



PROPUESTA PEDAGÓGICA

Educación para la paz a través de la enseñanza del conflicto armado mediada con emociones políticas

Deisy Alejandra Salazar Restrepo

Propuesta realizada en el marco del trabajo de grado para optar por el título de Licenciada
en Ciencias Sociales

Asesor

Ariel Humberto Gómez Gómez, Doctor (PhD) en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Ciencias Sociales
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Introducción..... | 3 |
| Una mirada a la propuesta de la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki..... | 5 |
| Planeaciones según la didáctica crítico-constructiva de Klafki | 12 |
| Estrategia didáctica 1: La indignación como eje comprensivo de los antecedentes del conflicto armado. | 12 |
| Estrategia didáctica 2: La empatía como medio para sensibilizar a partir de narraciones de las víctimas del conflicto armado. | 24 |
| Estrategia didáctica 3: El amor cómo emoción política transformadora en los procesos de paz y las memorias de las lideresas sociales..... | 42 |
| Cerca del nuevo fin, una propuesta orientada a comprender nuestra historia reciente | 51 |
| Referencias | 60 |

Introducción

La presente propuesta didáctica es presentada en el marco de las prácticas de la Licenciatura en Ciencias Sociales en la línea de investigación denominada *escuela abierta, formación para la ciudadanía*. Este ejercicio es parte del trabajo de grado denominado: *El lugar de las emociones políticas en la enseñanza del conflicto armado: una apuesta de educación para la paz con estudiantes de secundaria*, que el lector podrá consultar en el repositorio de trabajos de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. La propuesta fue implementada en la comuna 2 de Medellín (Santa Cruz) específicamente en la Institución Educativa Villa del Socorro sede Fidel Antonio Saldarriaga con el grado 7°4.

La investigación desarrollada tuvo como uno de sus propósitos la implementación de unas estrategias didácticas que apostaran a la educación para la paz a través de la enseñanza de un tema tan difícil como lo es el conflicto armado, resaltando la necesidad e importancia de la comprensión y gestión de las emociones, de las cuales se reconoce para este trabajo a la indignación política como emoción evocadora frente a las injusticias, la empatía como emoción sensibilizadora con el otro, y el amor como emoción política transformadora de la sociedad, permitiendo propiciar un vínculo afectivo entre lo subjetivo y lo colectivo.

A partir de lo anterior se tomó como referente a uno de los grandes pedagogos alemanes en el que se fundamenta la metodología investigativa, sustentada en la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, en la que se encuentra unas bases de referencia para la definición de contenidos formativos basados en criterios como lo es *lo elemental, lo fundamental y lo ejemplar*, y de esa misma manera el alcance de tres objetivos educativos como lo es la *autodeterminación, codeterminación y la solidaridad*. Esta propuesta didáctica resulta pertinente para asumir el papel de la enseñanza de un tema tan controversial como el que se evoca en esta investigación.

Esta propuesta pedagógica se desarrolla a través de tres estrategias didácticas, a saber:

Estrategia didáctica 1: La indignación como eje comprensivo de los antecedentes del conflicto armado.

Estrategia didáctica 2: La empatía como medio para sensibilizar a partir de narraciones de las víctimas del conflicto armado.

Estrategia didáctica 3: El amor cómo emoción política transformadora en los procesos de paz y las memorias de las lideresas sociales.

A continuación, se presenta la sustentación del enfoque didáctico crítico constructivo que dio las bases para la generación de la presente propuesta; luego de ello se exponen en detalle cada una de las estrategias diseñadas e implementadas; y finalmente se muestran algunas reflexiones didácticas derivadas del proceso pedagógico vivenciado durante el desarrollo de nuestra investigación.

Una mirada a la propuesta de la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki

Se toma como referente a uno de los grandes pedagogos alemanes en el que se sustenta esta metodología investigativa, basada en la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, en la que se encuentra unas bases de referencia para la definición de contenidos formativos basados en criterios como lo es lo elemental, lo fundamental y lo ejemplar, y de esa misma manera el alcance de tres objetivos educativos como lo es la autodeterminación, codeterminación y la solidaridad. Esta propuesta didáctica resulta pertinente para asumir el papel de la enseñanza de un tema tan controversial como el que se evoca en esta investigación.

Indagar sobre la vida y obra de Wolfgang Klafki es un paso hacia la comprensión de uno de los grandes teóricos y maestros de la didáctica en el pensamiento pedagógico alemán, en este documento se mencionarán algunas de sus ideas vistas desde la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito de la educación. En primer lugar, un breve recorrido de su vida, en un segundo momento se desarrollará la diferencia entre la didáctica y la metódica, en un tercer momento los términos de la Didáctica crítico-constructiva que él propone en su tesis, abordando para ello conceptos como lo elemental, lo fundamental y lo ejemplar, para finalizar con las conclusiones de todo lo propuesto.

Vida del autor

Wolfgang Klafki nació en Prusia Oriental en 1927 en la provincia de Angerburg. Con una fuerte influencia de su padre, quien también fue docente, decide dedicarse también a esta labor, empezó sus estudios antes de la Segunda Guerra Mundial, sin embargo, se vio sumergido en diferentes acontecimientos de la época como fue el Holocausto nazi, lo que le llevó a suspender por un tiempo su carrera, luego la retoma en una institución de educación superior, de la cual sale a dictar clases para ese entonces en una escuela de educación popular. Sus posteriores estudios se sitúan en la Universidad de Göttingen, en esta universidad Klafki obtiene una alta influencia del catedrático Erich Weniger y Theodor Litt. La teoría tradicional de los anteriores personajes trasciende con Klafki y su teoría crítico-constructiva.

Dentro de sus primeras teorías nos encontramos que la relación pedagógica es núcleo educativo fundamental, la cual divide en 4 niveles que Roith (2015) menciona a continuación “El pensamiento pedagógico inmediato (primer nivel), la metodología (segundo nivel), la didáctica (tercer nivel) y la filosofía de la educación (cuarto nivel)” (p. 161).

Uno de los mayores logros del intelectual Klafki que Roith (2015) alude es que aquel pone en contacto la teoría crítica con el análisis de la realidad educativa y la praxis pedagógica en el que visto desde esta perspectiva convierte a la didáctica en una nueva propuesta para la reforma democrática del sistema educativo.

¿Por qué se habla de la primacía de las decisiones sobre objetivos?

La didáctica permite al docente vincular más directamente los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula o en cualquier otro espacio fuera de esta, del cual el alumno o sujeto de aprendizaje logre asimilar mejor el contenido que se entrega. Klafki define la didáctica de la siguiente manera: "es el complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza". (1991, p.86)

Sin embargo, las discusiones sobre la didáctica y la metódica han estado presentes durante un largo tiempo, tratando de esclarecer la primacía de una sobre la otra, La metódica depende de las decisiones que se tomen respecto a objetivos y contenidos. En efecto, la metódica tiene su criterio en la didáctica, pero la metódica no puede inferirse de las decisiones sobre objetivos y contenidos, no puede deducirse en el sentido estricto de la palabra tal como se afirma en (Klafki, 1991, p. 94)

Se encuentra que él mismo expresa que la metódica es un componente de la didáctica ya que las decisiones sobre los métodos solo pueden incidir cuando hay antecedentes de decisiones didácticas.

Klafki (1991) hace referencia también que la primacía de la didáctica en relación con la metódica se fundamenta más en la denominación de las decisiones sobre objetivos, es decir que los objetivos tienen supremacía respecto a las decisiones sobre los contenidos y de la metodología.

Con lo anterior se resalta las decisiones sobre los objetivos ya que la primera trata de la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una concepción conceptual más amplia y profunda, en cambio los objetivos que se pretenden desarrollar, pueden variar en las técnicas y el contexto del sujeto.

Se concluye que la primacía de las decisiones se debe a que esta puede contribuir más al desarrollo integral de los estudiantes y a la calidad de la enseñanza, por lo tanto, se ve reflejado en el ámbito emocional, personal y social político, siendo la didáctica más significativa para la vida de las personas.

La didáctica crítico-constructiva de Klafki

La didáctica crítico-constructiva de Klafki es una teoría famosa entre los pedagogos ya que tiene como finalidad brindar un aporte a la educación desde la reflexión crítica y la teoría constructivista por parte de los maestros. En ese sentido esta teoría se sustenta en tres principios básicos epistemológicos: el histórico hermenéutico, el empírico y el crítico social.

Histórico-hermenéutico, este enfoque se centra en comprender e interpretar los fenómenos históricos y culturales dentro del contexto de los estudiantes, con respecto a lo anterior Klafki (1986) realiza una apuesta crucial en la didáctica crítico-constructiva del que la sistematicidad de los documentos didácticos les da un importante sentido a las decisiones del contenido y de metodología, que hacen posible la veracidad y conciencia de lo que se pretende enseñar.

Ciencias experimentales (empírico) la perspectiva histórico-hermenéutico por sí sola no logra abarcar en su totalidad la didáctica, es decir requiere de una investigación empírica para su complementación en los problemas socialmente relevantes que serán tratados tal y como menciona Klafki (1986). Algunos métodos empíricos que son mayormente utilizados son: “las encuestas mediante cuestionario, las entrevistas, los experimentos de campo, las observaciones sistemáticas de la enseñanza, la administración de pruebas, etc., y luego procesar los datos así obtenidos en su caso por medios estadísticos” (Klafki, 1986, pág. 52)

El principio de crítica social e ideológica; este principio educativo es capaz de contribuir en una transformación social más consciente y autónoma desde cada sujeto, desde la crítica social ayude a cuestionar y enfrentar las estructuras sociales que se rigen en cada contexto que llevan a la desigualdad que se presentan en la sociedad, que ayude a desarrollar la reflexión crítica y, por lo tanto, acciones mediante cada situación que perjudique y vulnere los derechos humanos. Lo anterior no puede desprenderse de la crítica ideológica la cual está directamente implicada en el análisis y reflexión de las ideologías políticas dominantes que influyen en las decisiones educativas y sociales.

De esa forma la calidad de su configuración reflexiva en cualquier expresión dentro de una sociedad es lo que la enseñanza debe realizar ya que la crítica social tiende a abarcar diferentes apologías que tienden a politizar erróneamente lo que se pretende abarcar de una forma coherente para la educación y la sociedad.

Klafki (1986) infiere de la didáctica crítico-constructiva que abarca el principio de la crítica social e ideológica, que su finalidad más allá de la dominación de todos los campos referentes a la enseñanza, lo que pretende es plantearse preguntas sobre las formas en que se imparte la enseñanza.

La construcción de una didáctica crítica constructiva:

Es importante destacar que Klafki desarrolla unos términos fundamentales para entender la didáctica crítico constructiva, entre estos está: la autodeterminación, la codeterminación y la solidaridad. En ese sentido se estudia el desarrollo de las capacidades para realizar, determinar y proyectar lo que cobra importancia en los aportes de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como capacidad de autodeterminación, se encuentra que es la forma para que los estudiantes tomen decisiones autónomas sobre su vida, y así puedan libremente ejercer control sobre las diferentes expresiones que lo rodean. Es importante tener en cuenta que se debe ser responsable de las acciones y decisiones, entendiendo así las consecuencias de una mala actitud frente a la propia vida y la de los demás. En ese sentido la autodeterminación para Klafki (1986) se da “a través de las relaciones vitales y las interpretaciones propias y personales de tipo interhumano, profesional y religioso” (p. 48).

La codeterminación alude a las decisiones que involucran o afectan a una comunidad, este principio es muy relevante para el aspecto educativo democrático en que la participación, cooperación y justicia social deben influir positivamente para este caso en el ámbito educativo. Para Klafki (1986) la codeterminación se da en el sentido de que todos debemos tener la responsabilidad, la posibilidad y el derecho de transformar positivamente las decisiones que nos involucra colectivamente sobre lo social y político en nuestros entornos.

La solidaridad está implícita con la empatía y amor en las relaciones interpersonales que debe ser inculcado a través de la educación en la que los estudiantes comprendan, sientan y respeten las experiencias y puntos de vista de los otros. Es en ese sentido que se fomenta una cultura de apoyo y acciones que beneficien a una comunidad. Desde la perspectiva de Klafki (1986) esta hace alusión:

como capacidad de solidaridad, en cuanto que el propio derecho a la autodeterminación y codeterminación únicamente se justifica cuando, además de ser reconocido se arriesga en favor de aquellos a quienes se les han retenido o limitado tales posibilidades de autodeterminación o codeterminación a causa de la situación social, la marginación, las represiones o pretericiones políticas (p. 48).

Lo anterior son los principios que forman la base klafkiana de su visión educativa orientada hacia la emancipación y el bienestar común.

Por su parte se encuentra que lo “crítico” hace referencia a que los estudiantes deben capacitarse para potenciar los anteriores términos fundamentales como inherente en todas las dimensiones de la vida de cada sujeto, resistiendo incluso a todas las contradicciones desde los ámbitos socio políticos que pueden ralentizar el desarrollo mismo de las capacidades del desarrollo.

El término “constructivo” sugiere un interés del accionar, de las formas de cooperación entre la praxis y la teoría, que vincule la educación de la escuela hacia lo humanístico y lo democrático para su enseñanza, es una construcción constante que dé cuenta de la vinculación de los factores conocidos de esa teoría ya establecida con la práctica de nuevas ideas, en todas sus formas de expresión que aporte a la enseñanza y aprendizaje en las aulas.

La didáctica crítico-constructiva es una apuesta por la transformación del pensamiento desde todos los ámbitos de la sociedad y del desarrollo del pensamiento de los sujetos en determinados contextos socio políticos, de los cuales puedan afrontar y resistir ante los cambios inminentes del tiempo de ellos en una sociedad. Lo crítico y lo constructivo fortalecen el vínculo con la realidad de la enseñanza y el aprendizaje tanto dentro de las instituciones como fuera de estas, siendo claves para una sociedad más humana, solidaria, empática y compartida que trabaje en pro de lo colectivo, y no solo de lo individual.

Lo elemental, lo fundamental y lo ejemplar en la teoría de Klafki

Estos conceptos sustentan los contenidos formativos, en la medida que permiten estructurar el contenido educativo que se imparte, lo cual posibilita tener mayor impacto en el tema que se pretende enseñar, en el que los estudiantes acojan ese aprendizaje de una manera más significativa y relevante para su vida.

Klafki orienta esta teoría en pro de que los estudiantes o el educando tengan una mejor formación integral y crítica, impartida desde la escuela y reflejada en la sociedad.

Algunos autores como Paredes Oviedo (2017) referencian que “lo elemental concierne a los contextos, conocimientos y procedimientos en los que, gracias al ejemplo, se hace visible y reconocible un principio válido que es aplicable a muchas otras cosas”. (p. 36).

Por otro lado, Roith (2006) denomina lo elemental como aquellos contenidos esenciales e implícitos dentro de estas tendencias del conocimiento, siendo los contextos y procedimientos los que predominan en este apartado. En consecuencia, estos aspectos elementales permiten a los estudiantes la comprensión y manejo de un tema que tiende a ser la base de otro tema más complejo y avanzado. Klafki citado en Roith (2006) elabora cuatro aspectos de esta categoría:

- 1) Lo elemental abre al ser humano hacia su mundo y al mundo hacia el ser humano. 2) Lo elemental tiene que estar relacionado con la situación actual y futura de los jóvenes.
- 3) Lo elemental se gana en lo particular o lo elemental es lo general que aparece en lo particular. 4) Lo elemental es lo simple y sucinto. (p.5)

Lo fundamental por su parte ayuda a la comprensión de la estructura que se da desde los principios y conceptos de un tema que se pretende impartir. Se encuentra que para Paredes Oviedo (2017) lo fundamental son los contenidos, los principios y categorías que los estudiantes deben vivir de forma más práctica en su cotidianidad. En esta categoría es indispensable para la comprensión de las relaciones profundas en el campo de estudio, que permita desarrollar en los estudiantes hacerse preguntas críticas de las situaciones, creando así un aprendizaje más profundo y significativo para cada sujeto y su desarrollo de ese conocimiento con la sociedad.

