

GUÍA GENERAL PARA UN VIAJE POR LA MEMORIA HISTÓRICA

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



Centro Nacional
de Memoria Histórica



UN VIAJE POR LA MEMORIA HISTÓRICA. APRENDER LA PAZ Y DESAPRENDER LA GUERRA

Director General del Centro Nacional de Memoria Histórica

Gonzalo Sánchez Gómez

Coordinadora del área de pedagogía

María Emma Wills Obregón

Investigadores e investigadoras de la Caja de Herramientas

María Emma Wills Obregón

Javier Alejandro Corredor Aristizábal

María Isabel Casas Herrera

María Andrea Rocha Solano

María Juliana Machado Forero

Pedro León Betancur Díaz

Asistentes de investigación

Janeth Alejandra Londoño Bustamante

Víctor Alfonso Ávila García

Tatiana Rojas Roa

Laura María Rojas Morales

Laura Giraldo Martínez

Daniela Muñoz Morales

Lectores externos

Andrés Suárez

Nancy Prada Prada

Yolanda Reyes Villamizar

Miguel Fernando Moreno Franco

Juan Fernando Franco Berón

CONSEJO DIRECTIVO CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA

Directora del Departamento para la Prosperidad Social

Presidenta

Tatyana Orozco de la Cruz

Ministra de Cultura

Mariana Garcés Córdoba

Ministra de Educación Nacional

Gina Parody d'Echeona

Ministro de Justicia y del Derecho

Yesid Reyes Alvarado

Directora de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas

Paula Gaviria Betancur

Representantes de víctimas

Felix Tomás Batta Jiménez

Blanca Berta Rodríguez Peña

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA

Director General

Gonzalo Sánchez Gómez

Asesores de Dirección

Andrés Fernando Suárez, Patricia Linares

Prieto, María Emma Wills Obregón, Paula

Andrea Ila, Doris Yolanda Ramos Vega y César

Augusto Rincón Vicentes

DIRECTORES TÉCNICOS

Dirección para la Construcción de la Memoria Histórica

Camila Medina Arbeláez

Dirección de Acuerdos de la Verdad

Álvaro Villarraga Sarmiento

Dirección de Archivo de los Derechos Humanos

Ana Margoth Guerrero de Otero

Dirección de Museo de la Memoria

Martha Nubia Bello Albarracín

Dirección Administrativa y Financiera Janeth

Cecilia Camacho Márquez

Coordinación Equipo de Comunicaciones

Adriana Correa Mazuera

AGENCIA DE LOS ESTADOS UNIDOS PARA EL DESARROLLO INTERNACIONAL (USAID)

Director, Misión en Colombia

Peter Natiello

Director de la Oficina de Poblaciones Vulnerables

John Allelo

Gerente del Programa de Fortalecimiento Institucional para las Víctimas

Ángela Suárez

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM)

Jefe de Misión, Colombia

Alejandro Guidi

Jefe de Misión adjunta, Colombia

Kathleen Kerr

Director de Programas

Fernando Calado

Coordinador del Programa de Fortalecimiento Institucional para las Víctimas (VISP)

Camilo Leguizamo

Gerente de Justicia Transicional

María Ángela Mejía

Monitora Señor de Justicia Transicional

Sandra Viviana Perez Cruz

Esta publicación fue posible gracias al apoyo del gobierno de Estados Unidos de América a través de su Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID). Sus contenidos son responsabilidad de sus autores y no necesariamente reflejan las opiniones de USAID, del Gobierno de Estados Unidos de América o de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM).

GUÍA GENERAL PARA UN VIAJE POR LA MEMORIA HISTÓRICA

- 1** Preámbulo: me preparo para el viaje por la memoria histórica 6

- 2** Las herramientas 14

- 3** Los hilos presentes en las rutas de la memoria histórica: cómo enseñar y cómo usarlos 22

- 4** La memoria histórica como democracia en el aula y contención emocional 26



1. PREÁMBULO:

Me preparo para el viaje por la memoria histórica

Introducción

El ejercicio pedagógico propuesto por el Centro Nacional de Memoria Histórica a partir de la Caja de Herramientas responde a una premisa fundamental: solo se puede transformar aquello que se comprende y para lo cual se plantea una explicación razonable¹. En tal medida, la ruta aquí propuesta está orientada a desaprender la guerra desde el aula de clase².

La presente Guía General de Maestros y Maestras es, ante todo, un documento de apoyo para acompañar a niñas, niños y jóvenes en un viaje por la memoria histórica del conflicto armado colombiano. Para tal efecto, ofrece información clave para que las y los profesores aprovechen al máximo los contenidos pedagógicos plasmados en el marco conceptual y los textos dirigidos a los y las estudiantes. Así mismo, expone los objetivos del proyecto y las competencias que se espera desarrollar con el uso de estos materiales, al igual que las herramientas necesarias para alcanzar unos y otras.

Ante todo, la ruta de la memoria histórica fomenta:

- La conexión entre las experiencias y memorias personales de los y las estudiantes.
- El desarrollo de empatía para escuchar activamente a las víctimas del conflicto armado.
- El discernimiento moral a partir de sembrar el hábito de medir las posibles consecuencias que nuestras decisiones y acciones pueden desencadenar en nuestras propias vidas, así como sobre la vida de otras personas a partir del planteamiento de dilemas cotidianos.
- La reflexión y análisis sobre acontecimientos históricos y procesos desde el rigor lógico y metodológico, así como la identificación y el examen de múltiples fuentes desde una perspectiva crítica.



Fotografía:
Archivo del CNMH.

1. Usamos la palabra “comprender” en su acepción que va más allá de “entender” y que significa: “hacer propio lo que se entiende y actuar congruentemente con ello”.

2. El concepto de “desaprender la guerra” fue propuesto y desarrollado por la pedagoga catalana Anna Bastida. Ver: Anna Bastida (1994). Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz. Barcelona: Icaria Editorial.



Por eso, en primer lugar, la ruta invita a que los participantes contrasten sus realidades con las del conflicto armado. Lo hace iniciando el viaje formulándoles preguntas sobre sus identidades, sus proyectos de vida y sus aspiraciones, así como planteándoles dilemas que estén enfrentando en la actualidad o que vayan a enfrentar en el futuro en sus vidas cotidianas. Tales reflexiones sobre sí mismos y sí mismas tienden puentes entre su experiencia y la de otras personas que han visto sus vidas marcadas por la guerra. Una conexión emocional e intelectual de esta naturaleza evidencia la manera como las decisiones que tomamos y las posturas que adoptamos a diario afectan la historia y la vida de los demás, al tiempo que desarrolla nuestra capacidad de responder por nuestros actos, decisiones y posiciones políticas. La autorreflexión y la comprensión de aquellos procesos que irrigan y alimentan la guerra permitirán, entonces, forjar hábitos, que, a su vez, gestarán una ciudadanía más crítica, reflexiva y activa.

