

# **Ciudadanía, memoria y cultura de paz en El Salvador**

**Caja de herramientas  
para docentes y educadores**

**MEMORIA Y CIUDADANIA**



# **Ciudadanía, memoria y cultura de paz en El Salvador**

**Caja de herramientas  
para docentes y educadores**

**MEMORIA Y CIUDADANÍA  
VOLUMEN 2**

**Coordinación y edición:** Clara Ramírez-Barat

**Autoras:** Libro 2: Annette Georgina Hernández Rivas  
Libro 3: Cándida Irene Chávez Reinoza

**Diseño Gráfico:** Bruno I. Procópio

**Ilustraciones:** Otto Mezza

**Fotografías:** Archivo audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen

**Lugar y Fecha:** San Salvador, 2018

**ISBN volumen 2:** 978-99961-89-06-7

**ISBN obra completa:** 978-99961-89-05-0

Un proyecto colaboración de: el Auschwitz Institute for Peace and Reconciliation, el Ministerio de Educación de El Salvador y la Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos de El Salvador.



La información contenida en este documento puede ser reproducida total o parcialmente para fines no comerciales, informando previa y expresamente al Instituto Auschwitz para la Paz y la Reconciliación, el Ministerio de Educación de El Salvador y la Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

Esta publicación consta de 3 volúmenes. Su venta está prohibida.

# Ciudadanía, memoria y cultura de paz en El Salvador

## Caja de herramientas para docentes y educadores

### Memoria y ciudadanía

<b>1. Conocemos</b>	<b>9</b>
<hr/>	
<b>1. De las reformas liberales a los acuerdos de paz de 1992: piezas para la construcción de una cultura de la violencia basada en la inequidad. Breve historia del conflicto armado interno.</b>	<b>10</b>
1.1. Los primeros años tras la independencia: la creación del Estado	10
1.2. El autoritarismo militar (1931-1979): reformas y represión	11
1.3. La Guerra Civil: 1980-1992	17
1.4. El proceso de negociación de la paz: entre la prolongación del conflicto y el pragmatismo político (1984-1992)	23
<b>2. Dimensiones para entender el conflicto armado: <i>de la Locura a la Esperanza</i></b>	<b>25</b>
2.1. De la locura	26
Guerra civil	26
Derecho Internacional Humanitario y Derecho Internacional de los Derechos Humanos	27
Escuadrones de la muerte y ejecuciones extrajudiciales	29
Ajusticiamientos internos perpetrados por la guerrilla	31
Desapariciones forzadas	32
Asesinatos selectivos	35
El éxodo rural y las masacres contra la población	36
El desplazamiento forzado	38
Los presos políticos	40
Los exiliados	41

Niñez y guerra	42
Niños y niñas desaparecidos	44
Mujer y conflicto armado	46
Etnia y conflicto	47
Daños a infraestructura productiva, patrimonio edificado y medio ambiente	49
2.2. A la esperanza	50
Repoblación y nuevos asentamientos	50
El diálogo y los Acuerdos de Paz	52
La Comisión de la Verdad	53
La ley de amnistía	55
Lugares de memoria y conmemoraciones	56
La justicia transicional	57
La justicia restaurativa	59
La nueva institucionalidad democrática y la promesa de desarrollo económico y social	60
<b>3. Bibliografía</b>	<b>62</b>

<b>2. Secuencias didácticas sobre memoria y ciudadanía</b>	<b>66</b>
<hr/>	
Eje 1: Me ubico y me reconozco	71
Eje 2: Ubico mi entorno y me relaciono	88
Eje 3: <i>De la locura</i> : reflexionamos sobre la experiencia del conflicto armado	96
Eje 4: <i>A la esperanza</i> : sobre el diálogo y la participación	117
<b>3. Anexos</b>	<b>128</b>
<hr/>	
Anexo 1: Extractos del informe de la Comisión de la Verdad	128
Anexo 2: Imágenes de las dimensiones del conflicto	132
Anexo 3: Afiches de solidaridad	143
Anexo 4: Imágenes de memoriales	149
Anexo 5: ¿Quién es quién en la gestión de la memoria?	152



# 1. Conocemos

---

Esta sección tiene como objetivo proporcionar a los docentes y facilitadores que usarán esta caja de herramientas una serie de pautas informativas y recursos históricos básicos para poder contextualizar las actividades pedagógicas que serán presentadas más adelante.

Bajo el título **Conocemos**, esta sección está formada por dos componentes: el primero tiene que ver con el conocimiento del pasado reciente a través de un breve análisis historiográfico sobre las causas y el desarrollo del conflicto armado en El Salvador, que está básicamente pensado para que las y los docentes puedan tener una visión general sobre el conflicto.

El segundo componente se denomina “las dimensiones del conflicto armado: de la locura a la esperanza,” y en él se desarrollan una serie de dimensiones básicas del conflicto basadas en los casos referidos en el informe de la Comisión de la Verdad y el posterior proceso de paz. Este componente sirve como base sobre la que se articulan las secuencias pedagógicas de memoria y ciudadanía, en tanto que pretenden situar el ejercicio de “la verdad,” configurada en torno al trabajo de la Comisión, como la categoría ética básica sobre la que se sustenta el ejercicio de la ciudadanía en el contexto del posconflicto.

# 1. De las reformas liberales a los acuerdos de paz de 1992: piezas para la construcción de una cultura de la violencia basada en la inequidad. Breve historia del conflicto armado interno.<sup>1</sup>

## 1.1 Los primeros años tras la independencia: la creación del Estado

El fin del proceso de independencia de El Salvador en la primera mitad del siglo XIX, marca el inicio de una época caracterizada por la búsqueda de establecer un cambio en las relaciones económicas, políticas y sociales provenientes del sistema colonial español. Así, las llamadas reformas liberales del siglo XIX, impulsadas sucesivamente por los gobiernos de Santiago González (1871-1876), Rafael Zaldívar (1876-1885) y Francisco Menéndez (1885-1890), buscarían el fortalecimiento de el Estado-Nación a partir de los ideales del liberalismo, y traerían un cambio de mentalidad y una nueva apuesta cultural. En el ámbito político destacó la creación de nuevas instituciones que culminaron en la redacción de la célebre Constitución liberal de 1886 y se sentaron las bases para desarrollar un ejército permanente, con la creación de una escuela de oficiales. En el ámbito de las infraestructuras destacó la construcción de puertos, caminos y ferrocarriles, mientras que las ciudades vivieron una época de expansión y esplendor.<sup>2</sup> En el ámbito cultural se desarrolló un movimiento que pretendía consolidar la cultura europea, la cual se presentó como un modelo a seguir, frente a las culturas indígena y africana, que se veían como un obstáculo para la modernización.

Como parte de la propuesta de modernización del modelo de propiedad de la tierra se decretó, en 1881, la extinción de las tierras comunales y, en 1882, la de las tierras ejidales. El impacto cultural y económico de la privatización de las tierras comunales y ejidales fue enorme.<sup>3</sup> Sin embargo, como ha demostrado Héctor Lindo Fuentes, el cultivo del añil no fue una actividad concentradora de la propiedad de la tierra.<sup>4</sup> De hecho, durante el siglo XIX, el 90% de la producción del añil estaba en manos de pequeños productores en su mayoría mulatos. Los granos básicos, el maíz y los frijoles, eran producciones principalmente por indígenas, mientras que la ganadería era la actividad de los criollos. Si se analiza el esquema de tenencia de la tierra en la época de la independencia, se puede concluir que todavía no había una gran concentración de la propiedad, mientras que la cantidad de tierras realengas era enorme.

Por otra parte, la introducción paulatina del café, considerando que se trata de un cultivo que tarda 5 años en producir la primera cosecha, dependería del acceso al crédito bancario. Sin embargo, hasta la fundación del Banco Hipotecario en 1934, no existía en el país una banca que prestara dinero a largo plazo y bajo interés. Los bancos de finales del siglo XIX actuaban bajo un sistema de confianza en la concesión de créditos, factor que gradualmente contribuyó a la concentración de la tierra en pocas manos. Sería así como la inversión en cultivos permanentes de café iría dando paso al surgimiento de una clase de terratenientes cafetaleros que pronto pasarían también a monopolizar el poder político.

Uno de los primeros grupos que se vio afectado por este proceso de privatización de

<sup>1</sup> Texto escrito por Adolfo Bonilla y Georgina Hernández Rivas. Los autores quieren agradecer a Héctor Lindo Fuentes, Franklin Quezada y Alfredo Ramírez por las revisiones y comentarios recibidos en la redacción de este texto.

<sup>2</sup> López Bernal, Carlos Gregorio. *Tradiciones inventadas y discursos nacionalistas: el imaginario nacional de la época liberal en El Salvador, 1876-1932*. San Salvador: Editorial Universitaria, 2007, 46-51.

<sup>3</sup> Lauria-Santiago, Aldo. *Una república agraria: Los campesinos en la economía y la política de El Salvador en el siglo XIX*. San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos, 2003, 263.

<sup>4</sup> Lindo Fuentes, Héctor. *La economía de El Salvador en el siglo XIX*. San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos, 2002, 47.

las tierras comunales fue el de los indígenas. “El común”, como base del ayuntamiento indígena, era el eje de su organización política. Una vez que “el común” fue privatizado y dividido en lotes individuales, la influencia política del ayuntamiento decayó. Económicamente, el nuevo propietario indígena—dueño sólo de una parcela—no tenía condiciones económicas, ni acceso al crédito bancario, para poder dedicarse al cultivo del café. Por otro lado, según Aldo Lauria-Santiago, al introducirse el principio de igualdad en la herencia, los lotes se irían subdividiendo generación tras generación, promoviendo un proceso de proletarización por el que lo único que el indígena acabaría teniendo para vender sería su fuerza de trabajo.<sup>5</sup> Este proceso afectó de manera similar a otros pobladores del campo, a los que el Estado fue concediendo tierras nacionales. De hecho, esta época se caracteriza por ser la de mayor creación de campesinos y pequeños propietarios en la historia de El Salvador.

Este proceso de modernización tomó dos rumbos diferentes: por un lado, la concentración de la propiedad en el mundo criollo y mestizo culminó con el desarrollo de la oligarquía agraria; y por el otro, como resultado de la privatización de la propiedad comunal indígena, se precipitó un proceso de gradual proletarización de este grupo social. La pérdida de las propiedades comunales y parcelas por la vía de la de ejecución de hipotecas generó una gran cantidad de población rural sin acceso a la tierra y al bienestar social. Fue por ello que, de acuerdo con Lauria-Santiago, en la década de 1920, la demanda por la tierra en las zonas rurales iría incrementando hasta convertirse en una clara proclama reivindicativa en las elecciones presidenciales de 1930;<sup>6</sup> y sin duda, se convertiría en una de las motivaciones principales del movimiento indígena-campesino de 1932.

Además, la posesión comunal de la tierra constituía un elemento fundamental para la reproducción de la cultura indígena. Las nuevas relaciones sociales hicieron que los indígenas, sin tierras comunitarias, se fueran a trabajar en las grandes haciendas cafetaleras bajo un régimen de pago que trastocaba su economía y sus relaciones familiares. A finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, tuvo lugar un período de bonanza económica que consolidó a una élite cafetalera que buscó en la cultura europea su referente de modernización. Grandes edificaciones al estilo francés fueron construidas para albergar teatros, bancos, hoteles, restaurantes y puertos. Pero, así como la influencia de la economía internacional hizo que El Salvador basara su crecimiento económico sobre una lógica agroexportadora, la debacle económica mundial de 1929 afectó duramente al país. El precio del café se vino abajo y el descontento popular entre los trabajadores de las fincas, mayormente indígenas, no se hizo esperar.

---

## 1.2 El autoritarismo militar (1931-1979): reformas y represión

En la sección anterior se ha explicado brevemente cómo el proceso de concentración de la propiedad de la tierra durante finales del siglo XIX llevó a un proceso de concentración del poder político que, hasta 1931, se manifestaría en la consolidación del llamado *autoritarismo civil*. Desde esa fecha, y hasta 1979, aparece otra versión del autoritarismo, el *autoritarismo militar*, que dominaría la vida política del país durante 50 años. La diferencia principal entre ambos tipos de autoritarismo consiste,

---

<sup>5</sup> Lauria-Santiago, Aldo. *Una república agraria*, 299.

<sup>6</sup> *Ibid.*, 227-335.

fundamentalmente, en que mientras que el autoritarismo civil, anterior a 1931, no llegaría a poner en marcha reformas sociales, el autoritarismo militar sí desarrollaría una serie de reformas, las cuales, sin embargo, vendrían acompañadas de la instauración de un férreo sistema de control y represión que, poco a poco, y hasta 1980, iría cerrando todos los espacios de oposición política al régimen.

En diciembre de 1931, durante la presidencia de Arturo Araujo, un golpe de estado colocaba en el poder al militar Maximiliano Hernández Martínez, instaurando un largo periodo de militarismo en el país. Es tan solo un mes de su toma de poder, a finales de enero de 1932, que comienza una insurrección de campesinos e indígenas en la parte occidental del país, motivada por la bajada de los precios del café y las precarias condiciones laborales en el campo, la cual sería brutalmente aplastada por los militares. Una vez sofocada la revuelta, y haciendo uso de un discurso marcadamente anticomunista, el gobierno de Maximiliano Hernández Martínez desencadenaba una matanza que dejaría alrededor de 10.000 muertos y una profunda cicatriz en la historia de El Salvador.<sup>7</sup> El elemento racial, predominante en los pobladores del occidente del país, en su mayoría de origen indígena, añadió una nota de carácter racista a la narrativa que sería construida sobre la masacre. El estigma del indígena, comunista y sublevado, sería un elemento que marcaría, a partir de entonces, la exclusión de las comunidades indígenas que, ya sin tierras y diezmadas por lo que algunos incluso han considerado fue un genocidio, verían duramente trastocada su identidad. Muchos elementos étnicos menos visibles, como el uso de su vestimenta y lengua, dejaron de usarse o practicarse. Los sobrevivientes, en su mayoría mujeres, tuvieron que emplearse como trabajadoras domésticas fuera de sus poblados rompiendo los lazos con la comunidad. Los pocos hombres adultos que quedaron vivos se fueron a trabajar a las haciendas, donde sufrieron aún mayor discriminación.<sup>8</sup>

La herencia política de 1932 sería especialmente negativa para la historia del país, ya que la narrativa sobre la masacre se convirtió en un obstáculo para el desarrollo de un imaginario colectivo compartido sobre la nación, colocando, en su lugar, dos visiones contrapuestas sobre los hechos acaecidos 1932 que persisten en la actualidad. Por un lado, los grupos políticos de derecha exageraron el papel del partido comunista en la insurrección para justificar su política represiva hacia indígenas y campesinos sobre cualquier proyecto democrático o progresista. Por otro lado, el Partido Comunista exageró su papel en un levantamiento que fue predominantemente indígena y campesino, con el fin de atribuirse la dirección de la gesta insurreccional y para asociar, a partir de entonces, cualquier expresión agro-empresarial con la masacre de 1932.<sup>9</sup> Otra herencia importante de 1932 serían los mecanismos de represión que fueron empleados por los militares: la masacre fue realizada por la guardia nacional con el apoyo de milicias locales, fundamentalmente ladinas. Ese tipo de organización cívico-militar, basada en las patrullas cantonales, se perpetuaría a partir de este momento, adquiriendo diferentes nombres, entre ellos, el de la Organización Democrática Nacionalista (ORDEN) creada en 1961.

La contradicción entre una política de reformas y otra de represión puede verse de manera todavía más evidente durante el gobierno del coronel Oscar Osorio (1950-1956), quien, al tiempo que establecía un férreo sistema de control social, desarrollaba las políticas sociales más innovadoras del siglo XX en el país, poniendo

.....  
<sup>7</sup> Gould, Jeffrey y Aldo Lauria-Santiago. 1932: *Rebelión en la oscuridad; revolución, represión y memoria en El Salvador*. San Salvador: Museo de la Palabra y la Imagen, 2009; y Erick Ching "El levantamiento de 1932," en *El Salvador: Historia Mínima*, San Salvador: Secretaría de Cultura de la Presidencia, 2012, 63-69.

.....  
<sup>8</sup> El documental 1932, *Cicatriz de la memoria*, producido en 2012 por el Museo de la Palabra y la Imagen, recoge algunas de estas voces.

.....  
<sup>9</sup> López Bernal, Carlos C., *Tradiciones inventadas y discursos nacionalistas*. Ver también Lindo Fuentes, Héctor, Erick Ching y Rafael Lara Martínez. *Recordando 1932: La Matanza, Roque Dalton y la Política de la Memoria Histórica*. San Salvador: Flasco, 2010.

en marcha programas sociales que permitieron un despliegue institucional en favor del bienestar social de diversos grupos, aunque de forma limitada, sobre todo en el campo. Tres instituciones fueron las más importantes para el gobierno de Osorio: el Instituto de Vivienda Urbana (IVU), el Instituto de Colonización Rural (ICR) y el Instituto Salvadoreño del Seguro Social (ISSS). Los dos primeros se enfocaron en la zona urbana, principalmente en San Salvador. El IVU tuvo un accionar modesto construyendo alrededor de 992 viviendas en 1951, cifra que, comparada con años anteriores era significativa, pero aún limitada. Por su parte, para 1960, el ISSS cubría únicamente al 4.4% de la población económicamente activa del país. Finalmente, el ICR adquirió la hacienda “El Encanto” en el departamento de La Unión y tardó 10 años en lotificar y adjudicar los terrenos, además de que no compraría otra propiedad hasta 1967.<sup>10</sup> A pesar de estas limitaciones, que se explican por falta de presupuesto y exceso de burocracia, por primera vez en su historia, el país contó con un plan de nación.<sup>11</sup>

En esos años tuvo lugar un viraje histórico basado en la reorientación de la institucionalidad estatal y la modernización económica. El gobierno de Osorio promovió la ampliación de las esferas de acción del Estado con intención de articular factores económicos y sociales y modernizar la infraestructura productiva (energía, carreteras y puertos) para dar un nuevo impulso a la economía. La necesidad de justificar esta mayor intervención estatal bajo el liderazgo militar quedaría atendida, en 1950, con un nuevo proyecto de legitimidad constitucional.

La nueva institucionalidad amplió la acción del Estado rompiendo con la acción más limitada de la tradición liberal. Los militares fomentaron la inversión en infraestructuras de productividad, especialmente con la construcción de represas, puertos y aeropuertos. Fue también en esta época que surgieron varias instituciones autónomas que tenían un enfoque de política social (como el Instituto Salvadoreño del Seguro Social, el Instituto de Vivienda Urbana o el Instituto Regulador de Abastecimientos). La conectividad fomentó la diversificación de las exportaciones de café, azúcar, algodón y carnes; mientras que, en general, estos años estarían marcados por una fuerte apuesta por la Industrialización y la integración económica regional. Así, entre 1951 y 1954 se suscribieron una serie de tratados de libre comercio con los países vecinos que abonarían el camino hacia la constitución del mercado común centroamericano, el MERCOSUR, en el año 1960.

Sin duda, la modalidad de desarrollo que se intentó impulsar en las décadas de 1950 y 1960 fue realmente modernizante, pero, al estar supeditada a no afectar los circuitos tradicionales de generación y acumulación de riqueza, estaba, desde el principio, condenada a generar magros resultados. Además, el temor a profundizar las libertades políticas desgastaría rápidamente la imagen de los gobernantes ante la población. Sin embargo, esta modernización permitió una apertura política de gran relevancia entre 1960-1972, creando nuevos espacios políticos-electorales y de organización laboral, fomentando el desarrollo de la educación, y abriendo espacios para la organización de los sectores campesinos en proyectos cooperativos. Adicionalmente, durante esta etapa, los jóvenes y las emergentes capas medias educadas empezaron a normalizar el ejercicio de sus libertades mediante la participación política. Así, no es tampoco casualidad que fuera precisamente en este periodo cuando tuvieron lugar las primeras discusiones a fondo sobre el proyecto

.....  
<sup>10</sup> Castellanos, Juan Mario. *El Salvador 1930-1960: Antecedentes históricos de la guerra civil*. San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos, 2002, 213-214.

.....  
<sup>11</sup> Turcios, Roberto. *Autoritarismo y modernización: El Salvador, 1950-1960*. San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos, 2003, 79-80.

de Reforma Agraria. Esta apertura, sin embargo, contrastaría fuertemente con el subsiguiente período (1972-1979) caracterizado por el cierre de espacios y el aumento de la represión que no pudieron contener la marea popular organizada, producto de la apertura de la década de 1960. Se observa entonces como, durante este período, el movimiento de apertura política y su clausura están estrechamente ligados.

La apertura de la década de los 60 se desarrolla en el contexto de la Guerra Fría que enfrentó, a nivel mundial, los modelos político-económicos capitalista y socialista. Especialmente, en Latinoamérica, la revolución cubana se convertiría en un acontecimiento trascendente en la medida que abocaría a los países de la región a adoptar un posicionamiento político que afectaría también a las relaciones exteriores. En Centroamérica, la respuesta de Estados Unidos a la revolución cubana fue la instauración del llamado Programa Alianza para el Progreso (ALPRO). Considerado por Estados Unidos como un representante ejemplar del programa, El Salvador se convertiría en el país de Centroamérica en recibir más fondos, instaurándose un plan de reforma en cuatro áreas—la electoral, la organización laboral, la educación y la organización eclesíástica—que se convertiría en el principal motor de las ideas sobre la reforma agraria y de prácticas promotoras de una mayor apertura política.

En el ámbito electoral se introdujo la ley de representación proporcional que permitió la creación de un espacio político novedoso a los partidos emergentes de la oposición. En el mundo laboral, se reactivaron los sindicatos y se crearon otros nuevos, lo que permitió la creación de confederaciones como la Federación Unitaria Sindical Salvadoreña (FUSS), el Sindicato de Trabajadores del Instituto de Seguridad Social (STISS), el Sindicato de Empresa Trabajadores de ANDA (SETA), la Unión Nacional de Obreros Campesinos (UNOC), la Federación de Sindicatos de la Industria de la Construcción, Similares, Transporte y de otras actividades (FESICONSTRANS) y la Federación de Sindicatos de la Industria de la Construcción, similares, transportes y otras actividades (FESTIAVTCES), entre otras. El derecho de organización motivó también a los trabajadores estatales a crear asociaciones.

En lo educativo, en la década de los 60 se hizo una enorme inversión en educación pública que expandió el acceso a la educación en todos niveles. Así, entre 1960 y 1970, el gobierno duplicó su inversión en educación primaria y secundaria, la cual pasó de \$26.58 millones a \$49.14 millones.<sup>12</sup> Además, el número de alumnos inscritos en el Plan Básico y en Bachillerato se duplicó, mientras que la inscripción en primaria incrementó un 65%. Por su parte, durante este período, la Universidad de El Salvador recibió uno de los refuerzos presupuestarios más grandes de su historia, junto con un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) de \$650,000 y varios donativos de las élites económicas, que le permitirían implementar, a partir de 1963, la Reforma Universitaria que había sido aprobada en 1948, posibilitando el desarrollo de una época de oro. Durante este período se reubicaron en el actual campus universitario de la Ciudad Universitaria las instalaciones dispersas por la capital y se abrieron nuevos campus en Santa Ana (1965) y San Miguel (1969). Finalmente, en 1965 se fundó la Universidad Centroamericana (UCA) con una mezcla de fondos gubernamentales y de familias acaudaladas. Este desarrollo creó las condiciones ecológicas favorables para el establecimiento y la supervivencia de diversas organizaciones estudiantiles fundadas en la Universidad, una institución que, por otra parte, tenía una larga historia

.....  
<sup>12</sup> Turcios, Roberto. *Autoritarismo y modernización*, 34.

de resistencia contra el dominio autoritario. De hecho, a pesar de los roces entre la Universidad de El Salvador y el Estado, la autonomía de la Universidad, establecida en la constitución de 1950, se mantuvo vigente hasta la intervención militar de 1972.

En este sentido, sin embargo, es importante resaltar que tanto la reforma educativa como otros proyectos modernizadores promovidos en este momento por el gobierno, fueron parte del programa de ayuda económica estadounidense, Alianza para el Progreso, el cual, concebido dentro de la lógica de la Guerra Fría, tenía como objetivo contrarrestar el discurso comunista y evitar que el ejemplo cubano fuera imitado en El Salvador. De hecho, la forma autoritaria en que se impuso la reforma educativa y el resentimiento que esto creó entre maestros fue la principal razón de la formación y el rápido crecimiento de organizaciones como ANDES 21 de junio que, más tarde, se convertiría en un bastión en favor de la lucha sindical, obrera e incluso estudiantil. Las huelgas de ANDES de 1967 y 1971 constituyen un parteaguas en la historia del país ya que expresaron las reivindicaciones de maestros y maestras a nivel nacional, poniendo en evidencia los límites del reformismo militar. Y es que, irónicamente, estas reformas, que fueron pensadas para frenar cualquier tentación comunista, combinadas con una fuerte política represiva, llevaron a la organización de los sectores trabajadores, el magisterio, estudiantes y profesionales de clase media y contribuyeron a la radicalización de la población.<sup>13</sup>

Finalmente, la nueva doctrina social del *Pacto del Concilio Vaticano II* (1962-1965) y *de Medellín* (1968) dieron pie a una apertura del sector eclesial que abriría una nueva etapa en la relación entre la iglesia y su feligresía que tendría importantes consecuencias. En esa apertura, la influencia de *la Teología de la Liberación* con su “opción preferencial por los pobres” fue especialmente relevante en el campo. Así, comenzaron a formarse núcleos de campesinos que de la misma manera que se encontraban para realizar la “celebración de la palabra,” empezaron también a organizar “círculos de análisis” de la realidad nacional. Estos espacios posibilitaron la conformación y reivindicación de las demandas sociales de los habitantes del campo desde su identidad campesina. Si bien es cierto que el Estado siempre temió la posibilidad de un campesinado políticamente organizado y, por ello, las leyes laborales del país no permitían la sindicalización campesina, el art. 81 del *Código Laboral* de 1963 ratificaba el derecho a formar cooperativas rurales. Así fue como, en los años 70, el Estado salvadoreño activó la formación de asociaciones agrícolas, otorgando mayor jurisdicción y recursos a agencias gubernamentales como el Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAC) y el Instituto de Colonización Rural (ICR) para expandir el número de cooperativas rurales. Paralelamente a esta labor, la iglesia católica trabajó en la organización de los campesinos en cooperativas, dinamizando la organización social en el campo.

La aspiración de realizar reformas no terminó con el gobierno de Julio Rivera. Si bien es cierto que durante la década de los 70 predominaron las políticas de represión que buscaban acallar a la oposición y desarticular la organización de los grupos moderados y de izquierda, el presidente Fidel Sánchez Hernández (1967-1972) también hizo esfuerzos importantes por avanzar hacia un proceso de reforma agraria, principalmente en respuesta a la situación derivada del conflicto abierto que estalló entre El Salvador y Honduras en 1969. Ese conflicto, conocido como *la guerra*

.....  
<sup>13</sup> Lindo, Héctor y Erik Ching, *Modernizing Minds in El Salvador: Education Reform and the Cold War, 1960-1980*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 2012, 103-191.

de las 100 horas, llevó a que muchos salvadoreños residentes en Honduras fueran expulsados y tuvieran que regresar a El Salvador generando una presión social muy fuerte, principalmente en el campo, ante la escasez de tierras para habitar y cultivar. Para intentar dar una salida a esta situación de crisis demográfica y económica, el presidente Sánchez propuso la celebración de un Congreso Nacional de la Reforma Agraria en enero de 1970.<sup>14</sup> Aunque esta reforma no pudo realizarse por la oposición cerrada de los terratenientes salvadoreños, todavía Arturo Armando Molina hizo un esfuerzo por promover una Reforma Agraria en 1975, aunque fuera limitada y restringida a la región oriental del país (Usulután y San Miguel).

Si bien ni Fidel Sánchez Hernández ni Arturo Armando Molina consiguieron ejecutar dicha reforma, durante sus administraciones se aprobaron documentos fundamentales que sirvieron de base para diseñar e implementar la Reforma Agraria de 1980, la cual sería impulsada por la Segunda Junta Revolucionaria de Gobierno, gracias a un acuerdo entre el Partido Demócrata Cristiano y la Fuerza Armada, que contó también con el apoyo de Estados Unidos.<sup>15</sup> Dicho acuerdo no solamente permitió promover una reforma agraria que afectó al 32% de la propiedad rural útil, sino que también supuso la nacionalización la banca y del comercio exterior.

Sin embargo, como fue señalado con anterioridad, y a pesar de estos avances, es importante recordar que, durante la época del autoritarismo militar, las políticas reformistas estuvieron siempre acompañadas de una política de control social fuertemente represiva. Si la masacre de 1932 había dejado débil y aterrorizada a la oposición política durante el gobierno de Martínez, en la década de 1950 el gobierno de Oscar Osorio, como ha ilustrado Roberto Turcios, fue conocido por el terror que se vivía en las cárceles de los cuerpos de seguridad.<sup>16</sup> Igualmente, en los años 60, durante la administración de Fidel Sánchez Hernández, son muy conocidos los casos de asesinatos de líderes sindicales y maestros organizados bajo ANDES 21 de junio.

La política represiva de los gobiernos militares aumentó de forma gradual durante la década de los 70, caracterizada por el aumento de los asesinatos selectivos y la contención violenta de las manifestaciones políticas, en paralelo al crecimiento del movimiento que agrupaba a las diversas organizaciones político-militares y organizaciones populares de masa de izquierdas bajo el paraguas organizaciones como el Bloque Popular Revolucionario (BPR) y el Frente de Acción Popular Unificada (FAPU), entre otras. La aparición de estas organizaciones constituye la primera articulación de un movimiento revolucionario incipiente en El Salvador que venía actuando de manera desarticulada desde los años 60, cuando se conformaron las primeras organizaciones político-militares revolucionarias que tenían como objetivo acceder al poder por la vía armada.

Si en la radicalización de la izquierda tuvo mucha influencia la revolución cubana; a su vez, en el otro lado, la revolución cubana también se convirtió en un referente para la oligarquía terrateniente salvadoreña, que iría igualmente radicalizando sus posiciones en torno a un discurso abiertamente anticomunista. Así es que, durante este periodo, comienza a consolidarse un nuevo vocabulario que busca acusar a la izquierda de querer subvertir el orden establecido. Además del calificativo de “comunista” (usado ya como etiqueta en la masacre de 1932), comienza a usarse la palabra “subversivo” para referirse a los referentes políticos y sindicales de la izquierda. En la medida en

.....  
<sup>14</sup> Pérez Pineda, Carlos. *Una guerra breve y amarga: el conflicto de El Salvador y Honduras de 1969*. San Salvador: Dirección Nacional de Investigaciones en Arte y Cultura, 2016.

.....  
<sup>15</sup> Walter, Knut. “La apropiación de las verdades”, Álvaro Magaña ed., *El Salvador, la República*. San Salvador: Banco Agrícola Comercial, 2000, 571.

.....  
<sup>16</sup> Turcios, Roberto. *Rebelión, San Salvador 1960*. San Salvador: Centro Nacional de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, 2016.

que algunos de estos grupos organizados comienzan a ejecutar acciones de terror para conseguir sus fines (tales como asesinatos, secuestros y colocación de bombas) comienza a usarse también la palabra “terrorista,” configurándose una amplia etiqueta de “subversivo-terrorista” para referirse, de forma amplia, a las personas que se habían organizado en movimientos políticos, gremiales, sindicales y estudiantiles, así como aquellas que pertenecían a las primeras organizaciones guerrilleras.

Por su parte, los grupos de izquierdas también desarrollarían su propio vocabulario para definir su posición en esta guerra ideológica, alegando que “su lucha era democrática, popular y revolucionaria contra un sistema oligárquico apoyado por el imperialismo,” y contribuyendo a generar una polarización basada en la “lucha de clases” contra aquel que era considerado un “oligarca” y un “pro-imperialista.” De hecho, esto explica, en parte, que las primeras incursiones de la célula denominada “el grupo”<sup>17</sup> fueran el secuestro y asesinato de empresarios. En esa época, los vocabularios de la izquierda y la derecha obedecían a la lógica más compleja de la Guerra Fría, dando pie a la configuración del enemigo que debe ser totalmente derrotado a través de un vocabulario excluyente que agudizaba la polarización.

---

### 1.3 La Guerra Civil: 1980-1992

La guerra civil que asoló al El Salvador durante 1980 y 1992 fue en gran medida el resultado del fracaso de las políticas reformistas emprendidas durante la época del autoritarismo militar y del cierre gradual de los espacios de disenso político. Roy Prosterman, uno de los artífices de la Reforma Agraria de 1980, sostiene que si los Estados Unidos apoyaron dicha reforma fue precisamente porque la entendieron como un mecanismo para evitar la revolución. Sin embargo, y a pesar de estas medidas, el gobierno seguía estando en manos de los militares más conservadores que cerraron filas al rededor de un discurso anticomunista que alertaba de los peligros de que las organizaciones revolucionarias tomaran el poder, mientras gradualmente iban aislando a la juventud militar progresista y democrática, la cual fue perdiendo influencia frente a los oficiales del ejército que respondían a las posiciones más tradicionales de los sectores de derecha.<sup>18</sup>

En medio de un clima cada vez más enconado, el asesinato de monseñor Oscar Arnulfo Romero, el 24 de marzo de 1980, supuso un punto de no retorno que marca el cierre total de los espacios políticos de diálogo ante el convencimiento de los grupos de izquierdas de que los cambios sociales y políticos que precisaba el país no podrían ser conseguidos por medios pacíficos. Y es que, frente a la sistemática negación del gobierno de las violaciones de derechos humanos que continuaban sucediéndose en el país por parte de cuerpos represivos del Estado, monseñor Romero se había convertido en la figura referente que encarnaba la “voz de los sin voz.” Sus homilias y su disposición de recibir denuncias en las oficinas del Socorro Jurídico del Arzobispado daban esperanza a madres y pobladores que diariamente llegaban a interponer denuncias de desapariciones forzadas y asesinatos por motivos políticos.

La noticia de su asesinato conmovió a muchas personas que acompañaron el multitudinario sepelio en la catedral metropolitana de San Salvador. El funeral fue,

---

<sup>17</sup> El Grupo fue una organización armada formada por antiguos militantes de la Juventud Comunista y la Juventud del Partido Demócrata Cristiano de El Salvador que hacia inicios de los años 70 decidieron que la lucha armada era la única alternativa para enfrentar al régimen militar-oligárquico de El Salvador.

---

<sup>18</sup> Majano, Adolfo A. *Una oportunidad perdida: 15 de octubre 1979*. San Salvador: Índole Editores, 2009.

sin embargo, objeto de una emboscada militar que se saldó con la muerte de 50 personas y más de 600 heridos.<sup>19</sup> Este acontecimiento contribuyó a agitar y radicalizar todavía más la situación, culminando con el secuestro, tortura y asesinato en manos de los escuadrones de la muerte de seis de los ocho líderes del Frente Democrático Revolucionario (FDR), coalición que representaba una de las últimas opciones políticas progresistas dialogantes.

En este contexto, en octubre de 1980, las organizaciones político-militares de izquierdas, que hasta entonces habían actuado de manera desarticulada, se unían bajo el paraguas de una única organización, El Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional, o FMLN.<sup>20</sup> Para sobrevivir, estos grupos se trasladaron al campo, delimitando las zonas de control militar desde las que comenzarían una lucha armada cuyo objetivo final sería hacerse con el control del país. Cuando el republicano Ronald Reagan ganó las elecciones de Estados Unidos en noviembre de 1980, el FMLN decidió lanzar la que llamó “la ofensiva final.” Iniciada el 10 de enero de 1981, mientras el ejército respondía con grandes operativos de contrainsurgencia por diversas zonas del país, comenzaba una nueva etapa del conflicto.

Este desplazamiento al campo disminuyó relativamente la actividad de los escuadrones de la muerte en la ciudad. A partir de ese momento la unificación de las guerrillas y la relación del FMLN con la población rural se convirtió en el blanco de la Fuerza Armada, con una modalidad aún más sangrienta de terrorismo de Estado articulada bajo el principio de “quien no está conmigo está contra mí”. Aquellos civiles que colaboraban directa o indirectamente con la insurgencia fueron calificados como enemigos. Fue así como el ejército, con apoyo de asesores militares estadounidense, desarrolló las estrategias conocidas como “tierra arrasada” y la táctica de “quitarle el agua al pez.” Estas estrategias, que buscaban minar la base social de apoyo de la guerrilla, significaban, en la práctica, el asesinato y destrucción total de poblados y caseríos rurales. Miles de familias tuvieron que decidir entre morir o huir desplazándose internamente o fuera del país.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Krämer, Michael. *El Salvador: Unicornio de la memoria*. San Salvador: Ediciones Museo de la Palabra y la Imagen, 2009, 65.

---

<sup>20</sup> El Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP), las Fuerzas Armadas de Resistencia Nacional (FARN), las Fuerzas Populares de Liberación, (FPL), el partido Revolucionario de los Trabajadores Centroamericanos (PRTC) y el ala armada del Partido Comunista.

---

<sup>21</sup> Bajo esta lógica, cabe discutir si la guerra debe considerarse como un enfrentamiento entre dos organizaciones armadas—el ejército y la guerrilla—o si se debemos incluir a la población civil como uno de los actores del conflicto. Según Michael Krämer “[E]sto implica definir su papel como sujetos con identidades definidas dentro de la trama, o como víctimas inocentes que se vieron implicadas forzosamente dentro del clima de polarización. En todo caso, las víctimas fueron seleccionadas en muchos casos por su filiación ideológica, colectiva o por localizarse en las zonas conflictivas; pero usualmente se trataba de gente que no estaba en la capacidad de defenderse (*El Salvador: Unicornio de la memoria*, 103).