Para hablar de lo Ejemplar es importante la comprensión de conceptos y principios fundamentales que se rigen alrededor de un tema de estudio, lo ejemplar sirve para la vida cotidiana de los educandos, en la que se crean relaciones más profundas y significativas del tema y se logra transformar el conocimiento desde la crítica, la reflexión y acción del mismo.

Para Paredes Oviedo (2017) lo ejemplar son los contenidos que posibilitan descubrir otros contenidos, es decir que permite abrirse a campos y contenidos más complejos y diferentes que ayudan a aportar en el campo de enseñanza y aprendizaje para los educandos.

Por otro lado, para Roith (2006) se refiere a la “exigencia de que el tema potencial esté adecuado para identificar contextos, relaciones, estructuras, contradicciones y posibilidades de acción generales” (p.12).

Aportaciones de estas perspectivas de las teorías klafkianas

Klafki aporta desde lo teórico una amplia gama de elementos que ayuda al campo educativo y que se ve reflejado en la sociedad, su visión de la educación fomenta la crítica y la construcción en cada ámbito esencial de la vida del ser humano.

Se encuentra que para el profesor Velilla (2018) quien referencia a Klafki alude que los contenidos y sus aspectos formativos “implica lograr el desarrollo de competencias e intereses variados, por ello, la educación debe abarcar aspectos cognitivos, sociales y emocionales, y no centrarse exclusivamente en los resultados o productos, sino más bien en los procesos”. p.48. En tal sentido el docente debe ubicarse y comprender su contexto en el que se mire los

contenidos desde una perspectiva pedagógico-formativa más significativa en la vida del estudiantado.

Por otra parte, la didáctica crítica constructiva aporta a la educación una solidez en el desarrollo de una sociedad más participativa en el contexto de la escuela, el cual fortalezca según los problemas en diversos contextos de manera crítica y reflexiva, del cual el pensamiento crítico ayuda a la mejora continua de la participación de cada estudiante y de la comunidad, reconociendo alternativas de solución a los problemas cotidianos que se van reflejando, aportando herramientas a las capacidades de realización, determinación y proyección que complementa el aprendizaje y la enseñanza para las futuras generaciones.

Como docentes, comprender lo elemental, lo fundamental y lo ejemplar permite en nuestras clases el fomento profundo y significativo del tema a enseñar, en la que se transforma el conocimiento y puede ayudar a los estudiantes en las buenas causas en pro del bien común para enfrentar y resolver problemas socialmente relevantes que se reflejan en nuestra sociedad.

A partir de esta mirada de Klafki se orienta la propuesta didáctica para esta investigación, se crea un total de 3 propuestas en la que cada una tiene unos parámetros que permitieron dar cumplimiento a los objetivos, desarrollados en diferentes secciones por estrategia a lo largo del semestre académico 2024/1.

A continuación, se describe y se presenta cada una de ellas:

Planeaciones según la didáctica crítico-constructiva de Klafki

Estrategia didáctica 1: La indignación como eje comprensivo de los antecedentes del conflicto armado.

| | | | |
|--|-------------------|--|--|
| I.E Villa del Socorro sede Fidel Antonio Saldarriaga | Grado: 7º4 | Docente: Deisy Alejandra Salazar Restrepo | Sesión: Estrategia didáctica 1: La indignación como eje comprensivo de los antecedentes del conflicto armado |
|--|-------------------|--|--|

DBA, Estándar, Lineamientos: Reconozco que la división entre un período histórico y otro es un intento por caracterizar los hechos históricos a partir de marcadas transformaciones sociales.

Reconozco el conflicto como una oportunidad para aprender y fortalecer nuestras relaciones.

Manifiesto indignación (rechazo, dolor, rabia) cuando se vulneran las libertades de las personas y acudo a las autoridades apropiadas.

Para qué: La enseñanza del pasado reciente como un conocimiento necesario para la no repetición o prolongación del conflicto armado, trabajado desde las emociones políticas que ayudan a pensar colectivamente en cómo dichos acontecimientos hubiesen podido no desencadenar en una guerra, y como prevenir llegar a la repetición de estos círculos de violencia.

CONTENIDOS FORMATIVOS

| Contenido Elemental | Contenido Fundamental | Contenido Ejemplar |
|---|--|---|
| Que cada estudiante reconozca la historia de su entorno, de sus vivencias, que ayude a la comprensión del presente en que vive el cual ha estado construido por | La comprensión de los antecedentes del conflicto en Colombia, permite dimensionar las causas y consecuencias de la violencia y así dar cuenta que somos seres históricos | Estudiar acontecimientos emblemáticos de la historia de Colombia, que permitan comprender los antecedentes de la violencia, específicamente del conflicto armado, |

| | | |
|---|--|--|
| diferentes memorias, cuáles son los antecedentes y las causas del presente que está viviendo. | que construimos la sociedad en la que vivimos. Esto permite a los estudiantes analizar los antecedentes de su historia individual y colectiva, permitiendo reflexionar y accionar hacia prácticas que ayuden a encaminar una cultura de paz. | posibilitando a través del análisis de dichos acontecimientos, una reflexión sobre las emociones morales y políticas como la indignación, que surgen de procesos de descontento social y pueden ser encaminadas hacia procesos que corten con los círculos de violencia, dando paso a una sociedad en pro de la paz y la no repetición, que se trabaje desde las aulas y repercuta en la sociedad. |
|---|--|--|

| Importancia Presente | Importancia Futuro |
|--|---|
| <p>Comprender que los acontecimientos de violencia que suceden en el presente en nuestro país tienen unos antecedentes que radican en ese pasado reciente, los cuales se deben tener en cuenta para romper con los círculos de violencia.</p> <p>El análisis de dichos acontecimientos permite reflexionar en torno a la indignación como una emoción política que puede ser orientada a la construcción de una cultura de paz para el bien común.</p> | <p>A partir de reconocer los antecedentes y causas de la violencia, es posible entender que nuestro presente es producto de acontecimientos del pasado y causa de resultados en el futuro. Esto se complementa con el análisis de la indignación como emoción política que puede orientarse a la construcción de acciones colectivas que contribuyan a la superación de la violencia.</p> |

| Estructura general del contenido |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Presentación y saludo - Antecedentes de la violencia como periodo histórico desde el siglo XX hasta la actualidad en Colombia |

- Concepto de indignación como emoción política que aporta a la construcción de paz.

- Reflexión y cierre

Presentación – Saludo y acuerdos

Se da un contexto a los estudiantes de lo que se abordará en el taller, y se escribe en el tablero la siguiente frase la cual se le pedirá a un estudiante que la lea:

«No creo que seamos parientes muy cercanos, pero si usted es capaz de temblar de indignación cada vez que se comete una injusticia en el mundo, somos compañeros, que es lo más importante».

Ernesto «Che» Guevara

Actividad rompehielos

En esta parte se realizará una breve presentación de los estudiantes, se les preguntará a cada uno ¿cómo les gusta que los llamen? puede ser su nombre o algún apodo que considere y agregando a su presentación la respuesta de la pregunta ¿qué los indignan? Se da un ejemplo.

Saberes previos

Luego se procede a preguntar en todo el grupo por los conocimientos o experiencias previas frente al tema del conflicto armado que permita entrar en diálogo, este con el fin de comprender a grandes rasgos cómo ha sido tocado el tema en los estudiantes.

Desarrollo de la actividad

Primer momento

Se proyectará material audiovisual aludiendo a varios temas de los antecedentes del conflicto armado en Colombia.

La “Violencia” Bipartidista

‘La Fuerza de la Tierra’, relatos de quienes la habitan:

<https://www.youtube.com/watch?v=MhTPLvP2fVE>

En el video encontraremos una novela gráfica basada en el cuarto Encuentro por la Verdad que reconoció las afectaciones y el impacto del conflicto armado a la población campesina.

Durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX, los partidos políticos tradicionales recurrieron a la violencia para dirimir las disputas por el poder y, en particular, para lograr el dominio del aparato estatal, a tal punto que este accionar puede considerarse como una constante histórica de varias décadas. En efecto, la pugnacidad política y las acciones violentas entre los partidos tradicionales, Liberal y Conservador, alcanzaron su nivel más crítico en el periodo conocido como La Violencia, que comprende desde 1946 hasta 1958. Aunque la violencia liberal conservadora fue promovida por la dirigencia de ambos partidos, el enfrentamiento político se vio especialmente atizado por el sectarismo manifiesto del dirigente conservador Laureano Gómez, presidente de la República entre 1950 y 1953. A partir de entonces, el conflicto político se tradujo en una abierta confrontación armada.

El hecho de que los miembros del aparato burocrático estatal, del sistema de justicia y de las Fuerzas Armadas estuvieran afiliados a uno de los dos partidos tradicionales — aunque la Constitución ordenaba que los uniformados debían ser apolíticos— fue uno de los generadores de altos niveles de violencia. A ello se sumó la intervención de la Iglesia católica a favor del partido Conservador, hecho que le dio una justificación moral y religiosa al discurso antiliberal y anticomunista.

La Violencia se expresó, entre otras formas, en la ola represiva contra los movimientos agrarios, obreros y populares urbanos aglutinados en torno a los ideales del gaitanismo, y alcanzó su máximo nivel de radicalización política tras el asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán, el 9 de abril de 1948, suceso que desató protestas populares y fue conocido como El Bogotazo. Como sello distintivo de la década de 1950, la violencia se libró entre los ciudadanos adscritos a ambas colectividades políticas mediante el ataque a los militantes del partido contrario o a sus territorios de influencia. Dentro de los partidos políticos se constituyeron agrupaciones armadas con diferentes niveles de organización: de un lado, la policía chulavita y Los pájaros (asesinos a sueldo), al servicio del Gobierno Conservador; del otro, las guerrillas liberales y las autodefensas comunistas.

La confrontación política bipartidista se radicalizó y se degradó a tal punto que las agrupaciones armadas cometieron masacres, actos violentos con sevicia, crímenes sexuales, despojo de bienes y otros hechos violentos con los cuales “castigaban” al adversario. Rituales macabros, como el descuartizamiento de hombres vivos, las exhibiciones de cabezas cortadas y la dispersión de partes de cuerpos por los caminos rurales, que aún perviven en la memoria de la población colombiana, le imprimieron su sello distintivo a ese periodo al que, como ya se mencionó, se suele llamar con la expresión genérica “La Violencia”, lo que pareciera expresar la naturalización de este tipo de fenómenos en la historia política nacional.

Informe general, Grupo de Memoria Histórica. (2013). ¡Basta ya! : Colombia : memorias de guerra y dignidad. Bogotá :Centro Nacional de Memoria Histórica. p.112.

Link:

<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>

El Bogotazo

Se realiza la introducción al tema con una canción en homenaje al caudillo Jorge Eliécer Gaitán cuyo personaje fue muy importante para la época, el cual marca un acontecimiento que fue el Bogotazo el cual a partir de su asesinato representó la indignación política desencadenada en destrucción y violencia generalizada en la capital y en general en todo el país.

Canción: <https://www.youtube.com/watch?v=1ycvcoPskX8&t=145s>

Descripción: Los problemas y conflictos sociales han estado presentes en la música costeña. Si desempolvamos la vieja discografía encontramos, por ejemplo, desde los años cuarenta, piezas musicales dedicadas al fenómeno del gaitanismo y a la situación de violencia social que se desató con el asesinato del caudillo popular. Tal es el caso del famoso porro 'A la carga', autoría del músico y compositor soledense Francisco 'Pacho' Galán, el cual ganó un concurso patrocinado por el sello disquero Odeon y que fue interpretado por la orquesta del argentino Eduardo Armani:

Este porro, cuyo título y contenido era un homenaje a Jorge Eliécer Gaitán y su movimiento político, era interpretado en los sitios que frecuentaba o visitaba el líder político. Al respecto, Francisco Celis Albán en un artículo titulado 'Así viví el 9 de abril' afirma que cuando Gaitán entraba al circo de toros acompañado de su pequeña hija Gloria, "la banda interrumpía lo que estuviera tocando y comenzaba a interpretar el porro 'A la carga' (la versión musical de su frase de combate)". En otras partes sucedía lo mismo, "si iban a tomar onces al hotel Granada (donde queda el Banco de la República) la orquesta también comenzaba a tocar 'A la carga'.

Discurso: <https://www.youtube.com/watch?v=qVQTxCiVhpl>

Descripción: Discurso en el teatro municipal de 1948. Bogotá (DC)

Memorias del Bogotazo

El 9 de abril de 1948 se desató uno de los momentos más representativos del siglo XX en la historia de Colombia.

Jorge Eliécer Gaitán se crió en una familia humilde, con padre liberal y madre progresista, crianza que lo convirtió en un rebelde liberal con gusto por las leyes y un talento innato para la política. Un año antes de su muerte, Gaitán ya era un proclamado liberal disidente que disputaba la presidencia teniendo como uno de sus opositores al liberal oficial Gabriel Turbay, división que permitió que el Partido Conservador se llevara la presidencia con su candidato, Mariano Ospina Pérez.

Al fallecer Turbay, y en medio de un ambiente polarizado, Gaitán lideró el Partido Liberal hasta ese 9 de abril de 1948 en el que cayó víctima de tres disparos que recibió

por la espalda cuando salía a almorzar con dos compañeros en pleno corazón de Bogotá, a la vista de los trabajadores ambulantes de la zona. Minutos después falleció en la Clínica Central.

Lo que vino después aún representa uno de los hechos más importantes en la historia de Colombia: "¡Mataron al doctor Gaitán! ¡Cojan al asesino!" Inmediatamente una turba enfurecida salió en busca del asesino con el objetivo de cobrar venganza por la muerte del caudillo; y lo encontró. Por cuadradas hacia el sur arrastraron el cuerpo de Juan Roa Sierra, un joven de 26 años a quien la misma gente e investigaciones posteriores señalaron como el verdadero asesino.

El clima violento que se sentía por el enfrentamiento entre partidos políticos creó el ambiente perfecto para la jornada de muerte y destrucción más dura que ha vivido Bogotá en su historia, visibilizando la violencia que ya se presentaba en el país desde años atrás. Cientos de ciudadanos salieron a tomarse las calles; muchos –aprovechando la escasez– saqueaban locales comerciales y tomaban lo que podían. Además de los saqueos, los manifestantes también incendiaron iglesias, edificios, y los mismos locales después de ser vaciados. Muchos otros murieron en los disturbios, siendo así el 9 de abril el día en el que se desató una guerra que dejó a Bogotá en ruinas que expresaban el dolor, la frustración y rabia de los gaitanistas junto a la resistencia de los conservadores.

Algunos cuentan que fue imposible salir de casa por varios días y, en caso de atreverse, era necesario salir con las manos arriba para evitar ser acibillado. Otros quedaron atrapados en los sitios en los que estaban ese día por miedo a enfrentar los disturbios.

"¡Viva el Partido Liberal! ¡A la carga, a la carga!"

Los medios de comunicación de la época no fueron ajenos a esta situación. La noticia del asesinato pasó rápidamente de las calles del centro de Bogotá a la radio, y minutos después los sentimientos de ira y dolor se transmitieron en la emisora La Voz de Bogotá a través de uno de sus más reconocidos locutores, Rómulo Guzmán. Su influencia ese 9 de abril es analizada en el programa Las joyas de la corona.

