente en la escuela. Al respecto, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015) señala que la enseñanza de la historia en la escuela:

1. Suele dirigirse a la memorización de nombres, lugares, fechas.
2. Se centra en lo que Roux (1999) ha denominado “la historia de bronce”, en la que se enaltecen próceres o figuras como determinantes en los hitos sociales del país,

es decir, que al enseñar ciertos acontecimientos históricos existen unos actores privilegiados y unos relegados al olvido.

3. Se caracteriza por una desconexión profunda entre lo que se enseña y la historia personal de los estudiantes.

Con la intención de enfrentar y superar estas problemáticas el CNMH (2015) y algunos investigadores en el campo de la educación (Ortega, 2014; García y otros, 2015; Arias, 2016) coinciden en proponer alternativas que tengan como componente central la participación de los estudiantes y maestros en espacios de discusión dentro y fuera del aula, partiendo de sus historias de vida y el reconocimiento del otro; movilizándolo, así, la capacidad de los sujetos para transformar los espacios que habitan cotidianamente; ello acompañado de distintas estrategias pedagógicas y didácticas que conlleven “a las nuevas generaciones [a] preguntar por su legado histórico y agenciar horizontes de posicionamiento ético-político frente a la realidad” (CNMH, 2015, p. 28).

Dicha propuesta, además, mantiene un eje común que “implica un diálogo disciplinar, la caracterización de los contextos, el reconocimiento de los sujetos y la convergencia de distintas formas de enseñanza en torno al abordaje del pasado y sus vestigios en la piel: heridas físicas, emocionales, simbólicas y políticas” (Ortega, 2014, p. 61). En este sentido, la enseñanza de la historia reciente se constituye en un intento por comprometer, directa o indirectamente, a los estudiantes y maestros con las víctimas, sus recuerdos, dolores, silencios y luchas, haciéndolos conscientes de las consecuencias que la guerra ha dejado en nuestra sociedad, en las personas de carne y hueso que la componen.

En estos términos, la escuela al ser, en principio, el lugar donde es posible el reconocimiento del otro y la formación ciudadana, se convierte en un escenario propicio para la enseñanza del pasado reciente, lo cual enlaza, según García y otros (2015, p. 63, apoyados en Silvia Finocchio, 2007) dos retos: el primero, “promover lugares que alienten el estudio del pasado reciente y posibiliten la reunión, la reflexión y el debate

entre estudiantes”; y, el segundo, implicaría lograr que “sus participantes se involucren en el debate sobre la memoria y la historia” dándole paso a la confrontación de sus propias narrativas y a interpretaciones autorizadas, sustentadas de los acontecimientos históricos enseñados en la clase.

Para alcanzar dichos retos es importante el empoderamiento del maestro frente al proceso de enseñanza del pasado reciente, la cual requiere, además, el ejercicio de una responsabilidad ética, social y política con su práctica pedagógica, respecto de lo cual Arias agrega:

[Este ejercicio pedagógico] propenderá hacia el pensamiento crítico en la medida en que [...] se puedan plantear problemas, se ejercite el escepticismo reflexivo, cada fenómeno se despliegue en múltiples perspectivas para ser comprendido y, finalmente, se rearme la situación desde un horizonte sistémico que no solo abarque la comprensión del mismo, sino que lo vincule a realidades estructurales, a la vez que provoque, en los estudiantes, capacidad de agencia (2016, p. 265).

Por tal razón, se requiere el estudio detenido de la enseñanza de la historia reciente en la escuela y su relación con la memoria histórica, sus usos, abusos, límites, alcances y posibilidades. De modo complementario, resulta relevante la reflexión sobre la incidencia del maestro en la formación de la subjetividad ético-política de los estudiantes, lo que implica trascender hacia “la formación de [la] capacidad de conmovier[se] ante el dolor de los otros y de buscar las maneras de actuar a favor del *nunca más*” (Ruiz y Prada, 2012, p. 71).

1.4 Organizaciones Sociales: memoria histórica y resistencia

Las organizaciones sociales han sido un agente vital en los procesos de denuncia y visibilización de las violaciones a los derechos humanos de las que han sido objeto las comunidades en nuestro país; convirtiéndose muchas veces en agentes de resistencia y transformación de su contexto, en otros casos sus narrativas y propuestas permiten la reconstrucción de memorias y la construcción de paz en sus entornos. Es por esto, que

las organizaciones sociales en este trabajo se entenderán a partir de lo expuesto por Mendoza y Molano de dos formas, como:

Instancias de representación de intereses, por cuanto los individuos encuentran en ellas la posibilidad de resolver sus problemas de manera colectiva sin perder de vista sus aspiraciones individuales, y de otra, como escenarios de agenciamiento, que favorecen la comunicación y la negociación con otros actores sociales: estado, instituciones, otras organizaciones, partidos, entre otros. (2009, p. 124, apoyados en Torres, 1997)

De este modo, las organizaciones sociales se configuran a través de un vínculo asociativo caracterizado por la consolidación de un proyecto común en la búsqueda de solventar algunas necesidades y alcanzar unos objetivos específicos, afianzando en los actores modos de ser y actuar en torno a sus utopías, ideologías, sentidos culturales y contextos socio-históricos (Mendoza y Molano, 2009).

Si bien, los sujetos que hacen parte de las organizaciones sociales apropian elementos identitarios de estas, las organizaciones a su vez configuran una identidad propia, que puede ser comprendida desde lo que destacan Torres, Barragán y Mendoza:

[Las organizaciones sociales] también construyen sus propios elementos identitarios; a lo largo de su historia, las organizaciones van elaborando un conjunto de mitos, símbolos, ritos, lenguajes, valores y prácticas, las cuales otorgan distinguibilidad frente a la población local y frente a otras asociaciones similares. Así, las organizaciones [...] son un sistema cultural, un orden de significados, y prácticas simbólicas compartidas, que definen su identidad organizacional (2003, p. 35).

Como se ha dicho, la identidad de las organizaciones sociales se constituye a través de los propósitos establecidos colectivamente, de los vínculos que se establecen, y de la historia común que poseen y reafirman en su diálogo recurrente; desde la visión de estos autores, la identidad de las organizaciones se consolida mediante las narrativas biográficas, los rasgos distintivos y las redes de interacción. Las narrativas biográficas hacen referencia a los relatos que emergen de sus experiencias, hitos y actores

significativos, en los que los integrantes de la organización narran algunos acontecimientos históricos que dan sentido a su proceso organizativo.

Los rasgos distintivos se refieren al capital cultural que se genera en las organizaciones a partir de los espacios cotidianos en los que comparten ritos, costumbres y símbolos que perfilan sus líneas de acción y sus apuestas por la resistencia. Por último, las redes de interacción comprenden los procesos y las relaciones que las organizaciones gestionan en el campo social con diferentes actores y entidades, que les permiten mejorar las dinámicas internas y ampliar el horizonte para que su accionar tenga mayor incidencia en la sociedad.

En este sentido, los procesos de memoria histórica y resistencia surgen a partir del accionar social, político y cultural de las organizaciones sociales, que en este caso responden a las distintas afectaciones relacionadas con crímenes de lesa humanidad, sus resistencias se originan a partir de situaciones en las que individuos y comunidades se ven expuestos de forma repentina o permanente, lo cual permite el encuentro entre quienes comparten la misma vulnerabilidad. Se trata de acciones que, en principio, parecen pequeñas modificaciones en sus entornos, para luego, al sumarse, convertirse en significativas transformaciones sociales, desde la cotidianidad.

Si bien, las expresiones sociales de resistencia han estado presentes a lo largo de la historia, entendidas como una forma de contraposición a un lugar de poder determinado, es importante resaltar que “las resistencias [...] no son simples prácticas invertidas de la dominación; no son – al menos no solamente – contra-producciones disciplinarias. Ello significa destacar la capacidad afirmativa, creativa y fundante de las resistencias” (Abal, 2007. p. 3).

Es por esta razón que se hace fundamental una mirada a la resistencia desde la cotidianidad, ya que es allí donde las organizaciones sociales, encuentran su principal fuente de inspiración, para sus acciones concretas y simbólicas, al respecto, Abal menciona que “la creatividad cotidiana [al ser] elusiva, dispersa, fugitiva, hasta

silenciosa, fragmentaria, y artesanal construye “maneras de hacer”: maneras de circular, habitar, leer, caminar, o cocinar, etc.” (2007, p. 3, citando a DeCerteau 1996). Es posible ejemplificar esto en las formas de resistencia de organizaciones sociales; que promueven formas locales de gobierno, participación y justicia alternativas a las estructuras estatales y armadas; y se declara una posición ética frente a la guerra y la memoria de los muertos (Restrepo, 2006, p. 197).

Para el caso específico de América Latina, Martínez presenta la siguiente tipología de las resistencias: “1) la lucha contra la dominación colonial, 2) la lucha contra los regímenes autoritarios, dictatoriales y totalitarios y 3) la reivindicación de derechos y libertades democráticas y ciudadanas” (2016, p. 351, apoyado en López, 2013). De acuerdo a esto, los procesos de resistencia enmarcados en este trabajo responden, por su fundamento político, cultural y social, al tercer tipo de resistencia, a propósito de velar por la restitución de sus derechos sociales, el acceso a la verdad, la justicia, reparación, la no repetición de hechos violentos y la posibilidad de alcanzar transformaciones sociales.

Restrepo (2006) la denomina resistencia civil, la cual consiste en el conjunto de acciones que, sin necesidad de extensos discursos o complejas teorías, han emprendido organizaciones de la sociedad civil frente a la guerra o la injusticia. Acciones que, de algún modo, indican un cierto margen frente a las imponentes estructuras sociales.

La fuerza de resistencia que se encuentra en la cotidianidad halla sentido, por un lado, en el lugar de poder al cual se resiste, y, por otro, en las acciones civiles propositivas tales como: marchas, galerías fotográficas, puestas en escena, conversatorios, intervenciones en espacios públicos, denuncias jurídicas, entre otros. A esto se suma, la asunción de nuevos roles en la vida social que adquieren los integrantes de estos colectivos, por ejemplo, ya no solo se es madre, también se es defensora de derechos, denunciante, manifestante y constructora de paz, lo que suele generar que las relaciones entre los miembros de las organizaciones sociales superen el rol de compañeros de lucha, dado que entre ellos se tejen fuertes lazos afectivos.

En suma, las resistencias de las organizaciones sociales podrían concebirse como

resistencias para la paz, las cuales, según Hernández (2009), evidencian un ejercicio de autonomía y autodeterminación que se convierte en la “fuerza vital” de procesos y acciones colectivas que le apuntan a la construcción de realidades esperanzadoras.

II. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

2.1 Investigaciones en torno a la enseñanza del pasado reciente en distintos países de América Latina

Este apartado comprende el resultado de una revisión preliminar de trabajos de investigación sobre la enseñanza de la historia reciente en y desde la escuela en países de América Latina tales como Argentina, Colombia, Chile, Guatemala, México y Nicaragua. Además, se presenta un esbozo sobre el papel de las organizaciones sociales y de mujeres frente a la violencia, especialmente en su rol de constructoras de paz y de memoria histórica. Esto con la intención de reconocer las problemáticas, preocupaciones y categorías analíticas sobre las cuales se han centrado dichos estudios.

Gutiérrez realiza un análisis de los problemas que rondan la enseñanza de la historia reciente en América Latina desde la actualidad, esto es, desde los hechos que hoy en día cobran importancia en la sociedad, a sabiendas de que estos hechos también representan lo que ha ocurrido en el pasado. Desde su perspectiva es necesaria la formación de conciencia histórica, pues “Si todos participamos en la reconstrucción de la memoria histórica como se ha señalado, entonces ésta supone variedad de concepciones y diversidad de actores, incluyendo aquellas reelaboraciones que manipulan el pasado desde el presente, con fines políticos” (Gutiérrez, 2005, p. 18).

El autor enfatiza, que en la enseñanza de la historia reciente existe una serie de problemas, entre ellos, la definición de:

El qué y el para qué (la elección de la perspectiva del conocimiento): es relevante llevar a cabo un acercamiento a la historia contextualizada de los estudiantes, no simplemente copiar modelos. Al tener en cuenta el presente, es posible propiciar una adecuada “educación cívica”.

Cómo y a quién le vamos a enseñar: en la pregunta por el cómo se destacan los temas y medios didácticos más vinculados a la experiencia de vida cotidiana de los estudiantes. En cuanto al quién, se hace pertinente el trabajo con los más jóvenes incluyendo estudiantes de educación básica secundaria y media.

Cuánto de la historia cercana se encuentra en los libros de texto y programas escolares: El problema que se presenta acá es la falta de herramientas para la enseñanza de la Historia reciente, ya que en las escuelas de América Latina suelen usarse cartillas en las que la mayoría de las veces solo se enseña la historia remota. Frente a esto, se propone el uso y consulta de la producción editorial de las universidades, centros de investigación y sellos editoriales que últimamente han innovado en producción de material histórico.

Este investigador insiste en la importancia de: “conseguir que se desarrolle en los estudiantes una visión racional y crítica del pasado para explicar el presente” (Gutiérrez, 2005, p. 21). Además de comprender que la responsabilidad de la enseñanza de la historia reciente no debe recaer sobre el material a usar, sino en la forma cómo los docentes abordan estas temáticas.

Apoyado en Le Goff, subraya: “es necesario que la memoria no sea una memoria pervertida, deformada, manipulada. Para ser inspiradora, el requisito esencial es que sea verificada y pensada a través de la historia [...]” (Gutiérrez, 2005, p. 22), esto para motivar la reflexión en los maestros frente al compromiso ético en la enseñanza del pasado reciente.

En el contexto argentino, Higuera (2008) identifica una serie de acciones relacionadas con la enseñanza de la historia reciente en la escuela y las principales problemáticas que surgen en estas prácticas, tanto para los maestros, como para los padres de familia y estudiantes.

De este modo, el investigador describe las experiencias de algunas maestras que han asumido la tarea de la enseñanza de la última dictadura militar argentina. El investigador realizó entrevistas a padres de familia, maestros y estudiantes sobre la pertinencia de enseñar la dictadura en la escuela y entre las posturas que se destacan de estas interacciones se encuentran la oposición a la enseñanza de la misma y la neutralidad frente al cuestionamiento de los autores de los hechos.

Un asunto destacable en las dinámicas pedagógicas de los maestros más activos de esta escuela consistió en retomar el discurso oficial y apropiarlo para cuestionarlo, de forma complementaria los estudiantes realizaron un “taller de periodismo” para la construcción de un periódico escolar, con el fin de comunicar los hechos del pasado reciente y los actos conmemorativos del 24 de marzo, que visibilizaban la militancia de los desaparecidos durante la dictadura y la violación de los derechos humanos por parte de los organismos de seguridad del Estado.

Higuera concluye que, desde la transición a la democracia en la Argentina, la actitud activa de los maestros ha permitido realizar transformaciones en la forma como se enseña el pasado reciente en las aulas, pues de forma extendida se agencian memorias que pocas veces corresponden a un discurso unívoco, por el contrario, se explicitan diversas luchas de la sociedad por la justicia, la verdad y el reconocimiento de las desapariciones forzadas, perpetradas por la dictadura militar.

En una línea de trabajo cercana a esta, De Amézola (2008) muestra los resultados de investigaciones realizadas en la provincia de Buenos Aires, señalando las complejidades y los problemas tanto didácticos, como políticos e historiográficos que inciden en la enseñanza del pasado reciente. Para ello el autor centra su análisis en: dos reformas efectuadas a la Ley de Educación Nacional de 1993 y 2006; los manuales escolares producidos en las décadas de los 80 y los 90; y los hallazgos del acercamiento a las prácticas docentes, mediante entrevistas.

El análisis de estos elementos permite identificar problemáticas tales como: 1) la dispersión en la selección de los contenidos; 2) la falta de tiempo para que los maestros desarrollen los temas estipulados por las reformas curriculares, pues, algunos exceden el tiempo asignado para su desarrollo, debido a la enorme cantidad de contenidos en el currículo que ocasionan retrasos en el abordaje de los temas a tratar; 3) la ubicación de las escuelas; y, 4) la pertinencia de los materiales usados.

El investigador señala que la enseñanza de la historia reciente en las escuelas donde realizó su investigación atraviesa serias incongruencias. Por parte de los docentes, se presenta una marcada ambivalencia en cuanto al cómo, el por qué y el para qué llevarla a cabo y su relación con la formación de un ciudadano democrático. En lo que respecta a los contenidos de los manuales, se evidencia cierta estigmatización que redunda en la condena moral de los actores de los hechos violentos acontecidos, más que en las causas y circunstancias que rodearon los mismos.

Otro aspecto fundamental radica en que la gran mayoría de los docentes no tiene una formación pedagógica sólida en la enseñanza de la historia reciente, lo cual les dificulta el abordaje de estos temas, por lo que suelen incurrir en un tipo de enseñanza de corte informativo y poco problematizador de los hechos. Del mismo modo, la carencia de metodologías y líneas de trabajo fijas o estandarizadas en los currículos da pie para que los maestros aborden contenidos y temáticas de manera aleatoria, sin ningún criterio o intencionalidad que lo justifique.

Seguidamente, De Amézola y D'Archary (2016), presentan su análisis frente al impacto de la enseñanza de la dictadura argentina en actos escolares conmemorativos. Para tal fin, las metodologías utilizadas fueron: entrevistas (realizadas a maestros y directivos de las instituciones visitadas), revisión de cartillas y revistas (guías para la enseñanza de la dictadura, diseñadas especialmente para maestros) y análisis de actos escolares tales como: clases conmemorativas, construcción de carteleras. Los resultados más relevantes de este estudio permiten identificar que:

- 1) Una proporción elevada de docentes tienen un notorio desconocimiento de la dictadura militar, como tema objeto de abordaje académico e histórico, lo cual conlleva la dificultad de su enseñanza.
- 2) La preocupación por la formación de los maestros en el abordaje pedagógico de acontecimientos como la dictadura militar ha sido reciente, iniciando en el año 2014, aproximadamente.
- 3) La enseñanza de la dictadura argentina se ha tornado rutinaria en el ámbito escolar, pues se aborda únicamente en las fechas conmemorativas, respondiendo solo a la reglamentación del currículo estatal, lo que imposibilita construcciones críticas frente a dicho acontecimiento.

Por su parte, Cavanna y Cerri (2009) hacen un acercamiento a la dictadura militar uruguaya (1973-1985), analizando las posiciones de políticos y maestros de historia. El estudio reparó en los puntos de vista de los participantes frente al triunfo de la Ley de Caducidad, de abril de 1989, mediante la cual se pretendió vincular amnistía con amnesia, confinando al olvido la historia de la dictadura (Ibíd.). Dicha discusión se dio cuando el Frente Amplio ganó las elecciones de 2004 y realizó un drástico cambio de postura del Estado frente al período dictatorial, poniendo en tela de juicio la aplicación de la Ley de Caducidad y dirigiendo su mirada sobre el ámbito educativo, al incorporar la enseñanza de la historia reciente en Uruguay.

De este modo fueron ganando espacio en la discusión académica preguntas como: “¿Qué memoria transmitir?, ¿qué historia enseñar?, ¿cómo se enseña esto en el marco de un país con un discurso acerca de lo “excepcional”-lo cual suponía que se estaba en un sistema político, racional y consensual- y lo “tolerante”?” (Cavanna y Cerri, 2009, p. 101). Los investigadores también analizan la noción de laicidad en Uruguay, -laicidad política-, que se refiere a la enseñanza de la historia desde una supuesta posición objetiva y neutra, a diferencia de las nociones frecuentes de laicidad que suponen la separación de la enseñanza y la religión.

Esta noción de laicidad política, que pretendía optar por una democracia que no culpaba a nadie por los hechos ocurridos en la dictadura militar e instaurar el olvido como una manera de pensar, sin ataduras, en el presente y en el futuro del país, significaba optar igualmente por una amnesia voluntaria que, al decir de los políticos tradicionales (reacios a la enseñanza de la dictadura militar en la escuela), protegía la laicidad, manteniendo el análisis de la historia desde la conservación de valores tradicionales, al tiempo que evitaba el acercamiento de los estudiantes a ideas de izquierda.

Así, a partir de entrevistas realizadas a maestros de historia de escuelas uruguayas, el 85% resaltó que no hay una violación sistemática de la laicidad en el sistema educativo por el hecho de enseñar la historia reciente desde posturas no acordes con la historia oficial, y que, el concepto de laicidad:

[...] entendido en el sentido conservador- termina siendo el mayor condicionante para evitar que el tema sea visto en las aulas, pues existe el temor de violar la laicidad en el objetivo de enseñar una historia reciente que no está inmersa en el sentido común ni de la disciplina, ni de la ciudadanía uruguaya (Cavanna y Cerri, 2009, p. 106).

En concordancia con este planteamiento, los autores destacan que: “diferentes miedos, desafíos y también motivaciones particulares son manifestadas por los profesores consultados sobre qué implica enseñar el tema de la dictadura militar” (Cavanna y Cerri, 2009, p. 107) lo que lleva a que sean minoritarios los maestros y maestras que abordan el tema en sus clases. Estos docentes consideran que, aun siendo necesaria la enseñanza de la historia reciente, es complejo no caer en la división de los actores ‘buenos y malos’ de los hechos, y en la manifestación de su posición frente a la indiscutible violación de derechos humanos por parte de las fuerzas militares; sobre todo, porque muchos de ellos vivieron la dictadura y sus recuerdos subjetivos los llevan a tener una postura que trasciende a la puramente académica.

De otro lado, Plá y Pérez (2013) analizan el desarrollo del pensamiento histórico en sujetos de diferentes edades y niveles educativos en México, desde una investigación de corte cualitativo en la que se utiliza la imagen como fuente y herramienta en la

interpretación de la historia del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional -EZLN-, ocurrido en 1994.

Para ello, establecieron 5 grupos de estudio⁴ organizados según las siguientes categorías: generacional, niveles de escolaridad y especialistas; los cuales respondieron preguntas enfocadas a indagar sobre sus elaboraciones del pasado reciente, teniendo en cuenta sus características sociales, económicas y demográficas.

Entre los hallazgos del estudio, vale la pena destacar que los hechos históricos mayormente recordados por los participantes de diferentes grupos generacionales varían en cuanto a: la formación académica, el conocimiento, la posible vivencia de los hechos y el acercamiento a diversas fuentes; todo lo cual influye en sus elaboraciones del pensamiento histórico. No obstante, se identifica que, independientemente del nivel educativo y generacional de los entrevistados, la mayoría de ellos cuentan con dificultades para analizar fuentes y diferenciar entre una construcción parcializada de los hechos del pasado y un ejercicio analítico objetivo y reflexivo sobre la historia reciente.

Adicionalmente, los autores cuestionan el rol del sistema educativo en el desarrollo de capacidades para pensar la historia reciente en los estudiantes y el uso de fuentes primarias (generalmente, libros de texto) para tal fin.

En el contexto chileno, por su parte, Rivera y Mondaca (2013) destacan la importancia de la enseñanza de los hechos ocurridos durante la dictadura de Pinochet⁵ y el proceso de transición a la democracia. En un primer momento, los investigadores

⁴ Grupo A: Personas que al surgir el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional -MZLN- (1994) tenían 18 años o más y en la actualidad cuentan con estudios universitarios en proceso, interrumpidos o concluidos en alguna universidad pública del Distrito Federal; Grupo B: Personas que al surgir el MZLN tenían 18 años o más y que a la fecha no han realizado estudios universitarios; Grupo C: Personas que al surgir el MZLN tenían 15 años o menos y que en la actualidad cuentan con estudios de licenciatura en pedagogía en la UPN de México; Grupo D: Personas que al surgir el MZLN tenían 15 años o menos y que a la fecha no han realizado estudios universitarios; y Grupo E: Estudiantes de la licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México que al surgir el MZLN tenían 15 años o menos (Plá y Pérez, 2013, p. 34).

⁵Periodo comprendido entre el 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990, durante el cual se desarrolló una dictadura militar encabezada por el general Augusto Pinochet.

rescatan la dualidad memoria-olvido, refiriéndose a la importancia de reconocer las memorias oficiales y no oficiales y su abordaje en la escuela.

De este modo, su intención se dirige a: “enseñar los hechos a través de miradas nuevas que centren la enseñanza en los valores y los Derechos Humanos con el debido respeto individual y colectivo a la Tolerancia y a la Vida” (Rivera y Mondaca, 2013, p. 396). Este propósito se desarrolla a partir del análisis de textos escolares y de la práctica pedagógica de los docentes chilenos, en torno a la manera como éstos asumen la consigna *Nunca Más*,⁶ desde la cual, en principio, se busca rescatar memorias que no han sido tenidas en cuenta para la construcción de la historia chilena.

De modo complementario, los autores realizan un análisis crítico al texto: Historia y Ciencias sociales, en el que se problematiza la forma de acercar a los estudiantes a la época de la dictadura. En este texto, comúnmente leído en las escuelas de este país, se “sintetiza el golpe de estado, las violaciones a los Derechos Humanos, la modernización de la economía o “neoliberalismo” y la llegada de la democracia” (Rivera y Mondaca, 2013, p. 397). A partir de esto, Rivera y Mondaca cuestionan el abordaje de dicha información, al afirmar que se genera acumulación de conocimientos de distinta índole y un nulo análisis de la situación histórico-política por la que atravesó el país.

En razón de ello, los autores proponen indicadores metodológicos que se contraponen a esa estrategia dilatoria, y mediante los cuales proyectan desarrollar un espacio de reflexión y análisis, en el que el docente juegue un papel fundamental en su posición de mediador. Un aporte a destacar de esta propuesta es el uso y la valoración del “saber popular”, que se refiere a la participación de todos los actores involucrados o no, directamente en los hechos de la dictadura, con la intención de rescatar testimonios de las víctimas y de generar un ambiente de diálogo que de mayor visibilización y reconocimiento de lo sucedido, así como mayor capacidad de reflexión.

⁶Si bien en Chile se realizaron informes desde comisiones de verdad y reconciliación nombrados como Rettig (1991) y Valech (2004) los autores se refieren al *Nunca Más* como una consigna.

En un contexto nacional y cultural distinto, en Guatemala, a través de un trabajo etnográfico realizado con estudiantes de secundaria, de población rural y urbana (140 participantes, 62% rurales, 38% urbanos, en promedio de edad de 16 años), Bellino (2014) indagó la pertinencia de que la población estudiantil conozca el pasado violento.

Para dar amplitud a la investigación, la autora contó con las voces de familiares y maestros de ciencias sociales de las instituciones educativas participantes, además de analizar tres libros de ciencias sociales relacionados con conflicto armado y acuerdos de paz.