## PRINCIPALES HITOS DE LA HISTORIA DE El Salvador

- 1883** Leyes liberales que establecen un orden económico y social basado en la restructuración de la propiedad de la tierra con la extinción de los ejidos y la venta de tierras comunales y de la iglesia, comienzo de la república cafetalera.
- 1903** Elección popular del primer presidente constitucional, Pedro José Escalón.
- 1911** Presidencia de Manuel Enrique Araujo, hasta su asesinato el 9 de febrero de 1913.
- 1913** Comienzo del gobierno de 14 años de la familia Meléndez-Quiñonez.
- 1929** Debacle económica mundial y caída de los precios del café.
- 1930** Prudencia Ayala se lanza a la candidatura presidencial de El Salvador.
- 1931** Golpe de Estado y toma del poder del general Maximiliano Hernández Martínez.
- 1932** Revuelta de campesinos de Izalco, decepcionados por la política del presidente reformista Arturo Araujo. Los incidentes culminan en una matanza.
- 1940** La industria del petróleo se convierte en la principal actividad económica tras el declive definitivo de la economía basada en el azúcar.
- 1945** El Salvador se convierte en uno de los miembros fundadores de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).
- 1948** El Salvador se adhiere a la Organización de los Estados Americanos (OEA).
- 1950** Creación del Partido Revolucionario de Unificación Democrática que ejerce el poder hasta 1959. Inicio del gobierno de Oscar Osorio.
- 1951** Creación de la Organización de Estados Centroamericanos (ODECA), integrada por Nicaragua, Honduras, El Salvador, Guatemala y Costa Rica.
- 1958** Creación del Mercado Común Centroamericano y de la Organización de Desarrollo y Economía de Centroamérica para facilitar la integración económica de la región.
- 1959** Triunfo de la Revolución Cubana.
- 1962** Llega al poder Julio Adalberto Rivera, proponiendo una modernización del Estado.
- 1969** La guerra de las cien horas, conflicto fronterizo entre El Salvador y Honduras.
- 1972** Arturo Armando Molina (Partido de Conciliación Nacional) llega al poder a través de un fraude electoral. Intervención militar a la Universidad de El Salvador.
- 1972-1975** Creación de grupos político-militares de izquierdas, como las Fuerzas Populares de

- Liberación Farabundo Martí (FPL) y El Grupo.
- 1975** Masacre durante manifestación estudiantil.
- 1977** Elección como presidente del General Carlos Humberto Romero en un clima de represión sistemática contra el movimiento social y los líderes de los partidos políticos opositores.
- 1979** Triunfo de la revolución en Nicaragua.
- Golpe de estado encabezado por el autodenominado movimiento de la Juventud Militar derroca el gobierno del general Carlos Humberto Romero poniendo fin a 17 años de gobierno del conservador. Se instala la Junta Revolucionaria de Gobierno.
- 1980** En enero, se instala la Segunda Junta Militar. Aumento de la represión.
- 24 de marzo, asesinato de Monseñor Óscar Arnulfo Romero cuando oficiaba una misa en la capilla del hospital de La Divina Providencia, en San Salvador.
- En diciembre, se instala la Tercera Junta Revolucionaria de Gobierno, conformada por el coronel Jaime Abdul Gutiérrez Avendaño y el civil José Napoleón Duarte. El gobierno de la nueva Junta continuó la implementación de la reforma agraria. Se restablece el apoyo de económico y militar de Estados Unidos.
- Inicio de la Guerra Civil enfrentando a la Fuerza Armada de El Salvador (FAES) y las fuerzas insurgentes del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN)
- 1981** El 10 de enero, El FMLN lanza la "ofensiva final", después rebautizada como "ofensiva general" con el objetivo de hacerse con el poder antes de la toma de posesión del presidente de Estados Unidos, Ronald Reagan.
- 1982** En mayo, Masacre del Río Sumpul, aprox. 600 muertos.
- En agosto, Masacre del Calabozo, más de 200 muertos.
- En diciembre, Masacre del Mozote, más de 750 muertos.
- 1982-1983** Conformación de los campamentos de refugiados en Honduras, Nicaragua y Panamá.
- 1984** Reunión de diálogo entre el FMLN y el gobierno en La Palma, Chalatenango, con la intermediación de la Iglesia Católica.
- Segunda reunión de diálogo en Ayagualo, Chalatenango.
- 1986-1989** Retorno de los primeros grupos de refugiados de Honduras.
- 1989** Llega a la presidencia Alfredo Cristiani, Alianza Republicana Nacionalista (ARENA).
- 1989** Incursión del FMLN en las principales ciudades del país, incluyendo San Salvador.

Asesinato de seis jesuitas por miembros del ejército.

1990

El gobierno y el FMLN se reúnen en Ginebra, Suiza, alcanzando un primer acuerdo.

1992

El 16 de enero, firma de los acuerdos de paz en el Castillo de Chapultepec, México.

La Comisión de la Verdad describe los primeros tres años de la guerra como los más devastadores. En 1981 llegó a la presidencia de los Estados Unidos el republicano Ronald Reagan, quien habría de gobernar hasta 1989. El enfoque radical de su administración tuvo consecuencias nefastas para El Salvador, particularmente por el apoyo económico y táctico que brindó al ejército. Entre 1981 y 1982, fueron creados los Batallones de Infantería de Reacción Inmediata (BIRI)—Arce, Atlacatl, Atonal, Bracamonte y Ramón Belloso—que, desde el principio, empezaron a operar con extrema crueldad, llegando a ser responsables de la mayoría de las masacres perpetradas contra población civil. Entre los episodios más oscuros de 1981, por el número de víctimas y la crueldad de ejecuciones, se encuentran las masacres de La Quesera, Sumpul, Río Lempa (Calabozo) y El Mozote, las cuales tuvieron lugar respectivamente en enero, mayo, octubre y diciembre de 1981. Ese mismo año, *ANDES 21 de junio* reportó la ejecución de 136 maestros; 164 mil personas fueron desplazadas, y 12 mil asesinadas.<sup>22</sup> En 1982, las masacres en Chalatenango y San Vicente dejaron centenares de campesinos muertos. En el caso de San Vicente, al igual que en el del río Lempa un año antes, se trataba de campesinos huyendo de sus comunidades ante la represión, que encontraron la muerte en el intento de salvar sus vidas.

En 1982, el horror terminó por volverse cotidiano con la aparición de cementerios clandestinos y sitios abiertos para abandonar cadáveres mutilados, principalmente en distintos puntos alrededor de la capital. Los escuadrones de la muerte ampliaron sus ataques contra los funcionarios del Partido Demócrata Cristiano (PDC), quienes, desde el gobierno central y algunos municipios, comenzaron a impulsar tímidas reformas agrarias, económicas y sociales con el ánimo de contener la insurrección, que, sin embargo, afectaban a los intereses de la élite económica dominante.

Otra estrategia que emplearon los militares en las zonas bajo su control fueron las campañas y acciones cívico-militares que buscaban ganar el “corazón y mente” de la población. El objetivo de estas acciones era controlar a la población, brindándoles asistencia mínima y fermentando la formación de patrullas paramilitares de defensa civil. Esta estrategia, sin embargo, fracasó porque no respondía a las necesidades de los habitantes, pero terminó de consolidar la migración, ya que la dinámica de violencia había trastocado elementos de confianza entre los pobladores.

La huida de refugiados y desplazados<sup>23</sup> fue continua durante esta década; aunque es posible distinguir varias oleadas. Durante los años 1980-1982 los campesinos de las zonas norteñas conflictivas huyeron masivamente hacia Honduras; mientras que los sectores urbanos profesionales, sindicalistas, maestros o políticos de oposición salieron hacia países centroamericanos más seguros como México o hacia Estados Unidos. Sólo en 1982 se estima que la cifra de refugiados salvadoreños sería de entre 175 mil y 295 mil.<sup>24</sup> Según las estimaciones del sociólogo e investigador

.....  
<sup>22</sup> Comisión de la Verdad para El Salvador. *De la Locura a la Esperanza: La guerra de 12 años en El Salvador. Informe de la Comisión de la Verdad para El Salvador*. San Salvador: Editorial Universitaria, 1993, 24.

.....  
<sup>23</sup> Siguiendo la definición de Segundo Montes, “[R]efugiados son quienes salen de su lugar de residencia como consecuencia de la violencia, del terror de la guerra, y emigran al exterior de su propio país. Desplazados son todas aquellas personas que salen de su lugar de residencia, como consecuencia de la violencia, del terror de la guerra, y se asientan en otros lugares del territorio nacional. (Ver “El problema de los refugiados y desplazados salvadoreños,” *ECA*, ene-feb. 1986, 42).

.....  
<sup>24</sup> Krämer, Michael. *El Salvador: unicornio de la memoria*, 89.

jesuita, Segundo Montes, “en el momento más álgido del fenómeno, la composición poblacional de los afectados estaba profundamente distorsionada, con un fuerte déficit de varones adultos, una proporción mayor de la normal de jóvenes que accederán a la edad reproductiva y a la competencia por puestos de trabajo, lo cual generaría, además de un incremento en la tasa de dependencia, y una excesiva presión laboral. Por otro lado, se dio una aceleración desmesurada del proceso de transición de población rural a urbana, sin capacitación de la población emigrante, ni de las áreas urbanas receptoras. Es notable también la migración hacia países como Costa Rica, México, Canadá, Australia y Suecia que acogieron a exiliados de guerra. Y la migración hacia Estados Unidos principalmente de hombres jóvenes que eran el blanco de reclutamiento militar. Para 1984 se reportaban 500 mil salvadoreños que se desplazaron dentro del país, y 245 mil que se refugiaron fuera.”<sup>25</sup>

Por su parte, la guerrilla también asumió operativamente algunos patrones de violencia, realizando contundentes ataques contra bases del ejército, movilizándolo a la población civil en la convocatoria de protestas en San Salvador, organizando comandos urbanos, y sabotando la economía. Así, dentro de las filas revolucionarias llegó a ser considerado legítimo eliminar a personas vinculadas con las fuerzas gubernamentales, o a personas sospechosas de conspirar y traicionar a la organización. Según el informe de la Comisión de la Verdad, en la segunda mitad de la década de los 80, la guerrilla ejecutó a civiles no combatientes y recurrió a la plantación generalizada de minas en las zonas de control que, si bien tenían como objetivo evitar el avance del enemigo, a menudo afectaron a la población civil. Además, es importante recordar también los numerosos casos de secuestro de alcaldes y el asesinato a personalidades prominentes al final de la década.<sup>26</sup>

A mediados de los 80s, mientras se producían los primeros acercamientos para entablar un posible diálogo entre el gobierno y la guerrilla, los escuadrones de la muerte intensificaron sus acciones en la capital, especialmente dirigidas contra dirigentes políticos de la oposición, líderes sindicales, maestros y religiosos. La reiterada denuncia de los organismos de derechos humanos hizo que el gobierno de los Estados Unidos comenzara a presionar al gobierno salvadoreño para detener estas acciones y reconociera la gravedad e inestabilidad que esta situación causaba a un posible proceso de paz. Sin embargo, el comportamiento de estos grupos se mantuvo durante toda la década, y no parece que hubo, por parte del gobierno, intenciones verdaderas de investigar sus acciones.<sup>27</sup>

La combinación de esta dinámica de ataques constantes, sorpresivos y extendidos por todo el país durante más de cinco años, acompañados por los fallidos intentos de diálogo entre el gobierno y la guerrilla, comenzaron a provocar el desgaste de la guerra, y explican la culminación de esta etapa con la ofensiva guerrillera “hasta el tope,” en noviembre de 1989, que llegó al corazón del país tomándose, el 11 de noviembre de 1989, la capital salvadoreña y los principales centros urbanos en la zona oriental, norte y paracentral del país. En ese escenario, la escalada de fuerzas entre los militares y la guerrilla se intensifica. En un ambiente de crecimiento de la hostilidad bélica, tiene lugar la toma por parte de la guerrilla del Hotel Sheraton, en el cual se hospedaban un grupo de marines estadounidenses y la prensa internacional. El Estado declara toque de queda y pocos días después tiene lugar el asesinato de seis sacerdotes jesuitas y dos

.....  
<sup>25</sup> Montes, Segundo  
“El problema de  
los refugiados y  
desplazados,” 37.

.....  
<sup>26</sup> Comisión de  
la Verdad para  
El Salvador.  
*De la Locura a la  
Esperanza*, 41-42.

.....  
<sup>27</sup> Krämer, Michael  
*El Salvador: unicornio  
de la memoria*, 31.

colaboradoras en manos de los militares, generando una fuerte presión internacional en contra el gobierno. Los sacerdotes jesuitas, a través de la figura de Ignacio Ellacuría, eran los principales promotores del diálogo en el país. Su asesinato conmocionó a la comunidad internacional y alentó la necesaria salida pacífica de un conflicto armado que cada vez tenía menos apoyo militar de Estados Unidos, en un nuevo orden mundial en el cual, tras la caída del muro de Berlín en 1989, las ideologías radicalizadas que fueron alimentadas durante la Guerra Fría encontraban nuevos reacomodos.

Así, a finales de 1989 se cerraba la década como empezaba, con ataques a gran escala que conmocionaron, de nuevo, a la población y la opinión internacional, “con la diferencia del desgaste nacional y del cansancio, que permitió dar el salto cualitativo del diálogo a la negociación.”<sup>28</sup> En total, 12 años de guerra habían dejado atrás más de 75 mil víctimas civiles, 245.500 refugiados y 500.000 desplazados.

---

#### 1. 4 El proceso de negociación de la paz: entre la prolongación del conflicto y el pragmatismo político (1984-1992)

El proceso de diálogo entre la guerrilla y el gobierno comenzó formalmente en 1984, durante la administración del presidente Napoleón Duarte, cuando las partes en conflicto sostuvieron una serie de rondas en La Palma y Ayagualo, sin alcanzar, sin embargo, acuerdos sustanciales. Desde el inicio de este proceso y hasta 1989—con la llegada del presidente Alfredo Cristiani al poder—sería la oficina del Arzobispado de San Salvador la que más énfasis puso en fomentar un acercamiento de las partes, cuestionando, por otra parte, y al mismo tiempo, la responsabilidad del Estado en relación con la situación de los derechos humanos durante toda la década de los 80. Sin embargo, hasta los años 90, los representantes del poder gubernamental mostraron ser inflexible en sus posiciones, según las cuales estaban dispuestos a negociar únicamente la incorporación del FMLN en el sistema electoral.

En su discurso de inauguración, el líder de ARENA, Alfredo Cristiani, planteaba por primera vez una dinámica relativamente diferente, en la medida en que “propuso al FMLN un diálogo directo en un país de América Latina, pero no habló de negociación, sino únicamente de ‘solución pacífica a la guerra.’”<sup>29</sup> La ofensiva protagonizada por el FMLN en noviembre de 1989 se convirtió, en ese sentido, en un hito fundamental para entender el desarrollo de los acontecimientos. Si la fuerza militar del FMLN fue insuficiente para ganar, por otra parte, la acción también puso sobre la mesa la inviabilidad de una solución exclusivamente militar del conflicto, al tiempo que el gobierno era cada vez más cuestionado internacionalmente por los abusos a civiles. Ante esta situación, ambas partes comenzaron a convencerse, cada vez con más fuerza, que la salida negociada era inevitable. Así, por un lado, el FMLN moderó sus demandas económicas y políticas; por el otro, el gobierno salvadoreño comenzó a aceptar la necesidad de realizar algunas reformas legales institucionales.

En abril de 1990, representantes de ambas partes se encontraban en Ginebra, dejando constancia, en el acuerdo final de esa reunión, de que “el propósito será terminar el conflicto armado por la vía política al más corto plazo, impulsar la democratización del país, garantizar el irrestricto respeto a los derechos humanos y reunificar a la

---

<sup>28</sup> Ribera, Ricardo. “De la guerra a la paz: una doble periodización” *El Salvador* (1992-2002). En *Memoria. Primer encuentro de historia de El Salvador*. 22-25 julio, 2003. San Salvador: Concultura, 2005, 276.

---

<sup>29</sup> Martínez Peñate, Oscar (Comp.) *El Salvador: los Acuerdos de Paz y el Informe de la Comisión de la Verdad*. San Salvador: Editorial Nuevo Enfoque, 2007, 147.

sociedad salvadoreña” [sic]. En la agenda general quedaron establecidos tres puntos fundamentales y su calendarización: 1) acuerdos políticos; 2) establecimiento de garantías y condiciones para la incorporación del FMLN en un marco de legalidad a la vida civil; y 3) acuerdos finales para la consolidación del Acuerdo de Ginebra y su verificación por parte la ONU.<sup>30</sup>

Avanzando en el proceso de negociación, “durante julio de 1990, en San José (Costa Rica), se llegó a acuerdos puntuales sobre uno de los temas sumamente sensibles, los derechos humanos, incluyendo la participación formal de una Misión de Verificación de las Naciones Unidas.”<sup>31</sup> En abril de 1991, en México, se tomaron importantes acuerdos sobre reformas a leyes constitucionales y secundarias concernientes al sistema electoral y el judicial y los derechos humanos. Un lugar especial ocupaba en este sentido la transformación de los cuerpos de seguridad e inteligencia del Estado, considerándose aspectos tales como el sometimiento de la Fuerza Armada al poder civil, la eliminación del reclutamiento forzoso, la eliminación de la Policía de Hacienda y la Guardia Nacional, y su sustitución por una nueva Policía Nacional Civil. Además, “se enfatizó la formación profesional y los valores democráticos; y se concertó la creación de una Comisión de la Verdad, integrada por expertos internacionales, para investigar los graves hechos de violencia ocurridos desde 1980, cuya huella en la sociedad exigiera con mayor urgencia su esclarecimiento y conocimiento público.”<sup>32</sup>

El 16 de enero de 1992, en el Castillo de Chapultepec (Ciudad de México), representantes del FMLN y del gobierno salvadoreño firmaban los Acuerdos de Paz. Fue un acontecimiento de extraordinaria importancia, no solo para El Salvador, sino para las naciones que interpusieron sus buenos oficios para lograrlo. En otro nivel, significaron también un logro para la propia Organización de las Naciones Unidas, que durante todo el proceso mantuvo un inusitado empeño en conseguir una solución negociada al conflicto salvadoreño.<sup>33</sup>

Los acuerdos de paz tuvieron dos resultados concretos: primero, el desmantelamiento de los cuerpos de seguridad, la creación de la nueva policía nacional civil, y la limitación de las funciones de la fuerza armada a las tareas de seguridad nacional—o lo que muchos han llamado “el retorno de los militares a los cuarteles,” en consonancia con los principios de cualquier Estado moderno. El segundo gran logro fue la creación de un sistema político democrático y participativo que permitía la participación en la vida política nacional de todas las corrientes de pensamiento existentes en el país, es decir, que permitía el pluralismo político. Hay que decir, sin embargo, que una de las grandes limitaciones de los acuerdos de paz es que no abordaron los cambios necesarios en materia económico-social.

Otra deuda importante de la guerra tiene que ver con la impunidad por los abusos de derechos humanos. Así, a pesar de los esfuerzos iniciales por esclarecer la verdad de lo acontecido con la formación de una Comisión de la Verdad, cuando ésta presentó su informe final en marzo de 1993, tras ocho meses de trabajo, el gobierno proclamaba una ley de amnistía que no permitió el desarrollo de un proceso de justicia transicional, dejando impunes la gran parte de los crímenes de guerra.

A pesar de ello, haciendo hoy un balance de los Acuerdos de Paz, es importante reconocer aquello por lo que fueron exitosos. En este sentido, para entender la complejidad de

.....  
<sup>30</sup> Handal, Schafick J. “La negociación de la paz y el futuro de la fuerza armada,” en Knut Walter. *Las fuerzas armadas y el acuerdo de paz. La transformación necesaria del ejército salvadoreño*. San Salvador: FLACSO-Fundación Friederich Ebert, 1997, 48.

.....  
<sup>31</sup> Krämer, Michael. *El Salvador: Unicornio de la memoria*, 180.

.....  
<sup>32</sup> Walter, Knut. *Las fuerzas armadas y el acuerdo de paz*, 34.

.....  
<sup>33</sup> Samayoa, Salvador. *El Salvador: la reforma pactada*. San Salvador: UCA Editores, 2002.

este momento histórico del país, es necesario también ubicar las responsabilidades, atendiendo a un orden cultural basado en una larga tradición política:

1. Los partidos políticos herederos de los acuerdos de paz, Arena y el FMLN, no eran partidos políticos modernos, sino que fueron herederos de la cultura política autoritaria vertical y clientelar que tiene sus antecedentes en el siglo XIX.

2. Estos partidos políticos habían sido dirigidos por funcionarios con poca preparación en la administración del Estado. En lugar de lograr consolidar una administración basada en la meritocracia, propia de políticas de modernización del Estado, han consolidado una red clientelar altamente vulnerable a la corrupción.

3. La perpetuación de la violencia en El Salvador tiene más que ver con la incapacidad política de gestión de territorios y actores para administrar la seguridad pública que con aspectos relacionados con una cultura violenta. Por ejemplo, el fenómeno de las maras es un fenómeno importado desde Estados Unidos, relacionado con el retorno de los hijos de muchos de los migrantes que salieron durante la guerra, el cual se dejó desarrollar con permisividad, impunidad y, muchas veces, usando a estos grupos como parte de una red clientelar.

## 2. Dimensiones para entender el conflicto armado: *De la Locura a la Esperanza*

Siguiendo este breve relato sobre las causas, desarrollo y conclusión del conflicto armado, en este apartado se presentan una serie de “dimensiones” que, analizadas en mayor profundidad, pretenden constituirse como categorías de análisis y reflexión para elaborar, más adelante, el trabajo en el aula.

Tomando como punto de partida el título del informe de la Comisión de la Verdad, estas dimensiones se dividen en dos partes. En la primera parte, *de la locura*, se presentan una serie de dimensiones vinculadas con las diversas formas en las que la violencia fue ejercida durante el conflicto armado tal y como fueron consideradas por la Comisión de la Verdad a la hora de establecer una serie de casos emblemáticos de graves violaciones a los derechos humanos.<sup>34</sup> Además de las prácticas que quedaron reflejadas en el informe de la Comisión de la Verdad, se han agregado algunas otras dimensiones que también resultan representativas para entender la consolidación de una cultura de la violencia en el país que desembocó en la “locura” durante los años de la guerra civil, o por aportar otros aspectos, poco estudiados, sobre las dimensiones de la vida de las personas que fueron trastocadas durante el conflicto.

La segunda parte de este apartado, *a la esperanza*, se refiere a toda una serie de procesos que tuvieron lugar durante la etapa final del conflicto y los años del postconflicto como formas de intentar dar una respuesta, de forma limitada y no siempre satisfactoria, a los múltiples atropellos y abusos que fueron cometidos durante la guerra. Si bien muchos de estos procesos todavía permanecen inconclusos, habrían sido importantes pasos en el difícil trabajo de intentar reconstruir el tejido social roto por el conflicto y la confianza ciudadana en la nueva institucionalidad democrática.

.....  
<sup>34</sup> Al analizar la fenomenología de la violencia que tuvo lugar durante la guerra de El Salvador, el trabajo de la Comisión de la Verdad se rigió por los criterios establecidos en su mandato, según el cual esta debía esclarecer “una serie de casos individuales de características similares que revelan un patrón sistemático de violencia o maltrato y que, vistos en su conjunto, conmovieron en igual medida a la sociedad salvadoreña, sobre todo por cuanto su objetivo fue impactar por medio de la intimidación a ciertos sectores de esa sociedad.” Comisión de la Verdad para El Salvador. *Informe de la locura a la esperanza*, 24.

## DE LA LOCURA

*“La violencia fue una llamarada que avanzó por los campos de El Salvador. Arrasó aldeas, copó los caminos, destruyó carreteras y puentes, eliminó las fuentes de energía y redes transmisoras; llegó a las ciudades, iglesias y centros educativos, golpeando familias, vulnerando a la justicia y a la administración pública; señaló como enemigo a cualquiera que no aparecía en la lista de amigos. La violencia todo lo convirtió en destrucción y muerte, porque tales son los despropósitos de aquella ruptura de la plenitud tranquila que acompaña al imperio de la ley, y porque la esencialidad de la violencia es la modificación, abrupta o paulatina, de la certidumbre que la norma crea en el ser humano, cuando esa modificación no se produce a través de los mecanismos del estado de derecho. Las víctimas eran salvadoreños y extranjeros de todas las procedencias y de todas las condiciones sociales y económicas, ya que la violencia iguala en el desamparo ciego de su crueldad.”<sup>35</sup>*

### Guerra civil

---

Una guerra civil o conflicto armado interno es una guerra que ocurre entre dos o más grupos organizados dentro de un mismo Estado. Las guerras civiles pueden tener consecuencias materiales (como la destrucción de viviendas, daños a las infraestructuras, etc.) e inmateriales (afectaciones psicológicas en la población, la necesidad de reconocimiento como víctima de un conflicto, etc.). Al tener una dimensión interna, es decir, al ocurrir dentro del territorio de un mismo Estado, las guerras civiles suelen ser especialmente crueles y devastadoras.

Las guerras civiles pueden responder a lógicas muy diversas: así, pueden iniciarse de diversas formas (mediante una insurrección o un golpe de estado), y conducirse de modos diferentes (mediante técnicas de guerra convencional, enfrentamiento de guerrilla urbana o rural, represión, etc.). Igualmente, variados pueden ser los métodos de su resolución (victoria de una de las partes, intervención, o mediación y negociación). Considerar esta fenomenología es importante porque nos ayuda a reconocer las diversas dimensiones que trastoca un conflicto armado, considerando los mecanismos de represión y violencia empleados, los actores afectados (niñez, mujeres, grupos organizados y étnicos) y las diferentes condiciones a las que fue sometida la población ante la situación de guerra (tales como el refugio, el exilio, el desplazamiento).

Severo Rojo Hernández<sup>36</sup> define la guerra civil como una lucha armada prolongada entre dos bandos en contienda dentro de un mismo territorio. Según él, las guerras civiles surgen como fenómenos de naturaleza variable, y más que cualquier otro tipo de conflicto, revelan los numerosos problemas estructurales y disfunciones que aquejan a una sociedad. Por ello, es importante conocer las demandas de transformación de la realidad política, social y cultural que éstas encierran.

En la guerra civil salvadoreña se identifican dos bandos en contienda: la Fuerza Armada de El Salvador (FAES) y el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN). Durante el conflicto, la guerrilla llegó a tomar control territorial de algunas zonas al norte de los departamentos de Morazán, Cabañas

---

<sup>35</sup> Comisión de la Verdad para El Salvador. *Informe de la locura a la esperanza*, 7.

---

<sup>36</sup> Rojo Hernández, Severiano y Eduardo González Calleja. “Las guerras civiles. Reflexiones sobre los conflictos fratricidas de la época contemporánea,” *Hispania Nova: Revista de Historia Contemporánea*, 13, 2015, 158-163.

y Chalatenango, y la zona paracentral de San Vicente y Cuscatlán. Esto provocó cruentos enfrentamientos y tácticas militares que afectaron principalmente a los pobladores de las zonas rurales que, en muchos casos, tuvieron que abandonar sus territorios dando lugar a desplazamientos masivos.

Si bien las causas de las guerras son siempre controvertidas, el surgimiento de la guerra en El Salvador puede entenderse, de forma general, como una respuesta al cierre de alternativas de negociación que encontraron una serie de demandas sociales frente a los altos niveles de represión ejercidos sobre cualquier persona opositora a un régimen político que, por más de 50 años, ejerció el autoritarismo militar. Poco a poco, se fueron cerrando más los espacios de libertad de pensamiento, expresión y organización en el país. Y fue así como los grupos sociales fueron radicalizando su lucha, tomaron las armas y el control de algunos territorios, iniciando una guerra que se prolongaría durante 12 años.

Para entender, por otra parte, la caracterización y duración del conflicto, es importante señalar el papel que jugó la declaración por la que los gobiernos de Francia y México reconocieron, en septiembre de 1981, al FMLN-FDR como una “fuerza representativa y beligerante,” y, por tanto, como una fuerza con *derecho* a participar en una solución política del conflicto. Este hecho constituye uno de los hitos más importantes en el ámbito diplomático desde que se inició la guerra en el país, ya que la declaración de ambos gobiernos reconocía la existencia de una oposición al régimen militar salvadoreño que aglutinó a amplios sectores de la población dentro de la alianza del Frente Democrático Revolucionario y el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional, y que tenía, entre sus preceptos, la instauración de un nuevo orden interno en el país.

Adicionalmente, la importancia de esta declaración estriba en que con ella se rompe el *impasse* en el que se había sumido el proceso salvadoreño que amenazaba con convertirse en un conflicto “crónico” de elevadísimos costes humanos y políticos. El reconocimiento de dos partes en el conflicto por parte de los gobiernos de Francia y México evidenció la voluntad política de la comunidad internacional para la búsqueda de una paz negociada al conflicto. La declaratoria fue bien acogida por las fuerzas sociales y políticas del momento, incluyendo a los países vecinos que más tarde emprendieron procesos de negociación para pactar acuerdos sobre la paz y estabilidad de la región (Acuerdos de Esquipulas).

## **Derecho Internacional Humanitario y Derecho Internacional de los Derechos Humanos**

---

Tras el fin de la 2ª Guerra Mundial, y especialmente a partir de la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la promulgación la *Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948*, se han venido generando bajo el marco internacional toda una serie herramientas que han buscado elaborar un marco normativo bajo el que poder regular y dar una respuesta legal a los episodios de violaciones de los derechos humanos. Para entender de qué forma funciona la protección de los derechos humanos dentro del paraguas proporcionado por Derecho Internacional es necesario pensar en

dos marcos de creación de normas diferentes: el Derecho Internacional Humanitario y el Sistema de Protección Internacional de los Derechos Humanos.

En líneas muy generales podríamos decir que el objetivo del Derecho Internacional Humanitario (DIH) sería el de establecer los límites que deben ser respetados en situaciones de conflicto sobre las formas en las que está permitido llevar a cabo las hostilidades bélicas (prohibición de usar armas biológicas y químicas o minas antipersona) y, dotar de cierta protección jurídica a los combatientes, las víctimas de los conflictos armados y a la población civil durante los mismos.

El inicio del DIH puede rastrearse hasta 1864, año en el que bajo la influencia del Comité Internacional de la Cruz Roja (CIRC) suiza se celebraba la primera Convención de Ginebra, la cual establecía un reglamento con una perspectiva interfronteriza sin precedentes para ser observado en tiempos de guerra que protegía al personal sanitario y las instalaciones hospitalarias de los abusos de la guerra.<sup>37</sup> Dicho reglamento se componía de un primer Convenio que protegía a los heridos en combate de tierra y que era ampliado por los Convenios firmados en la Haya en 1899 y 1907, el último de los cuales hacía referencia a los heridos en combate naval. Después de la 1ª Guerra Mundial, en 1929 se firmaba un tercer convenio que establecía una cierta protección, por primera vez, para los prisioneros de guerra; y, finalmente, en 1949, se revisaban los convenios anteriores y se firmaba el IV y último Convenio, ya después de la 2ª Guerra Mundial, en el que se protegían jurídicamente los derechos de la población civil en tiempos de conflicto armado. Finalmente, en 1977 se firmaban los dos Protocolos Adicionales a los IV Convenios de Ginebra que profundizaban en todos los elementos de la protección anteriormente establecida, aumentando el número de artículos y centrándose sobre todo en la protección de la población civil, tanto durante conflictos internacionales como no-internacionales. Estos cuatro convenios, revisados y avalados por la ONU en 1949, y los dos protocolos de 1977 vendrían finalmente a constituir el núcleo principal del DIH hoy en día, aunque no son los únicos elementos que lo forman.

Por su parte, el Derecho Internacional de los Derechos Humanos (DIDH) sería un marco de protección legal válido en todo momento—tanto en períodos de paz como de guerra—y para todo individuo en tanto que individuo—y no como ciudadano de un Estado. En estos términos es definido por Buergenthal “como el derecho que consiste en la protección de individuos y grupos contra violaciones por parte del gobierno de sus derechos internacionalmente garantizados, y en la protección de estos derechos.”<sup>38</sup> En relación con su contenido el Sistema Internacional de Protección de los Derechos Humanos está formado por dos marcos diferentes: primero, un sistema global que desarrollado bajo la supervisión de la ONU y, dentro de ella, los diferentes organismos creados para tratar con los asuntos relacionados con los derechos humanos, como habría sido, especialmente, el caso de la Comisión de Derechos Humanos; y segundo, otro conformado por los distintos sistemas regionales—el Europeo, el Inter-Americano y el Africano cada uno de los cuales estaría encargado de promover e intervenir en conflictos de derechos humanos dentro de sus respectivos marcos territoriales, secundados, además, en los tres casos por una Comisión o Comité de Derechos Humanos y un Tribunal de zona.

.....  
<sup>37</sup> Buergenthal, Thomas. *Derechos humanos internacionales*. Bilbao: Ediciones Gernika, 1996, 18.

.....  
<sup>38</sup> *Ibíd.*, 1.

El cuerpo de derechos humanos reconocidos dentro del marco de la ONU está conformado por los contenidos de la *Carta de las Naciones Unidas*, la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (adoptada por los cuarenta y ocho miembros de la Asamblea General en 1948), el *Convenio Internacional Sobre Derechos Civiles y Políticos* (1966) con sus dos protocolos opcionales y el *Convenio Internacional Sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1966). A estos cinco documentos, que vendrían a conformar la llamada *Ley Internacional de Derechos Humanos*, se irían uniendo con el tiempo toda una serie de convenios sobre temáticas específicas que han ido elaborándose bajo el seno de la ONU, especialmente a partir del trabajo promovido por la Comisión de Derechos Humanos y que, dependiendo de si son convenios o declaraciones y el número de estados que los han firmado, tienen diferentes grados de vinculación. Estos serían, entre otros: *La Convención para la Prevención y Castigo del Crimen de Genocidio* (1948-51), *la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación racial* (1965-69), *la Convención contra la Tortura y otros tratos Crueles, Inhumanos o Degradantes* (1984-87), o *la Declaración sobre la Protección de toda Persona a la Desaparición Forzosa* (1992). La variedad y desarrollo de esta serie de tratados viene a poner de relieve la creciente preocupación e interés que ha existido desde una perspectiva normativa por perfeccionar el marco jurídico internacional de protección de los derechos humanos, materializada en el desarrollo de nuevos modelos de respuesta que sean específicos ante las distintas formas que han ido conociendo los abusos de derechos humanos en el mundo con el paso del tiempo.

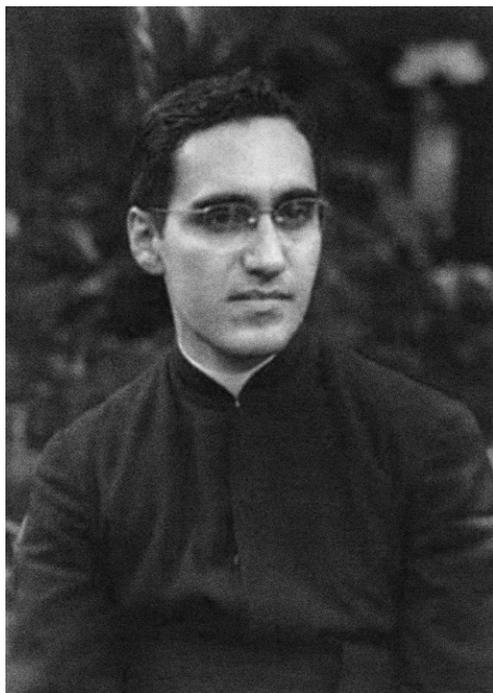
No obstante, y a pesar de este amplio y al tiempo específico marco de reconocimiento legal de los derechos humanos, no debemos pasar por alto que, a la hora de la verdad, la vigencia o respeto de éstos es todavía frágil, por no decir, inexistente en muchos casos. En tanto que el Derecho Internacional es un derecho entre Estados, funciona a partir de acuerdos que, para tener validez deben ser no sólo respaldados y firmados por un número importante de países, sino también ratificados por los mismos y lo que es aún más importante, respetados. Así sucede, y no pocas veces, que países que han firmado y incluso ratificado dichos tratados, cuando son denunciados por violaciones de estos dentro del seno de la ONU, hacen caso omiso a los informes y recomendaciones presentados por el Comité de Derechos Humanos. Es por ello que el sistema regional de derechos humanos ha sido quizás más eficaz en la protección internacional de los derechos humanos -aunque con diferencias entre los distintos marcos- por cuanto que, sobre todo en los casos Inter-Americano y Europeo, los tratados específicos de derechos humanos dentro de estos contextos están respaldados por el trabajo de tribunales que, en más de una ocasión, han impuesto sanciones civiles a los estados por violaciones de los mismos o les *han obligado* a rectificar su conducta.

## **Escuadrones de la muerte y ejecuciones extrajudiciales**

---

Según el informe de la Comisión de la Verdad para El Salvador, entre 1980 a 1981 se llevaron a cabo, de forma sistemática y organizada, graves violaciones a los derechos humanos en manos de los llamados “escuadrones de la muerte.” Los escuadrones de la muerte eran organizaciones paramilitares de extrema derecha, formados generalmente por miembros de las fuerzas de seguridad que, sin embargo, vestidos de civil, actuaban clandestinamente y ocultaban su afiliación e identidad.

El surgimiento de estos grupos, que actuaban al margen de la ley y con la convivencia del Estado, en contra de opositores políticos o de personas sospechosas de ser opositores al gobierno, supuso el quebrantamiento *de facto* del Estado de derecho en el país. Por el alcance de sus acciones, se llegaron a convertir en un instrumento de terror. En el Informe de la Comisión de la Verdad se incluyen como casos ilustrativos sobre la actuación de los escuadrones de la muerte, entre otros, el asesinato del arzobispo Monseñor Oscar Arnulfo Romero y el del abogado Mario Zamora Rivas, quién pertenecía al Partido Demócrata Cristiano, y fue asesinado, en su propia casa, el 23 de febrero de 1980.<sup>39</sup>



MONSEÑOR ROMERO EN 1961. FOTO: WIKIMEDIA COMMONS, DOMINIO PÚBLICO.

Pero estos grupos represivos no solo actuaron durante los años de la guerra. De hecho, su origen data de los años del autoritarismo militar, cuando se conformaron los primeros grupos paramilitares que tenían como misión identificar y eliminar posibles elementos comunistas entre la población rural. Entre 1967 y 1979, el general José Alberto Medrano, que dirigía la Guardia Nacional, reorganizó el grupo ORDEN (Organización Democrática Nacionalista) y lo convirtió en una fuerza paramilitar altamente organizada. Aún cuando los escuadrones de la muerte no formaron parte de las estructuras del Estado, recibían apoyo de las instancias estatales. Por supuesto, las autoridades nacionales negaron sistemáticamente este vínculo, y siendo sus crímenes muy difíciles de rastrear, los escuadrones de la muerte hacían, muchas veces, alarde de su impunidad y connivencia con la justicia y el poder político de turno, secuestrando y asesinando a plena luz del día. Este juego enloquecedor de secreto/visibilidad lograba aterrorizar y paralizar a la población civil.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Comisión de la Verdad para El Salvador. *Informe De la locura a la esperanza*, 132-138 y 145-147.

---

<sup>40</sup> Molinari, Lucrecia. "Escuadrones de la Muerte": Grupos Paramilitares, Violencia y Muerte en Argentina ('73-'75) y El Salvador ('80). *Revista electrónica Diálogos*, vol. 10, 1, 2009, 91-116.

Una de las tareas más importantes de los escuadrones de la muerte, a partir de la década de los 70, fue precisamente la de sembrar el terror entre la población civil. Su objetivo no sólo era militar, sino político: “mantener el *estatus quo* en El Salvador, mediante el asesinato de cualquier individuo que se opusiera al régimen”, constituyéndose en la principal actividad del aparato salvadoreño de seguridad nacional para impedir que la oposición se organizara.<sup>41</sup>

## Ajusticiamientos internos perpetrados por la guerrilla

---

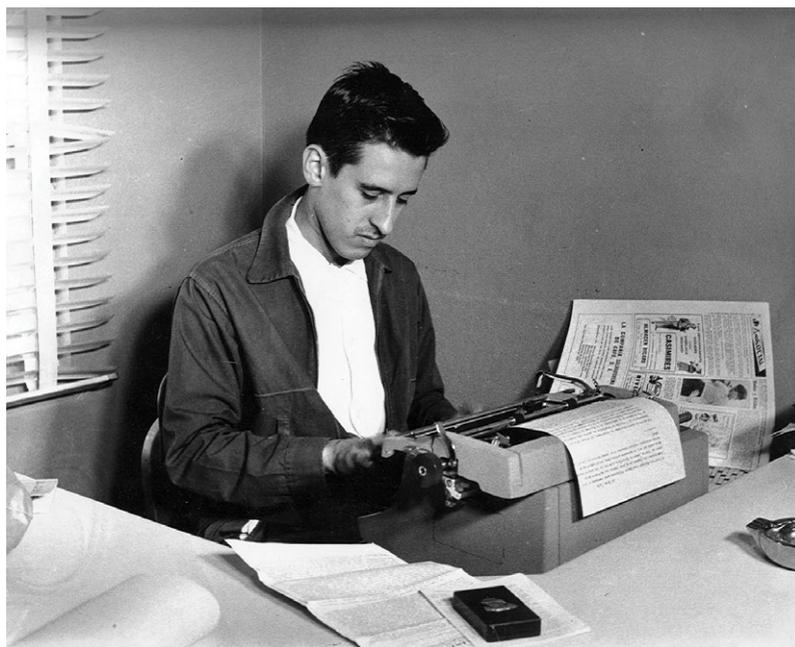
La sospecha y el temor a posibles infiltraciones dentro de las filas de la guerrilla estuvieron presentes en la formación de las organizaciones político-militares de la insurgencia desde el principio. Este temor se manifestó en la proliferación de los actos de “ajusticiamiento,” es decir, de asesinatos de personas que se creía eran traidoras o estaban infiltradas en las filas de la guerrilla, después de un proceso de juicio cerrado y, de hecho, casi clandestino. Los cuerpos de los asesinados eran después hechos desaparecer o, en algunos casos, dejados a la intemperie para que fueran devorados por animales de rapiña.