Esos mismos sentimientos se trasladaron a las demás emisoras oficiales y también a las clandestinas que surgieron a partir del hecho, propagando la noticia a otras zonas del país y contagiando el ánimo en sus habitantes. Los hechos, protagonistas y voces de aquellos que vivieron el momento quedaron para la posteridad.

La radio pública también comunicó la noticia a través de las voces de liberales izquierdistas que se tomaron la Radiodifusora Nacional (actual Señal Radio Colombia) para llamar a la toma del poder en venganza por el asesinato de Gaitán -según ellos- a manos de un enviado del Partido Conservador.

Así, la radio jugó un papel crucial en el flujo de información dentro de Bogotá y otras ciudades, lo que dio pie a la llegada de camiones cargados de hombres armados con machetes que llegaban al centro de la capital a unirse a los desmanes y a la propagación

del sentir de un pueblo a otras zonas del país que continuarían siendo espacio para la guerra bipartidista en lo que se conoce como La Violencia.

El asesinato de Jorge Eliécer Gaitán se esclareció gracias a la reconstrucción de los hechos a partir de fotografías; esos momentos permanecen vivos en la memoria gracias al trabajo de fotógrafos como Manuel H, quien decidió acercarse muchas veces al peligro para registrar el Bogotazo con su lente, y aún así continuó el reportaje al siguiente día, caminando en medio de las ruinas y los muertos del Cementerio Central.

Memorias del Bogotazo. Por Sherly Montaguth González.

Recuperado de: <https://www.senalcolombia.tv/general/memorias-del-bogotazo>

El Frente Nacional (1958-1974)

Este acontecimiento está marcado fuertemente por los intereses de las élites políticas de su momento, a partir de la cual se desata una canalización de pasiones y de indignación social frente a la conformación de consensos excluyentes que no favorecen a los partidarios de otras alternativas de gobierno.

El informe ¡Basta ya! realiza una descripción de este hecho histórico del país:

La justicia heredada del Frente Nacional (1971-1987) Al final de la década de los setenta, bajo la influencia de la Doctrina de Seguridad Nacional¹, en América Latina se consolidó la preponderancia del enfoque militar para enfrentar a la insurgencia.

Conforme a esta concepción, la necesidad de preservar el orden y los objetivos nacionales implicaba la redefinición del papel del Ejército como el actor llamado a desempeñar un rol protagónico en la conducción de los asuntos públicos, cuando la seguridad se viera amenazada por el “enemigo comunista”.^[1]

El Estado colombiano no fue la excepción: para responder a la amenaza de las guerrillas y a la movilización de distintos sectores sociales organizados, el Gobierno de Julio César Turbay Ayala, en vez de propiciar una mayor apertura del sistema político, expidió en 1978, bajo la declaración de estado de sitio², un severo Estatuto de Seguridad que otorgó amplias facultades a los militares para detener, investigar y juzgar civiles, lo que generó violaciones sistemáticas de Derechos Humanos y una fuerte persecución no solamente a los integrantes de la guerrilla, sino también a los movimientos sociales que luchaban de forma legítima por sus reivindicaciones.

Enfrentar la guerra y cerrarle las puertas a las demandas sociales apelando a la figura de los estados de excepción³ para recortar garantías constitucionales o ampliar el alcance del juzgamiento de civiles por parte de militares no era una práctica novedosa. Se trataba de un hábito de vieja data. Pese a que el Frente Nacional se planteó como un acuerdo paritario para el ejercicio del poder, capaz de garantizar el retorno a los cauces institucionales quebrantados por la dictadura de Rojas Pinilla, lo cierto es que nunca pudo escapar de la excepcionalidad característica de la dictadura y, en vez de salir definitivamente de ella, optó por institucionalizar algunos de sus mecanismos. Esa excepcionalidad, sin embargo, no se aplicaba ya para afrontar los resentimientos de la

violencia partidista, sino que fue la base de una intensa violencia de carácter clasista, contrainsurgente y anticomunista, atizada por las tensiones geopolíticas de la Guerra Fría.

De hecho, muchas de las herencias del Gobierno castrense de Rojas Pinilla permanecieron intactas. Para solo mencionar un ejemplo, el Código Penal Militar que extendía la jurisdicción militar ante graves amenazas al orden público fue aprobado por la Junta Militar antes de entregar el poder al bipartidismo civil, el cual lo convirtió en el derecho sustantivo aplicable en contextos de normalidad a través de la Ley 141 de 1961.

Fue bajo este Código y sus posteriores reformas que la jurisdicción penal militar se extendió hasta tener competencias para juzgar, a finales de los años setenta, alrededor del 30% de los tipos penales definidos en el Código Penal. Y así, bajo el régimen procesal inquisitivo de los Consejos de Guerra, fueron juzgados no solamente guerrilleros, sino también sindicalistas, estudiantes, obreros y opositores políticos.

Así pues, la represión a través de la justicia penal militar fue un continuo entre la fase tardía de la dictadura y la tradición de los gobiernos civiles hasta finales de la década de los ochenta.

Con el Gobierno de Rojas Pinilla, los militares se posicionaron en el papel de afrontar los problemas de orden público, absorbiendo buena parte de la jurisdicción penal ordinaria. Según Gallón, los Gobiernos del Frente Nacional aceptaron tácitamente que los militares continuaran cumpliendo ese rol a cambio de que la administración pública quedara bajo el control de los partidos.

A esta división de roles entre sectores dominantes, se sumaron posteriormente los gremios empresariales más poderosos, en cuyas manos quedó la administración de la economía, para configurar así una estabilidad política que terminó generando un fraccionamiento institucional cada vez mayor. Esta segmentación se vino a corregir en parte con la Reforma Constitucional de 1968 que modernizó el Estado y dotó al Ejecutivo de instrumentos para la gestión económica. Y en lo que tiene que ver con la restricción a la excesiva autonomía del Ejército para encargarse de las políticas de seguridad y la judicialización de los delitos que atentaran contra el orden público, hubo que esperar hasta finales de los ochenta y principios de los noventa, cuando el control judicial sobre los estados de excepción se hizo más estricto y el cambio constitucional le restó injerencia en la justicia penal a los militares.

Informe general, Grupo de Memoria Histórica. (2013). ¡Basta ya! : Colombia : memorias de guerra y dignidad. Bogotá :Centro Nacional de Memoria Histórica. p. 200-201.

Link:

<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>

Segundo momento

Luego de hablar de los antecedentes del conflicto armado, se da paso a proyectar una presentación de *genially* que amplía este contenido y complementa el material con la conformación de actores armados, este con el fin de comprender las continuidades y discontinuidades que se vive en el presente, a medida que se va presentando se hace las distinciones e intereses en cada eje y en cada actor armado donde nos lleve a relacionar las causas y consecuencias que han generado hasta nuestros tiempos, entendiendo así las dinámicas que ha vivido el territorio colombiano.

En el siguiente link se encontrará la presentación:

<https://view.genial.ly/64e913b65aa01a001262ff3c/presentation-las-guerrillas-en-el-ca-colombiano>

Posterior a los videos, lectura y presentación, se le realiza dos preguntas al grupo, en este punto es importante ponerlos a conversar sobre esos sucesos, con las siguientes preguntas mediadoras.

Preguntas

A modo de conversatorio se realizan las siguientes preguntas para profundizar en el tema de la importancia de la enseñanza de los antecedentes del conflicto.

¿Qué acciones creen que se debieron haberse dado para no llegar a un conflicto armado?

¿Cuál fue el papel de la indignación política reflejada a lo largo de nuestra historia reciente y por qué crees que es importante en el presente para orientar proyectos hacia la construcción de paz?

Actividad extra clase:

A partir del reconocimiento de los antecedentes del pasado reciente de Colombia y de la historia de la conformación de actores armados esos hechos que han llevado a Colombia al conflicto armado, que aún se vive en el presente, y encontramos en las noticias, en los periódicos, en la televisión, en la radio, etc., se propone orientar las historias personales y familiares indagando en casa como llegaron a habitar el territorio de Medellín en la zona nororiental y si no es de ese lugar, indagar cuáles son sus antecedentes y las raíces que lo llevaron a estar allí.

Tercer momento

La indignación

Se visualiza los siguientes videos y luego se explica que es la indignación desde este aspecto emocional y político y cómo ayuda este mismo bien llevado desde lo colectivo a transformar sociedades más dignas.

Indignación política

<https://www.youtube.com/watch?v=jOtN3a375CQ>

Indignación por la paz - Mario Mendoza:

<https://www.youtube.com/watch?v=LfmmNtAsu3w>

Victoria Camps, filósofa española, ha abordado la indignación desde una perspectiva ética y política, Para Camps (2012) en su libro “El gobierno de las emociones” describe que lo que provoca indignación es la falta de consideración, el no reconocimiento de lo que uno es, el ser tildado de inferior, el ser anulado o, sencillamente, no visto.

Al igual que la compasión, la indignación viene provocada por una percepción de injusticia.

La indignación bien encausada y medida, podrá servir de acicate para la virtud. p 155.

Desde el texto de Álvarez Vargas, C. (2015) encontramos que la emoción política de Indignación posibilita:

- a) dar a conocer las experiencias de crueldad que han sufrido nuestros congéneres;
- b) generar procesos de resistencia que garanticen el restablecimiento de los derechos de las víctimas;
- c) impulsar la memoria histórica para la no repetición;
- d) reclamar justicia, verdad y reparación ante hechos atroces.

El dolor vivido en medio de la atrocidad se transforma en necesidad de promover una indignación colectiva que permita reflexionar lo sucedido para evitar su repetición. p. 204.

Cuarto momento

Para finalizar este primer taller se entrega a cada estudiante una hojita en el que deben responder a partir de lo visto en clase:

- Elegir una **Situación** de las que se mencionan a lo largo de la intervención.
- **Emociones** que le genera al conocer esa situación.
- **Pregunta** con respecto a la indignación.
- **Reflexión o comentario** del encuentro

| Situación | Emoción(es) | Si usted estuviera en esa situación, ¿Sentiría indignación? y ¿por qué? | Reflexión o comentario |
|------------------|--------------------|--|-------------------------------|
| La Violencia | | | |

| | | | |
|-----------------|--|--|--|
| El bogotazo | | | |
| Frente Nacional | | | |
| Actores armados | | | |

Reflexión y cierre

La reflexión se verá reflejada a lo largo de cada intervención del taller y sus reflexiones personales en cada situación histórica que se presenta en el cuadro de las emociones, vinculando de esa forma la enseñanza de la historia reciente con emociones políticas como la indignación que permite dar un paso más hacia esa construcción y transformación de la sociedad en pro de la cultura de paz.

Para el cierre se pregunta abiertamente en el salón como les pareció la actividad, que les deja el conocer las causas y consecuencias de la historia reciente de Colombia y como la indignación bien llevada juega un papel importante para el bienestar colectivo, en el contexto educativo.

Cómo se evaluará

A lo largo de la intervención del taller y del cuadro de las emociones se podrá identificar si los estudiantes reconocen los antecedentes del pasado reciente como causas del conflicto armado y si son o han sido tocados por el mismo. Se observará con detalle si los estudiantes son capaces de identificar los antecedentes como la causa de algo y relacionar esto con sus propias historias personales y familiares. Se analizarán las reflexiones éticas en torno a las causas de la indignación y los mecanismos y alternativas para que ésta no derive en la violencia y la destrucción, sino en la paz y la convivencia.

^[1] Antes de la Constitución de 1991, y en relación con la legislación en asuntos de orden público tales como el Decreto Legislativo 3398 de 1965 adoptado como legislación permanente mediante la Ley 48 de 1968, y los Manuales de Combate Antisubversivo del Ejército Nacional, el orden normativo nacional, interpretado a la luz de la Doctrina de Seguridad Nacional, permitió e impulsó “la formación de grupos de autodefensa que se degradaron hasta convertirse en paramilitares” GMH, La Rochela. Memorias de un crimen contra la justicia (Bogotá: Taurus/ Semana, 2010), 51.

² Esta dinámica social y política marginó al movimiento armado, lo que se reforzó con la ofensiva continua de las Fuerzas Militares amparadas en el Estado de Sitio (Artículo 121 de la Constitución Política de 1886), sucesivamente invocado por los Gobiernos del Frente Nacional para solucionar todo tipo de situaciones que alteraran el orden público, desde las protestas urbanas hasta las acciones guerrilleras. Informe ¡Basta ya! (2013) p. 127.

³ En los 21 años transcurridos entre 1970 y 1991 Colombia vivió 206 meses bajo estado de excepción, es decir, 17 años, lo cual representa el 82% del tiempo transcurrido.¹¹ El hecho de que la excepcionalidad se convirtiera en la regla durante este periodo tuvo impactos muy negativos sobre la justicia, el Estado de derecho y la democracia. Informe ¡Basta ya! (2013) p. 201.

Estrategia didáctica 2: La empatía como medio para sensibilizar a partir de narraciones de las víctimas del conflicto armado.

| | | | |
|--|---------------|-------------------------------------|--|
| I.E | Grado: | Docente: | Sesión: |
| Villa del Socorro sede Fidel Antonio Saldarriaga | 7°4 | Deisy Alejandra Salazar Restrepo | Estrategia didáctica 2: La empatía como medio para sensibilizar a partir de narraciones de las víctimas del conflicto armado. |

DBA, Estándar, Lineamientos: Participo en debates y discusiones: asumo una posición, la confronto, la defiendo y soy capaz de modificar mis posturas cuando reconozco mayor peso en los argumentos de otras personas.

Escucho y expreso, con mis palabras, las razones de mis compañeros/as durante discusiones grupales, incluso cuando no estoy de acuerdo.

Analizo cómo mis pensamientos y emociones influyen en mi participación en las decisiones colectivas.

Para qué: Crear un efecto emocional que trate de impactar a partir de esas historias de terror y violencia, sujetos empáticos con el sufrimiento del otro, para este caso como el desplazamiento, la orfandad, el reclutamiento, entre otros, hablan de nuestra historia reciente y cómo esos fenómenos políticos han afectado considerablemente a la niñez y juventud de nuestro país.

CONTENIDOS FORMATIVOS

| Contenido Elemental | Contenido Fundamental | Contenido Ejemplar |
|---|--|---|
| Identificación de las consecuencias del conflicto armado en las vidas de los niños, niñas y adolescentes en la actualidad, creando así conciencia acerca de las | Exponer la voz de las víctimas por medio de diferentes herramientas análogas y digitales llevadas al aula, da paso a una historia contada desde esa otra postura, ayudan a | Entender por medio de narrativas emblemáticas, el dolor causado a las víctimas del conflicto armado y la manera como reivindicar a través de la empatía esa solidaridad con |

| | | |
|--|--|---|
| consecuencias de la guerra en el sufrimiento humano. | sensibilizarnos y comprender el dolor por el que han pasado nuestras generaciones a lo largo del conflicto armado. | su situación, abriendo camino en pro de la no violencia, que se refleja en el trabajo de lo sensible y creativo del ser, abriendo otras alternativas de intervención que encamina la construcción de paz. |
|--|--|---|

| Importancia Presente | Importancia Futuro |
|---|---|
| <p>Darle voz al informe de la comisión de la verdad, que permita trabajar con esas narrativas en las aulas con los estudiantes para así por medio de otras experiencias de niños, niñas y adolescentes comprender los fenómenos que deja el conflicto armado, y de paso al desarrollo de emociones políticas como la empatía.</p> <p>Reivindicando a las víctimas, dándoles una voz dentro de las instituciones educativas como forma de resistencia ante los actos de violencia, que incentiven la convivencia con el otro, por medio de la empatía como eje fundamental en la resolución de conflictos.</p> | <p>Por medio de estrategias de acercamiento a los relatos de las víctimas del conflicto armado, formar ciudadanos empáticos que ayudan a buscar soluciones que beneficie la comunidad, donde a través de lo artístico y cultural se sostengan un legado de paz y solidaridad con las víctimas, que permita la inclusión a proyectos sociales encaminados a una cultura de paz, basadas en el respeto y la comprensión del otro.</p> |

| Estructura general del contenido |
|---|
| <p>Saludo y contexto</p> <p>Se da un contexto de lo que se verá en el taller, y se escribe en el tablero la siguiente frase:</p> <p>“Camina un rato con mis zapatos” (Proverbio indio).</p> <p>Actividad rompehielos</p> <p>“Pocas cosas hay tan contagiosas como la risa”.</p> |

Ver el siguiente cortometraje francés

Merci: <https://www.youtube.com/watch?v=6kLhGzaUA5I&t=415s>

Desarrollo de la actividad

Primer momento

Se hace una revisión rápida del contenido del taller anterior y se procede a relacionar el tema con el presente, se encuentra que en la actualidad a partir del acuerdo de paz entre el Estado colombiano y las Guerrillas de las FARC-EP, surge la iniciativa que da pie a los informes de la comisión de la verdad, con el objetivo de contribuir significativamente a la dignificación de las víctimas, proyectando un impacto positivo en la sociedad desde los espacios políticos, ayudando a la reconciliación y paz.