Este trabajo se llevó a cabo en los departamentos: Quetzaltenango, Chimaltenango, Sololá y Sacatepéquez. Su desarrollo consistió, en primer lugar, en la contextualización del conflicto armado en Guatemala y la violencia contemporánea, seguida de narrativas históricas “oficiales” y “no oficiales” de dicho conflicto, tomando las perspectivas de educadores y padres para explicar experiencias, desafíos y prácticas de transmisión de este pasado en tiempos de posguerra.

La autora destaca que, aun después de 15 años de acuerdos de paz, hay un notorio desconocimiento por parte de los estudiantes sobre el pasado reciente de su país. Los resultados mostraron que los estudiantes detentan tres tipos de perspectivas al respecto: un grupo afirmó desconocer que en su país existió un conflicto armado; el segundo identificó el periodo de conflicto armado, pero manifestó no reconocer causas, consecuencias y actores a profundidad, además, consideró importante la enseñanza de este pasado en la escuela, ya que esto los ayuda a configurar en el presente; el tercer grupo, por su parte, consideró que ese pasado es irrelevante e incluso perjudicial, inclinándose a favor del olvido.

Ahora bien, los maestros además de identificar un bajo nivel de conocimiento en estos temas por parte de sus alumnos señalan que la enseñanza del pasado reciente depende principalmente de las familias: la decisión o no de enseñarlo, qué enseñar y desde qué postura. Los maestros manifiestan, además, que la forma en que las escuelas describen la guerra es problemática, en la medida en que predominan los hechos del

pasado sobre los asuntos de la actualidad y de manera complementaria se quejan de la poca profundidad en los libros de texto disponibles para la enseñanza del conflicto.

Por su parte, los padres de familia manifestaron que sus hijos no aprendían “casi nada” sobre conflicto armado en las escuelas, pues la escuela otorga la responsabilidad de esta enseñanza únicamente a las familias, dejando de lado el hecho de que no todas las familias están dispuestas a discutir temas tan dolorosos.

Para concluir, la autora, apoyada en Cole (2007), señala: “la educación histórica se considera cada vez más un elemento esencial de los procesos de justicia transicional, clarificando el registro histórico, restableciendo marcos morales, promoviendo reconciliación social y reconociendo las atrocidades del pasado por parte de las generaciones futuras” (Bellino, 2014, p. 131)⁷.

La investigadora resalta, así, la necesidad de una enseñanza de la historia reciente, que haga hincapié en los factores que condujeron al conflicto y, simultáneamente, promueva la ciudadanía activa y la agencia individual de los sujetos en la escuela, teniendo en cuenta, además, que los estudiantes solicitan la enseñanza de la misma, lo que según ella podría ser potencializado a partir de las próximas reformas curriculares que anticipan mayor contenido sobre el conflicto armado y en las que se incluye la narrativa testimonial de las víctimas, así como recursos para la orientación docente en el marco de la educación de los DDHH, haciendo frente al desconocimiento que en muchos casos genera silencio y olvido selectivo.

En esta misma dirección Bellino (2016) realizó un estudio de caso en el que aplicó el enfoque de justicia transicional para analizar la reforma curricular, de acuerdo a cómo se pretendió, promulgó y experimentó esta después del periodo de conflicto armado que sufrió Guatemala (1960-1996). A través de datos etnográficos la autora relaciona la enseñanza y el aprendizaje de la injusticia histórica en un aula urbana y una rural, examina cómo las representaciones particulares de la guerra se posicionan como narrativas en la identidad cívica de los jóvenes y cómo a partir de estas construyen su

⁷Traducción propia: “In the aftermath of mass violence, history education is increasingly considered an essential element of transitional justice processes, clarifying the historical record, reestablishing moral frameworks, promoting social reconciliation, and acknowledging past atrocity for future generations”

rol y relevancia de la historia de violencia y autoritarismo en una democracia pos autoritaria. En el artículo se mencionan cinco momentos claves en el desarrollo de este estudio:

En el primer momento, se interrogó a los estudiantes de las instituciones por el término democracia y su relevancia en el país, obteniendo como resultado la desconfianza o incredulidad hacia la forma como se asume en el país este sistema de gobierno. Esto lo ilustra claramente la respuesta de un estudiante de la escuela rural, quien manifestó que:

[...] la democracia es difícil de definir en un lugar como Guatemala, cuando hay elecciones el estado dice: queremos usar la democracia para ayudar, para resolver problemas... pero luego, cuando están sentados en el poder ¿a dónde va la democracia?, la constitución dice hay democracia, los acuerdos dicen que hay democracia (...) pero no se está cumpliendo porque los indígenas no tienen voz. Entonces, ¿cómo podemos hablar de democracia en Guatemala? (Bellino, 2016, p. 58)⁸

Esto permite visibilizar aspectos relacionados a la democracia, tales como los acuerdos de paz o la elección de gobernantes, como, por ejemplo, la de Otto Pérez Molina, elegido democráticamente presidente en 2011, tiempo después de haber participado en el derrocamiento del presidente Jorge Serrano Elías, tras el autogolpe del 1993, lo que desató intensos debates, a nivel nacional, sobre la pertinencia o no de que asumiera dicha responsabilidad.

Por un lado, para un sector de la población, este presidente representaba el regreso de los gobiernos militares que reinaron en el pasado violento de Guatemala, los incumplimientos al proceso de paz, las constantes violaciones a los derechos humanos y el autoritarismo. Por otro lado, especialmente para el sector de la población urbana, este presidente representaba una solución a los desafíos de la posguerra y la promesa de dar

⁸Traducción propia: "When there are elections, the state says: we want to use democracy to help, to resolve problems... But then when they are seated in power, where does democracy go? The Constitution says there is democracy. The Peace Accords say there is democracy. There is democracy. . . . But it is not being fulfilled, because the indigenous people have no voice. So how can we speak of democracy in Guatemala?"

forma a la identidad nacional, más allá de la memoria histórica, bajo la aplicación de su campaña "mano dura".

A pesar de las posturas opuestas frente a este asunto, existe una aprobación generalizada sobre la enseñanza de la historia reciente en la escuela, que en palabras de Bellino (2016, apoyada en Cole, 2007 y Murphy y Gallagher, 2009) es considerada un paso crucial en la formación de una ciudadanía democrática, en la construcción de la paz y en la prevención de la violencia, sin desconocer los desafíos políticos y pedagógicos implicados.

Además de ello, se asume la educación como un mecanismo de justicia transicional, entendiendo la enseñanza de la historia reciente como un espacio a través del cual los legisladores, las víctimas sobrevivientes y los defensores de los derechos humanos piden la verdad, la memoria y la justicia. Así, llevar al ámbito público la injusticia histórica se entiende como una obligación colectiva: la elaboración de nuevas narrativas nacionales, como forma de reparar simbólicamente los errores pasados y una manera de reconocer el daño causado y sufrido.

La misma investigadora apoyada en trabajos de colegas como Murphy (2013), Davies (2004), Weinstein et al. (2007), Levinson (2012), entre otros, argumenta que la clase de historia en la escuela contribuye a la comprensión del otro y la cohesión social, en el marco de la justicia transicional, potenciando la ciudadanía activa, el pensamiento crítico, la resolución de conflictos, las habilidades para la construcción de paz, la concientización sobre los derechos humanos y la comprensión de la propia capacidad de agencia, entre otros.

Apoyada en los mismos investigadores, Bellino enfatiza en la ausencia de recursos pedagógicos para la enseñanza de la historia reciente y el tratamiento de la memoria histórica, dificultad especialmente notoria en los maestros que vivieron el régimen violento, y que se expresa en la evasión de discusiones sobre la historia del país, como forma de evitar tensiones a nivel emocional, y en otros casos en el

desplazamiento de la enseñanza de la historia, dando mayor importancia a los mensajes de paz, descontextualizados, en el plan de estudios.

A pesar de ello, Bellino insiste en la importancia del propósito de la enseñanza de la historia y sus implicaciones cívicas en la transición democrática toda vez que: "las confrontaciones con el pasado violento son determinantes críticos de cómo los ciudadanos se comprometerán con el orden moral y político de la posguerra" (Bellino, 2016, p. 62)⁹.

En el caso de Nicaragua, Vaninni realizó un estudio en el que se aproximó a las "políticas de memoria promovidas por los gobiernos, que se han alternado en el país desde 1979, e intenta ilustrar las luchas por la memoria como un campo de batalla que se manifiesta a través de diferentes medios y espacios" (2014, p. 74).

En el trabajo se desarrollan a fondo tres momentos determinantes del estudio de la historia del país, a saber:

1. *Después del triunfo de la revolución, en julio de 1979*: en este momento el nuevo gobierno sandinista inició un trabajo de educación política orientado a la construcción de una nueva identidad nacional, en la que se articularon los valores del sandinismo, fundamentado en tres ejes:

[...] el carácter antiimperialista de la lucha del pueblo nicaragüense; la figura del General Augusto C. Sandino y su Ejército Defensor de la Soberanía Nacional, como máxima expresión de los valores patrios y la identidad nacional; y la lucha del pueblo contra la dictadura somocista, conducida por su vanguardia, el Frente Sandinista de Liberación Nacional. (Vaninni, 2014, p. 75)

En 1980, se configuró la Cruzada Nacional de Alfabetización¹⁰, que sirvió como vehículo de transmisión de los nuevos valores democráticos, se promovieron proyectos

⁹Traducción propia: "Confrontations with the violent past are critical determinants of how citizens will engage with the postwar moral and political order."

¹⁰ La Cruzada Nacional de Alfabetización fue un proyecto masivo de orden político, educativo y cultural, promovido por el nuevo gobierno revolucionario para erradicar el analfabetismo, heredado de la dictadura somocista, que afectaba al 52% de la población nicaragüense (Vaninni, 2014).

de historia oral, canciones, publicaciones de libros académicos como formas de divulgar la revolución sandinista. Una de las estrategias heredadas del espíritu de esta cruzada fue el Tren Cultural “[...] un museo itinerante e interactivo, dedicado a la Cruzada Nacional de Alfabetización de 1980. Construido por el [Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica] IHNCA en el año 2006, recorrió 9 cabeceras departamentales y recibió la visita de setenta mil jóvenes” (Vaninni, 2014, p. 86).

2. *El triunfo de la democracia neoliberal y las luchas por la memoria*: más adelante con la llegada de la presidenta Violeta Chamorro, en el año de 1990, se llevaron a cabo acciones sistemáticas de borrado de “la memoria de la revolución sandinista” (Vaninni, 2014, p. 79), en principio, por medio de instituciones estatales como el Ministerio de Educación y las alcaldías liberales. Entre las acciones llevadas a cabo se cuentan “los cambios en el sistema educativo, la elaboración de nuevos programas de historia de Nicaragua y la publicación de nuevos textos escolares” (Ibíd.).
3. *El postsandinismo*: posteriormente Daniel Ortega ganó las elecciones del año 2006, siendo representante de la alianza “Unida Nicaragua triunfa”, centrando su discurso “en Dios, el amor, el perdón, la reconciliación y la unidad” (Vaninni, 2014, p. 82).

Este mismo año las políticas oficiales de memoria sufrieron una transformación radical, por lo que se ordenó el cambio de los programas escolares vigentes y la escritura de nuevos libros de texto que respondieran a los objetivos del nuevo gobierno. En consecuencia, la historia se centró en las victorias sandinistas, y en todas ellas aparecía el papel de un solo líder: Daniel Ortega. Al respecto Vaninni refiere:

A partir del discurso oficial y de las imágenes que se transmiten por los medios oficiales y los rótulos que inundan los espacios públicos, podemos deducir que la política de memoria del nuevo gobierno pretende rearticular los ejes del discurso oficial sobre un nuevo hilo conductor (2014, p. 83).

Finalmente, a partir de los diversos avatares de la enseñanza de la historia reciente en Nicaragua y del papel cambiante de los gobiernos de turno sobre la memoria histórica, la investigadora resalta la necesidad de realizar en este país programas de investigación y formación en temas clave como: memoria, cultura y ciudadanía.

Ahora bien, en el contexto colombiano, Rodríguez (2012) recoge la experiencia de maestros en formación¹¹, practicantes en distintas instituciones escolares y de doce experiencias organizativas de comunidades campesinas, barriales, así como de colectivos de víctimas, abordando temáticas tales como: luchas agrarias, dinámicas de conflicto armado, crímenes de Estado y de lesa humanidad y paramilitarismo, entre otros. No obstante, la mayor parte de la investigación estuvo direccionada hacia la línea de conflicto armado colombiano.

Esta investigación fue desarrollada desde una perspectiva conceptual que relacionaba los conceptos: formación política y memoria social¹². En un primer momento, los estudiantes debatieron, principalmente, los efectos de la incorporación de la enseñanza del conflicto armado en el currículo escolar y lo que ello implica en la relación escuela-comunidad, mientras que, en el segundo momento, se analizó la relación entre lo político y lo formativo en la universidad, a propósito del accionar de distintas organizaciones sociales¹³.

¹¹Estudiantes pertenecientes a la línea de proyecto pedagógico “Formación política y construcción de memoria social” de la Licenciatura en educación básica, con énfasis en ciencias sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

¹²Rodríguez entiende la formación política como “un conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente, orientado a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas, en las cuales se produce su experiencia social e individual” (2012, p. 168, citando a Mendoza, 2007), y la memoria social como “un campo de batalla por el control del pasado entre quienes se disputan el dominio y orientación de las sociedades, mediante prácticas de rememoración y olvido” (Ibíd.).

¹³ La mayor parte se llevó a cabo en el marco del proyecto Colombia Nunca Más PCNM y el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado MOVICE. Un grupo más reducido de trabajo se organizó con la Corporación Humanidad Vigente y la Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra (ACVC) (Rodríguez, 2012, p. 175).

Los análisis efectuados se orientaron a mostrar los proyectos de sociedad desde las disputas por la memoria o versiones enfrentadas del pasado, en las que los maestros en formación se posicionaron como sujetos inmersos en la historia reciente del país, no exentos de vivir el conflicto armado colombiano y conscientes, a su vez, de la incidencia de éste en su vida diaria, incluso al ser habitantes de zonas urbanas.

Otro aporte de esta investigación fue la producción de textos narrativos por parte de los estudiantes, frente a su interacción con las organizaciones, lo que les permitió reconfigurar su percepción sobre el Estado, la participación democrática, los Derechos Humanos y el conflicto armado. Todo esto en relación con la responsabilidad social en su formación como educadores.

En consonancia con este estudio, García y otros (2015) realizaron un trabajo de investigación que les permitió analizar la recepción de la novela *Vivir sin los otros. Los desaparecidos del Palacio de justicia* de Fernando González (2010) y mediante la misma, contenidos relacionados con la violencia de Estado y con políticas de represión y olvido, en tres grupos distintos de estudiantes: escuela primaria; escuela secundaria y Universidad.

Esta experiencia se destaca por trabajar la memoria histórica desde la literatura, identificando a la escuela como espacio para “interpelar, conmemorar y hacer justicia por medio del debate, la discusión y la reflexión razonada, pero también sensible de aquello que es necesario recordar, aunque nos duela” (García y otros, 2015, p. 18).

De este modo, el propósito principal de esta labor investigativa se centró en caracterizar y comprender las experiencias pedagógicas en los tres niveles educativos, identificando de forma transversal de qué modo el sujeto se sentía afectado por lo que leía y cómo esta afección conllevaba una comprensión más profunda de los hechos ocurridos en la toma y retoma del Palacio de Justicia. Aunque esto se trabajó con grupos de diferentes edades, todos ellos “hicieron frente a su realidad social y se confrontaron ante su condición humana” (García y otros, 2015, p. 18). Se reconoció así la importancia del uso de la literatura en el trabajo sobre la memoria, ya que, por medio de ella es

posible que los alumnos ganen en el reconocimiento del otro y de “lo que pasa” con el otro.

A su vez, Arias (2015) realizó un estudio¹⁴ en el que, principalmente, les preguntó a los maestros en formación: ¿qué saberes privilegiaría a la hora de enseñar la historia reciente a sus alumnos? De esta manera el investigador buscaba identificar, por medio de elaboraciones escritas, la influencia de la orientación ético-política en los maestros en formación en la enseñanza de la historia reciente colombiana, visibilizando la influencia de sus esquemas morales en la elección de los acontecimientos y eventos que, hipotéticamente, impartirían en sus clases.

El trabajo evidenció una marcada tendencia en la escuela, por una enseñanza de la historia simplista, fragmentaria y esquemática -propia de la estructura de los libros de texto- en la que se omite la explicación de los factores sociales, políticos y económicos que influyen en su configuración.

En conclusión, según Arias (2015), en la relación memoria - historia existen dos dimensiones a resaltar y profundizar en la experiencia educativa: 1) *la intelectual*, direccionada al conocimiento de pasados traumáticos en torno a preguntas tales como: ¿por qué lo que pasó fue así y no de otro modo?, o ¿qué contexto hizo que ello fuera admisible? y 2) *la ética*, que posiciona estos interrogantes sobre la propia sociedad, las personas y los grupos involucrados. Así, el ámbito educativo ha de centrarse en abordar los valores, las ideas y los supuestos de las personas frente a su propio pasado, generando una discusión sobre las implicaciones de sus esquemas morales, para la sociedad de su época y para la actual.

Por otro lado, Herrera y Pertuz (2016) realizaron un estudio que dio cuenta de las formas, condiciones y particularidades que han incidido y posicionado a la memoria histórica en el marco de la construcción de políticas públicas en Argentina, Chile y

¹⁴Este estudio fue realizado con estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Colombia, teniendo en cuenta que estas políticas trascendieron al ámbito educativo, gracias a las luchas lideradas por colectivos y organizaciones sociales que buscaban la reivindicación de sus memorias al intentar distanciarse de la memoria oficial.

El análisis realizado por las autoras giró en torno a tres conceptos clave: *memoria pública*, *política pública de memoria* y *memoria oficial*, los cuales presentan variaciones en los contextos políticos de cada país. Mientras Argentina y Chile vivieron un periodo dictatorial, Colombia ha mantenido una democracia restringida y un conflicto armado interno que ha complejizado los usos políticos de la memoria y la enseñanza del pasado reciente, ya que no hay un consenso que defina una fecha de inicio y una fecha de fin del conflicto.

También, las autoras, resaltan aspectos comunes en los tres países respecto a las políticas de memoria y sus usos a propósito de las violencias políticas, pues dichas políticas, se han establecido desde un horizonte de reconciliación, que reducen “las responsabilidades éticas y políticas que el Estado y la sociedad han tenido sobre este pasado, y obturan la revisión de sus legados en el escenario educativo y en otros espacios sociales y culturales” (Herrera y Pertuz, 2016, p. 103).

En este sentido, el lugar que ocupan las políticas de memoria en el marco oficial invisibiliza las memorias alternativas, llevando a que, por un lado, estas sean tergiversadas y excluidas del escenario público, y por otro, se privilegie el paradigma del sujeto víctima, en el cual los individuos se ven alejados de los escenarios políticos y sociales. Al respecto, Herrera y Pertuz al distanciarse de esta postura, proponen “pensar en los sujetos afectados por la violencia [...] como sujetos portadores de proyectos e idearios que los habilitan como sujetos políticos” (2016, p. 102).

Así pues, uno de los retos que las autoras plantean para una pedagogía de la memoria del pasado reciente es la apropiación de dicho pasado, no solo por las personas afectadas y los colectivos que trabajan con ellas, sino por toda la sociedad, al entender que esta es una “herencia común” (Herrera y Pertuz, 2016, p. 103).

Estos estudios, esquemáticamente presentados, permiten vislumbrar, en cierta medida, el proceso que se ha llevado a cabo a nivel latinoamericano en relación con la enseñanza de la historia reciente, pues tal como señala Rodríguez “más que una opción pedagógica y didáctica es una necesidad” (2012, p. 181), sobre todo, en el caso colombiano en el que la escuela no puede ser indiferente al momento histórico que atraviesa el país. La mayoría de ellos reconoce la responsabilidad social e histórica de la escuela, en la tarea de contribuir a la superación de la violencia, así como las dificultades presentes en la enseñanza de la historia reciente, en los contextos objeto de su reflexión (luchas agrarias, dinámicas de conflicto armado, crímenes de Estado y de lesa humanidad, paramilitarismo, entre otros).

La enseñanza de la historia reciente en la escuela, en los países mencionados, está sujeta a diversos y complejos factores, entre ellos: las políticas públicas educativas, las particularidades de las instituciones, los conocimientos y las actitudes de los maestros(as); la calidad, pertinencia y profundidad de los materiales pedagógicos y de apoyo didáctico, entre otros.

2.2 Rol de las organizaciones sociales en la construcción de paz y de memoria histórica

Para dar apertura a la categoría de organizaciones sociales, referenciamos a Bruckmann y Dos Santos (2008) y el estudio que realizaron sobre la incidencia e historia que han tenido los grupos sociales en América Latina y la forma cómo llegaron a consolidarse estas organizaciones sociales en la región y qué papel han tenido en la historia de sus países de origen. Para esto, la autora define cuatro fases claves para el desarrollo de su artículo:

La primera fase que abordara los orígenes, la denomina: “de la influencia anarquista a la tercera internacional”, en la que la autora identifica la migración de europeos con una fuerte influencia anarquista a América a finales del S.XIX y comienzos del S.XX como un hito. “[E]stos movimientos anarquistas tuvieron su auge en toda la

región entre 1917 y 1919, años en los que se organizaron huelgas generales bastante significativas que abrieron un proceso de sindicalización del movimiento obrero” (Bruckmann y Dos Santos, 2008, p. 1), de estos movimientos se da una subdivisión: el movimiento campesino, el movimiento obrero, los movimientos de clase media y el movimiento estudiantil.

La autora en este apartado rescata la importancia que tienen los movimientos culturales y artísticos en la consolidación de los grupos, pues sus representaciones tenían un mayor impacto en la sociedad, lo que contribuía al acercamiento de un mayor número de personas en torno a la causa por la cual se luchaba. Entre estos movimientos se rescatan los del: “muralismo mexicano, revolución modernista Brasil en 1922 y otros movimientos similares, principalmente durante los años 20. La creación de la revista *Amauta* (Lima 1926-1930) fundada por José Carlos Mariátegui” (Bruckmann y Dos Santos, 2008, p. 3).

La segunda fase, es nombrada como “El populismo y las luchas Nacional - Democráticas”, en la que se expone cómo los movimientos sociales que inicialmente se habían formado poco a poco se iban identificando y suscribiendo a los gobiernos populares, así como a partidos comunistas que emergían en América durante los años 30 y 40. Estos partidos buscaban la unidad de los movimientos para trabajar todos bajo un solo fin nacional-democrático, en la lucha antiimperialista y anticolonialista, de esta etapa nacen dos movimientos que hoy día tienen gran fuerza en América latina:

- a) Los movimientos étnicos de mujeres se presentan en dos grupos diferenciados: la cuestión campesina-indígena y la campesina-negra (Bruckmann y Dos Santos, 2008).
- b) El movimiento femenino comprende la participación en la cultura como un rol protagónico donde la mujer tiene la capacidad de reestructurar la subjetividad del mundo contemporáneo, en el cual se revalora el papel de la vida (Ibíd.).

Luego de las suscripciones políticas de los movimientos sociales, llega una tercera fase: “la autonomía de los movimientos sociales y las nuevas formas de resistencia”, tomando dos caminos, el primero fue separar toda actividad social de los partidos políticos y ONG que los apoyaron, uniéndose entre movimientos para fortalecer su lucha social. El segundo camino, dirigido a que los movimientos sociales crearan, de forma autónoma sus propios partidos políticos con gran incidencia en programas de políticas públicas.

Como última fase, se consolida “la globalización de las luchas sociales” una nueva realidad de los movimientos sociales que indica una dinámica no solamente defensiva sino también ofensiva en los años 90 con el surgimiento de grupos campesinos e indígenas que se convirtieron en guerrillas. El programa alternativo que se dibujó en América Latina tomó mayor fuerza y las organizaciones se reunieron más allá de sus territorios de origen, solidificando la lucha social a nivel global.

En este sentido, se puede inferir que, si bien los movimientos sociales han tenido influencias europeas para consolidarse en América Latina, estos se han forjado a través de características propias y luchas específicas desde y con campesinos, obreros, mujeres, indígenas y mineros, para llegar a considerarse actualmente con modelos sociales de resistencia.

Por su parte, en Colombia el surgimiento de las organizaciones sociales se dio con la actividad sindical en 1910, que años más tarde tuvo gran capacidad de movilización por las influencias socialistas y por personajes con capacidad de agitación popular como María Cano. Se lograron leyes como el derecho a la huelga, a asociarse, a la jornada de ocho horas y vacaciones pagas, posibilitando la creación de la Central de Trabajadores de Colombia (CTC) (FLACSO, s.f).

En 1986, luego de años de lucha de las sindicales trabajadoras y de ser uno de los motivos para derrocar al gobierno de Rojas Pinilla (1957), se creó la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), que se constituyó para combatir la discriminación hacía las mujeres. Estas luchas permitieron, en principio, que las mujeres lograran entrar en el mercado del trabajo remunerado, y luego, tener un papel importante dentro de los

conflictos laborales desde la participación sindical, creciendo en lugares como Cundinamarca, Antioquia, Atlántico y Valle.

Entre las organizaciones del Estado que han tenido repercusiones a nivel histórico y nacional, se destacan: la Federación Colombiana de Trabajadores (FECODE) y la Federación Nacional de Trabajadores al Servicio del Estado (FENALTRASE) con ocho sindicatos dirigidos por mujeres.

Ahora bien, otro tipo de organizaciones sociales se dieron en 1930 y surgieron con el nombre de las Cooperativas, en las que las mujeres tuvieron una participación notoria en la década de 1980. Además, nacieron otras organizaciones barriales como las Juntas de Acción Comunal, las Asociaciones de Padres de Familia de los Hogares de Bienestar Familiar, el Programa Nacional de Rehabilitación (PNR), entre otras.

Cabe resaltar el papel activo de las mujeres dentro de estas organizaciones comunitarias, en las que constantemente se relacionan prácticas campesinas e indígenas como la minga. Simultáneamente, surgen organizaciones campesinas e indígenas como la Organización Nacional Indígena Colombiana y la Asociación Campesina de Antioquia (ACA).

Por su parte, en la década de 1970 surgen las organizaciones por la defensa de los derechos humanos, influenciadas por la lucha de las mujeres que han denunciado a través de acciones sociales, culturales y procesos jurídicos las represiones y la violencia hacia ellas, sus familiares y la comunidad. Entre estas organizaciones, se encuentra la Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos (ASFADDES).