En segundo lugar, la ruta invita a que los participantes escuchen los testimonios y las memorias de las víctimas desde una posición de empatía y solidaridad. Es desde la solidaridad y la empatía que como personas nos podemos indignar con el sufrimiento vivido por otros seres humanos, comprender que esos hechos y vejámenes nunca han debido ocurrir, y comprometernos a contribuir a que no se vuelvan a repetir.

En tercer lugar, la ruta ofrece sugerencias de cómo, a la luz de una actitud democrática³, construir en el aula de clase ambientes de discusión abiertos, donde se puedan generar debates sin arrasar simbólica o físicamente con quienes formulan contradicciones.

En cuarto lugar, la travesía por la memoria histórica se hace cada vez más compleja en la medida que introduce la propia experiencia de los y las estudiantes en marcos históricos que exigen

para su comprensión contrastar múltiples fuentes y a escuchar distintas versiones de lo ocurrido.

La idea es que a partir de los testimonios de las víctimas sobrevivientes los y las jóvenes se hagan preguntas de comprensión histórica: ¿Cómo les pudo ocurrir esto a otras personas? ¿Por qué y cómo ocurrieron estos hechos? ¿Cuáles fueron las condiciones que permitieron que ocurrieran? ¿Cómo se inscriben hechos como estos en procesos históricos y cómo dilucidar su sentido? Semejantes preguntas son el primer paso para gestar conexiones entre las experiencias y memorias personales de los y las estudiantes, las memorias colectivas de sus entornos más cercanos, y la memoria histórica del país.

Para responder a esas preguntas, la ruta incluye un quinto paso, el de la contrastación de distintas fuentes, como por ejemplo testimonios de las víctimas, artículos de prensa, gráficos, fotografías, expedientes judiciales, documentos de archivo y bases de datos. Cada estudiante, enfrentado a este conjunto de documentos escritos, orales y visuales, es invitado a construir su propia comprensión y gestar nuevas interpretaciones sobre el conflicto armado, su identidad y la realidad en la que vive.

En suma, la ruta de la memoria histórica promueve ambientes de aprendizaje que se alejan del pensamiento dogmático y vertical, al igual que de la memorización banal de fechas y nombres, y los reemplazan con **una lógica argumentativa más empática con las memorias de las víctimas y más comprometida con el rigor, el pensamiento crítico y el debate democrático**. Su objetivo final no es otro que desarmar la noción generalizada de que la guerra es inevitable en Colombia y, que, por lo tanto, todos y todas estamos condenados a seguir viviendo en un país que se desangra por un conflicto armado de nunca acabar. La Caja busca contribuir a aprender a leer y discutir la guerra en

el aula, y a observarla como un evento histórico y no como una circunstancia normal a la que nos tenemos que habituar.

La apuesta es que esta ruta les permita a los y las estudiantes reconocer y desarmar aquellas creencias, ideas y valores sociales que repiten los estereotipos, la discriminación, la intolerancia, la estigmatización y las soluciones violentas que perpetúan el conflicto armado en Colombia. En suma, el esfuerzo de comprensión y análisis se orienta a quitarle a esta larga guerra la apariencia de normalidad que ha adquirido con el tiempo. Para esto, es preciso intervenir pedagógicamente la manera como las generaciones jóvenes han asumido

con naturalidad ideas como vincularse a un grupo armado o la forma como han aprendido a usar la violencia para resolver sus conflictos cotidianos. También ofrece rutas de reflexión para que los y las jóvenes puedan apreciar y sopesar el potencial transformador de iniciativas no violentas de resistencia e impugnación a situaciones injustas y autoritarias. El siguiente cuadro resume los objetivos que persigue la incorporación de la ruta de la memoria histórica en el aula escolar y la manera cómo esa ruta contribuye a desarrollar las competencias ciudadanas y en ciencias sociales definidas por el Ministerio de Educación Nacional y la cátedra de la paz.

3. Por actitud democrática se entiende una postura pluralista que parte de reconocer que los otros y las otras ven el mundo y la realidad social y política desde puntos de vista y cosmogonías distintas a las mías, y que no por eso son mis enemigos. Tienen el mismo derecho que yo a formar opiniones y debatirlas críticamente.

1. OBJETIVOS, RESULTADOS ESPERADOS Y COMPETENCIAS

Objetivo general

Contribuir a la formación de ciudadanos con curiosidad histórica, capaces de apropiarse de la ruta de la memoria histórica. Desde allí, desarrollar una postura reflexiva y crítica, y un discernimiento moral que les permita afrontar los dilemas que enfrentan cotidianamente en un país en guerra o en tránsito a la paz.

Así mismo, contribuir desde su acción y opinión a avanzar en la construcción de condiciones sociales e institucionales para la profundización democrática. Por último, promover la resolución de conflictos por la vía del diálogo, el debate, la negociación y la capacidad de transar.

Objetivos específicos	Resultados esperados		Competencias ciudadanas	Competencias básicas en ciencias sociales	Competencias de lenguaje
<p>Me sitúo ante mis propias condiciones de vida, a los dilemas que enfrento y al proyecto de vida que construyo. Adquiero las herramientas para responder a los desafíos y a los conflictos del día a día de manera reflexiva, crítica y democrática. Adquiero un discernimiento moral ante los dilemas que enfrento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Me sitúo ante cada uno de ellos de manera reflexiva, contrastando sus posibles consecuencias. • Introduzco una reflexión moral sobre cada una de las alternativas. • Reconozco mi agencia y adopto decisiones contemplando las posibles consecuencias de cada una de ellas, entre otras, las morales. • Contrasto y debato con mis pares las distintas alternativas. 		<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico. • Consideración de consecuencias. • Toma de perspectiva. • Escucha activa. • Asertividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizo investigaciones como lo hacen los científicos sociales: diseño proyectos, desarrollo investigaciones y presento resultados. • Identifico características físicas, sociales, culturales y emocionales que hacen de mí un ser único. • Reconozco conflictos que se generan cuando no se respetan mis rasgos particulares o los de otras personas. • Reconozco y respeto diferentes puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa. • Análisis crítico y creativamente diferentes manifestaciones literarias. • Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.
<p>Comprendo la guerra y sus engranajes como producto de condiciones sociales, políticas, económicas y culturales en las que se mueven actores colectivos, que, inspirados en miradas y representaciones sobre la realidad, adoptan decisiones y construyen alianzas y organizaciones armadas para defender sus agendas e intereses.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo que la guerra no es natural e inevitable. • Comprendo que la guerra se desencadena en ciertas circunstancias específicas. • Comprendo que la guerra requiere de estrategias y alianzas entre actores para operar. • Comprendo las consecuencias que se derivan de distintos diseños institucionales y políticas públicas. 		<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico. • Consideración de consecuencias. • Toma de perspectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hago preguntas acerca de los fenómenos políticos, económicos, sociales y culturales estudiados. • Establezco relaciones entre las diferentes fuentes de información y respondo a las preguntas que planteo. • Planteo hipótesis que puedan responder a estas preguntas. • Identifico diferencias en concepciones que legitiman actuaciones en la historia y asumo posiciones críticas frente a ellas. 	