Pocas personas conocieron de los lugares y causas de los asesinatos, pues los implicados y sus juicios no se hicieron públicos ante el resto de los miembros de la insurgencia. Así, no parece que este tipo de procesos fueran usados como “casos ejemplarizantes” para prevenir la “traición,” sino que, más bien, fueron tratados con total hermetismo. A pesar de ello, acabaron convirtiéndose en verdaderos y efectivos mecanismos de “terror” dentro de las filas de la guerrilla. Así, en las narrativas de los milicianos guerrilleros que conservamos sobre las acciones contra las “desviaciones ideológicas,” se reconocen los “ajusticiamientos” ejercidos contra miembros de la guerrilla por pequeños grupos de la cúpula de mando. Esta práctica de violencia política existió desde inicios de la conformación de estos grupos políticos-militares en los años 70s, y logró persistir en los frentes militares hasta el final del conflicto armado.

El caso quizá más conocido es el del poeta Roque Dalton, asesinado por un grupo de mando del Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP). El poeta fue arrestado el 13 de abril de 1975 y llevado a juicio por un pequeño grupo de cúpula de mando militar bajo las acusaciones de “indisciplina” y la sospecha de ser “agente de la CIA.” Hasta la fecha no se ha encontrado su cadáver, pero se dice que su cuerpo fue tirado en un lugar conocido como “el playón,” en las cercanías del volcán de San Salvador. Sus hijos todavía reclaman la investigación del caso, ya que existen pruebas contundentes sobre el mandato del asesinato. Lo hechos fueron reconocidos por los miembros implicados, sin embargo, el comandante Joaquín Villalobos, ex dirigente del ERP, los calificó como “un error de juventud,” alegando que el caso ocurrió durante los primeros años de conformación de los grupos políticos militares, en un momento en que las células y sus miembros estaban aún poco definidas.

---

<sup>41</sup> Krämer, Michael. *El Salvador: Unicornio de la memoria*, 28. Este autor sostiene que los escuadrones de la muerte no solo fueron cuerpos paramilitares, sino que actuaban en coordinación con los cuerpos de seguridad públicos, tales como como la Guardia Nacional.



ROQUE DALTON. SIN FECHA. FOTO CORTESÍA: MUSEO DE LA PALABRA Y LA IMAGEN

Sin embargo, esta práctica no cesaría en los primeros años de organización de los grupos revolucionarios, sino que continuaría a lo largo del tiempo, ya en los frentes de guerra. Uno de los pocos académicos que ha investigado sobre los crímenes perpetrados por la guerrilla dentro de sus propias filas es el historiador de la Universidad de El Salvador, Jorge Juárez Ávila,<sup>42</sup> quien también fue militante de las Fuerzas Populares de Liberación (FPL), una de las cinco organizaciones político-militares del FMLN durante el conflicto. Con su investigación, Juárez Ávila busca reflexionar sobre el tratamiento historiográfico que han recibido algunos de los acontecimientos más controvertidos del conflicto, como fueron las purgas internas dentro de la guerrilla salvadoreña, y reconocerlas como formas extremas de violencia política. Su estudio se centra en un territorio y grupo político militar concreto, el Frente Paracentral controlado por las Fuerzas Populares de Liberación (FPL). Según los testimonios de múltiples excombatientes, en el Frente Paracentral las purgas internas fueron una práctica habitual en el periodo que va desde 1986 hasta 1992, durante el cual se estima que, bajo las órdenes del comandante Mayo Sibrián, se enjuició y condenó a cientos de personas. Para Juárez, la importancia de abordar este tema desde la academia radica en tratar de entender la lógica de la violencia política en el seno de las organizaciones guerrilleras, así como su tratamiento o gestión en relación con la memoria, los olvidos, el silencio y la negación por la sociedad, las familias de las víctimas, los supervivientes y el Estado.<sup>43</sup>

### Desapariciones forzadas

En el marco de los gobiernos dictatoriales o aquellos que han usado métodos de represión clandestinos, el término «desaparecido» se refiere a aquellas personas

.....  
<sup>42</sup> Juárez Ávila, Jorge. "Memoria, Identidad y Silencio: reflexiones en torno a la Negación de Atrocidades de la Insurgencia Salvadoreña durante la Guerra Civil," *Revista de Historia*, 76, julio-diciembre 2017, 105-118.

.....  
<sup>43</sup> *Ibíd.*, 107.

que, víctimas de la práctica y dispositivos del terror estatal, fueron secuestradas, torturadas y finalmente asesinadas por razones políticas, y cuyos cuerpos, enterrados o eliminados de forma secreta, nunca fueron encontrados o entregados a sus familias. Así, la condición de desaparecido es una marca que se extiende en el tiempo, ya que los familiares de las víctimas, que no llegan nunca a ver los cadáveres de sus seres queridos, no pueden llegar a tener certeza sobre si éstos se encuentran vivos o muertos.

En América Latina, durante el periodo de expansión dictaduras cívico-militares entre los años 1960 y 1980, la práctica del secuestro, la tortura y ulterior asesinato por razones políticas fue ampliamente utilizada por los aparatos represivos de los diversos Estados. Importadas desde Argelia, estas técnicas de contrainsurgencia llegaron a Latinoamérica a través de Argentina. Según apunta Ariel Armony, “hacia finales de la década de 1970 y durante la década de 1980, el régimen militar argentino internacionalizó su aparato represivo en América Latina,” con apoyo financiero de los Estados Unidos, como parte de una cruzada hemisférica contra el comunismo. La última fase de esta campaña fue la participación del país en los conflictos de Centroamérica—Nicaragua, El Salvador, Guatemala y Honduras. En El Salvador, “en colaboración con la Agencia Nacional de Servicios Especiales de El Salvador (ANSESAL), los argentinos entrenaron a oficiales salvadoreños en el uso de técnicas de contrainsurgencia destinadas a destruir las organizaciones de oposición utilizando operativos y métodos paramilitares que operaban desde el personal no combatiente hasta el liderazgo a la cabeza de la organización.”<sup>44</sup> El objetivo final de este dispositivo era evitar el supuesto apoyo de armas nicaragüenses y cubanas a los insurgentes del FMLN.

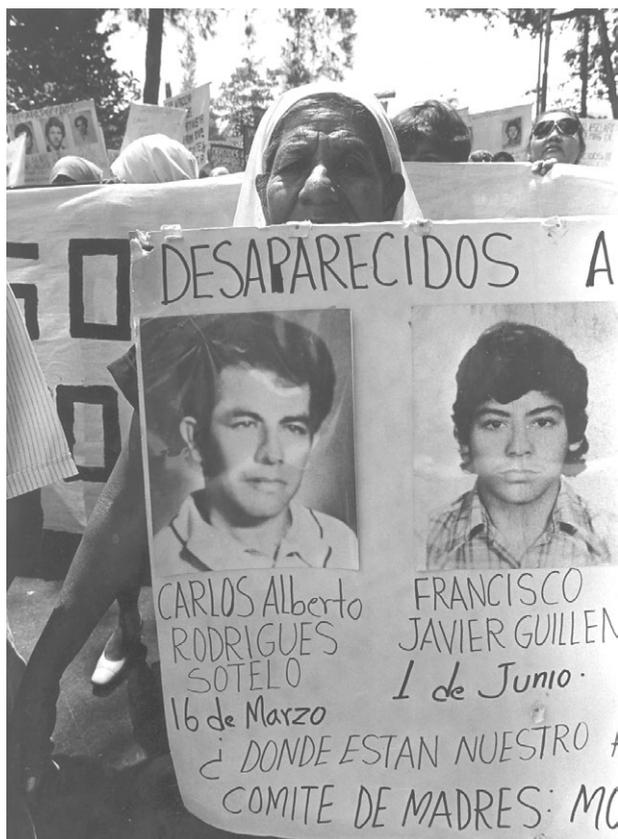
Los dispositivos del terror seguían el modelo argentino e incluían la vigilancia, el secuestro, la tortura, la ejecución sumaria de prisioneros tras el interrogatorio y la desaparición de personas que se creía eran contrarias al sistema, “incluso cuando su afiliación política era mínima o incidental.”<sup>45</sup> La práctica de la desaparición forzada fue muy habitual en El Salvador durante los años 1975 a 1981. En el informe de la Comisión de la Verdad se incluye como casos ilustrativos la desaparición de Francisco Arnulfo Ventura y José Humberto Mejía, estudiantes de derecho de la Universidad de El Salvador, detenidos por efectivos de la Guardia Nacional en el parqueo de la Embajada de Estados Unidos, el 22 de enero de 1989 después de su participación en una manifestación estudiantil. Los estudiantes, que fueron llevados por unos hombres vestidos de civil, permanecen desaparecidos y sin que se sepa sobre su paradero hasta la fecha.<sup>46</sup>

La secuencia sistematizada de esta práctica represiva que consistía en secuestrar-torturar-asesinar, descansaba sobre una matriz cuya finalidad era sustraer la identidad de la víctima, reforzando el grado de incógnita y una pregunta: ¿dónde están? Esta pregunta era constantemente repetida, principalmente por las madres de desaparecidos, quienes se convirtieron en la cara más visible de este tipo de violación. Así, en 1977, un grupo de mujeres, cuyos hijos habían desaparecido, fundó el Comité de Madres de Reos y Desaparecidos Políticos de El Salvador (COMADRES) con el apoyo de la arquidiócesis de San Salvador y de Monseñor Oscar Arnulfo Romero. La labor de COMADRES era denunciar casos de desaparición y tortura, así como promover la liberación de presos políticos.

.....  
<sup>44</sup> Armony, Ariel.  
“Guerra sucia  
transnacional:  
los hombres del  
Plan Cóndor en El  
Salvador,” *El Faro  
Académico*, 31 de  
mayo de 2016.  
Disponible en:  
[https://elfaro.  
net/es/206005/  
academico/18679/  
Guerra-sucia-  
transnacional-los-  
hombres-del-Plan-  
C%C3%B3ndor-en-  
El-Salvador.htm](https://elfaro.net/es/206005/academico/18679/Guerra-sucia-transnacional-los-hombres-del-Plan-C%C3%B3ndor-en-El-Salvador.htm).

.....  
<sup>45</sup> *Ibíd.*

.....  
<sup>46</sup> Comisión de  
la Verdad para  
El Salvador. *Informe  
De la locura a la  
esperanza*, 105-107.



CONCENTRACIÓN DE CO-MADRES. SIN FECHA. FOTO CORTESÍA: MUSEO DE LA PALABRA Y LA IMAGEN

El papel vigilante de COMADRES fue fundamental durante este periodo en el que se incrementó dramáticamente el número de personas desaparecidas y asesinadas en el país. Entre las diversas labores de la organización, COMADRES realizó mucho trabajo en las calles, fotografiando, cada mañana, los cuerpos de personas encontradas sin vida para su posterior identificación. Fue así como el COMADRES formó una Comisión Investigadora de cementerios clandestinos que fue dibujando la geografía del terror delineando el itinerario de los desaparecidos a través de los relatos de testigos.

*“Llegaron y le dijeron a uno de mis hijos mayores, que a mi hijo lo habían asesinado y que lo habían capturado en un lugar que le dicen San Martín y que lo habían venido a tirar a la morgue de Apopa, cerca de aquí de san salvador, pero mi esposo fue y no lo encontró, no encontró el cadáver, entonces desde esa fecha nosotros seguimos buscándolo, buscándolo, y hasta la fecha yo lo espero siempre”.*

(Antonia Morales de Cabrera, junio 2008)

Esta búsqueda se convirtió también en un peregrinaje por diversos lugares relacionados con la represión. Así, como ocurrió con las madres de la Plaza de Mayo en Argentina, fueron comunes “las Paradas” frente a cárceles o edificios de la policía nacional en demanda de la libertad de los detenidos y exigiendo información sobre los desaparecidos.

## Asesinatos selectivos

---

Los asesinatos selectivos fueron una práctica especialmente habitual durante los años previos al conflicto armado. En un clima de creciente polarización social, los objetivos de estos crímenes eran siempre personas que manifestaban un pensamiento político considerado opuesto dentro de un continuo: “comunista-izquierdista” vs. “oligarca-derechista.”

En el caso de la guerrilla, la mayoría de los asesinatos selectivos perpetrados fueron contra alcaldes o candidatos a alcaldes, y buscaban infundir terror a nivel local, alterando el curso natural del ejercicio democrático de las elecciones municipales. Por la cantidad de casos presentados y porque constituyó una táctica contra el ejercicio del poder local, estos casos han sido incluidos como casos emblemáticos en el Informe de la Comisión de la Verdad sobre todo durante el período que va entre 1985-1989, durante cual el número de casos se elevó de manera significativa.<sup>47</sup>

De igual forma, entre 1971- 1979, las primeras células de la guerrilla llevaron a cabo múltiples secuestros y asesinatos de empresarios y representantes gubernamentales que no fueron recogidos en el informe de la Comisión de la Verdad, ya que se trata de eventos que sucedieron en los años previos al conflicto armado los cuales quedaron fuera del mandato de investigación. Sin embargo, fue durante esta época de preguerra que hubo mayores índices de acciones clandestinas de terrorismo y de represión paramilitar. Entre los casos que sobresalen de este período, se encuentra el secuestro del empresario Ernesto Regalado en 1971, el secuestro y asesinato del Canciller de la República, Mauricio Borgonovo, en 1977, el del Ex- Ministro de Educación, Walter Béneke, secuestrado y asesinado en 1980.

Los casos de secuestro y asesinato a empresarios y funcionarios públicos se continuaron sucediendo hasta el final del conflicto armado—como sería el caso de y el Dr. Rodríguez Porth, Secretario de la Presidencia, asesinado en 1989— e, inclusive, durante el posconflicto. Destaca en este sentido el caso del adolescente Andrés Suster, secuestrado en 1995 por una pequeña célula de ex miembros de la guerrilla.

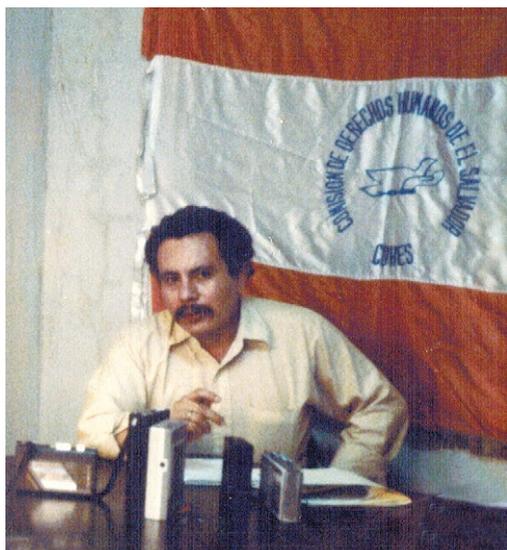
Del otro lado, los cuerpos de seguridad del estado (Guardia Nacional y Policía Nacional) y los escuadrones de la muerte, también fueron responsables de asesinatos extrajudiciales, sobretodo de miembros de sindicatos obrero-campesinos y defensores de derechos humanos. Entre los casos más famosos estarían el de Febe Elizabeth Vásquez, sindicalista de la Federación Nacional Sindical de Trabajadores Salvadoreños (FENASTRAS), que fue asesinada junto a otros 9 sindicalistas en un ataque dinamitero contra las oficinas del sindicato en octubre de 1989, y el de Herberth Anaya Sanabria, miembro de la Comisión de Derechos Humanos de El Salvador (CDHES), asesinado en 1987 por escuadrones de la muerte. Ambos casos quedan consignados en el Informe de la Comisión de la Verdad.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Comisión de la Verdad para El Salvador. *Informe De la locura a la esperanza*, 156-160.

---

<sup>48</sup> *Ibíd.*, 44-104.



HERBERT ERNESTO ANAYA SANABRIA. SIN FECHA.  
FOTO CORTESÍA: MUSEO DE LA PALABRA Y LA IMAGEN.

Los asesinatos selectivos incluyeron también a personas extranjeras. Destacan los casos de las seis monjas norteamericanas, los periodistas holandeses, y la enfermera Madeleine Lagadec, todos ellos asesinados por miembros de escuadrones de la muerte o de la Guardia Nacional; así como, los de marines estadounidenses, embajadores y empresarios japoneses secuestrados y asesinados por la guerrilla.

### **El éxodo rural y las masacres contra la población**

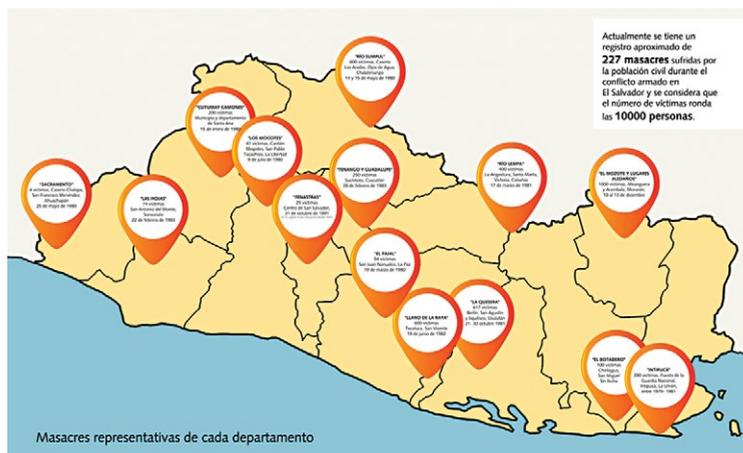
---

Antes de la guerra, en algunos lugares del país, la población rural comenzó a organizarse para exigir mejoras en las condiciones laborales en las fincas de café y en las haciendas de algodón, y para tener acceso a la propiedad de la tierra, uniendo sus demandas al descontento social generalizado de la época. Diversas comunidades comenzaron en este momento a concienciarse y organizarse en torno a lo que se conoce como la “celebración de la palabra,” bajo la influencia de catequistas pertenecientes a la Teología de la Liberación. Es así como surgieron en Morazán las Comunidades Eclesiales de Base (CEBES), que sembraron la semilla de su organización en torno a la fe y las demandas sociales por una vida digna. En Chalatenango surgió la Federación Cristiana de Campesinos Salvadoreños (FECCAS), que desarrollaba un fuerte trabajo organizativo en Aguilares, el Paisnal, Guazapa, Suchitoto, Cinquera, Tejutepeque, San Pedro Perulapán, Santa Ana y otras áreas.

Los gobiernos militares de la época trataron de deslegitimar estas demandas reivindicativas desde el principio. Así, muchas comunidades, incluso si contaban sólo con “unas cuantas personas organizadas,” fueron consideradas “guerrilleras” y reprimidas por las organizaciones paramilitares. Al principio, los asesinatos en las zonas rurales eran selectivos, utilizando las listas elaboradas por los “orejas” paramilitares; es decir, por civiles encargados de

brindar información a los grupos paramilitares sobre las personas organizadas a nivel comunitario. Las acciones de represión incluían amenazas de muerte e incendios a casas y cultivos. El acoso era tan grande que muchas familias optaron por dormir fuera de las casas, abandonando sus viviendas. A mediados de los años 70, tanto en Morazán y Chalatenango como en otros puntos de El Salvador, las personas comenzaron a migrar internamente, alejándose cada vez más de su lugar de origen y generando núcleos de familias errantes.

Sin embargo, la situación para algunas comunidades rurales no haría si no que empeorara a partir del inicio del conflicto, especialmente entre 1980 y 1982, que tuvieron lugar las masacres más crueles contra población civil rural. Partiendo del conocido precepto maísta según el cual “la guerrilla, apoyada por el pueblo, se desenvuelve dentro de éste como pez en el agua,” el ejército comenzó a poner en práctica, como contrapartida, la estrategia de “quitar el agua al pez,” la cual básicamente consistía en destruir a las comunidades que se sospechaba pudieran apoyar a la guerrilla para que ésta no pudiera sostenerse con el apoyo popular. Las más crueles masacres contra la población civil fruto de esta táctica que están consignadas en el informe de la Comisión de la Verdad fueron: la masacre del Mozote y sitios aledaños en el norte del departamento de Morazán (en la que fueron asesinadas 978 personas, de las cuales, 557 eran niños), y la masacre de la Aradas, en el norte de Chalatenango, en la que murieron asesinadas al rededor



MAPA CON ALGUNAS DE LAS MASACRES REPRESENTATIVAS POR CADA DEPARTAMENTO. EXPOSICIÓN EL OLVIDO ESTÁ LLENO DE MEMORIA, 2018. IMAGEN CORTESÍA: MUSEO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA DE EL SALVADOR.

49 Comisión de la Verdad para El Salvador. *De la locura a la esperanza*, 118-129.

## RECURSOS AUDIOVISUALES

- *Las Aradas. Masacre en 6 actos*. realizado en 2014 por la documentalista Marcela Zamora. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=zfs1x79MpLQ>
- *Las Masacres del Mozote*. El Faro producciones. Serie documental de 8 capítulos realizada por Bernat Camps, Daniel Valencia Caravantes y Marcela Zamora. Disponible en: [http://www.especiales.elfaro.net/es/el\\_mozote/documental](http://www.especiales.elfaro.net/es/el_mozote/documental)

de 300 personas que intentaban cruzar el Río Sumpul para huir de los ataques del ejército salvadoreño y posterior ataque del ejército hondureño.<sup>49</sup>

A pesar de que estos casos fueron los más significativos, lamentablemente no fueron los únicos; y, de hecho, hay casos de masacres en diversos puntos del país. De hecho, las masacres, como mecanismos de violencia ejercidos bajo el mandato de “tierra arrasada” (no dejar con vida a ninguna persona), han sido reconocidas en el informe de la Comisión de la Verdad de El Salvador como práctica de violencia de los cuerpos de defensa estatal. Durante la guerra, sin embargo, estas masacres contra la población civil fueron sistemáticamente silenciadas y negadas por los gobiernos de turno. El reportaje de Mark Danner, publicado en la revista de Estados Unidos, *New Yorker*, en 1993, sacando a la luz el testimonio de la única sobreviviente de la masacre del Mozote (1981), Rufina Amaya, fue relevador en este sentido.



RUFINA AMAYA. 1982. FOTO CORTESÍA: MUSEO DE LA PALABRA Y LA IMAGEN.

## El desplazamiento forzado

---

Una de las consecuencias más habituales de los conflictos armados, y al mismo tiempo disruptivas de la dinámica social de la población de un país, es lo que se conoce como el fenómeno del desplazamiento forzado. El desplazamiento forzado puede definirse como un tipo de desplazamiento que sufre una persona cuando, en situaciones de persecución, represión, violencia o incluso ante graves desastres naturales, se ve obligada a desplazarse dentro o fuera del territorio de su país. Dentro del marco normativo establecido por el Derecho Internacional existen así dos formas de desplazamiento forzado: una sería la de aquellas personas que huyen de sus hogares para asentarse en otro lugar dentro de las fronteras de su país, esto es: los desplazados internos; y otra la de aquellos que, en una situación similar, se reubican, sin embargo, en asentamientos en otros países, es decir, refugiados.

## Los refugiados

Como consecuencia de la puesta en marcha de la estrategia militar “quitar el agua al pez,” entre 1980 y 1981 tuvieron lugar una serie de cruentas masacres contra la población civil en diversas partes del territorio nacional que desencadenaron el éxodo masivo de la población y la conformación de campamentos de refugio en países vecinos como Honduras, Costa Rica, Panamá o Nicaragua. Según datos de la por la oficina de Naciones Unidas de atención a los refugiados, el ACNUR, en mayo de 1984 existían en Centroamérica y México alrededor de 245.500 refugiados salvadoreños, entre dispersos y concentrados en campos.<sup>50</sup>

Un campamento de refugiados es un asentamiento temporal construido para recibir refugiados. En un único campo pueden llegar a vivir cientos de miles de personas. Normalmente son construidos y administrados por organizaciones internacionales como las Naciones Unidas, o por organizaciones no gubernamentales (ONGs) como la Cruz Roja o Médicos sin Fronteras. Los campamentos de refugiados son generalmente establecidos de forma improvisada y diseñados para satisfacer las necesidades humanas básicas por un corto periodo de tiempo. Es por ello, que no es raro que estos tipos de asentamientos no cumplan condiciones mínimas de salubridad e higiene.

Los refugiados salvadoreños que vivieron en campos fuera del país tuvieron experiencias muy diversas. En algunos casos, como fue el de los refugiados en los campamentos de Mesa Grande y Colomoncagua, ambos en Honduras, se encontraron confinados en espacios limitados y vigilados por el ejército hondureño (sobre el que pesaron, además, algunas denuncias de abuso). En otros casos, como fue el de las personas que lograron refugio en Panamá y Nicaragua, las condiciones fueron mejores. En Nicaragua, por ejemplo, los refugiados salvadoreños que permanecieron en los asentamientos de Managua y Estelí pudieron trabajar libremente en cooperativas, recibieron educación gratuita, y gozaron de libertad de movimiento. En Panamá, los refugiados fueron ubicados en la selva, lejos de los centros urbanos, y desarrollaron un modelo de intercambio cultural con grupos indígenas de la zona.

Estos grupos de refugiados se fueron definiendo por las características compartidas derivadas de los sucesos de represión que enfrentaron. Beth y Steve Cagan,<sup>51</sup> al hablar de los refugiados de Colomoncagua en Honduras, describen: “en primer lugar, es un grupo extremadamente homogéneo: todos vienen de la zona rural de El Salvador; casi todos son católicos; todos son pobres y con un bajo nivel de educación, y arribaron al campamento con el mínimo de pertenencias personales, sin ningún privilegio especial, y con la experiencia común del terror y el sufrimiento.” Los refugiados en los campamentos de Honduras permanecieron allí durante casi 9 años. Aún con las limitaciones de espacio esa experiencia les dotó de un aprendizaje: “el sentido de lo colectivo basado en la solidaridad,” que les legó una alta capacidad organizativa que aún pervive en los habitantes de la repoblación. La organización incluyó la creación de un comité general y delegados por áreas, bien en los talleres de oficio (sastrería, zapatería, alfarería, carpintería entre otros), bien en la escuela popular, la guardería y la cocina colectiva. Todos contribuyeron en una tarea que les legó un conocimiento específico para el colectivo. La distribución por sectores en las “carpas,” donde llegaban a ubicarse hasta 20 personas, obligó a generar prácticas solidarias para compartir espacios y tareas, pero también para generar vínculos entre los habitantes, fomentando la cohesión social.

.....  
<sup>50</sup> Comisión de la Verdad para El Salvador. *Informe De la locura a la esperanza*, 41.  
.....

<sup>51</sup> Cagan, Beth y Steve Cagan. *El Salvador, la tierra prometida: La historia de la ciudad Segundo Montes*. San Salvador: Arcoíris, 1993, 58.

## El desplazamiento interno

En paralelo a esa huida hacia el exterior, a inicios de los años 80, la represión causó también que muchas familias dejaran sus lugares de origen presionadas por las amenazas y la violencia para reubicarse en poblados cercanos, o en la capital, San Salvador, ocupando refugios “temporales” que, al pasar los días, se fueron convirtiendo en asentamientos permanentes.

Estos asentamientos se situaron sobre terrenos que carecían de servicios básicos, provocando cinturones de pobreza en la capital formados por familias campesinas, que no traían consigo más que unas pocas pertenencias y que fueron configurando “comunidades marginales.” La marginalidad a la que estuvieron expuestos estos grupos no permitió que alcanzaran el nivel de cooperación y solidaridad que vivieron los habitantes de los campamentos de refugiados en Honduras, sino más bien, al contrario, esta situación de marginalidad muchas veces generó situaciones de competencia en relación con los servicios de atención, y la “re-búsqueda” de formas de subsistencia en la nueva realidad urbana.

Para atender a los desplazados internos, el gobierno creó la Comisión Nacional de Desplazados de El Salvador (CONADES) que censó los asentamientos y procuró algún tipo de ayuda. Sin embargo, como como ésta era insuficiente, empezaron a surgir organizaciones de la sociedad civil para ayudar en esta tarea, como la Comisión Nacional de Refugiados (CNR) y la Coordinadora de Desplazados de El Salvador (CORDES y CRIPDES), que a su vez contaban con el apoyo de organizaciones internacionales como Fundación Share y de diferentes iglesias. Su esfuerzo se centró en ofrecer subsidios alimenticios, colaborar en la construcción de las viviendas y de infraestructura comunal básica, y promover servicios básicos de salud y de educación popular.

## Los presos políticos

La exposición *El olvido está lleno de memoria*, sobre las graves violaciones a los derechos humanos durante el conflicto armado, inaugurada en enero de 2018 en el Museo Nacional de Antropología de San Salvador, define a los presos políticos como aquellas personas privadas de libertad porque sus ideas representan una amenaza para el sistema político.<sup>52</sup> Un preso o prisionero político es cualquier persona que se encuentra en custodia o retenida por las autoridades, sin haber cometido ningún delito específico, sino simplemente porque se considera que sus ideas suponen un peligro para el régimen político vigente.

En El Salvador hubo presas y presos políticos desde antes y durante la guerra. Los presos políticos fueron torturados sistemáticamente. Según la Comisión de la Verdad para El Salvador, entre 1980 y 1981, los presos eran torturados y luego asesinados, mientras que, a partir de 1989, el objetivo principal de la tortura fue el de obtener información de los prisioneros.<sup>53</sup>

.....  
<sup>52</sup> Museo Nacional de Antropología, Unidad de Investigaciones y Curaduría.

*Exposición: El Olvido está lleno de Memoria.* Museo Nacional de Antropología, San Salvador, marzo-junio 2018, 11-12.

.....  
<sup>53</sup> *Ibíd.*

En la exposición *El Olvido está lleno de Memoria*, producida por el Museo Nacional de Antropología de El Salvador, aparecen reconstruidas a través del testimonio recogido las etapas que vivieron los presos políticos en El Salvador:

**1. Privación de libertad.** Ocurría de noche o de día y en cualquier lugar: en la calle, en su trabajo o en su propia casa.

**2. Tortura.** La tortura solía durar unos 15 días. Con base en decretos ejecutivos 507 y 903, emitidos por las “Juntas de Gobierno,” el ejército y cuerpos policiales podían mantener a los presos más de 15 días sin tener que notificar a jueces ni familiares.

**3. Intercambio de detenidos entre cuerpos policiales y el ejército.** A veces el capturado era pasado a otros cuarteles, para que le “sacaran” más información con la aplicación nuevas torturas.

**4. Toma de conciencia, de posibilidad real de ser asesinado.** El preso/a asumía la posibilidad de ser asesinado y desaparecido. Ante ello, el instinto de sobrevivencia y dignidad era la única arma de lucha por vivir.

**5. Asesinato o paso del secuestrado/a un centro penal.** Después de 15 días en calidad de “desaparecido,” el preso podía tener cualquier destino, o ser asesinado o trasladado a un centro penal. A veces eran liberados por la Cruz Roja.

**6. Cautiverio en un centro penal.** Sin proceso judicial ni sentencia, ellos iniciaban un largo e incierto período de prisión. Los que llegaron a prisión estaban en shock y depresión, puesto que los maltratos físicos y psicológicos habían sido demasiado agresivos.

Durante su cautiverio, los presos políticos organizaron sus propias luchas para defender sus derechos, las cuales, muchas veces les sirvieron también para continuar sobreviviendo. Así, en 1980 surgió el Comité de Presos Políticos de El Salvador (COPPE) en el penal de Santa Tecla, y, en 1981, en la cárcel de mujeres. Ante la injusticia de su situación y la forma en que eran tratados, promovieron huelgas de hambre, organizaron comités de alimentación o de recolección de fondos, recogieron sus testimonios y hasta tuvieron un boletín en el que informaban sobre su situación.<sup>54</sup>

## Los exiliados

---

El exilio ha sido una experiencia recurrente en buena parte de los países latinoamericanos durante los siglos XIX y XX como consecuencia de las numerosas dictaduras o gobiernos represores que impidieron de forma sistemática el ejercicio de las libertades políticas, censurando movimientos políticos de corte democrático, progresista o revolucionario. En particular, durante el siglo XX, los golpes de estado, la violencia política y el terrorismo de estado, llevaron a miles de personas en la región a salir, forzosa o voluntariamente, hacia el exilio al temer por sus vidas o las de sus familiares.

---

<sup>54</sup> *Ibíd.*

La experiencia del exilio fue diferente según los casos. En el caso de quienes participaron en partidos políticos o movimientos sociales la salida estuvo acompañada por la continuidad de la militancia en el exterior, o por la derrota y la reflexión sobre la misma. La experiencia les puso en contacto con sociedades, culturas, prácticas y experiencias históricas que, en algunos casos, sirvieron como modelo o inspiración para organizar el derrocamiento de las dictaduras o restaurar la democracia en sus países de origen.

El exilio se hacía comúnmente de forma individual o con la familia nuclear, e implicaba una gran red de referentes y apoyos en los países receptores. México, por ejemplo, fue un importante punto de encuentro de intelectuales exiliados de diversos lugares del mundo durante buena parte del siglo XX, convirtiéndose, como han sostenido Bernetti y Giardinelli, en un núcleo de pensamiento latinoamericano.<sup>55</sup>

Los principales puntos de destino del exilio salvadoreño, además de México, fueron Canadá, Australia, Costa Rica, Estados Unidos, Suecia e Italia, que a través de sus oficinas consulares concedieron la categoría de “exiliado” o “refugiado” a los peticionarios de asilo político durante el conflicto armado. De hecho, el derecho de asilo, del que puede disfrutar cualquier persona fuera de su país de origen en caso de persecución política, está reconocido dentro del marco internacional de protección de los derechos humanos por el artículo 14 de la Declaración Universal.

En los países de destino, los exiliados salvadoreños constituyeron núcleos de apoyo no sólo con fines solidarios, sino también de denuncia. Los llamados Comités de Solidaridad<sup>56</sup> desarrollaron una intensa actividad: movilizaciones, actos de protesta, elaboración de registros computarizados de presos políticos, muertos y desaparecidos, y recogida testimonios de sobrevivientes.

## Niñez y guerra

La mayoría de las víctimas de los conflictos armados internos son civiles, y entre ellos, los niños son particularmente vulnerables a los estragos de la guerra. Según una publicación reciente de la organización Save the Children, “actualmente hay unos 350 millones de niños que viven en áreas afectadas por los conflictos.”<sup>57</sup>

Como los adultos, los niños sufren de forma directa los daños de la guerra, como víctimas de fuego cruzado, de asesinato, tortura, utilización abuso sexual, esclavitud; pero, además, precisamente porque son niños, sufren abusos específicos como cuando son reclutados por grupos armados para combatir o trabajar como porteadores, cocineros y esclavos sexuales. Pero, además, los niños también sufren las consecuencias in-directas del conflicto, sobre todo si consideramos que “aquellos os que viven en zonas afectadas por conflictos tienen menos proba-bilidades de recibir educación o de acceder a una higiene básica y agua limpia y más proba-bilidades de morir durante la infancia de des-nutrición y falta de asistencia médica.”<sup>58</sup>

En un clima de creciente preocupación tras una serie de conflictos internos especialmente devastadores para la población civil, en 1994 el Comité de los Derechos del Niño de la ONU, recomendó la elaboración de un informe que analizara los

.....  
<sup>55</sup> Bernetti, Jorge Luis y Mempo Giardinelli. *México: el exilio que hemos vivido. Memoria del exilio argentino en México durante la dictadura 1976-1983*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2003, 47.

.....  
<sup>56</sup> Los comités de Solidaridad fueron creados por comunidades de salvadoreños en el extranjero, o por extranjeros que, en sus países, se identificaron con los hechos sucedidos en El Salvador durante el conflicto armado y formaron comités de apoyo ciudadano que realizaban actividades para enviar ayuda económica especialmente a los campamentos de refugiados.

.....  
<sup>57</sup> Save the Children. *En Guerra contra la infancia*. Madrid: Save the Children España, 2018, 10.

.....  
<sup>58</sup> *Ibíd.*

impactos de los conflictos armados sobre los niños y niñas. Realizado por Graça Machel y publicado en 1996, el informe revisaba las diferentes formas en las que los conflictos estaban afectando a niños y niñas y los desafíos que presentaban en tales situaciones la protección de sus derechos. Además, el informe también incluía algunas recomendaciones se buscaban mejorar la protección de los niños durante y después de los conflictos.<sup>59</sup>

Tras la publicación del informe, y en parte como respuesta a sus conclusiones, la ONU estableció la Oficina de un Representante Especial para los Niños y los Conflictos armados (ONU-CAAC, por sus siglas en inglés). El trabajo de esta Oficina llevó en 2005 a la aprobación de una resolución del Consejo de Seguridad que establecía un mecanismo de control y seguimiento que tenía como objetivo evaluar anualmente la situación de los niños y niñas afectados por los conflictos, a partir de lo que se codificó como las seis «violaciones graves», incluyendo asesinato y mutilación, reclutamiento forzado y uso de niños, secuestro, violencia sexual, ataques a centros educativos y hospitales y denegación de acceso humanitario.



DIBUJO INFANTIL SOBRE GUERRA. SIN FECHA. IMAGEN CORTESÍA: MUSEO DE LA PALABRA Y LA IMAGEN

Si bien, desde el establecimiento de ONU-CAAC ha habido importantes avances en el marco de protección de los derechos de los niños y las niñas en las situaciones de conflicto, según Save the Children, los datos de los que disponemos, sin embargo, “muestran una tendencia definida hacia el aumento de la notificación de violaciones graves, incluidos asesinato y mutilación de niños, ataques a centros educativos y hospitales, secuestro y denegación de acceso humanitario, en especial en los últimos cinco años.”<sup>60</sup>

En el caso de El Salvador, y aunque no fuera recogido en el informe de la Comisión de la Verdad de manera específica, los niños y niñas sufrieron de maneras diferenciadas los estragos del conflicto. Por ejemplo, si miramos los datos de la masacre del Mozote, de las 200 víctimas que fueron identificadas en la exhumación, 131 eran niños menores de 12 años, y 5 adolescentes. Esto significa que el 65% de aquellos que murieron en el Mozote tenían menos de 18 años. Otra de las formas más comunes de violación de

<sup>59</sup> Machel, Graça, *El impacto de los conflictos armados sobre los niños*. Ref. ONU No. A/51/306, 1996, par. 276.