Mediante un recorrido diacrónico por el siglo XX e inicio del siglo XXI, Archila (2013) expone las condiciones sociales, económicas y políticas de las mujeres en Colombia, resaltando las diferentes formas de acción colectiva del movimiento de mujeres en la esfera pública. El autor establece tres fases fundamentales para la comprensión del movimiento de mujeres en el país.

La primera, enmarca la consecución de derechos económicos y políticos para las mujeres centrándose en la obtención del voto, el acceso al campo educativo y público (años treinta a años sesenta). La segunda, propendió por la reivindicación de los

derechos sexuales y reproductivos, así como la lucha por el respeto hacia la diferencia de género (años setenta y ochenta), caracterizada por la consolidación de diferentes organizaciones populares, feministas y grupos de acción social y política, además de la apertura de nuevos espacios de debate y encuentros participativos como el Congreso Panamericano de Mujeres Sindicalistas del 78 -nueve años después el Primer Encuentro de la Mujer Trabajadora-, el primer Foro de Mujeres Campesinas en la población de Ovejas (Sucre), y el primer Encuentro de Mujeres Indígenas, entre otros.

La tercera fase del movimiento de mujeres se ha orientado en la lucha por la equidad de género, la ampliación de los derechos sexuales y reproductivos, la oposición frente al conflicto armado y las violencias hacia la mujer - simbólica y económica, política e intrafamiliar- , en el que las distintas formas de organización regional y local han tenido un papel protagónico al lograr la conquista de espacios de participación política y nuevas formas de incidencia social.

No obstante, el autor sostiene que a pesar de la obtención de un avance significativo en el accionar femenino y su papel en la sociedad colombiana contemporánea, se han presentado oposiciones ideológicas y políticas al movimiento de las mujeres, lo cual se evidencia en la prevalente asimetría en las relaciones sociales y de poder en la esfera pública, las limitaciones de las mujeres para acceder a nuevos roles sociales y el debilitamiento de su accionar político mediante acciones violentas manteniendo “nuevas formas de ataque contra las reivindicaciones de las mujeres” (Archila, 2013, p 10).

Sin embargo, el autor concluye en primer lugar, que la incidencia del movimiento de mujeres en Colombia ha contribuido con transformaciones estructurales que han llegado hasta las mismas prácticas cotidianas de nuestra sociedad, pues si bien la participación social y política femenina aumentó a partir de la promulgación de la constitución de 1991 y la instauración de la ley 581 de 1998, dicha participación obedece además y en gran medida, a las continuas luchas por conquistar relaciones de poder más equitativas auspiciadas por diferentes actores sociales comprometidos con la

inclusión, la visibilización y el reconocimiento de las mujeres en todos los campos sociales.

En segundo lugar, frente a las limitaciones del movimiento de mujeres en Colombia Archila resalta, en la creciente inmersión y participación de las mujeres en diferentes dimensiones sociales en nuestro país la presencia de heterogeneidad en los distintos horizontes políticos, sociales y culturales de los diferentes actores del movimiento femenino, lo que ha dificultado la consolidación de una unidad de acción política de mayor alcance.

En lo que respecta a los estudios realizados sobre la relación memoria - resistencia en el conflicto armado, Villarreal rastrea procesos de resistencia no violenta llevados a cabo por organizaciones de mujeres en los departamentos de Cauca, Chocó y Nariño, identificando “53 iniciativas ciudadanas organizadas por las mujeres o donde ellas ejercen un importante liderazgo” (2007, p. 53). La autora, a su vez, determina que estas organizaciones e iniciativas buscan contrarrestar los impactos del conflicto armado interno colombiano desde múltiples acciones colectivas, integradoras y participativas, orientadas a reivindicar no solo el rol de la mujer sino, además, direccionadas a construir tejido social en sus comunidades.

Frente a las acciones llevadas a cabo por las diferentes iniciativas de resistencia destaca: la promoción de la equidad, la creación de nuevas opciones de sostenimiento económico en las poblaciones, el fortalecimiento de la participación democrática, la difusión de los derechos ciudadanos, el rescate de costumbres y valores identitarios, y la oposición a la violencia estructural, “cuya expresión es la pobreza, la discriminación, la exclusión, el machismo” (Villarreal, 2007, p. 50). Además, en cuanto al surgimiento y desarrollo de las iniciativas antes mencionadas añade que estas:

[...] le están aportando a las mujeres participantes, a sus familias y a la sociedad un nuevo concepto de vida y sociedad pues recrea y fortalece antiguos lazos sociales, crea vínculos y genera nueva reflexión sobre los derechos de las mujeres en las regiones y su capacidad para estar en los sitios donde se debaten temas estratégicos (Villarreal, 2007, p. 59).

En este sentido, resalta el rol de iniciativas nacientes en el seno de situaciones violentas y de conflicto que exponen a condiciones de vulneración y abandono a la población femenina, estableciendo que:

[...] estas iniciativas están transformando sus contextos, brindando mejores espacios de convivencia y desarrollo, pero al mismo tiempo están cambiando percepciones y roles de género dentro de las comunidades. Con su accionar [...] han abierto espacios nuevos para las mujeres, han logrado ganar reconocimiento y que ellas se empoderen como gestoras de cambios sociales (Villarreal, 2007, p. 61).

Por otra parte, la *Mesa de trabajo mujer y conflicto armado* (2010) establece en su informe que: “Durante los últimos diez años, algunas organizaciones sociales y de mujeres se han venido fortaleciendo de manera colectiva con acciones de resistencia frente al conflicto armado colombiano” (Fedes y Codacop, 2010, p. 95), buscando visibilizar tanto los efectos negativos sufridos a raíz del conflicto, como las acciones llevadas a cabo en pro de la defensa de los derechos de las comunidades y la transformación de imaginarios y de prácticas sociales excluyentes y desiguales.

Este trabajo, a su vez, recoge la experiencia de varios grupos de mujeres cuya postura de resistencia frente al conflicto armado interno se ha desarrollado con el uso de estrategias pedagógicas, la sensibilización sobre los hechos ocurridos, su comunicación y, en general, la defensa de los derechos de las mujeres. A continuación, se enuncian las organizaciones destacadas por el informe:

- Corporación para la vida, mujeres que crean: “surge con el propósito de desarrollar –desde, con y para las mujeres- propuestas de vida en un contexto de muerte”.
- Liga internacional de mujeres por la paz y la libertad (Limpal Colombia): “propende por la eliminación de todo tipo de violencia en contra de las mujeres y

acompañarlas en procesos de resistencia y empoderamiento ante el conflicto que viven”.

- Federación de mujeres campesinas de Nariño (Femucan): “las mujeres de Femucan se levantan en defensa de los derechos humanos como una forma de afirmar la vida como acción política y como un derecho”.
- Programa mujer de la asociación de cabildos indígenas del norte del Cauca: “Una apuesta política por el reconocimiento de los derechos de las mujeres indígenas”.
- Fundación nacional defensora de los derechos humanos de la mujer (Fundhefem) “Motivadas por la preocupación frente a la injusticia y a las violaciones sistemáticas de los derechos de las mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia”.
- Liga de mujeres desplazadas (LMD): “es una de las organizaciones de base de mujeres desplazadas en Colombia, con un gran impacto dentro de la población y muy buenos resultados en el trabajo de restitución de derechos”.
- Asociación Colectivos Mujeres al derecho: “se posiciona como una de las primeras organizaciones de mujeres que promueve la incorporación de la perspectiva de la mujer y género en la teoría y práctica del derecho” (Fedes y Codacop, 2010, pp. 96-105).

Estas organizaciones y muchas otras no incluidas en la lista surgen como una necesidad de resistencia al conflicto armado y de movilización contra todo tipo de violencia. Cada una cuenta con particularidades y finalidades específicas, en contextos locales. En suma, su accionar se dirige al fortalecimiento del trabajo colectivo reivindicar, la participación política y el fortalecimiento del tejido social. En una dirección similar Barros y Rojas (2015) llevaron a cabo un estudio analítico, partiendo del interrogante: “¿En qué medida el conflicto armado colombiano ha llevado a la mujer a asumir nuevos roles dentro de la sociedad?”.

En su estudio identifican que en el conflicto armado el lugar de las mujeres suele reconocerse desde el rol de víctimas. En oposición a este imaginario, las autoras muestran otras posibilidades de actuación y empoderamiento de los colectivos de mujeres.

De esta manera, las autoras afirman que, a causa del conflicto armado, las mujeres adoptan nuevos roles en la sociedad como el de cabeza de hogar o activista social en pro del reconocimiento de sus derechos y de la justicia social, dichos roles se alejan de aquellos que se han constituido comúnmente: madre, esposa, hija, ama de casa, etc. Adicionalmente, el estudio examina dos aproximaciones:

1. En el conflicto armado colombiano las mujeres se han situado, de forma voluntaria y forzada, como miembros activos de los grupos armados al margen de la ley.
2. Gran parte de las mujeres que se han visto inmersas en el conflicto armado, son víctimas sobrevivientes, pero muchas de ellas han buscado desarraigarse del lugar de víctimas pasivas para posicionarse como constructoras de paz (Barros y Rojas, 2015, pp.13-14).

En este sentido, para Barros y Rojas (2015), es posible inferir que los acontecimientos de violencia y conflicto armado fueron detonantes para generar acciones participativas e integradoras por parte de las mujeres, en las diversas esferas sociales y políticas, ámbitos en los que hasta entonces no habían podido incursionar, lo que significa el surgimiento de nuevas líderes sociales.

Adicionalmente, se identifican tensiones entre la memoria oficial y las memorias alternativas, las primeras, en torno a un relato de la historia, que se erige como único, formalista, neutral y apaciguador; las segundas, desde un carácter reivindicativo, que pone de presente narraciones de actores sociales históricamente silenciados, desde donde se impugnan e intentan ampliar las versiones estáticas y convenientes de la historia reciente.

Recogiendo lo anterior, el lugar de las organizaciones sociales, incluidas aquellas que se han constituido por mujeres en el contexto colombiano, dejan entrever la importancia que tiene la construcción de memorias alternativas que permitan comprender la historia más allá de la memoria oficial, pues a través de éstas es posible conceder un lugar a los sujetos, las luchas y los logros de las organizaciones que desde la postura de este análisis tienen un importante potencial educativo.

Si bien, el impacto de la participación femenina ha tenido una mayor visibilización en momentos coyunturales de la historia nacional, se considera vital que su participación sea reconocida de manera constante en tanto ésta posibilita fortalecer y promover desde lo individual a lo colectivo, (la familia, la comunidad y el país) procesos de edificación de paz y sociedad.

III. PROBLEMA

3.1. Preguntas de investigación

A partir de la revisión de estudios que han girado en torno a la enseñanza de la historia reciente en América Latina, específicamente en Colombia, en un contexto de conflicto interno, se han visibilizado problemáticas que han llevado a la conformación de organizaciones de mujeres que han resistido a diversas manifestaciones de la violencia en Colombia. El presente trabajo pretende centrarse en el componente educativo y en la capacidad de agencia de estas organizaciones. En consecuencia, se plantea la siguiente pregunta general de investigación:

¿Qué papel juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia (Madres de Soacha; Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria; Organización Femenina Popular -OFP- y Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño -AMOR-); y qué elaboraciones didácticas pueden mejorar las comprensiones en estudiantes de educación básica secundaria y media, del rol político de dichas organizaciones?

Si bien la primera parte de la pregunta exigió la realización de cuatro estudios documentales sobre las organizaciones sociales mencionadas, la segunda implicó llevar a cabo un proceso de indagación empírico sobre la comprensión que estudiantes de educación básica secundaria y media alcanzan sobre contenidos de historia reciente, referidos a dichas organizaciones, entre ellos: los asuntos que motivaron su origen, el devenir de las organizaciones y su impacto social y político.

Para dar cuenta de esta pregunta general de investigación es necesario responder las siguientes preguntas específicas:

PREGUNTAS ESPECÍFICAS	GRUPO
1. ¿Qué papel juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la Organización Femenina Popular -OFP-?	Grupo A Diana Cabezas

2. ¿Cómo enseñar a estudiantes de educación básica secundaria y media la historia reciente del país, mediante la tematización del desplazamiento forzado en Colombia y el rol de la OFP en su enfrentamiento?	Alejandra Molina
3. ¿Qué papel juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la organización Madres de Soacha?	Grupo B Alejandra Ávila Kimberly Galindo Luisa Ramírez
4. ¿Cómo enseñar a estudiantes de educación básica secundaria y media la historia reciente del país, mediante la tematización de las ejecuciones extrajudiciales en Colombia y el rol de las Madres de Soacha y Bogotá en su enfrentamiento?	
5. ¿Qué papel juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la organización Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria?	Grupo C María F. Espejo Alejandra Gutiérrez Nayibe Patiño
6. ¿Cómo enseñar a estudiantes de educación básica secundaria y media la historia reciente del país, mediante la tematización de la desaparición forzada en Colombia y el rol de las Madres de la Candelaria en su enfrentamiento?	
7. ¿Qué papel juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño -AMOR-?	Grupo D Jackeline Clavijo Andrea Ortega
8. ¿Cómo enseñar a estudiantes de educación básica secundaria y media la historia reciente del país, mediante la tematización de la violencia desde un enfoque de género en Colombia y el rol de AMOR en su enfrentamiento?	

Tanto la pregunta general como las preguntas específicas constituyen la base de los siguientes objetivos de investigación:

3.2. Objetivo general

Analizar el papel que juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia (Madres de Soacha; Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria; Organización Femenina Popular –OFP- y Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño –AMOR-); y las elaboraciones didácticas que pueden mejorar las comprensiones en estudiantes de educación básica secundaria y media, del rol político de dichas organizaciones.

3.3. Objetivos específicos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	GRUPO
I. Identificar y caracterizar el papel que juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la Organización Femenina Popular -OFP-.	Grupo A Diana Cabezas Alejandra Molina
II. Diseñar un material didáctico, para alumnos de educación básica secundaria y media, sobre desplazamiento forzado en Colombia y el rol de la OFP en su enfrentamiento y superación.	
III. Identificar y caracterizar el papel que juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la organización Madres de Soacha.	Grupo B Alejandra Ávila Kimberly Galindo Luisa Ramírez
IV. Diseñar un material didáctico, para alumnos de educación básica secundaria y media, sobre ejecuciones extrajudiciales en Colombia y el rol de las Madres de Soacha y Bogotá en su enfrentamiento y superación.	
V. Identificar y caracterizar el papel que juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la organización Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria.	Grupo C María F. Espejo Alejandra Gutiérrez Nayibe Patiño
VI. Diseñar un material didáctico, para alumnos de educación básica secundaria y media, sobre la desaparición forzada en Colombia y el rol de las Madres de la Candelaria en su enfrentamiento.	
VII. Identificar y caracterizar el papel que juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño -AMOR-	Grupo D Jackeline Clavijo Andrea Ortega
VIII. Diseñar un material didáctico, para alumnos de educación básica secundaria y media, sobre la violencia desde un enfoque de género en Colombia y el rol de AMOR en su enfrentamiento y superación.	

IV. METODOLOGÍA

En este apartado se describen las dos estrategias metodológicas que se utilizaron para el desarrollo del proyecto. En primer lugar, se realizó un ejercicio investigativo por medio del *análisis documental* mediante el cual se ahondó en el origen y el desarrollo de cuatro organizaciones sociales de mujeres constructoras de paz: su historia y devenir, y el impacto social y político de su accionar. Esta herramienta metodológica permitió responder los objetivos específicos 1, 3, 5 y 7 expuestos en la tabla anterior.

En segundo lugar, se llevó a cabo un proceso de indagación empírico mediante el *taller pedagógico*, estrategia que cuenta, al tiempo, con un componente propiamente formativo y uno de generación de conocimiento, lo cual significó el diseño, la aplicación en aula y el testeo de cuatro secuencias didácticas (una por cada subgrupo) acerca de la historia reciente, con base en el trabajo documental realizado. Dicho instrumento permitió el desarrollo de los objetivos específicos 2, 4, 6 y 8.

4.1. Análisis documental

El análisis documental (AD) suele ser una estrategia de investigación de gran valor en ciencias sociales y educación, especialmente en trabajos de índole reconstructivo respecto a un tema, un problema e, incluso, una organización. Pinto (1991) y Ruiz (1992) entienden al análisis documental como un conjunto de operaciones de orden intelectual que busca representar e interpretar el documento original, a través de un documento secundario abreviado, destinado a facilitar la búsqueda, el acceso y la difusión de la información por parte de los usuarios.

Pinto (1991) considera que la funcionalidad del análisis documental radica en que se presenta como una técnica auxiliar para el desarrollo de la investigación científica que, a partir de un proceso riguroso y acertado favorece y facilita la consulta de documentos originales. Para esto, en su desarrollo se distinguen dos fases: en primer lugar, el análisis interno, el cual comprende las operaciones que describen de qué trata

un documento y sus resultados. En segundo lugar, el análisis externo corresponde a la descripción del documento distinguiendo la presentación externa, que consta de la descripción bibliográfica y la catalogación.

Para Gavilán, por su parte, el análisis documental,

se puede definir como el conjunto de operaciones (unas técnicas y otras intelectuales) que se realizan para representar tanto la forma como el contenido de documentos primarios, generando de esta forma otros documentos secundarios cuyo objetivo no es otro que facilitar al usuario la identificación precisa y recuperación posterior de los documentos primarios representados (2009, p. 8).

Para este autor, las fases del análisis documental son: análisis formal (externo) y análisis de contenido (interno). En cuanto al primero, se define como aquel que tiene la finalidad de “solucionar el problema de la identificación de los documentos primarios para facilitar su localización o acceso posterior” (Gavilán, 2009, p. 8). Esta fase consta de dos (2) operaciones entrelazadas. En un principio se encuentra la catalogación, entendida como la elección de puntos principales para la construcción de la descripción bibliográfica que, a su vez, es la segunda operación, la cual recolecta organizadamente los datos que identifican un documento.

Ahora bien, en cuanto al análisis de contenido, “se trata de una operación más intelectual que técnica y, por lo tanto, más compleja, que pasa necesariamente por la identificación del contenido de los documentos” (Gavilán, 2009, p. 9), además producir un texto que puede convertirse en la referencia del documento principal. Dentro de este análisis se pueden encontrar tres (3) tipos de operaciones.

En primer lugar, se presenta la clasificación, que sintetiza y organiza el contenido fundamental del documento. Seguidamente, la indización como operación de análisis que toma las ideas principales del documento para registrarlas en términos del lenguaje documental, y, por último, el resumen, que integra el análisis y la síntesis para representar de forma condensada el contenido del documento principal.

En ese orden de ideas, el uso del análisis documental depende del criterio y la necesidad académica del investigador, por lo que se hace importante resaltar que el AD se puede realizar a través de cualquier tipo de fuentes (primarias o secundarias) y de medios (audiovisuales, electrónicos, documentos, etc.).

En el presente estudio el análisis documental permitió dar cuenta de los objetivos específicos de investigación: 1, 3, 5 y 7, esto es, mediante su uso fue posible indagar el papel que juegan la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la conformación y desarrollo de cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia: Madres de Soacha, Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria; Organización Femenina Popular -OFF- y Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño -AMOR, a partir de la búsqueda, la selección, la delimitación, la clasificación, la categorización y el análisis de documentos referidos a dichas organizaciones y al proceso escritural producido de forma subsecuente.

4.1.1 Procedimiento del análisis documental

El análisis documental se compone de cuatro categorías de análisis que dan cuenta de la trayectoria de cada organización, estas son: origen, desarrollo, tensiones problemáticas y retos, que se reconstruyen a partir del uso de fuentes documentales y fuentes testimoniales.

Las fuentes documentales consultadas fueron: literatura producida sobre estas organizaciones; libros; artículos de prensa; páginas web; redes sociales; documentales y material audiovisual. Las fuentes testimoniales, seleccionadas fueron conversaciones; relatos y contacto directo con las organizaciones.

Finalmente, los criterios utilizados para la selección de estas fuentes responden a un rastreo inicial, en el cual, éstas se identificaron y delimitaron de acuerdo con la pertinencia de su contenido para los propósitos de la investigación.

4.2. Taller Pedagógico

En el presente trabajo se entiende el taller pedagógico con una doble funcionalidad, por un lado, como una “estrategia metodológica con gran potencial didáctico, para desarrollar temáticas relacionadas con la educación” (Alfaro y Badilla, 2015, p. 83), y como en una serie de actividades estructuradas que conllevan la producción y/o transformación de las experiencias académicas de los sujetos involucrados (Ruiz, 2009).

Por otro lado, el taller pedagógico se concibe como estrategia investigativa, en la medida en que el investigador convierte en objeto de análisis las producciones orales y escritas de los participantes. De este modo, tales producciones pueden dar cuenta de la manera como los sujetos se posicionan frente a la estrategia pedagógica movilizada, esto es, en relación con la pertinencia y la eficacia del proceso de enseñanza – aprendizaje promovido: profundización y precisión de información, contenidos, conceptos y procesos; establecimiento de nuevas relaciones y distinciones; y, articulación de conocimientos y puntos de vista propios con los de los otros participantes, entre otros.

De esta manera, los actores del taller pedagógico son concebidos: “como productores y reproductores de saber: el saber de la historia que los recorre; el saber de la historia aprendida en la escuela y por fuera de la escuela” (Ruiz, 2009, p. 26). Es decir, que se tienen en cuenta los imaginarios y las concepciones previas de los sujetos, ya que son indispensables para la construcción de nuevas elaboraciones.

Entre las características generales del taller pedagógico Rodríguez (s.f.) establece que este debe ser: *dialógico* y *participativo* en la medida en que posibilita espacios de discusión entre los estudiantes y el maestro de forma bidireccional; *funcional*, *significativo* e *integrador* puesto que retoma las experiencias previas y las contrasta con la temática abordada generando un impacto en sus dimensiones cognitiva, interpersonal y subjetiva, lo cual se refleja en el tratamiento interdisciplinario al currículo.

Además de esto, el taller pedagógico se caracteriza por ser *lúdico* en tanto propone actividades llamativas para los estudiantes a partir de juegos y espacios para la

creatividad y la recreación, que se asumen como generadores de nuevas posibilidades de solución frente a la problemática planteada, por último, este suele ser *sistémico* puesto que las sesiones planeadas atienden a un orden lógico que dé cuenta de los objetivos, la temática de la clase y las características mencionadas anteriormente.

Teniendo en cuenta los elementos que constituyen el taller pedagógico, Rodríguez establece que más allá de su valor en procesos de enseñanza - aprendizaje resulta sumamente conveniente “su implementación para la recolección, interpretación y sistematización de información en la investigación educativa” (s.f. pp. 13-17) dado que estos pasos permiten comprender el sentido de las acciones e interacciones de los participantes en el aula. Entonces, el lugar del maestro no solo estaría limitado en la planeación de los talleres pedagógicos, sino que además implica “asumir sus propias prácticas pedagógicas como objeto de análisis para situarlas en una perspectiva crítica y emprender nuevas acciones de autoformación” (Ibíd.).

Esta estrategia investigativa, con sus distintos momentos: apertura, desarrollo, cierre, actividades: trabajo individual, trabajo grupal, discusiones, plenarios y recursos de apoyo: textos, videos, canciones y material complementario, permitió dar cuenta de los objetivos específicos de investigación 2, 4, 6 y 8 del presente ejercicio investigativo, es decir, mediante su uso, fue posible la exploración de las comprensiones que genera en estudiantes de educación básica secundaria y media el trabajo de las cuatro organizaciones constructoras de paz, objeto de la revisión documental antes descrita.

4.2.1 Procedimiento del taller pedagógico

Para la realización de las secuencias didácticas en los cuatro grupos de trabajo, se hizo la revisión de la Caja de Herramientas del CNMH (2015) y de las secuencias didácticas de educación para la paz y de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2016) y de la Fundación Konrad Adenauer Stiftung (2017-2018).

A partir de esta revisión se planteó un mismo desarrollo para el abordaje del

contenido de las secuencias didácticas, el cual contó con cuatro momentos específicos: un ejercicio de sensibilización de los estudiantes; el abordaje de fenómenos violentos en el marco del conflicto armado (desplazamiento forzado, violencia de género, desaparición forzada y ejecuciones extrajudiciales); el acercamiento a la organización (formas de accionar político, social y cultural) y por último, la movilización de la capacidad de agencia de los estudiantes. Además de esto, las cuatro secuencias didácticas contaron con una misma estructura para cada una de las sesiones:

- Introducción: apartado en el que se hace una breve explicación al docente sobre el tema y los recursos a trabajar.
- Recursos: son herramientas metodológicas que permiten abordar el tema de cada sesión de forma pertinente, como: relatos, canciones, dibujos, historietas, noticias, entre otros.
- Paso a paso: son las indicaciones puntuales para orientar el trabajo del docente durante cada sesión.
- Ten presente: aparecen en algunas de las sesiones, dentro de recuadros en los que el docente puede encontrar información que amplía la temática abordada o algunas recomendaciones de apoyo.
- Cierre: son espacios de reflexión y discusión sobre lo ocurrido en la sesión.
- Tareas o compromisos: en algunas sesiones se presenta una actividad que deberá ser realizada por los estudiantes para la siguiente sesión.

Ahora bien, al finalizar el diseño de las secuencias didácticas, se llevó a cabo un ejercicio de pilotaje en el Colegio Lazarillo de Tormes¹⁵ que consistió en la implementación de la sesión 1 y 2, para ello se entregó previamente el material al maestro con el fin de resolver inquietudes y contextualizarlo acerca de la temática.

En la implementación en el aula, cada grupo de trabajo realizó una observación no participante, que permitió evidenciar la interacción del docente con el material,

¹⁵ Para llevar a cabo el pilotaje se realizó un acuerdo con estudiantes, profesores y directivos en el cual se estipuló que la participación en el ejercicio investigativo se haría de forma voluntaria, respetando el anonimato de los participantes al no obtener registros fotográficos y omitir sus nombres.

respecto a la comprensión de las instrucciones, las recomendaciones y el manejo de la temática. Adicionalmente, fue posible conocer la pertinencia de los recursos, el contenido y las comprensiones de los estudiantes, por medio de un cuestionario valorativo.

V. ANÁLISIS DOCUMENTAL

5.1. Introducción

En el presente capítulo, la Asociación de mujeres del oriente antioqueño (AMOR) se aborda como ejemplo de movilización social de mujeres en pro de la paz, la reconciliación, la justicia social y la equidad de género. Este caso de estudio reviste de especial importancia para su análisis, pues en él convergen cuatro características: primero, esta es una organización que pervive en medio del conflicto armado en Colombia, segundo, la organización se enfoca en la reivindicación de las mujeres como actores sociales y políticos, tercero, realiza acciones de agencia frente al conflicto armado y en oposición a una cultura patriarcal, y cuarto, su enfoque, ético y político se proyecta afirmativamente hacia propuestas, mecanismos y transformaciones que integran procesos de organización social, reivindicación de derechos, y fortalecimiento del tejido social.