Objetivos específicos	Resultados esperados		Competencias ciudadanas	Competencias básicas en ciencias sociales	Competencias de lenguaje
<p>Comprendo las conexiones e impactos que existen entre las historias personales, colectivas y nacionales en términos de decisiones y trayectorias colectivas, y procesos sociales, políticos y económicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Comprendo que mis actos tienen impacto y afectan a otros. Comprendo que los contextos también me moldean. Puedo identificar cuáles contextos son más democráticos o más autoritarios. Puedo entender que los actos de otros me afectan a mí. 		<ul style="list-style-type: none"> Toma de perspectiva. Consideración de consecuencias. Generación de opciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, de su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa. Analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias. Interpreto de manera crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.
<p>Me apropio de las competencias ciudadanas tales como el pensamiento crítico, la empatía y la argumentación asertiva en el ejercicio del debate.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Escucho los argumentos de los demás. Respeto sus opiniones. Comunico asertivamente mis argumentos sin arrasar físicamente o simbólicamente al otro. Tramito mis conflictos por vías democráticas. 		<ul style="list-style-type: none"> Escucha activa. Pensamiento crítico. Empatía. Asertividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Participo en debates: asumo posiciones, las confronto, las defiendo y soy capaz de modificarlas cuando reconozco mejores argumentos. 	
<p>Desarrollo la capacidad para transformar paradigmas de la violencia y la guerra a través de mi proyecto de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconozco la importancia de establecer mi propio proyecto de vida. Mantengo relaciones de cuidado, cooperación y solidaridad con mis semejantes. Reconozco la importancia de mantener esas relaciones para proteger la vida. 		<ul style="list-style-type: none"> Escucha activa. Pensamiento crítico. Empatía. Asertividad. Manejo consciente de las emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> Respeto mis rasgos individuales y culturales y los de otras personas. Cuido mi cuerpo y mis relaciones con las demás personas. Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos donde pertenezco. 	



2. LAS HERRAMIENTAS

¿QUÉ ES UNA HERRAMIENTA?

A diferencia de una actividad, una herramienta es un instrumento con el que se pueden realizar trabajos de diversa naturaleza. En esta sección se exponen los diferentes tipos de herramientas de los que consta la Caja. Están diseñadas para ayudar a maestras y a maestros, así como a estudiantes, a procesar los materiales didácticos, a analizar situaciones personales, colectivas e históricas, y a crear nuevas preguntas y propuestas de actividades.

HERRAMIENTAS DE LA CAJA

La pregunta generadora

Puesto que los materiales de la Caja promueven el pensamiento crítico y no la memorización de contenidos, la pregunta es concebida como el motor del aprendizaje y constituye, por lo tanto, su herramienta principal.

La pregunta permite:

- Generar dudas.
- Despertar inquietudes.
- Alimentar la curiosidad de las y los estudiantes.
- Llevar a alumnos y alumnas a cuestionar y a construir sus propias reflexiones frente a distintos acontecimientos.

La pregunta debe alimentar la curiosidad de los y las estudiantes a propósito de sus preocupaciones de cara al presente y a su proyecto de vida. Debe, así mismo, conectar dichas preocupaciones con sus contextos regionales y nacionales, y con procesos históricos más generales.

Los dilemas

Enfrentar un dilema significa reconocer la presencia de una encrucijada en un momento específico o ante una situación particular. El dilema abre diversas opciones, ninguna de las cuales se muestra inmediatamente mejor a las demás: cada opción tiene costos y beneficios, pero optar por algunos de los caminos que se abren es más acorde con una cultura democrática en la que el cuidado de sí mismo y de los otros es fundamental. En todo caso, elegir cualquiera de las opciones representa una decisión difícil.

Esta herramienta pretende:

- Incentivar el pensamiento crítico.
- Promover el discernimiento moral.
- Enseñar que existen decisiones difíciles cuyas consecuencias no siempre han sido bien sopesadas.

El dilema les permite a los y las alumnas identificar y comprender:

- El hecho de que existen realidades complejas y llenas de matices.
- Las consecuencias de sus acciones.
- Las implicaciones morales de adoptar un camino en particular ante una situación determinada.

A partir de las distintas alternativas que confrontan las y los estudiantes, ellos y ellas deben evaluar las posibles consecuencias de sus decisiones sobre su propio proyecto de vida y el de integrantes de su entorno, así como sobre el mundo que comparten con otros y la vida misma.

En tal medida, el trabajo con dilemas invita a:

- Adoptar miradas responsables y complejas.
- Dejar de lado juicios de valor tajantes y excluyentes.
- Cultivar un discernimiento moral.

HERRAMIENTAS PARA REPRESENTAR GRÁFICAMENTE EXPERIENCIAS PERSONALES Y COMPARTIDAS E INFORMACIÓN

La experiencia histórica personal y colectiva está anclada en el tiempo y el espacio. Por eso la Caja de Herramientas contiene herramientas para representar las experiencias de tiempo y espacio reconociendo que la vivencia de estas dos dimensiones no es la misma para todo el mundo. Por eso, las herramientas buscan ser flexibles para acoger las diferencias y la pluralidad de apropiaciones de tiempo y espacio.

La representación gráfica del tiempo y de eventos significativos

Representar eventos significativos gráficamente permite ordenar y plasmar hitos que una persona, una comunidad o un país han vivido en términos temporales. Dichos eventos significativos pueden aludir tanto a momentos gratificantes y lúdicos, como a ocurrencias traumáticas e infelices.

La representación gráfica del tiempo y de los eventos significativos puede adelantarse a partir de líneas de muy distinto tipo. Los siguientes son ejemplos que pueden completarse con otras formas de representación gráfica:

- Una línea plana.
- Una línea en forma de espiral.
- Una línea con dibujos.
- Una línea situada en el presente y que parte hacia atrás.
- Una línea situada en el pasado y que parte hacia delante.

Las actividades desarrolladas a propósito del tiempo deben arrojar luz sobre la manera como las personas y las comunidades experimentamos el tiempo y le damos sentido de distintas maneras.

Cuando las personas o las comunidades reconstruyen sus biografías o procesos históricos colectivos, el tiempo transcurre no a la luz de unidades tradicionales tales como minutos, horas, meses, años o décadas, sino de etapas o momentos distintos, separados por hechos significativos. Los hechos significativos se distinguen de las ocurrencias cotidianas porque nos marcan y marcan nuestra memoria de manera profunda.

El hecho significativo, así como su vivencia, nos transforma de tal manera que podemos hablar de un yo o una comunidad antes, y un yo o una comunidad después de su ocurrencia.