<sup>60</sup> Save the Children. *En guerra contra la infancia*, 11.

los derechos de los niños durante la guerra en El Salvador fue el reclutamiento de menores en las filas militares, tanto por parte de la guerrilla como del ejército. Las edades de los niños en entrenamiento militar podían oscilar entre los 7 a 12 años. Aunque estos casos no quedaron consignados en el Informe de la Comisión de la Verdad, en el ejército y la guerrilla se llegaron a conformar grupos armados íntegramente formados por menores de edad, como los llamados “samuelitos,” niños pertenecientes a las filas guerrilleras. Las causas de reclutamiento fueron diversas. En algunos casos, los niños que se unieron a un grupo armado lo hicieron porque habían perdido a la gran mayoría de sus familiares. Para ellos el ejército se volvió su familia y algunos de ellos llegaron a vivir toda su niñez, adolescencia y edad adulta en guerra.

Conoce la experiencia de vida Lucio Vásquez “Chiyo” en el libro autobiográfico *Siete Gorriones*. San Salvador: Ediciones Museo de la Palabra y la Imagen, 2012.

Además del reclutamiento, otra situación que afectó especialmente a niños y niñas fue el desplazamiento y la posterior situación de refugio, tanto en relación con el acceso a servicios básicos como la educación y la sanidad, como en relación con la posibilidad de crecer en un espacio de libertad libre de constreñimientos y con la construcción de un sentido de pertenencia a un espacio físico que pudieran identificar como hogar. Otra de las consecuencias que el conflicto tuvo sobre los niños y niñas tiene que ver con las heridas y secuelas causadas por las bombas y minas que fueron plantadas a campo abierto por la guerrilla o ejército. Durante los años ochenta, de hecho, el gobierno llegó a lanzar una campaña en la que advertía sobre la existencia de bombas en objetos cotidianos que podían despertar la curiosidad de los niños y niñas.

## Niños y niñas desaparecidos

Según la organización Pro-búsqueda, fue bajo la estrategia de “tierra arrasada” que, con el apoyo o connivencia del Estado salvadoreño, el ejército y los grupos paramilitares cometieron un caso particular de grave violación a los derechos humanos que consistía en tomar niños a la fuerza para entregarlos luego a procesos de adopción irregulares y fraudulentos. Según Christian Guevara Guadrón, “la rutina era trasladar a los niños capturados a una base militar y después a un orfanato, a un hogar sustituto o a una familia adoptiva. Algunos menores fueron trasladados casi inmediatamente hacia el extranjero, para darlos en adopción a una familia.”<sup>61</sup> Los destinos de los niños fueron variados, algunos permanecieron años en un orfanato sin recordar de dónde venían hicieron una vida solitaria lejos de sus familias. Otros fueron llevados a diversas bases militares y fueron adoptados por miembros del ejército o por familias extranjeras.

*“Cuando se llevaron a mi hijo de seis meses, empecé a correr detrás de los soldados, subí por la ventana del helicóptero para tratar de buscarlo (...). No lo podía ver, había niños de todas las edades. Un soldado me tiró y caí. El helicóptero se levantó. Todas las mujeres estaban llorando, luego el helicóptero regresó dos veces, llevándose niños y niñas.”*<sup>62</sup>

.....  
<sup>61</sup> Guevara Cuadrón, Christian. “¿Dónde están los niños?” *Periódico Digital El Faro*, 2003.

.....  
<sup>62</sup> *Ibíd.*

El Informe de la Comisión de la Verdad no recoge ningún caso de niñez desaparecida entre los abusos reconocidos. Como respuesta a este vacío, en 1994, el sacerdote jesuita Jon Cortina crea la asociación Pro-búsqueda con el



Según datos proporcionados por las oficinas de Pro-búsqueda, en abril de 2010 se habrían recibido y resuelto los siguientes casos.

### **Casos hasta diciembre 2017**

Totalidad de denuncias recibidas: 984

- 442 casos resueltos, de estos:
  - 275 reencontrados
  - 85 localizados (eso significa que las personas han sido localizadas, pero no se ha dado el reencuentro)
  - 82 localizados fallecidos
- 542 casos pendientes, es decir, todavía en gestión.

Sobre los casos llevados ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), solo dos niños, de un total de 13 niños, se han reencontrado con sus familiares.

La CIDH ha emitido tres sentencias:

1. En 2005 la sentencia de las hermanas Serrano Cruz, sobre dos hermanas que siguen desaparecidas.
2. En 2012 la sentencia Contreras, sobre 6 niños desaparecidos, de los cuales se han encontrado dos.
3. En 2014 la sentencia caso Rochac Hernández y otros sobre cinco niños que siguen desaparecidos.

El daño causado a niños—que ahora son adultos—y a sus familias tiene además que ver con el derecho a su propia identidad, puesto que en el acto de secuestro en su niñez les es negado el derecho a saber quiénes son, de dónde vienen, o por qué son diferentes a las personas que les rodean. La búsqueda de los familiares desaparecidos es una de las luchas más sentidas y latentes por los sobrevivientes del conflicto. Aunque algunos padres han fallecido sin encontrarlos, la siguiente generación hereda la responsabilidad de seguir buscando.

## **Mujer y conflicto armado**

Al igual que los niños, las mujeres también se ven afectadas de forma diferenciada por los conflictos armados. Esto, de hecho, fue reconocido por la Resolución 1325 sobre las mujeres, la paz y la seguridad, aprobada por el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas en el año 2000, la cual también reafirmó la necesidad de aumentar el papel de las mujeres en los procesos de toma de decisiones respecto a la resolución y prevención de conflictos.

Al igual que el resto de la población, durante los conflictos, las mujeres sufren los efectos directos e indirectos de las hostilidades. Además, las mujeres, que al igual que los niños conforman la mayoría de la población civil, quedan en una situación de gran vulnerabilidad ante la pobreza, el desplazamiento forzado, la falta de acceso a servicios básicos, la pérdida de trabajo, y la destrucción de bienes materiales. Y en muchos casos, ante la ausencia de sus compañeros, quedan como únicas responsables de sacar adelante el núcleo familiar.

Pero, además, y como ha sostenido a menudo ONU Mujeres, los conflictos armados causan índices mucho más elevados de violencia sexual.<sup>65</sup> Las niñas y mujeres se

<sup>65</sup> ONU Mujeres, “Mujeres y Conflictos armados”, 25 de noviembre de 2014, Disponible en: <http://www.unwomen.org/es/news/in-focus/end-violence-against-women/2014/conflict>

ven particularmente afectadas por esta situación. Si la desigualdad y la violencia de género son problemas que afectan ya a muchas mujeres en situaciones normales y cotidianas, la guerra sólo intensifica estos tipos de violencia en todas sus formas (violación, prostitución forzada, explotación sexual, fecundación forzada) llegando incluso a convertirse en tácticas de combate que tienen como objetivo final humillar o destruir a comunidades enteras.

En El Salvador, como en tantos otros lugares, el acoso sexual y las violaciones constituyeron una táctica explícita de guerra y terrorismo. Además de las situaciones de agresión sexual, otra de las formas en que las mujeres sufrieron de forma diferenciada el conflicto tiene que ver con la responsabilidad avenida ante la persecución que sufrieron sus maridos o compañeros de cuidado de los miembros de la familia.

A pesar de estas circunstancias, las mujeres en el marco del conflicto armado salvadoreño jugaron un papel predominante en cuanto a la defensa de los derechos humanos, razón por la que fueron objeto de persecución. Fueron ellas las que formaron el Comité de Madres de Reos y Desaparecidos Políticos (COMADRES), quienes se organizaron para buscar a sus hijos en todos los lugares posibles cuando fueron desaparecidos por escuadrones de la muerte o la misma Guardia Nacional. Ellas generaron todo un itinerario de búsqueda que incluía hospitales, cárceles, cuarteles, y en última instancia predios baldíos donde era usual encontrar los cuerpos abandonados. Así fueron creado una red de ayuda entre mujeres para sobrellevar la pérdida y la angustia ante la desaparición y búsqueda que genera la incógnita de un hijo desaparecido.

## Etnia y conflicto

---

Los conflictos armados internos basan su accionar militar en el control territorial, que casi siempre se inicia en las zonas rurales, para luego avanzar con combates mejor planificados en las zonas urbanas. Así, si la zona urbana es el lugar que determina la victoria, la zona rural es el campo de batalla por excelencia. En El Salvador, y gran parte de América Latina, los territorios rurales están habitados principalmente por pueblos indígenas y campesinos, los cuales, a raíz de la guerra, muchas veces tuvieron que desplazarse a otros territorios. El desplazamiento no sólo viola el derecho a la propiedad privada, sino que, en relación con el territorio, tiene efectos especialmente nocivos para los pueblos indígenas considerando la relación especial que éstos suelen guardar con la tierra, la cual es base de su existencia, de la vida colectiva y de su cultura.

La participación de grupos étnicos en el conflicto armado salvadoreño se vio afectada por el impacto que tuvo la brutal masacre indígena campesina de 1932. Este suceso tuvo lugar en el occidente del país cuando un grupo de personas—en su mayoría indígenas—descontentos por la situación de bajada de los salarios del campo, provocada a su vez por la debacle de los precios del café después de la crisis económica mundial de 1929, se sublevaron contra los patronos de las haciendas y algunos representantes de los poderes locales. En respuesta, una vez sofocada la rebelión, el gobierno del General Maximiliano Hernández Martínez lanzó una operación de castigo en manos de las tropas militares que acabó con el asesinato de más de 10.000 personas, en su mayoría de origen indígena.

Además del impacto físico sobre la población indígena, este evento tuvo importantes repercusiones en relación con la imagen que desde entonces empezó a construirse en torno a la identidad indígena, la cual pasó a vincularse de forma casi inmediata con el comunismo. Así, de ese violento evento surgieron dos narrativas que afectaron la autodefinición de los pueblos indígenas en El Salvador. Por una parte, la postura conservadora que, desde una lógica del discurso anticomunista, pasó a vincular el apelativo de “comunista” con el indígena insurrecto, dentro de una narrativa según la cual en 1932 el Estado contribuyó al aniquilamiento de las “hordas comunistas” que se estaban formando en el occidente del país. Por otro lado, la izquierda comenzó a tejer un discurso heroico, sobrevalorando el nivel de participación y afiliación indígena en el recién creado Partido Comunista de la época. Sin embargo, como sugieren los estudios de historiadores como Erick Ching<sup>66</sup> y Jeffrey Gould,<sup>67</sup> la insurrección de enero de 1932 no fue principalmente una insurrección comunista, sino un levantamiento indígena-campesino motivado por el descontento social ante los efectos económicos del declive del café que conllevaron la consecuente bajada de salarios y la situación de sobreexplotación laboral por parte de los hacendados cafetaleros.

Estas narrativas han tenido, sin embargo, un impacto negativo sobre la imagen de los pueblos indígenas en El Salvador que ha tenido consecuencias sobre su participación política y social; ya que, a partir de este momento, a menudo han sido tachados de, “comunistas revoltosos,” “aprovechados” y “violentos”. Particularmente difícil fue la situación de las mujeres que quedaron viudas tras la masacre, que tuvieron que hacerse cargo de la totalidad de la economía doméstica, para lo cual muchas vendieron sus pequeñas parcelas y se emplearon como trabajadoras domésticas. Estas mujeres, por temor a la estigmatización de “indígena comunista,” en lugar de buscar trabajo cerca de sus residencias habituales, buscaron trabajo en la capital, dejando la crianza de sus hijos en manos de las abuelas u otros familiares, mientras se despojaban de referentes identitarios como el habla y vestimenta. En la capital, por otra parte, prevalecía el imaginario social de que El Salvador era una nación mestiza y homogénea, moldeada bajo el referente de la identidad y la cultura europeas. Esta percepción afectó aún más la imagen del indígena, en tanto que su cultura fue presentada como una forma de “retraso” ante el “pujante” crecimiento de la ciudad, al tiempo que se construían imágenes burlescas, que todavía subsisten en forma de racismo y discriminación.

También es interesante analizar como, a pesar de la ausencia de participación de los pueblos indígenas en el conflicto armado, tanto la guerrilla como la Fuerza Armada tomaron nombres de líderes indígenas para nombrar a sus batallones de guerra. Por su parte, el FMLN tomó el nombre de algunos líderes de la insurrección indígena de 1932, como Feliciano Ama y Francisco Sánchez; mientras que la Fuerza Armada utilizó nombres de míticos héroes indígenas prehispánicos como Atlacatl y Atonal para denominar a sus batallones de infantería. Este uso de referentes indígenas en los campos de batalla agudizó la estigmatización sobre la población que trató de autodefinirse como indígena durante el período de guerra.

.....  
<sup>66</sup> Ching, Erick. “El levantamiento de 1932,” 63-69.

.....  
<sup>67</sup> Gould, Jeffrey L. y Aldo Lauria-Santiago. *1932: Rebelión en la oscuridad; revolución, represión y memoria en El Salvador*. San Salvador: Museo de la Palabra y la Imagen, 2009.

## Daños a infraestructura productiva, patrimonio edificado y medio ambiente

Las guerras afectan de forma significativa a la economía de los países. Los efectos de los conflictos armados internos van mucho más allá de las muertes acaecidas en el campo de batalla o del gasto militar empleado para su financiación. Se trata de efectos económicos profundos y muy persistentes a lo largo del tiempo, que pueden llegar a condicionar la prosperidad y desarrollo de sociedades durante generaciones. En el caso de El Salvador, el discurrir de la guerra afectó de forma directa a los esfuerzos de inversión y el desarrollo de un empresariado industrial que se venía consolidando en los años sesenta con el impulso modernizador.

Por una parte, el ataque a las infraestructuras productivas y de conectividad afectó el desarrollo económico. Así, por ejemplo, la destrucción del Puente de Oro y Puente Cuscatlán afectaron la conectividad con la zona norte del país durante muchos años. Igualmente, los ataques dinamiteros a medios de comunicación como *el Periódico*, *el Independiente*, *Diario Latino* y el *Diario de Hoy* afectaron la difusión de la libertad de expresión y pensamiento.

Durante los bombardeos de zonas bajo control de la guerrilla muchas edificaciones de los cascos urbanos, incluidas escuelas y hospitales, fueron afectadas, y otras acabaron en condiciones ruinosas como consecuencia del abandono de sus pobladores que huyeron de la guerra. La contaminación de ríos por el plomo del armamento bélico afectó la subsistencia de fauna y flora local; mientras que grandes zonas de tierra para cultivo fueron arrasadas por los efectos expansivos de las bombas lanzadas desde helicópteros militares.

Tras la firma de los acuerdos de paz, los procesos de reasentamiento lograron impulsar la reactivación agrícola y la reforestación. Sin embargo, en algunos casos, el escaso apoyo el gobierno a estas labores acabó provocando la migración de muchos campesinos a la ciudad, ante la falta de oportunidades que ofrecía el campo.

## A LA ESPERANZA

*“Cuando llegó la reflexión, los salvadoreños se pusieron la mano en el corazón y lo sintieron palpitar de alegría. Nadie ganaba la guerra. Todos la perdían. Gobiernos de países amigos, organizaciones del mundo entero que seguían con angustia los acontecimientos dolorosos en el pequeño país centroamericano, grande en la creatividad de su gente, contribuyeron a la profundidad de las meditaciones.”<sup>68</sup>*

*“El concierto de voluntades está creando una nueva fiabilidad de la nación en sí misma, en sus dirigentes y en las instituciones. No por ello están superados todos los escollos y dificultades en la aplicación de los compromisos adquiridos en las negociaciones. La paz la firman siempre los que hicieron la guerra; y todos ellos, los antiguos combatientes, han establecido las instancias de la reconciliación en la nueva sociedad. Cada quien está convocado a cumplir la cuota que le dicten su dolor y amor de patria. Al Presidente Cristiani —el presidente de la paz—, a su gobierno, y a los antiguos insurgentes, en especial a quienes fueran los Comandantes del FMLN, les toca, una vez más, el principal protagonismo, para sembrar de destino la nueva ruta de El Salvador. Los está mirando desde la historia la sociedad salvadoreña, la del sacrificio y la de la esperanza. Los convoca el porvenir de la nación, la cual prosigue detrás de una idea-fuerza: levantarse de los escombros para izar la ilusión de su futuro como una bandera. Los están mirando las naciones de la comunidad internacional, llenas de alegría. Un pueblo nuevo se levanta de las cenizas de una guerra en que todos fueron injustos. Los miran, desde el infinito, los que sucumbieron. Los están mirando, desde la esperanza, los que esperan.”<sup>69</sup>*

### Repoblación y nuevos asentamientos

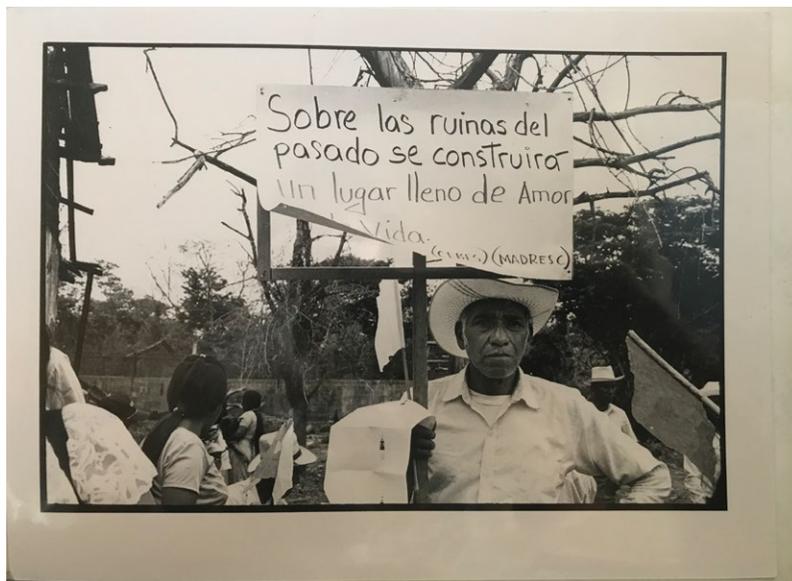
En 1998, varios miembros de las comunidades refugiadas del campamento Mesa Grande, situado en Honduras, crearon la Coordinadora de Comunidades y Repoblación (CCR) con el objetivo era “rescatar el derecho de la población civil a vivir en sus lugares de origen.” En medio del conflicto, los integrantes de la CCR empezaron a hacer presión para retornar a El Salvador. Desde el comienzo ACNUR se opuso a esta posibilidad, ya que temía por la vida de los pobladores si estos regresaban los territorios en conflicto. Sin embargo, después de mucha presión y tras la formación de varias comisiones de pobladores refugiados para verificar los territorios en los que habitarían los retornados, a finales de 1989, se autorizó el “retorno.” Los terrenos que al inicio habitaron estos grupos eran inhóspitos, estaban llenos de maleza y carecían de acceso a los servicios básicos. Sin embargo, a la mayoría de los pobladores esto no les importó, ya que para ellos lo más importante era volver a El Salvador. Así, se asentaron en nuevas tierras, distintas a las que antes habitaban, pero esta vez lo hacían en colectivo, contando con la experiencia del éxodo (huida), refugio y repoblación.

En 1993, tras la firma de los Acuerdos de Paz y como parte del proceso de incorporación a la vida civil, se establece el Programa de Transferencia de Tierras para excombatientes y refugiados. Este programa tenía como objetivo comenzar

.....  
<sup>68</sup> Comisión de la Verdad para El Salvador. *De la locura a la esperanza*, 10.

.....  
<sup>69</sup> *Ibíd.*, 15-19.

un proceso de negociación sobre la compra de tierras, con intención de legalizar los territorios que los repoblados habían ocupado a finales de 1989 cuando vinieron de los refugios de Honduras en medio de la guerra.



REFUGIADOS REGRESANDO A EL SALVADOR. SIN FECHA.  
FOTO CORTESÍA: MUSEO DE LA PALABRA Y LA IMAGEN

Al retornar a El Salvador, los pobladores se propusieron mantener el ideal de ser un ejemplo, una esperanza para el resto del país, a partir de los aprendizajes en la época en el exilio. Steven Cagan y Beth Cagan señalan que en el caso de Colomoncagua, por ejemplo, al retornar a Morazán, los repatriados esperaban convertirse en una ciudad que mantuviera los intereses comunitarios; y a pesar de que muchos de ellos no conocían como era una ciudad, ya que habían vivido toda su vida en el campo, aspiraban poder acceder a servicios básicos y a construir parques. Fue así como diseñaron la "Comunidad Segundo Montes," un innovador proyecto de asentamiento humano con diversos espacios comunitarios que buscaban reforzar la lógica de trabajo cooperativo forjada durante el exilio.<sup>70</sup>

Por su parte, los refugiados de Ciudad Romero pidieron ser reasentados en un espacio que tuviera las condiciones para cultivar y pescar; es decir, buscaban conseguir condiciones mejores de las que tuvieron antes del exilio. Finalmente, fueron reasentados en la zona del Bajo Lempa, donde encontraron varias limitaciones inesperadas, ya que la zona, en la ribera del río Lempa, está sujeta a constantes inundaciones. A pesar de ello, siguieron manteniendo el ideal de convertirse en comunidades ejemplares por su capacidad de organización, por sus vínculos solidarios y por su sentido de pertenencia comunitaria.

Actualmente, a pesar de que los proyectos cooperativos de después de la guerra han disminuido, estas comunidades se distinguen en su mayoría por su nivel de calidad de vida, el fuerte tejido social que presentan y la apuesta a priorizar los aspectos sociales

<sup>70</sup> Cagan, Beth y Steve Cagan. *El Salvador, la tierra prometida*, 89.

de atención a sus pobladores. Sin embargo, los presupuestos municipales son tan escasos que no alcanzan a cubrir las necesidades básicas y alcanzar niveles mínimos de desarrollo humano provocando la emigración especialmente de personas jóvenes.

## El diálogo y los Acuerdos de Paz

---

Si bien ya en agosto de 1981 los gobiernos de México y Francia reconocieron al FMLN-FDR como una fuerza política representativa en el contexto de un conflicto interno, no sería hasta 1984 que el gobierno aceptaría establecer conversaciones directas con la guerrilla. Aunque en este proceso fueron importantes en ambas partes las decisiones estratégicas en relación con el equilibrio de fuerzas durante diferentes momentos del conflicto, la posición del gobierno durante los primeros años de la contienda en relación con el diálogo de paz estuvo fuertemente influenciada por la firme oposición de la Fuerza Armada y el gobierno de Estados Unidos.

Las primeras conversaciones directas entre el gobierno y la guerrilla no se darían hasta después de la elección de Napoleón Duarte como presidente, en junio de 1984. Así, y con intermediación de la iglesia, que durante todo el conflicto sería una clara defensora de la solución negociada, se iniciaría una primera ronda de diálogo primero, el 15 de octubre de 1984, en La Palma, y más tarde, en noviembre, en Ayagualo, Chalatenango. Sin embargo, estas negociaciones se vieron rápidamente truncadas por la “desconfianza” entre las partes.

Por otra parte, si a nivel nacional la posibilidad de diálogo se mantuvo interrumpida desde 1984 hasta 1987, en 1983 comenzaba un proceso regional de negociaciones que, con el tiempo, tendría una influencia decisiva. La situación beligerante en Centroamérica con el surgimiento de fuerzas insurgentes en Guatemala, Nicaragua y El Salvador entre 1970-1980, motivaron la creación del llamado “grupo de Contadora” (conformado por los gobiernos de México, Panamá, Colombia y Venezuela) que tenía como objetivo buscar una solución política a los conflictos abiertos en la región. Así en mayo de 1986, tuvo lugar un primer encuentro denominado “Esquipulas I,” al que asistieron los cinco presidentes de Centroamérica, y que marcó el paso para la celebración de un segundo encuentro en agosto de 1987, “Esquipulas II,” tras el cual los cinco gobiernos participantes firmaron un acuerdo según el cual, cada uno de ellos se comprometía a establecer un diálogo con la oposición armada operativa en su país. El escenario tímidamente abierto tras este acuerdo se vería, sin embargo, truncado una vez más tras el asesinato de Herbert Anaya, presidente de la Comisión de Derechos Humanos de El Salvador, en octubre de 1987.

En 1989, dos acontecimientos cambiarían de manera decisiva el escenario político en El Salvador: por un lado, la clara victoria electoral de ARENA en las elecciones de marzo, que colocaba a Alfredo Cristiani a la cabeza del gobierno; y, por otro, la ofensiva militar lanzada por el FMLN en noviembre que ponía en evidencia, casi una década después de su inicio, que el conflicto no iba a terminar por medios únicamente militares. Al mismo tiempo, la caída del muro de Berlín, y el final de la guerra fría, abrían un nuevo escenario internacional más propicio para la resolución del conflicto.

Tras la ofensiva militar de noviembre 1989, en la cual la guerrilla incursionó en las principales ciudades del país (incluyendo la capital), comienza un ciclo de fuertes combates entre la guerrilla y la Fuerza Armada que dejan detrás de sí un elevado saldo de muertos, principalmente civiles. Después de casi un mes de combate, las dos partes acuerdan un cese de las hostilidades que daría paso a un nuevo ciclo de negociaciones. Así, en abril de 1990, se celebraba en Ginebra una reunión entre representantes del FMLN-FDR y una delegación del gobierno con la mediación directa de las Naciones Unidas. Como resultado de esta reunión, se firma un primer acuerdo en el que se establece como objetivo fundamental terminar con el conflicto bélico por la vía política y a corto plazo. En mayo de ese mismo año, ambas delegaciones se reúnen de nuevo en Caracas para establecer la agenda de negociaciones en la que se incluyeron las reformas políticas sobre las que se debía negociar, las cuales continuarían en las cuatro rondas siguientes celebradas en Oaxtepec (México) y San José (Costa Rica). A pesar de los avances iniciales, el tema de la Fuerza Armada, se convirtió, durante inicios de 1991, en un obstáculo importante para la negociación que, sin embargo, sería superado a partir de abril de 1991 cuando se establecían los acuerdos más significativos entorno a la subordinación de la Fuerza Armada a la autoridad civil, la estructuración de una policía civil, la reforma del sistema judicial y del Código Electoral, al tiempo que se acordaba la creación de una Comisión de la Verdad para investigar las violaciones de derechos humanos más graves cometidas desde 1984.<sup>71</sup> Finalmente, el 16 de enero de 1992, las dos delegaciones firmaban los acuerdos de paz que ponían fin a 10 años de conflicto en el Castillo de Chapultepec (Ciudad de México).

Tras doce años de conflicto, los acuerdos de paz de Chapultepec no sólo ponían en evidencia la futilidad que habían tenido 12 años de conflicto que provocó innumerables daños y dejó heridas profundas en la sociedad salvadoreña, sino que también colocaba a las distintas fuerzas políticas en un escenario en el que se hacía fundamental aceptar que las diferencias, por muy profundas y radicales que fueran, debían ser comenzar a ser enfrentadas apelando a instancias de diálogo democráticas. Efectivamente, en una sociedad democrática como es la sociedad salvadoreña actual, el diálogo se convierte en una práctica ineludible en construcción de agendas de política pública que puedan hacer parte de un proyecto compartido. Y es que, en una sociedad donde hay diversidad de actores, puntos de vista e intereses, el diálogo resulta una herramienta fundamental para abordar y solucionar problemas que afectan a la sociedad en su conjunto en un ambiente de respeto y tolerancia.<sup>72</sup>

### La Comisión de la Verdad

En los Acuerdos de Paz firmados en Chapultepec, México, en enero de 1992, las partes firmantes acordaron crear una Comisión de la Verdad cuyo ámbito de acción fue definido en el Artículo 2 de los Acuerdos como “la investigación de graves hechos de violencia ocurridos desde 1980, cuya huella sobre la sociedad reclama con mayor urgencia el conocimiento público de la verdad.” En el artículo 5 se le asigna además el papel de “esclarecer y superar todo señalamiento de impunidad de oficiales de la Fuerza Armada.” Y se añade: “hechos de esa naturaleza, independientemente del sector al que pertenecieron sus autores, deben ser objeto de la actuación

<sup>71</sup> Krämer, Michael.

*El Salvador: Unicornio de la memoria*, 173.

<sup>72</sup> Fundación

Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social, *Diálogo democrático y política pública en El Salvador*, San Salvador: FUSADES, 2018, 1-2. Véase también, FUSADES. “Instancias de diálogo político en El Salvador” (1992 y 2016). San Salvador: FUSADES, 2017.

ejemplarizante de los tribunales de justicia, a fin de que se aplique a quienes resulten responsables, las sanciones contempladas por la ley." El enfoque del mandato enfatizó los graves hechos de violencia y su impacto o repercusiones. Sobre la base de estos dos tipos de casos:

- a) Los casos o hechos individuales que, por sus características singulares, conmovieron a la sociedad salvadoreña y/o a la sociedad internacional;
- b) Una serie de casos individuales de características similares que revelan un patrón sistemático de violencia o maltrato y que, vistos en su conjunto, conmovieron en igual medida a la sociedad salvadoreña, sobre todo por cuanto su objetivo fue impactar por medio de la intimidación a ciertos sectores de esa sociedad.

Con intervención directa de las Naciones Unidas, la comisión estuvo integrada en su totalidad por extranjeros (más de 60 profesionales), que trabajaron bajo la dirección de tres comisionados: Thomas Buergethal, Belisario Betancourt y Reinaldo Figueredo.

Durante los ocho meses que estuvo trabajando, la Comisión recibió testimonio directo de 2.000 personas con relación a casos que implicarían unas 7.000 víctimas, e información de fuentes secundarias relacionadas con más de 8.000 víctimas; además de 23.000 denuncias presentadas a través de otras instituciones o remitidas por carta. De todo este cúmulo de denuncias se elaboró una lista de 13.569 casos de los que la Comisión seleccionó 32 casos considerados ilustrativos de los patrones de violencia de las partes contendientes: Fuerza Armada y guerrilla, los cuales quedaban incluidos bajo dos amplias categorías: primero, de "Violencia contra Opositores" por parte de los agentes del Estado (ejecuciones extrajudiciales, desapariciones forzadas, masacres de campesinos por parte de la Fuerza Armada y asesinatos de los escuadrones de la muerte) y, segundo, en relación con los actos cometidos por FMLN (ejecuciones extrajudiciales).

Una de las características más importantes del trabajo de esta comisión frente a otras comisiones de la verdad es que tuvo la potestad de hacer públicos los nombres de los responsables, si bien de forma general atribuyó la autoría de un 95% de los casos de abusos de derechos humanos a grupos relacionados de alguna forma con el gobierno. Sin embargo, tras su publicación, el informe de la comisión fue duramente criticado por los militares, al tiempo que el presidente de la nación, abogando por una política de perdón y reconciliación, aprobaba, pocos días después de su publicación, una ley de amnistía general que impedía cualquier acción legal subsiguiente contra los perpetradores.

Para garantizar la reserva testimonial y la confidencialidad de numerosos documentos suministrados por las instituciones públicas y por el gobierno, así como para ofrecer la posibilidad de la consulta académica de estos materiales, una vez finalizado el trabajo de la comisión en 1992 se creó la *Fundación de la Verdad en el International Rule of Law Center* de la Universidad George Washington en Washington, D.C. Esta instancia es concebida como un ente académico sin ánimo de lucro que tiene como misión administrar y salvaguardar la documentación relacionada con la transición hacia la paz en países dominados por la opresión y países que emergen de conflictos armados.

## La ley de amnistía

---

Según Santiago Cantón las leyes de amnistía son un tipo de legislación especial que otorga la extinción de la responsabilidad penal sobre ciertos delitos cometidos en un período y un territorio determinados, y que han sido principalmente promulgadas después de situaciones de guerra civil y de dictaduras.<sup>73</sup>

La aplicación de leyes de amnistía después de una guerra o una dictadura generan muchas preguntas en relación con el acceso a la verdad y la justicia. Así, si, por una parte, algunos consideran que las leyes de amnistía ayudan a un país a dejar atrás un pasado violento y dolorosa; por otra parte, están aquellos que consideran que, para poder dejar atrás ese pasado doloroso, es necesario primero cerrar esas heridas, es decir, conocer la verdad sobre lo que pasó, llevar a los responsables ante la justicia y reparar a las víctimas. Así, surgen varios interrogantes sobre el papel de la justicia en relación los casos de graves violaciones a derechos humanos, tales como: ¿existen crímenes por los cuáles no se puede otorgar amnistía? A pesar de la existencia de una ley de amnistía, ¿es posible u obligatorio continuar con las investigaciones judiciales para determinar la verdad de los hechos, especialmente el destino de los desaparecidos? ¿En qué momento del proceso judicial podría el juez determinar si el delito y el imputado pueden ser beneficiados con la amnistía? ¿Puede una ley de amnistía terminar con la responsabilidad civil? ¿Es posible iniciar un proceso penal en otro país cuando una ley de amnistía ha imposibilitado enjuiciamientos en el país donde ocurrieron los crímenes?<sup>74</sup>

Las rupturas constitucionales y los enfrentamientos internos que tuvieron lugar en América Latina durante las décadas de 1970, 1980 y 1990 dejaron profundas heridas en el continente que aún no han terminado de cicatrizar. Con el retorno a la democracia, comenzaron a buscarse mecanismos para resolver los problemas heredados de una época tan convulsa. En cada país la respuesta fue distinta, pero en todos los casos el desafío que encontraron los nuevos gobiernos democráticos fue la dificultad de hacer justicia ante las graves violaciones de los derechos humanos que se habían cometido en el período anterior, frente a sectores que mantenían importantes cuotas de poder y se oponían a ese reclamo. Así, si bien los Estados de la región actuaron de maneras diferentes frente a la búsqueda de justicia por las violaciones de los derechos humanos, en todos los casos se dictaron leyes que limitaron la posibilidad de investigar, juzgar, condenar y reparar el daño causado a las víctimas.<sup>75</sup>

En El Salvador, la *Ley de Amnistía General para La Consolidación de la Paz* fue aprobada en 1993 para regular la forma de conceder el indulto a todas las personas que hubieran participado en delitos políticos, comunes y conexos, antes del 1 de enero de 1992. Esta ley, sin embargo, no se había sido negociado en el marco de los Acuerdos de Paz, sino que se aprobó solo cinco días después de que la Comisión de la Verdad presentara su informe final denominado *De la Locura a la Esperanza: la guerra de los Doce Años en El Salvador*. Esta apresurada aprobación dejó un mal sabor entre las víctimas que habían presentado sus testimonios ante la comisión, ya que percibieron que la inicial apuesta por la “verdad” que había hecho el país se convertía en negación de la justicia.

---

<sup>73</sup> Cantón, Santiago. *Leyes de Amnistía: Víctimas sin mordaza. El impacto del Sistema Interamericano en la Justicia Transicional en Latinoamérica: los casos de Argentina Guatemala, El Salvador y Perú*. México, D.F.: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2007, 260.

---

<sup>74</sup> Popkin, Margaret. “La Amnistía salvadoreña: una perspectiva comparativa ¿se puede enterrar el pasado?,” *Estudios Centroamericanos*, nos. 597-598, julioagosto 1998. Disponible en: <http://www.uca.edu.sv/publica/eca/597art4.html>

---

<sup>75</sup> *Ibíd.*, 266.

Ante esta situación, sin embargo, varias organizaciones de derechos humanos y comités de víctimas continuaron dando seguimiento a algunos de los casos recogidos en el Informe de la Comisión de la Verdad intentando abrir procesos penales, e incluso buscando otras estrategias, como investigar casos que no solo se limitaran al periodo del conflicto armado, sino también a los años de preguerra y, por tanto, no estuvieran cubiertos por la ley. Una instancia fundamental para el acceso a la justicia ha sido la Corte Interamericana de Derechos Humanos, ante la cual, y por la imposibilidad de hacerlo en el país, los grupos de defensores de derechos humanos han interpuesto varios casos de masacres, niñez desaparecida y asesinatos ocurridos en los años de preguerra, guerra y posguerra.

Fue así como, tras un largo proceso de contestación por parte de los grupos de derechos humanos y los colectivos de víctimas y el recurso a varias instancias judiciales, en julio de 2016, la Corte Suprema de Justicia declaró la inconstitucionalidad de la Ley de Amnistía. Este hecho abrió la posibilidad para que la Fiscalía General investigara, por primera vez desde el fin del conflicto, los crímenes de guerra contenidos en el informe de la Comisión de la Verdad. La noticia sobre la derogación de la Ley de Amnistía despertó temores en algunos sectores de la sociedad preocupados porque este hecho pudiera “reabrir las heridas del pasado,” promover una “cacería de brujas,” o despertar la “sed de venganza.” Sin embargo, para todos aquellos colectivos de víctimas y grupos defensores de los derechos humanos esta derogación ha sido entendida como una posibilidad renovada para acceder a la verdad y la justicia.

Para saber más sobre la ley de amnistía, puedes ver el reportaje: *Amnistía: del perdón y el olvido a la justicia y la verdad*. ContraPunto TV, El Salvador, 14 de julio de 2016. Disponible en: <https://youtu.be/aZho6TBy210>



HASTA NUNCA, AMNISTÍA. OTTO, EL FARO, 14 DE JULIO 2016.

## Lugares de memoria y conmemoraciones

Elizabeth Jelín y Victoria Langland consideran que las marcas territoriales sirven de nexo entre pasado y presente.<sup>76</sup> Por ello, las autoras conciben la marcación de espacios físicos y lugares públicos como posibles puntos de entrada para analizar las luchas por las memorias y los sentidos sociales del pasado reciente. Por su parte, Silvina Fabri denomina “lugarización” a las formas de articulación del espacio y la memoria colectiva que tienen el fin de rememorar, conmemorar o denunciar.<sup>77</sup> Y es que,

<sup>76</sup> Jelín, Elizabeth y Victoria Langland, “Las marcas territoriales como nexo entre pasado y presente,” en AA.VV. *Monumento, Memoriales y Marcas Territoriales*. Madrid: Editorial Siglo XXI, 2003, 1-6.

<sup>77</sup> Fabri, Silvina (2010). *Reflexionar sobre los lugares de memoria: Los emplazamientos de memoria como marcas territoriales*. *Geograficando*, 6 (6), 101-118.

finalmente, son las prácticas culturales conmemorativas las que convierten un sitio en un “lugar de memoria,”<sup>78</sup> con un significado especial para aquellos que le dan vida.

En El Salvador, esa nueva “lugarización,” o construcción simbólica de lugares de memoria, a generado toda una “cartografía de la memoria” delineada por una serie de espacios donde se manifiestan una serie de prácticas culturales (como ritos, conmemoraciones, arquitectura, distribución y diseño propio, u otras expresiones artísticas) y creencias basadas en la interpretación del pasado reciente del conflicto armado. Estas prácticas son evidentes en los reasentamientos de comunidades refugiadas, las cuales han generado toda una serie de prácticas conmemorativas basadas en las fechas relativas a las masacres que sufrieron sus comunidades.

Al entrar a estas “comunidades de memoria,” observaremos la preeminencia de murales que dan cuenta de la historia vivida (“guindas,”<sup>79</sup> éxodo, refugio y repoblación), así como el logro de edificación de memoriales que rescatan a las víctimas con sus nombres y apellidos, y que se vuelven escenarios de las conmemoraciones anuales. Las conmemoraciones también se llenan de fiesta cuando conmemoran el día del “retorno”, cuando en medio de la guerra volvieron a repoblar aquellas zonas dejadas bajo una lluvia de balas.

Tras muchos años de vacío institucional sobre está cuestión, en 2013 se promulgó el Decreto Ejecutivo 204, sobre el *Programa de Reparación a las Víctimas de Graves Violaciones a Derechos Humanos ocurridas en el Contexto del Conflicto Armado Interno*, el cual tiene, entre otros objetivos, promover y proteger este tipo de prácticas culturales.<sup>80</sup> Así, este decreto incluye acciones de reparación simbólica, como la declaración de “bien cultural” de “lugares de memoria” tales como como memoriales, monumentos y prácticas conmemorativas de hechos relativos a las violaciones de derechos humanos del pasado conflicto armado. A la fecha cuentan con esta declaración oficial el lugar de conmemoración de la Masacre de las Aradas en Chalatenango, el memorial y casco urbano del Caserío El Mozote, el lugar donde fueron asesinadas las cuatro monjas Maryknoll y el Monumento a la Memoria y la Verdad de las víctimas civiles del Parque Cuscatlán en San Salvador, entre otros sitios.