El capítulo comprende una contextualización del territorio, su historia, y las dinámicas sociales en medio de las cuales surge y se configura AMOR. Consecutivamente, se exponen las características de AMOR como organización, su postura política y formativa frente a asuntos de conflicto social, político y armado, y frente a asuntos de género. Se cierra mostrando el potencial educativo del accionar de AMOR en la enseñanza de la historia reciente.

5.2. AMOR: Lucha de mujeres en medio de una trayectoria de violencia, cultura patriarcal y organización social.

Las mujeres no sólo son víctimas de la guerra política, sino de múltiples violencias que las afectan como resultado de una cultura patriarcal y autoritaria en la cual viven. No ajenas a esta problemática las mujeres de AMOR vienen trabajando por un cambio cultural que hace parte de un horizonte de reconciliación entre hombres y mujeres (Londoño, Marín y Alzate, 2005, p. 50).

AMOR, como organización, busca resignificar el papel de las mujeres como actores políticos y constructores de sociedad, lo que implica romper las cadenas invisibles de una cultura androcéntrica que históricamente ha apaciguado su participación ciudadana. Es ésta, una tarea que parte del empoderamiento y la visibilización del rol transformador de las mujeres en la vida política y social.

Bajo esta comprensión, La Asociación Regional de Mujeres del Oriente AMOR, durante una larga trayectoria, ha trabajado en pro de fortalecer, promover y apoyar los procesos organizativos y democráticos de las mujeres en el oriente antioqueño¹⁶.

Desde el acompañamiento y la formación político-ciudadana, la Asociación ha apostado por el reconocimiento de las mujeres como agentes de cambio en sus comunidades, a partir de su participación en espacios de deliberación y decisión pública.

¹⁶ El Oriente Antioqueño está compuesto por 23 municipios distribuidos, a su vez en cuatro subregiones: **Altiplano** que comprende los municipios de Rionegro, La Ceja, El Carmen de Viboral, Marinilla, Guarne, Santuario, San Vicente, La Unión y El Retiro. **Embalses** con los municipios de Alejandría, Concepción, Granada, Guatapé, Peñol, San Carlos y San Rafael. **Páramo** que abarca los municipios Abejorral, Sonsón, Nariño y Argelia, y **Bosques**: con los municipios de Cocorná, San Francisco y San Luis.

A lo largo de su trayectoria, AMOR se ha posicionado como una organización de segundo grado¹⁷, precursora de un modelo de Red Municipal y Regional de Mujeres, en el que se articula con diferentes organizaciones de mujeres de los 23 municipios del oriente antioqueño, para la planeación, el diseño y la ejecución de diferentes acciones de orden político-social.

En el marco de esta propuesta y desde la preocupación por los procesos de reconciliación, equidad de género, desarrollo social y paz, AMOR se ha situado como un lugar de encuentro, formación, y discusión para la construcción y gestión de propuestas propias, emergentes de la comprensión de las necesidades y realidades de las mujeres del oriente antioqueño. A través de lo que la organización denomina *Conciencia Crítica* (Londoño, 2005, p 92) se plantean programas y proyectos de acción municipal que responden a las problemáticas presentes en la región.

El arduo trabajo de AMOR como organización de gran incidencia regional, ha permitido además, recoger las historias de todas las mujeres y los hombres que pertenecen y han participado en los diferentes procesos y acciones de gestión política y social que la organización ha promovido; configurándose éstas, a su vez, en memorias colectivas, las cuales en medio de un contexto afectado por la violencia permiten “nuevos procesos de significación del pasado” Jelin (2002, p 57), en los que la memoria tiene un lugar propositivo, ético y político fundamental pues ubica el pasado desde el presente, en pro de una visión conjunta de futuro.

De esta manera, el accionar de AMOR representa un importante referente de transformación social, pues el trabajar por la paz desde la reconciliación, el desarrollo social y la incidencia política y ciudadana de las mujeres crea nuevas formas de entender y agenciar el conflicto armado; elemento central en la reconstrucción de

¹⁷ “Una OSG [organización de segundo grado] es una agrupación de organizaciones de base (homogénea y heterogénea) que adquiere un estatuto de representatividad local y/o regional en la medida en que busca concretar las demandas provenientes de sus bases [organizaciones primarias]” (Martínez 2006, p. 109)

nuestra historia y del país que las nuevas generaciones de hombres y mujeres esperan y merecen.



Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (2013). Foto, Tomada de <http://amoroa.blogspot.com.co/>.

5.3.AMOR en el oriente antioqueño.

Según García (2007), en el proceso de reconfiguración regional del oriente de Antioquia el conflicto armado ha atravesado el entramado social, económico y político de la región. En el presente apartado se realiza un breve recorrido respecto a la conformación del territorio del oriente antioqueño (en adelante: oriente) durante los años 50 y 60 del siglo pasado, hasta la década del 2000, como contextualización de las condiciones geopolíticas que enmarcaron el surgimiento y desarrollo de la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño.

5.4. El Oriente y su territorio

La década de 1950 estuvo caracterizada por la presencia generalizada de violencia en todo el país, afectando al oriente antioqueño en las dos territorialidades o sub-regiones, que hasta el momento lo conformaban: oriente lejano y oriente cercano, denominaciones que refieren, respectivamente, a los asentamientos de la zona del altiplano (sus núcleos principales: Rionegro y Marinilla) y sus periferias; y los que se encuentran ubicados hacia la vertiente del río Magdalena, lo que hizo que los brotes de violencia en la región se presentaran de forma diferenciada:

La primera de estas regiones: el oriente lejano, durante décadas presentó una fuerte influencia de la iglesia, el partido conservador y algunas élites locales. El Oriente cercano, en contraste, poseía una estructura económico-política menos organizada, presentándose allí altos índices de pobreza, inequidad y marginalidad; además de hechos de violencia, “por la presencia de ‘Los Pájaros’ y la ‘chusma liberal’” (PNUD, 2010, p. 5).

En la década de 1960, el oriente comienza a vivir procesos de modernización e industrialización con la llegada de megaproyectos tales como: la autopista que conectaría a Medellín con la capital del país; la apertura del aeropuerto José María Córdoba; la extensión y el traslado de algunas empresas de Medellín a Rionegro; la agroindustria de exportación de flores; y la prolongación de parcelas y fincas de recreo al altiplano de la región. (García, 2007)

Adicionalmente, uno de los cambios socioeconómicos más significativos consistió en que a partir de 1970, “como parte de la búsqueda de salidas a la crisis energética que afrontaba el país, se determinó el oriente como sede de distintas centrales hidroeléctricas que aprovecharían las riquezas hídricas naturales de la cuenca del río Nare” (PNUD 2010, p. 6), lo que conllevó la construcción de seis embalses, cinco centrales hidroeléctricas, entre las que se encuentra el complejo hidroeléctrico del Peñol, San Rafael y San Carlos.

De esta manera, la economía del oriente antioqueño se transformó de una producción agrícola y ganadera a una industrializada y turística; fenómeno que impactó abruptamente las condiciones sociolaborales de la región. Ante tal panorama toman fuerza diferentes dinámicas de reclamación y exigencia social, en respuesta a las problemáticas de índole humanitario, ambiental y social, consecuencia de la implementación de modelos de industrialización y desarrollo en los municipios; siendo el movimiento social el mecanismo de protesta y empoderamiento de los diferentes grupos civiles frente al Estado, las grandes industrias y las clases políticas hegemónicas presentes en la región.

Ejemplo de ello es el Movimiento Cívico del Oriente, organización cuya influencia marcó un referente fundamental para la región, pues tuvo “repercusiones importantes para la configuración de una nueva fuerza política” (Ibíd., p 8.) en congruencia las formas de movilización social, en pro de la reivindicación y lucha por los derechos, tomaron un importante lugar en la vida política de la población del oriente, edificándose, a través del tiempo, una larga tradición organizativa de la cual AMOR es parte.

5.5. La guerra en el proceso de reconfiguración regional.

El oriente de Antioquia ha estado situado en medio de un conflicto armado con serias repercusiones para la población civil. Grupos como las guerrillas de las FARC, y el ELN, las autodefensas, las fuerzas de seguridad del Estado (actuando de manera irregular), así como la fuerte influencia del narcotráfico han resquebrajado las relaciones y dinámicas sociales que allí se gestan.

El PNUD (2010) señala la incursión de las FARC en el oriente, desde comienzos de la década del 80, producto de su expansión desde el Urabá hacia otras zonas del departamento de Antioquia, a causa de la fuerte presencia paramilitar en dicha zona. El ELN, por su parte, se ubicó en las subregiones Embalses y Bosques desde 1990.

Por otro lado, la presencia de grupos paramilitares en el departamento de Antioquia tiene lugar partir de 1990 y se consolida con la aparición de las Convivir¹⁸. En lo que respecta al oriente, los grupos paramilitares se asentaron principalmente en Sonsón y en el oriente cercano, manteniendo operaciones de control sobre la población en los 23 municipios de la región, incluyendo el área urbana.

La incursión paramilitar en Antioquia tuvo tres estrategias: La primera, la militar, que consistía en abrirse el paso creando terror y ejecutando acciones criminales. La segunda, territorial, mediante el arrebato de territorios al enemigo, que eran las FARC, el ELN y todo aquel que los controvirtiera, [...] La tercera, la política, que consistía en asegurar que partidos y personajes políticos afines a la causa consolidaran poder público y electoral que facilitara la consecución de sus intereses. (PNUD 2010, p. 15).

El posicionamiento de estos actores armados en la región significó continuos enfrentamientos bélicos entre el ejército, facciones del paramilitarismo, las FARC y el ELN, presentándose reiteradamente: secuestros, extorsiones, homicidios, desplazamientos forzados, tomas de pueblos, violaciones a los derechos humanos, ataques a infraestructuras, sembrados de minas, entre otros actos delictivos que afectaron severamente a la población civil.

Adicionalmente, el narcotráfico contribuyó con la apropiación de terrenos que luego se destinaron para siembra de cultivos ilícitos, el desarrollo de laboratorios de procesamiento, así como el establecimiento de rutas para transportar la pasta de coca hacia otros lugares del país y del exterior, algunos de los cuales eran manejados directamente por organizaciones insurgentes, lo que favoreció el afianzamiento de una

¹⁸ "Las CONVIVIR fueron originalmente creadas por el decreto 356 del 11 de febrero de 1994, aunque dicho decreto no las llamó por este nombre. El decreto que las constituyó estableció las normas y regulaciones por las que los diferentes "servicios de vigilancia y seguridad privada" se regirían a partir de la fecha. Estas normas establecieron los "servicios especiales de vigilancia y seguridad privada" que consistirían en grupos de civiles a los que se les permitiría portar armas y que trabajarían con las Fuerzas Militares colombianas. La Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada fue autorizada para regular y supervisar los varios servicios de seguridad que estableció el Decreto 356." Organización de los Estados Americanos OEA (1999).

economía basada en el narcotráfico¹⁹ que, a su vez, produjo enfrentamientos entre grupos armados (bandas criminales del narcotráfico e insurgentes) por el dominio de los cultivos y la respectiva comercialización de la droga.

En consecuencia, el oriente antioqueño, gracias a su ubicación geopolítica, se configuró como un punto estratégico de disputa territorial por parte de distintos grupos armados legales e ilegales por el control económico, político y social de la región, haciendo de ésta, objeto y víctima de la guerra, la industrialización y la continua confrontación armada.

5.6. AMOR como Organización:

Diferentes organizaciones sociales presentes en el oriente antioqueño han impulsado la lucha por los derechos de los pobladores de la región. AMOR, por su parte, ha promovido la participación y la organización civil como factores determinantes para el cambio social. Su surgimiento se relaciona con los siguientes acontecimientos decisivos para el país y la región, en materia de acción social:

- La constitución de 1991, que permitió nuevas formas y espacios de participación civil.
- El trabajo realizado por la Corporación para la Participación Ciudadana -Conciudadanía.
- La creación de la Consejería para la Mujer en 1992, que promovió la formación de organizaciones en la región.

Para el año 1994, la Consejería para la Mujer, en alianza con Conciudadanía, desarrollan el proyecto *Mujer al poder local* orientado a la capacitación de mujeres en política y ciudadanía. Justamente en el marco de este proyecto se crea AMOR: “como

¹⁹ Vale la pena agregar que “Ante la situación de pobreza de los pobladores, los cultivos ilícitos [han] significado una salida económica para buena parte de los campesinos y jornaleros desplazados por la violencia o la falta de oportunidades.” (PNUD, 2010, p. 17)

una organización de segundo grado que recogía las organizaciones de mujeres a nivel municipal en el Oriente Antioqueño.” (Hoyos y Nieto 2017, p. 153)

Desde entonces, la organización ha promovido procesos de transformación de la cultura patriarcal, con la inserción de las mujeres al espacio público, en pro del desarrollo local y regional. Esto mediante la participación y la formación ciudadana. A su vez, el reconocimiento del conflicto armado como un factor determinante en las problemáticas sociales, económicas y políticas de la región ha significado para AMOR el reto de trabajar por la reconstrucción de tejido social y la reconciliación; adelantando procesos de memoria, recuperación emocional de víctimas, exigencia y promoción de derechos.

De esta manera AMOR ha logrado afirmarse como un agente activo en el oriente antioqueño, pues el componente formativo y emancipador con perspectiva de género, propio de su accionar, es uno de los elementos de mayor impacto y posibilidad de incidencia para nuestro contexto social. En los siguientes apartados se presentará de manera más detalla el umbral de acción de la organización.

Durante su larga trayectoria la organización ha trabajado desde diferentes escenarios y acciones²⁰:

- Asambleas comunitarias por la paz en las localidades de los municipios.
- Conmemoración de los días de la mujer y el de la *no violencia* contra la misma, en la región.
- Participación en el proceso de asamblea judicial-constituyente del Consejo Provincial de Paz del Oriente.
- Procesos de formación ciudadana “de la casa a la plaza”, en las organizaciones existentes, en los 23 municipios del Oriente Antioqueño.

²⁰ Embajada de suiza, SUIPPCOL y PNUD (2005) Pp 38-40 en su informe final del foro *iniciativas de paz*.

- Promoción de presupuestos participativos e informes de gestión pública.
- Mediante el proyecto círculos de convivencia para la promoción de una cultura de paz y la disminución de la violencia.
- Presencia y apoyo a diferentes movilizaciones y marchas.
- Publicación y difusión de cartas a actores armados, como formas de acercamiento humanitario.
- Respaldo al acuerdo humanitario de la región.
- Formación de promotoras de vida y salud mental (Provisames) proporcionando apoyo psicoafectivo a las mujeres y comunidades que han sufrido los efectos de la guerra.
- Promoción de procesos de reconciliación y no violencia.
- Programa radial: medio que comunica el accionar de la organización y a su vez, los procesos de paz a nivel regional y nacional.
- Propuestas para el desarrollo y el fortalecimiento de redes municipales de mujeres.
- Cabildos con mujeres campesinas e indígenas.

Todos estos escenarios y acciones han propendido por resituar el lugar político y social de las mujeres en el espacio público, mediante el reconocimiento de éstas como sujetos capaces de transformar contextos y momentos históricos.

El ejercicio de la memoria, en el accionar cotidiano de AMOR, ha estado presente a través de las elaboraciones sobre el pasado que las mujeres han construido a partir de sus experiencias, es justamente desde estas elaboraciones que surge (por parte de las mujeres que integran AMOR) la edificación de alternativas frente no sólo a las violencias (de género, o bélicas) sino, además, en relación con la segregación histórica de la cual han sido víctimas en el ámbito social. En tal sentido, es posible establecer a AMOR como *emprendedor de la memoria* (Jelin, 2002), en tanto, como agente de lucha política, construye una *memoria ejemplar* (p59), la cual posibilita:

Por un lado, superar el dolor causado por el recuerdo y lograr marginalizarlo para que no invada la vida; por el otro –y aquí salimos del ámbito personal y privado para pasar a la esfera pública– aprender de él, derivar del pasado las lecciones que puedan convertirse en principios de acción para el presente [...] (Jelin, 2002, p 58).

Es de esta manera que la organización tiene mayor alcance, en cuanto contribuye a la construcción y legitimación de nuevos sentidos en las memorias públicas existentes sobre el rol de las mujeres en la superación del conflicto armado y en la sociedad.



Colombia más positiva (2016) Foto: “Asociación AMOR-Escuela Política” Tomado de: <http://colombiamaspositiva.com/personajes/mujeres-de-la-casa-a-la-plaza.html>

5.7. Una Red Regional de mujeres.

Como organización AMOR promueve la articulación de todo el movimiento de mujeres del oriente antioqueño mediante la formación de una *Red Regional de Mujeres*, al respecto establece:

La organización en RED “tipo telaraña” cuenta para nuestro caso con un centro (asociación regional - Asamblea General de Delegadas) y unos nodos (asociaciones o redes locales) que se comunican entre sí a partir de uniones que

representan los puntos de vista e intereses en común con que cuentan las organizaciones locales (apuestas, proyectos). Se propuso esta modalidad organizativa porque permite una mayor apertura, una mayor participación y el desarrollo de liderazgos plurales y democráticos. (Londoño, 2005, p 58).

Mediante el apoyo, la gestión y la promoción de acciones conjuntas entre las diferentes organizaciones locales de los municipios del oriente, la organización ha contribuido al fortalecimiento del trabajo comunitario de la red.

Como una propuesta para la construcción de colectividad, la Red Regional ha logrado llegar a diversos municipios de la región, esto con el objetivo de fortalecer un movimiento regional, que posibilite una mayor incidencia en las comunidades, a través de las pequeñas organizaciones municipales aliadas. Esta estrategia ha logrado el reconocimiento y reafirmación del movimiento femenino en la región y la consolidación de nuevas apuestas organizativas de mayor impacto.

5.8. Transformación de una cultura patriarcal.

AMOR nace con el propósito de situar y visibilizar para sí mismas y para la sociedad a la mujer como: sujeta de derechos, lideresa, hermana, amiga, profesional, constructora de vida y sociedad, esto como camino para la transformación social de nuestro país.

En el espacio de A.M.OR, se han generado vivencias mediante las cuales las mujeres se han sentido capaces de asumir su propia vida con autonomía solidaria; capaces de sentir con otros los efectos de la desigualdad y de los diferentes tipos de violencia, capaces de decidir sobre su cuerpo; de comprender y vivir de manera distinta el poder, la riqueza y la pobreza, el placer y la belleza; capaces de valorar y alegrarse con las pequeñas o grandes conquistas. (Londoño, 2005, p.89).

AMOR, con su iniciativa de fomentar espacios en los que las mujeres se reconozcan mediante una actitud crítica y participativa en su realidad –forjando así nuevas subjetividades-, ha consolidado una apuesta organizativa, que ha transformado imaginarios y esquemas preestablecidos (discriminación y desigualdad).

El arduo trabajo de la organización, en materia de empoderamiento de la mujer a nivel local y regional, la ha hecho merecedora del galardón: *Antioqueña de Oro*, en 1998, reconocimiento que volvió a obtener en el año 2004, de parte del gobierno departamental.

Un claro ejemplo del impacto del trabajo por la transformación de la cultura patriarcal de la organización es el proyecto: *Mujer por la equidad de género, de la casa a la plaza*. “una propuesta que permitió que las mujeres adscritas a la asociación aprendieran a ejercer la política y a pensarse dentro de lo público y como parte importante del desarrollo” (CNRR 2009, p. 71.)

Este proyecto fue realizado por AMOR en cohesión con Conciudadanía. Surgió en 1996, y se enfocó en la promoción de la inserción de las mujeres del espacio privado al espacio público. Al respecto, una de las gestoras de la organización señala:

He aprendido del potencial y del valor de las mujeres del oriente y en general de las mujeres [...] toda esa capacidad de amar se multiplica cuando nos reconocemos y empezamos a hacer por nosotras y para nosotras, cuando empezamos a tener una identidad propia que no nace de la familia (del papá que tenemos o del esposo que tenemos), sino de nuestra esencia. [...] somos capaces de mirarnos y de emprender acciones que mejoren nuestras actitudes para nuestro bienestar y el de las otras [...] el dolor nos une y nos potencia porque deseamos una transformación profunda de nuestro ser y del mundo, que nos permita vivir con mayor plenitud y armonía”. (Londoño 2005, [citando a Ángela Gómez, integrante de AMOR], p.p. 73-74.)

Adicionalmente, la apertura, por parte de la organización, de espacios de reconocimiento y participación política tales como: proyectos populares, asambleas comunitarias, marchas, conmemoraciones, paneles, entre otros, con enfoque de género, se configuran como formas de *resistencia civil* (Martínez, 2016) en las que las mujeres asumen nuevos roles y nuevas formas de organización social no violenta, en oposición a una sociedad “en la que la mujer es considerada inferior y donde el hombre es quien

manda tanto al interior de las familias como en la sociedad y la política.” (Barros y Rojas, 2015, p27). Esto ha permitido que AMOR y sus integrantes aporten a un cambio cultural en la región respecto al lugar de la mujer en el contexto social y político.

5.9. Formación política y ciudadana con equidad de género.

Para AMOR la educación es un elemento emancipador, posibilitador de paz, equidad de género y política democrática. La formación de mujeres como sujetos políticamente activos, implica potenciar la incidencia de las mujeres como seres propositivos y transformadores, una puesta pedagógica que la organización ha asumido, con el fin de promover en las mujeres del oriente de Antioquia una nueva perspectiva de sí y de su accionar como alternativa para la sociedad.

Ante tal reto, AMOR ha promovido la ejecución de proyectos de formación política para la participación y el ejercicio del poder público²¹. Al respecto establece:

[Muchas organizaciones locales] no estaban suficientemente preparadas para enfrentar la maquinaria política y el clientelismo tradicional de sus municipios. Les faltaban herramientas teóricas y prácticas para hacer una lectura adecuada de la complejidad del proceso sociopolítico colombiano y para instrumentar propuestas que, desde una visión de género, contribuyeran a encontrarle salidas adecuadas a los problemas de las mujeres en cada localidad. (Londoño, 2005, Pp 72 -73).

Frente a esto y como una forma de fortalecer y dar continuidad a los procesos de formación adelantados por los proyectos en mención, AMOR se propuso la creación de la Escuela de Gestión Pública con Perspectiva de Género, que entre 1999 y 2001 se convirtió en realidad.

La Escuela de Gestión Pública ha sido una de las iniciativas más importantes de la organización, pues mediante procesos de capacitación en temas como gestión pública,

²¹ En espacios como: Consejos Municipales de Planeación, Consejos territoriales de planeación, Consejos de desarrollo rural, Veedurías ciudadanas, Alcaldías municipales, entre otros.

política pública, procesos organizativos y desarrollo municipal, fomenta la construcción de alternativas de acción ciudadana.



AMOR: el liderazgo de la mujer en Marinilla (2009) Foto: "Capacitación Equidad e Igualdad de Género"
Tomado de: <http://asociacion-amor.blogspot.com.co/>

A su vez, la implementación de *tertulias nocturnas* (metodología propia de la Escuela de gestión) permitió la creación de otros espacios de participación-formación como los *círculos de convivencia* y las *asambleas comunitarias*. Respecto a los *círculos de convivencia* la organización señala: "son tertulias vivenciales en el ámbito familiar, escolar y vecinal, donde se conversa y reflexiona sobre la forma cómo se atropellan en la vida cotidiana la dignidad humana y los derechos" (Londoño, 2005, p 73). Mediante un trabajo pedagógico de acompañamiento a partir de talleres en los *círculos de convivencia* se abordan temáticas como: violencia intrafamiliar, conflicto armado, política local, convivencia ciudadana, derechos humanos, género, entre otros.

Por su parte, las *asambleas comunitarias*²² se configuran como lugares de encuentro entre las organizaciones de mujeres y diferentes representantes de instancias estatales; como alcaldías regionales, juntas de administración local y consejos municipales, allí se

²² "Esta propuesta la asume la Gobernación de Antioquia como política para todos los municipios del Departamento y confluye en una Asamblea Constituyente Departamental." (Londoño, 2005, p 42)

presentan y discuten diferentes proyectos de gestión, propuestas para la construcción de políticas públicas y programas de desarrollo (económico y social), edificadas y promovidas por las mujeres. En tal sentido, las mujeres trabajan como líderes y representantes de sus organizaciones y municipios, en pro del mejoramiento de sus territorios.

Ahora bien, en lo que respecta al periodo comprendido entre 1997-2000, la organización logró fortalecerse como actor político y social en la región, pues en un trabajo articulado con diferentes actores e instancias: “el Consejo Consultivo Departamental, la Comisión Ciudadana de Paz del Oriente, La Comisión de Paz de Antioquia, La Mesa Provincial de Gestión Pública con Perspectiva de Género, Antioquia toda Conversando, la Asamblea de la Sociedad Civil por la Paz” (Ibíd., Pp 39-40), entre otros, le ha permitido reafirmarse como una organización cuyos procesos de formación han logrado fortalecer la identidad, la conciencia ciudadana, la proyección social y política del oriente antioqueño.

5.10. Las mujeres de AMOR frente al conflicto armado

Tal como lo afirma García (2011, p. 57), en el periodo comprendido entre el 2000 y 2005, se vivió una intensificación del conflicto armado en el oriente antioqueño, siendo los años 2000 y 2004 los más violentos, con 184 y 214 eventos armados, respectivamente, que afectaron seriamente la región.

Eran muchos los acontecimientos que diariamente ocurrían producto de la confrontación armada: desplazamiento forzado, muertes selectivas, masacre de campesinas y campesinos, retenes en las principales vías, control de alimentos, extorsiones, secuestros y todo tipo de violaciones a los Derechos Humanos y al Derecho Internacional Humanitario por parte de todos los actores armados. (Londoño, 2005, p 41)

Además, en el marco de la guerra las mujeres, han estado expuestas a diferentes tipos de violencia de género, entre las cuales podemos encontrar: acceso carnal violento,

prostitución, embarazo y esterilización forzada, acoso sexual, explotación, maltrato emocional, reclutamiento forzado, esclavización, asesinato, desaparición y tortura.²³

Ante tal panorama, los procesos de formación de la *Escuela de gestión pública con perspectiva de género* comenzaron a configurarse como lugares para la discusión de las repercusiones sociales del conflicto en el oriente y las posibles acciones que pudiesen contrarrestar y mitigar la violencia “la guerra no solo ha traído efectos negativos, también ha sido una oportunidad para que las mujeres se fortalezcan en sus propuestas de paz para la región” (Ibíd., p.43).