En el caso del tiempo histórico compartido por una comunidad o una nación, este pasa por periodos densos, durante los cuales muchos acontecimientos significativos se suceden vertiginosa y simultáneamente, por lo que transforman el sentido y la dirección de su devenir. Pero también hay otros intervalos donde las rutinas diarias se engranan sin mayores interrupciones.

Las líneas, espirales, u otras representaciones del tiempo pueden aplicarse a las biografías personales, a las trayectorias colectivas o a las dinámicas históricas nacionales.

En el caso de las líneas de tiempo personales, la herramienta debe permitir que los estudiantes sean capaces de identificar los orígenes de sus relatos, es decir, desde qué momento empiezan a narrar su historia y por qué eligen ese momento y no otro. Así mismo, debe arrojar luz sobre los hitos, es decir, los eventos significativos que marcan sus vidas. Ciertas preguntas generales pueden hacerse ante las líneas de tiempo personales:



- ¿Qué dicen los orígenes y los hitos sobre mi identidad?
- ¿Por qué esos hechos son significativos para mí?
- ¿Qué los hace significativos?
- **Frente a mi línea de tiempo: ¿Puedo descifrar un proyecto de vida en construcción?**
- **Si pienso en mi pasado en relación al futuro: ¿Cómo me imagino en cinco años?**

La línea de tiempo también permite pensar en futuros posibles y proyectarse a nivel personal.

Las líneas de tiempo colectivas permiten visualizar hechos significativos que han marcado el devenir de una comunidad, una región, una organización, y también reflexionar a futuro.

Las líneas de tiempo permiten observar la manera plural como personas y colectivos viven, sienten y se apropian del tiempo. Sin negar esa pluralidad, también permiten reconocer los puntos de convergencia y de encuentro alrededor de ciertos hitos que resultan significativos para muchas personas y colectivos.

Mientras la pluralidad en nuestras nociones de tiempo habla de la singularidad de cada persona y de cómo su experiencia es irrepetible y única, los puntos de convergencia llaman la atención sobre nuestra humanidad-en-común y los vínculos que construimos como comunidad/sociedad/nación que comparte una trayectoria histórica.

La representación gráfica del espacio: los mapas

Un mapa es una representación que no solo registra un espacio: plasma la manera como una persona o una colectividad habita o vive dicho entorno, que puede entenderse como un cuerpo-espacio, una casa-espacio, un barrio-lugar o un territorio. En tal medida, para captar cómo la experiencia personal o colectiva transcurre situada y anclada a un espacio, se pueden realizar mapas

del cuerpo, del salón, del colegio, de la región, del país, etc.: el objetivo es identificar las marcas o huellas de las memorias en los espacios que habitamos. La experiencia humana transcurre en una dimensión temporal y en una dimensión espacial, de tal modo que los recuerdos de lo vivido están ineludiblemente anclados en un espacio.

Es posible recordar y representar artísticamente las marcas que deja lo vivido en el cuerpo, tanto las memorias lúdicas y felices como las traumáticas. Tales representaciones no exigen ser explicadas para otros: el cuerpo y sus marcas son un espacio de intimidad que tenemos derecho a resguardar de la mirada ajena. Los dibujos, entonces, pueden ser compartidos en exposiciones que no exigen explicación alguna, o pueden ser elaborados en diarios personales que no transiten por lo público.

Así como hay memorias personales resguardadas en el cuerpo, existen también huellas de la experiencia compartida en los espacios de familia, del barrio donde se convive con vecinos o de los territorios de las comunidades o las naciones. Es posible recorrer esos espacios o territorios y rememorar la experiencia compartida, con miras a identificar tanto las huellas que han dejado los triunfos, las tradiciones y los saberes de apropiación del territorio que celebran la vida en común, como las marcas que han dejado procesos violentos y traumáticos.

El tiempo no es homogéneo, como tampoco lo son las nociones de espacio y territorio.

Tanto así, que los sentidos de territorio de una comunidad de jóvenes indígenas y de un grupo de jóvenes urbanos se configuran de manera distinta. Nuestra apropiación / vivencia del espacio pasa, entonces, también por nuestra identidad.

De hecho, muchas comunidades indígenas hablan de los daños sufridos por el territorio a raíz de la guerra: lugares sagrados profanados, espacios donde víctimas han sido asesinadas, torturadas o

desaparecidas. Por tal razón, hoy en Colombia no solo se habla de los daños al proyecto de vida, ya sean morales o materiales, sino que se incluyen los daños al territorio.

Recorrer el territorio o representar las marcas de la experiencia compartida permite comprender cómo la experiencia humana está anclada espacialmente y cómo dichas anclas espaciales se viven de distinta manera. El territorio se vive, en comunidades indígenas y afros, como una extensión del cuerpo comunal.

Al igual que con el tiempo, es posible trabajar con los estudiantes en la representación del espacio a nivel personal, colectivo, regional o nacional. Por ejemplo, en el marco de una experiencia de guerra, se pueden identificar los lugares de influencia de los actores armados, sociales, políticos a nivel regional. Así mismo, se pueden también plasmar recursos, identificando rutas de narcotráfico, cultivos, yacimientos de petróleo y minería.

Mapa conceptual

El mapa conceptual es una representación gráfica que sintetiza información y evidencia relaciones entre conceptos. Por ejemplo, a la hora de analizar una situación o problemática específica, esta herramienta permite ver relaciones de jerarquía, causalidad e interdependencia entre conceptos. Tanto así que su aplicación permite evaluar si el o la estudiante se ha apropiado de los conceptos de manera clara y ha procesado e integrado los conocimientos.

Estas son algunas pautas para construir un mapa conceptual:

1. Poner el tema central en el centro.
2. Representar los subtemas en cada uno de los extremos (se pueden utilizar palabras sencillas para representar cada concepto).
3. Representar cada idea con una palabra o una imagen.

4. Escoger el sentido en el que se quiere leer.

Un mapa conceptual permite entender mejor y de forma esquemática el o los temas que se quieren tratar, dándoles un orden y una jerarquía que arrojan luz sobre una problemática general.

Árbol de decisiones

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

Para construir un árbol de decisiones se debe:

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

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

Gráficos

Los gráficos representan un número determinado de datos y cifras. Convierten datos en un dibujos claros que permiten responder a preguntas de orden cuantitativo de forma rápida. Hay muchos tipos de gráficos, a saber:

- De barras.
- Tipo torta.
- En columnas.
- De líneas.
- De área.
- Tipo radar.



Algunas preguntas que se pueden hacer al crear un gráfico son:

- ¿Para quién se representa esto?
- ¿Cuál es la información que quiero mostrar?
- ¿Cuál es la mejor manera de mostrar los datos?

Un gráfico permite visualizar una gran cantidad de información de manera rápida y sencilla.