## La justicia transicional

Desde mediados de los años 80 un número cada vez mayor de países han venido adoptando una serie de medidas de “justicia” que tenían como objetivo hacer frente a las secuelas generadas por regímenes autoritarios o situaciones de conflicto como parte de un proceso de democratización y (re)establecimiento de la paz. Ampliamente definida como un conjunto de medidas judiciales y no-judiciales que han venido implementándose en diversos países alrededor del mundo para hacer frente a una herencia de graves violaciones de derechos humanos, la justicia transicional suele incluir cinco tipo de medidas diferentes, a saber: persecuciones penales de los responsables, reforma institucional, programas de reparación, procesos de esclarecimiento de la verdad histórica e iniciativas de recuperación de la memoria.<sup>81</sup> Desde mediados de los 80, cuando comenzaron a desmantelarse los regímenes milites del cono Sur de América Latina, hasta la fecha, ha habido más de 35 procesos de justiciar transicional en todo el mundo.

.....  
<sup>78</sup> Hernández Rivas, Georgina. *Cartografía de la Memoria: Actores, Lugares y Prácticas en El Salvador de Posguerra*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Filosofía y Letras, Doctorado en Estudios Latinoamericanos, Diversidad Cultural y Complejidad Social, 2015.

.....  
<sup>79</sup> En el conflicto, “salir en guinda” significaba salir corriendo ante una situación de peligro o ataque inminente.

.....  
<sup>80</sup> Presidente de la República de El Salvador, Decreto No. 204 de 23 de octubre de 2013, *Diario Oficial*, No. 197, Tomo No. 401, 5-11.

.....  
<sup>81</sup> Véase la definición proporcionada por el Centro Internacional para la Justicia Transicional. “¿Qué es la Justicia Transicional,” <https://www.ictj.org/es/que-es-la-justicia-transicional>. Véase también, Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. *Informe del Secretario General sobre el Estado de derecho y la Justicia Transicional en las sociedades que sufren o han sufrido conflictos*. S/2004/616, 3 de agosto de 2004.

Para Rodrigo Uprimny, la justicia transicional hace referencia a un problema muy antiguo, relativo a lo que debe hacer una sociedad frente al legado causado por graves atentados contra la dignidad humana, una vez se sale de una guerra civil o de un régimen tiránico y se debe responder frente al castigo para los responsables y a la consecuente reparación del tejido social dañado, intentando de esta forma favorecer la reconciliación.<sup>82</sup> La justicia transicional hace énfasis en la manera como se enfoca el conjunto de acciones para realizar un proceso de transición que permita hacer tránsito de un estado de guerra a un estado de paz, o de una dictadura a una democracia. Esto implica necesariamente una interpelación al ejercicio de la justicia y a la manera como se debería llevar a cabo. Obviamente, lo anterior requiere de un conjunto de negociaciones políticas entre los diferentes actores, tendientes a lograr acuerdos que satisfagan las necesidades de las partes, sin embargo, también tiene que atender a una serie de marco normativos que vienen establecidos por el Derecho Internacional para garantizar el derecho de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación.

En El Salvador, los acuerdos de paz de 1992 incluían una serie de cláusulas destinadas a la revisión del pasado, entre ellas una serie de medidas encaminadas a articular el desmantelamiento y reforma del poder militar y judicial, y el establecimiento de una comisión de la verdad que, en un período de sólo seis meses, debía investigar “los graves hechos de violencia ocurridos desde 1980, cuya huella sobre la sociedad reclama con mayor urgencia el conocimiento público de la verdad.” Esta comisión, la primera en operar bajo la supervisión directa de la ONU pudo establecer, gracias al testimonio recogido de alrededor de unas 2.000 víctimas y testigos, más de 7.000 casos de ejecuciones extrajudiciales, desapariciones, tortura y masacres. Una de las características más importantes de su trabajo es que tuvo la potestad de hacer públicos los nombres de los responsables, si bien de forma general atribuyó la autoría de un 95% de los casos de abusos de derechos humanos a grupos relacionados de alguna forma con el gobierno. Sin embargo, el informe de la comisión fue duramente criticado por la Fuerza Armada, al tiempo que el presidente de la nación, abogando por una política de perdón y reconciliación, aprobaba, pocos días después de su publicación, una ley de amnistía general que impedía cualquier acción legal subsiguiente contra los perpetradores, abortando el proceso de justicia transicional, y alentando, por el contrario, una práctica de institucionalización del olvido. Así, además, gran parte de las recomendaciones contenidas en el informe final no fueron nunca cumplidas, tanto en relación con el llamamiento que hizo la comisión a implementar un programa de reparaciones que proveyera a las víctimas de medidas de reparación tanto materiales como simbólicas, como a la necesidad de purgar las estructuras militares, especialmente en relación con aquellos que habían sido directamente identificados en el informe, algunos de los cuales, incluso, se retiraron del ejército en el momento que les correspondía con el reconocimiento de todos los honores después de treinta años de servicio.<sup>83</sup>

Cabe, sin embargo, resaltar que, a pesar de este parón inicial, los grupos de víctimas y de derechos humanos continuaron trabajando para promover la justicia en relación con las violaciones de derechos humanos ocurridas durante el conflicto. Mediante la investigación y recopilación de datos, la diseminación de información, el levantamiento de memoriales y otro tipo de actividades, estos grupos contribuyeron a mantener abierto un proceso que, especialmente tras la revocación de la ley de amnistía en 2016, todavía sigue abierto.

.....  
<sup>82</sup> Díaz Colorado, Fernando. “La justicia transicional y la justicia restaurativa frente a las necesidades de las víctimas,” *Umbral Científico*, 12, 2008, 119.

.....  
<sup>83</sup> Hayner, Priscilla. *Verdades Innombrables: el reto de las comisiones de la verdad*. Madrid: Fondo de Cultura Económico, 2009, 40.

## La justicia restaurativa

---

El surgimiento del modelo restaurativo de justicia puede trazarse hacia mediados de los años 70, cuando, dentro de una serie de círculos de orientación religiosa empieza a plantearse la posibilidad de realizar programas de mediación entre víctimas y ofensores como alternativa a las prácticas tradicionales de la justicia penal, con el fin de implicar activamente a ambas partes en el proceso de resolución de conflictos, desde la apertura de un espacio para el diálogo y, basado en el respeto mutuo y el reconocimiento previo de los males infligidos. Así, la justicia restaurativa parte de las consecuencias humanas de los conflictos, de los delitos y de las ofensas, en contraposición con el sistema legal tradicional que se basa, sobre todo, en las consecuencias legales (reglas y castigos).

De hecho, la motivación que subyacía a estas propuestas no era sólo una que incluía una percepción diferente sobre el papel que la justicia debía ejercer como respuesta a los actos criminales, sino también se entendía como una crítica directa hacia el funcionamiento de la justicia penal en las sociedades contemporáneas. Esta crítica buscaba resaltar, por un lado, como el proceso penal era uno en el que la víctima, aunque también el criminal y la comunidad en la que había tenido lugar el crimen, jugaban un papel absolutamente marginal y, por otro, llamaba la atención sobre el alto índice de fracaso de las prácticas penitenciarias.

La justicia restaurativa puede considerarse como una práctica emergente dentro del contexto de la justicia transicional en tanto que busca esclarecer la verdad y establecer las responsabilidades de los perpetradores frente a las víctimas en un proceso de mediación como respuesta a un crimen.<sup>84</sup> En este sentido, en los procesos restaurativos no sólo se busca involucrar a todas las partes de un conflicto en el proceso de resolución, sino que también se pretende restablecer las relaciones, los valores morales, la dignidad de las personas y el equilibrio entre las partes.

La justicia restaurativa se convierte, así, en una forma de pensar acerca del daño y el conflicto. Su desafío consiste en que todas las partes implicadas revisen cuál es la forma en que se da una respuesta al crimen y cómo se resuelven los conflictos en una sociedad. Así, la justicia restaurativa “se enfoca en reparar y curar el daño como resultado de un conflicto o de cualquier ofensa, partiendo de validar la historia de la persona o personas que han sido dañadas.”<sup>85</sup>

En opinión de Van Ness,<sup>86</sup> los principios que sientan las bases de la justicia restaurativa serían:

- 1) la justicia debe trabajar para que se ayude a volver a su estado original a aquellos que se han visto perjudicados;
- 2) debe existir la posibilidad para que los directamente perjudicados puedan participar de lleno y de manera voluntaria en la respuesta al hecho delictivo,
- 3) el papel del Estado consiste en preservar un orden público justo y la comunidad debe ayudar a construir y mantener una paz justa.

---

<sup>84</sup> Díaz Colorado, Fernando. “La justicia transicional y la justicia restaurativa frente a las necesidades de las víctimas,” 117-130.

---

<sup>85</sup> *Ibíd.*, 121.

---

<sup>86</sup> *Ibíd.*, 122.

En El Salvador, las prácticas de justicia restaurativa en relación con los abusos de derechos humanos que tuvieron lugar durante el conflicto vienen implementándose a través de labor realizada desde por el Tribunal Internacional de Justicia Restaurativa el cual fue creado en 2009 por el Instituto de Derechos Humanos de la UCA (IDHUCA) y la Coordinadora Nacional de Comités de Víctimas de Violaciones de los Derechos Humanos en el Conflicto Armado (CONACOVIC). Este tribunal surgió como respuesta al vacío y desatención que muchas víctimas sintieron tras la *Ley de Amnistía General para la Consolidación de la Paz*, la cual les impedía llevar sus casos ante la justicia penal. Este tribunal, que tiene como objetivo examinar casos de masacres, ejecuciones sumarias, torturas, o desapariciones forzadas, muchas de ellas todavía desconocidas por el sistema de justicia del país, se ha convertido en un espacio donde las víctimas son llamadas a presentar testimonio de forma voluntaria frente a reconocidos jueces que conforman el tribunal internacional y que escuchan con atención los casos para emitir después un veredicto, que culmina con recomendaciones al Estado. Estas resoluciones son de carácter simbólico y no vinculantes para el sistema jurídico formal, pero tienen en la base una fuerte carga de resarcimiento a las víctimas. Cada año el tribunal se realiza en un municipio diferente, principalmente de las comunidades “repobladas” que vivieron en refugios fuera del país. Los jueces provienen de España, Brasil, Colombia, entre otros lugares.

Si quieres saber más sobre este tribunal, puedes acceder a este link de la *Fundación por la Justicia*: <http://www.fundacionporlajusticia.org/es/que-hacemos/cooperacion/tribunal-internacional-para-la-aplicacion-de-la-justicia-restaurativa-en-el-salvador>

Para más información sobre la oportunidad de la justicia restaurativa a raíz de la derogatoria de la ley de amnistía puedes leer el reportaje de Dora Reyes, “Justicia restaurativa, ¿para qué?” publicado en el diario digital *Contrapunto*, el 27 de marzo de 2017. <http://www.contrapunto.com.sv/sociedad/ddhh/justicia-restaurativa-para-que/3306>

## La nueva institucionalidad democrática y la promesa de desarrollo económico y social

---

El proceso de negociación y posterior firma de los acuerdos de paz de El Salvador ha sido ampliamente reconocido en lo que se refiere tanto al cumplimiento de los acuerdos pactados en relación con el desarme militar, como a los acuerdos políticos alcanzados que permitieron el surgimiento de la nueva institucionalidad democrática. Si bien hubo algunos temas que quedaron pendientes, sobre todo en lo que se refiere a la implementación algunas reformas en materia socioeconómica, así como en relación con la posibilidad de profundizar en el proceso de justicia transicional que abrió la Comisión de la Verdad. Igualmente, es importante resaltar que, si bien los acuerdos de paz pusieron fin a 12 años de conflicto abierto, en la actualidad, la violencia, transformada y provocada por otros actores, sigue siendo uno de los problemas fundamentales del país.

Con los Acuerdos de Paz, El Salvador entra, por primera vez en su historia, en un proceso de democratización. No cabe duda de que dichos acuerdos no sólo abrieron la posibilidad de construir una sociedad abierta y democrática, sino que establecieron las condiciones para posibilitar el ejercicio de la ciudadanía.<sup>87</sup> Como sostiene Rafael Guidos Vejar, es importante enfatizar que las bases de la refundación de la república de El Salvador a partir de los Acuerdos de Paz están ligadas a procesos y resultados de la institucionalización política en el ámbito

---

<sup>87</sup> Rubio Fabián, Roberto. “El Salvador, la transición inconclusa,” *Revista Entorno*, 50, 2012, 36.

de la democratización que fueron integrados en la Constitución.<sup>88</sup> De forma resumida podríamos decir que estos logros fueron:

1. Exitoso e irreversible proceso de separación de fuerzas enfrentadas y cese al fuego, sin mayores contratiempos ni rupturas.
2. Desmilitarización del Estado y de las instancias políticas que significaron un cambio institucional de la fuerza armada.
3. La nueva institucionalidad para la democracia electoral como único medio legítimo de acceso al poder del Estado (creación del Tribunal Supremo Electoral y reconversión de la guerrilla en partido político)
4. La creación de condiciones para la vigencia del Estado de Derecho, incluyendo la creación de la Procuraduría para la Defensa de Derechos Humanos, así como la adopción de numerosas medidas orientadas al fortalecimiento de la autonomía de los órganos del Estado y la profundización de la reforma judicial.
5. Reformas y creación de nuevas instituciones que han configurado el nuevo sistema político de posguerra: medidas legislativas para garantizar a los excombatientes del FMLN el pleno ejercicio de sus derechos civiles y políticos y programas de reincorporación, dentro de un marco de plena legalidad a la vida civil, política e institucional del país.

Sin embargo, como afirma Roberto Rubio Fabián, “a pesar de una fuerte apuesta a la generación de institucionalidad democrática; también desde entonces, se han venido manteniendo o desarrollando otros factores negativos al quehacer y futuro de la democracia salvadoreña, los cuales han contribuido a generar una situación política confrontativa, incierta, sin proyectos políticos claros, y sin tendencias democráticas definidas: la persistencia de un sistema político polarizado y polarizante; los pocos avances en el desarrollo de los partidos políticos y en el sistema electoral; la debilidad de las instituciones; la práctica de compra de voluntades políticas al interior de la Asamblea Legislativa (sic.); y la falta de canales y espacios sólidos de diálogo y entendimiento llevan a sostener que estamos ante una transición inconclusa hacia la democracia.”<sup>89</sup>

Así, pese a la ejemplaridad del proceso de paz salvadoreño, el proceso de transición democrática que lo acompañó adolece aún de la falta de “cicatrización de las fracturas sociopolíticas internas” que han agudizado una polarización social, que si en el pasado se ejerció en el campo de batalla, hoy en día se ejerce desde la confrontación entre partidos políticos de derecha e izquierda.<sup>90</sup> El hecho de que la dimensión económica y social fueran dejadas de lado en el proceso de pacificación del país, contribuye a explicar la persistencia de fuertes desigualdades en la sociedad salvadoreña,<sup>91</sup> las mismas que provocaron un acelerado proceso de migración a Estados Unidos que trajo consigo nuevas formas de relacionamiento sociales que moldearon la identidad sociocultural de los salvadoreños y su modelo de cohesión social. Hoy en día, estas desigualdades explican en gran parte los niveles record de criminalidad que conoce el país y que llevan a pensar que la violencia actual es producto de la violencia del

.....  
<sup>88</sup> Guido Vejar, Rafael. “Los Acuerdos de Paz ¿Refundación de la República?” en *El Salvador: Historia Mínima*, San Salvador: Secretaría de Cultura de la Presidencia de El Salvador, 2012, 102-103.

.....  
<sup>89</sup> Rubio Fabián, Roberto. “El Salvador, la transición inconclusa,” 36.

.....  
<sup>90</sup> Parthenay, Kevin. *El Salvador: ¿Los acuerdos de paz de 1992 normalizaron la inestabilidad política?* Paris: Presses de Sciences Po, 2012, 3.

.....  
<sup>91</sup> Rubio Fabián, Roberto. “El Salvador, la transición inconclusa,” 39.

conflicto armado, sin que sea posible identificar a los acuerdos de paz como un parteaguas entre la violencia política de los años setenta y ochenta, y la violencia social actual bordeada por la criminalidad y la exclusión.

Todo este escenario de frágil transición democrática trae a cuenta la importancia de revisitar el pasado reciente desde una pedagogía de la memoria que contribuya a transitar desde el reconocimiento de la verdad de los abusos y violaciones de derechos humanos del pasado, para posibilitar la justicia y abrir campo a una reconciliación basada en la honestidad histórica. Pues, solo así podremos educar para la paz como estrategia viable para contribuir a edificar una democracia sostenible.

### 3. Bibliografía

---

- Alvarenga, Patricia. *Cultura y ética de la violencia. El Salvador: 1880-1932*. San José: Editorial Universitaria Centroamericana, EDUCA, 1996.
- Amaya, Rufina; Mark Danner y Carlos Henríquez Consalvi. *Luciérnagas en El Mozote*. San Salvador: Museo de la Palabra y la Imagen, 1996.
- Armony, Ariel. "Guerra sucia transnacional: los hombres del Plan Cóndor en El Salvador," *El Faro Académico*, 31 de mayo de 2016, <https://elfaro.net/es/206005/academico/18679/Guerra-sucia-transnacional-los-hombres-del-Plan-C%C3%B3ndor-en-El-Salvador.htm>.
- Bernetti, Jorge Luis y Mempo Giardinelli. *México: el exilio que hemos vivido. Memoria del exilio argentino en México durante la dictadura 1976-1983*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.
- Buergenthal, Thomas. *Derechos humanos internacionales*. Bilbao: Ediciones Gernika, 1996.
- Castellanos, Juan Mario. *El Salvador 1930-1960: Antecedentes históricos de la guerra civil*. San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos, 2002.
- Cagan, Beth y Steve Cagan. *El Salvador, la tierra prometida: La historia de la ciudad Segundo Montes*. San Salvador: Arcoíris, 1993.
- Cantón, Santiago. *Leyes de Amnistía: Víctimas sin mordaza. El impacto del Sistema Interamericano en la Justicia Transicional en Latinoamérica: los casos de Argentina Guatemala, El Salvador y Perú*. México, D.F.: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2007.
- Comisión de la Verdad para El Salvador. *De la Locura a la Esperanza: La guerra de 12 años en El Salvador. Informe de la Comisión de la Verdad para El Salvador (1992- 1993)*. San Salvador, Editorial Universitaria, 1993.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. *Viviendo la verdad en la escuela: Consejos metodológicos*. Lima: Comisión de la Verdad y la Reconciliación, 2003.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. *Un viaje por la Memoria Histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015.

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. “Caso 10.287, El Salvador, Masacre Las Hojas,” en CIDH, *Informe Anual de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos 1992–1993*, OEA/Ser.L/V/II.83, Doc. 14, 12 marzo 1993.
- Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. *Informe del Secretario General sobre el Estado de derecho y la Justicia Transicional en las sociedades que sufren o han sufrido conflictos*. S/2004/616, 3 de agosto de 2004.
- Ching, Erick. “El levantamiento de 1932,” en *El Salvador: Historia Mínima*, San Salvador: Secretaría de Cultura de la Presidencia de El Salvador, 2012.
- Dazinger, Nick. “Los Niños y la Guerra.” *Revista Internacional de la Cruz Roja y la Media Luna*, 2003. Disponible en: [http://www.redcross.int/es/mag/magazine2003\\_3/4-9.html](http://www.redcross.int/es/mag/magazine2003_3/4-9.html)
- Díaz Colorado, Fernando. “La justicia transicional y la justicia restaurativa frente a las necesidades de las víctimas,” *Umbral Científico* 12, 2008, 117-130.
- Hernández Rivas, Georgina. *Cartografía de la Memoria: Actores, Lugares y Prácticas en El Salvador de Posguerra*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Filosofía y Letras, Doctorado en Estudios Latinoamericanos, Diversidad Cultural y Complejidad Social, 2015.
- Fabri, Silvina. “Reflexionar sobre los lugares de memoria: Los emplazamientos de memoria como marcas territoriales,” *Geograficando* 6 (6), 2010, 101-118.
- Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social, *Dialogo democrático y política pública en El Salvador*, San Salvador: FUSADES, 2018.
- García, Prudencio. *El genocidio de Guatemala a la luz de la sociología militar*. Madrid: Sepha, 2005.
- Guevara Cuadrón, Christian. “¿Dónde están los niños?,” *Periódico Digital El Faro*, 2003. [http://archivo.elfaro.net/secciones/especiales/Desaparecidos/Desaparecidos1\\_20030707.html](http://archivo.elfaro.net/secciones/especiales/Desaparecidos/Desaparecidos1_20030707.html)
- Guidos Vejar, Rafael. “Los Acuerdos de Paz ¿Refundación de la República?” en *El Salvador: Historia Mínima*, San Salvador: Secretaría de Cultura de la Presidencia de El Salvador, 2012.
- Gould, Jeffrey L. y Aldo Lauria-Santiago. 1932: *Rebelión en la oscuridad; revolución, represión y memoria en El Salvador*. San Salvador: Museo de la Palabra y la Imagen, 2009.
- Guzmán, Gloria, y Mendi Azkue. *Mujeres con Memoria. Activistas del Movimiento de derechos humanos en El Salvador*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2013.
- Hayner, Priscilla. *Verdades Innombrables: el reto de las comisiones de la verdad*. Madrid: Fondo de Cultura Económico, 2009.
- Jelín, Elizabeth y Victoria Langland. “Las marcas territoriales como nexo entre pasado y presente,” en AA.VV. *Monumento, Memoriales y Marcas Territoriales*. Madrid: Editorial Siglo XXI, 2003, 1-6.
- Juárez Ávila, Jorge. “Memoria, Identidad y Silencio: reflexiones en torno a la Negación de Atrocidades de la Insurgencia Salvadoreña durante la Guerra Civil,” *Revista de Historia*, 76, julio-diciembre 2017, 105-118.

- Krämer, Michael. *El Salvador: Unicornio de la memoria*. San Salvador: Ediciones Museo de la Palabra y la Imagen, 2009.
- Lauria-Santiago, Aldo. *Una república agraria: Los campesinos en la economía y la política de El Salvador en el siglo XIX*. San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos, 2003.
- Lindo Fuentes, Héctor, Erick Ching y Rafael Lara Martínez. *Recordando 1932: La Matanza, Roque Dalton y la Política de la Memoria Histórica*. San Salvador: Flacso, 2010.
- Lindo Fuentes, Héctor y Erik Ching. *Modernizing Minds in El Salvador: Education Reform and the Cold War, 1960-1980*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 2012 (trad.: *Modernización, autoritarismo y Guerra Fría. La reforma educativa de 1968 en El Salvador*. San Salvador: UCA publicaciones, 2018).
- Lindo Fuentes, Héctor. *La economía de El Salvador en el siglo XIX*. San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos, 2002.
- López Bernal, Carlos Gregorio. *Tradiciones inventadas y discursos nacionalistas: el imaginario nacional de la época liberal en El Salvador, 1876-1932*. San Salvador: Editorial Universitaria 2007.
- Machel, Graça. *El impacto de los conflictos armados sobre los niños*. Ref. ONU No. A/51/306, 1996.
- Magaña, Álvaro (ed.). *El Salvador, la República*. San Salvador: Banco Agrícola Comercial, 2000.
- Majano, Adolfo Arnoldo. *Una oportunidad perdida: 15 de octubre 1979*. San Salvador: Índole Editores, 2009.
- Martínez Peñate, Oscar (comp.). *El Salvador: los Acuerdos de Paz y el Informe de la Comisión de la Verdad*. San Salvador: Editorial Nuevo Enfoque, 2007.
- Molinari, Lucrecia. "Escuadrones de la Muerte": Grupos Paramilitares, Violencia y Muerte en Argentina ('73-'75) y El Salvador ('80). *Revista electrónica Diálogos*, vol. 10, 1, 2009, 91-116.
- Montes, Segundo. "El problema de los refugiados y desplazados salvadoreños," *rev. ECA*, ene-feb. 1986, 37-63.
- Museo Nacional de Antropología, Unidad de Investigaciones y Curaduría. Exposición: *El Olvido está lleno de Memoria*. Museo Nacional de Antropología: San Salvador, 2018.
- Pelligrini, Lara. "Esas Paredes que Hablan. Muralismo en Argentina," *Aptus Propuesta* 18, 20 de diciembre 2013.
- Pérez Pineda, Carlos. *Una guerra breve y amarga: el conflicto de El Salvador y Honduras de 1969*. San Salvador: Dirección Nacional de Investigaciones en Arte y Cultura, 2016.
- Popkin, Margaret. "La Amnistía salvadoreña: una perspectiva comparativa ¿se puede enterrar el pasado?," *Estudios Centroamericanos*, nos. 597-598, julio-agosto 1998.
- Ribera, Ricardo. "De la guerra a la paz: una doble periodización" *El Salvador (1992-2002)*". En *Memoria. Primer encuentro de historia de El Salvador. 22-25 julio*, 2003. San Salvador: Concultura, 2005, 271-276.

- Rojo Hernández, Severiano y Eduardo González Calleja. "Las guerras civiles. Reflexiones sobre los conflictos fratricidas de la época contemporánea," *Hispania Nova: Revista de Historia Contemporánea*, 13, 2015, 158-163.
- Rubio, Fabián R. "El Salvador, la transición inconclusa," *Revista Entorno*, 50, 2012, 35-45.
- Samayoá, Salvador. *El Salvador: la reforma pactada*. San Salvador: UCA Editores, 2002.
- Save the Children. *En guerra contra la infancia*, Madrid: Save the Children España, 2018.
- Todorov, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Madrid: Paidós Ibérica, 2013.
- Torres-Rivas, Edelberto. "Centroamérica: Revoluciones sin cambio revolucionario," *Nueva Sociedad*, 150, julio-agosto de 1997, 84-89.
- Turcios, Roberto. *Autoritarismo y modernización: El Salvador, 1950-1960*. San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos, 2003.
- Turcios, Roberto. *Rebelión, San Salvador 1960*. San Salvador: Centro Nacional de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, 2016.
- Vásquez, Lucio y Sebastián Escalón. *Siete Gorriones*. San Salvador: Museo de la Palabra y la Imagen, 2012.
- Walter, Knut. *Las fuerzas armadas y el acuerdo de paz. La transformación necesaria del ejército salvadoreño*. San Salvador: FLACSO-Fundación Friederich Ebert, 1997.

## 2. Secuencias didácticas sobre memoria y ciudadanía

---

En este apartado se proponen una serie de secuencias didácticas para trabajar la memoria del conflicto armado de El Salvador en el aula desde una óptica de ciudadanía democrática, considerando cuatro ejes de reflexión y actuación. Los dos primeros ejes proponen trabajar cuestiones relacionadas con la identidad de los estudiantes y su relación con el entorno, antes de pasar a los dos ejes vinculados al período del conflicto armado interno salvadoreño que reflejan el tránsito de la “locura” de una guerra civil, a la “esperanza” abierta tras la firma de los acuerdos de paz que posibilitaron el tránsito a la etapa democrática de posconflicto.

El primer eje, me ubico y me reconozco, está conformado por siete actividades que exploran diferentes dimensiones de la identidad y el autoconocimiento personal de las y los estudiantes en relación con su historia personal, su proyecto de vida, sus intereses y sus valores. Por su parte, el segundo eje, ubico mi entorno y me relaciono, contiene cuatro actividades que buscan ayudar a las y los estudiantes a reflexionar sobre su entorno, interrelacionarse con los otros y valorar la diferencia.

El tercer y cuarto ejes contienen un total de 14 actividades que, adoptando un enfoque de *pedagogía de la memoria*, tienen como objetivo ayudar a las y los estudiantes a leer bajo una visión crítica y reflexiva los datos aportados por el informe de la verdad de la Comisión de la Verdad para El Salvador. De esta manera, el objetivo del tercer eje, de la locura: reflexionamos sobre la experiencia del conflicto armado, es ayudar a los estudiantes a conocer el pasado reciente y las vulneraciones de derechos humanos ocurridas en el país durante en conflicto, alentando un ejercicio de responsabilidad ciudadana basado en el conocimiento de la verdad histórica. Por su parte, el último eje, a la esperanza: sobre el diálogo y la participación, propone una serie de actividades que buscan promover la reflexión sobre la ciudadanía y la participación.

Siguiendo la estructura propuesta, estas actividades pueden ser realizadas en su totalidad de modo secuencial, o en torno a un cronograma de contenidos elaborados por el docente en relación con el desarrollo de las materias escolares incluidas en el currículum. Para ayudar en esta tarea, a continuación, se incluye un cuadro resumen de los ejes y actividades, incluyendo los objetivos de cada una de ellas y las competencias ciudadanas con las que trabajan tal y como son recogidas en los programas de tercer ciclo y educación media de la asignatura Moral, Urbanidad y Cívica elaborados por el Ministerio de Educación.

## Eje 1: Me ubico y me reconozco

No	ACTIVIDAD	OBJETIVO	Competencias ciudadanas tercer ciclo y bachillerato (indicadores de logro) <sup>1</sup>
1.1	Bitácora de un viaje al pasado, navegando desde el presente	Promover la escritura creativa a través de la experiencia vital propia y los aprendizajes sustantivos que se irán generando con el uso de la caja de herramientas, en relación con el encuentro crítico con el pasado reciente y el rol activo del ciudadano	<b>Octavo grado: U2/2.3</b> Valora con respeto aspectos de su historia personal y sus antecesores
1.2	El mapa de mi entorno socio afectivo	Abrir un espacio en el que los estudiantes reflexionen desde y sobre sus propias experiencias, e identifiquen las características de sus familias, comunidades o entornos, tomando en cuenta la distribución de tareas y la toma de decisiones	<b>Séptimo grado: U4/4.3</b> Describe y analiza los distintos ámbitos de relación en que se desarrolla- Familia, amigos, escuela, entorno social, nación y finalmente medio ambiente – la democracia como forma de vida
1.3	Mis grupos significativos	Comprender cómo se construyen las identidades colectivas—grupales y comunales—y lo que significan en contextos particulares	<b>Octavo grado: U3/3.1</b> Establece relaciones de convivencia entre sus amigos y reflexiona ante las acciones delictivas de grupos generados de valores negativos
1.4	Ríos de vida	Representar y reflexionar sobre la propia experiencia de vida	<b>Séptimo grado: U2/2.1</b> Reconoce y acepta sus cualidades y características y habilidades personales, así como sus limitaciones <b>Segundo año de bachillerato: U2/2.1</b> Elabora de manera congruente su reconocimiento personal y aspiraciones, un proyecto de vida que permita su desarrollo individual y contribuya al mejoramiento de su entorno
1.5	Según yo, según otros	Identificar elementos de fortaleza y potencialidades personales, y la forma en que contrastan con la mirada del otro	<b>Octavo grado: U2/2.2</b> Valora las cualidades individuales y propias de su edad y demuestra actitudes apegadas a los valores morales <b>Primer año de bachillerato: U3/3.1</b> Respeta diferencias individuales y colectivas como elementos importantes en la construcción de una sociedad democrática
1.6	Proyectos de vida	Diseñar un proyecto de vida reconociendo las fortalezas y áreas de oportunidad, e identificando los recursos afectivos que son necesarios para lograrlo	<b>Séptimo grado: U2/2.1</b> Reconoce y acepta sus cualidades y características y habilidades personales, así como sus limitaciones <b>Segundo año de bachillerato: U2/2.1</b> Elabora de manera congruente su reconocimiento personal y aspiraciones, un proyecto de vida que permita su desarrollo individual y contribuya al mejoramiento de su entorno
1.7	Dilemas morales sobre la verdad	Generar una reflexión de carácter moral sobre las implicaciones que tiene regir nuestra conducta personal siguiendo un criterio de búsqueda y respeto por la verdad	<b>Primer año bachillerato: U3/3.2</b> Realiza la toma de decisiones aplicando principios éticos y de juicio moral para determinar las consecuencias positivas o negativas de sus decisiones y acciones

<sup>1</sup> Ministerio de Educación. *Moral, Urbanidad y Cívica. Programas de tercer ciclo y educación media de la asignatura*, San Salvador: Ministerio de Educación, 2017.

## Eje 2: Ubico mi entorno y me relaciono

No	ACTIVIDAD	OBJETIVO	Competencias ciudadanas (MUCI) tercer ciclo y bachillerato (indicadores de logro)
2.1	La telaraña	Evidenciar la diversidad cultural que caracteriza a las sociedades hoy mediante la identificación de similitudes y diferencias entre las personas que nos rodean	<b>Noveno grado: U2/2.4</b> Expresa actitudes de consideración hacia sus semejantes y demuestra respeto para la diversidad
2.2	Andares	Reconocer la movilidad en el territorio como parte constitutiva de los procesos de conformación de identidad de las comunidades	<b>Séptimo Grado: U2/2.4</b> Valora el sentirse parte de un territorio y se identifica con sus elementos culturales
2.3	Mapas parlantes	Reconocer lugares significativos a través de los relatos de vida de sus pobladores	<b>Séptimo Grado: U2/2.3</b> Reconoce sin discriminar la heterogeneidad de los individuos con respecto a su identidad y diversidad.
2.4	¿Qué opinamos sobre...?	Aprender a participar en diálogo sobre un tema polémico escuchando al otro y construyendo argumentos veraces y respetuosos	<b>Noveno Grado: U2/2.2</b> Explica el valor del pluralismo y practica la tolerancia en una sociedad diversificada

### Eje 3. De la locura: reflexionamos sobre la experiencia del conflicto armado

No	ACTIVIDAD	OBJETIVO	Competencias ciudadanas (MUCI) tercer ciclo y bachillerato (indicadores de logro)
3.1	Mitos y verdades sobre el ejercicio de memoria	Reconocer los elementos narrativos que permiten legitimar el ejercicio de memoria como posibilitadora de un proceso de reconciliación	<b>Noveno grado: U3/3.1</b> Se identifica con valores como la solidaridad y la justicia, empatiza y reacciona ante situaciones de vulneración de derechos humanos; valorando situaciones de la historia reciente nacional e internacional que no deben repetirse
3.2	La arquitectura de la imagen	Construir una narrativa visual sobre una categoría o dimensión del conflicto armado a través de reflexión crítica	<b>Primer año de bachillerato: U1/1.1</b> Argumenta la importancia del cumplimiento de los derechos humanos para convivencia armónica de los seres humanos
3.3	La irracionalidad de la guerra	Comprender los daños morales, materiales y culturales que sufrieron en El Salvador las víctimas de crímenes de lesa humanidad y aprender a identificar este tipo de crímenes mirando experiencias ocurridas alrededor del mundo	<b>Segundo año de bachillerato: U3/3.2</b> Analiza de manera crítica las situaciones que se dan en el medio colaborando en la transformación del entorno sociocultural
3.4	Más que palabras	Identificar datos relevantes y elementos afectivos en testimonios orales y escritos que complementan el relato recogido por la Comisión de la Verdad.	<b>Primer año de bachillerato: U4/4.4</b> Actúa de manera ética en la toma de decisiones que generen dilemas en la participación ciudadana
3.5	La mochila viajera	Experimentar las emociones sobre la experiencia de un viaje planificado (voluntario) en contraste con la experiencia de "huida" por la represión (involuntaria)	<b>Octavo grado: U1/1.3</b> Reconocer la influencia que tienen los diferentes patrones de conducta introducidos por la migración <b>Noveno grado: U3/3.1</b> Se identifica con valores como la solidaridad y la justicia, empatiza y reacciona ante situaciones de vulneración de derechos humanos, valorando situaciones de la historia reciente nacional e internacional que no deben repetirse
3.6	Solidaridad en tiempos de guerra	Reconocer y comprender los procesos de solidaridad ciudadana en conflictos armados, y en situaciones de violaciones a los derechos humanos y las crisis humanitarias que estos generan	<b>Noveno grado: U3/3.1</b> Se identifica con valores como la solidaridad y la justicia, empatiza y reacciona ante situaciones de vulneración de derechos humanos, valorando situaciones de la historia reciente nacional e internacional que no deben repetirse
3.7	La huella genética: siguiendo las pistas de los reencuentros	Conocer los procesos de reintegración familiar de niños desaparecidos durante el conflicto a través de la campaña de Pro-Búsqueda ADN (Acércate, Decídete, Únete)	<b>Noveno grado: U2/2.3</b> Promueve el respeto y la resolución práctica de conflictos, desarrollando sentimiento de solidaridad humana
3.8	Cartografía de lugares de memoria	Identificar prácticas memoriales y conocer algunos lugares de memoria sobre el período del conflicto armado en El Salvador	<b>Segundo año de bachillerato: U2/2.5</b> Identifica las diversas formas de vida presentes en su comunidad y analiza críticamente las perspectivas que conforman la sociedad actual

## Eje 4: A la esperanza: sobre el diálogo y la participación

No	ACTIVIDAD	OBJETIVO	Competencias ciudadanas (MUCI) tercer ciclo y bachillerato (indicadores de logro)
4.1	Precursores de derechos humanos	Investigar la historia de vida de defensores de derechos humanos en El Salvador, tales como Prudencia Ayala, Masferrer, Amaya Sanabria, la Dra. Julia Hernández o Monseñor Romero, integrando nuevos actores del movimiento ecologista, feminista, LGTBI, de memoria, entre otros	<b>Primer año de bachillerato: U1/1.1</b> Argumenta la importancia del cumplimiento de los derechos humanos para la convivencia armónica de los seres humanos
4.2	Reconociendo liderazgos entre pares	Identificar liderazgos juveniles que nos inspiran a actuar y hacer una diferencia positiva en nuestro entorno	<b>Primer año de bachillerato: U1/1.2</b> Reconoce a las personas de su entorno (estudiantes, profesores, miembros de la comunidad) como sujetos de derechos promoviendo su cumplimiento
4.3	Paredes que hablan	Interpretar la producción gráfica de los murales de posguerra en las comunidades repobladas y realizar un análisis de murales actuales comunitarios	<b>Segundo año de bachillerato: U1/1.2</b> Argumenta los esfuerzos de diferentes naciones por la construcción de paz social y abona constructivamente al fomento de ambientes pacíficos
4.4	Círculos restaurativos	Conocer la filosofía de la justicia restaurativa y sus posibilidades de aplicación en los contextos de posconflicto	<b>Primer año de bachillerato: U1/1.3</b> Argumenta la importancia del empleo de mecanismos ordinarios y jurídicos para la resolución pacífica de conflictos utilizando estrategias como el diálogo y el consenso
4.5	Con voz propia	Analizar y crear letras de canciones que motiven, movilicen y promuevan la crítica social productiva	<b>Segundo año de bachillerato: U1/1.3</b> Se desarrolla como agente de paz en el medio en el que interactúa.

# EJE 1: Me ubico y me reconozco

---

## 1.1 Bitácora de un viaje al pasado, navegando desde el presente

**Objetivo:** promover la escritura creativa a través de la experiencia vital propia y los aprendizajes sustantivos que se irán generando con el uso de la caja de herramientas, en relación con el encuentro crítico con el pasado reciente y el rol activo del ciudadano.