De manera transversal y atendiendo a las dificultades, consecuencia del impacto de la guerra en la región, Conciudadanía y el Programa por la Paz del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) desarrollaron en el año 2003 un proyecto de formación para las mujeres en *Primeros auxilios emocionales*, como una forma de apoyo psicosocial y emocional a mujeres víctimas del conflicto armado, en el que AMOR participó.

En este sentido, las mujeres de la organización se capacitaron como promotoras de vida y salud mental *Provisame*, lo cual comenzó como:

[...] una experiencia piloto de atención emocional de las mujeres para formar lideresas comunitarias que ‘pudieran servir de apoyo a otras mujeres’ de sus localidades, en la ‘elaboración de sus duelos y la construcción de alternativas en medio de la guerra’ (Conciudadanía, Cinep y Amor, 2007 citado por Hoyos, 2017)

Provisame implementó el abrazo como estrategia pedagógica afectiva que actúa tanto en lo material como en lo simbólico: “Los abrazos nos sirvieron para sanarnos por dentro y por fuera, porque a uno la tristeza se le puede regar por el cuerpo” [Expresión de una Abrazada en el taller] (Conciudadanía, et al., 2007, p. 21).

²³ Las siguientes cifras expuestas por la Unidad de Víctimas muestran la proporción de mujeres víctimas de hechos violentos en el conflicto armado: Desplazamiento 3.085.575, feminicidios 427.498, amenazas 109.805, desaparición forzada 69.786, pérdida de bienes muebles o inmuebles, 33.477 y 32.472 debido a actos terroristas, atentados, combates y hostigamientos” (Unidad de Víctimas, 2017, p.15)



AMOR el liderazgo de la mujer en Marinilla (2009) Foto: "Actividad de 'abrazadas' en el marco de un congreso regional" Tomada de: <http://asociacion-amor.blogspot.com.co/>

El potencial de esta estrategia radica en el fortalecimiento de la autoestima, la capacidad de recuperación emocional, el manejo de las emociones, la resignificación del entorno y de sí mismas -empoderamiento-, pues promueve la capacidad de agencia y la elaboración de duelo²⁴, propiciando una dinámica grupal transformadora.

Para las Abrazadas son evidentes los cambios en sus vidas a partir de la participación en los Abrazos. Ellas identifican que las ganancias y transformaciones más significativas son: haber podido avanzar en la superación del dolor, de la sensación de aislamiento y soledad. Además, el poder superar la timidez y vencer el encierro doméstico al que son tradicionalmente sometidas las mujeres, pero que se reforzaba por su condición de víctimas, que generaba un estigma social [...] (Conciudadanía, et al., 2007, p. 22).

De este modo, el proyecto Provisame les ha permitido a las mujeres de AMOR llevar a cabo procesos de reparación y promoción de la paz en la región. "Los talleres se

²⁴ En estas elaboraciones de duelos el *olvido liberador* Jelin (2002) está presente en la superación del pasado como forma de sobreponerse a eventos traumáticos lo que "libera de la carga del pasado para así poder mirar hacia el futuro. Es el olvido «necesario» en la vida individual." p 32.

iniciaron en el año de 2003 [...] Este primer proceso de formación en primeros auxilios emocionales capacitó a 64 mujeres de 23 municipios afectados, quienes recibieron un diplomado de la Universidad Javeriana en junio de 2006.” (CNRR 2009, p. 72).

A su vez, el proyecto significó para la asociación una experiencia clave para el desarrollo de su propio modelo formativo de *promotores y promotoras de vida y salud mental*, el cual busca acoger a las mujeres víctimas de la región en un entorno de apoyo, identificación y reconocimiento mutuo (entre pares que han vivido situaciones similares) y desde el trabajo por la reivindicación de sus derechos.

5.11. Un horizonte de reconciliación.



Foto: Conciudadania (2016) Tomada de: <http://conciudadania.org/index.php/noticias/item/81-asociacion-regional-de-concejales-para-el-oriente-antioqueno>.

La propuesta ético-política de la organización consiste en la promoción de acciones que van más allá del acompañamiento a las víctimas. Se orientan a la reconstrucción del tejido social (y de relaciones), así como al impulso de la democracia participativa, sobrepasando el paradigma de la guerra para situarse en la cotidianidad de las comunidades.

Es así como la apuesta de la organización por la reconciliación parte del reconocimiento de que todos los actores de la región inciden sobre la misma, ya sea de forma directa o indirecta. En este sentido, la reconciliación también es reconocida como una forma de aprender a convivir y trabajar en conjunto con ese otro que ha sido victimario.

Si bien, el elemento central del accionar de la organización es trabajar a favor de la participación política y ciudadana con perspectiva de género, su incidencia ha trascendido hacia los horizontes de la reconciliación.

Al respecto, Beatriz Montoya, en el especial: *Mujeres resueltas a construir la paz*, realizado por la periodista española Lula Gómez y la Mesa de género de la cooperación internacional señala:

[...] Juntamos a desmovilizados y víctimas a formarlos como promotoras y promotores de vida y salud mental, simultáneamente, cada uno iba pensando en el mismo espacio, ¿cuál era el lugar que la guerra le había puesto a cada uno de ellos?, y empezamos a descubrir como el enemigo es la guerra, en esos espacios que habían sido de concentración de excombatientes, en esos municipios se encontraba que los que habían pasado por el proceso, ninguno de ellos se había vuelto a re-armar, aunque les habían hecho cantidad de propuestas, y ellos decían: “nosotros ya no volvemos a la guerra”. [Transcripción del video “Beatriz Montoya, AMOR. 1325: Mujeres resueltas a construir paz”].²⁵

A partir de un trabajo pedagógico y político la organización busca la transformación social desde el posicionamiento de la población como agentes propositivos de cambio para la no repetición y superación de un pasado con múltiples violencias recurrentes.

Es en dicho posicionamiento que la *subjetividad política* de las personas sufre una metamorfosis respecto al lugar que éstas ocupan frente a su realidad histórica, lo que implica “una construcción psicológica y social” (Ruiz y Prada, 2012, p 114) que en el marco del conflicto armado, exige no sólo entender las vicisitudes de la violencia, sus

²⁵ Gómez, L. [ONU Mujeres Colombia] (11-12-2015) “Beatriz Montoya, AMOR. 1325: Mujeres resueltas a construir paz” en: <https://www.youtube.com/watch?v=2mvPRPJdq0E>

efectos en el territorio y en la historia, sino además reconocer y acoger la diferencia en los múltiples actores (presentes en los distintos tipos de confrontación armada), para la edificación colectiva de nuevos caminos en la consecución de la paz.

Bajo este horizonte AMOR ha trabajado desde sus acciones formativas, en la reincorporación y la reparación de excombatientes y víctimas en el oriente, desde otro lugar, el lugar de la *no violencia*, la equidad de género y el desarrollo territorial.

5.12. Memoria histórica, educación y AMOR.

La historia de nuestro país ha estado marcada por un prolongado conflicto armado interno, cuyos efectos lo han situado en medio de un vaivén de odios, desigualdades, crímenes de lesa humanidad, violaciones a los derechos humanos, olvidos e impunidad.

Frente a esto, en la elaboración del presente trabajo resultó imprescindible indagar por el lugar de la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en las acciones de agencia civil frente al conflicto armado; encontrando un vínculo existente entre estos elementos que nos permite hallar, no sólo nuevos sentidos sobre el pasado, sino, además, un camino para la superación de la violencia y las secuelas que ésta deja en la población.

En congruencia, surge la pregunta por la pertinencia de llevar al sistema educativo formal las elaboraciones de memoria histórica (expresadas en las diferentes producciones de sentido que se han entrelazado alrededor de la organización AMOR y su larga trayectoria), las cuales pueden adscribirse en la enseñanza de la historia reciente, como posibilidad para la comprensión, la interpretación y la resignificación del pasado reciente, desde la capacidad de agencia de la población civil.

Memoria, historia y escuela encuentran un marco de comprensión en la necesidad de crear diversos canales de expresión y enseñanza de la historia, apuntando a la memoria como campo de trabajo pedagógico convergente para la formación de sujetos conscientes

de las intermediaciones, fracturas y continuidades de la historia como material de aprendizaje y transformación social. (Torres, 2016, p. 171)

El reconocimiento de las apuestas de resistencia no violenta de las diferentes organizaciones sociales (que han enfrentado las consecuencias nefastas del conflicto armado en nuestro país), adquieren valor para el ámbito educativo y para la memoria histórica; como auténticas alternativas de coexistencia humana, aceptación de la pluralidad, búsqueda de la verdad, justicia y paz.

Así, entonces, el desarrollo de una secuencia didáctica orientada a visibilizar no sólo los acontecimientos que han generado diversas rupturas en nuestro contexto, sino que, cuya intencionalidad pedagógica, posicione a todos los actores sociales como sujetos propositivos (respecto a las diferentes coyunturas históricas), representa la posibilidad de problematizar desde una postura crítica las violencias históricas, la reconstrucción del pasado reciente y los procesos de acción civil en Colombia.

Pues tal como se pudo evidenciar en el análisis de referentes investigativos y académicos (presentados en el apartado antecedes) la enseñanza de la historia en la educación latinoamericana y colombiana presenta importantes desafíos por asumir, en cuanto es necesario una enseñanza del pasado que vaya más allá de la continua reiteración de hechos históricos contados a partir de una historia oficial unívoca y bajo el paradigma del *sujeto-víctima* (Herrera y Pertuz, 2016). Lo que abre nuevos espacios para el debate y la construcción de conocimiento, en cuanto al papel de la educación frente a nuestro pasado, presente y futuro.

Por otro lado, es fundamental ampliar los horizontes investigativos de la relación memoria histórica, educación y el accionar político-cultural de las organizaciones como herramientas para la formación ético-política de los colombianos. Pues los cambios culturales y políticos que emergen de esta relación tienen el potencial, no solo de lograr transformaciones sociales, sino, además, de enriquecer el ámbito académico e investigativo desde múltiples campos y objetos de estudio en la educación; entre los

cuales puede encontrarse la formación de la subjetividad política, la educación en derechos humanos, la educación para la paz, las pedagogías de la memoria, entre otros.

VI. SECUENCIA DIDÁCTICA

Secuencia didáctica Memoria histórica y educación: AMOR frente a la violencia desde un enfoque de género

Presentación

Realizar en el aula actividades que permitan la interpretación y la resignificación del pasado reciente posibilita la edificación de nuevos sentidos y comprensiones sobre las coyunturas, hechos e hitos históricos y sus implicaciones sociales. De allí, la pertinencia de una enseñanza del pasado que posibilite que los educandos se asuman como sujetos críticos, activos y propositivos, en relación con su propio presente.

Por ello, la actual secuencia didáctica pretende, mediante la visibilización del accionar político y cultural de la organización AMOR (Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño), propiciar el empoderamiento y la capacidad de agencia de los y las estudiantes frente a las diversas formas de violencia en nuestra sociedad.

Esta iniciativa surge de la comprensión del lugar que ocupan las diferentes formas de acción y organización civil en la construcción de memoria histórica y en el enfrentamiento y superación del conflicto armado en nuestro país.

La presente secuencia está diseñada para la educación básica secundaria y media. Cuenta con cuatro sesiones: Estereotipos sociales en los roles de género (sesión 1); Efectos del conflicto armado en la población civil, especialmente en las mujeres (sesión 2); El accionar político y cultural, con perspectiva de género, de las mujeres de la organización AMOR (Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño) frente al conflicto armado (sesión 3), y Somos agentes de cambio (sesión 4). Cada sesión ha sido diseñada para realizarse en 45 minutos.

Sesión 1

Estereotipos sociales en los roles de género.

Esta sesión se centra en la capacidad de los sujetos para cuestionar estereotipos de género perpetuados culturalmente, respecto a las diferencias en la constitución de roles femeninos y masculinos.

Paso 1

Organiza a tu grupo en subgrupos de 4 - 5 estudiantes, entrégales una copia del siguiente texto y has que lo lean en voz baja:

Las patadas voladoras de las cholitas bolivianas



Foto: AIZAR RALDEZ/AFP

Un grupo de mujeres indígenas vestidas al modo tradicional son las nuevas estrellas del 'pressing-catch' en Bolivia. ¿Su objetivo? Hacer frente a tanto machismo

Cada vez que Leonor Córdova intentaba unirse a sus hermanos en uno de sus juegos infantiles recibía la misma respuesta. «No». Ella no lo entendía: «¿Y por qué no?», replicaba con un punto de ira. «Porque no puedes», le respondían ellos de forma distraída, más pendientes de organizarse para iniciar la partida. Leonor, que seguía sin comprender, no cejaba en su empeño: «Ya, ¿pero por qué no?», insistía. Entonces, ellos clavaban sus ojos en los suyos y como un cuchillo lanzaban las cuatro fatídicas palabras: «Porque eres una niña». El argumento no parecía tener discusión. Los chicos giraban de nuevo sus cabezas para seguir con lo suyo y Leonor no tenía más remedio que dar media

vuelta.

La imagen se repetía jornada tras jornada. Hasta que un día, con 14 años, decidió buscar la manera de romper con esta situación. En casa dijo que iba a tomar unas clases de defensa personal, pero cada tarde se entregaba a los duros entrenamientos de lucha libre. Les iba a demostrar a sus hermanos que ella era tan fuerte como ellos... O incluso más. Hoy, bastantes años después, la temen hasta los asesinos de su país, Bolivia. Nadie lanza patadas voladoras mejor que ella y a su hijo de 9 años se le desborda la admiración cuando la ve arriba del ring, donde se transforma en 'Ángela la Simpática'.

Leonor es otra de las estrellas de la lucha libre de cholitas (indígenas), como 'Ángela la Folclórica', 'Rosita' o 'Carla Greta'. Se trata de una disciplina moderna que nació en los albores de este siglo, allá por el año 2000, en Bolivia. Un empresario de lucha libre masculina decidió animar los descansos de cada refriega subiendo a dos mujeres al cuadrilátero. La idea inicial era que fuera un show cómico y, por eso, vestían los trajes típicos aymaras (con su pollera, su blusa, sus mantos y su bombín), se maquillaban como para una fiesta, se peinaban con las dos trenzas tradicionales y se engalanaban con sus mejores joyas. Pero aquello se le fue de las manos y la pelea de cholitas se convirtió en un espectáculo tan serio como cualquier otro.

Su plasticidad visual es indudable. Cuando 'Ángela la Folclórica' se lanza contra las cuerdas del otro lado del cuadrilátero agarrándose con las manos a la más alta y eleva sus piernas hasta el cielo, su falda color carmín y sus enaguas de encaje crema se abren como una rosa a punto de mostrar todo su esplendor en primavera. Son tan solo unos segundos, hasta que después cae sobre su rival con la intención de lograr un nocaut, el mítico KO. Hay mucho de coreografía en estos movimientos en los que las luchadoras casi parecen bailar más que arrear mamporros. Pero nada es de mentira. Los golpes con los que se hostigan incesantemente son auténticos, como el sudor que resbala por sus rostros y los tres días semanales que dedican a entrenar. A veces se hacen daño, mucho daño. Lo confirma Yenny Mamani, otra gladiadora de este particular 'pressing-catch' boliviano. «Me han partido la ceja, dislocado el codo... Todo lo tengo mutilado», describe. Pero no se lamenta: «Cuando oigo los aplausos me siento una estrellita». Eso cura todos los males posteriores... Y hasta los que vienen de antes.

Ganarse el respeto

Mamani, cuyo alter ego es 'Marta la Alteña', ha conseguido exorcizar todos sus fantasmas a través de la lucha libre. Ha aprendido a valorarse a sí misma y a no dejarse ningunear. Ahora, «no temo a nada ni a nadie», confiesa con orgullo. Antes, solo con oír la voz de su marido maltratador temblaba como la hoja de un árbol bajo una tormenta de verano. Lo que ha hecho la lucha libre de cholitas por esta madre de tres hijos que se gana la vida con un taller de costura no es único. Todas las que participan en el espectáculo consideran que aportan su «granito de arena» en la batalla contra el machismo y en el enaltecimiento de la figura femenina en un país donde la mujer aún vive a la sombra del varón. Subirse a la lona y pelear es su manera de expresarlo: «Todos tenemos derecho a que nos traten con respeto», precisa Leonor Córdova en una de las muchas entrevistas que concede.

Hace poco Leonor y Yenny visitaron España, después de que un anuncio de embutidos las catapultara a la fama en nuestro país. Fue la primera vez que un combate de cholitas se libraba fuera de Latinoamérica. Sobre el cuadrilátero del Club Deportivo José Valenciano de Madrid volvieron a sentirse en esa nube a la que suben cada domingo en la ciudad boliviana de El Alto, a 12 kilómetros de La Paz, para regocijo de unos 250 espectadores, algunos de ellos turistas que se sientan en las primeras filas para no perder detalle de este cuadro bizarro. Ellas, coquetas, les lanzan besos y los sacan a bailar justo antes del combate. Hay risas e, incluso, burlas. Pero las bromas se acaban cuando cada una ocupa su esquina y el árbitro da inicio al primer 'round'.

Fuente: Fernández, J. (20/12/2015) Diario HOY. Recuperado de:

<http://www.hoy.es/sociedad/201512/20/patadas-voladoras-cholitas-bolivianas-20151220003013-v.html>

Paso 2

Una vez realizada la lectura por parte de cada subgrupo realiza una breve explicación aclarando el significado de los conceptos: género y roles de género, sexismo y violencia de género. Puedes iniciar, indagando, mediante un diálogo de participación libre, las concepciones y opiniones que tienen tus alumnos respecto a estos temas.

Ten presente

Para una mayor claridad sobre los conceptos a trabajar en esta sesión bien vale la pena que presentes las siguientes distinciones:

Sexo: es un término que se refiere a las características físicas que distinguen a hombres, mujeres y ambivalentes: sus órganos genitales, las hormonas sexuales y los caracteres sexuales secundarios como las mamas, el bigote, las caderas o la voz gruesa, en cada uno de los sexos.

Género: Es el conjunto de características que la sociedad asigna a hombres y mujeres y que se adquieren a lo largo de la vida. Son tareas, pautas de comportamiento, valores, temores, actividades y expectativas que la cultura da en forma diferenciada a hombres y mujeres. En otras palabras, es el modo de ser hombre o de ser mujer en una cultura

determinada. El género le da a la persona un lugar en la familia, en la sociedad, en el mundo de la economía y de la política.

Roles de género: Determinan acciones y expectativas que una sociedad establece sobre cómo debe actuar y sentir una persona en función de su género. Los roles de género son constructos sociales y se pueden cambiar para alcanzar la igualdad y la equidad entre las mujeres y los hombres.

Sexismo: Son todas aquellas prácticas y actitudes que promueven el trato diferenciado de las personas en razón de su sexo biológico y que afectan principalmente a las mujeres debido a los [imaginarios] culturales que las consideran inferiores a los hombres, por naturaleza.

Violencia de género: Responde a una violencia estructural que se sostiene en el marco de una cultura edificada sobre la lógica de la dominación y las relaciones de poder. Las personas aprendemos a concebir el mundo a partir de determinadas categorías que se basan en las diferencias sexuales y que configuran nuestras formas de pensar, hablar, sentir y vivir en función de ser hombre o mujer. Así, esta dominación y violencia estructural se da a partir de nuestra condición de género.

Fuente: Rizo, A., Flores, C., y Valdez, A. (2016) ¿Por qué es importante hablar de género? [Artículo web]. Retomado de: <https://lasmujereseneldeportemexicano.wordpress.com/2016/11/17/por-que-es-importante-hablar-de-genero/>

Profamilia *Preguntas y respuestas*. [portal web] Retomado de: <https://profamilia.org.co/preguntas-y-respuestas/genero/> (Consultado el 31 de octubre de 2018)

Profamilia. *Preguntas y respuestas*. [portal web] Retomado de: <https://profamilia.org.co/preguntas-y-respuestas/sexualidad-masculina-y-femenina/?id=1> (Consultado el 31 de octubre de 2018)

Paso 3

Entrégale a cada subgrupo un pliego de papel Kraft e indícales que lo deben dividir en dos partes. En la primera mitad del pliego tendrán que elaborar dos listas de palabras

que consideren representan a cada género.

En la segunda mitad del papel los estudiantes deben establecer las implicaciones culturales que tiene para los hombres y las mujeres asumir y vivenciar estos roles. (Tus estudiantes pueden valerse de ejemplos de sus vidas cotidianas). Posteriormente, mediante un representante, cada subgrupo realizará una socialización de lo reflexionado y discutido.

Al finalizar sus elaboraciones cada comisión pegará en una pared del salón el resultado de su trabajo.

Ten presente

Un estereotipo de género es una opinión o un prejuicio generalizado acerca de atributos o características que hombres y mujeres poseen o deberían poseer o de las funciones sociales que ambos desempeñan o deberían desempeñar. Un estereotipo de género es nocivo cuando limita la capacidad de hombres y mujeres para desarrollar sus facultades personales, realizar una carrera profesional y tomar decisiones acerca de sus vidas y sus proyectos vitales [...] La utilización de los estereotipos de género es dañina cuando genera violaciones de los derechos y las libertades fundamentales.

Fuente: ACNUDH (s.f) "Los estereotipos de género y su utilización" [Artículo web] Tomado de: <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Women/WRGS/Pages/GenderStereotypes.aspx>.

Paso 4

A manera de cierre de la sesión, resalta en el tablero los puntos que consideres más relevantes de las presentaciones de tus alumnos, con el fin de suscitar la comprensión de los estereotipos de género y su papel en nuestra sociedad; aclarando, a su vez, que dichos estereotipos pueden llegar a ser profundamente negativos, y su naturalización y

ejercicio cotidiano pueden llevar a la violencia de género.

Ten presente

La idea es que las elaboraciones de cada sesión permanezcan expuestas en las paredes del salón, a lo largo de las cuatro sesiones.

Para la próxima sesión

Solicita a la clase consultar en Internet o en la biblioteca más cercana sobre los efectos que ocasiona el conflicto armado en hombres y mujeres. La idea es que los estudiantes para la próxima sesión tengan hojas impresas, recortes de periódicos o revistas con información al respecto.

Sesión 2

Efectos del conflicto armado en la población civil, especialmente en las mujeres.



Fotografía: Jesús Abad Colorado

Fuente: BBC (26 septiembre 2016) "Las conmovedoras imágenes de Jesús Abad Colorado, el fotógrafo que mejor ha retratado el dolor de la guerra en Colombia" [artículo web] Retomado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37452970>

Esta sesión busca sensibilizar a los estudiantes frente a los impactos que ha tenido el conflicto armado en la población civil en nuestro país, especialmente en las mujeres, mediante el uso de la imagen.

Paso 1

Distribuye en diferentes puntos del salón las fotografías relacionadas más abajo y tres pliegos de papel periódico, cada uno de los cuales debe contener una de las siguientes preguntas en el encabezado:

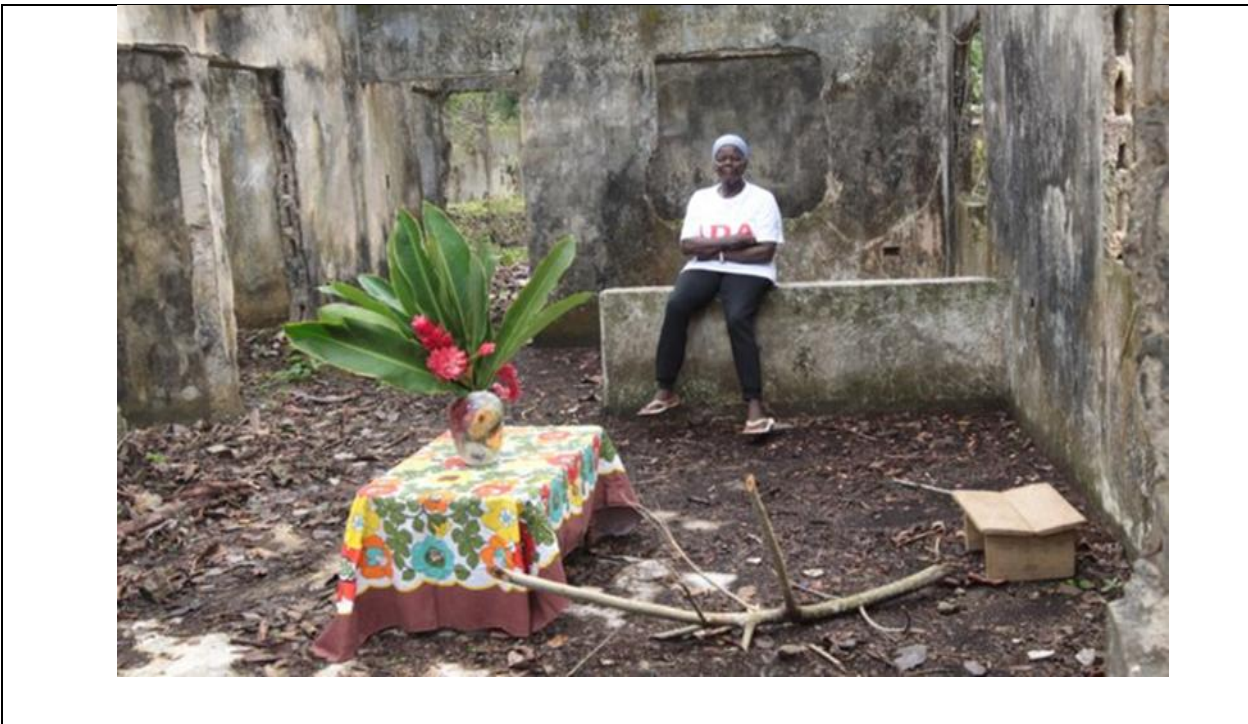
- ¿Qué es el conflicto armado?