HERRAMIENTAS PARA UNA CIUDADANÍA CON IMAGINACIÓN Y REFLEXIÓN HISTÓRICAS

Formular hipótesis

Una hipótesis es una posible explicación que permite comprender decisiones personales o, en el plano colectivo o nacional, trayectorias históricas bajo una nueva luz. Dicha posible explicación responde a preguntas de orden descriptivo (¿Qué pasó aquí? ¿Cómo pasó?) o explicativo (¿Por qué pasó?).

Para comprender el significado de una hipótesis cabe iniciar con una reflexión en clave de registro personal. Las narrativas que las personas construyen a propósito de quiénes son y de cómo han construido sus vidas se tejen en un ir y venir entre circunstancias vividas y decisiones tomadas. De hecho, cuando se narra una vida, generalmente se va tejiendo y proponiendo un hilo conductor que le otorga una cierta coherencia a la experiencia con miras a hacerla más fácil de comunicar.

A nivel personal, este hilo conductor, tejido de manera intuitiva, es como una gran hipótesis de quiénes somos y cómo hemos devenido lo que somos.

En el registro colectivo, las personas que fungen de gestores de memorias colectivas en las comunidades, las familias, las organizaciones sociales o políticas **formulan, con base en sus conoci-**

tos previos y sus identidades, respuestas a las preguntas de cómo y por qué ocurrieron ciertos hechos que afectaron la vida colectiva. Tales respuestas van tejiendo, en conjunto, el hilo conductor de la narrativa que reconstruye lo vivido.

A nivel colectivo, las hipótesis proponen una explicación de lo vivido y permite comprender y otorgarle un sentido a esa experiencia.

Observar y reflexionar la manera como estas hipótesis se construyen desarrolla una capacidad crítica ante las narrativas históricas propias y de otros, pues evidencia que son producto de un tejido fino de interpretaciones, que incorporan eventos, fuentes y voces, y las ordenan para otorgarles un sentido. Dicho sentido puede ser debatido y contrastado frente a otras hipótesis, matizado al incorporar nuevas fuentes, y enriquecido por medio del debate y la argumentación.

Cómo leer documentos:

Testimonios desde la memoria histórica

Cuando un investigador social se enfrenta a un testimonio, normalmente solo lo ve como una fuente de respuestas para sus preguntas de investigación. No obstante, la memoria histórica requiere de una mirada distinta, pues su labor “va más allá de la reconstrucción de los hechos como datos, o de la recopilación de testimonios que verifiquen una cierta versión” (GMH, 2009, p. 55).

Por tal razón, un testimonio puede ser leído en dos claves. **Si es leído en clave de memoria, permite rastrear los significados que las personas o que los grupos les otorgan a los hechos vividos.**

En este caso, la pregunta no es por el hecho en sí mismo, sino por la manera como fue vivido y sentido, y cómo es recordado. Por otra parte, si es leído en clave de historia, el testimonio es una

fuente más de información de un saber local que se contrasta con otras fuentes. Así, en un contexto de guerra, la memoria constituye una herramienta de esclarecimiento, pues los testimonios ofrecen información valiosa sobre las dinámicas de los actores armados, la geografía del lugar y la cotidianidad bajo la cual ocurrieron eventos específicos. Cuando la memoria proporciona información sobre los hechos acontecidos, debe ser tratada como una fuente más y, por lo tanto, contrastada con otras.

a) Fotografías/imágenes

A la hora de analizar una fotografía, pintura o imagen, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿Qué se observa en ella?
- ¿Quiénes aparecen y cuáles son sus principales elementos?
- ¿Cómo está compuesta?
- ¿Cuál es el punto de vista desde el cual fue tomada / pintada?
- ¿La imagen está en blanco y negro o a color?
- ¿La fotografía fue tomada en un escenario espontáneo o fue puesta en escena?

Contexto y autoría

- ¿Quién es el fotógrafo / artista?
- ¿Dónde y cuándo se tomó la fotografía o se pintó el cuadro?
- ¿Cuál es el contexto histórico, político o social en el cual se hizo?

Interpretación

- ¿Qué sensaciones transmite?
- ¿Qué impacto genera?
- ¿Con qué otra imagen se la pueda asociar?
- ¿Cuál fue la intención del artista/ fotógrafo?
- ¿Sugiere alguna historia?

b) Caricatura/comic

A la hora de analizar una caricatura o comic, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿Qué se observa en ella?
- ¿Cuáles son sus principales elementos y personajes?
- ¿Cómo son las relaciones que sostienen los diferentes personajes que expone?
- ¿Cuál es su tema principal?
- ¿Qué recursos utilizó el o la caricaturista para elaborarla?

Contexto y autoría

- ¿Quién es el autor o autora?
- ¿Tiene el o la autora otras similares o distintas?
- ¿Cuándo fue elaborada?
- ¿Cuál es el contexto histórico, político o social durante el cual fue elaborada?

Interpretación

- ¿Qué sensación transmite?
- ¿Qué impacto genera?
- ¿Es una pieza neutral?
- ¿Cuál es la intención del autor?
- ¿Transmite la idea de manera efectiva?
- ¿Con qué imagen, pintura o texto se la puede asociar?

c) Artículo de periódico

A la hora de analizar un artículo de periódico, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿De qué trata el artículo y quiénes son los protagonistas de la noticia?
- ¿Cuándo y dónde se desarrollan los hechos?
- ¿Cuáles son las ideas principales del artículo?

**Análisis del título:**

- ¿Están las ideas principales resumidas en el título?
- ¿Cuáles son sus palabras o frases clave?
- ¿Qué lenguaje utiliza el periodista?
- ¿Cuál es la intención del artículo?

Medio y contexto de publicación

- ¿En qué periódico fue publicado?
- ¿Cuándo fue escrito y cuál era el contexto (político social, económico) de la época?

Fuentes y punto de vista

- ¿Cuáles son las fuentes de información utilizadas por el periodista?
- ¿Usa varias fuentes o una sola?
- ¿Ha sido contrastada la información?
- ¿Ha faltado revisar fuentes? ¿Cuáles?
- ¿Cuál es el punto de vista del periodista?

d) Texto literario

A la hora de analizar un texto literario, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿Cuál es la idea general del texto?
- ¿Qué otras ideas menciona?
- ¿Quiénes son los personajes principales del texto y cuáles son sus principales características?
- ¿Cómo son las relaciones entre los diferentes personajes?
- ¿Cuándo y en dónde se desarrollan las acciones?
- ¿Cómo es el ambiente en el cual se desarrollan las acciones?
- ¿Quién es el narrador?

Contexto y autoría

- ¿Quién es el autor del texto?
- ¿Ha escrito este autor otros textos?
- ¿Cómo se compara con dichos textos?
- ¿Cuándo y en qué contexto fue escrito?

Comprensión detallada

- ¿Cuáles son sus palabras o frases clave?
- ¿Cuál es el estilo de su escritura?
- ¿Qué tipo de lenguaje usa?
- ¿Por qué y para quién puede resultar interesante?