### Pasos clave

1. Elaboro mi diario de viaje
2. Expreso sensaciones
3. Trazo las rutas del viaje
4. Practico la escritura con frecuencia

### Desarrollo

#### Paso 1. Elaboro mi diario de viaje

El relato de viaje, como género literario, consiste en la exposición de experiencias y observaciones realizadas por un viajero o viajera, muchas veces acompañada por mapas, dibujos, grabados, fotografías, u otros documentos realizados u obtenidos por el autor o autora. Históricamente, los grandes exploradores escribían sus notas de viaje y descubrimientos en forma de relatos los cuales se acompañaban de dibujos o muestras de plantas y otros objetos curiosos que llamaron su atención. El *diario de viaje* es así elaborado como un mecanismo para registrar las reflexiones y vivencias experimentadas en el curso de un desplazamiento territorial. Es un relato que permite al autor reencontrarse consigo mismo, con su entorno y con su hogar, mientras lo rodea un paisaje, la mayoría de las veces, desconocido.

Con el uso de esta caja de herramientas, a través de diversos ejercicios y actividades, te estamos invitando a emprender con tus estudiantes un viaje al pasado reciente de nuestro país. Este diario servirá para que vayan registrando, anotando la fecha en la que lo hacen, con breves relatos las experiencias y sensaciones que van teniendo.

El primer paso de este ejercicio será pedir a las y los estudiantes que creen su propio diario de viaje, el cual debe reflejar su identidad. Por ello, tendrán la oportunidad de crear una portada que refleje su espíritu de viajera o viajero. Antiguamente, los diarios se elaboraban con pieles de animales vacunos y sus hojas se hacían con fibras naturales. Para que los estudiantes hagan los suyos, sin embargo, lo único que se necesita es que ejerzan su creatividad. Una idea, por ejemplo, es que utilicen materiales reciclados, como papel usado o, en su defecto, un cuaderno nuevo que envejezcan el papel utilizando café o ceniza para darle un color más oscuro. Otra posibilidad es sugerir que hagan un collage en la portada, colocando las fotos que más les gusten, o que, simplemente, hagan un dibujo.

## Cómo hacer un diario de viaje. (Sugerencia para las/los estudiantes)

**Materiales:** uno o dos sobres de café soluble, el cuaderno o libreta que deseamos pintar, un pincel o pedazo de esponja.

- Diluye el café en media taza de agua
- Introduce el pincel o pedazo de esponja en el agua y espárcelo sobre cada hoja de papel del cuaderno. Observa cómo se va poniendo amarillenta
- Pon a secar cada hoja de papel

Para la portada, puedes hacer un collage que refleje tu identidad (las cosas que te importan y te gustan) o que elabores un dibujo de autoría propia.

**Materiales:** revistas, periódicos, objetos pequeños, telas de color, lápices, pegamento.

- Consigue revistas o periódicos, fotos, papeles de colores.
- Recorta fragmentos
- Pega los recortes sobre la tapa del cuaderno, elaborando un collage que refleje un mensaje o aspecto de tu identidad

Ahora que ya tienes tu diario listo, no queda más que emprender el camino... ¡buen viaje!

## Paso 2. Expreso sensaciones

El hecho de hacer una reflexión sobre el pasado reciente implica reconocer a sus actores, prácticas y territorios; implica hacer un viaje. En este viaje que te proponemos te adentrarás con tus estudiantes en un territorio la mayoría de las veces desconocido, en el que sentiréis nuevas sensaciones y tendréis nuevas experiencias. Sugerimos que, mientras haces este viaje por el pasado reciente, las y los estudiantes vayan registrando cómo se van sintiendo a medida que avanzáis por vuestro itinerario, anotando estas sensaciones, los elementos que les parecen curiosos y los descubrimientos que van haciendo; pero que también recojan aquellos momentos en los que se sienten incómodos, ya sea al tener que realizar algún ejercicio en particular o al descubrir algo que no sabían.

Nuestra sugerencia es que, después de cada ejercicio, además de relatar y describir los aprendizajes de los lugares visitados y los personajes conocidos, los estudiantes también escriban cómo se han sentido realizando la actividad o aprendiendo sobre el tema.

## Paso 3. Trazo las rutas del viaje

Esta caja de herramientas llevará a tus estudiantes a conocer la historia reciente de nuestro país; por tanto, referirá lugares clave que pueden ir marcando en un mapa de El Salvador. Sugiereles que generen una nomenclatura de su propia autoría para identificar lugares clave. Por ejemplo, lugares donde viven sus familiares, lugares que fueron importantes durante el conflicto armado, o donde hay memoriales a las víctimas del conflicto, zonas donde tuvieron lugar ataques militares o de la guerrilla, lugares de desplazamiento y lugares que fueron repoblados, en definitiva, lugares en los que ocurrieron hechos que tienen un valor afectivo. Antes de todo, eso sí, deberán ubicar el punto de partida, es decir, el lugar desde donde emprenderán el viaje. Así, este mapa podrá irse vinculando con las fechas y las narraciones que vayan anotando en el diario de viaje.



#### Paso 4. Practico la escritura con frecuencia

Ahora que hemos presentado la dinámica de diario y sus componentes, no queda más que sugerir a tus estudiantes que vayan escribiendo en él hasta que hacerlo se convierta en un hábito. Es importante por eso que los estudiantes entiendan que el diario es de ellos, que ellos deciden si quieren, y con quien quieren compartir sus historias de viaje como lo han hecho otros viajeros. Con aquellos estudiantes que quieran compartir sus experiencias, al final del año escolar o después de haber realizado varios de los ejercicios podéis hacer en clase una exposición de los diarios de viaje para comparar, en grupo, ideas, impresiones y pensamientos ¡piénsalo!

.....  
<sup>2</sup> Ejercicio adaptado de Centro Nacional de Memoria Histórica, *Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra. Portete. El camino hacia la paz. El reconocimiento de nuestra diversidad.* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, 10-11. Este y otros materiales similares pueden encontrarse en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2015-1/un-viaje-por-la-memoria-historica>.

### 1. 2 El mapa de mi entorno afectivo<sup>2</sup>

**Objetivo:** abrir un espacio para que las y los estudiantes reflexionen desde y sobre sus propias experiencias de vida, e identifiquen las características de sus familias, comunidades o entornos afectivos más cercanos, tomando en cuenta la distribución de tareas, la toma de decisiones y el manejo de los recursos, tal y como allí se viven.

#### Pasos clave

1. Me construyo por medio de un autorretrato
2. Construyo el árbol de mi entorno afectivo más cercano
3. Ubico los roles y las formas de aprenderlos
4. Hacemos una galería de árboles afectivos

#### Desarrollo

##### Paso 1. Me construyo por medio de un autorretrato

Para comenzar a realizar este ejercicio las y los estudiantes deberán dibujar su autorretrato

en una cartulina. Este es un ejercicio libre y la idea es que lo hagan como ellos consideren más apropiado; puede ser un dibujo realista o abstracto. Como única consideración, el dibujo debe hacerse en un papel de tamaño mediano para que luego sea posible pegarlo en medio de un pliego de papel. La idea es que quede espacio suficiente para que luego puedan completar un dibujo que represente el entorno afectivo en el que viven.

## Paso 2. Construyo el árbol de mi entorno afectivo más cercano

Una vez que los autorretratos hayan sido terminados, se pegan en el centro de un pliego grande de papel. Después, pide a las y los estudiantes que hagan un árbol, mapa o cualquier otra figura que represente para ellos su entorno afectivo más cercano y que identifiquen a las personas que hacen parte de ese entorno. Pueden representar a sus padres, a sus abuelos y abuelas, tíos y tías, primos, o a las personas con quienes comparten su día a día. Invítalos a que identifiquen el género y la edad de las personas de su entorno con símbolos *y/o* formas. Igualmente, pueden usar el grosor de las líneas que los conectan con esas personas para mostrar la fortaleza de cada relación. Por ejemplo, si el vínculo con su abuela es muy fuerte, pueden hacer una línea muy gruesa entre su autorretrato y la representación de su abuela; si nunca conocieron a sus abuelos, pueden optar por no incluirlos o situarlos en un lugar más lejano (Figura 1). La composición final del mapa o árbol y las personas que en él se ubiquen dependerán la propia elección de los estudiantes y de la forma en la que su entorno afectivo más cercano está organizado.

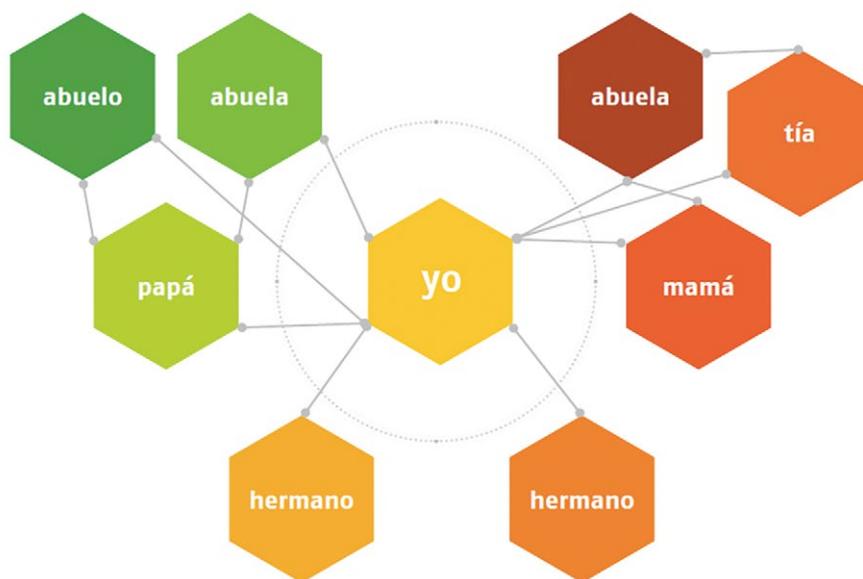


FIG.1. MI ENTORNO AFECTIVO MÁS CERCANO

<sup>3</sup> *Ibid.*, 10.

### Paso 3. Ubico los roles y las formas de aprenderlos

Una vez terminado el mapa, pide a los estudiantes que identifiquen las tareas que suelen realizar (o solían realizar si ya no están) las personas que aparecen representadas (incluidos ellos mismos).

Para identificar los roles y las tareas que cumplen cada uno de los miembros que incluyeron en la representación, pueden considerar las siguientes preguntas como guía:

- ¿Qué tareas suelen o solían hacer las personas representadas en el dibujo?
- ¿A qué se dedican o dedicaban estas personas?
- ¿Cómo aprendieron las tareas que cumplen en el contexto de la vida familia?
- ¿Qué les gusta o les gustaba hacer en su tiempo libre?

Todas estas preguntas pueden ser también respondidas en el diario de viaje que las y los estudiantes han elaborado.



FIG.2 ÁRBOL DEL ENTORNO AFECTIVO MÁS CERCANO DE UN JOVEN<sup>3</sup>

Finalmente, invita a las y los estudiantes que consideren también cómo es o era proceso de toma de decisiones dentro de su entorno más cercano. Pídeles que reflexionen sobre:

- ¿Qué decisiones se toman en tu entorno más cercano? ¿Puedes poner algún ejemplo?
- ¿Quién y cómo toma esas decisiones?
- ¿Quién está a cargo de sustentar la economía en el hogar?
- ¿Quién es la o las personas que se encargan de las tareas domésticas?

<sup>3</sup> *Ibid.*, 11.

## Paso 4. Hacemos una galería de árboles afectivos

En la pared del salón de clase se colocan los árboles afectivos finalizados y se pide a las y los estudiantes que, de manera libre, observen los mapas afectivos que han hecho los otros.

Una vez realizado este ejercicio, pide a los estudiantes que escriban en su diario alguna característica de su mapa afectivo y cómo se han sentido al elaborarlo. Pídeles también que reflexionen sobre alguna cosa que les haya llamado la atención de los árboles afectivos elaborados por los otros.

### 1.3 Mis grupos significativos y sus formas de identificación

**Objetivo:** comprender cómo las identidades colectivas (ya sean grupales, comunitarias, generacionales, nacionales, regionales o globales) se sostienen sobre la base de símbolos, rituales, prácticas y pasados compartidos que pueden ser cuestionados o transformados por circunstancias y actores externos, los cuales, en casos extremos, pueden llegar a poner en riesgo la continuidad de esa identidad grupal.

**Nota esclarecedora sobre los objetivos de esta actividad:** en esta sesión se pretende invitar a las y los estudiantes a identificar y reflexionar sobre la manera en la que van desarrollando su propia identidad a partir de la asimilación de rituales, símbolos, narrativas y prácticas culturales de sus familias, comunidades y grupos a los que pertenecen. Para tal efecto, los ejercicios que se proponen invitan a revisar cronológica, descriptiva y analíticamente las experiencias de grupo que han vivido y como éstos han marcado y moldeado sus identidades. Partiendo de esta reflexión, y luego de representar a sus grupos de referencia, las y los estudiantes examinarán lo que sucedería si, por circunstancias o factores externos, esas prácticas, símbolos, o lugares se vieran alterados o modificados de alguna forma. La idea es que las y los estudiantes puedan reflexionar sobre cómo cada grupo encarna una singularidad de formas de vida desde las que se interpretan y viven, de manera diferenciada, los impactos que diversos factores o actores externos puedan ocasionar.

#### Pasos clave:

1. Identifico mis grupos de pertenencia
2. Elaboro una línea del tiempo
3. Profundizo en la línea del tiempo
4. Compartimos las líneas del tiempo
5. Analizamos influencias y afectaciones causados por circunstancias o actores externos

#### Desarrollo

##### Paso 1. Identifico mis grupos de pertenencia

Invita a las y los estudiantes a que reflexionen acerca de un grupo que sientan como parte fundamental de su vida y con el que compartan un lenguaje, un espacio, un pasado, costumbres, símbolos y gustos. Estos grupos pueden ser:

- Su familia.
- Su comunidad o su barrio
- Los grupos de jóvenes a los que pertenecen, sus amigos, compañeros de deporte

#### ATENCIÓN:

Desde un inicio, es importante aclarar a las y los estudiantes que no hay comunidades o grupos de pertenencia más importantes que otros. Esto puede resaltarse en el caso de que se presente una situación de burla o de emisión de un juicio de valor durante el desarrollo de la actividad. La idea es resaltar la diversidad y el respeto por las formas diferentes de descubrir, ver y hacer parte de la sociedad y del mundo.

## Paso 2. Elabora una línea de tiempo

Después de esta reflexión inicial, pídeles a las y los estudiantes que escojan un grupo que sea significativo en sus vidas. Pídeles que, en el marco de este grupo, identifiquen cuáles son los momentos más importantes y significativos que han vivido en colectividad. Invítalos a poner estos hitos o momentos clave en una línea del tiempo.

De nuevo, anima a las y los estudiantes a que realicen este ejercicio de forma creativa. No hay una sola forma de hacer esta línea de tiempo. Cada uno puede desarrollarla como considere más adecuado. Igualmente, las fechas de la línea no tienen por qué ser exactas. Lo importante es que los y las estudiantes identifiquen hitos o momentos significativos que les inviten a hacer un recorrido por las trayectorias vividas y que logren asociarlos con momentos particulares en el tiempo.

## Paso 3. Profundizo en la línea del tiempo

Una vez concluida la línea del tiempo, pídeles a las y los estudiantes que, usando el dibujo como base, reflexionen sobre las dinámicas de relacionamiento dentro de ese grupo, considerando, por ejemplo:

- ¿Qué hábitos, costumbres o actividades realizan de manera regular como parte de ese grupo?
- ¿Hay algún objeto o símbolo que sea significativo y represente al grupo? Descríbelo(s), pínталos o piensa en una frase que resuma la identidad del grupo.
- ¿Cuáles son los espacios o lugares más importantes en los que se encuentran y comparten como grupo?
- ¿De qué manera celebran los eventos significativos/ especiales/ importantes?
- ¿Algunas de esas costumbres o símbolos compartidos con el grupo han cambiado a lo largo del tiempo?

Recuerda a las y los estudiantes que pueden dar respuesta a estos interrogantes en su diario de viaje.

## Paso 4. Compartimos las líneas del tiempo

Invita a quienes así lo deseen a que compartan con sus compañeros la línea de tiempo que han realizado, siempre promoviendo un ambiente de respeto. Tú podrás ir anotando en el tablero o en un papelógrafo los diferentes grupos que van surgiendo y lo que más los identifica.

Luego de compartir las líneas del tiempo, puedes preguntarles a las y los alumnos:

- ¿Qué creen ustedes que hace que el grupo sea un grupo?
- ¿Ven rasgos/ características/ elementos que son diferentes de grupo a grupo?
- ¿Ven rasgos/ características/ elementos que se repiten de grupo a grupo?

## Paso 5. Analizamos influencias y afectaciones causados por circunstancias o actores externos

Luego de haber compartido en el grupo las líneas del tiempo, selecciona tres o cuatro representaciones que tus estudiantes hayan realizado y pregunta por los efectos que tendría sobre los grupos si sus objetos, lugares, rituales, costumbres, celebraciones y/o símbolos se prohibieran o no se pudieran realizar.

En particular, pídeles que conversen sobre cómo se sentirían si los símbolos, lugares o costumbres de su grupo fueran cuestionados o criticados. Es importante que identifiquen las emociones que estas afectaciones externas desencadenarían. ¿Qué sentirían? ¿Qué pasaría con el grupo?

**Nota esclarecedora sobre los objetivos de esta actividad:** el objetivo de este paso que los estudiantes comiencen a pensar sobre el impacto que puede tener sobre una comunidad que sus objetos, lugares de reunión, símbolos, costumbres, e incluso las narrativas compartidas sobre su historia compartida, sean atacados o cuestionados. Es importante que, como docente, identifiques formas para hacer que las y los estudiantes reflexionen sobre los efectos que puede tener el hecho de que terceros alteren las costumbres de los grupos y cómo éstos también pueden desarrollar mecanismos para combatir esas influencias externas y preservar su cultura. Invítalos a que reflexionen sobre cómo cada grupo asimila y/o elabora esas pérdidas de diferentes maneras.

### **ATENCIÓN:**

Mientras desarrollas estos ejercicios es normal que algunos estudiantes quieran controlar la conversación o tomen que decisiones sobre lo que significa o no su grupo de manera más autoritaria que otros. Asegúrate de crear un espacio en el que todos se sienten invitados a participar y compartir puntos de vista.

Puedes cerrar la sesión haciendo una reflexión sobre cómo nuestras vidas se van forjando en una relación de integración y membresía a distintos grupos, cada uno con su identidad propia. Invítalos a discutir las distintas maneras como las personas y las sociedades pueden asumir las diferencias. Piensa en sociedades en donde la diferencia haya sido asumida de manera discriminatoria, excluyente y hasta destructiva. Por ejemplo, puedes citar relaciones de discriminación, aislamiento, segregación o expulsión a ciertos grupos, o, por el contrario, aquellas que buscan establecer acuerdos para respetar las diferencias y para que esa pluralidad sea vivida como riqueza y no como una amenaza.

### **Recursos para continuar leyendo**

Aula Intercultural es un portal que ha sido creado con el objetivo de dar acceso al profesorado a recursos pensados para contribuir a la construcción de una educación en pos del respeto y la convivencia entre las diferentes culturas. Disponible en <https://aulainter-cultural.org/>

## **1.4 Ríos de vida**

**Objetivo:** representar la experiencia de vida como un fluir de acontecimientos que afectan negativa o positivamente nuestro desarrollo individual.

### **Pasos clave**

1. Represento mi río de vida
2. Genero elementos simbólicos para marcar sucesos de mi vida
3. Comparto mi historia de vida
4. Generamos un vínculo de autocuidado entre pares

### **Desarrollo**

#### **Paso 1. Represento mi río de vida**

La vida es un río que fluye, un río que siempre está en movimiento, en acción, en continuo cambio y progreso. Partiendo de esa premisa, la propuesta de este ejercicio es la de invitar a las y los estudiantes a representar ese fluir a través de un dibujo de un río en el que puedan identificar aquellos elementos, personas y momentos que marcan su devenir, a pesar de los avatares.

En un pliego de papel, y con recursos como lápices de color, trozos de cartulina y otros objetos, pide a los estudiantes que dibujen un río y peguen o dibujen sobre él algunos momentos significativos de su vida.

## **Paso 2. Genero elementos simbólicos para marcar sucesos de mi vida**

Una vez realizada la reflexión, cada estudiante deberá elegir una serie de objetos simbólicos que representen, cada uno de ellos, un momento o hito clave de su vida y generar una explicación sobre el significado de cada símbolo como si fuera la leyenda de un mapa.

Para facilitar este paso, te sugerimos que ejes un espacio para que las y los estudiantes puedan buscar en el entorno cercano objetos como pequeñas piedras, trozos de árbol u hojas secas, que podrán usar como símbolos. Si esto es difícil, puedes llevar al aula pequeños objetos que hayas preparado con antelación y ponerlos a disposición de las y los estudiantes.

## **Paso 3. Comparto mi historia de vida**

Cuando los estudiantes hayan terminado de dibujar los ríos creados, pídeles que se dividan en grupos de no más de tres personas.

Dentro de los grupos, cada participante relatará la historia de su vida y explicará a sus compañeros de grupo todos los elementos simbólicos que componen el ecosistema que rodea su vida (los hitos, las personas, los lugares o situaciones que les han marcado). Cada persona debe relatar su historia personal a través de su dibujo.

## **Paso 4. Generamos un vínculo de autocuidado entre pares**

Una vez que los grupos han terminado de compartir sus historias de vida, haz que las y los estudiantes tomen conciencia de que acaban de recibir un “don” preciado: “la vida de la otra persona.” En este momento el objetivo del ejercicio consistirá en tratar de generar empatía con la historia relatada por las y los otros estudiantes. Por ello, pide que cada estudiante ponga sobre el dibujo del río de vida de los compañeros de grupo, símbolos que expresen sus sentimientos. Estos pueden ser dibujados y recortados en un papel.

**Símbolo de corazón:** aquello que generó un sentimiento positivo, o de cariño, en el relato del otro.

**Símbolo de igual:** aquello con lo que se sientan identificados.

**Símbolo de nube con rayo:** aquello que pudo causar dolor, y ante lo que se quiere ofrecer apoyo.

**Símbolo del arcoíris:** aquella parte del relato que le generó felicidad o que le pareció gracioso.

### **ATENCIÓN:**

Esta actividad es individual. Deja unos minutos para que las y los estudiantes reflexionen en silencio sobre el recorrido de su vida y busquen aquellos elementos que utilizarán para la creación de su río de vida. Para facilitar esta labor, puedes sugerir a las y los estudiantes que anoten en su diario de viaje esos momentos simbólicos de su vida, para luego poder representarlos mejor en el dibujo.

### **ATENCIÓN:**

Es importante que los grupos se formen de manera libre, ya que cada persona debe decidir a quien quiere relatar su vida. Recuerda que un objetivo importante de esta actividad es ayudar a las y los estudiantes a crear vínculos afectivos a través del conocimiento de la vida de otra persona.

Para ayudar en esta tarea, también puedes pedir a los estudiantes que, una vez compartidos los relatos de vida y los símbolos, reflexionen, dentro del grupo, sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué es lo aprendiste, que no sabías sobre la vida de la otra persona?
- ¿Qué fue lo que más te sorprendió de la vida de la otra persona?
- ¿Cuáles son las similitudes o diferencias con las historias de vida de tus compañeros?

### ATENCIÓN:

Los sentimientos son los que la persona siente para con la otra persona, no con uno mismo. Estamos hablando de empatía con la historia del otro.

Finalmente, también pueden dedicar un tiempo para reflexionar sobre la actividad y escribir sus impresiones en su diario de viaje.

## 1. 5 Según yo, según otros

**Objetivo:** identificar elementos de fortaleza y potencialidades personales, y la forma en que contrastan con la mirada del otro.

**Nota esclarecedora sobre los objetivos de esta actividad:** la identidad se forma de aquello que nos es legado por nuestros antepasados, pero también incluye elementos que cada persona elige e identifica como propios y que nos hacen únicos. A su vez, construimos nuestra identidad en contraposición con la del “otro,” de ese que creemos diferente, el que nosotros no somos; es decir, el que representa nuestra *alteridad*.

Cada uno de nosotros tiene una imagen sobre sí mismo según la cual nos reconocemos poseyendo ciertas capacidades y cualidades. A menudo, sin embargo, la percepción que tenemos de nosotros mismos es parcial o limitada. Por ello, que otras personas reconozcan en nosotros actitudes y cualidades que no creemos que poseemos, puede ayudarnos a reflexionar y reconocer aspectos de nuestra identidad que no conocíamos. Esto requiere que pasemos por un proceso de autopercepción, percepción de los otros, contraste e internalización. Se trata, en definitiva, de reconocer cómo la mirada del otro puede influir, de forma positiva o negativa, en nuestra autopercepción.

Durante el conflicto armado, uno de los aspectos que más afectaron a la percepción y autodefinición de unos y otros, fueron las categorías que se imponían sobre las personas: por ejemplo “ese es terrorista” o “ese es oreja.”<sup>5</sup> En la mayoría de los casos las personas eran condenadas a cargar con esa categoría, incluso cuando ésta no representaba la realidad de la vida de esa persona; hecho, por otra parte, que le costó la vida a más de una persona.

Partiendo de esta consideración, con este ejercicio se pretende hacer reflexionar a los estudiantes sobre la diferencia que hay entre la imagen que ellos tienen de sí mismos, y la imagen que los otros tienen. La importancia de poder distinguir entre ambas es fundamental para que cada uno de nosotros podamos gestionar de manera autónoma nuestra identidad individual, sin esperar o aceptar que se nos impongan etiquetas desde fuera que nosotros mismos no aceptamos. El reconocimiento propio y ajeno de las potencialidades que tenemos es un paso de dignificación humana y construcción de la autoestima.

### Pasos clave

1. Observo las características que me identifican
2. Otras personas identifican potencialidades de mi persona
3. Contrasto mi autopercepción con la percepción que los demás tienen sobre mi

<sup>5</sup> Persona informante de los cuerpos represivos.

## Desarrollo

### Paso 1. Observo las características que me identifican

Pide a las y los estudiantes que escriban en una hoja de su diario de viaje aquellos elementos que consideran son sus características principales, incluyendo: mis cualidades (soy...) mis debilidades (soy...), mis habilidades (soy bueno para ...), mis dificultades (tengo dificultades para...).

Es recomendable que se utilicen diferentes colores para cada tipo de característica, para poder identificarlas con mayor rapidez; por ejemplo

- Las cualidades se escriben en color amarillo
- Las debilidades en color azul
- Las habilidades en color naranja
- Las dificultades en color verde

#### **ATENCIÓN:**

Es importante que las y los estudiantes hagan un balance entre los tipos categorías. Lo ideal es que escriban al menos tres elementos de cada categoría, es decir, tres cualidades, tres debilidades, tres habilidades y tres dificultades.

### Paso 2. Otras personas identifican potencialidades de mi persona

Así como cada estudiante ubicó sus propias características, ahora deben encontrar características para aplicar a los otros. Para ello, conformaremos grupos de unas 8 a 10 personas. Cada grupo se sentará en un círculo y los integrantes se mirarán a los ojos tratando de hacer contacto visual con todos. Una vez hecho el contacto visual, deja unos minutos para que cada uno de los integrantes del grupo escriba sobre un trozo de papel características positivas para cada una de las otras personas del grupo: poniendo una cualidad o una habilidad de esa persona. Luego al compás de una música animada, los estudiantes caminarán en círculo y pegarán sobre la espalda de cada persona, usando un papel adhesivo, las características que escribieron en el papel.

### Paso 3. Contrasto mi autopercepción con la percepción que los demás tienen sobre mi

Una vez que termine la ronda, cada estudiante pide ayuda a los otros para desprender las tarjetas que lleva pegadas en la espalda, y contrasta las cualidades que otros observan de él o ella con las cualidades que escribió primero en su diario.

Una vez realizado este contraste, en conversación con todo el grupo, reflexiona con las y los estudiantes sobre aquellos elementos que durante el ejercicio han descubierto que contrastan entre la percepción propia y la de los demás. Algunas preguntas que puedan ayudar a generar debate:

- ¿Cómo se han sentido realizando este ejercicio? ¿Cómo se han sentido al tener que reflexionar sobre las cualidades positivas de los otros?
- ¿Han descubierto alguna cualidad que creían que no tenían?
- ¿Se han extrañado por que los otros no reconocieran en Uds. una cualidad que creían que poseían?

Este ejercicio ayudará a los estudiantes observar aquellos elementos que no toman en cuenta, pero que otras personas perciben. El ejercicio ayuda a percibir cómo nos construimos de cierta manera, pero, al mismo tiempo, cómo también somos contruidos por otras personas.

---

## 1. 6 Proyectos de vida

**Objetivo:** diseñar un proyecto de vida reconociendo las fortalezas y áreas de oportunidad, e identificando los recursos afectivos que son necesarios para lograrlo.

**Nota esclarecedora sobre los objetivos de esta actividad:** el proyecto de vida es un esquema vital que pone en orden las prioridades, valores y expectativas de una persona. Elaborar un esquema de vida nos puede ayudar a reflexionar sobre nosotros mismos y a tener más claridad sobre aquello que queremos alcanzar, sobre cuáles son las cosas que más nos importan, y que, de alguna manera, nos proporcionan mayor felicidad porque se basan en lo que “nosotros decidimos.” Por otra parte, sin embargo, y para evitar nos frustremos de manera innecesaria cuando intentamos alcanzar esas metas, también es importante que tengamos claridad sobre cuáles son nuestras potencialidades y cuáles son las personas clave que nos puedan apoyar y, por supuesto, que reconozcamos las dificultades que existen, pero tratando, al mismo tiempo, de ser capaces de identificar si podemos transformarlas en oportunidades.

En este ejercicio nos centraremos en alentar a los estudiantes a que reflexionen sobre su plan de vida tras terminar los estudios de bachillerato, preguntándoles: ¿qué te gustaría ser?

### Pasos clave

1. Reflexiono sobre mi proyecto de vida priorizando de forma escalonada mis metas
2. Identifico la red de actores, oportunidades y dificultades para alcanzar mi proyecto de vida
3. Trazo el camino de tu proyecto de vida

### Desarrollo

#### Paso 1. Reflexiono sobre mi proyecto de vida priorizando de forma escalonada mis logros

Pide a las y los estudiantes que, de manera individual, se tomen un tiempo para pensar y resolver la siguiente pregunta ¿qué quieres hacer al terminar el bachillerato? ¿a qué te haría feliz conseguir como parte de proyecto de vida?

Para ayuda en esta tarea, sugiere a los estudiantes que organicen las metas u objetivos que quieren alcanzar utilizando una escala de priorización temporal: qué quieres haber conseguido de aquí a 3 años, a 5 años, a 10 años.

#### Paso 2. Identifico la red de actores, oportunidades y dificultades clave para alcanzar mi proyecto de vida

Una vez identificadas esas metas, pide a las y los estudiantes que identifiquen aquellos elementos o capacidades que poseen que pueden considerar como POTENCIALIDADES que les ayudarán o permitirán lograr esos objetivos. Además, pídeles que reflexionen sobre qué personas les ayudarán o permitirán lograr alcanzar tu proyecto (ACTORES CLAVE). Finalmente, diles que identifiquen aquellos elementos que pueden convertirse en OBSTÁCULOS o DESAFÍOS.

#### Paso 3. Trazo el camino de mi proyecto de vida

En el siguiente paso, pide a los estudiantes que diseñen un sistema simbólico que represente los pasos de su plan de vida. En tarjetas de color amarillo, por ejemplo, pueden colocar los elementos priorizados de su plan de

vida (**las metas y logros**). Adicionalmente, díles que realicen y recorten varios dibujos con forma de piedra, de sol, y de una escalera, que servirán para representar las dificultades, los actores clave y las potencialidades que ya han identificado escribiéndolos en la parte de atrás. La simbología será la siguiente: en los dibujos de una **escalera** se escribirá el nombre de un actor clave que les ayudará a conseguir el logro; los del **sol** representarán las potencialidades que les permitirán alcanzar el logro; y finalmente, detrás de cada dibujo de una **piedra**, escribirán una a una las dificultades que deberán sortear para alcanzar su objetivo.

A continuación, pide a las y los estudiantes que representen su proyecto de vida. En un papel deberán así dibujar una escala del tiempo poniendo la distancia entre los años (3, 5 y 10 años). En el centro, se ubicarán las tarjetas amarillas con los elementos priorizados del plan de vida. Finalmente, en el lado derecho, se colocan los dibujos recortados de escaleras, soles y piedras, que contendrán en la parte trasera los datos de personas clave, potencialidades y obstáculos.

Finalmente, divididos en grupos de diálogo de no más de 6 personas, pídeles que compartan y conversen con sus compañeros sobre sus proyectos de vida. Algunas preguntas que pueden ayudar a guiar esta conversación son:

- ¿Qué diferencias veis en los planes de vida de unos y otros? ¿Y similitudes?
- ¿Cuáles son los actores clave que aparecen con más frecuencia?
- ¿Cuáles son los obstáculos más comunes?

Al final de la sesión, deja un tiempo para que los estudiantes puedan escribir sus reflexiones en el diario de viaje.

---

## 1. 7 Dilemas morales sobre la verdad

**Objetivo:** generar una reflexión de carácter moral sobre las implicaciones que tiene regir nuestra conducta personal siguiendo un criterio de búsqueda y respeto por la verdad.

### Pasos clave

1. Aprendo a reconocer un dilema moral
2. Me posiciono ante un dilema moral
3. Identifico los elementos contrapuestos de un dilema moral
4. Elaboro mi propio dilema moral considerando el valor de la verdad.

### Desarrollo

#### Paso 1. Aprendo a reconocer un dilema moral

**Nota esclarecedora sobre los objetivos de esta actividad:** un dilema moral es un relato breve en el que se introduce una historia o situación que presenta un conflicto moral; es decir, que plantea un dilema de valores en relación con su resolución. En el ámbito escolar, un dilema moral puede ser una útil herramienta pedagógica en la medida en que nos puede servir para pedir a las y los estudiantes que propongan una solución razonada a ese conflicto, o que analicen la solución elegida por el o la protagonista de la historia.

Para que una situación sea de conflicto moral su resolución tiene que plantearse como una elección disyuntiva: es decir, el protagonista de la historia se encuentra en una situación en la que solo existen dos soluciones, A o B, que, siendo contrarias, sin embargo, son igualmente posibles y defendibles.

Discutir dilemas morales en el aula puede contribuir a que los estudiantes aprendan a:

- Reconocer conflictos entre valores en los procesos de toma de decisión
- Aprender a argumentar y utilizar el diálogo como forma de resolver conflictos
- Aprender que existen una diversidad de opiniones válidas
- Aprender a distinguir entre la calidad de argumentos (independientemente de si son o no contrarios a sus propias creencias)

### **ATENCIÓN:**

Recuerda que en el apartado CONOCEMOS de esta caja de herramientas (cfr. págs. 44-46) puedes encontrar más información sobre la labor de Pro-búsqueda que te puede ayudar a preparar el aula.

En El Salvador existe una organización llamada Pro-búsqueda que se dedica a investigar y acompañar casos de niños y niñas que desaparecieron durante el conflicto armado. Hasta el 2017, Pro-búsqueda ha recibido unas 987 denuncias particulares sobre casos de niños desaparecidos. Los casos de desaparición son especialmente difíciles porque, ante el desconocimiento, los familiares de aquellos que han desaparecido viven con la angustia de no saber si sus seres queridos sobrevivieron y aún están vivos, o si, por el contrario, fallecieron.

Una parte importante de los relatos que se recogen en el informe final de la Comisión de la Verdad como casos emblemáticos de violaciones a los derechos humanos, se refiere a los ataques que las fuerzas militares realizaron sobre poblaciones civiles en algunas zonas rurales del país por considerar que sus moradores colaboraban con la guerrilla. En esos ataques, cientos de hombres, mujeres y niños fueron asesinados mientras intentaban huir de los disparos del ejército.

A medida que fue pasando el tiempo, ya meses después de la Comisión de la Verdad terminara su trabajo, comenzaron a aparecer nuevos relatos sobre estos mismos acontecimientos, que hasta entonces habían sido acallados por el temor a las represalias o por el trauma causado por la guerra. Fue así como, poco a poco, y luego de un trabajo de atención psicosocial con los familiares, a través de entrevistas personales, comenzaron a conocerse relatos sobre niños y niñas que habían desaparecido en el curso de estas incursiones militares.

Así, y a pesar de que durante mucho tiempo se pensó que muchos niños y niñas habían muerto en el fuego cruzado mientras sus padres trataban de salvarlos entre matorrales y cuevas, con el tiempo, empezaron a aparecer testigos oculares que sostenían que habían visto como, durante la huida, algunos niños habían sido interceptados por miembros de las fuerzas armadas.

Ante la aparición de estos testimonios, la asociación Pro-búsqueda empezó, junto con su equipo, a indagar sobre los casos que iban recibiendo y con el tiempo empezó a saberse que algunos de estos niños habían sido entregados a albergues o dados en adopción, mientras que otros fueron criados en cuarteles para servir luego como soldados. Uno a uno, el equipo de Pro-búsqueda fue siguiendo las pocas pistas que habían quedado. No sin grandes dificultades, considerando las limitaciones para acceder a los archivos de migración para saber sobre trámites de salida niños en adopción, y que no se tienen más registros de los niños y niñas en los albergues, la organización ha conseguido resolver hasta la fecha 442 casos. Algunos de estos casos se refieren a niños y niñas que fueron dados en adopción y que han sido localizados en Estados Unidos, Canadá, Francia, Alemania y España, entre otros países.

Una vez localizados los niños, la labor de Pro-búsqueda se ha centrado en intentar propiciar el reencuentro con sus familiares. Si en la mayoría de los casos las familias adoptivas han sido muy receptivas al proceso, no todos los casos han terminado en reencuentro, pues los jóvenes encontrados y la familia adoptiva han preferido no contactar con la familia de origen. De hecho, algunas familias adoptivas han decidido, junto

con la entidad con la que se realizó el proceso de adopción, no establecer contacto con la familia biológica. Mientras en otros casos, a pesar de que las familias adoptivas han sido contactadas, el reencuentro no se ha sido posible por decisión propia de la persona adoptada. Si bien es cierto que, en estos casos, a pesar de que el reencuentro no se haga, la familia biológica puede por lo menos saber que el hijo o hija que creía muerto o desaparecido está vivo en otro lugar. En el caso de las personas adoptadas que han decidido seguir el proceso de reencuentro, son ahora personas adultas, de más de 30 años, que han podido conocer su historia de los primeros años de vida, y de los sucesos que llevaron a la separación de su familia biológica. Por su parte, los familiares biológicos han podido abrazar a sus hijos e hijas desaparecidos, que creían muertos. Y, en definitiva, los reencuentros han servido para dignificar la vida de todas las personas implicadas.

A pesar de ello, algunas personas están en desacuerdo con la labor de esa institución, porque piensan que esos reencuentros familiares pueden tener un impacto negativo en la vida actual de los jóvenes que fueron adoptados y de sus familias adoptivas. Si bien es cierto, por otra parte, que muchos de los casos que han acontecido evidencian que estos reencuentros, siempre acompañados de un servicio de apoyo psicosocial a todos los implicados en el proceso, han servido para sanar la pérdida a través del reconocimiento de la existencia del familiar que se creía muerto, y, por otra parte, han permitido a las personas adoptadas conocer la historia de sus padres en su afanosa búsqueda y esperanza. Los jóvenes conocen a su familia, pero luego, pueden volver a sus casas, esta vez sabiendo que existe una familia de padres biológicos que, por circunstancias de guerra ajenas a su voluntad, les perdieron. Así, los familiares y organizaciones de derechos humanos piensan que debe prevalecer el derecho a la verdad y la dignificación de la persona con la búsqueda y reencuentros familiares.