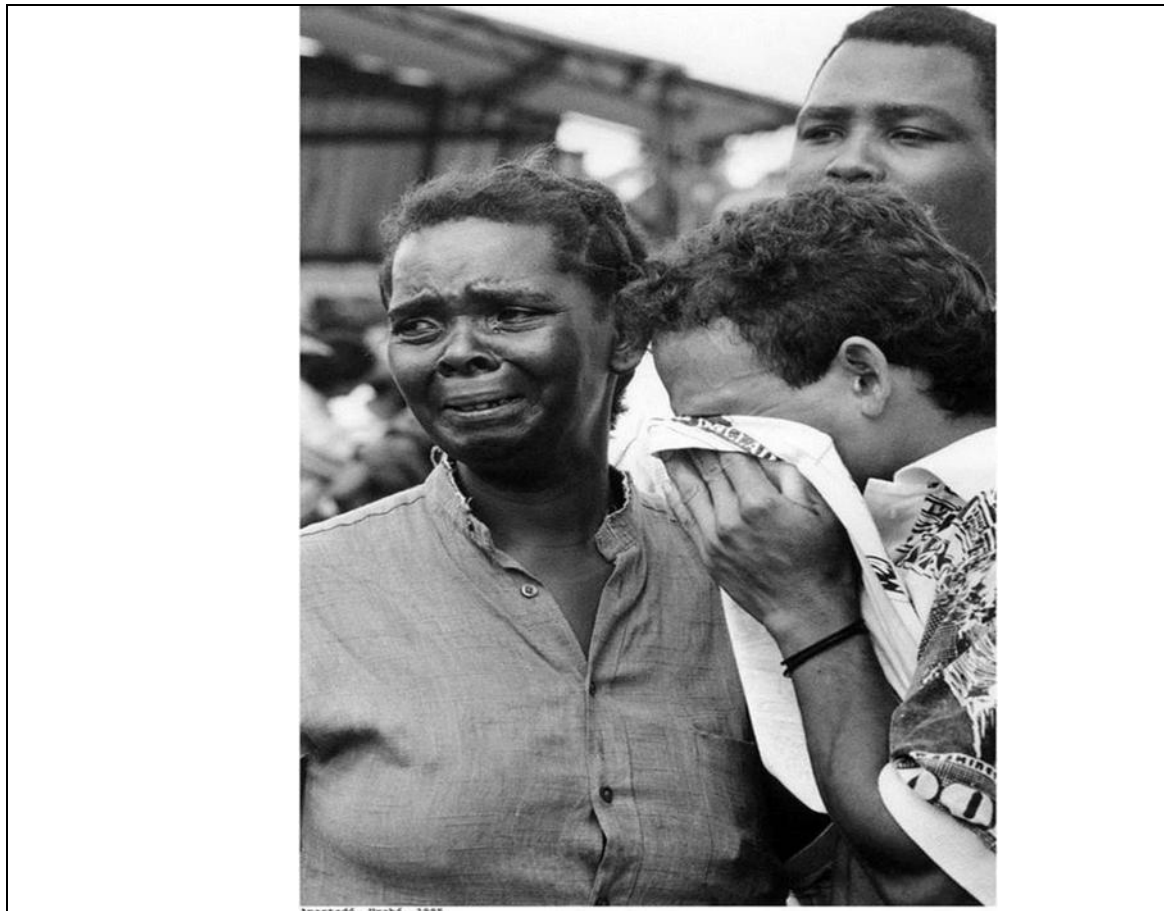
- ¿Cuáles son las consecuencias del conflicto armado en la sociedad?
- ¿Cómo crees que afecta el conflicto armado la vida de las mujeres?

Ten presente

La idea es que previamente hayas reproducido estas fotografías, en tamaño aumentado, en calidad de fotocopia u otra forma de reproducción disponible. Estas fotografías y los pliegos de papel han de ubicarse en el salón, imitando una exposición o galería fotográfica.







Las anteriores fotografías son de la autoría del fotógrafo Jesús Abad Colorado y están disponibles en: BBC (26 septiembre 2016) “Las conmovedoras imágenes de Jesús Abad Colorado, el fotógrafo que mejor ha retratado el dolor de la guerra en Colombia” [artículo web] Retomado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37452970> [y] Centro Nacional de Memoria Histórica (11 de noviembre de 2014) “Arte que hace memoria por la desaparición forzada” [artículo web] Retomado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/fr/noticias/noticias-cmh/arte-que-hace-memoria-por-la-desaparicion-forzada>

Paso 2

Pídeles a tus alumnos apreciar las fotografías, y posteriormente responder mediante palabras o frases a cada una de las preguntas formuladas. Una vez todos hayan consignado sus respuestas en los pliegos de papel periódico, invítalos a pasar nuevamente a observar las respuestas de sus compañeros. Cierra esta parte de la actividad resaltando con ayuda de la participación de los estudiantes las respuestas que permitan profundizar en la temática.

Paso 3

Invita a tus alumnos a formar 4 subgrupos, luego entrégale a cada uno la copia del siguiente texto, léelo en voz alta, mientras ellos siguen la lectura en voz baja.

Las mujeres son las primeras víctimas del conflicto armado en Colombia

Juan Gossáin

Más de 3 millones fueron desplazadas de sus hogares. Otras 440.000 han sido asesinadas.

Prólogo griego

Sucedió 400 años antes de Cristo.

Aristófanes, uno de los grandes autores teatrales de la Grecia clásica, escribió su célebre comedia sobre Lisístrata. El cuento es así: azuzado por políticos irresponsables, el pueblo se pasaba la vida en una guerra constante. Las familias se habían destruido, campeaban el hambre y la ruina, las cosechas se perdían. Se acababan los hogares. Todo era desolación.

Los hombres, enloquecidos por la violencia, no atendían los ruegos de sus esposas.

Fue entonces cuando a Lisístrata, que tenía un carácter indomable, se le ocurrió aquella idea luminosa. Convocó a las mujeres griegas, que llegaron a Atenas procedentes de pueblos y ciudades. En un acto público las hizo jurar, con gran solemnidad, que no volverían a tener ni una sola relación sexual con sus hombres hasta que cesara la guerra. Se comprometieron a excitarlos, dejándolos iniciados, para que les doliera más. “Y si él me obliga a tener relaciones por la fuerza”, decía el juramento, “prometo que lo haré sin ganas ni amor, y ni siquiera me moveré”. Así comenzó la primera huelga sexual de que tenga noticia la humanidad. Hasta ahora es la única que se conoce.

El caso colombiano

Ha vuelto a mi memoria el episodio de Lisístrata, después de tantos años, porque me encuentro en Cartagena con Leonor González Mina, la admirable artista a quien la gente conoce como la ‘Negra grande de Colombia’. Me permite que oiga su nueva canción, sobre la violencia en relación con las mujeres. La voz es dolorosa y bella al mismo tiempo, es profunda y desgarradora, pero es también un canto de luz y esperanza. Se llama La paz tiene nombre de mujer.

A partir de ese momento me pongo a investigar sobre las mujeres que han sido víctimas de esta guerra colombiana, más larga que aquellas de Grecia, y me sumerjo por varios meses en un mundo de dolor y muerte.

Las cifras que me suministra la Unidad para las Víctimas son aterradoras. Hasta este momento hay 3.657.438 mujeres que han sido reconocidas como afectadas personalmente en el marco del conflicto armado. Eso significa, ni más ni menos, “que más del 50 por ciento del total de víctimas son mujeres”, dice Gabriel Bustamante Peña, subdirector de la Unidad. “Más que los hombres”.

Muerte, violación, tortura

La situación en los últimos tiempos, lejos de mejorar, ha ido empeorando: a finales del 2013 se habían confirmado 2,7 millones de mujeres como víctimas. Pero hace pocos meses, a mediados del 2015, ya eran casi 3,7 millones. Lo cual significa que en este año y medio creció en un millón, lo que representa 37 por ciento de aumento.

Me duele tener que decirlo así, con el aire descarnado de una noticia, pero uno de los hallazgos más terribles que encontré en mi camino es este: la cantidad de delitos cometidos contra las mujeres por los grupos armados es mucho mayor que el número de víctimas, porque, en incontables ocasiones, una sola mujer ha sido víctima de varios delitos.

De ellas, más de 3 millones fueron desplazadas a la fuerza de sus pueblos, veredas y hogares. Otras 440.000 han sido asesinadas. La lista es sobrecogedora: siguen luego las amenazadas, las torturadas, las que desaparecieron sin dejar rastro, las niñas y adolescentes reclutadas a la fuerza, las mutiladas por minas explosivas, las secuestradas.

Llamó mucho mi atención un hecho curioso. En la penosa lista de los once delitos más

frecuentes que las mujeres han padecido en carne propia, la violación sexual solo aparece en el sexto lugar, con 9.892 casos.

El pudor y el machismo

-Le aseguro que son muchos más -me explica Bustamante-, pero el sentido del pudor femenino, la vergüenza y la dignidad de las mujeres les impiden revelarlos. Quieren evitarles más dolores y disgustos a sus maridos, a sus hijos, a sus padres. Y proteger la honra de sus familias.

Lo más insólito es que la experiencia ha demostrado que los propios criminales, con un sentido machista de la realidad, prefieren reconocer un homicidio antes que un delito sexual. Les parece que eso deshonra a un verdadero varón. Como si un asesino lo fuera.

Tan verídico es ese fenómeno que para demostrarlo me basta con poner un solo ejemplo: en la etapa de desmovilización de los paramilitares, que se conoció como proceso de Justicia y Paz, cuando las rebajas de penas dependían de lo que confesara el implicado, los hombres reconocieron haber cometido 39.546 delitos de diversa naturaleza, pero solo 96 violaciones de mujeres.

Por regiones

Hasta ahora, la Unidad para las Víctimas ha clasificado once crímenes diferentes que se han cometido contra las mujeres. Ya dijimos, en esta misma crónica, que el primer lugar lo ocupa el desplazamiento forzado, con 3,2 millones de casos. Vienen luego homicidios, despojo de tierras, pérdida de diversos bienes, desaparición forzada, secuestro y un horroroso etcétera.

Si uno abre el mapa de Colombia, y lo recorre de norte a sur y de este a oeste, desde la montaña hasta la selva, pasando por los mares y valles, deteniéndose en grandes ciudades y pequeñas aldeas, no hay una sola región del país, ni media, que haya escapado del terror y de la barbarie. Nadie está a salvo. Sin excepción alguna aparecen en las estadísticas, que suelen ser frías y desalmadas, los 32 departamentos y el Distrito Especial de Bogotá.

El mayor número de desplazamientos se ha cometido en Antioquia, contra 528.626 mujeres, que son el 14 y medio por ciento del total. Siguen luego, uno tras otro, dos departamentos de la región Caribe: Magdalena, con 226.000 víctimas, y Bolívar, con 223.000. En cuarto lugar, aparece Nariño. El quinto es Cesar.

Figura en esa lista de la deshonra hasta el archipiélago de San Andrés y Providencia, al que uno considera alejado de semejantes barbaries. Es el último de la lista, por ser el que menos desplazamientos presenta, con 41.

Discriminación

En el año 2011 se aprobó la Ley 1448, en la que el Estado admitió, por fin, la existencia de un conflicto interno en Colombia. Solo entonces fueron reconocidas las víctimas y se creó la Unidad que hoy las congrega y representa.

Pero, a pesar de ello, diversas organizaciones de mujeres han denunciado que esa norma se convirtió en rey de burlas, y que ahora son objeto de nuevas formas de atropello, empezando por la discriminación sexual. Algunas fundaciones colombianas y varios organismos internacionales, como las propias Naciones Unidas, han recogido las protestas de mujeres que, habiendo sido víctimas, no son tenidas en cuenta a la hora de la reparación.

La discriminación también asoma sus orejas según la raza de la víctima. Marina Gallego, que se ha especializado en el tema, descubrió tras intensas investigaciones que la violación de derechos humanos afecta más a las mujeres de raza negra y a las que descienden de indígenas.

La grandeza femenina

Miren este detalle elocuente: las víctimas masculinas suelen reclamar que el Estado les reconozca dinero por las cosechas perdidas, que les devuelvan sus tierras o que les otorguen créditos agrícolas. Por el contrario, las peticiones más frecuentes de las víctimas femeninas son estas: educación para sus hijos, acceso al sistema de salud, que no haya impunidad para los culpables, solución pacífica de los conflictos y “el derecho a vivir sin miedo”, como lo dicen las mujeres de María la Baja, al pie de los Montes de María, en el centro de Bolívar.

Las mujeres son las que han resistido la guerra –me escribe Gabriel Bustamante, quien trabaja con estos temas de sol a sombra–. Ellas han impedido que los hogares de las víctimas se derrumben, porque son ellas las que quedan a cargo de los niños, de los discapacitados y de los ancianos. Ellas evitaron que el país sucumbiera ante la violencia.

El general Manuel José Bonett, que ya está en uso de buen retiro, describe la situación de una manera dolorosa pero afortunada. Me dice que en el conflicto colombiano, al contrario de lo que suele suceder en otras partes del mundo, “la primera víctima de la guerra no fue la verdad, sino las mujeres”.

Epílogo colombo-griego

Ustedes perdonen, pero estoy a punto de concluir la crónica y se me olvidaba contarles en qué terminó el episodio de las mujeres griegas. La huelga de Lisístrata se cumplió al pie de la letra, pero duró poco, porque los hombres, al ver que les estaban negando las delicias sexuales, no aguantaron más semejante abstinencia, y “en plena erección”, como lo asegura Aristófanes, salieron corriendo a firmar la paz, depusieron las armas y regresaron a sus casas.

¿No será que en algún lugar de Colombia hay una Lisístrata, que decrete una huelga como aquella, a ver si se acaba esta locura?

Fuente: Gossaín J, (20 de octubre 2015) “Las mujeres son las primeras víctimas del conflicto armado en Colombia.”. EL TIEMPO [Portal web] retomado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16408896>

Paso 4

Una vez sea leído el texto, abre un espacio para la discusión en plenaria, sobre la crónica de Juan Gossaín a partir de las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cuáles son los hechos de violencia que sufren las mujeres en el marco del conflicto armado?, ¿Qué factores inciden en que los efectos del conflicto armado se presenten de manera diferenciada en las mujeres?, ¿Qué alternativas pueden formularse para evitar la presencia de hechos de violencia contra hombres y mujeres? ¿Qué acciones pueden llevarse a cabo para la construcción de paz en nuestro país?

Resalta y complementa los aportes que consideres más significativos.

Sesión 3

Las mujeres de AMOR frente a la guerra.



Fotografía: grupo de mujeres de la organización AMOR.

Fuente: Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño AMOR (2013). Tomado de <http://amoroa.blogspot.com.co/>.

La presente sesión pretende visibilizar el accionar político y cultural de la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (AMOR), organización con más de 20 años de trabajo orientado a la reconstrucción de tejido social, la paz y la equidad de género.

Paso 1

Para el desarrollo de esta sesión es indispensable disponer previamente de un televisor, computador o un reproductor de material audiovisual, para la proyección del video: "*Beatriz Montoya, AMOR. 1325: Mujeres resueltas a construir paz*", realizado por la periodista Lula Gómez, en el marco del programa: *Superando las violencias contra las mujeres*, de ONU Mujeres y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, disponible en el canal de YouTube de UN Women (ONU)

[https://www.youtube.com/watch?v=2mvPRP\]dq0E](https://www.youtube.com/watch?v=2mvPRP]dq0E).

En caso de no tener dispositivo de audio y video, presenta a tus alumnos la siguiente transcripción:

[Narración de Lula Gómez, periodista]:

-Feminista de formación y pacifista ante el horror que vivía su tierra, Beatriz Montoya de una forma casi inconsciente, empezó a unir mujeres para decir, no a la violencia.

Hoy, dirige una organización que aglutina a los 23 grupos de mujeres de su región; Antioquia. De ahí, parte su fuerza, batallan por la paz y porque se escuchen sus voces, quieren un nuevo país, en el que la ley no sea el del más fuerte.

-[Beatriz Montoya, integrante de la Asociación de mujeres del Oriente Antioqueño AMOR]:

Cuando AMOR inició, inició con tres propósitos, que eran: uno, transformar la cultura patriarcal, dos buscar y acompañar a las mujeres en el paso de la casa a la plaza, o sea, que las mujeres pasaran del espacio privado al espacio público y el tercer objetivo era que se vincularan las mujeres al desarrollo, que hicieran parte del desarrollo de sus comunidades.

Y empezábamos a hablar de eso que estaba ocurriendo, y juntamos a desmovilizados y a víctimas, a formarlos como promotores y promotoras de vida y salud mental, simultáneamente cada uno iba pensando, en el mismo espacio, cuál era el lugar que la guerra le había puesto a cada uno de ellos y, empezamos a descubrir, como el enemigo es la guerra.

En esos espacios que habían sido de concentración de excombatientes, en esos municipios, se encontraba que de los que habían pasado por el proceso, ninguno de ellos se había vuelto a rearmar, aunque les había hecho cantidad de propuestas, ellos decían: “nosotros ya No volvemos a la guerra”.

[...]Y como la comunidad los aprecia, los ha recogido y entonces hay una relación, dijéramos, un tejido social de confianza mutua, de apoyo, donde [...] todo el mundo reconoce que [en] esos municipios realmente la reinserción y reincorporación de excombatientes ha sido de otra manera. Ahí, hay una fuerza entre las mujeres muy grande; cuando las mujeres logramos juntarnos a pensar esa historia que nos ha tocado vivir y nos damos cuenta que la historia que creíamos que era una historia individual, particular, de cada una, es común a la mayoría de las mujeres que la estamos pasado. Entendemos que eso que hemos vivido no corresponde a nuestras situaciones individuales, sino a algo que está por encima de las mujeres, y que tiene que ver con esa sociedad que nos ha puesto en esos lugares. Eso tiene una ventaja, y es que desculpabiliza a las mujeres, cuando las desculpabiliza, las mujeres empiezan a tener

una fuerza interna muy grande que nos potencia. Pero yo sí creo que la potencia está en la relación entre la mujer, que cuando logramos encontrarnos en ese camino común que hemos vivido todas, nos entendemos, nos apoyamos y juntas construimos esta sociedad que queremos.

Fuente: Lula Gómez y Mesa de género de la cooperación internacional [ONU Mujeres Colombia] (11-12-2015) Beatriz Montoya, AMOR. "1325: Mujeres resueltas a construir paz" [video en línea] disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2mvPRPJdq0E>.

Paso 2

Una vez finalizada la proyección o lectura del material indicado, efectúa una pequeña contextualización sobre el accionar político y cultural de la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (AMOR), para lo cual puedes apoyarte en la siguiente información:

AMOR

“La organización AMOR [...] reúne organizaciones de mujeres de los 23 municipios del Oriente Antioqueño. Su misión es fortalecer, coordinar y propiciar la organización de las mujeres para su protagonismo político en la región, mediante dos apuestas: el desarrollo humano sostenible y un horizonte de reconciliación para el Oriente Antioqueño. En su quehacer, sin duda, AMOR se convierte en un genuino proceso de mujeres como constructoras de paz.”

Fuente: Organización de las naciones unidas Colombia ONU (2012) “ONU MUJERES Y PNUD continúan su apoyo a las organizaciones regionales del oriente antioqueño” [boletín de prensa] tomado de: <http://nacionesunidas.org.co/blog/2012/08/07/onu-mujeres-y-pnud-continuan-su-apoyo-a-las-organizaciones-regionales-del-oriente-antioqueno/>

“El trabajo de AMOR está dirigido al fortalecer y propiciar la organización de las mujeres como actoras protagónicas de los Municipios y la Región, mediante los procesos de participación. La organización trabaja liderando distintos procesos relacionados con la equidad de género, el conflicto armado, los derechos de la mujer, la reconciliación y el apoyo a las víctimas no solo de desplazamiento forzoso, también a aquellas mujeres abusadas y maltratadas.”

Fuente: Franco L, Gómez Y, y Molina J. (18 de noviembre de 2009), "presentación", [Blog] AMOR: el liderazgo de la mujer en Marinilla. Recuperado de: <http://asociacion-amor.blogspot.com/2009/11/presentacion.html>

Para más información puedes consultar el siguiente link:
http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/10_una_fuerza_multicolor.pdf

Paso 3

Organiza subgrupos de cuatro alumnos y entrégales pinturas, marcadores, colores y un pliego de papel periódico. Posteriormente, pídeles que expresen, según sus puntos de vista, los aportes más significativos de las mujeres de AMOR en la construcción de paz utilizando frases, dibujos, palabras, etc.

Paso 4

Cada subgrupo mediante un representante socializará las elaboraciones realizadas al resto de la clase.

Ten presente

Es fundamental que en la socialización resaltes los aportes de mayor relevancia en cuanto al papel protagónico de la mujer como sujeto políticamente activo, propositivo, constructor de paz y tejido social.

Insiste en que las elaboraciones de cada sesión permanezcan expuestas en las paredes del salón a lo largo de las cuatro sesiones.

Para la próxima sesión

Como compromiso para la siguiente sesión, indícales a tus estudiantes formar tres

grupos. Cada grupo expondrá mediante un performance de corta duración (un promedio de cuatro minutos) a la comunidad educativa, sus comprensiones y reflexiones en torno al desarrollo de la secuencia. Para ello, cada grupo debe escoger una de las siguientes temáticas:

- Equidad de género e igualdad de derechos para hombres y mujeres.
- Las mujeres como sujetos políticamente activos y constructores de paz frente al conflicto armado (organización AMOR).
- Alternativas para la construcción de paz desde nuestro accionar cotidiano y contexto más próximo.

Pide a cada grupo preparar con antelación su performance en casa, establece un horario adicional para el diseño y/o ensayo del performance (puedes usar los últimos minutos de la sesión número 3 para el diseño y los primeros de la sesión 4 para su respectivo ensayo).

Procura que los estudiantes conozcan la intencionalidad de la realización y presentación del performance en la institución, pues esta actividad busca su participación como gestores de paz y equidad de género.

Ten presente

Es fundamental que previamente solicites un espacio (auditorio, coliseo, etc.) en el que cada grupo pueda presentar su performance. Invita a otros estudiantes, profesores y miembros de la comunidad educativa a esta importante jornada de expresión.

Sesión 4

Somos agentes de cambio.



Fuente: Robledo. A, (2016) "La reconciliación será la paz de nuestro país" [artículo web] Retomado de: <http://www.angelarobledo.com/la-reconciliacion-sera-la-paz-de-nuestro-pais/>

En esta sesión se pretende propiciar la participación de todos tus alumnos, en la construcción de paz, a través de una jornada de expresión en contra de la violencia armada y de género, destacando el trato igualitario entre hombres y mujeres y las posibilidades de edificación de una sociedad en paz desde nuestro accionar cotidiano.

Paso 1

Elabora con tus estudiantes siluetas humanas en una hoja de papel tamaño carta u oficio (tres por estudiante) en las que escriban frases con propuestas de acción que contribuyan con la construcción de paz. Éstas serán entregadas por los estudiantes a los espectadores de su performance al finalizar su presentación como una forma de transmitir e invitar a la comunidad a seguir dichas propuestas de acción.

Para ello, utiliza la siguiente plantilla.



Ten presente

Los estudiantes en esta sesión toman el papel principal como promotores de paz y equidad de género. Motívalos resaltando su importante contribución.

Paso 2

Una vez finalizada la elaboración de las figuras, da inicio a la jornada de expresión; cada grupo presentará, en el espacio previamente estipulado, sus performances. Inicia dicha

presentación con una contextualización sobre la secuencia y sus temáticas. Al finalizar las presentaciones, resalta los elementos más significativos de cada una de ellas, e invita a los espectadores a compartir sus opiniones al respecto.

Recuerda que una vez finalizadas las presentaciones las figuras serán entregadas a la comunidad educativa invitándolos a reflexionar sobre su contenido y sobre la construcción de paz desde la cotidianidad.

Paso 3

Al finalizar la jornada o en otra sesión de clases recoge las impresiones de tus estudiantes y lleva a cabo con ellos un balance sobre la jornada de expresión y la secuencia realizada, pero, sobre todo, sobre los aprendizajes adquiridos.

VII. ANÁLISIS DEL TESTEO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA



“acabemos con los estereotipos de género negativos”
Dibujo: [realizado por un grupo de estudiantes durante el pre-pilotaje.]

El presente análisis da cuenta de los procesos de pre-pilotaje y pilotaje de las sesiones uno y dos, de la secuencia didáctica, Memoria histórica y educación: AMOR frente a la violencia desde un enfoque de género, presentada en apartados anteriores.

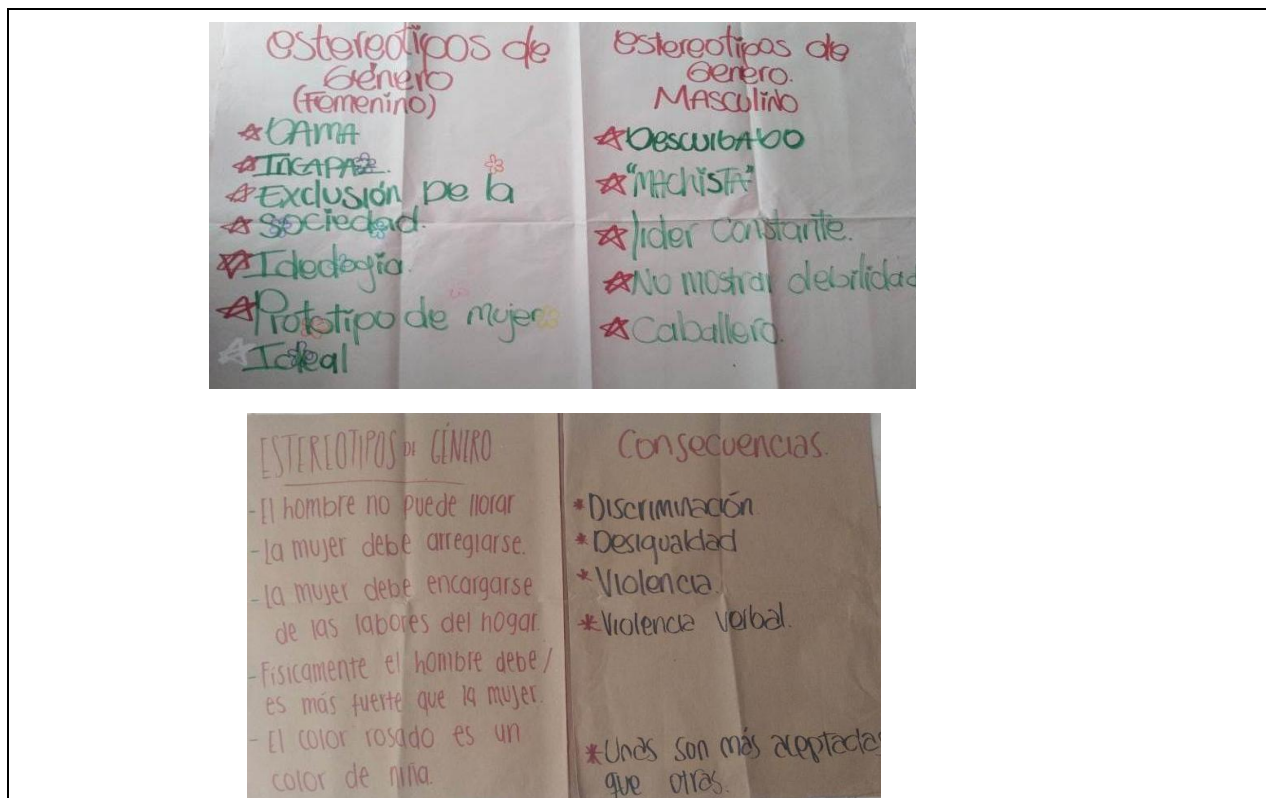
Pre-pilotaje

El proceso de pre-pilotaje fue efectuado en el colegio parroquial San Carlos (colegio privado), ubicado en la localidad de Tunjuelito en Bogotá, contó con la participación de 20 estudiantes de los grados 9, 10 y 11, puesto que se realizó en el marco del IV foro interinstitucional de derechos humanos, en el que participaron las instituciones: Colegio parroquial San Juan Bautista, Colegio parroquial de nuestra señora, Colegio parroquial Santa Isabel de Hungría y el Colegio parroquial Monseñor Emilio de Brigard.