En este taller se trabajará con el informe final “No es un mal menor: niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado” el cual se escoge para dar cuenta de otros niños, niñas y adolescentes que han vivido crudamente la violencia y el conflicto armado, en el que por medio de testimonios, datos, lugares, entre otros, logren sensibilizarse y ser empáticos de la situación que viven otros, que no debería ser ajena porque se vive en el mismo país y podría ocurrirnos a cualquiera de nosotros, de ahí la frase escrita en el tablero que da cuenta acerca de la empatía con el otro.

Se proyecta los siguientes videos que dan paso al capítulo de los informes de la comisión de la verdad

Link de videos:

- Capítulo 1: No es un mal menor. Niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado.

https://www.youtube.com/watch?v=_OQ72TJCjLI&list=RDCMUCCYEPSzpYaPqs3ajvn0yL5A&index=13

Descripción: La serie "Anímate a la verdad", es un abrebocas a cada capítulo del informe final de la Comisión de la Verdad. Para esta ocasión se relata el capítulo 1, dedicado a los niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado.

- Informe: No es un mal menor - Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado.

https://www.youtube.com/watch?v=sRg39sRL_Lk

Descripción: El informe entregado por la Comisión de la Verdad, 'No es un mal menor. Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado', aborda los impactos de la

guerra y las violencias que se dirigieron contra la población menor de dieciocho años, según las tendencias que arrojó la escucha de la Comisión de la Verdad.

Impactos sobre la niñez:

- 4.084 niñas, niños y adolescentes perdieron la vida por el conflicto (1985-2018)
- 28.192 fueron desaparecidos de manera forzada (1985-2016)
- 6.496 fueron secuestrados (1990-2018)
- 3'049.527 fueron víctimas de desplazamiento forzado (1985-2019)
- 16.238 fueron reclutados (1990-2017)

Segundo momento

Se conformarán 4 grupos, cada uno tendrá diferentes lecturas con uno de los testimonios y narrativas del informe de la comisión de la verdad “No es un mal menor: niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado”

Estas narrativas se dividen por capítulos los cuales se escogieron los siguientes:

- **Capítulo: Ausencias y orfandades en la vida de las niñas, niños y adolescentes víctimas del conflicto armado.**

Relato 1: «Tengo un río interno de lágrimas»: impactos emocionales de la ausencia en la vida.

Aún espero a papá

<https://www.comisiondelaverdad.co/aun-espero-papa>

Descripción del audio: La desaparición forzada desintegra al núcleo familiar. Los adultos se centran en su propio dolor y en buscar cómo subsistir, por lo que relegan a un segundo plano a quienes quedan huérfanos. Esto los expone a distintas vulneraciones: asumir roles de adultos, cuidar el hogar o trabajar siendo niños, y vivir nuevas violencias. Más de tres décadas después, Olga María sigue preguntándose cómo habría sido su vida si a su padre no lo hubieran desaparecido, a sus 6 años, en Puerto Nuevo, Simacota, Santander.

- **Capítulo: El desplazamiento forzado en la vida de las niñas, niños y adolescentes**

Relato 2: «Pasó como un año que no estudiamos»: dificultades para continuar los estudios.

Pueblo sin tierra

<https://www.youtube.com/watch?v=LQlpVKt5IVE>

Descripción del video: Se estima que en Colombia hay más de 6 millones de personas que han sido víctimas del desplazamiento forzado. Para entender su dimensión a nivel nacional, basta con imaginar el éxodo de dos terceras partes de los habitantes de

Bogotá, o la sumatoria de todos los habitantes de las ciudades del país como Medellín, Cali o Barranquilla. A nivel internacional, puede equipararse con el desplazamiento de la población entera de países como Dinamarca, Singapur o Costa Rica.

-
- **Capítulo: El conflicto armado en la escuela y sus entornos**

Relato 3: «Todo me temblaba»: impactos emocionales derivados del ataque a la infraestructura educativa.

Revelan cruda radiografía de afectaciones a escuelas por cuenta del conflicto armado en Colombia

<https://www.youtube.com/watch?v=RtxvrqNYzn0>

Descripción del video: Este sábado, 9 de septiembre de 2023, se conmemora el Día Internacional para Proteger la Educación de Ataques y Violencia. Unicef reveló un preocupante panorama sobre cómo el conflicto armado en Colombia sigue afectando a las escuelas.

Seguridad es lo que anhelan y claman miles de niños, niñas y adolescentes que hoy le cantan a la paz, porque la realidad del conflicto armado los sigue permeando.

Estudiar bajo un régimen armado

<https://www.comisiondelaverdad.co/estudiar-bajo-un-regimen-armado>

Descripción del audio: Además de ocupar y destruir instituciones educativas, los grupos armados también fundaron colegios propios buscando legitimidad social y adoctrinar y controlar a la población. Fue el caso del Liceo Villanueva, fundado por Fidel Castaño en 1988, donde los paramilitares impusieron una férrea disciplina y alinearon los contenidos educativos con sus posiciones ideológicas. Así lo narra Elena, testigo de estos hechos en Valencia, Córdoba, a sus 15 años.

- **Capítulo: Vinculación de niñas, niños y adolescentes por actores armados.**

Relato 4: «Estaba sufriendo al ver que no cumplieron con lo que habían dicho»: el engaño.

Mi niñez fue un fusil AK-47

<https://www.youtube.com/watch?v=yhDUrD2OmM0>

Descripción del video: Cómo los sueños de un niño de convertirse en futbolista fueron destruidos por la guerra.

La Comisión de la Verdad presenta estos cortos documentales en el marco del Día Internacional contra el Reclutamiento Ilícito de Niños, Niñas y Adolescentes.

Canción: José el Colibrí

<https://micrositios.centrodememoriahistorica.gov.co/Podcasts/?p=1789>

Por medio de una metáfora canta los niños y niñas del monumento sonoro por la memoria rechazan estar obligados a sumarse a un conflicto que no les pertenece.

Nota: Las narrativas que dan cuenta de los anteriores capítulos se encuentran anexados al final de este documento.

A partir de los videos y relatos de la comisión de la verdad, preguntar al grupo si estuvieran en los zapatos de esas víctimas en este caso de esos niños, niñas y adolescentes que vemos allí, ¿Cómo se sentirían si fueran ellos los que vivieran en esa situación?

Luego se explica qué es la empatía y para qué sirve en casos de conflictos políticos que nos ha atravesado y han construido esta realidad en la que ahora vivimos, esa empatía vista como emoción política y mediadora para la resolución de conflictos.

¿Qué es la empatía?

Empatía: Es la capacidad de comprender los sentimientos, motivos y preocupaciones de los demás; conduce a un sentido de compenetración e intimidad con el otro (Goleman, 1996) ¹.^[1]

La empatía permite que durante un encuentro interpersonal se reconozca y se responda adecuadamente a los sentimientos y las angustias de los otros. Con la empatía se hace un análisis social que permite detectar y manifestar comprensión respecto a los sentimientos, motivos y preocupaciones de los demás

(Goleman, 1996) ¹.

Nussbaum en su libro de Emociones políticas (2014) ² referencia la empatía como “la capacidad de imaginar la situación del otro, tomando con ello la perspectiva de ese otro”.

La empatía no es un mero contagio emocional, pues requiere de nosotros que nos introduzcamos en el problema o la dificultad de otro, y eso precisa, a su vez, tanto

de una distinción entre el yo/nosotros y el otro, como de un desplazamiento imaginativo.

La empatía, por tanto, es muy útil para la resolución de conflictos, ya que, comprendiendo la otra parte, te permite identificar qué acciones tuyas están perjudicando o siendo vividas como un agravio por esa persona. Y, por tanto, al disponer de una visión más amplia y de diferentes perspectivas, es más probable que se abandone la postura de ver a la otra parte como enemigo y encontrar un punto de encuentro en el que pueda germinar la paz.

Luego de definir este concepto se pregunta a modo de conversatorio, ¿Cómo se puede relacionar la empatía con los anteriores momentos, sobre las narrativas de la comisión de la verdad, si sintieron o no empatía?

Cuarto momento

Para la comprensión de esos sentires en este segundo taller, se entrega a cada estudiante una hojita en el que deben responder a partir de lo visto en clase:

- Elegir una **Situación** de las que se mencionan a lo largo de la intervención (puede ser la que les tocó en el primer momento o la que escoja cada uno)
- **Emociones** que le genera al conocer esa situación,
- **Pregunta** con respecto a la empatía
- **Reflexión o comentario** del encuentro

| Situación | Emoción(es) | ¿Cómo creen que la empatía puede ayudar a la no repetición de estas situaciones? | Reflexión o comentario |
|---|--------------------|---|-------------------------------|
| Ausencias y orfandades en la vida de las niñas, niños y adolescentes víctimas del conflicto armado. | | | |
| El desplazamiento forzado en la vida de las niñas, niños y adolescentes | | | |
| El conflicto armado en la escuela y sus entornos | | | |
| Vinculación de niñas, niños y adolescentes por actores armados | | | |

Quinto momento

Galtung propone que el método para alcanzar la trascendencia y el adecuado manejo de los conflictos debe darse por medio de la empatía, la no violencia y la creatividad.

De acuerdo a lo anterior los estudiantes deben realizar un producto que despierte su creatividad, este puede ser un poema, una canción, un dibujo o carta que dé cuenta de lo que sintieron al leer las narraciones y si sintieron empatía con los niños y adolescentes víctimas del conflicto, como sería el compromiso y apoyo que le darían a ese niño o niña o adolescente para que estos hechos no se vuelvan a repetir.

Este momento se puede realizar en casa y deben traerlo individualmente para su entrega.

Socialización y cierre

Algunos estudiantes expondrán brevemente el tema que les correspondió abordar y el producto que dejaron en la actividad.

Se escucha las reflexiones que tienen los estudiantes con respecto a los temas, se realiza una intervención como cierre que hable de la importancia de comprender ese pasado reciente y de ser personas empáticas con las situaciones de otros niños, niñas y adolescentes, que dé un paso más a la transformación de la sociedad y que se construya una nueva era de paz, empezando desde el contexto educativo, que se vea reflejado, en sus hogares y en la sociedad.

Cómo se evaluará

Se evalúa la capacidad de realizar reflexiones ético políticas en torno a las consecuencias del conflicto armado en la niñez y adolescencia, así como su capacidad de empatía frente a las situaciones consignadas en los relatos. Se evalúa también la creatividad e iniciativas que surjan para la prevención de fenómenos políticos como es el caso del reclutamiento.

ANEXO DE RELATOS QUE SE TRABAJADO EN LA ACTIVIDAD

Capítulo: Ausencias y orfandades en la vida de las niñas, niños y adolescentes víctimas del conflicto armado.

Relato 1 «Tengo un río interno de lágrimas»: impactos emocionales de la ausencia en la vida.

Cada vez que regresaba a Puerto Nuevo, Olga María se llenaba de más preguntas, suposiciones y arrepentimientos, y se volvía a preguntar cómo habría sido su vida si a su papá no lo hubieran asesinado. Recuerda las conversaciones de los adultos que escuchó siendo una niña: «Mi mamá decía: “Se lo comieron los chulos”. Yo odio ese animal. De hecho, cuando veía un chulo, no veía la hora de matarlo. Decía que quería matarlos porque yo iba a encontrar a mi papá ahí».

La imagen de los chulos⁶⁴ devorando a su padre es recurrente en su relato y siempre aparece en relación con su cuerpo ausente. Cuando tenía 25 años, Olga María fue con su madre a Bogotá a dar una declaración sobre la desaparición de Aurelio. En ese momento, ella le recordó aquellas conversaciones de infancia en las que le decía que los chulos se lo habían comido. Aquel recuerdo fue tan impactante para ella que sintió el deseo de lanzarse por la ventana del edificio donde daba su testimonio: «Yo estaba dando la versión de eso que creía que se estaban comiendo los chulos y mi mamá muy tranquila me dijo: “Es que ese era su papá”. Por Dios, que yo vi esa ventana, y no sé si era el brillo, pero dije: “Vámonos ya a sacarlo”, y me devolví en el tiempo».

La forma como murieron los padres, los relatos de otras personas o la propia imaginación sobre los hechos producen frecuentemente malestar emocional, ideas obsesivas, pesadillas, culpa, entre otros, incluso años después del hecho. En varios casos, la angustia llegó a manifestarse como pensamientos suicidas. En nueve de cada diez testimonios tomados por la Comisión, las víctimas hablaron de la culpa, la tristeza, la rabia, la indignación y la impotencia como impactos de la pérdida. Además, una de cada diez personas entrevistadas que quedaron huérfanas por el conflicto armado afirmó que esta violencia les dejó una sensación de pérdida del sentido de la vida acompañada de pensamientos suicidas y depresión⁶⁵.

En un informe entregado a la Comisión de la Verdad se señala que, además del dolor y el sufrimiento, las niñas, niños y adolescentes pensaban que lo sucedido pudo ser su culpa, ya sea porque se portaron mal o porque dejaron de hacer algo⁶⁶. Esta confusión sobre la relación causal entre sus propios actos y la violencia sufrida es frecuente en la niñez, pero que esos sentimientos permanezcan durante mucho tiempo muestra, ante todo, una falta de espacios sociales de reconocimiento y apoyo para poder asimilar y entender lo vivido. Asimismo, el miedo, la culpa y la zozobra con la que quedan las niñas, niños y adolescentes huérfanos ha incidido en su desarrollo y en la estructuración de su personalidad, confianza en sí mismos y recursos para manejar las emociones durante el resto de su vida⁶⁷. Así lo expresa Olga María:

«Anhele devolver el tiempo y ser grande, y decirle a mi papá que no vaya a esa finca, porque no tiene nada que ir a hacer allá. Pues nos quedamos solos, y ahí es cuando empieza la guerra con uno mismo, la guerra de la supervivencia, la lucha para poder comer, para poder vivir».

Las preguntas que Olga María se hacía siendo niña sobre el destino y el cuerpo de su padre son las mismas que se hace ahora en su vida adulta: ¿qué pasó?., por qué pasó?., quién lo mató?., dónde está su cuerpo? Y son las mismas que diferentes familiares de personas desaparecidas y sus comunidades se han hecho. Estos interrogantes se hacen más presentes en fechas especiales, tal como lo cuenta Ángela, cuyos padres y hermano fueron desaparecidos en 1986 por acción de grupos guerrilleros sin identificar en La Argentina, Huila, cuando tenía nueve años, por lo que ella y sus siete hermanos quedaron huérfanos. Para Ángela, el mes de mayo revive el dolor en el Día de la Madre, incluso más de 30 años después de la pérdida:

«Tengo 41 años y para mí el mes de mayo es mortal, para mí que no existiera ese mes. Yo solamente vivo el dolor que llevo por dentro. Enfrentarse a la vida así, mirar las cosas tan injustas, uno dice “bueno, yo por qué tuve que pagar esto así?”. Para mí no hay Navidad ni mes de mayo, a mí ese mes me da mucha nostalgia. No sé si eso me pasará solo a mí, pero yo los revivo mucho a ellos, mucho»⁶⁸.