### Si quieres saber más, en la página web de la Asociación Pro-búsqueda puedes encontrar algunas historias de reencuentro:

- *Un anhelado abrazo (El reencuentro de Milagro con su hijo Nicolás)*, 15 de enero de 2016. <http://www.probusqueda.org.sv/un-anhelado-abrazo-el-reencuentro-de-milagro-con-su-hijo-nicolas/>
- *Reencuentro de David Kupstas con su familia después de 28 años*, 21 de mayo de 2013. <http://www.probusqueda.org.sv/reencuentro-de-david-kupstas-con-su-familia-despues-de-28-anos/>
- *Asociación Pro-Búsqueda realiza el reencuentro entre José Ángel y su familia biológica*, 9 de agosto de 2013. <http://www.probusqueda.org.sv/asociacion-pro-busqueda-realiza-el-reencuentro-entre-jose-angel-y-su-familia-biologica/>

Después de presentar esta historia, considera reflexionar con las y los estudiantes sobre las implicaciones de esta situación. Algunas preguntas generadoras que te pueden ayudar serían:

- ¿Consideras que los familiares tienen derecho a conocer sobre el paradero verdadero de sus hijos?
- ¿Crees que ese proceso puede afectar a los hijos o a sus familias adoptivas? ¿Por qué?
- ¿Por qué crees que la desaparición forzada es un tipo de crimen que no termina hasta que los familiares saben qué le sucedió con la víctima?
- ¿Estás de acuerdo con la iniciativa de organizaciones como Pro-búsqueda? ¿Por qué?

## Paso 2. Tomo posicionamiento ante un dilema moral sobre la verdad

Pide a las y los estudiantes que lean el siguiente texto:

Carlos ha sido un alumno ejemplar durante todo el año escolar. Sus notas regularmente eran buenas, pero este año, tras una charla informativa para obtener becas para aprender inglés, decidió poner empeño y subir

sus notas para poder recibir la beca. Ha hecho mucho esfuerzo: dejó de jugar al fútbol, una de sus pasiones, con el fin de dedicar tiempo pleno al estudio. El no compartir con sus amigos y dedicar más tiempo a los estudios le ha traído comentarios de burlas por parte de sus compañeros, quienes han llegado a ejercer prácticas de *bullying* que provocan mucho malestar en él. Un día, Carlos no aguantó más y golpeó a uno de sus compañeros que se burlaba de él, lo que conllevó una llamada a la dirección y que fuera expulsado por dos días. En casa, sus padres lo regañaron. Él les contó lo sucedido, pero sus padres no le creyeron; por el contrario, y le dijeron: “ni te hagas ilusiones que no te saldrá esa beca, porque vos ya no tienes remedio. Eso es para gente inteligente, vos no servís para nada; mejor deberías aprender un oficio y dejar de estudiar para ayudarnos en casa.” El poco apoyo de su familia le desconcertó aún más.

### Las abuelas de la Plaza de Mayo

Casi durante la misma época que en El Salvador había una guerra civil, en Argentina se establecía una dictadura militar que gobernó el país desde 1976 hasta 1983. Para acabar con cualquier forma de oposición política, el régimen militar de Argentina puso en marcha un durísimo sistema de represión, durante el cual fueron detenidas y desaparecidas decenas de miles de personas. Aquellos que eran considerados “sospechosos” o “elementos subversivos” eran secuestrados y llevados a centros de detención clandestinos en los cuales eran torturados y asesinados. Los cuerpos eran luego enterrados en secreto o incluso tirados al mar.

Fue dentro de este mismo sistema de represión que se desarrolló un esquema de apropiación de niños de mujeres que eran detenidas estando embarazadas o junto con niños pequeños, el cual fue cuidadosamente planificado para falsificar identidades y simular adopciones. Como consecuencia, alrededor de quinientos niños fueron apropiados y privados de su identidad, muchos de ellos, además fueron adoptados por personas que aunque creían eran sus padres, en realidad, en muchos casos, fueron partícipes o encubridores del asesinato de sus verdaderos padres.

Primero para buscar a sus hijos desaparecidos y luego para buscar a sus nietos, en 1977 se formó la Asociación Civil Abuelas de Plaza de Mayo. Esta asociación, formada por las madres de los desaparecidos en Argentina, tiene como misión localizar y restituir a sus familias legítimas a todos los niños apropiados-desaparecidos por la dictadura militar. Además, las Abuelas de la Plaza de Mayo, trabajan para construir las condiciones para prevenir la comisión de este tipo de crimen y obtener el castigo correspondiente para los responsables. Hasta julio de 2018, la organización había conseguido restituir la identidad de 127 nietos.<sup>6</sup>

Para saber más sobre el trabajo de las Abuelas de la Plaza de Mayo y su lucha por restituir el derecho de la identidad, puedes asistir con las y los estudiantes el siguiente video sobre “Zamba y el derecho a la identidad”: <https://www.youtube.com/watch?v=Pcpmtlkg-w>

.....  
<sup>6</sup> Los casos resueltos se encuentran en: <https://abuelas.org.ar/caso/buscar?tipo=3>

Los dos días que perdió de clases eran muy importantes porque en ellos el profesor explicaría la resolución de problemas de matemáticas, la materia para él más difícil; y el día de su regreso sería el día examen. Durante el examen, sabiendo que tendría dificultades para responder satisfactoriamente a las preguntas, recurrió a la “amenaza” como estrategia para obtener de su compañera de al lado -que era buena para las matemáticas- las respuestas a las preguntas. Le dijo que, si no le mostraba el examen o se lo resolvía, golpearía a su hermano menor. La chica decidió, ante la amenaza, resolver satisfactoriamente los ejercicios del examen de Carlos con cuidado de que la maestra no la observara. La distracción, sin embargo, provocó que no tuviera tiempo para resolver bien su examen propio, bajando su nota. El resultado del examen permitió a Carlos elevar la nota y obtener la beca. La maestra puso a Carlos como un ejemplo de tenacidad para conseguir algo en la vida cuando alguien se lo propone. Pero Carlos, a pesar de haber logrado su objetivo, comenzó a tener dudas sobre lo sucedido, enfrentándose a varios dilemas morales en relación con la importancia que tiene decir “la verdad.”

Después de leer la historia, pide a las y los estudiantes que reflexionen sobre las siguientes preguntas y que escriban sus respuestas en el diario de viaje.

- ¿Debía Carlos contar a la maestra la verdad de cómo su esfuerzo fue grande pero las personas de su alrededor no contribuyeron en su empeño?
- ¿Estaba Carlos obligado a decirle a la maestra que su compañera lo ayudó en el examen? ¿Debía Carlos pedir disculpas a su compañera de clase?
- ¿Crees que después de esta experiencia la pelea y amenaza seguirían haciendo parte de la estrategia de Carlos para conseguir sus objetivos en la vida?

### **Paso 3. Identifico los elementos contrapuestos de un dilema moral sobre la verdad**

Partiendo de la historia de Carlos, divide a los estudiantes en grupos de cinco y pídeles que identifiquen los elementos o valores que se contraponen en las decisiones que va tomando Carlos a medida que va avanzando la historia.

- Primero está el dilema de si Carlos debe o no decirle a la maestra la verdad sobre el apoyo que le brindó su compañera en el examen.
- Segundo, está la cuestión de si debería haber compartido con alguien de confianza en el centro escolar la situación adversa que enfrenta en casa (aunque esto pudiera poner en evidencia su situación familiar) y ante sus compañeros de clase.
- Tercero, se plantea la cuestión de si debería reconocer que ha agredido y utilizado la amenaza como forma de obtener la beca.
- Finalmente, también está la cuestión del reconocimiento a su tenacidad y empeño por obtener la beca, que no fue reconocido por su entorno familiar y de las amistades, y que más bien se volvieron agentes que limitaban su consecución de propósito de vida.

A continuación, pídeles que respondan los siguientes interrogantes en grupo:

- ¿Qué opinas sobre el hecho de creer en uno mismo, pero reconocer que el ambiente en que te mueves limita tus logros? ¿Se lo comentas a alguien?
- ¿Cómo te afecta el medio que te rodea y como solventas los problemas?
- ¿Qué piensas que podría haber hecho Carlos desde el principio para resolver la cuestión de otra forma? ¿Por qué?
- ¿Qué valor crees que tiene afrontar las cosas con sinceridad y honestidad a la hora de resolver los problemas con los que nos enfrentamos?

## Paso 4. Escribe un relato sobre un dilema moral propio sobre la verdad

Finalmente, anima a las y a los estudiantes a que identifiquen una situación en la que ellos se encontraron frente a un dilema moral sobre la verdad y que la describan en su diario de viaje. Una vez que lo hayan hecho, pídeles que respondan las siguientes preguntas:

- ¿Por qué lo consideras un dilema moral?
- ¿Qué estaba en juego en tu decisión?
- ¿Cómo te vistes confrontado para resolverlo?
- ¿Cómo lo resolviste?
- ¿Aún tienes dudas de cómo resolverlo?

Te sugerimos que este ejercicio se haga parejas. Deja un momento para que cada estudiante piense el dilema moral que quiere compartir. El dilema puede ser sobre la verdad (contar la verdad, o defender a otra persona ocultando la verdad), o sobre la confrontación de los valores propios con los valores de otras personas.

## EJE 2: Ubico mi entorno y me relaciono

---

### 2.1 La telaraña

**Objetivo:** evidenciar la diversidad cultural que caracteriza a las sociedades modernas mediante la identificación de similitudes y diferencias entre los distintos grupos sociales de pertenencia.

**Nota esclarecedora sobre los objetivos de esta actividad:** reconocer la diversidad social y cultural pasa, en primer lugar, por conocernos a nosotros mismos para poder así luego reconocer las diferencias con los otros, aprender a aceptarlas y a crear un espacio compartidos en el que esas diferencias puedan desarrollarse y/o integrarse. Este proceso implica saber ver y reconocer las diversas formas de ser, de pensar, de hacer y de valorar el mundo que existen. Una forma fácil de comenzar o incentivar este proceso es observando las diferencias y similitudes que existen con las personas que nos rodean (por ejemplo, con los compañeros y compañeras de clase). Las diferencias se marcan desde nuestro nombre, edad, el lugar donde vivimos, lo que a nos gusta hacer y comer, la música que no gusta escuchar.

A pesar de que formamos parte de un grupo social que a su vez esta formado por varios grupos (un país, un barrio, una comunidad, una edad, una religión) cada uno de nosotros tiene también individualidades e identidades propias. Debemos tener en cuenta que la identidad es relacional y que proviene en parte de nuestra identidad nacional, pero también de otros componentes tales como nuestro género y preferencia sexual, grupo étnico, religión, nacionalidad, edad. Por ejemplo, una mujer puede ser salvadoreña, indígena, joven, y compartir algunas similitudes y diferencias con otra mujer salvadoreña, ladina, adulta. Conocer y considerar esas diferencias y similitudes es el primer paso que debemos tomar si queremos aprender a relacionarnos mejor con los otros.

#### Pasos clave

1. Genero un relato sobre mi historia de vida
2. Identifico las similitudes y diferencias que hay dentro del grupo.
3. Reflexionamos sobre la diversidad cultural

## Desarrollo

### Paso 1. Genero un relato sobre mi historia de vida

- Coloca a las y los estudiantes en un círculo y comienza explicando como se va a desarrollar la actividad: cada participante debe iniciar un relato en el que comparta algunos datos personales; su nombre, edad, lugar dónde vive (su barrio, caserío, cantón), sus gustos (por ejemplo, juegos, libros, programas de televisión), qué le gustaría ser cuando sean grande, o cómo se llaman sus padres, en qué trabajan, así como otros aspectos relevantes de su historia familiar.
- Luego otro estudiante, pedirá el turno levantando la mano y pronunciando la palabra SIMILITUD o DIFERENCIA, para comenzar su relato con algo que comparte o que le diferencia del relato recientemente escuchado. La persona que ha narrado el relato tira el ovillo de lana a esta nueva persona, que comenzara a narrar su relato desde una diferencia o similitud con el relato anterior, y así, sucesivamente, se irán uniendo las demás personas con sus relatos, e irán intercambiando el ovillo que pasará de una mano a otra, uniendo diferencias y similitudes. La idea es que todos los estudiantes participen diciendo una diferencia o similitud sobre su breve relato de vida.

El relato puede comenzar así:

- “Yo soy Carmen, tengo 15 años y vivo en el barrio San Jacinto. Me gusta jugar fútbol en las canchas de mi colonia, y escuchar música con mi mejor amiga; pero también disfruto mis momentos a solas para dibujar y pintar personajes del animé. Cuando termine el bachillerato me gustaría estudiar Artes.”
- Una persona levanta la mano y dice, por ejemplo, “diferencia.” En este momento Carmen le tira el ovillo de lana, pero se queda sosteniendo la punta inicial del hilo
- La persona que ha hablado comienza relatando su historia con una diferencia: “Yo soy Julia, tengo 16 años, y a diferencia de Carmen yo vivo en el Barrio Candelaria, y no me gusta el futbol, sino el basquetbol, y me gustaría estudiar para ser ingeniera y supervisar los trabajos de construcción de obras publicas.”
- Otra persona, entonces levanta la mano y dice: “similitud.” Julia le lanza el ovillo de lana, sosteniendo una de las partes del hilo.
- “Yo soy Juan, tengo 16 años, igual que Julia, y también quiero ser ingeniero porque me gustaría trabajar supervisando grandes obras como la construcción de puentes. Mi papá también quiso ser ingeniero, pero su condición económica no le permitió esos estudios; si bien, ahora que se fue a Estados Unidos, trabaja en la construcción. Yo quiero ser ingeniero para que él pueda venir a ayudarme e indicarme como se trabaja allá.”
- Así, sucesivamente, van participando más estudiantes, indicando si existe alguna diferencia o similitud con el relato recientemente compartido. Poco a poco, el ovillo irá pasando de mano en mano, uniendo a las y los estudiantes puesto que una parte de ese ovillo se quedará con ellos, permitiendo un punto de unión entre todos.
- Mientras cada persona habla, las demás personas del círculo deberán estar atentas para observar qué elementos comparten o marcan diferencias en relación con los gustos, formas de ser, o lugar de residencia de la persona que están hablando.

### Paso 2. Formamos nuestra red de conexión

Poco a poco, se irá formando una telaraña del entrecruce de los hilos entre los participantes. Cuando tengáis una telaraña ya bien armada (es decir, cuando todos hayan participado) pide a las y los estudiantes que se levanten con cuidado y coloquen la telaraña en el piso para observar como se ha tejido “la identidad,” no solo a partir de lo que comparten, sino también a partir de lo que les diferencia.

## Paso 3. Reflexionamos sobre la diversidad cultural

Después de observar como el grupo está unido por diferencias y similitudes, puedes introducir el tema de diversidad cultural, para señalar que “el nosotros” se conforma también a través de cómo gestionamos las diferencias que nos caracterizan diferenciando entre las cualidades que consiguen hacer nuestra comunidad sea inclusiva y no exclusiva.

---

### 2.2 Andares

**Objetivo:** reconocer la movilidad en el territorio como parte constitutiva de los procesos de formación de identidad de las comunidades para poder luego reflexionar sobre la vinculación que, como personas, tenemos con el territorio que habitamos.

**Materiales:** papel (o un mapa de El Salvador impreso) y lápices de colores.

**Nota esclarecedora sobre el objetivo de esta actividad:** es habitual que escuchemos que nuestra identidad se define por nuestras raíces: lo que heredamos de nuestros antepasados y el lugar en el que nacimos, bien sea una comunidad, una ciudad, o un país. Sin embargo, nuestra identidad es dinámica y, de hecho, como la cultura, se nutre del contacto que vamos teniendo a lo largo de la vida con diversos grupos sociales. Cambiar de lugar de residencia, ya sea dentro del territorio nacional o fuera del mismo, es una experiencia en la vida de una persona que tiene hondas implicaciones y, muchas veces, hace incluso que las personas que migran vean de forma diferente lo que dejaron atrás.

Durante el conflicto armado de El Salvador, más de 20,000 personas tuvieron que dejar sus lugares de origen porque las zonas donde vivían se vieron afectadas por la violencia. Muchos se desplazaron a nuevos lugares dentro de El Salvador, pero otros se fueron al exilio o a vivir en campamentos de refugiados en países vecinos como Honduras, Nicaragua o Panamá. Cuando regresaron una parte de sus vidas quedó vinculada a la memoria del territorio que habitaron durante un tiempo. Es por ello que muchas de esas comunidades todavía siguen conmemorando, año tras año, la huida a los campamentos de refugio, y celebran también el aniversario de llegada a la nueva repoblación.

#### Pasos clave

1. Aprendo una historia sobre el exilio
2. Indago sobre las movilidades familiares realizando entrevistas cortas
3. Ubico en el mapa de El Salvador los lugares de procedencia de mis familiares
4. Identifico las afectividades que vinculan el territorio habitado por mis familiares

#### Desarrollo

### Paso 1. Aprendo una historia sobre el exilio

En el aula, lee con las y los estudiantes el siguiente poema de Roberto Armijo:

*La cabeza inventa un terruño que solo yo conozco  
Apartado país de la luna y la sangre  
Fuente de mis huesos macerados en la impaciencia del odio  
Pozo de mi piel que no mide su tristeza y su fondo  
Solo el llamado de la poesía me salva*

*Me permite viajar a la tierra del mito y la fábula  
Territorio donde bajo un árbol  
Tengo raíz y prado  
En ese lugar  
Las piedras  
Los volcanes  
Las hierbas me conocen*

(Roberto Armijo "Parajes de la luna y la Sangre," 1990-1994)

A Roberto Armijo el exilio le sorprendió en París, donde estaba estudiando teatro. Se había ido en 1970, con una beca del gobierno francés y con apoyo de la Universidad de El Salvador, donde era el director de la Librería Universitaria. En 1972, hubo un golpe militar, y los militares entraron a la Universidad. A Roberto le quitaron la beca y su foto salió en los diarios, acompañando una lista de "subversivos" en la que también figuraba el rector de la Universidad de El Salvador, Fabio Castillo Figueroa. Roberto no podía regresar a El Salvador y vivió días marcados por las privaciones y la incertidumbre.

El premio Nobel guatemalteco, Miguel Ángel Asturias, quería mucho y respetaba a Roberto Armijo, y lo presentó al director del Departamento de Literatura hispana de la Universidad de París X, Nanterre. Fue así como empezó a enseñar en la universidad parisiense, donde fue profesor hasta su muerte, el 24 de marzo del 1997. Roberto Armijo, representante del FMLN y FDR en Francia, no regresó al país hasta en 1992, tras la firma de los acuerdos de paz. La presencia de la patria lejana, el entrañable terruño de su homenaje a Salarrué, se manifiesta constantemente en la poesía de Armijo, y este alejamiento forzado, junto con las condiciones violentas del exilio, suscitan en el poeta rabia y desconsuelo.<sup>7</sup>

Conversa con los alumnos:

- ¿Qué nos dice el poema?
- ¿Qué crees que quiere expresar el poema? ¿Qué palabras son las que el poeta usa para expresar esas sensaciones?

## **Paso 2. Indago sobre las movilidades familiares realizando entrevistas cortas**

Nuestra identidad se conforma por los andares de diversos caminos. Aunque alguien tenga la sensación de que nunca se ha movido de su lugar de origen (o quizá lo haya hecho muchas veces), la identidad va cambiando con nuestras experiencias en relación con el territorio en que habitamos. Observa cómo dentro de una misma familia, a menudo, sus integrantes han cambiado de lugar más de una vez, generando, en conjunto, todo un itinerario sobre lugares visitados.

Para realizar esta actividad pide un día antes a las y los estudiantes que pregunten a sus abuelos y abuelas, a su padre, a su madre y a sus tíos maternos y paternos dónde nacieron o vivieron antes de residir en el lugar en el que viven actualmente. Pídeles que anoten en su diario de viaje los años y los nombres de los lugares en los que vivieron. Diles que les pregunten también si recuerdan algo especial de ese lugar ¿Cuál es el recuerdo más lindo que tienen de ese lugar?

<sup>7</sup> Texto basado en: Paillet, Claire. "Roberto Armijo, poeta de los Exilios," *Caravelle. Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, 88, 2007, 267-280.

Una vez recopilada esa información, pide a las y los estudiantes que escriban una breve secuencia narrativa sobre los lugares en los que ha vivido cada uno de los miembros de su familia; por ejemplo:

*Rosa Contreras (abuela paterna, fallecida), nació en Teotepeque, departamento de la libertad en 1943, y vivió allí hasta los 15 años. Siempre mencionó que lo más lindo de Teotepeque era el clima fresco. Sus padres, que eran comerciantes, decidieron venir a vivir a San Salvador, en el barrio San Jacinto, lugar en el que se asentó. Fue costurera.*

*José Contreras, padre. Nació en 1963 en San Jacinto y vivió allí toda su infancia y adolescencia. Recuerda ir a jugar en las cercanías del Zoológico y ver los animales ahí resguardados. A la edad de 12 años se fue a vivir con unos tíos al Puerto de la Libertad, donde vivió hasta los 25 años, cuando conoció a Carmen Rivas (madre) en 1987. Ambos vivieron en el Puerto de La Libertad. Lo que recuerda con nostalgia son los atardeceres en la playa y la pesca nocturna. Luego se trasladaron a Soyapango donde actualmente viven. En 2003 nació su primer hijo (yo), Saúl Contreras Rivas, quien ha vivido siempre en la colonia Las Margaritas.*

### Paso 3. Ubico en el mapa de El Salvador los lugares de procedencia de mis familiares

Una vez realizadas las narrativas pide a las y los estudiantes que preparen un mapa de El Salvador con sus 14 departamentos y localicen en él los diferentes puntos o nombres de ciudades donde han vivido sus familiares. En caso de que algún miembro de su familia haya vivido fuera del país pueden incluir también otras regiones del mundo.

### Paso 4. Identifico las afectividades que vinculan el territorio habitado por mis familiares

Finalmente, solicita a las y los estudiantes que representen en el mapa el vínculo que cada miembro de su familia ha tenido con el territorio; deberán usar un color diferente para cada miembro de familia para que sea fácil trazar su lo largo de su vida por el territorio (pueden también hacer un recuadro al lado del mapa con el nombre del familiar y su color asignado, a modo de leyenda).

Así, por ejemplo, para el abuelo paterno pueden usar el color morado; para la madre, el rojo; padre, celeste; y así sucesivamente, hasta que cada miembro de la familia tenga su color propio que permita diferenciarlo en el mapa. Una vez elegidos los colores, las y los estudiantes deben trazar la línea de “andares” a través del mapa, marcando los diferentes lugares o municipios en los que vivió cada uno de los familiares usando un símbolo (■). La línea de partida debe estar en el lugar donde viven actualmente, de forma que cada “andar”, se represente de forma regresiva.

Finalmente, en cada punto marcado en el mapa, escribe una palabra que represente un recuerdo de cada uno de los miembros de la familia representados en el mapa. Por ejemplo, en el itinerario de recuerdos del abuelo:

- San Jacinto (1989-2016): el zoológico que queda cerca de casa
- Cojutepeque (1989-1971): las minutas del Cerro de Las Pavas.
- San Miguel (1971-1960): el carrito color rojo que me regalo mi tía Carmen

Igualmente, en caso de que sea posible, también puedes sugerir a las y los estudiantes que coloquen imágenes o fotos.

---

## 2.3 Mapas parlantes

**Objetivo:** reconocer lugares significativos a través de los relatos de vida de los pobladores de diversas edades.

**Nota esclarecedora sobre los objetivos de esta actividad:** realizar mapas sobre nuestro entorno

cercano nos puede ayudar a poner de relieve el conocimiento que tenemos de aquello que nos rodea. No se trata solo de identificar los edificios, casas o escuelas que ahí se ubican, sino también las memorias que existen sobre ellos, los recuerdos que sobre ese espacio tienen todas las personas, no solamente las adultas, sino de diferentes generaciones. Bien por su uso, por sus significados simbólicos, por el hecho de que allí aconteció un suceso importante para la comunidad, o porque tiene un valor simbólico en la historia personal de alguien, el territorio está lleno de historias que pueden ser contadas.

### **Pasos clave**

1. Realizo el croquis del territorio
2. Identifico lugares y actores clave
3. Realizo trabajo de campo: hago entrevistas y sistematizo la información recopilada
4. Construyo un sistema de información con los datos que he recabado en una producción cartográfica

### **Desarrollo**

#### **Paso 1. Realizo un croquis del territorio**

Pide a las y los estudiantes que realicen un croquis de su centro escolar, colonia, o centro de la ciudad en la que habitan. Inmediatamente después, pídeles que marquen al menos 3 lugares que sean significativos para ellos; por ejemplo, el parque, la iglesia, el mercado, la escuela, la calle principal o un cruce de calles.

#### **Paso 2. Identifico lugares y actores clave**

Una vez identificados los tres lugares clave, diles que seleccionen tres personas conocidas para preguntarles sobre la historia comunitaria o personal de esos lugares. Las personas deben tener edades diferentes; es decir, debe haber una en cada uno de los siguientes rangos de edad: a) entre 50-70 años, b) entre 30 a 40 años, y c) entre 15 a 20 años.

#### **Paso 3. Realizo trabajo de campo**

Una vez seleccionadas esas personas los estudiantes deberán realizar entrevistas, utilizando, al menos, estas preguntas clave sobre los lugares seleccionados. Esos lugares deben ser los mismos para todas las personas.

- ¿Qué recuerdo le trae ese lugar?
- ¿Qué hecho histórico recuerda de ese lugar?
- ¿Qué es lo que más le gusta o llama la atención de ese lugar?

#### **Paso 4. Construyo un sistema de información**

De vuelta en clase, en el croquis original, cada uno de los estudiantes pondrá, al lado de la imagen del lugar, el nombre de las tres personas entrevistadas, su edad y el audio o transcripción de las preguntas realizadas: los mapas resultantes serán así mapas parlantes. No serán solo una cartografía del lugar, si no que serán una cartografía de las memorias de las personas cuyas historias han recogido.

Finalmente, pide a los estudiantes que piense estas preguntas y que las respondan en el diario de viaje: ¿qué diferencias y similitudes encuentras en los tres testimonios sobre los significados del lugar? ¿Cómo podemos explicarlas? ¿Se debe a la edad particular de la persona entrevistada y lo vivido en relación con el lugar particular? ¿Tiene que ver con el momento desde el cual se le recuerda?

---

## 2.4 ¿Qué opinamos sobre ...?

**Objetivo:** aprender a participar en diálogo sobre un tema polémico escuchando al otro y construyendo argumentos veraces y respetuosos.

**Recursos:** libros o una computadora para investigar sobre un tema.

### Pasos clave

1. Escogemos un tema polémico para el debate
2. Investigamos sobre el tema propuesto
3. Debatimos en clase
4. Reflexionamos sobre las conclusiones

### Desarrollo

**Nota esclarecedora sobre los objetivos de esta actividad:** el diálogo como forma de comunicación es un proceso en el que dos o más personas construyen confianza y entendimiento mutuo, más allá de las diferencias que tienen, para generar resultados positivos con los que todas y todos salen ganando. La cualidad fundamental del diálogo reside en que los participantes se reúnan en un espacio seguro y se paren para escuchar y entender los puntos de vista de cada uno, expresando también los propios, con el fin de, entre todos, pensar en nuevas opciones para ocuparse de un problema que todos identifican. El objetivo del diálogo es la transformación de las relaciones humanas a través de la comprensión de la otra persona y del punto de vista propio.

Aprender a escuchar a los compañeros de clase y considerar las perspectivas y opiniones de otros es un primer paso fundamental en el desarrollo de las habilidades que son necesarias para ser un participante activo en una sociedad plural y democrática. Cuando como docente creas un espacio de reflexión dentro del aula, para tener conversaciones sinceras y abiertas sobre diversos temas, estás contribuyendo a que las y los estudiantes participen en conversaciones valientes y desenvuelvan la capacidad de escucharle los unos a los otros.

Como hablamos sobre las cosas en estos contextos es importante; pero no siempre estamos lo suficientemente preparados para hacerlo. Compartir nuestros puntos de vista con aquellos que están de acuerdo con nosotros, o hacerlo con nuestros familiares y amigos, suele ser fácil. El discurso civil sobre temas que nos afectan a todos es diferente, y ser capaces de reconocer eso es fundamental para fortalecer nuestra capacidad de actuar en el espacio público de una democracia. ¿Como expresamos nuestras opiniones, dejando espacio para el punto de vista de otra persona? ¿Cómo actuamos cuando nos da vergüenza relevar que no tenemos todas las informaciones sobre un tema? ¿Qué debemos hacer para garantizar que nuestras opiniones están fundamentadas y se basan en

### ATENCIÓN:

Durante la preparación de este ejercicio, recuerda a los estudiantes que el diálogo como forma de comunicación, exige:

- Escuchar al otro y dejarle terminar su argumento.
- Respetar la diferencia de ideas y posturas legítimas sobre un mismo tema.
- No hacer argumentos que se basan en atacar el otro, en lugar de hacer contraargumentos a su postura.
- No monopolizar el tiempo de la conversación. Todos deben hablar.
- Hacer argumentos válidos y veraces (no basados en mentiras o desconocimiento).

El objetivo no es necesariamente convencer al otro, sino construir juntos una nueva posibilidad, y eso también implica estar abierto a cambiar de idea.

información correcta? ¿Cómo podemos escuchar a aquellos que poseen valores o ideas completamente diferentes a los nuestros y tratar de entender su posición o punto de vista? ¿Cómo podemos estar en desacuerdo de una manera respetuosa?

### **Paso 1. Escogemos un tema polémico para el debate**

Con las y los estudiantes ocupa un espacio para elegir un tema de debate. Es importante que sea un tema polémico, sobre el que no haya un gran acuerdo social, y que sea también relevante o interesante para ellos. Puedes recurrir a temas de actualidad que afecten a la escuela, la comunidad o el país que les llamen la atención o despierte el interés del grupo.

Algunas ideas incluyen la libertad de expresión frente al discurso del odio, el bullying, la eutanasia, la pena de muerte, la igualdad de género, la importancia de la imagen física en la sociedad, las supersticiones, la diversidad religiosa.

### **Paso 2. Investigamos sobre el tema propuesto**

Una vez elegido el tema, divide la clase en dos grupos. Uno deberá estar a favor de una postura y otro a favor de la contraria. Para preparar el debate, puedes animarlos a que investiguen, en casa o en el aula, utilizando recursos bibliográficos o electrónicos, sobre el tema elegido. Ayúdales planteando las preguntas ser serán esenciales para que aparezca el debate y garantizar que éste se centre en las cuestiones esenciales.

Algunas preguntas que considerar son: ¿Cuál es el principal punto polémico o posturas que existen en relación con esta cuestión? ¿Cuáles son las consecuencias de cada una de las posturas? ¿En que se fundamentan estas posturas? ¿Ha cambiado la perspectiva sobre este tema durante el tiempo? ¿Es una polémica que afecta por igual a los distintos países o es diferente según el lugar?

Además, también puedes generar la reflexión utilizando un texto o video que proponga un punto de vista específico sobre el tema concreto que queréis analizar.

### **Paso 3. Debatimos en clase**

Una vez hecha la investigación sobre el tema, cada grupo elegirá varios representantes que deberán presentar los argumentos que su grupo ha elaborado para defender su punto de vista, con el objetivo de proceso de diálogo.

Durante el proceso, recuerda a las y los estudiantes que deben escuchar y dejar argumentar a los otros. Recuérdales que debatir no consiste en exponer ideas seguidas, sino argumentar a partir del punto de vista del hecho, respondiendo con nuevas ideas que tengan en cuenta los aportes realizados anteriormente.

Igualmente, para que el diálogo transcurra de forma adecuada, deberás vigilar los tiempos, garantizando que todos hablan por igual y que ninguno de los dos grupos ocupa todo el tiempo. Anímales también a que reflexionen. Conforme se vaya desarrollando la conversación, invita los estudiantes a retomar las consideraciones que consideres más interesantes o polémicas, señala las contradicciones en las que han incurrido o las afirmaciones sin justificar, y anímales a que se planteen puntos de vista que no hayan considerado hasta ese momento. Igualmente, intenta evitar que se aferren a sus ideas simplemente por querer mantener su postura, haciéndoles ver que está bien cambiar de opinión si se tienen motivos fundados para ello y que, en ocasiones, no existe una única respuesta correcta.

## Paso 4. Reflexionamos sobre las conclusiones

Porque los temas polémicos, a menudo, no tienen una única respuesta, no es necesario que el grupo llegue a una solución del problema durante el tiempo que dura el aula. Sin embargo, sí es importante que hagáis un listado rápido de las ideas que han sido consideradas y las conclusiones a las que habéis llegado durante el proceso. Esto servirá para que los estudiantes se den cuenta de que, aunque en ocasiones no es posible resolver una cuestión, el propio proceso de debatir puede ser útil y aportar nuevas ideas y perspectivas, incluso cuando no hayan logrado convencerse unos a otros.

## EJE 3: De la locura: reflexionamos sobre la experiencia del conflicto armado

### 3.1 Mitos y realidades sobre el ejercicio de la memoria

**Objetivo:** contrastar mitos y realidades sobre el ejercicio de memoria sobre el conflicto armado revalorizando su papel como posibilitadora de procesos de reconciliación.

**Nota esclarecedora sobre los objetivos de esta actividad:** toda sociedad se confronta con la necesidad de explicar hechos del pasado que pueden ser controversiales, dolorosos o sensibles. De esa necesidad surgen narrativas históricas que llegan a ser complementarias, alternativas o contradictorias, según quién las haya elaborado. Estas narrativas incorporan elementos fácticos o reales, pero también mitos movilizadores que, con el tiempo, pasa a formar parte del imaginario colectivo. Es importante discernir, sin embargo, entre estas realidades (hechos o verdades) y los mitos (reflejo de deseos, aspiraciones y expectativas).

Cuando pensamos en el abordaje del pasado reciente en El Salvador, si consideramos la dificultad que entraña contar la historia de un conflicto armado que dejó tantos casos de violaciones a los derechos humanos, polarización social y dolor,

#### Recursos para continuar leyendo

- Barcena, Fernando. "Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión," *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 2011, 109-118. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3797196.pdf>
- Legarralde, Martin y Federico Brugaletta. "Introducción al Dossier Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina," *Aletheia*, 7(14), 2017. Disponible en: <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-14/pdfs/BrugalettayLegarralde-OK.pdf>
- Sacavino, Susana. "Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia," *Folios*, segunda época, 41, 2015, 69-85. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n41/n41a05.pdf>
- Veneros Ruiz-Tagle, Diana y María Isabel Toledo Jofré. "Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al parque por la paz Villa Grimaldi (Santiago, Chile)." *Estudios Pedagógicos*, XXXV, N° 1, 2009, 199-220. Disponible en: [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=So718-07052009000100012&script=sci\\_arttext](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=So718-07052009000100012&script=sci_arttext)

es fácil imaginar cómo, de manera casi natural, se han ido construyendo narrativas llenas de mitos, es decir, narrativas que no están basadas en hechos, sino en opiniones, creencias, deseos o intereses. Si bien los mitos no son necesariamente algo negativo, por el contrario, pueden cumplir un importante papel social, cuando nos referimos a un pasado conflictivo, el problema aparece cuando estas narrativas se convierten en una excusa para “evadir” ese pasado conflictivo y afrontarlo de forma crítica y plural para poder sacar de él lecciones ejemplarizantes que sirvan para promover un presente con mayor responsabilidad frente a la intolerancia y la violencia.<sup>8</sup> El reconocimiento del pasado violento, trabajado a través de una pedagogía de la memoria, permite revelar o sacar a luz algunos de esos mitos que perviven en el ideario colectivo, pero que pocas veces son seriamente examinados, y que se construyen precisamente para intentar deslegitimar la aproximación al pasado cuando este es violento y traumático.

.....  
<sup>8</sup> Todorov, Tzvetan.  
*Los abusos de la memoria*. Madrid: Paidós Ibérica, 2013.

### Pasos clave

1. Preparación del juego: la correlación entre el mito y la realidad
2. Contrastamos “mitos” y “realidades”
3. Generamos un espacio de discusión y reflexión sobre el papel social de los mitos

### Desarrollo

#### Paso 1. Preparación del juego la correlación entre mito y realidad

El juego se compone de un conjunto de 20 cartas o tarjetas, cada una de las cuales tiene escrito un MITO y una REALIDAD que se corresponden con algunas de las creencias que existen hoy en día en la sociedad salvadoreña sobre hablar del pasado reciente y del conflicto armado.

Antes de comenzar la sesión, debes leer con cuidado la matriz de MITOS y REALIDADES para analizar la información que contienen las tarjetas, y saber la correlación correcta entre los mitos y las realidades plasmados en las tarjetas que serán entregados a los participantes.

A continuación, te presentamos un cuadro comparativo de MITOS y REALIDADES que te servirá de referente para que encuentres la vinculación correcta entre cada mito y realidad.