Punto de vista

- ¿Cuáles son los diferentes puntos de vista presentes?
- ¿Es el narrador objetivo?

e) Canciones o coplas

A la hora de analizar canciones o coplas, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿Cuál es la idea general de la canción/copla?
- ¿Qué otras ideas menciona?
- ¿Qué situaciones describe?
- ¿Cuándo y en dónde se desarrollan las acciones?
- ¿Cómo es el ambiente descrito?

Contexto y autoría

- ¿Quién es su autor?
- ¿Cuándo y en qué contexto fue escrita?
- ¿Ha escrito el autor otras canciones/coplas?
- ¿Existe relación con ellas?

Comprensión detallada

- ¿Cuáles son sus palabras o frases clave?
- ¿Qué tipo de lenguaje usa?
- ¿Qué sensaciones deja al escucharla?

Punto de vista

- ¿Cuáles son los diferentes puntos de vista presentes en ella?

f) Discurso

A la hora de analizar un discurso, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿Quién pronuncia el discurso y en qué momento?
- ¿A quiénes está dirigido?
- ¿Cuál es su idea general?
- ¿Cuáles son sus argumentos principales?
- ¿Qué otras ideas trata?
- ¿De quiénes habla?
- ¿Qué relación tienen las personas mencionadas?

Contexto

- ¿Cuándo y dónde fue pronunciado el discurso?
- ¿Cuál es el contexto político, social e histórico en el que fue pronunciado?

Comprensión detallada

- ¿Cuáles son sus palabras o frases clave?
- ¿Cuáles se repiten?
- ¿Qué tipo de lenguaje utiliza?
- ¿De qué manera está estructurado?
- ¿Qué sensaciones produce?
- ¿Podría su texto ser dividido en partes coherentes?

Punto de vista

- ¿Cuál es la intención de la persona que lo pronuncia?
- ¿Cómo pudo haber sido recibido por sus destinatarios?

CÓMO CONTRASTAR DOCUMENTOS, TESTIMONIOS, ENTREVISTAS Y OTRAS FUENTES

El contraste de fuentes consiste en comparar relatos orales o escritos que propongan información, conocimiento e interpretaciones diferentes

—algunas veces encontrados, otras convergentes— sobre unos mismos eventos, procesos, dinámicas o actores. Al exigir tareas tales como hacerles las mismas preguntas a personas que no estén relacionadas entre sí o examinar detalladamente quién interpreta, cómo lo hace y con qué fin, la herramienta les enseña a las y los estudiantes que es necesario analizar minuciosamente sus fuentes de información. En tal medida, fortalece competencias ciudadanas tales como la escucha activa, la toma de perspectiva, la argumentación asertiva, la consideración de consecuencias y la generación de opciones, ya que exige considerar⁴ y analizar —tanto en el aula como en la vida— fuentes de distintos sectores y de diversas posturas políticas, sociales, religiosas y culturales.

El objetivo de esta herramienta es, entonces, habilitar a los estudiantes a construir una versión sobre lo que están investigando⁵, y, por lo tanto, a elaborar hipótesis que luego puedan sustentar. No obstante, apunta a mucho más que fortalecer capacidades de consulta y transmisión de información:

- Aprovecha la curiosidad generada sobre temas cuya significación se ha construido.
- Propicia el diálogo, la escucha activa y la interacción social en el aula.
- Despierta interrogantes sobre asuntos de la vida regional y nacional.

4. “[Las ciencias] ...intentan... comprender lo que ocurre en el mundo, la compleja trama de relaciones que existe entre diversos elementos, la interrelación entre los hechos, las razones que se ocultan tras los eventos”. (Cursivas nuestras). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Mariana Schmidt Q. (Ed.). Mayo 2006. MEN-Ascofade.

5. “...la enseñanza como investigación dirigida...”. Henao, B. Jiménez, M. Alzate, M. Pulgarín, R. Sánchez, N. Montoya, Y. & Bolívar W. Propuesta de ajustes a los estándares básicos de competencia en ciencias. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. Documento en construcción.



3. LOS HILOS PRESENTES EN LAS RUTAS DE LA MEMORIA HISTÓRICA: CÓMO ENSEÑAR Y CÓMO USARLOS

En algunas ocasiones, los y las estudiantes manifiestan cierta apatía de cara a la clase de Ciencias Sociales, pues sus contenidos pueden parecerles lejanos e irrelevantes en el marco de su juventud y su cotidianidad.

“¿Por qué tengo que aprender sobre esto?”, “¿para qué me sirve?” son preguntas a las que no se les debe dar respuestas impositivas del tipo “son contenidos importantes, así que deben ser aprendidos y punto”. Tampoco deben, por ningún motivo, ser ignoradas.

En los casos ilustrativos de la Caja, se espera desarrollar en los y las estudiantes cierta consciencia de su propia identidad. Esto implica generar una curiosidad empática a través de una ruta que parte del autoreconocimiento de sus preocupaciones y sus dilemas, una apertura sobre “lo otro, lo diferente” y finalmente la formulación de preguntas por los contextos y el pasado compartido. Para lograr esta conexión entre la historia de la región y del país, y la experiencia de cada una y uno de los estudiantes es necesario, entonces, siempre iniciar con preguntas tales como:

- ¿Cuáles son los dilemas que enfrento en mi vida cotidiana?
- ¿Qué relación tienen con la guerra?
- ¿Qué impacto tengo como persona en mi comunidad y en mi país?
- ¿Cómo la historia de mi país y las narrativas de las comunidades a las que pertenezco construyen mi identidad?
- ¿Cómo es mi aporte a la historia de mi país?
- ¿Cómo me influye y me moldea la historia de mi país?

Los casos ilustrativos de la Caja de Herramientas, se construyeron a partir de pasos que permitieran entretener y navegar por las memorias personales, colectivas e históricas de los y las estudiantes y debatir con ellas y ellos las memorias históricas de la guerra colombiana. En conjunto, estos pasos están orientados a despertar la curiosidad de los y las estudiantes con miras a que la entrada al contenido histórico se haga desde un lugar significativo para ellos.

Los casos

El estudio de un caso gira alrededor de la reconstrucción de un evento concreto. Puede ser una masacre, una desaparición forzada, un asesinato, un secuestro, la voladura de una torre, la explosión de una mina antipersona, etc.

La reconstrucción de los hechos se hace, en primer lugar, a partir de la escucha empática de los testimonios de las víctimas. Esta escucha permite comprender el sufrimiento vivido y lo desgarrador que ha sido la guerra para quienes la han padecido.

Pero el caso no se queda en los testimonios. La reconstrucción de los contextos en los que tuvieron lugar los hechos evidencia dinámicas más

generales sobre la guerra a nivel regional, las lógicas de los actores armados, los mecanismos que utilizan para avanzar y defender sus intereses, el papel de la población civil, etc. De esta manera, **se va reconstruyendo un entramado histórico que no solo se detiene en los hechos puntuales, sino que además devela lo que sucedió antes o después del evento, así como los procesos que estaban desarrollándose en su entorno.** Es la reconstrucción de estos procesos lo que, precisamente, permite develar los significados de los hechos victimizantes.