Como el de Ángela, el caso de Julio, cuya madre fue asesinada por las FARC-EP cuando él tenía dos años, muestra que la tristeza y el sentimiento de pérdida persisten muchos años después del hecho violento. Este es uno de los impactos emocionales más preponderantes en

el caso de la orfandad, pues la soledad durante el duelo y la falta de afecto dificultan la superación de estos sentimientos.

«Pienso que cuando era más niño me sentía incompleto, totalmente incompleto. Incluso, aún me pasa: cuando hay un problema las personas con que uno siempre va a contar en la vida son los padres. A veces, cuando tengo un problema y quisiera hablar con alguien, desahogarme, siempre pienso: “Si tuviera a mi mamá, ella seguramente me escucharía sin juzgarme”, porque eso es lo que uno busca: que no lo juzguen. Y ha sido difícil porque no tengo la confianza de pedirle ayuda a nadie más, por eso de que me daban los zapatos que ya no les servían a ellos. Entonces, cuando fui creciendo, no quise depender de nadie. A veces uno quiere tener un apoyo y no lo hay. Solo tengo a mi abuelita, porque mi abuelito falleció también y no tengo hermanos. Así que es algo muy solitario. Y ahí es cuando uno dice: “Estoy prácticamente solo”».

La orfandad también da lugar a sentimientos de soledad, abandono y ansiedad frente a posibles pérdidas y la sensación de que todo lo que representa cuidado y afecto puede ser fácilmente destruido⁶⁹. Estas víctimas también sienten indignación, rabia y odio, que son formas de expresar la tensión y el malestar, reivindicar a los familiares o exigir justicia. A pesar del cúmulo de emociones y sentimientos que se conservan en el tiempo, la atención psicosocial ha sido insuficiente y tardía. Como resultado de la Ley de Víctimas, se creó la Estrategia de Recuperación Emocional a nivel Grupal (ERE-G), basada en el reconocimiento de los recursos propios de afrontamiento de las víctimas del conflicto⁷⁰. Frente a la atención de niñas, niños y adolescentes, para el 2018 se habían atendido 1.736 personas menores de dieciocho años víctimas de diferentes hechos⁷¹. Sin embargo, no es posible afirmar la existencia de una estrategia diferenciada para los casos de orfandad más allá de lo dispuesto en los lineamientos aprobados en 2016 y actualizados en el 2022, que orientan sobre el acompañamiento en el proceso de duelo y la protección del derecho a la familia⁷². Además, para las personas huérfanas que hoy son adultas, la creación de estos mecanismos fue tardía y tuvieron que crecer sin procesar adecuadamente estos sentimientos. Por otro lado, el Programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a las Víctimas (Papsivi) solo desde 2018 empezó a establecer directrices específicas para la atención psicosocial a familiares de víctimas de desaparición forzada y sus comunidades⁷³. Al ser tardía, no es posible medir su efectividad.

Aunque se reconocen los esfuerzos para la atención psicosocial, muchas niñas, niños y adolescentes no tuvieron, en el momento de los hechos, un espacio o un acompañamiento para expresar lo que estaban sintiendo. En cambio, tuvieron que adaptarse a una situación estresante y difícil, acostumbrarse a vivir con la pérdida y asumir, de manera rápida, nuevos roles para que sus familias no colapsaran totalmente.

A menudo se instaló el silencio sobre lo sucedido para tratar de no sufrir o proteger al otro. Mamás que no hablaron del tema con sus hijos para no recordarles el dolor o hijos que no querían preguntar para no indisponer a sus parientes. Las familias afectadas por la desaparición forzada o por muertes violentas han vivido esas experiencias en un contexto social de miedo e indiferencia. La incertidumbre y el impacto de la pérdida hacen que esos efectos permanezcan en el tiempo, lo que muestra la necesidad de la verdad y del hallazgo de los cuerpos de los familiares como medidas clave para los procesos de duelo.

64 La palabra «chulo» en Colombia designa a un ave carroñera conocida como «zopilote» en otras partes de Latinoamérica.

65 Comisión de la Verdad, Bases de datos de entrevistas (fichas), con corte del 9 de junio de 2022.

66 Informe 1180-CI-01206, Humanidad Vigente Corporación Jurídica et al., «Estudio de caso: impactos psicosociales y efectos transgeneracionales del conflicto», 50.

67 *Ibíd.*

68 Entrevista 200-VI-00071. Familiar, desaparición forzada, mujer.

69 Informe 748-CI-00539, Corporación Vínculos y Tejido Juvenil de Rafael Uribe Uribe, «Jugar siempre», 110-11.

70 Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. Estrategia de Recuperación Emocional a nivel Grupal, 2. Dada su naturaleza, en el 2015 pasó a ser una estrategia de rehabilitación en calidad de acción complementaria al componente psicosocial del Papsivi (Gobierno de Colombia, «XIII Informe sobre los avances de la política pública de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto», 224).

71 *Ibíd.*, 228.

72 Lo contemplado en los lineamientos citados se complementa con lo planteado en el *Lineamiento técnico de estrategia de acompañamiento psicosocial para el restablecimiento de los derechos y contribución al proceso de reparación integral de los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado interno*. Aprobado mediante resolución 1523 de febrero 23 de 2016. Modificado mediante resolución 2400 del 6 de abril de 2022.

73 Gobierno de Colombia, «XIII Informe sobre los avances de la política pública de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto», 222.

Capítulo: El desplazamiento forzado en la vida de las niñas, niños y adolescentes

Relato 2: «Pasó como un año que no estudiamos»: dificultades para continuar los estudios.

Uno de los hechos que más lamenta María Victoria fue la interrupción de sus estudios por causa del desplazamiento forzado. Incluso recuerda las promesas que su papá le hacía de ir a estudiar a la capital: «La idea era que nos íbamos a vivir a Bogotá. Cuando eso ya estábamos grandes y no había tanta posibilidad de estudiar en el pueblo. Había pensado meternos en un internado en Puerto Lleras, pero dijo que no, que mejor nos íbamos a vivir allá».

La interrupción de los estudios es uno de los principales impactos que sufren las niñas, niños y adolescentes víctimas de desplazamiento. Este riesgo aumenta cuando el hecho se da en medio del año escolar, lo que los expone a la desescolarización o al abandono del sistema educativo para siempre²⁶³. Según Codhes, el 18,9 % de los niños entre los cinco y los diecisiete años incluidos en el Registro Único de Población Desplazada (RUPD) no asiste a ningún nivel educativo. Además, «la tasa de deserción intraanual de los niños/as entre los cinco y los once años de edad es del 3,4 % y del 5% para los niños/as entre los doce y los quince». En el caso de los adolescentes la situación es aún más grave, pues la tasa de deserción entre los quince y los dieciséis años asciende al 18,5 %²⁶⁴.

En un escenario en que la comida y la vivienda no estaban garantizadas, la educación no podía ser una prioridad para las familias. Solo cuando lograban estabilizarse en los lugares de llegada se pensaba en el retorno a la escuela. En algunas situaciones, el desconocimiento de los trámites administrativos, como las matrículas, retrasó o anuló definitivamente esta posibilidad. En el caso de Diego, la deserción del sistema educativo se dio por la imposibilidad de matricularse en la ciudad de destino: «Yo vine a estudiar después, porque cuando salimos de Ituango hacia acá [Medellín], ahí se terminó el estudio para mis hermanos y para mí. En Ituango estábamos estudiando, pero cuando llegamos aquí no pudimos trasladarnos de colegio. Llegó el año siguiente y por la situación económica de mis papás no nos pudimos ubicar. Así terminamos nosotros perdiendo la educación».

Además de las intermitencias en el estudio y las brechas en los procesos de aprendizaje, las niñas, niños y adolescentes desplazados debieron enfrentar los prejuicios y señalamientos cuando lograron volver a la escuela. Esta discriminación empeoró a raíz del color de su piel o el acento de sus lugares de origen. Alejandra, quien a los doce años llegó a vivir a Belén de Umbría, Risaralda, tras ser desplazada en 2005 de Urrao, Antioquia, porque su padre se negó a pagar la extorsión de las FARC-EP, lo narra de la siguiente manera:

«Cuando llegué al colegio todos me miraban raro, eso no se me olvida. No me relacionaba con nadie y justo cuando llegué empecé el bachillerato, entonces ya todos tenían sus amigos. Hasta que me gradué solo conseguí una amiga. Ella tenía una discapacidad. Yo creo que por eso se acercó a mí, porque, claro, ella quizás también se sentía sola»²⁶⁵.

La estigmatización que sufrían los estudiantes por ser desplazados o por venir de zonas de conflicto no venía exclusivamente de sus compañeros, algunas veces también era alentada por sus profesores. Gabriela, quien había llegado a Cartagena desplazada de Necoclí, Antioquia, a los dieciséis años, cuenta la siguiente experiencia que vivió siendo estudiante:

«Recuerdo que una vez estaba haciendo un curso de salud en el Sena [Servicio Nacional de Aprendizaje] y una profesora nos empezó a decir: “Cartagena era una ciudad muy calmada, una ciudad donde no había violencia, no había guerra. Pero apenas llegaron ese poco de gente desplazada de Urabá, Cartagena se volvió mala”.

Eso me hizo sentir mal porque yo soy desplazada de allá. Me entristeció escuchar a la profesora decir eso. Yo sentía que nos estaba estigmatizando».

En el caso de familias indígenas el desplazamiento implica «un desprendimiento de la comunidad de origen y de las relaciones sociales construidas de tiempo atrás con los ámbitos culturales, los sentidos y significados, la familia, los amigos y la comunidad en general»²⁶⁶, lo que es igual al rompimiento de las bases en la vida indígena. Este desprendimiento tiene impactos diferenciados sobre las niñas, niños y adolescentes que llegan a espacios donde sufren discriminación y exclusión. También los niños y niñas afrodescendientes son a menudo víctimas de racismo, circunstancia que se suma a las vulnerabilidades previas y los convierte en una de las comunidades más golpeadas por el desplazamiento²⁶⁷.

Estos relatos, así como los diferentes informes entregados por la sociedad civil a la Comisión de la Verdad, llaman la atención sobre la falta de adaptabilidad «del sistema y sus modelos pedagógicos a la situación extraordinaria de los menores de edad desplazados por el conflicto armado»²⁶⁸ y por la falta de implementación de las medidas creadas, pues hasta la fecha no han tenido los resultados esperados. Esto se debe a la falta de articulación de un sistema que debería atender las necesidades de estas víctimas de manera integral, pero que apenas alcanza

a responder con acciones dispersas, muchas de las cuales no consiguen aliviar las angustias particulares de las familias.

261 La Convención sobre los Derechos del Niño ratificada por Colombia en 1991 señala como obligación de los Estados «proteger al niño contra el desempeño de cualquier trabajo nocivo para su salud, educación o desarrollo; fijar edades mínimas de admisión al empleo y reglamentar las condiciones del mismo» (24).

262 Entrevista 040-VI-00020. Víctima, mujer afrocolombiana, agricultora.

263 Informe 119-CI-00347, Comisión de Seguimiento a la Política Pública sobre Desplazamiento Forzado (Csppdf) y Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (Codhes), «Proceso nacional de verificación», 82.

264 *Ibíd.*

265 Entrevista 172-VI-00005. Víctima de desplazamiento, mujer.

266 Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), *Tiempos de vida y muerte*, 457.

267 La Corte Constitucional, en el Auto 005 de 2009, señala que hay «tres factores transversales que contribuyen a que la población afrodescendiente sea una de las más afectadas por el fenómeno del desplazamiento forzado. Estos factores son (i) una exclusión estructural de la población afrocolombiana que la coloca en situación de mayor marginación y vulnerabilidad; (ii) la existencia de procesos mineros y agrícolas en ciertas regiones que impone fuertes tensiones sobre sus territorios ancestrales y que ha favorecido su despojo y (iii) la deficiente protección jurídica e institucional de los territorios colectivos de los afrocolombianos».

268 Corte Constitucional de Colombia, Auto 251 de 2008, 6 de octubre de 2008.

Capítulo: El conflicto armado en la escuela y sus entornos

Relato 3: «Todo me temblaba»: impactos emocionales derivados del ataque a la infraestructura educativa.

La escuela, un bien protegido a la luz del DIH, fue irrespetada por los diferentes actores armados que la intervinieron. A raíz de los ataques, al estudiantado le quedaron marcas en su pensamiento y comportamiento. Para algunos, volver al colegio significó revivir viejos temores. Para otros, las ruinas vaticinaron un destino violento ineludible y la deserción escolar se convirtió en la manera más eficaz de salvar la vida.

Juan Francisco, por ejemplo, habla de lo que sintió a partir del ataque que sufrió su colegio en 2015, en Tumaco.

«Para mí, con doce años, era difícil comprender lo que ocurría. Mi mayor sentimiento era el miedo, sentía que en cualquier momento mi cuerpo me podía traicionar porque todo me temblaba. Aunque en el barrio a veces se escuchaban disparos, no estábamos acostumbrados a los atentados de esa magnitud. Puedo recordar el llanto de los niños, de mis compañeros, los rostros de los profesores que estaban muy angustiados porque no podían hacer nada al ver el estado de inseguridad al que habíamos llegado».

Al igual que Juan Francisco, Mónica recrea lo que ella y sus compañeros sintieron luego del ataque de un grupo guerrillero cerca de su colegio, en zona rural de Tumaco. En ese momento tenía nueve años y cursaba cuarto de primaria.

«El ataque se dio en la noche, casi de madrugada, pero fue algo que nos afectó a todos como comunidad y como colegio, porque queda prácticamente pegado a la estación de Policía. Al día siguiente uno sale y ve su vereda destrozada, balas y sangre en todos lados. En esa misma temporada a cada ratito mandaban a decir: “Muchachos, por favor, salgan del colegio que esto va a estallar” y todo el mundo tenía que correr e irse para su casa. Nosotros ya no respirábamos aire: era terror, miedo, inseguridad, daban ganas de salir corriendo en cada momento»³⁶⁸.

Las personas que sufrieron la violencia en la escuela hablan frecuentemente del miedo y la inseguridad como sentimientos asociados a ella. Dados los ataques de los que eran víctimas, la escuela y su comunidad tuvieron que adaptarse de manera forzada a la violencia. Fue así como en algunos rincones de Colombia los colegios se convirtieron en búnker para proteger a los estudiantes de las balas, o en salas fúnebres para velar y despedir a compañeros de clase. Lo primero sucedió en Jámalo, Cauca, en la Institución Educativa Bachillerato Técnico Agrícola, donde se construyó un búnker para proteger a estudiantes y docentes de los constantes hostigamientos por parte de los grupos armados. Según la profesora Marina, en el año 2006, una granada lanzada por las FARC-EP en contra de la estación de Policía, que está ubicada muy cerca del colegio, se desvió e hizo explosión en el baño del plantel educativo.

«A raíz de este y otros hechos violentos se tomó la decisión de iniciar la construcción de un aula con capacidad para albergar a 200 personas, cuya estructura consta de un doble recubrimiento de ladrillos, rellenos de una mezcla de hierro forjado y balastro, lo que la hace resistente a ataques violentos provenientes del exterior. De ahí que el Bachillerato Técnico Agrícola de Jambaló sea reconocido, tristemente, como la primera “escuela-búnker” del Cauca y de toda Colombia»³⁶⁹.