En el pre-pilotaje se valoraron aspectos correspondientes al diseño metodológico y pedagógico de la sesión número uno y las comprensiones que ésta deja en los estudiantes.

En primer lugar, en cuanto a la pertinencia del recurso (*Las Patadas Voladoras De Las Cholitas Bolivianas*) en relación con el tema: *estereotipos de género en los roles de género*, se evidenció que los estudiantes lograron realizar una lectura del texto a partir de un enfoque crítico, lo que posibilitó el debate sobre las diferentes formas de violencia presentes en los estereotipos de género negativos.

Aspecto evidente en las distintas intervenciones (escritas y orales) de los estudiantes, pues éstos retomaron elementos presentes en la lectura en relación con su cotidianidad para nutrir sus intervenciones durante la sesión. A su vez, la claridad en el lenguaje de las instrucciones de la sesión posibilitó que los estudiantes desarrollaran cada uno sus pasos a cabalidad y sin confusiones.



[Trabajo realizado por los estudiantes en el pre-pilotaje]

En lo que respecta al interés de los estudiantes respecto a la sesión número uno, éstos, en su mayoría, manifestaron un alto nivel de aceptación y motivación sobre la temática y las actividades realizadas, a pesar del evidente desconocimiento frente a temas como género y violencia de género; lo que puede atribuirse a que son temas que resultan ser poco abordados en sus procesos formativos. Al respecto, los estudiantes consideraron fundamental la realización de más actividades de esta índole.

En segundo lugar, este proceso permitió evidenciar las comprensiones y producciones de sentido generadas por los estudiantes, las cuales estuvieron orientadas al entendimiento de los efectos negativos de los estereotipos de género en la formación de los roles sociales de mujeres y hombres, así como la necesidad de romper con éstos, dada su estrecha relación con diferentes formas de violencia.

A continuación, algunas apreciaciones de los estudiantes (se encuentran completas en anexos):

- *“Que para acérmanos (sic) un poco a la paz es necesario de una u otra forma romper muchos estereotipos negativos que se presentan de forma cotidiana en la sociedad, claro, en unas partes se evidencia más que en otras y para acérmanos a romper estos estereotipos hay que dar cada uno “nuestro granito de arena”.”* (Estudiante 1, Cuestionario secuencia didáctica, para Alumno, 01 de agosto de 2018).

- *“Aprender de acerca de la aceptación, acera (sic) de que si queremos una sociedad en paz tenemos que aprender a forjarla, dejar de lado todas aquellas posturas de inhibición ante ciertos estereotipos, porque “las diferencias nos enriquecen como sociedad, nos deben unir”.”* (Estudiante 2, Cuestionario secuencia didáctica, para Alumno, 01 de agosto de 2018).

- *“A pesar de que los estereotipos nos tengan categorizados para todo, debe haber un cambio y para generar la paz en el ambiente que nos rodea debemos generar bienestar, y esto se hace cuando permitimos ser libre a nuestro prójimo, libre de que exprese sus opiniones sin algún tipo de discriminación. La enseñanza que me deja es que todo se construye en grupo, nunca*

individual, y el cambio tiene que iniciar en nosotros mismos.” (Estudiante 3, Cuestionario secuencia didáctica, para Alumno, 01 de agosto de 2018).

Por otra parte, el pre-pilotaje contribuyó a identificar falencias estructurales en cuanto a la organización del *paso a paso* de la sesión, y a su vez, hizo evidente la pertinencia de ubicar recuadros denominados “*ten presente*” adicionales; como insumo y herramienta de apoyo para el maestro en el abordaje de los principales conceptos de las sesiones. Dichos ajustes fueron incorporados en la reestructuración del material para la posterior realización del pilotaje.

Pilotaje

El pilotaje de las sesiones número uno y dos de la secuencia didáctica, fue realizado en el Colegio Lazarillo de Tormes, ubicado la localidad de Kennedy en Bogotá con 25 estudiantes de octavo grado.

Respecto a las temáticas tratadas en el pilotaje de las sesiones uno y dos (Estereotipos sociales en los roles de género, y efectos del conflicto armado en la población civil, especialmente en las mujeres), se encontró que este tipo de contenidos - que atañen a la historia reciente del país- no son abordados en la escuela a pesar de que los maestros los reconocen como de suma importancia para su formación ético-política y la de sus estudiantes; una dificultad frecuente que ocasiona que los maestros no cuenten con el suficiente dominio de los temas y por consiguiente presenten problemas en cuanto al cómo realizar el abordaje de éstos en sus clases. De allí la pertinencia de la construcción (creativa, dialéctica, divulgativa y aplicativa) de herramientas tales como la secuencia didáctica.

Por otro lado, en ambas sesiones se observó que los estudiantes se mostraron en su mayoría receptivos y participativos con las actividades y las temáticas presentadas, particularmente la participación e interés de las estudiantes mujeres destacó en el desarrollo de las dos sesiones.

Adicionalmente y en lo que respecta a las comprensiones y producciones de sentido efectuadas por los estudiantes, en el proceso de ejecución de la primera y segunda sesión, se halló que los estudiantes eran capaces de establecer la relación entre la temática y su propia realidad, y a su vez, verse a sí mismos como sujetos activos en la transformación de los imaginarios sobre el género y la lucha de las mujeres. Esto se pudo evidenciar en sus diversas apreciaciones (se pueden encontrar en su totalidad en anexos).

A continuación, algunas opiniones de los(as) participantes:

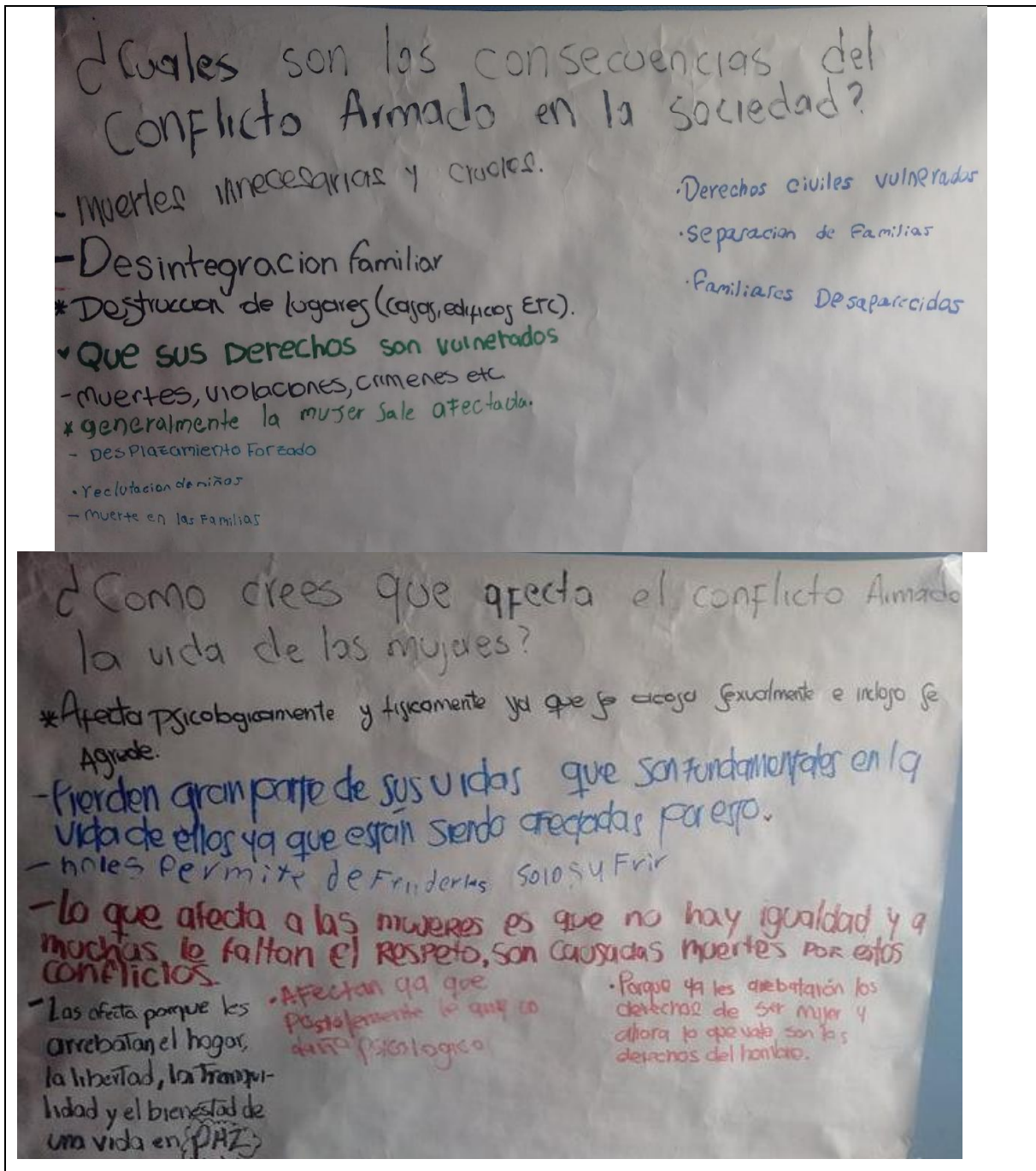
-Esto nos ayudó a entender que la mujer no es un juguete para nadie y todos tenemos los mismos derechos. Esto ha ocasionado muchas humillaciones y sufrimiento. Cuál era la enseñanza, respetar a la mujer como a los hombres y ser tolerantes ante todos. (Estudiante 1, Cuestionario secuencia didáctica para Alumno, 19 de septiembre de 2018).

-Que nos enseñan o nos enteramos un poco más de lo que está pasando en nuestro país acerca de los hombres y mujeres, y como los tratan, o por la dificultad que ellos pasan, por maltratos, derechos vulnerados, etc. (Estudiante 2, Cuestionario secuencia didáctica para Alumno, 19 de septiembre de 2018).

-Que todos somos iguales y que el hombre no es más que la mujer, y podemos hacer todo por igual. No importa que sexo sean, debemos convivir sin violencia para que podamos vivir en paz. (Estudiante 3, Cuestionario secuencia didáctica para Alumno, 19 de septiembre de 2018).

En cuanto a las actividades e instrucciones que componen las sesiones, la valoración del maestro frente a ellas indica su claridad y coherencia con respecto a los temas tratados, lo que permitió que los estudiantes desarrollaran el *paso a paso* de cada sesión de manera satisfactoria. También se encontró que las temáticas eran acordes con el plan de estudios formulado para los estudiantes desde el área de ciencias sociales.

Frente a la pertinencia de los recursos de las dos sesiones (Los textos: “las Patadas Voladoras De Las Cholitas Bolivianas”, “las mujeres son las primeras víctimas del conflicto armado”, y las fotografías: sobre el conflicto armado de Jesús Abad Colorado) se encuentra que éstos proporcionan los elementos necesarios para el desarrollo de las sesiones y, a su vez, son adecuados para el uso en el aula.



[Trabajo realizado por los estudiantes en el pilotaje]

Adicionalmente, las actividades, desde el punto de vista metodológico presentan un panorama que permite suscitar acciones de reflexión en los jóvenes sobre aspectos como: los efectos del conflicto armado en nuestro país (especialmente en las mujeres) y la importancia de la equidad de género en la consecución de paz y de justicia social. Esto se materializa en las reflexiones (orales y escritas) que surgieron de los mismos estudiantes en el desarrollo de las sesiones efectuadas.

Por otro lado, como recomendaciones generales, el docente ejecutor y evaluador del pilotaje señala lo conveniente de actividades [en sus palabras] “distintas a la lectura” bajo el argumento de que, si bien es importante la lectura en el proceso formativo de los estudiantes, éstos “se enganchan más con los temas de otra forma”. No obstante, durante la realización de las sesiones las lecturas brindaron elementos importantes para la participación y la conceptualización, lo mismo sucedió con los compromisos dejados para hacer en casa.

Otro aspecto señalado por el docente tiene que ver con lo fundamental de presentar de manera previa a la aplicación de las secuencias didácticas material bibliográfico adicional que permita a los maestros profundizar y tener mayor claridad sobre los principales conceptos, temas y enfoques abordados en las secuencias (entre los que se encuentran: los contextos histórico-sociales y las diferentes coyunturas presentes en el conflicto armado de nuestro país; las particularidades de la enseñanza del pasado reciente, sus implicaciones ético-políticas, entre otros).

Adicionalmente, el docente considera que debe especificarse de manera mucho más clara en la secuencia los materiales necesarios para su desarrollo. Frente a esto podemos inferir que es fundamental que el docente realice lectura previa de cada uno de los pasos (y sus respectivos materiales) antes de su realización, sin embargo, no se descarta la necesidad de estipular los materiales de cada sesión en un recuadro o *ten presente* adicional.

Para finalizar, resulta importante resaltar que este proceso de pre-pilotaje y pilotaje reafirma lo apremiante de llevar a la educación formal iniciativas pedagógicas que

contribuyan con la formación ético-política de los estudiantes, como sujetos capaces de efectuar una lectura crítica frente la realidad en la que están inmersos y a partir de la cual la visibilización de la capacidad de agencia civil sea la base para la construcción de paz y tejido social.

VIII. REFLEXIONES FINALES

A manera de cierre, presentamos las reflexiones finales de nuestra experiencia de investigación, *Más allá del silencio y el olvido*, en el que fue posible analizar el papel de la memoria histórica, las exigencias de justicia y la educación en la trayectoria de cuatro organizaciones de mujeres constructoras de paz en Colombia.

Este trasegar investigativo nos llevó a realizar un análisis documental sobre dichas organizaciones y reafirmar las razones que nos motivaron a trabajar sobre ellas, como son: sus procesos de reconstrucción de memoria histórica sobre lo vivido en medio del conflicto armado; sus acciones colectivas; la resignificación que hacen del rol de las mujeres en la sociedad, su capacidad de agencia y sus aportes al fortalecimiento del tejido social.

A partir de este análisis, se diseñó un material didáctico encaminado a visibilizar el trabajo de las organizaciones con la intención de mejorar las comprensiones que surgen en los estudiantes de educación básica secundaria y media en torno a temas como: las violencias de género, el desplazamiento forzado, la desaparición forzada y las ejecuciones extrajudiciales, en el país.

El trabajo con dicho material ratificó la importancia de enseñar temas relacionados con el pasado reciente del país en la escuela. De este modo se acercó a los alumnos de manera concreta a las problemáticas mencionadas -consecuencias de la guerra-, así como a los distintos escenarios de resistencia y apuestas de paz por parte de la sociedad civil, con el objeto de interrogar lo sucedido, pero también con el propósito de invitarlos a participar en la construcción de alternativas, desde sus propias historias y vivencias cotidianas.

Igualmente, este trabajo nos mostró que las particularidades que caracterizan a las cuatro organizaciones estudiadas, según sus trayectorias, han potenciado su propio

accionar e inspirado el de otras organizaciones permitiéndoles a unas y otras salir del lugar de víctimas para posicionarse como lideresas sociales, defensoras de derechos humanos, emprendedoras de la memoria y constructoras de paz.

Este es el caso de la –OFP–, que se convierte en un punto de referencia para las otras organizaciones, pues cuenta con una mayor trayectoria en procesos académicos, culturales, artísticos y políticos desarrollados desde la reivindicación de las más diversas, complejas y ricas condiciones de género, raza y clase. Por su parte –AMOR–, al llevar tanto tiempo de trabajo en red con diferentes organizaciones de mujeres es un buen ejemplo de que es posible tejer lazos sociales, afectivos y políticos a favor de la participación y la justicia social.

Con las organizaciones más jóvenes como –ACEMC– es de destacar el tránsito que logran hacer de un diálogo hostil, propio de la violencia inusitada padecida a uno comprensivo con los victimarios, lo que ha derivado en procesos de sanación personal y colectiva y la recuperación de los restos de al menos cien víctimas de este flagelo. Por su lado, la organización –MAFAPO – aporta desde su experiencia, el encuentro constante en escenarios sociales y educativos que les ha permitido contar sus historias, ganar en reconocimiento, reclamar justicia al Estado y generar reflexiones y gestos de solidaridad frente a los distintos casos de ejecuciones extrajudiciales.

Ahora bien, ser licenciadas en Psicología y Pedagogía nos compromete de manera decidida con la formación ética y política de los estudiantes en las instituciones educativas, pues reconocemos que la formación humana se constituye a partir de las relaciones y vínculos que se establecen con otros, lo que se suele fomentar con diálogos empáticos ante el dolor de quienes no conocemos, así como miradas críticas sobre las realidades sociales que a todos acontecen.

En esta experiencia investigativa sumirnos como investigadoras nos permitió crear y consolidar el semillero *Invictus*, denominación que alude, entre otros, a procesos de resistencia, construcción colectiva y perseverancia; rasgos que emergieron en nuevas formas de sentir, actuar y pensar y que alimentan nuestra esperanza en nuestra propia capacidad de resolver o superar conflictos de manera pacífica y reflexiva. En esta misma vía, es importante seguir generando procesos investigativos y desarrollando materiales pedagógicos, desde los cuales se formulen nuevas preguntas y propuestas sobre qué historia enseñar, cómo enseñar a las nuevas generaciones y respecto a cómo ayudar a atenuar y a sanar el dolor de las víctimas y sobrevivientes del conflicto armado, que a todos atañe.

A raíz del interés de seguir investigando como semillero, y teniendo claro el compromiso que tenemos como maestras, con las organizaciones analizadas, nos proponemos volver sobre el material analítico y didáctico producido, con el objeto de realizar los ajustes pertinentes, con miras a su publicación y divulgación en contextos escolares situados. En consonancia con esto nos proponemos abrir nuevos puentes investigativos que incluyan otros fenómenos sociales relacionados con la violencia política; el vínculo entre escuela y sociedad civil; educación en derechos humanos y formación ciudadana en la escuela.

Por último, la inclusión de nuestros relatos personales en el acápite del epílogo es un intento de desmitificar la investigación como un proceso alejado del sentir de los estudiantes y profesionales de la educación y asumirla de modo familiar a nuestro quehacer como maestras, en el que los compromisos académicos transitan de los afectos a los interrogantes y retos investigativos; todo lo cual hoy es parte esencial de nuestra propia formación ética y política.

Finalmente, la indagación de procesos de conformación y resistencia de las organizaciones de mujeres constructoras de paz no solo nos permitió reconocernos a

nosotras mismas y sensibilizarnos frente a lo sucedido en medio del conflicto armado, sino que, además, nos condujo a buscar alternativas respecto a cómo enseñarlo en la escuela, desde otras voces y lugares, interpelando constantemente el papel de la memoria histórica, la enseñanza del pasado reciente, así como su incidencia en la construcción de escenarios de paz, experiencia que ha significado para nosotras un modo de resistir el silencio y el olvido.

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abal, Paula. (2007). "Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau".

En: *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, (Nº 20), pp. 2-3.

ACNUDH (s.f) "Los estereotipos de género y su utilización" [Artículo web] Tomado de: <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Women/WRGS/Pages/GenderStereotypes.aspx>. (Consultado el 24 de mayo de 2018)

Alfaro, A. y Badilla, M. (2015). "El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana". En: *Revista Electrónica Perspectivas*, pp. 81-146.

Archila, M. (2013). *Aspectos sociales y políticos de las mujeres en Colombia, siglos XX y XXI*. Recuperado de: <http://www.colombianistas.org/Congresos/DocumentosyActas/CongresoXVIII.aspx> (Consultado el 17 de Abril de 2018)

Arias, D. (2015). "La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible". En: *Folios*, (No.42), pp. 29-41.

Arias, D. (2016). "La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales". En: *Revista Colombiana de Educación*, Nº.71, pp. 253-278.

Barros M. y Rojas N. (2015). "El rol de la mujer en el conflicto armado colombiano". En: *El libre pensador*, pp. 1-32.

BBC (26 septiembre 2016) "Las conmovedoras imágenes de Jesús Abad Colorado, el fotógrafo que mejor ha retratado el dolor de la guerra en Colombia" [artículo web] Retomado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37452970>

Bellino, M. (2014). "Whose past, whose present? Historical memory among the "postwar"" generation In Guatemala" En: *(Re) constructing memory: School textbooks and the imagination of the nation*, pp. 131-152.

Bellino, M. (2016). "So That We Do Not Fall Again: History Education and Citizenship in "Postwar" Guatemala". En: *Comparative Education Review*, Vol 60, (Nº 1), pp. 58-76.

Bruckmann, M. y Dos Santos, T. (2008). "Los movimientos sociales en América Latina: un balance Histórico". En: *Revista Prokla*, (Nº 142), pp 1-13.

Cavanna, F. y Cerri, L. (2009). "Enseñanza de la historia reciente en Uruguay: pasado y laicidad en el juego de la identidad". En: *Archivos de Ciencias de la Educación*, pp. 99-112.

Centro Nacional de Memoria Histórica (11 de noviembre de 2014) "Arte que hace memoria por la desaparición forzada" [artículo web] Retomado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/fr/noticias/noticias-cmh/arte-que-hace-memoria-por-la-desaparicion-forzada>

Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2015). *Claves para navegar la memoria histórica. Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra*, pp. 24-33.

Conciudadanía, CINEP, y AMOR (2007). *Entre pasos y abrazos: por la reconciliación y la reconstrucción del tejido social en el oriente antioqueño. Sistematización de la experiencia del modelo formativo 2004 - 2006*. Tomado de: https://issuu.com/cinepppp/docs/entre_pasos_y_abrazos (consultado el 13 de diciembre de 2017)

Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación CNRR (2009). *Memorias en tiempos de guerra- repertorio de iniciativas*. Grupo de Memoria Histórica, Tomado de: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/memoria_tiempos_guerra_baja.pdf (Consultado el 18 de febrero de 2018)

Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación CNRR - Grupo de Memoria Histórica (2011). *La memoria histórica desde la perspectiva de género conceptos y herramientas*. Bogotá, Pro-Offset Editorial S. A.

Corporación Sisma Mujer (Mayo 25 de 2018) Boletín No. 15. Erradicar la violencia sexual para avanzar hacia una paz incluyente con las mujeres. Comportamiento de la violencia sexual contra mujeres y niñas en Colombia durante 2017 y 2018. Recuperado de: <https://www.sismamujer.org/boletin-no-15-comportamiento-de-la-violencia-sexual-contra-mujeres-y-ninas-en-colombia-durante-2017-y-2018/>

De Amézola, G. (2008)- "Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina" En: *Revista de investigación enseñanza de las ciencias sociales*, (Nº 7), pp.47-55.

De Amézola, G. y D'Archary, C. (2016). "La Dictadura Congelada. Actos escolares, clases conmemorativas y carteleras sobre la última dictadura militar

argentina en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires 2008-2015". En: *Revista Colombiana de Educación*, (N° 71), pp.137-161.

Fernández, J. (20/12/2015). Sociedad. *Diario HOY* " Las patadas voladoras de las cholitas bolivianas" Tomado de:
<http://www.hoy.es/sociedad/201512/20/patadas-voladoras-cholitas-bolivianas-20151220003013-v.html>

Franco L, Gómez Y, y Molina J. (18 de noviembre de 2009), "presentación", [Blog] AMOR: el liderazgo de la mujer en Marinilla. Recuperado de:
<http://asociacion-amor.blogspot.com/2009/11/presentacion.html>

Fundación Educación y Desarrollo -Fedes- y Corporación de Apoyo a Comunidades Populares -Codacop-. (2010) "Voces de las mujeres: los procesos de resistencia de las organizaciones de mujeres en el marco del conflicto armado colombiano". En: *X informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia*, pp. 95-117.

García, C. (2007). "Conflicto, discursos y reconfiguración regional. El Oriente Antioqueño: de la violencia de los cincuenta al laboratorio de paz". En: *Controversia*. No.189, Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), pp-129-145.

García, C. y Aramburo, C. (2011). *Geografías de la guerra, el poder y la resistencia: Oriente y Urabá Antioqueños 1990-2008*. Cinep Odecofi. Tomado de:
https://www.researchgate.net/profile/Nicolas_Espinosa2/publication/264746305_Geografias_de_la_guerra_el_poder_y_la_resistencia/links/53edd0fd0cf23733e80b04d1/Geografias-de-la-guerra-el-poder-y-la-resistencia.pdf (Consultado el 27 de noviembre de 2018)

García, N.; Arango, Y.; Londoño, J. y Sánchez, C. (2015). *Educación en la memoria: Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Gavilán, C. (2009) El documento y sus clases, análisis documental: indización y resumen. En: *Temas de Biblioteconomía*, pp. 1-18.

Gómez, L., [ONU Mujeres] (11-12-2015) Beatriz Montoya, AMOR. "1325: Mujeres resueltas a construir paz" [video en línea] disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=2mvPRPjdq0E>.

Gossáin, J. (20 de octubre 2015) "Las mujeres son las primeras víctimas del conflicto armado en Colombia.". EL TIEMPO [Portal web] retomado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16408896>

Gutiérrez, C. (2005) "Algunos problemas de la enseñanza reciente en América Latina". En: *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, (Nº 30), pp. 17-22.

Hernández, E, (2009). "Resistencias para la paz en Colombia. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas". En: *Revista paz y conflictos*, (Nº 2), pp. 117-135.

Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2016). "Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina". En: *Revista Colombiana de Educación*, (Nº 71), pp. 79-108.

Higuera R, Diego M. (2008). "La escuela como escenario de lucha por el pasado: reflexiones a partir de un caso de la Ciudad de Buenos Aires". En: *Revista Propuesta Educativa*, (Nº 30), pp. 109-116.

Hoyos, D. y Nieto A. (2017). "Procesos organizativos de mujeres y víctimas del conflicto armado y relaciones con la democracia local en el Oriente Antioqueño". En: *Desafíos*, No. 29, Pp 139-175.