Los casos permiten producir una memoria histórica anclada en situaciones concretas, a la luz de las cuales se conectan las vivencias personales de las víctimas con la reconstrucción de los contextos más amplios en los que se inscriben los hechos. El caso sobresale en la memoria de las víctimas porque deja una huella indeleble

en quienes lo vivieron o en los habitantes del entorno. Por lo general, suscita debates sobre su interpretación:

- ¿Por qué sucedió?
- ¿Quiénes son los responsables de que sucediera?

En un nivel descriptivo, responde a preguntas básicas como:

- ¿Quién le hizo qué a quién y por qué?

En un nivel más analítico, busca develar las interacciones entre actores nacionales y aun internacionales, y actores locales y regionales:

- ¿Quién se alía con quién?
- ¿Qué está en disputa?
- ¿Qué recursos movilizan los actores?



Fotografía:
Archivo del CNMH.

LA RUTA SUGERIDA PARA APROXIMARSE AL CASO EN EL AULA ESCOLAR

Me ubico
Trabajo en mi identidad y la de mis estudiantes

Memorias y testimonios

1

Memoria individual
Memoria desde el sentido
Empatía / identidad

2

Memoria colectiva
Memoria como una fuente de información
Una de las muchas que comparo y contraste

Escucho a otros
¿Cómo han vivido el conflicto otros?

Comprendo contextos

Consulta, comparo y contraste diferentes fuentes

Artículos de prensa, expedientes judiciales, coplas, poemas, leyes, discursos, actas políticas...

Formulo una hipótesis

Debato democráticamente esta hipótesis en la esfera pública

Comprendo

Así, la reconstrucción del caso desde la memoria histórica es una oportunidad para que los estudiantes comprendan mejor las dinámicas de la guerra y desarrollen aptitudes empáticas, discernimiento moral y competencias investigativas. A la hora de implementar el método de memoria histórica para comprender la guerra, es importante recordar que la memoria se trabaja desde dos registros. Por un lado, la memoria puede verse como un gran archivo del dolor, que permite desarrollar empatía y comprender lo acontecido desde la emoción⁶. Por otro, puede considerarse

como una fuente de información que puede ser contrastada con otras fuentes para esclarecer lo ocurrido. Esto se traduce en una ruta de contraste de fuentes que permite avanzar hacia comprensiones rigurosas, siempre dispuestas al debate. En tal medida, cada testimonio precipita, naturalmente, dos tipos de pregunta:

- El de las que indagan por el sentido, por la emoción que transmite la narrativa.
- El de las que indagan por la información que transmiten las memorias.



Fotografía: Archivo del CNMH.

6. Martha Nussbaum propone una articulación muy interesante para esta propuesta entre emoción, conocimiento y narrativa. Ver: Nussbaum, M (2008). Paisajes del Pensamiento. Barcelona: Paidós. pp 22, 24.



4. LA MEMORIA HISTÓRICA COMO DEMOCRACIA EN EL AULA Y CONTENCIÓN EMOCIONAL

Para trabajar la memoria histórica del conflicto armado es importante incentivar la creación de un ambiente democrático en el aula. Es decir, un ambiente donde prime el respeto por la diferencia y donde los conflictos sean tramitados por vías democráticas. **Esto requiere entender a “el otro” como un sujeto igualmente amparado por derechos, así no se esté de acuerdo con él.**

¿CÓMO IMPLEMENTAR UN AMBIENTE DEMOCRÁTICO EN EL AULA?

Para construir un ambiente democrático en el aula, es necesario transitar con los y las estudiantes por una sesión en la que, de común acuerdo, se establezcan unas reglas de convivencia para el debate y unos mecanismos de reparación en caso de que las primeras se rompan.

! Advertencia

Es responsabilidad del docente asegurarse que las normas se cumplan y moderar las estrategias de reparación en caso de que se rompan.

Definiciones:

- *Desde el sentido:* Comprender el dolor propio y de “el otro” desde la identidad, sin juzgar. Esto implica comprender lo que los demás dicen, sea en sus memorias, en sus testimonios o en sus intervenciones, **desde la emoción, más específicamente, desde la empatía**, poniéndose en sus zapatos y entendiendo su narrativa desde

su identidad. ¿Qué dicen las palabras de las víctimas sobre lo que estaban sintiendo en ese momento? ¿Qué dicen sobre su identidad?

- *Rigor:* Elaborar hipótesis con argumentos que la sustenten. Esto implica interpretar los hechos una vez se hayan contrastado sus diferentes fuentes. Las opiniones, expresadas en hipótesis, deben estar edificadas sobre argumentos y responder a un objetivo: abrir el debate.

El método de la memoria histórica pretende que los estudiantes desarrollen habilidades críticas y actitudes empáticas para comprender el conflicto armado interno, empezando por quienes han sido víctimas de sus engranajes. Por tal razón, pretende que, a través de los testimonios, alumnas y alumnos evalúen las memorias individuales y colectivas desde la empatía y desde el rigor, para luego adentrarse en la construcción de la memoria histórica y elaborar, así, una interpretación de lo ocurrido usando herramientas propias.

Sin embargo, se espera, así mismo, que los estudiantes aprendan a usar **dichas herramientas –la empatía y el rigor– para relacionarse y comprender las posturas y emociones de todas las personas que les rodean, empezando por ellos mismos y por sus compañeros de clase.**

En tal medida, es necesario que el rigor y la empatía con la que se examinan las memorias se apliquen a las intervenciones de los compañeros y compañeras de clase: sus testimonios deben ser escuchados y validados sin ser juzgados, al tiempo que sus interpretaciones deben ser entendidas como hipótesis, que pueden ser cuestionadas sin que esto convierta al contradictor en enemigo. Todos tienen derecho a forjar su propia opinión.

De hecho, entender las emociones de las compañeras y compañeros como válidas sin juzgarlas es una estrategia clave de la contención emocional, pues evidencia que la emoción no es solo una herramienta para acercarse a la historia.

Cuando los y las estudiantes aprenden a validar sus emociones y las de los demás, así como a ponerse emocionalmente en los zapatos de “el otro”, se genera un ambiente de apoyo emocional en el aula. Este permite lidiar constructivamente con posibles crisis derivadas de la expresión desbordada de sentimientos reprimidos y ocultos.