Por su parte, Alejandra cuenta que antes de salir desplazada junto a su familia desde Urrao, Antioquia, fue testigo de los fuertes enfrentamientos entre el Ejército y las FARC-EP en los años dos mil, mientras cursaba la primaria. Los pupitres de la escuela se convirtieron en las trincheras de los estudiantes, y el salón de clases, en el lugar de despedida de compañeros:

«Me dan escalofríos. Era muy pequeña. En la escuela donde estudiamos nos entrenaban para que cuando empezaran los enfrentamientos nos metiéramos debajo de las sillas. Esas imágenes las tengo en la cabeza. Nos íbamos arrastrando por el suelo, no podíamos andar de pie, porque muchas veces había estudiantes a los que los mataban las balas perdidas [...]. Una vez una bala perdida mató a una chica que venía caminando. Así que fueron muchas las veces que nos tocó velar a los compañeros en los salones de clases. Eso no era algo normal. También recuerdo que cuando había enfrentamientos nos tocaba hacernos en paredes dobles, para que las balas no fueran a traspasar»³⁷⁰.

El terror ocasionado por la violencia en las escuelas hizo que los docentes, además de las actividades académicas, tuvieran que resguardar la vida de sus estudiantes y aplicar medidas de contención emocional tras las situaciones de violencia. Muchas maestras y maestros les han dado a las niñas, niños y adolescentes y a sus familias un acompañamiento socioemocional para que puedan afrontar las situaciones traumáticas. Así lo relata la profesora Cecilia en Cauca: «Usted dice, ¿qué hago? Con tantos niños gritando y agarrando, porque para ellos el único refugio es uno. Los niños chiquiticos llorando y uno no sabe qué hacer. Lo único que le viene a la cabeza es coger una cosa blanca y salir». Samuel también recuerda cómo su profesor los protegió cuando en el 2014 el Ejército y las FARC-EP se enfrentaron a las afueras de su colegio en el Cauca: «Como niño uno sentía miedo, temor, pero los profesores decían que no tuvieran miedo, que “acá estamos y somos responsables de todos ustedes”».

A pesar del apoyo y cuidado de los docentes, los estudiantes conservan los recuerdos de las explosiones y de los compañeros heridos o muertos. De un momento a otro, las niñas, niños y adolescentes perdieron a sus amigos y profesores, lo que les dejó el dolor y la desesperanza de una guerra que los perseguía incluso en los escenarios donde construyen su futuro. Así lo recuerda Manuel desde Tumaco: «Pues la verdad [me siento] triste y a la vez con rabia... rabia, por qué. cómo matan a esas personas sin saber si están en realidad metidas en esos grupos? Varios piensan que ellos son malos, que están metidos, pero la verdad es que no. Y aunque tuvieran pruebas ! ellos tampoco pueden quitarle la vida a una persona!, porque ellos no son los que se la han dado. [...] Me ha dolido mucho la muerte de mis compañeros».

Las acciones en contra o alrededor de las escuelas llevaron a que los currículos escolares se adapten a las dinámicas de la guerra. Las y los docentes tuvieron que enseñarles a niñas, niños y adolescentes cómo usar pupitres, paredes y salones, entre otras medidas de protección contra los ataques, pues la guerra se asentó como parte de la cotidianidad.

367 Informe 748-CI-00539, Corporación Vínculos y Tejido Juvenil de Rafael Uribe Uribe, «Jugar siempre», 72-76.

368 Entrevista 337-CO-00092. Sujeto colectivo, estudiantes en Tumaco.

369 De acuerdo con un informe elaborado por el Instituto de Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali y entregado a la Comisión de la Verdad, el norte del Cauca es una región que brinda a los distintos actores armados varios corredores y vías que conectan a la región pacífica con el centro del país. En orden de importancia, primero se encuentra la vía Panamericana y, en segundo lugar, la ruta o corredor del Naya. El control de ambas vías se ha hecho indispensable para el tránsito de tropas y para el transporte de drogas ilícitas. Esto hace del Cauca un territorio estratégico muy disputado por los actores armados (informe 119-CI-00343, Consejo Comunitario de la Cuenca del Río Cauca y Microcuenca Teta Mazamorrero et al., «Contexto del conflicto armado en el norte del Cauca»).

370 Entrevista 172-VI-00005. Víctima de desplazamiento, mujer.

Capítulo: Vinculación de niñas, niños y adolescentes por actores armados.

Relato 4: «Estaba sufriendo al ver que no cumplieron con lo que habían dicho»: el engaño.

Los grupos armados también hicieron falsas promesas para engañar a las niñas, niños y adolescentes. Para ello era indispensable conocer sus necesidades, lo que les permitía lanzar ofertas atractivas que prometían mejorar sus condiciones de vida y la de sus familias⁵⁶⁸. Incluso, les dijeron que podían probar la vida armada y, en caso de que no les gustara, abandonar las filas cuando quisieran. En palabras de Robinson, las FARC-EP aprovecharon que «éramos unas personas humildes, sin estudio y campesinos»; por esta razón, aceptó entrar: «Teníamos muy poquitos ingresos, entonces me hicieron esa propuesta, que, si ingresaba, mi mamá iba a tener beneficios económicos. Al ver que la familia está sufriendo, pues uno cede. Cualquiera, .no?».

Ingresar a las filas o cumplir diversas tareas para los grupos armados no se tradujo en mejores condiciones de vida. En las FARC-EP, las promesas de dinero fueron una forma de engaño, ya que la militancia partía, según ellos, del compromiso con la organización y sus ideales. En cambio, en los grupos paramilitares los miembros sí recibían un ingreso⁵⁶⁹. Sin importar si existía remuneración o no, el reclutamiento es una flagrante violación a los derechos de la niñez y la adolescencia.

Otra estrategia era invitarlos a ser parte del grupo aduciendo que cuando quisieran retirarse lo podrían hacer sin ningún problema. Así lo recuerda Paula, reclutada a los doce años por el Frente 40 de las FARC-EP en Mesetas, Meta, entre 1998 y 1999 durante la zona de distensión: «Me dijeron que iba a tener una vida mejor. Que si no nos gustaba, nos tenían ocho días y nos sacaban. Pero no, llegando allá eran diferentes las cosas»⁵⁷⁰. La Comisión de la Verdad también encontró casos en los cuales para reclutarlos les mintieron con promesas de estudios, trabajo o formación. Una madre en Puerto Rico, Caquetá, contó que a su hija le prometieron que podía ir a estudiar enfermería y luego regresar⁵⁷¹. Los cursos relacionados con temas de salud fueron un pretexto para el reclutamiento y para formar a los adolescentes en disciplinas requeridas dentro de la organización. En otras ocasiones, se relacionaron con el manejo de armas o la terminación de los estudios básicos. Por ejemplo, en 1991, el Frente 38 de las FARC-EP hizo obligatoria la asistencia a un campamento para los adolescentes de San Eduardo, en Boyacá que, se suponía, era temporal. Así lo cuenta Luzmila, reclutada a los trece años:

«A nosotros nos dijeron que íbamos para un campamento y que nos regresaban al otro día. Cuando llegamos, había más menores de edad. En total 35 entre hombres y mujeres. Nos empezaron a dar cursos, a meter la psicología de que, si nos volábamos, ellos sabían dónde vivía la familia, que no respondían, que ahí era hasta el final, que era por tiempo indefinido»⁵⁷².

También les hicieron falsas propuestas de trabajo y cuando sí los emplearon, por lo general era para desempeñarse en actividades ilegales sin que ellos lo supieran previamente.

Esto cuenta la madre de una adolescente de diecisiete años reclutada por las FARC-EP en el 2001 en Chaparral, Tolima: «La señora le dijo: “Yo le doy trabajo”. Se la llevó pa una finca. Y en esa finca estaban era sembrando coca y allá hicieron un allanamiento. Entonces se los trajeron y los metieron a todos en la cárcel»⁵⁷³. Los cultivos de uso ilícito⁵⁷⁴ cumplieron, por lo menos, dos funciones en los procesos de reclutamiento: por un lado, fueron escenarios donde los grupos armados reclutaron a niñas, niños y adolescentes; por el otro, fueron una de las actividades más comunes de utilización y de las primeras que les asignaron luego de su ingreso a las filas.

También el dinero se usó para incentivar el reclutamiento paramilitar. Por ejemplo, según Fáuner Barahona, alias Racumín, el exjefe de las ACC alias Martín Llanos⁵⁷⁵ llegó a pagar

entre 250.000 y 300.000 pesos por persona reclutada⁵⁷⁶. Además, según este testimonio, en el 2004, la Policía del municipio de Monterrey, Casanare, entregó un grupo de adolescentes a las ACC, las cuales pagaron dos millones de pesos por cada uno: «Cuando voy y los miro eran los mismos niños, eran dieciocho, y venían directamente de Bogotá, me los habían entregado días antes. Resulta que cuando me los entregaron en Monterrey, como a los quince días se los llevaron a prestar servicio, mejor dicho, a hacer el curso. Ahí se volaron y se entregaron a la estación de Policía de Monterrey buscando apoyo del Estado. Y este miserable comandante lo que hizo fue entregármelos vilmente. Me da rabia, es que son niños, y son obligados porque inclusive cuando yo los recibí les dije: “¡Bienvenidos a las autodefensas!” y se pusieron todos a llorar. “¿Cómo así que las autodefensas?”. “Sí”, les respondí, “ustedes están en las autodefensas, yo soy paraco”. “No, es que a nosotros nos trajeron de Bogotá porque nos van a pagar 50.000 pesos para botar arroz en la arrocera”. Les dije: “Sí, eso se paga por medio día, pero ustedes vienen engañados”».

Los civiles también recibieron pagos por reclutar a las niñas, niños y adolescentes. Esto se hace evidente en el testimonio de un padre de dos adolescentes reclutados por las ACC en San Luis de Palenque, Casanare.

«Esa noche se llevaron como a 24. Todos de la misma edad. Se los llevaron embobados diciendo que iban a trabajar, que les iban a pagar. Cuando fueron llegando les dijeron la verdad, y que si se querían ir que se fueran, pero ya les habían dicho que los mataban, por allá quedaban y nunca aparecían. Después un chico vino de allá y nos dijo que él los había entregado, que le dieron 100.000 pesos por cada muchacho»⁵⁷⁷.

También, en abril del 2010, en Antioquia, Los Rastrojos reclutaron a 30 personas menores de dieciocho años y luego se las vendieron al ELN⁵⁷⁸. La degradación del conflicto armado convirtió en mercancía a las niñas, niños y adolescentes, pues en algunos casos los actores armados se coordinaron entre sí para reclutar por medio de la compra y venta de personas⁵⁷⁹.

565 Informe 262-CI-00908, Caribe Afirmativo, «Juguemos en el bosque mientras el lobo no está», 10.

566 Comisión de la Verdad, Bases de datos de entrevistas (fichas), corte del 9 de junio de 2022.

567 Entrevista 220-VI-00041. Familiar de víctima de reclutamiento.

568 Informe 1308-CI-01784, Grupo Hitos de Paz, «Informe a la Jurisdicción Especial para la Paz Caso 07», 38.

569 Informe 119-CI-00040, Coalico, «Infancia transgredida», 48.

570 Entrevista 314-VI-00003. Víctima de reclutamiento, mujer.

571 Entrevista 140-VI-00064. Familiar de víctima de reclutamiento, mujer.

572 Entrevista 243-VI-00041. Víctima de reclutamiento FARC-EP.

573 Entrevista 046-VI-00013. Familiar de víctima de reclutamiento, mujer.

574 La historia de los cultivos de uso ilícito se remonta a los años setenta, cuando los cultivos de marihuana crecían en los llanos del Meta y el Guaviare. Ante su declive a finales de esta década, la planta de coca se consolidó en buena parte del país, situación que fue aprovechada por las FARC-EP (informe 365- CI-01289, Programa Somos Defensores - Programa No Gubernamental de Protección a Defensores de Derechos Humanos [Pngpdhp], «La sustitución voluntaria siembra paz», 27 y 28).

575 Si bien la Fiscalía General de la Nación inició algunos procesos contra Héctor Germán Buitrago, alias Martín Llanos, por el reclutamiento de niñas, niños y adolescentes, dichos procesos se cerraron por la falta de investigación oportuna de las autoridades judiciales (Sala penal del Tribunal Superior de Villavicencio, Proceso contra Héctor Germán Buitrago Parada, Héctor José Buitrago Rodríguez y otros por reclutamiento ilícito. Radicado: 50001310400120110006801, 2 de mayo de 2016; Proceso contra Héctor Germán Buitrago Parada, Héctor José Buitrago Rodríguez y otros por reclutamiento ilícito. Radicado: 50001310400120110006800, 12 de mayo de 2011). En la actualidad, solo hay un proceso penal abierto o sin sentencia por reclutamiento (Proceso contra Héctor Germán Buitrago Parada, Héctor José Buitrago Rodríguez y otros por reclutamiento ilícito. Radicado: 50001310700420110007200, 23 de junio de 2011). Por ello, aunque alias Martín Llanos se encuentra privado de la libertad, dichas sentencias se emitieron por otros hechos y no por el delito de reclutamiento.

576 Entrevista 142-PR-03259. Hombre, excombatiente, AUC.

Estrategia didáctica 3: El amor cómo emoción política transformadora en los procesos de paz y las memorias de las lideresas sociales.

| | | | |
|--|-------------------|--|--|
| I.E Villa del Socorro sede Fidel Antonio Saldarriaga | Grado: 7°4 | Docente: Deisy Alejandra Salazar Restrepo | Sesión: Estrategia didáctica 3: El amor cómo emoción política transformadora en los procesos de paz y las memorias de las lideresas sociales. |
|--|-------------------|--|--|

DBA: A partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de ciencias sociales del grado 7° en la cual se desarrolla el punto 8 que establece: Aplica procesos y técnicas de mediación de conflictos en pro del establecimiento de una cultura de la paz.

Para qué: Tomando en consideración las iniciativas que han desarrollado las lideresas que han sido víctimas del conflicto armado, incentivar estos procesos de lucha para que trascienda en el pensamiento y acciones de toda la comunidad, resaltando el amor que sienten esos líderes por sus seres queridos que ya no están, pero que nunca olvidan, y cada día luchan para que esos sucesos de violencia no se repitan en otros espacios. Esos procesos sociales son el amor por lo otro, por la sociedad, por la cultura y preservación de las tradiciones, en las comunidades y territorios. Desde las instituciones educativas buscar el diálogo con la verdad, resaltando esas labores de los líderes sociales, visibilizando las organizaciones sociales encaminadas hacia una cultura de paz.

| CONTENIDOS FORMATIVOS | | |
|--|--|---|
| Contenido Elemental | Contenido Fundamental | Contenido Ejemplar |
| Dimensionar la magnitud de los daños causados a las víctimas del conflicto armado y a sus familiares y comunidades, por medio del contenido que se lleva a cabo en el taller y entender cómo esto genera un quebrantamiento social y | Que los estudiantes logren apropiarse y proponer procesos comunitarios y sociales trabajados desde el amor colectivo, donde se encuentren diferentes posibilidades para la vida, transformando una era de violencia por una era de paz | Visibilizar las diferentes iniciativas que llevan a cabo los líderes comunitarios y sociales en sus territorios, reconociendo historias de algunas víctimas del conflicto que han logrado liderar procesos en torno a la paz y la verdad donde se |

| | | |
|---------------------------------------|---|---|
| emocional en la vida de las personas. | y cultura, trabajando en beneficio de la comunidad. | intente incentivar a las futuras generaciones |
|---------------------------------------|---|---|

| Importancia Presente | Importancia Futuro |
|--|--|
| Comprender la importancia del papel de las nuevas generaciones en la participación de espacios que incentiven la convivencia y el desarrollo de actividades culturales y sociales dentro de la comunidad, que permita evidenciar las diferentes posibilidades de vida y caminos en beneficio de la paz | Forjar líderes y lideresas que participen de los procesos sociales y comunitarios dentro de sus territorios, enmarcado a través del arte y la cultura, una era de paz y amor con el prójimo. |

| Desarrollo Metodológico |
|--|
| <p>Saludo y contexto</p> <p>Se da un contexto de lo que se verá en el taller.</p> <p>Actividad rompehielos</p> <p>Se pregunta abiertamente a los estudiantes, ¿Qué es el amor?</p> <p>Las respuestas se tendrán en cuenta para el tercer momento en que se explicara que es el amor visto como emoción política.</p> <p>Desarrollo de la actividad</p> <p>Primer momento</p> <p>Para el desarrollo de esta actividad nos encontraremos con casos de víctimas del conflicto que se han convertido en líderes sociales, logrando alzar sus voces por sus familiares, amigos y comunidad, denunciando las injusticias, desapariciones, desplazamiento y asesinatos que han vivido. Ellas junto con la comisión de verdad avanzan en un proceso de esclarecimiento de la verdad para la paz.</p> |

Se narra en primera instancia un caso de una lideresa indígena y posteriormente el caso de una de las madres de Soacha.