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

Londoño, N., Marín, T., y Alzate, G. (2005). "Una fuerza multicolor. Organización y participación de mujeres. -Asociación Regional De Mujeres Del Oriente- A.M.O.R". Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrup. Tomado de: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/10_una_fuerza_multicolor.pdf (consultado el 24 de febrero de 2018)

Martínez, D., (2016). "La resistencia y la resistencia civil: la importancia de la teoría no violenta". En: *Papel Político*, Vol. 21, (Nº 2), pp, 343-371.

Martínez, L., (2006). "Las organizaciones de segundo grado como nuevas formas de organización de la población rural" En: *La construcción de la democracia en el campo latinoamericano*, pp 107- 132.

Nora, P. (1984). *Los lugares de la memoria*. París: Gallimard

Observatorio de Asuntos de Género OAG (octubre de 2011). *La participación política de las mujeres en Colombia: Avances, retos y análisis sobre la presencia y acceso de las mujeres a los espacios de decisión en el país*. Alta consejería presidencial para la

equidad de la mujer. Boletín 13. Tomado de: http://www.equidadmujer.gov.co/oag/Documents/oag_boletin-13.pdf (Consultado el 4 de enero de 2018)

Organización de los Estados Americanos OEA; Comisión interamericana de derechos humanos (1999) *Tercer informe sobre la situación de los derechos humanos en Colombia*. Capítulo IV. Tomado de <http://www.cidh.org/countryrep/Colom99sp/capitulo-4.htm>. (Consultado el 20 de marzo de 2018)

Organización de las Naciones Unidas Colombia ONU (2012) "ONU MUJERES Y PNUD continúan su apoyo a las organizaciones regionales del oriente antioqueño" [boletín de prensa] tomado de: <http://nacionesunidas.org.co/blog/2012/08/07/onu-mujeres-y-pnud-continuan-su-apoyo-a-las-organizaciones-regionales-del-oriente-antioqueno/>

Ortega, P. y Castro, C. (2010). "Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria". En: *Rollos Nacionales*, pp. 81-91.

Ortega, P; Merchán, J y Vélez, G. (2014). "Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario". En: *Pedagogía y saberes*, (N°40), pp. 59-70.

Plá, S. y Pérez M. (2013). "Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México". En: *Clío & Asociados*, (N° 17), pp. 27-55.

Pinto, M. (1991). *Análisis documental. Fundamentos y procedimientos*. Madrid: Eudema

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD- Colombia. (2010). *Oriente Antioqueño: Análisis de la conflictividad*. Tomado de: https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220_Analisis%20conflictividad%20Oriente%20Antioque%C3%B1o.pdf (consultado el 18 noviembre de 2017)

Profamilia *Preguntas y respuestas*. [portal web] Retomado de: <https://profamilia.org.co/preguntas-y-respuestas/genero/> (Consultado el 31 de octubre de 2018)

Profamilia. *Preguntas y respuestas*. [portal web] Retomado de: <https://profamilia.org.co/preguntas-y-respuestas/sexualidad-masculina-y-femenina/?id=1> (Consultado el 31 de octubre de 2018)

Programa Suizo para la promoción de la paz SUIPPCOL, Comisión de conciliación Nacional y PNUD (2005). Memorias: foro *iniciativas de paz una lógica de vida*. Informe final, Bogotá 24 de mayo de 2005. Tomado de: <https://www.pas.org.co/multimedia> (consultado el 11 de febrero de 2018)

Restrepo, G. (2006). "Dinámicas e interacciones en los procesos de resistencia civil". En: *Revista Colombiana de Sociología*, N° 27, pp. 169-202

Rivera, O y Mondaca, R. (2013). "El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI". *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXIX, (N° 1), pp. 393 - 401.

Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: F.C.E.

Rizo, A., Flores, C., y Valdez, A. (2016) ¿Por qué es importante hablar de género? [Artículo web]. Retomado de: <https://lasmujereseneldeportemexicano.wordpress.com/2016/11/17/por-que-es-importante-hablar-de-genero>

RNI- Red Nacional de Información- (Fecha de corte 01 de octubre de 2018). En: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394?fbclid=IwAR1BvLf3dAzc00M33nxkfPevzJKYTAFzc5A4ASF738Qgd56Sp-TG-3PDTYs>

Rodríguez, S. (2012). "Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente". En: *Revista Colombiana de Educación*, (N° 62), pp. 165-18.

Rodríguez, M. (s.f.). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. Recuperado de: http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf (Consultado el 17 de Abril de 2018)

Ruiz, R. (1992). *El análisis documental. Bases terminológicas, conceptualización y estructura operativa*. Granada: Universidad de Granada

Ruiz, A. (2009). Entre brújulas, mapas y cuadernos de bitácora: Problema, método, actores y procedimiento. En: *La nación en los márgenes. Estudio de los elementos de carácter representacional, moral y político en relatos de nación de jóvenes de últimos grados de secundaria, de una escuela pública, en el conurbano bonaerense* (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Sánchez, G. (2009). *Recordar y narrar el conflicto*. Bogotá: Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR).

Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso*. Madrid: Marcial Pons.

Torres, L. (2016) "Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto" En: *Revista Colombiana de Educación*. (N° 71), pp. 165-185.

Unidad de Víctimas. Subcomité Técnico de Enfoque Diferencial. (2017) MUJERES Y CONFLICTO ARMADO. En: https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/mujeres2017impresion.pdf?fbclid=IwAR1PZ_aujaBhUgrqNxpaNWUZp54JO_sZ9gUwK_yERwvpcD1mP7a3f7naA

Vaninni, M. (2014). "Políticas públicas de la memoria en Nicaragua". En: *Contracorriente*, Vol. 12, (N° 1), pp. 73-88.

Villarreal, N. (2007) "Colombia: violencias, conflicto armado y resistencias de género las apuestas de una cartografía de la esperanza". En: *Otras miradas*, Vol. 7, pp. 50

X. ANEXOS

Instrumentos de evaluación:

Anexo 1: Cuestionario Escala de Actitudes, secuencia didáctica, para maestros.

ANEXO 1

Cuestionario Escala de Actitudes Secuencia didáctica educación para la paz

Para maestros(as)ⁱ

Actualmente adelantamos un trabajo de grado sobre educación y memoria histórica en el programa de *Licenciatura en Psicología y Pedagogía*, de la Universidad Pedagógica Nacional, que incluye el diseño y desarrollo de secuencias didácticas de educación para la paz. Mediante el diligenciamiento del presente cuestionario harás invaluable aportes a nuestra iniciativa. El referente de esta valoración son las dos sesiones de la secuencia trabajadas en clase.

El Cuestionario consta de seis enunciados, agrupados en tres criterios: Claridad en el lenguaje; Pertinencia temática y Consistencia interna. Te solicitamos que marques una sola opción de respuesta según el grado de acuerdo o desacuerdo con el contenido de cada afirmación. No es necesario que escribas tu nombre en el formato de evaluación. La sinceridad en tus respuestas contribuirá con la calidad y pertinencia de la presente propuesta formativa.

Datos de identificación de quien responde el instrumento de evaluación:

Nombre de Institución Educativa:

Salgado Garza de Luján

Ciudad: Bojota

Edad: 29

Sexo: M

Docente David Buitrago Luján

Claridad en el lenguaje:

1. Los recursos de apoyo (textos literarios, canciones, videos, otros) son precisos y adecuados al grado de desarrollo y nivel educativo de los estudiantes.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

2. El lenguaje mediante el cual se describen las actividades es claro y comprensible.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Pertinencia temática:

3. Los temas tratados son adecuados al nivel de desarrollo y formación de los alumnos.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

4. Las actividades propuestas aportan favorablemente a la convivencia escolar

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Consistencia interna:

5. Los distintos elementos de la secuencia están bien articulados (textos, tareas, preguntas)

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

6. El procedimiento paso a paso permite integrar adecuadamente los elementos de la secuencia.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Observaciones:

Puedes continuar en una hoja adicional

Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Silva. Profesor titular UPN.

Anexo 2: Cuestionarios, secuencia didáctica, para Alumnos.

ANEXO 2

Cuestionario Secuencia didáctica educación para la paz¹

Para Alumnos

Actualmente adelantamos un trabajo de grado sobre educación y memoria histórica en el programa de *Licenciatura en Psicología y Pedagogía*, de la Universidad Pedagógica Nacional, que incluye el diseño y desarrollo de secuencias didácticas de educación para la paz. Mediante el diligenciamiento del presente cuestionario harás invaluable aporte a nuestra iniciativa. El referente de esta valoración son las dos sesiones de la secuencia trabajadas en clase.

El Cuestionario consta de seis preguntas agrupadas en tres criterios: Claridad en el lenguaje; Pertinencia temática y Grado de motivación. Te solicitamos que marques Sí o No a las preguntas planteadas. No es necesario que escribas tu nombre en el formato de evaluación. La sinceridad en tus respuestas contribuirá con la calidad y pertinencia de la presente propuesta formativa.

Datos de identificación de quien responde el instrumento de evaluación:

Nombre de Institución Educativa:

COLEGIO BOLÍVARIAN DE LA UPR

Ciudad: BOGOTÁ

Edad: 16

Sexo: F

Curso o grado 11^o

ANEXO 2

Contesta Sí o No las siguientes preguntas:

1. ¿Los recursos (textos, canciones, videos) abordados son fáciles de entender?

Si No

2. ¿Las instrucciones para el trabajo en clase fueron claras?

Si No

3. ¿El tema trabajado me pareció interesante?

Si No

4. ¿La actividad realizada aporta a la convivencia pacífica en la escuela?

Si No

5. ¿Los ejercicios realizados despertaron mi interés?

Si No

6. ¿Valdría la pena que se hagan en clase más actividades similares a esta?

Si No

¿Cuál es la principal enseñanza que te deja esta actividad?:

Que para conseguir un poco más de paz en nuestro país
o en una zona que sea controlada por la justicia que se respeten
los derechos humanos en la sociedad, como en una familia se respeta
los derechos de cada uno y los respetamos a todos para poder vivir
de una forma más "pacífica y justa".

Puedes continuar en una hoja adicional

*Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Silva, Profesor titular UPN.

Cuestionario
Secuencia didáctica educación para la paz!
Para Alumnos

Actualmente adelantamos un trabajo de grado sobre educación y memoria histórica en el programa de *Licenciatura en Psicología y Pedagogía*, de la Universidad Pedagógica Nacional, que incluye el diseño y desarrollo de secuencias didácticas de educación para la paz. Mediante el diligenciamiento del presente cuestionario harás invaluable aporte a nuestra iniciativa. El referente de esta valoración son las dos sesiones de la secuencia trabajadas en clase.

El Cuestionario consta de seis preguntas agrupadas en tres criterios: Claridad en el lenguaje; Pertinencia temática y Grado de motivación. Te solicitamos que marques Si o No a las preguntas planteadas. No es necesario que escribas tu nombre en el formato de evaluación. La sinceridad en tus respuestas contribuirá con la calidad y pertinencia de la presente propuesta formativa.

Datos de identificación de quien responde el instrumento de evaluación:

Nombre de Institución Educativa:

(Prinzi Andica)
CEBAGO PEDAGÓGICO SANTA LUCÍA DEL SUR

Ciudad: Bogotá

Edad: 15

Sexo: Varón

Curso o grado: Décimo

ANEXO 2

Contesta Sí o No las siguientes preguntas:

1. ¿Los recursos (textos, canciones, videos) abordados son fáciles de entender?

Sí No

2. ¿Las instrucciones para el trabajo en clase fueron claras?

Sí No

3. ¿El tema trabajado me pareció interesante?

Sí No

4. ¿La actividad realizada aporta a la convivencia pacífica en la escuela?

Sí No

5. ¿Los ejercicios realizados despertaron mi interés?

Sí No

6. ¿Valdría la pena que se hagan en clase más actividades similares a esta?

Sí No

¿Cuál es la principal enseñanza que te deja esta actividad?:

Aprender sobre la importancia de que si
quisieras una sociedad de paz, tenemos que aprender
a convivir, dejar de lado todas aquellas posturas
de violencia ante cosas distintas, porque las
acciones que generan tanto violencia nos afectan a todos.

Puedes continuar en una hoja adicional

¹ Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Silva. Profesor titular UPN.

Cuestionario
Secuencia didáctica educación para la paz¹

Para Alumnos

Actualmente adelantamos un trabajo de grado sobre educación y memoria histórica en el programa de *Licenciatura en Psicología y Pedagogía*, de la Universidad Pedagógica Nacional, que incluye el diseño y desarrollo de secuencias didácticas de educación para la paz. Mediante el diligenciamiento del presente cuestionario harás invaluable aporte a nuestra iniciativa. El referente de esta valoración son las dos sesiones de la secuencia trabajadas en clase.

El Cuestionario consta de seis preguntas agrupadas en tres criterios: Claridad en el lenguaje; Pertinencia temática y Grado de motivación. Te solicitamos que marques Sí o No a las preguntas planteadas. No es necesario que escribas tu nombre en el formato de evaluación. La sinceridad en tus respuestas contribuirá con la calidad y pertinencia de la presente propuesta formativa.

Datos de identificación de quien responde el instrumento de evaluación:

Nombre de Institución Educativa:

Colégio Monserrate San Juan

Ciudad: Bogotá

Edad: 17

Sexo: Femenino

Curso o grado 11^o

ANEXO 2

Contesta Sí o No las siguientes preguntas:

1. ¿Los recursos (textos, canciones, videos) abordados son fáciles de entender?

Sí No

2. ¿Las instrucciones para el trabajo en clase fueron claras?

Sí No

3. ¿El tema trabajado me pareció interesante?

Sí No

4. ¿La actividad realizada aporta a la convivencia pacífica en la escuela?

Sí No

5. ¿Los ejercicios realizados despertaron mi interés?

Sí No

6. ¿Valdría la pena que se hagan en clase más actividades similares a esta?

Sí No

¿Cuál es la principal enseñanza que te deja esta actividad?

A pesar de que los estudiantes son seres individuales que
no se ven a sí mismos y por eso la TPI es el
único que en sus procesos genera reflexión y sin
ella sería imposible ser un ser humano, hay
en sus vidas las personas en sus vidas de desarrollo,
la persona que es ella es que hay que trabajar en
esta etapa individual y el cambio que se hace de
fuerza externa.

Puedes continuar en una hoja adicional

¹ Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Silva, Profesor titular UPN.

Cuestionario
Secuencia didáctica educación para la paz¹

Para Alumnos

Actualmente adelantamos un trabajo de grado sobre educación y memoria histórica en el programa de *Licenciatura en Psicología y Pedagogía*, de la Universidad Pedagógica Nacional, que incluye el diseño y desarrollo de secuencias didácticas de educación para la paz. Mediante el diligenciamiento del presente cuestionario harás invaluable aporte a nuestra iniciativa. El referente de esta valoración son las dos sesiones de la secuencia trabajadas en clase.

El Cuestionario consta de seis preguntas agrupadas en tres criterios: Claridad en el lenguaje; Pertinencia temática y Grado de motivación. Te solicitamos que marques sí o no a las preguntas planteadas. No es necesario que escribas tu nombre en el formato de evaluación. La sinceridad en tus respuestas contribuirá con la calidad y pertinencia de la presente propuesta formativa.

Datos de identificación de quien responde el instrumento de evaluación:

Nombre de Institución Educativa:

Colegio Leonidas DE Tolmos

Ciudad: Bogotá DC

Edad: 12

Sexo: F

Curso o grado: 8º

ANEXO 2

Contesta Sí o No las siguientes preguntas:

1. ¿Los recursos (textos, canciones, videos) abordados son fáciles de entender?

Sí No

2. ¿Las instrucciones para el trabajo en clase fueron claras?

Sí No

3. ¿El tema trabajado me pareció interesante?

Sí No

4. ¿La actividad realizada aporta a la convivencia pacífica en la escuela?

Sí No

5. ¿Los ejercicios realizados despertaron mi interés?

Sí No

6. ¿Valdría la pena que se hagan en clase más actividades similares a esta?

Sí No

¿Cuál es la principal enseñanza que te deja esta actividad?:

Que nos enseñan a nos enteramos un poco
mas de lo que esta pasando en nuestro
país acerca de los hombres y mujeres
y como nos trata o por la dificultad que
ellos pasan por maltrato porcos ultrados
etc

Puedes continuar en una hoja adicional

*Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Silva, Profesor titular UPN.

ANEXO 2

Questionario Secuencia didáctica educación para la paz⁶

Para Alumnos

Actualmente adelantamos un trabajo de grado sobre educación y memoria histórica en el programa de Licenciatura en Psicología y Pedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional, que incluye el diseño y desarrollo de secuencias didácticas de educación para la paz. Mediante el diligenciamiento del presente cuestionario harás invaluable aporte a nuestra iniciativa. El referente de esta valoración son las dos sesiones de la secuencia trabajadas en clase.

El Cuestionario consta de seis preguntas agrupadas en tres criterios: Claridad en el lenguaje; Pertinencia temática y Grado de motivación. Te solicitamos que marques si o no a las preguntas planteadas. No es necesario que escribas tu nombre en el formato de evaluación. La sinceridad en tus respuestas contribuirá con la calidad y pertinencia de la presente propuesta formativa.

Datos de identificación de quien responde el instrumento de evaluación:

Nombre de Institución Educativa:

Colegio La Zambala de Turmes

Ciudad: Bogotá

Edad: 19

Sexo: masculino

Curso o grado: 8º E

ANEXO 2

Contesta Sí o No las siguientes preguntas:

1. ¿Los recursos (textos, canciones, videos) abordados son fáciles de entender?
Sí No
2. ¿Las instrucciones para el trabajo en clase fueron claras?
Sí No
3. ¿El tema trabajado me pareció interesante?
Sí No
4. ¿La actividad realizada aporta a la convivencia pacífica en la escuela?
Sí No
5. ¿Los ejercicios realizados despertaron mi interés?
Sí No
6. ¿Valdría la pena que se hagan en clase más actividades similares a esta?
Sí No

¿Cuál es la principal enseñanza que te deja esta actividad?

que todos somos iguales y que el hombre es
más que la mujer y podemos hacer
todo por igual no importa de que sexo sean
debemos convivir sin violencia para que
podamos vivir en paz

Puedes continuar en una hoja adicional

¹ Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Silva, Profesor titular UTEC.

ANEXO 2

Cuestionario
Secuencia didáctica educación para la paz¹
Para Alumnos

Actualmente adelantamos un trabajo de grado sobre educación y memoria histórica en el programa de Licenciatura en Psicología y Pedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional, que incluye el diseño y desarrollo de secuencias didácticas de educación para la paz. Mediante el diligenciamiento del presente cuestionario harás invaluable aporte a nuestra iniciativa. El referente de esta valoración son las dos sesiones de la secuencia trabajadas en clase.

El Cuestionario consta de seis preguntas agrupadas en tres criterios: Claridad en el lenguaje; Pertinencia temática y Grado de motivación. Te solicitamos que marques Si o No a las preguntas planteadas. No es necesario que escribas tu nombre en el formato de evaluación. La sinceridad en tus respuestas contribuirá con la calidad y pertinencia de la presente propuesta formativa.

Datos de identificación de quien responde el instrumento de evaluación:

Nombre de Institución Educativa:

Colegio Integral de Torres

Ciudad: Bogotá

Educ: 13

Sexo: Femenino

Curso o grado: 801

ANEXO 2

Contesta Si o No las siguientes preguntas:

1. ¿Los recursos (textos, canciones, videos) abordados son fáciles de entender?

Si No

2. ¿Las instrucciones para el trabajo en clase fueron claras?

Si No

3. ¿El tema trabajado me pareció interesante?

Si No

4. ¿La actividad realizada aporta a la convivencia pacífica en la escuela?

Si No

5. ¿Los ejercicios realizados despertaron mi interés?

Si No

6. ¿Valdría la pena que se hagan en clase más actividades similares a esta?

Si No

¿Cuál es la principal enseñanza que le deja esta actividad?

Esta me dejó a entender que lo mejor no es un
voto para nadie y todo siempre los mismos
electos, esta actividad me hizo humillar y sufrir
lo. Cual era la enseñanza, respetar a la mujer como
un hombre y ser fieles a los votos.

Pueden continuar en una hoja adicional

* Instrumento diseñado y adaptado por Alexander Ruiz Sibón, Profesor titular UTM.

XI. EPÍLOGO

Metamorfosis

Andrea Carolina Ortega Jiménez

Volver sobre nuestros pasos no siempre resulta una tarea sencilla, pues no puede reducirse a una simple repetición tácita de los hechos, por el contrario, implica la evocación, la reconstrucción y la resignificación de lo vivido. Es decir, exige un ejercicio de memoria.

Así pues, el presente escrito tiene la intención de compartir con el lector parte del proceso de formación personal y profesional, (de dos años y medio), por el cual he transitado. Para tal fin, hago uso de la experiencia como vehículo para recorrer los lugares, las comprensiones y los sentires que la memoria histórica, las formas de resistencia de mujeres y la educación han edificado en mi haber durante este largo camino de aprendizajes y desaprendizajes.

Constantemente, suelo pensar que cada una de las experiencias que se presentan en nuestras vidas dejan en nosotros fragmentos cuyo espectro configura determinantemente nuestro paso por la existencia. Por esto, al referirme, a mi paso por el eje de formación ético-política y la elaboración de este trabajo investigativo, las palabras: consciencia, sensibilización, identificación [con el otro] y agenciamiento emergen para definir cada una de las transformaciones, reafirmaciones y nuevas perspectivas que dicho proceso ha provocado.

Volcar la mirada hacia las realidades y coyunturas político-sociales de la guerra, la capacidad de superación y construcción de paz (de quienes han sufrido los nefastos efectos del conflicto) desde la educación como un lugar propositivo para la transformación social, significa situarnos más que en el ámbito académico, en el entorno social.

Por ende, estoy convencida que la joven que inició este proceso no es la misma que ahora lo culmina, pues ineludiblemente este proceso ha hecho tal mella en mi carrera profesional que ha resignificado mi concepción de experiencia educativa e investigativa hacia nuevos horizontes. No me queda más por decir, sino que el camino continúa, pues apenas comienza.

Pensando sobre Pedagogía

Jackeline Clavijo Triana

Debo decir, en primer lugar, que este no es un escrito de corte argumentativo sino de opinión, y en cierto sentido de intención literaria. Sentada dicha precisión, procedo.

En los últimos dos años, con el desarrollo del trabajo de grado y el estudio documental de la organización AMOR, he reflexionado acerca de lo que significa la pedagogía y cómo pasa ésta de ser un saber anquilosado en los libros, o pensado por intelectuales, o quizá un conocimiento abstracto que poco se relacionaría con la práctica (dirían algunos); a concretarse en algo más real, como lo es un proceso de aprendizaje significativo, multidireccional entre maestro, estudiante y entorno.

Con la memoria reciente como eje temático para el desarrollo del proceso pedagógico (que sucede al pensar la realidad cotidiana, y a uno mismo), con el encuentro de un acontecimiento naturalizado como lo es la violencia entre seres humanos, resulta difícil ser objetivo y distante.

Cuando el objeto de estudio se vuelve de carne y hueso, puede sentir lo mismo que tú y se enfrenta a los mismos dilemas, pero en condiciones más vulnerables; allí lo pedagógico pasa por el cuerpo. Cuando somos capaces de conmovernos con lo que le pasa al otro, cuando somos capaces de ver el fenómeno no solo desde lo racional, sino que lo pasamos por los sentidos, y hasta por el arte, se podría decir que la pedagogía deja de ser una idea abstracta para convertirse en didáctica y ser mostrada en el aula, para hacer algo más que llenar de información a alguien: abrir paso a la formación de los sujetos de la educación desde su realidad, donde se encuentra el conocimiento; porque es la vida misma, hecha y puesta en reflexión por los mismos sujetos de la historia.

Estas mujeres, que se piensan a sí mismas, desde sus necesidades sociales individuales y colectivas; que son capaces de problematizar la cultura y su entorno, y de construir alternativas para la transformación social, ellas son lo que necesitamos en la sociedad:

más SUJETOS. Y menos OBJETOS, del mercado, o de cualquier racionalidad alienante. ¿Cómo nos vemos los seres humanos de esta época? ¿Esclavos de la producción y el consumo por encima de nuestro bienestar social e individual...?

Es en este enclave social donde el rol del profesor debe cuestionarse y transformarse (solamente basta poner una mirada sobre el Cauca y su realidad con ojo crítico, para darse cuenta que los seres que son, han sido y serán 'sujeto de la educación' deberían ser capaces de aportar más que solo una acumulación de saberes. Hay que esforzarse un poco más por aquellos que no poseen las herramientas de pensamiento (que otros ostentan) pero que aun así logran hacer cosas maravillosas. La pregunta entonces sería ¿Qué estamos haciendo nosotros con ese saber, al servicio de qué o de quién?

Todo esto ha sido, y es, un proceso en el cual se camina entre interrogantes, ires y también venires, entre lecturas y posturas que sustentan el hecho histórico. Sin embargo, no hay nada tan real y lúcido como conectarse con los actores sociales que son presa del acontecer, con sus maneras de leerlo, con sus anhelos y con sus formas de construir cuando todo parece destrozado. Es impresionantemente hermoso que AMOR se valga de la institucionalidad para generar procesos de empoderamiento y para buscar apoyarse en nuevas formas de pensarse; más aún cuando parece que lo institucional hace lo contrario: ellas hacen un salto poderoso, nos enseñan que si aprendes cómo funcionan esos mecanismos, puedes construir oportunidades para ti y para otros. Redistribuyen el poder político desde abajo.

Tal vez la guerra les haya quitado sus hijos, familiares y hogares a estas mujeres, pero no las fuerzas de reconstruirse, repensarse una y otra vez. Estas cosas son aquellas que valen la pena ser mostradas. Así, la pedagogía podría pasar más por lo real. La gente de la modernidad tardía necesita urgentemente salir del sosiego que produce la tecnología y la información, y asimismo, encontrarse con la realidad, aunque esta sea dolorosa: recordar su humanidad, que adviene al reconocerse en el otro. Esto solamente podría ser tarea de la educación y del estudio de la memoria reciente. Habría que recordarnos

quienes somos, de dónde venimos y hacia dónde queremos ir. Es nuestra tarea, quizá, humanizar un poco.

Algo interesante de toda esta cuestión es que cada profesor entiende la pedagogía a su manera y así la ejecuta. Eso, posiblemente, es lo que nos salva de caer de lleno en las garras de la mercantilización de la experiencia pedagógica. Y que aún podamos compartir momentos significativos casuales o causales, es todavía difícil de determinar.