Finalmente, cabe resaltar que **la ruta de memoria histórica no solo pretende gestar ciudadanos dotados con información técnica y específica, obtenida a través de la abstracción juiciosa y el rigor, sino también ciudadanos capaces de desarrollarse de manera responsable, empática y democrática⁷ en la sociedad.**

El libro Recordar y Narrar el conflicto: herramientas para construir memoria histórica⁸ del CNMH contiene apartes valiosos a la hora de crear un ambiente democrático de construcción de memoria histórica. Entre estos se encuentran algunas recomendaciones básicas para quienes se desempeñen como gestores y gestoras de la memoria, que también son válidas para los docentes que actúen como facilitadores de la comprensión de los libros de textos inspirados en los informes realizados por el Grupo de Memoria Histórica, a saber:

- Los seres humanos somos únicos y particulares. En tal medida, es muy importante no generalizar ni predecir las emociones o impactos que pueda tener un evento violento en una persona o una comunidad: la experiencia y la reacción a la misma son exclusivas de cada individuo.
- Se debe fomentar un lugar seguro para las intervenciones de los estudiantes⁹. Es decir, se deben establecer reglas de juego que inviten a hablar y a intervenir sin juzgar, ejercitando la escucha activa y responsable. Es importante evitar comentarios que minimicen o magnifiquen el dolor, así como comentarios cuyo objetivo sea satisfacer la curiosidad de los demás respecto de la experiencia de quien está compartiendo su testimonio.
- Se debe respetar el ámbito privado de las personas. No se debe obligar a nadie a participar si no lo desea, o a compartir un ejercicio privado frente a los demás si no quiere hacerlo: es fundamental respetar la intimidad de los estudiantes, especialmente en lo que respecta a los ejercicios relativos a su cotidianidad.

7. “Hacer ciencias, hoy en día, es una actividad con metodologías no sujetas a reglas fijas, ni ordenadas, ni universales, sino a procesos de indagación más flexibles y reflexivos que realizan hombres y mujeres inmersos en realidades culturales, sociales, económicas y políticas muy variadas y en las que se mueven intereses de diversa índole.” Ídem Nota 6

8. Para mayor información, se puede consultar el informe completo aquí: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/en/informes/informes-2009/recordar-y-narrar-el-conflicto>.

9. Al principio de cada libro de texto se ofrecerán mayores sugerencias con respecto a cómo crear unas reglas de juego en el Aula.



Fotografía:
Archivo del CNMH.



- Se deben prever técnicas para expresar emociones difíciles. El docente debe construir, junto con los y las estudiantes, estrategias para expresar y a veces exorcizar emociones difíciles. Por ejemplo, pueden decidir escribir las emociones en un papel y quemarlo en un ritual privado o comunitario. También pueden acordar tomarse de las manos y gritar cuando un compañero de clase experimente rabia. En fin, estos rituales o formas de tramitar emociones difíciles deben ser creados y conciliados entre las partes.
- Se debe controlar la reacción ante emociones fuertes de los estudiantes. En algunas ocasiones, los y las estudiantes comparten experiencias difíciles, que constituyen retos emocionales considerables para gestoras y gestores. Cuando algo así ocurra, deben abstenerse de ofrecer o prometer cosas que no puedan cumplir. Por ejemplo, no deben prometer recursos que no puedan dar o asegurar que situaciones que no controlan no se volverán a repetir. Es importante, entonces, no generar falsas expectativas y evitar, así, erosionar la confianza de los y los estudiantes.
- Es útil que los docentes conozcan técnicas preventivas. Concretamente, deben familiarizarse con ejercicios de respiración o relajación que ayuden a aliviar a alumnas y alumnos de tensiones fruto de estudiar temas relacionados con el conflicto armado.
- Se debe reconocer cuándo el o la estudiante tiene una necesidad que trasciende las capacidades de los y las gestoras. Es fundamental reconocer cuándo la o el estudiante requiere de ayuda adicional por parte del psicólogo o psicóloga de la institución educativa: cuando no se sepa lidiar con una situación particular o se sospeche que la persona requiera ayuda especializada, se deberá recurrir a ella sin falta.

Si las y los docentes se enfrentan con comportamientos emocionales críticos (parálisis, hiperactividad y reacciones corporales tales como vómito, náusea y taquicardia), pueden hacer uso de los primeros auxilios emocionales: se trata de una intervención psicológica breve e inmediata –una primera línea de acción– diseñada para ayudarle a la persona afectada a recuperar su estabilidad. Es un procedimiento temporal, que debe ser aplicado mientras se remite a la persona a un profesional entrenado.

¿Qué hacer?

- Desarrollar una escucha responsable.
- Escuchar atentamente, resumiéndole brevemente las emociones a la persona afectada.
- Transmitir un mensaje de empatía.
- Mantener un trato cortés, honesto y transparente, que permita generar confianza y ganar la cooperación de la persona afectada.
- Abordar la situación con realismo y objetividad.
- Promover la dignidad y la autonomía para que las víctimas puedan trabajar en sus propios problemas.
- Promover la confianza y la seguridad.
- Mantenerse alerta ante aquellas oportunidades que enfatizan las cualidades y las fortalezas de la persona.
- Aceptar el derecho de los afectados a sentirse de esa manera.
- Formular preguntas efectivas y provechosas.
- Pedir retroalimentación para lograr una correcta comprensión.
- Comprender las creencias religiosas y las prácticas espirituales.
- Si es necesario, remitir a la persona a un profesional de salud psicológica.

GUÍA GENERAL PARA UN VIAJE POR LA MEMORIA HISTÓRICA:

ISBN: 000 00 0 0 00 00 0

Número de páginas: 32

Formato: 20 x 25 cm

Coordinación editorial:

Andrés Barragán

Corrección de estilo:

Jonathan Ahumada

Valentina Coccia

Dirección de arte:

Mateo L. Zúñiga

Guillermo Torres Carreño

Diseño y diagramación:

Guillermo Torres Carreño

Camilo Quintero

Catalina Ochoa

Juan Posso

Foto internas:

CNMH

Impresión:

Zetta Comunicadores

Producido por:

Puntoaparte
bookvertising

© Centro Nacional de Memoria Histórica

Carrera 6 N° 35 – 29

PBX: (571) 796 5060

comunicaciones@centrodememoriahistorica.gov.co

www.centrodememoriahistorica.gov.co

Bogotá D.C. – Colombia

Impreso en Colombia. Printed in Colombia

Queda hecho el depósito legal.

Cómo citar:

Centro Nacional de Memoria Histórica. Un viaje por la memoria histórica: Aprender la paz y desaprender la guerra. Bogotá, CNMH, 2015.

Este informe es de carácter público. Puede ser reproducido, copiado, distribuido y divulgado siempre y cuando no se altere su contenido, se cite la fuente y/o en cualquier caso, se disponga la autorización del Centro Nacional de Memoria Histórica como titular de los derechos morales y patrimoniales de esta publicación.



Fotografía:

Archivo del CNMH. Autor:
Soraya. "La vida regresa"



**LA CAJA DE
HERRAMIENTAS**



Centro Nacional
de Memoria Histórica



DPS

Departamento
para la Prosperidad
Social



**TODOS POR UN
NUEVO PAÍS**

PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA



OIM Organización Internacional para las Migraciones