Lideresa Débora Elena Barros

Se comienza cada intervención con un breve poema, el cual nos permite sensibilizarnos por medio del arte de las palabras la situación que han afrontado cada comunidad y sus líderes.

Nosotros morimos tres veces:

La primera en nuestra carne,

La segunda en el corazón de aquellos que nos sobreviven

Y la tercera en sus memorias, que es la última tumba y la más glacial"

J.Green, Vaurouna

Territorio, localización del hecho (mostrarlo cartográficamente, con imágenes que faciliten la ubicación por parte del estudiante): Bahía Portete – Guajira

<https://www.youtube.com/watch?v=oUb929hVxlQ>

Descripción: el video da cuenta de la localización del territorio Bahía Portete donde la unidad para las víctimas, da un reporte de la incidencia del conflicto armado y las masacres que se vivieron en el lugar.

Período histórico: 18 de abril de 2004

Hechos: Alrededor de 40 paramilitares, al mando de alias ‘Jorge 40’, llegaron al tranquilo pueblo de Portete y desaparecieron del cielo porteño 5 ‘estrellas’: Margot Fince Espinayu, Rosa Fince Uriana, Diana Fince Uriana, Reina Fince Pushaina y Rubén Espinayú, entre otros.

Actores en confrontación: Paramilitares – Indígenas wayuu

Intereses en disputa: “El haber matado las mujeres tenía un claro mensaje político, porque para el pueblo wayuu la mujer es esencia y supervivencia, y ellos acabaron con eso” El paramilitarismo llegó a la Guajira para apoderarse de los corredores para su negocio del narcotráfico en la región.

Afectaciones: Asesinatos a lideresas, desarticulación de procesos sociales.

Acciones emprendidas por la comunidad: junto a otras personas que conocieron el caso, escribieron un documento anónimo dirigido a la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), en el que informaron sobre lo ocurrido.

Segundo caso

Lideresa Luz Marina Bernal Parra

En el tomo de la CEV llamado *Para que no me olvides Memoria histórica y educación para la paz en el aula* específicamente en capítulo 6 llamado *Madres de Soacha y Bogotá*, nos encontramos con el siguiente Fragmento poético:

Sabías que lo propio de los hijos es volver...

Dentro de un rato, al alba, después de mediodía,

Las plantas nunca pierden sus raíces, a no ser que las arranquen.

Los ríos abandonan su cauce, jamás sus manantiales.

Una madre cuando dice adiós siempre está a la espera.

(Fragmento del poema Falso Positivo (su voz)

de Leonardo Torres, 2008)

Recuperado de <https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/2022-06/11.%20PARA%20QUE%20NO%20ME%20OLVIDES%20%282%29.pdf>

Territorio, localización del hecho (mostrarlo cartográficamente, con imágenes que faciliten la ubicación por parte del estudiante): Soacha – Bogotá

Período histórico: 2008

Hechos: Falsos positivos

Actores en confrontación: Guerrilla – Estado

Intereses en disputa: Hacer pasar civiles por actores armados de la guerrilla

Afectaciones: Asesinatos sistemáticos a personas civiles inocentes

Acciones emprendidas por la comunidad: Colectivo Madres de Soacha

Video: <https://youtu.be/R9laP2ucqRw>

Descripción: Esta serie rescata los testimonios de mujeres colombianas constructoras de paz, como ejemplo vivo de las recomendaciones de la Resolución 1325 sobre Mujeres, Paz y Seguridad del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, que cumple este año 15 años, y que insta a los Estados a garantizar la participación de las mujeres en la construcción de paz.

Segundo momento

Pregunta

¿Por qué creen que estas lideresas luchan incluso arriesgando su vida para denunciar un acontecimiento?

¿Es posible hablar de paz si no hay verdad y perdón?

¿Conocen alguna organización social dentro de tu comuna?

Se cuenta que dentro de la comuna 2 (Santa Cruz) hay organizaciones que han tomado iniciativas comunitarias y culturales, apostado así por las presentes y futuras generaciones de paz en el barrio, mediado por el arte, la cultura y el trabajo comunitario, algunas de estas organizaciones son:

La Corporación Cultural Nuestra Gente. “Fue creada en 1987, uno de los años más aciagos de la ciudad, cuando era casi impensable un espacio en la comuna dedicado a las artes, el teatro, la música, la danza, la literatura, las manualidades y los procesos formativos de jóvenes y habitantes en general. Pero ahí estaba Nuestra Gente y su Casa Amarilla para contrarrestar los estigmas, la indolencia de la guerra y retomar la calle y la posibilidad de habitarla a través del proceso creativo y las artes.” (Corporación Cultural Nuestra Gente, 2016).

Link video: <https://www.youtube.com/watch?v=vnA1bjbyxvo>

Otra organización cultural que queda justo al lado de la sede principal de la Institución Educativa Villa del Socorro es la Casa para el encuentro Eduardo Galeano abierta desde el año 2015, donde los habitantes de este sector pueden tener una agenda con un enfoque educativo y popular abierto al público que involucra, el arte, el cine, la literatura, la comunicación comunitaria como el periódico Mi Comuna 2.

Link video: <https://www.youtube.com/watch?v=hGGC41uDvsE>

Posterior a, se describe porque es importante la verdad como un acto de amor con las víctimas, en el proceso de encontrar la verdad en cada situación y así llegar a la reconciliación y el perdón que tanto anhela estas personas para encontrar paz y tranquilidad en su corazón y seguir contribuyendo en el proceso de educación para la paz.

Se proyecta la siguiente canción que da cuenta de la importancia de la verdad en cada proceso con las víctimas:

Canción: Solo la verdá – Comisión de la verdad.

Link: https://www.youtube.com/watch?v=XjUoiR2_YjE

Descripción: Esta historia la han vivido muchas personas en Colombia, y nadie, nunca más debería vivirla.

La canción anterior para dar cuenta que es importante hablar con la verdad para que exista la reparación, la no repetición, el perdón y que pueda fluir el amor colectivo que no permita más círculos de violencia.

Tercer momento

El ritual de la memoria, la paz y el compromiso

Se invita a los estudiantes a crear un círculo en el auditorio o salón, sentados en piso, se colocará en centro los siguientes materiales:

Vela encendida, flores, dulces o cualquier compartir que se disponga.

Se comienza el ritual leyendo el siguiente poema:

Hagamos un trato

Mario Benedetti

Compañera
usted sabe
que puede contar
conmigo
no hasta dos
o hasta diez
sino contar
conmigo

si alguna vez
advierte
que la miro a los ojos
y una veta de amor
reconoce en los míos
no alerte sus fusiles
ni piense qué delirio
a pesar de la veta
o tal vez porque existe
usted puede contar
conmigo

si otras veces

me encuentra
huraño sin motivo
no piense qué flojera
igual puede contar
conmigo

pero hagamos un trato
yo quisiera contar
con usted
es tan lindo
saber que usted existe
uno se siente vivo
y cuando digo esto
quiero decir contar
aunque sea hasta dos
aunque sea hasta cinco
no ya para que acuda
presurosa en mi auxilio
sino para saber
a ciencia cierta
que usted sabe que puede
contar conmigo.

El anterior poema es para conectar con las emociones, en este caso para conectar con el amor, estableciendo un pacto social con los compañeros de hacer un trato y contar con cada uno en este proceso de paz.

Las respuestas que se expresaron en la primera parte del taller, se traen de nuevo a este punto para definir esa palabra del amor.

Se habla del amor como emoción política que contribuye a la paz en el país, identificando en los testimonios de los otros, en sus sueños, motivaciones, acciones, sentimientos, la transformación que requiere urgentemente del amor en la relaciones interpersonales, donde el amor es indispensable en el proceso de construcción de paz, así como lo han hechos las lideresas vista anteriormente, donde su trabajo va más allá

del miedo, su trabajo es el amor y solidaridad hacia su familia, amigos, comunidad y país.

Definición del amor como emoción política

Nussbaum sugiere que el amor puede ser una fuerza transformadora en la política, ya que puede inspirar acciones colectivas para abordar la injusticia y promover el bien común.

En ese sentido referencia en su libro de emociones políticas (2014):

De lo que se trata, más bien, es de que la cultura pública no sea tibia y desapasionada, pues, de serlo, corremos el peligro de que no sobrevivan los buenos principios y las buenas instituciones: esa cultura pública debe contar con suficientes episodios de amor inclusivo, con suficiente poesía y música, con suficiente acceso a un espíritu afectivo y lúdico, como para que las actitudes de las personas para con las demás y para con la nación que todas ellas habitan no sean una mera rutina inerte. p. 386.

La vela encendida rotará por cada estudiante el cual debe decir su nombre,

y responder la siguiente pregunta ¿Cómo creen que el amor puede transformar una sociedad hacia la paz? y decir su compromiso para terminar con los círculos de la violencia.

Luego cada uno dispondrá de una hoja de block en la cual realizará una carta, dibujo, frase que quieran entregar en el círculo en honor a la memoria de los niños, niñas, adolescentes, líderes comunitarios y sociales que han sido víctimas del conflicto armado.

Socialización y cierre

Para finalizar este ciclo de talleres se leerá un apartado del informe de la comisión de la verdad, este con el fin de que ellos como jóvenes sepan que está en sus manos transformar la historia y apropiarse de contar una historia más bonita que incluya a todos desde el la solidaridad, la empatía y el amor, a través de iniciativas que lleven a cabo en sus entornos.

- Romper la cadena de violencias: afrontamientos y resistencias de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Relato: «Es indispensable que como jóvenes nos apropiemos de la historia»: La movilización juvenil como acto de resistencia:

“Nacer en un país violento y crecer junto con el cambio y la mejora del conflicto nos debe mover a querer seguir avanzando en la búsqueda de una paz necesaria. Los jóvenes de este país tenemos el poder de cambiar el rumbo mediante el arte, la educación, el conocer y el sentir de la vida misma. Es necesario saber la verdad y aprender a reparar el daño para seguir avanzando en la construcción de un país libre y justo. Es indispensable que como jóvenes nos apropiemos de la historia de nuestros abuelos y padres, y participemos en el cambio”. p. 321.

Reflexión y evaluación

Se coloca de fondo una playlist de canciones que han creado para los procesos de paz, de amor colectivo, de indignación, protesta y denuncia.

Para cerrar el ritual de la memoria, la paz y el compromiso se reparte el compartir y los estudiantes deben evaluar expresado con sus palabras lo que aprendieron desde la historia reciente de Colombia que se han ido contando desde las voces de las víctimas, si reconocen los daños ocasionados hacia ellos mismos y en general a toda la población, la importancia de los líderes sociales y los colectivos que trabajan en pro de la construcción de paz por medio del arte y la cultura; y por último sus sentires con respecto a todo lo visto a largo de los talleres.

A continuación, se presenta el tercer capítulo de resultados el cual dará cuenta de la fundamentación de la propuesta didáctica, la construcción, implementación, sobre el informe de la CEV con el que se trabajó en las clases, honrar la memoria de las víctimas, posicionamientos políticos, y otras estrategias con las que se trabaja el conflicto armado.

Cerca del nuevo fin, una propuesta orientada a comprender nuestra historia reciente

¿Por qué esta propuesta está fundamentada en el pensamiento del educador Klafki?

Esta propuesta se sustenta principalmente en el pensamiento del alemán Wolfgang Klafki ya que se adapta para trabajar el problema de investigación que está basado en la enseñanza de las ciencias sociales, específicamente de un tema tan controvertido como es nuestra historia reciente asociada al conflicto armado, lo cual despierta tantas emociones, resistencias, opiniones, creencias falsas y verdaderas alrededor de este. Esto implica la consideración como maestros de un tacto pedagógico que nos permita orientar la enseñanza de los contenidos a abordar con el fin de no producir revictimizaciones o de incurrir en acciones con daño que terminen propiciando una enseñanza del horror, una enseñanza de la ira, de la rabia, del odio, del resentimiento y al mismo tiempo de la multiplicación de sentimientos y emociones que redunden en la réplica del círculo interminable de la violencia.

La didáctica crítico constructiva de Wolfgang Klafki resulta ser importante no solamente porque fue construida por el educador alemán en un escenario de posguerra como fue la reconstrucción de Europa en el contexto del Holocausto, sino porque nos permite preguntarnos por cómo los contenidos de la enseñanza del conflicto armado se convierten en contenidos verdaderamente formativos.

Construcción de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica que se implementó para los estudiantes de secundaria hace parte de mi experiencia, desde lo observado, gustos particulares y percepciones que me han ido formado como docente de Ciencias Sociales. Para esta oportunidad la experiencia docente se desarrolló con dos grupos de secundaria en diferentes instituciones educativas del área metropolitana. Al percibir las dinámicas muy marcadas por el bullying, los comentarios malsonantes y las enemistades entre los mismos compañeros de clase, se encuentra la necesidad en ambos colegios de intervenir para pensarse otros posibles caminos que no sean en contribuir a las diferentes modalidades de violencia que se viven en los colegios en especial con estudiantes adolescentes, los cuales son muy propensos en las clases a golpearse, en tal sentido se propone trabajar en torno a la comprensión y gestión de las emociones sin importar el área de conocimiento.

Luego de ese reconocimiento de los diferentes contextos que permean las dinámicas sociales de los estudiantes y de la comunidad, se plantea la pregunta de investigación siendo esto la dirección para crear una estrategia didáctica pensando en cómo impactar el aprendizaje de temas relacionados con la guerra y la violencia en territorios que han vivido sus abuelos, padres o ellos mismos el conflicto armado. De esa forma, a partir de la mirada de Klafki se crea la estrategia didáctica con la que se implementó las clases de ciencias sociales.

En la implementación de las propuestas didácticas se perciben diferentes emociones que giran en torno al tema del conflicto armado, en tal sentido, los informes de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV), especialmente el volumen *No es un mal menor*, fue una de las herramientas principales para abrir la posibilidad al diálogo y los emociones que iban aflorando en el aula, siendo así, la estrategia se fue consolidando a medida que se escuchaba al estudiante, como bien lo menciona uno de los entrevistados al dar sus recomendaciones desde su experiencia quien acota que:

los momentos que ellos están elaborando todo, hay que tener un ejercicio de escucha tremendo, eso no es póngalo a hacer y déjelos ahí; no muchachos, cómo van con eso dejarles tiempo de que manipulen el objeto que le den esa caracterización siempre, digamos dejar abierta esa posibilidad y sobre todo la conversa con respecto a eso. (E#3)

De tal manera la espontaneidad limitada con la planeación de las clases fue algo que surgió, acorde a sus preferencias artísticas, manuales y diferentes habilidades de los estudiantes en los que ellos podían proponer a partir de sus gustos, esto posibilitó un acercamiento que dio cuenta de diferentes formas en que ellos entendieron sobre el conflicto armado.





Figura 5
Representación del Volumen de la CEV
Fotografías propias, 2024

En tal sentido la propuesta didáctica es una construcción desde cada docente y el contexto en el que se desarrolle la intervención, entendiendo las dinámicas dentro del aula que pueden surgir y saber desarrollar el tema sin perder de vista lo que se pretende enseñar.

Implementación de la propuesta didáctica

Se construyó y desarrolló esta propuesta pedagógico didáctica con estudiantes de 7^º. Esta propuesta orientada con la metodología crítica-constructiva de Klafki posibilitó a lo largo de las estrategias didácticas aprender sobre la historia del conflicto armado y ser conscientes de cómo las decisiones que se dan desde nuestro pasado reciente aún influyen nuestro presente, y cómo a partir de la comprensión de esa historia se trabaja para la transformación de la violencia en generaciones que le apuestan a la paz.

Al tener claro el para qué de la propuesta, se procede a definir los contenidos formativos los cuales se realizan en cada estrategia didáctica con los criterios de contenido elemental, fundamental y ejemplar, la importancia para el presente, importancia para el futuro y la estructura general del contenido de enseñanza.

A grandes rasgos, en cada estrategia se trabaja con diferentes materiales didácticos en los que se tiene una ruta de intervención como es: la presentación saludo, acuerdo y la disposición del grupo para el inicio de las actividades, llamar su atención con una actividad rompehielos, motivar a la participación y al juego que se proponga en cada estrategia, los saberes previos o hablar sobre lo aprendido en clases anteriores con relación a la historia reciente, indagar por las emociones y sentires que ha dejado los temas tratados, desarrollo de

la actividad en momentos de intervención del contenido, cuadro de las emociones, reflexión y cierre.

En la estrategia uno se desarrolla la indignación como eje comprensivo de los antecedentes del conflicto armado, la cual dio paso para hablar y mostrar a través de audio, imágenes, videos, presentaciones entre otros, algunos periodos del siglo pasado que han marcado nuestro presente (La Violencia bipartidista, el Bogotazo, el Frente Nacional) y la conformación de los actores armados, comprendido desde la época de las y los bisabuelos hasta nuestra generación presente. La indignación como emoción política fue fundamental para entender esos sentires que generó un hecho político y como a partir de allí se han ido consolidando posiciones e ideologías políticas que hoy en día fragmentan el país.

En esta primera parte los estudiantes lograron conectar con el contenido ya que es un pasado reciente en el cual vivieron sus antepasados y logran conectar las historias personales y familiares, además de identificarse con la posición o clase social de las víctimas del conflicto para ese entonces.

Para la estrategia dos se implementa la empatía como medio para sensibilizar a partir de narraciones de las víctimas del conflicto armado a partir de los informes de la CEV, para la intervención de este contenido, se divide por capítulos algunos apartados del volumen *No es un mal menor*, tocando testimonios de las ausencias y orfandades, el desplazamiento forzado, las afectaciones en la escuela y la vinculación de niñas, niños y adolescentes a la guerra. Al ser estos testimonios con tan alto impacto emocional, trabajar la empatía permitió comprender esa historia de otra gente que ha sido contemporánea a nosotros y han vulnerado sus derechos a causa del conflicto innecesario del cual hay que contraponer con actos de empatía, amor y solidaridad. Los estudiantes expresan su asombro al tener desconocimiento de esas historias ya que la información que lograban rescatar sobre el conflicto era lo que proporcionaba las noticias o la información que llega de sus entornos llámese familiares, vecinos, comunidades.

Para la estrategia 3 llamada: El amor cómo emoción política transformadora en los procesos de paz y las memorias de las lideresas sociales, se rastrea la experiencia de diferentes lideresas víctimas del conflicto armado que han emprendido un camino para exigir justicia, reparación y no repetición, en tal sentido se habla del amor como emoción política que transforma hacia un bienestar colectivo, en cuanto a la construcción de paz se refiere, además del fomentar sentido de las memorias y el reconocimiento para no caer en el olvido.

El Informe de la CEV “*No es un mal menor: niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado*” y los impactos emocionales en clave a este tomo

Volviendo al tema del informe de la CEV el cual fue clave en esta propuesta, se encuentra percepciones de los profesores entrevistados respecto al volumen trabajado, quienes referencian lo siguiente:

no es un mal menor me pareció un tema, un tomo, un volumen interesante porque es la primera infancia y obviamente en la niñez aparecen como asuntos muy interesantes y siempre se está politizando al niño, pues por todas partes se me llama mucho la atención eso con todos estos temas de formar en la emocionalidad, de ser resilientes. (E#3)

El volumen No es un mal menor es un recopilado de testimonios de niñas, niños y adolescentes que relatan cómo vivieron y viven el conflicto armado, informe del cual a lo largo de sus capítulos demuestra en sus relatos los impactos emocionales que deja las ausencias y orfandades, los desplazamientos, las afectaciones en la escuela, el reclutamiento, los afrontamientos y resistencias.

Los testimonios fueron llevados de forma narrada y proyectada mediante videos de la CEV lo cual fue clave para conectar con una realidad que muchas veces no se lograría dimensionar, ni concebir, ni imaginar pero que en realidad pasa aquí mismo en nuestro país, en nuestra región; las masacres, los desplazamientos, el reclutamiento entre otros son solo algunos fenómenos que deja el conflicto armado y que lo viven desde el más viejo hasta el más joven.

Honrar la memoria, fomentar la conciencia histórica a través de historias que nos atraviesan

Con mucho respeto se realiza en el aula de clase un ritual en homenaje a las memorias de las niñas, niños y adolescentes que han sido víctimas del conflicto armado, como culminación de las propuestas que se desarrollaron:

Se realiza un círculo en el centro del salón en el cual en la mitad del círculo se coloca una manta con flores, una vela y algunos dulces que se dieron en el compartir. La idea de realizar el ritual es poder compartir con los demás compañeros esos productos que realizaron a las víctimas, en el que cada uno tomó la palabra cuando llegó la vela encendida expresando sus sentires. Se explica que dentro del círculo hay que tener respeto por qué se realiza el ritual en homenaje a las memorias de las víctimas. D.P.13 Jun 7/2024.

Se acerca de esta manera para concientizar que los actos violentos conducen al sufrimiento innecesario de otros que son como nosotros, honrar sus memorias fue parte de movilizar emociones que permita pensarse en términos de paz, justicia y no repetición.

Los ejercicios se potencializan cuando hay más cercanía al tema, desde las experiencias personales, familias o cercanía también referenciada en la empatía que logre despertar y conmover mediante acciones de enseñanza.

Posicionamientos políticos en la enseñanza de la historia reciente

La situación actual da paso a la reflexión en torno a cómo estos contenidos pueden aportar a la comprensión de las condiciones de la violencia y en el caso del futuro cómo estos contenidos aportan a la formación de sujetos que transformen la sociedad y las condiciones de violencia en que se ha sustentado nuestra cultura política. Comprender las emociones que suscita estos temas se vuelve necesario en el aula para lograr tramitar sentires que no aportan a la paz, con relación a lo anterior uno de los entrevistados menciona que:

a veces se nos pueden salir de las manos las emociones en el aula, un chico puede entrar en crisis de llanto a veces si no se tramita muy bien, pues llegar el odio en el aula y puede ser el caldo de cultivo, la cuna para el odio a otra a otra parte de los posicionamientos políticos (E#1)

La política bien direccionada y concientizada puede crear nuevas generaciones que tramiten las emociones en favor de la paz, comprendiendo que la violencia es innecesaria cuando lo que se debería buscar es estar tranquilo con nuestro prójimo y construir a partir de allí resistencias y afrontamientos a esas formas violentas que lo único que deja son venganzas, resentimientos que incluso pueden enfermar a la persona que lo siente.

Nacer en un país violento y crecer junto con el cambio y la mejora del conflicto nos debe mover a querer seguir avanzando en la búsqueda de una paz necesaria. Los jóvenes de este país tenemos el poder de cambiar el rumbo mediante el arte, la educación, el conocer y el sentir de la vida misma. Es necesario saber la verdad y aprender a reparar el daño para seguir avanzando en la construcción de un país libre y justo. Es indispensable que como jóvenes nos apropiemos de la historia de nuestros abuelos y padres, y participemos en el cambio.912 (CEV, 2022, p. 321)

La educación para la paz permite el entendimiento con el otro desde sus diversidades, desde sus posturas políticas y disruptivas para afrontar el conflicto a través de propuestas que promuevan el reconocimiento y la convivencia.

Otras estrategias para la enseñanza del conflicto armado

Las herramientas para enseñar temas controvertidos como lo es el conflicto armado parte de las decisiones del docente, el cual debe dimensionar el impacto emocional que pueda generar en el aula, para este caso, prevenir acciones con daño que puedan repercutir en odios y resentimientos posteriores, siendo así, con respecto a la parte emocional de los docentes una de las profesoras entrevistadas referencia que:

siento que los maestros debemos tener elementos para gestionar las emociones propias y las del otro, no sé si es un obstáculo, pero es algo que me ha llamado mucho la atención y es que a mí los contenidos que más me gustan me conectan emocionalmente más con el estudiante y mi performatividad cambia mi gesto cambia cuando lo explico, hablo más duro mi cuerpo se mueve, el corazón se me acelera en el tablero (E#1)

En la búsqueda de herramientas se debe considerar que nos sensibiliza y emociona desde nuestra posición como docentes ya que seguramente es lo que más va a llamar la atención al estudiante, nos demuestra como su cuerpo performatividad y disposición cambia cuando le gusta el tema.

La búsqueda hace parte de encontrarse con uno mismo y para esta investigación se plasmó dentro de una las propuestas didácticas la relación con los testimonios del informe de la CEV a los cuales me acerqué y fue un proceso riguroso de lecturas, no siendo estos relatos nada fáciles de identificar sin generar tristeza por el alto impacto emocional que evidencia sus capítulos, logré conectar al sentir empatía, indignación y mover memorias que me han atravesado desde mis ancestros.

No obstante, hay otras iniciativas poderosas que han atravesado otros docentes que han trabajado el tema del conflicto, como se expresa a continuación:

a mí me parece que toda la producción del Centro Nacional de memoria histórica desde el 2004 que se creó el grupo de Memoria Histórica hasta el 2017 que ingresó el ministro de defensa o sea que ingresa el Ejército Nacional a dar su opinión, hasta ahí se conservó una producción bellísima casi que la última parte todo bajo la dirección de Gonzalo Sánchez, yo pienso que la

producción del Centro hay que llevarla al aula es que ahí hay memoria eso hay que llevarlo al aula entonces no solamente el informe, sino si no documentos de memoria colectiva que ya se han construido (E#1)

El CNMH cuenta con trabajos audiovisuales, libros y en general todas las publicaciones que son muy importantes para comprender el conflicto armado, algunos de estos materiales también se tuvieron en cuenta en las propuestas didácticas que se desarrollaron.

Por otro lado, en el tema de herramientas para las estrategias didácticas en temas controvertidos surgen los debates y el aprendizaje por medio del juego, la profesora entrevistada referencia que:

una de ellas son los debates, me parece fundamentales para abordar este tipo de situaciones en donde haya un grupo que consulte sobre una cosa, el otro sobre otra cosa y que todo se empiecen a conversar a partir de profundizar en las temáticas, ese sería uno, otro serían los juegos porque como se dice por ahí en la calle y en el juego se conoce al caballero o a la dama. (E#2)

El juego es fundamental para crear ambientes propicios que generen un alcance de lo que se pretende enseñar, posibilitando mejor lo que desean expresar y liberar por parte de los estudiantes, atravesado por el cuerpo desde lo individual hasta lo colectivo. En ese sentido Jaqueira, et al (2014) alude que el tipo de juego cooperativo exige que los estudiantes funcionen en pro de un objetivo en común, lo cual refuerza el alcance de valores como la solidaridad, la escucha activa y el respeto, generando confianza, empatía y fortaleciendo vínculos afectivos y competencias socioemocionales.

Con respecto a la solidaridad en el proceso educativo, Klafki (1986) en la construcción de la didáctica crítica constructiva desarrolla este como un término fundamental para entender la didáctica, en tal sentido se referencia que la solidaridad está implícita con la empatía y amor en las relaciones interpersonales, que debe ser inculcada a través de la educación, en el que los estudiantes comprendan, sientan y respeten las experiencias y puntos de vista de los otros, fomentando una cultura de apoyo y acciones que beneficien a una comunidad.

Entre otras herramientas que nos brindan los profesores entrevistados se encuentran los títeres, los cuales lograron invitar a pensar al otro a partir de historias planteadas y con la creatividad de cada uno lograr plasmar un muñeco inanimado en un personaje que se le da vida.

se trata de montar una obra de títeres por unos pequeños grupos donde ellos tenían previamente que dejarse atravesar por unas historias, entonces yo traté como de llevar ocho historias, ocho experiencias alrededor del conflicto armado. (E#3)

Las radionovelas es parte de otras apuestas que surge y que me llama la atención ya que toca la parte de los sentidos, el oído guarda memorias, sonidos, recreando todo un escenario en la imaginación en cada sujeto a partir de las experiencias con la escucha y la atención, siendo así, la música, las canciones, los paisajes sonoros, son indispensables para hablar de la eficacia del aprendizaje a través de estas herramientas.

Finalizando

No se trata solamente de transferir contenidos, sino de pensar fundamentos que permitan soportar y sustentar mis acciones de enseñanza para que sea realmente fundamental en contenidos ejemplares tal como se referencia en el pensamiento de Klafki, al enfatizar por estos contenidos como el contenido ejemplar el cual es relevante para entender conceptos y principios esenciales que se orientan en torno a un tema de estudio. Estos pueden aplicarse en la vida diaria de los estudiantes, donde se establecen conexiones más profundas y significativas del tema y se consiga modificar el conocimiento a través de la comprensión de nuestro presente y un posible futuro.

Estas iniciativas de construcción para la paz que se proponen con la perspectiva de Klafki se deben seguir implementando más frecuente en la escuela ya que nos ayuda a pensarnos en unos contenidos de enseñanza más orientados y aterrizados a la realidad de cada contexto de intervención, en la que, como consecuencias, esas acciones orientadas a la paz se evidencien en las sociedades, se promuevan y se movilicen orientadas a un bienestar colectivo y al reconocimiento de las luchas y resistencias de las víctimas del conflicto armado.

Referencias

- Álvarez Vargas, C. (2015). *Pedagogía de las emociones para la paz*. Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder Editorial S.L.
- Comisión de la verdad (2022). *No es un mal menor. Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado*. Bogotá, Colombia. <https://www.comisiondelaverdad.co/ninos-ninas-y-adolescentes>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Jaqueira, A. R., Lavega, P., Otero, L., & Araújo, P. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI* 32 (2), 15-32.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de educación*, 37-79.
- Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Educación y pedagogía*, 85-108.
- Nussbaum, M. (2014). Las emociones políticas ¿por qué el amor es importante para la justicia? Paidós.
- Paredes Oviedo, D. M. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, 31-47.
- Roith, C. (2006). *La teoría crítica en la teoría educativa y los diseños curriculares de Wolfgang Klafki*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Roith, C. (2015). Transiciones en el pensamiento pedagógico de Wolfgang Klafki. De la "Geisteswissenschaftliche Pädagogik" a la teoría crítico-constructiva de la educación. *Con-Ciencia Social*, nº 19, 159-166.