<p>MITO: hablar del pasado reciente de El Salvador sólo sirve para abrir viejas heridas y reavivar los viejos odios. Para que el país pueda reconciliarse es mejor olvidar lo ocurrido y no volver la mirada atrás.</p>	<p>REALIDAD: acercarnos al pasado reciente de El Salvador con respeto y honestidad, puede ayudarnos a aprender sobre las graves violaciones de derechos humanos que ocurrieron y sobre la importancia de gestionar los conflictos de formas que contribuyan a “garantizar la no-repetición.”</p>
<p>MITO: hacer que las víctimas cuenten sus testimonios en tribunales de justicia restaurativa solo contribuye a que reabran sus heridas y vuelvan a sentirse victimizadas por lo ocurrido.</p>	<p>REALIDAD: los tribunales de justicia restaurativa abren un espacio en el que las víctimas, de forma voluntaria, pueden relatar los casos de graves violaciones a los derechos humanos que vivieron e iniciar un proceso de reparación simbólica del daño ligado al reconocimiento público de los hechos. El objetivo final de un proceso restaurativo es que el victimario también reconozca los hechos y pida perdón a la víctima públicamente. Durante todo el proceso, la víctima y el victimario cuentan con un apoyo psicosocial.</p>

<p>MITO: el informe de la comisión de la verdad está sesgado porque contiene más casos de violaciones de derechos humanos de uno de los bandos.</p>	<p>REALIDAD: el informe de la Comisión de la Verdad recoge los casos más significativos que evidencian el tipo de violencia que se ejerció durante el conflicto armado en El Salvador. Más que ponderar un balance sobre cuál de los bandos en contienda cometió más o menos violaciones a los derechos humanos, se pretende evidenciar las múltiples formas que puede comportar la violencia en situaciones de guerra para hacer un llamado al “nunca más.”</p>
<p>MITO: las personas que vivieron el conflicto armado son las únicas que pueden hablar sobre lo que ocurrió.</p>	<p>REALIDAD: todas las personas podemos realizar un ejercicio de memoria y reflexión sobre los hechos del conflicto armado. Unas personas lo harán desde su condición de afectados directos, otras como afectados indirectos y otras -las más jóvenes- podrán reflexionar sobre lo sucedido en el pasado a través del testimonio de otros, pero siempre ejerciendo su propia opinión. Todos podemos hacer memoria al reflexionar sobre el pasado desde el presente.</p>
<p>MITO: el perdón es el olvido. Quien perdona debe olvidar lo que pasó.</p>	<p>REALIDAD: para muchas personas perdonar puede ser una parte esencial del proceso de sanación. El perdón, no siempre, ni necesariamente, implica olvidar.</p>
<p>MITO: derogar la ley de amnistía generará mayor confrontación y deseos de venganza en la sociedad salvadoreña.</p>	<p>REALIDAD: la ley de general de amnistía de El Salvador fue derogada en julio de 2016. Hasta la fecha no se ha generado ningún caso que suscite confrontación o venganza, sino, más bien, la situación ha sido tomada con cautela por los diversos actores sociales, mientras que, por otra parte, se ha podido avanzar en términos de acceso a la verdad y la justicia en relación con las graves violaciones de derechos humanos acontecidas durante el conflicto.</p>
<p>MITO: las víctimas que quieren saber la verdad y que se haga justicia sólo quieren obtener venganza por los actos del pasado.</p>	<p>REALIDAD: en el proceso llevado a cabo por los Tribunales de Justicia Restaurativa establecidos por el Instituto de Derechos Humanos de la Universidad Simeón Cañas se está poniendo de manifiesto que una de las demandas más comunes de las víctimas de violaciones a derechos humanos es la de poder perdonar al perpetrador. Más que un deseo de venganza se está viendo que hay un deseo por y por que el perpetrador se haga responsable de esos actos.</p>
<p>MITO: no se debe hablar sobre el conflicto armado en las escuelas porque no se ha escrito “la historia oficial” sobre los sucesos. Debemos esperar a que exista una única verdad.</p>	<p>REALIDAD: no es necesario tener una “historia oficial” sobre el conflicto armado o una verdad única sobre los hechos para poder hablar del pasado reciente en el aula. Sin constituir una historia cerrada o completa, acercarnos al pasado desde la mirada de los actores que vivieron el conflicto armado, puede ayudarnos a reflexionar acerca del sentido que el ejercicio de reconstrucción de la memoria tiene para entender mejor nuestro presente.</p>

<p>MITO: no es conveniente que se abran casos de búsqueda de niños desaparecidos durante el conflicto y luego dados en adopción, porque eso afecta las relaciones familiares de la persona adoptada con su familia adoptiva. La verdad no siempre es buena, es mejor ocultarla, pues se puede dañar emocionalmente a los implicados.</p>	<p>REALIDAD: es obligación del estado resolver los casos de graves violaciones a derechos humanos que ocurrieron durante la guerra y derecho de toda persona conocer la verdad sobre su identidad. En los procesos de búsqueda de niños desaparecidos se sigue un protocolo de atención y reencuentro con la familia demandante del caso, con la persona encontrada y con la nueva familia.</p>
<p>MITO: los soldados que realizaron masacres y asesinatos contra la población civil no deberían ser juzgados porque solo seguían órdenes, y además vivían en una situación de guerra en la que todo se hacía en defensa de la patria.</p>	<p>REALIDAD: como menciona Monseñor Romero, ante cualquier orden del hombre debe prevalecer la idea de “no matar” como precepto ético. En una situación de guerra, deben prevalecer, los principios del Derecho Humanitario Internacional que resguardan los derechos humanos de la población civil y prohíben crímenes de guerra como la desaparición forzada, la tortura y los asesinatos selectivos.</p>

Una vez leídos y analizados los mitos, imprime o escribe en una cartulina del tamaño de una carta de naipes los textos relativos a cada uno de los MITOS y REALIDADES expuestos en el cuadro de arriba, colocando un texto por carta pero sin indicar si es MITO o REALIDAD.

## Paso 2. Contrastamos “mitos” y “realidades”

Para preparar la actividad en el aula, primero divide a los estudiantes en grupos de cuatro personas. Reparte a cada grupo dos tarjetas de manera aleatoria: una con un MITO y otra con una REALIDAD, cuidando que no correspondan al mismo par MITO y REALIDAD para generar mayor intercambio entre los grupos. El reto del ejercicio será descubrir la correspondencia entre las tarjetas, haciendo que corresponda a cada MITO, la REALIDAD correspondiente. Como docente, deberás jugar un rol de “verificador” para observar la coherencia entre los pares tomando como referencia las informaciones que aparecen en la tabla de arriba.

El grupo de estudiantes se pone en un círculo sentados en el piso. El juego se inicia haciendo girar un lápiz al centro del círculo, y un estudiante del grupo que indique la punta del lápiz inicia leyendo una de sus tarjetas, ya sea un MITO, o una REALIDAD. Una vez el MITO haya sido leído, los grupos observan sus tarjetas de REALIDADES y levantan la mano si creen que su tarjeta contiene la realidad que corresponde al MITO. Si es así, la tarjeta del MITO y su correspondiente REALIDAD se ponen en el centro, y abre la discusión colectiva con las siguientes preguntas:

- ¿Por qué creen que existe ese mito? ¿Cómo surge? ¿En respuesta a qué? ¿Quién lo sostiene? ¿Qué efecto tiene?
- ¿Qué les parece, por el contrario, la realidad? ¿Están de acuerdo con esa realidad? ¿O creen más bien en el mito?
- ¿Por qué creen que es importante conocer tanto los mitos como las realidades?

Tras la conversación, se vuelve a poner el lápiz a girar para definir quién leerá la siguiente carta de MITO o REALIDAD, y así, uno a uno, se irán buscando los pares correspondientes hasta que se terminen todas las tarjetas. Los que han completado sus tarjetas pares irán saliendo del juego, pero podrán participar en la discusión activa.

### Paso 3. Generamos un espacio de discusión y reflexión sobre el papel social de los mitos

Una vez encontradas cada pareja MITO-REALIDAD, puedes crear un espacio para discutir con el grupo sobre la relación MITO-REALIDAD. La idea es debatir sobre el valor de la “realidad” sobre el “mito”

Algunas preguntas generadoras

- ¿Por qué creen que existen mitos en la sociedad? ¿Cómo surgen y quién los sostiene?
- ¿Hay diferentes mitos según los distintos grupos sociales?
- ¿Qué opinan sobre el valor de la verdad para la convivencia social?
- ¿Tienen algún ejemplo de otras ideas ampliamente compartidas por la sociedad que sean falsas?
- ¿Cómo se contraponen, o no, con las evidencias?
- ¿Pueden también estas ideas convertirse en mitos?

Además de los MITOS y REALIDADES de las tarjetas puedes poner ejemplos de otros preconceptos sobre el hecho “hablar del pasado” como algo que afecta nuestro presente y sobre lo cual es preferible no hablar. En contraste, busca argumentos que evidencien los usos pedagógicos del pasado para comprender mejor nuestro presente.

---

## 3.2 La arquitectura de la imagen

**Objetivo:** construir una narrativa sobre una categoría o dimensión del conflicto armado usando recursos visuales, para después realizar una reflexión crítica sobre alguna de sus consecuencias.

**Pasos clave**

1. Aprendo sobre el conflicto armado salvadoreño a través del informe de la Comisión de la Verdad.
2. Indago sobre una dimensión del conflicto armado salvadoreño
3. Aprendo a “leer” y analizar imágenes
4. Construyo secuencias narrativas con imágenes sobre una dimensión del conflicto armado
5. Genero una narrativa propia sobre una de las dimensiones del conflicto armado

**Desarrollo**

### Paso 1. Aprendo sobre el conflicto armado salvadoreño

En el aula, pide a las y los estudiantes que lean los pasajes del informe final de la comisión de la verdad que puedes encontrar en el anexo 1 al final de estas secuencias.

### Paso 2. Indago sobre una dimensión del conflicto armado salvadoreño

Pide a los estudiantes que se dividan en grupos de cuatro personas. Una vez conformados los grupos, pídeles que seleccionen una de las dimensiones del conflicto armado que aparecen recogidas dentro del apartado Conocemos de esta caja de herramientas; por ejemplo, las desapariciones, los refugiados, el exilio, los presos políticos.

#### **ATENCIÓN:**

Si queréis aprender más sobre la historia reciente de El Salvador en el aula, podéis asistir la serie Historias en Juego realizada por la Televisión Educativa, Tatuka, del MINED. Para más información puedes visitar la web en: <https://www.mined.gob.sv/>

Una vez que hayan escogido una dimensión, comparte con cada grupo el texto explicativo que se encuentra recogido allí y sugiereles que, utilizando internet, preguntando a sus familiares, o utilizando bibliografía adicional, indaguen un poco más sobre la dimensión seleccionada.

### Paso 3. Aprendo a “leer” y analizar imágenes

De nuevo, haciendo uso de internet, sugiere a cada uno de los grupos que accedan al enlace del archivo digital fotográfico del Museo de la Palabra y la Imagen (MUPI), la Fototeca, para seleccionar un conjunto imágenes que luego les servirán para generar una secuencia visual. Para ello, pueden usar este enlace: (<http://museo.com.sv/fototeca/wppaspec/oc1/cvo/ab17>). Además, para facilitar esta tarea, o en caso de no tengáis acceso a internet, incluimos también una selección de imágenes que puedes encontrar, al final de esta sección, en el anexo número 2.

Antes de seleccionar las imágenes que van a tomar, sugiereles que las observen con detenimiento las imágenes, pues éstas comunican diversas realidades, ideas o mensajes.

#### Las imágenes como recurso pedagógico<sup>9</sup>

Hoy en día, vivimos en un mundo visual. Las fotografías hacen parte de nuestro entorno cotidiano. Además de mostrar una imagen o una escena, las fotografías transmiten emociones y sentimientos. La magia de una fotografía no consiste solo en la técnica del fotógrafo, si no en la historia que nos cuenta.

##### ¿Qué significa leer una imagen?

Al igual que podemos leer un texto e interpretarlo, podemos también leer imágenes. Ya sea una sola imagen que encierra una historia, o una serie de fotografías colocadas en una secuencia narrativa con un inicio, desarrollo y cierre (por ejemplo, en una exposición), las imágenes pueden contar historias.

Leer una imagen significa observarla con detenimiento y analizar los objetos que la componen. Para ello es importante preguntarse no sólo lo que muestra la imagen, sino también cómo lo muestra. En este sentido resulta fundamental que consideremos también la intención del fotógrafo: ¿quién tomó la imagen? ¿Cuándo? ¿Con qué propósito?

Para interpretar una imagen podemos diferenciar entre varios niveles analíticos.

**El nivel compositivo** está conformado por lo que muestra la fotografía y cómo lo muestra; es decir, por elementos tales como el encuadre (incluyendo lo que queda fuera), la perspectiva y posición del fotógrafo, la proporción y la distribución de los distintos elementos que aparecen.

**El nivel narrativo** se refiere a lo que nos cuenta la fotografía (o la serie de fotografías), considerando los elementos narrativos que componen una historia.

<sup>9</sup> Texto basado en Vou, Irini. “¿Cómo se lee una fotografía? El análisis de la imagen,” *AAVI Blog*, 7 de abril de 2016. Disponible en: <http://aavi.net/blog/2016/04/07/como-se-lee-una-fotografia-el-analisis-de-la-imagen/>

**El nivel interpretativo** tiene que ver más bien con la intención del fotógrafo y lo que nosotros interpretamos de esta intención; es decir, significa intentar comprender porqué el fotógrafo muestra lo que muestra, y que significa la forma en cómo lo muestra. ¿Qué nos quiere decir?

A la hora de animar a las y los estudiantes que analicen una imagen, puedes pedirles que consideren algunas de estas preguntas:

- ¿Qué ves en la fotografía? ¿Es una fotografía a color o en blanco y negro? ¿Es una fotografía espontánea o planificada?
- ¿Cuál es el propósito de la fotografía? ¿Qué quiere mostrar?
- ¿Cuál era la finalidad del fotógrafo?
- ¿Qué te ha transmitido la fotografía? ¿Qué historia crees que cuenta?

### **Paso 3. Construyo secuencias narrativas con imágenes sobre una dimensión del conflicto armado**

Después de haber observado las imágenes, pídeles a las y los estudiantes que elijan una fotografía, o una serie de imágenes, para crear una secuencia visual que represente la dimensión del conflicto armado que han seleccionado. Además de las imágenes del MUPI, también pueden usar imágenes que ellos mismos hayan encontrado durante el proceso de investigación, o que ellos mismos hayan tomado con su teléfono, si creen que representa o simboliza algo relacionado con la dimensión seleccionada.

Es importante que las imágenes se ordenen siguiendo un orden secuencial que permita narrar el tema seleccionado, cuidando que tenga un inicio, desarrollo y cierre de la historia.

### **Paso 4. Genero una narrativa propia sobre una de las dimensiones del conflicto armado**

Una vez que cada grupo haya realizado su secuencia de imágenes, las expondrá en forma lineal o consecutiva, sin ayuda de ningún texto y sin explicar por qué han ordenado las imágenes de cierta forma.

Una vez formadas las secuencias, todos los estudiantes harán una ronda por el aula para apreciar el trabajo que ha hecho cada grupo sin intercambiar ningún comentario.

A continuación, se dejarán unos minutos para que al menos tres estudiantes que no sean del grupo creador brinden una interpretación de cada una de las secuencias construidas, ofreciendo así la “lectura del espectador.”

Después un miembro del grupo creador presentará su interpretación para la secuencia elaborada explicando lo que el grupo “quiso decir” con su narrativa.

Como cierre, en plenaria, reflexiona y con los estudiantes sobre el ejercicio:

- ¿Cuáles fueron las coincidencias y las diferencias en entre las narrativas hechas por el grupo y los estudiantes que han hablado sobre la misma secuencia de imágenes?
- ¿Cuáles fueron los pasos más difíciles en el momento de “leer” e “interpretar” las imágenes para “crear” secuencias visuales?

### 3.3 La irracionalidad de la guerra

**Objetivo:** comprender los daños morales, materiales y culturales que sufrieron en El Salvador las víctimas de crímenes de lesa humanidad y aprender a identificar este tipo de crímenes mirando experiencias ocurridas alrededor del mundo

**Nota esclarecedora sobre los objetivos de esta actividad:** en 1948, las Naciones Unidas tipificaron dentro del derecho internacional el **delito de genocidio** como “un conjunto de actos de violencia realizados con *la intención* de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso.”<sup>10</sup> Si bien la definición del crimen de genocidio no llegó a considerar dentro de los grupos considerados “los grupos políticos,” la persecución dirigida contra miembros de un grupo por motivos políticos sí hace parte de la definición de crímenes de lesa humanidad contenida en el *Estatuto de Núremberg* de 1945, el cual sirvió como base para enjuiciar a los más altos responsables de los crímenes del Nazismo durante la Segunda Guerra Mundial. Por su parte, el *Estatuto de Roma* de 1998, tipifica como **crimen de lesa humanidad**, una serie de actos cometidos como parte de un ataque generalizado o sistemático contra la población civil, incluyendo, entre otros, el asesinato, exterminio, deportación o desplazamiento forzoso, encarcelación, tortura, violación, prostitución forzada, esterilización forzada, persecución por motivos políticos, religiosos, ideológicos, raciales, étnicos u otros definidos expresamente, desaparición forzada, secuestro o cualquier acto inhumano que cause graves sufrimientos o atente contra la salud mental o física de quien los sufre.<sup>11</sup> Finalmente estarían los **crímenes de guerra**, estipulados por las Convenciones de Ginebra de 1949 y sus protocolos adicionales, que se refieren a todas aquellas conductas que violan las protecciones establecidas por las leyes de guerra que hacen parte del Derecho Internacional Humanitario, es decir, las leyes que regulan los comportamientos, sobre todo con la población civil y los prisioneros, que deben ser respetados durante un conflicto armado.

#### ATENCIÓN:

Recuerda que en el apartado CONOCEMOS de esta caja de herramientas (cfr. págs. 27-29) puedes encontrar más información sobre el derecho internacional.

Durante el conflicto armado en El Salvador, las prácticas de violencia contra la sociedad civil fueron una práctica habitual. De hecho, en la gran mayoría de los casos, aquellos que sufrieron las peores consecuencias del conflicto fueron precisamente ciudadanos de a pie. Especialmente complicada fue la situación para los moradores de algunas zonas rurales del país que a menudo fueron objeto de ataques indiscriminados orquestados por el ejército bajo la estrategia conocida como “quitar el agua al pez.” Básicamente esta estrategia consistía en destruir las comunidades que el ejército suponía pudieran apoyar a la guerrilla precisamente para que ésta no pudiera sostenerse con el apoyo popular.

Más allá de los daños directos que un conflicto causa sobre la población, los crímenes de lesa humanidad y los crímenes de guerra también dejan un impacto profundo y duradero en la cultura de una comunidad y de un país. De hecho, los episodios de violencia tan extrema pueden llegar a modificar algunas prácticas culturales y, en algunos casos, incluso provocar su extinción cuando, por miedo, los pocos sobrevivientes de un grupo que fue atacado de forma específica prefieren no transferir ciertos contenidos culturales a sus descendientes que puedan evidenciar su pertenencia a un determinado grupo étnico, religioso o nacional que fue duramente perseguido.

El objetivo de la siguiente secuencia pedagógica es precisamente reflexionar sobre el impacto que tiene la violencia en la cultura de los pueblos.

<sup>10</sup> ONU. *Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio, 1948*, art. II.

<sup>11</sup> *Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, 1998*, art. 7.

## Pasos clave

1. Indago sobre las prácticas de intimidación y terror cometidas contra diversos grupos alrededor del mundo indicando si estas acontecieron por motivos religiosos, raciales, políticos étnicos o de pertenencia a una nación.
2. Analizo la pertinencia e implicaciones del uso de categorías como genocidio o crímenes de lesa humanidad en El Salvador y en otros contextos.

## Desarrollo

### Paso 1. Indago sobre las prácticas de intimidación y terror cometidas contra diversos grupos alrededor del mundo

Pide a los y las estudiantes que investiguen lo que aconteció en los países que aparecen reflejados en la tabla más abajo. Pídeles primero que identifiquen cuáles son grupos que viven en tensión (identificando a los principales grupos de víctimas, por ejemplo, el grupo étnico Ixil, los Tutsi, o los campesinos) y las razones de su persecución (ya sea por motivos de ideología política, conflicto étnico o religioso, o conflictos entre grupos nacionales). También puedes sugerirles que identifiquen, según el contexto, el tipo de crimen con el que se corresponden las violaciones cometidas: genocidio, crimen de lesa humanidad y/o crimen de guerra.

País	Período del conflicto	Grupos en tensión	Motivación del conflicto	Número de víctimas y grupo afectado	Tipo de crimen
Guatemala	1960-1996	Guerrilla y fuerzas armadas	Político Étnico	Más de 200 mil víctimas según el informe de la Comisión de la Verdad. El grupo principalmente afectado fueron los pueblos indígenas Ixil	Genocidio y crímenes de guerra
Ruanda					
Siria					
Argentina					

### Paso 2. Analizo la pertinencia e implicaciones del uso de categorías como genocidio o crímenes de lesa humanidad

En clase, escucha con los estudiantes la canción de Rebeca Lane, “la Cumbia del Genocidio.” Puedes encontrarla en: [https://www.youtube.com/watch?v=7bw\\_oe\\_U6k](https://www.youtube.com/watch?v=7bw_oe_U6k)

Después de escuchar la canción pide a los estudiantes que analicen el texto de la canción.

- ¿Cuál es el mensaje principal? ¿Qué es lo que propone la cantora?
- ¿Por qué se afirma que hubo genocidio en Guatemala?
- ¿Por qué en El Salvador a pesar de que hubo diversas masacres de cientos de personas como lo indica el informe de la Comisión de la Verdad no se habla de genocidio a diferencia de Guatemala?

#### Para saber más sobre el genocidio en Guatemala, puedes leer los siguientes reportajes:

A la hora de animar a las y los estudiantes que analicen una imagen, puedes pedirles que consideren algunas de estas preguntas.

- Ofelia de Pablo y Javier Zurita. “Las heridas de Guatemala,” *El País Semanal*, 15 de abril de 2013. Disponible en: [https://elpais.com/elpais/2013/04/15/eps/1366020076\\_807356.html](https://elpais.com/elpais/2013/04/15/eps/1366020076_807356.html)
- The Center for Justice and Accountability, “El caso del Genocidio en Guatemala.” Disponible en: <https://cja.org/espanol-9/casos-3/el-caso-de-genocidio-en-guatemala/el-caso-de-genocidio-en-guatemala-2/>

---

### 3.4 Más que palabras

**Objetivo:** identificar datos relevantes y elementos afectivos en testimonios orales y escritos que complementan el relato recogido por la Comisión de la Verdad.

**Nota esclarecedora sobre los objetivos de esta actividad:** en los Acuerdos de Paz firmados en México el 16 de enero de 1992 se recoge una cláusula según la cual ambas partes acuerdan la creación de una Comisión de la Verdad que tendrá como objetivo “la investigación de graves hechos de violencia ocurridos desde 1980 a 1992, y cuya huella sobre la sociedad reclama con mayor urgencia el conocimiento público de la verdad.”<sup>12</sup> Efectivamente, en julio de 1992, se conformaba una Comisión de la Verdad la cual publicaba el 15 de marzo de 1993 un informe final titulado *De la Locura a la Esperanza: la guerra de los Doce Años en El Salvador*. Durante ocho meses de trabajo la Comisión de la Verdad para El Salvador recibió el testimonio directo de 2.000 personas con relación a 7.000 víctimas, e información de fuentes secundarias relacionadas con más de 8.000 víctimas; además de 23.000 denuncias presentadas a través de otras instituciones o remitidas por carta. De todo este cúmulo de denuncias se elaboró una lista de 13.569 casos de los cuales la Comisión seleccionó 32 considerados “ejemplarizantes” de los patrones de violencia cometidos por las partes contendientes durante el conflicto.

Como se puede observar de la cantidad de denuncias recibidas y de los casos que fueron contruidos, tras meses de investigación solo se seleccionaron para su inclusión en el informe final los casos considerados más significativos. Es importante señalar, sin embargo, que eso no quiere decir que los casos que aparecen en el informe de la Comisión sean los únicos que sucedieron, sino simplemente que, considerando el tiempo limitado que la Comisión tuvo para realizar su trabajo, los comisionados consideraron oportuno seleccionar un conjunto de casos que fueran representativos de lo que ocurrió en El Salvador, teniendo en cuenta los patrones de violencia generales del conflicto. Tomando esto en consideración, vale la pena reflexionar si, después de todos estos años, no sería razonable que el gobierno asumiera la tarea de continuar investigando aquellos casos que, a pesar de que fueron recibidos por la Comisión, finalmente quedaron fuera del informe. De hecho, tras concluir su trabajo la Comisión de la Verdad, entregó a la *Fundación de la Verdad del International Rule of Law Center* de la Universidad George Washington, en Washington D.C., todos los documentos que habían sido recopilados incluidos los testimonios que fueron recogidos.

La labor del pequeño equipo de cinco expertos que conformaron la Comisión en el poco tiempo del que dispusieron, de analizar los testimonios y delimitar los casos, fue enorme. Para que tus estudiantes se hagan una idea sobre lo que fue el trabajo de la Comisión de la Verdad, en este ejercicio os proponemos analizar los relatos o testimonios de algunos casos de violaciones a los derechos humanos como los que analizaron los miembros de la Comisión. El primero de ellos es el testimonio de Rufina Amaya, la única sobreviviente de la masacre de El Mozote. El segundo es una selección de entrevistas que forman parte del documental *La Aradas: masacre en seis actos*, realizado por la cineasta salvadoreña Marcela Zamora. De igual forma, y si tus estudiantes están interesados, les puedes animar a que indaguen un poco más sobre la bibliografía testimonial que existe sobre el conflicto armado o incluso que le echen un vistazo al propio informe de la Comisión de la Verdad.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Acuerdo de Chapultepec, Anexo, art. 2, Ciudad de México, 27 de abril de 1991.

---

<sup>13</sup> Comisión de la Verdad para El Salvador, *Informe de la locura a la esperanza. La guerra de 12 años en El Salvador*. San Salvador/Nueva York: Naciones Unidas, 1993.

Finalmente, si estás en San Salvador, te animamos a que organicéis una salida para visitar el Museo de la Palabra y la Imagen o el Parque Cuscatlán, donde los estudiantes podrán aprender más sobre el conflicto armado y las historias de aquellos que lo vivieron. Si te encuentras en Morazán, puedes visitar el Memorial del Mozote. En otros lugares del país puedes indagar sobre otros museos o memoriales que se encuentren cerca de tu escuela para organizar una excursión. Consulta algunas opciones en el apéndice 1 que se encuentra al final de estas secuencias.

### Pasos clave

1. Leo y analizo el testimonio de un superviviente o testigo del conflicto armado
2. Identifico datos que contribuyan al esclarecimiento de casos del Informe de la Comisión de la Verdad.
3. Reconozco categorías de análisis para casos de violaciones a los derechos humanos

### Desarrollo

#### Paso 1. Leo y analizo el testimonio de un superviviente o testigo del conflicto armado

Para comenzar esta actividad, en el aula, pide a las y los estudiantes que lean, escuchen y analicen el siguiente testimonio que pertenece a Rufina Amaya, una de las pocas personas sobrevivientes de la masacre de El Mozote en Morazán.

#### El testimonio como recurso pedagógico

Un testimonio es un relato mediante el cual una persona relata algo que ha vivido o presenciado en primera persona. Los testimonios o relatos de vida tienen como objetivo mostrar la interpretación subjetiva que hacen las personas sobre su propia experiencia y las valoraciones que hacen sobre el contexto en que han vivido.

En tanto que constituyen la personificación de “la historia,” los testimonios pueden convertirse en importantes recursos pedagógicos para traer algunas reflexiones al aula sobre cómo los individuos viven y se relacionan con las situaciones que les han tocado vivir de una forma más tangible. El testimonio, no sólo apela a la imaginación del estudiante, permitiéndole reconstruir de forma particular algo que ocurrió efectivamente a alguien, sino que, además, puede convertirse en un instrumento útil para reflexionar sobre cómo los individuos se sitúan y reaccionan ante las cosas que les acontecen y cuáles son los factores, valores y creencias que determinan las decisiones que toman.

Al igual que ocurría con la fotografía, sin embargo, al leer o escuchar un testimonio siempre es importante adoptar una postura reflexiva. Es decir, es importante hacer un ejercicio por intentar entender lo que ese testimonio transmite, sin olvidar que, aunque se refiera a algo que ha acontecido en el pasado y como tal es una fuente importante para la reconstrucción de la historia, expresa experiencias y puntos de vista subjetivos.

En este sentido, además, cuando trabajamos con testimonios también es importante tener en cuenta que entre los relatos y los hechos del pasado sobre los que nos hablan existe la mediación del tiempo y, por tanto, la acción de la memoria. Así, debemos considerar que los testimonios, contruidos sobre recuerdos, no pueden reconstruir una copia fiel de lo que aconteció ni de lo que exactamente sintió la persona que lo recuerda. Es por este motivo que, por si solos, los testimonios no son suficientes para reconstruir la historia o los hechos sucedidos, y deben ser, por tanto, contrastados con otro tipo de fuentes, tanto primarias como secundarias.

Se sugiere leer el testimonio en voz alta turnándose la palabra entre diversos estudiantes.

"A las doce del mediodía terminaron de matar a todos los hombres y fueron a sacar a las muchachas para llevárselas a los cerros. Las madres lloraban y gritaban que no les quitaran a sus hijas, pero las botaban a culatazos. A los niños que lloraban más duro y que hacían más bulla eran los que primero sacaban y ya no regresaban. A las cinco de la tarde me sacaron a mí junto a un grupo de 22 mujeres. Yo me quedé la última de la fila. Aún le daba el pecho a mi niña. Me la quitaron de los brazos. Cuando llegamos a la casa de Israel Márquez, pude ver la montaña de muertos que estaban ametrallando. Las demás mujeres se agarraban unas a otras para gritar y llorar. Yo me arrodillé acordándome de mis cuatro niños. En ese momento di media vuelta, me tiré y me metí detrás de un palito de manzana. Con el dedo agachaba la rama para que no se me miraran los pies. Los soldados terminaron de matar a ese grupo de mujeres sin darse cuenta de que yo me había escondido y se fueron a traer otro grupo. Hacia las siete de la noche acabaron de matar a las mujeres. Dijeron "ya terminamos" y se sentaron en la calle casi a mis pies. "Ya terminamos con los viejos y las viejas, ahora sólo hay esa gran cantidad de niños que han quedado encerrados. Allí hay niños bien bonitos, no sabemos qué vamos a hacer". Otro soldado respondió: "La orden que traemos es que de esta gente no vamos a dejar a nadie porque son colaboradores de la guerrilla, pero yo no quisiera matar niños". Pasaron los soldados ya con el matate de tuza de maíz y una candela prendida, y le pusieron fuego a las casas donde estaban los muertos. Las llamas se acercaban al arbolito donde yo estaba, y me asustaban las bolas de fuego. Tenía que salir. Se oía el llanto de un niño dentro de la fogata, porque a esa hora ya habían comenzado a matar a los niños."<sup>14</sup>

### Para complementar esta actividad puedes usar otros testimonios recopilados en:

- *Las Aradas. Masacre en 6 actos*, realizado en 2014 por la documentalista Marcela Zamora. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=zfsIx79MpLQ>
- *Masacre del Calabozo, desesperanza en San Vicente*, San Salvador: Audiovisuales UCA (2004). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pX-A8bsY97U>

Otros títulos que puedes consultar con testimonios que adoptan diferentes perspectivas:

- Amaya, Rufina; Mark Danner y Carlos Henríquez Consalvi. *Luciérnagas en El Mozote*. San Salvador: Museo de la Palabra y la Imagen, 1996.
- Cagan, Steve y Beth Cagan. *El Salvador, la tierra prometida*. San Salvador: Ediciones Arcoiris, 1993.
- Dada, Carlos: "Así matamos a monseñor Romero," *El Faro*, 22 de marzo de 2010. Disponible en: <https://www.elfaro.net/es/201003/noticias/1403/>
- Espinoza, Eduardo. *Relatos de Guerra*. San Salvador: Imprenta y Editorial Universitaria, 2007
- Sprenkels, Rob (ed) *El día más esperado. Buscando a los niños desaparecidos de El Salvador*. San Salvador: UCA Editores, 2001
- Vásquez, Norma. *Mujeres refugiadas y retornadas*. San Salvador: Las Dignas, 2000

.....  
<sup>14</sup> Amaya, Rufina, Mark Danner y Carlos Henríquez Consalvi. *Luciérnagas en El Mozote*. San Salvador: Museo de la Palabra y la Imagen, 1996, 48.

Una vez que hayáis leído los textos o visto alguno de los videos con testimonios, deja un tiempo de reflexión en silencio a los estudiantes para que escriban sus impresiones en su diario de viaje. Sugiereles, por ejemplo, que escriban una carta a los protagonistas de estas historias, expresando lo que sienten después de aprender sobre lo que les sucedió.

## Paso 2. Identifico datos que contribuyan al esclarecimiento de los casos del informe de la Comisión de la Verdad

Una vez terminada la reflexión, deja un tiempo para que las y los estudiantes completen la siguiente ficha. Cada estudiante puede elegir uno de los testimonios leídos o escuchados para hacerlo.

Este ejercicio trata constituye un trabajo de recolección y análisis testimonial para poner de relieve las principales agresiones y afectaciones a derechos humanos que aparecen en el relato, identificar a los responsables y las personas afectadas. Pide a las y los estudiantes que identifiquen entre los testimonios las distintas formas, ya sean amenazas, agresiones físicas o contra la integridad humana, en las que ejerce la violencia en una situación de conflicto armado.

<b>Nombre de la persona que brinda el testimonio:</b>	
<b>Lugar y fecha de nacimiento:</b>	
<b>Fecha y lugar de los hechos:</b>	
<b>Perfil y cantidad de personas afectadas:</b>	
<b>Principales prácticas de violencia ejercidas:</b>	
<b>Responsables de los sucesos:</b>	
<b>Afectaciones a las víctimas (materiales, emocionales, simbólicas, culturales):</b>	
<b>Principales derechos humanos violentados:</b>	
<b>Cómo explican los protagonistas aquello que les ha pasado:</b>	

## Paso 3. Reconozco categorías de análisis para casos de violaciones a los derechos humanos

Finalmente, de los principales derechos humanos violados o afectados en los testimonios elegidos para analizar, escoged algunos para discutir con más tiempo entre los estudiantes (este ejercicio puede hacerse en grupos).

### Preguntas guía

- ¿Qué cuenta la persona que ofrece su testimonio? ¿Desde qué posición cuenta esa persona la historia? ¿es algo que le ocurrió a ella misma, o a otra persona?
- ¿El testimonio brinda datos sobre lo acontecido con claridad?
- ¿Qué es lo que más te llamó la atención del testimonio? ¿Por qué?
- ¿Qué sentimiento te produjo ese testimonio?
- ¿Cuáles son las principales agresiones sufridas por la víctima?
- ¿Crees que existirán todavía pruebas documentales o físicas sobre ese suceso?
- ¿Crees que existirán otros testigos sobre el caso?

### 3.5 La mochila viajera

**Objetivo:** experimentar y expresar las emociones que causa la experiencia de hacer un viaje planificado (voluntario) en contraste con la experiencia de “huida” por la represión (involuntaria).

#### Pasos clave

1. Planifico un viaje soñado, identificando las emociones y objetos que voy a llevar
2. Imagino un viaje escolar organizado
3. Imagino la petición de asilo político en algún país
4. Imagino el viaje de un migrante indocumentado
5. Escuchamos el relato de una persona que sufrió la “guinda”<sup>15</sup> o éxodo por la violencia vivida durante el conflicto armado.

#### Desarrollo

##### Paso 1. Planifico un viaje soñado

Pide a los y las estudiantes que planifiquen un viaje soñado utilizando su diario de viaje identificando las emociones y objetos que llevarían en su viaje: ¿donde viajarás? ¿Por qué? ¿Por cuánto tiempo? ¿Qué lugares o actividades piensas realizar? Imagina que haces tu maleta ¿qué cosas llevarás en esa mochila? Dibuja tu maleta o mochila ¿qué aspecto tendría?

#### ATENCIÓN:

Pide a las y los estudiantes que escriban al lado derecho del dibujo de la maleta el listado de las cosas que llevarían en su viaje y al lado izquierdo las emociones que les causa.

##### Paso 2. Imagino un viaje escolar organizado

Ahora, en grupo, pide a los alumnos que, entre todos, imaginéis que estáis planeando realizar el paseo educativo anual del centro escolar: ¿qué lugar del país propondrías visitar? ¿Por qué?

Pide a los estudiantes que describan los objetos que llevarías en su mochila para ese viaje. Para ello, pídeles que dibujen una mochila y coloquen al lado derecho de su dibujo el listado de objetos que llevarían, y, al lado izquierdo, las emociones que les causa ese viaje.

##### Paso 3. Imagino la petición de asilo político en algún país

Durante el conflicto armado hubo muchas personas que fueron perseguidas por sus ideas políticas. Ante la presión y el miedo de ser presas o morir asesinadas, muchas de estas personas pidieron asilo ante las embajadas en El Salvador de diversos países. Aquellos que recibieron una oferta para exiliarse en el país al que habían solicitado asilo tuvieron que salir casi inmediatamente, portando pocas cosas con ellos. Poco conocían sobre el lugar al que llegarían a habitar y en qué condiciones vivirían. Tenían fecha de salida, pero no de regreso. El exilio podía ser a México, Estados Unidos, Suecia, Costa Rica, o Australia entre otros países solidarios.

<sup>15</sup> Guinda es la palabra que se usaba durante el conflicto para referirse a la huida de los habitantes de sus lugares de residencia para salvar sus vidas de los ataques de las Fuerzas Armadas. El propósito de muchos operativos del ejército fue aplicar la estrategia de ‘tierra arrasada’, la cual suponía acabar con todo, incluidas casas, cultivos, animales de crianza, y testigos o poblaciones que pudiera colaborar con la guerrilla.

Tomando esto en consideración, en este paso, sugerimos que pidas a los alumnos que se imaginen que, por causa de una guerra o situación violenta, a él o ella y su familia se la ha brindado asilo en algunos de esos países. Tienen una sola maleta para llevar las cosas que quieren llevarse para emprender una nueva vida en un país desconocido. Solo van con sus padres o hermanos, y dejarán atrás a sus amigos, tías, primos y abuelos. Diles que escriban en su diario de viaje: ¿Qué llevarías en una maleta? ¿A quiénes extrañarás más y por qué? Igual que hicieron en el ejercicio anterior, sugiereles que dibujen una maleta: en el lado derecho deben anotar los objetos que llevarían y en el izquierdo los sentimientos que les despierta ese viaje. En la parte superior de la maleta, pídeles que indiquen el lugar de asilo que les ha sido asignado, y que indaguen cómo han recibido en ese lugar a otros exiliados.

#### **Paso 4. Imagino el viaje de un migrante indocumentado**

Genera una situación hipotética con las y los estudiantes; pídeles que, como muchas familias de El Salvador, se imaginen que su familia decide que debe viajar a Estados Unidos, buscando mejorar su condiciones económicas y sociales. Sin embargo, debido al alto precio del “coyote”<sup>16</sup> deberán ir solos. Cada estudiante puede llevar una sola mochila pequeña con elementos básicos de subsistencia para un viaje que puede durar de entre 15 días y dos meses. Solicita a los estudiantes que anoten en su diario de viaje. ¿Qué llevarían? ¿Qué han escuchado sobre la “ida” de otras personas en ese viaje donde deberán sortear a la “bestia”<sup>17</sup>, ríos y desiertos? De nuevo, pídeles que dibujen en la pequeña mochila que llevarán: a un lado escriben los objetos, en el otro las emociones o sentimientos que les causa este hecho.

#### **Paso 5. Escuchamos el relato de una persona que sufrió la “guinda” o éxodo por la violencia vivida durante el conflicto armado.**

Pide a un estudiante que lea, en voz alta, el siguiente testimonio de un sobreviviente de la masacre en el Río Sumpul.

*“De mayo de 1980, yo soy sobreviviente de esa masacre. Estaba en el caserío Los Ramírez. Entonces, el 13 de mayo que habíamos terminado el seminario de la UTC (Unión de Trabajadores Campesinos) nos encontramos con la balacera. Mataron a una familia en ese lugar de Los Calles, una familia completita, la esposa, el hombre, los hijos. Veníamos huyendo desde el 13 de mayo, ya con las balaceras, bajo una gran tormenta porque llovió que no se imagina, y ahí mojado, llegamos a las ocho de la mañana a Las Aradas. Habíamos como 900 personas en ese grupo. Ya el ejército estaba cerquita y había balacera por todos lados y ahí no hallaba por dónde correr, yo miraba la columna de soldados que bajaba desde esos cerros para Las Aradas. Y entonces ametrallaron a la gente (...) Entonces era una balacera que chispeaba la tierra, y caía la gente. Me tiré al río y eran cordones de gente, que se estaban ahogando. Dejé que el agua me jalara para el otro lado, para el territorio hondureño, así logre pasar, pero cuando logré pararme, el ejército*

#### **ATENCIÓN:**

Sugerimos que, antes de hacer este ejercicio, imprimas y repartas el siguiente texto entre las y los estudiantes. Podéis leerlo en voz alta. Eduardo Soteras, “La historia de los migrantes,” *El Faro*, 27 de abril de 2009. Disponible en: <http://www.elfaro.net/templates/elfaro/migracion/default.php?nota=noticias026>

.....  
<sup>16</sup> Nombre con el que se conoce popularmente a la persona que transporta de manera ilegal a personas hacia un país de destino.

.....  
<sup>17</sup> La Bestia es el nombre que se le da al tren donde viajan clandestinos los migrantes en su rumbo a Estados Unidos en su paso por su paso en México. Muchos han caído de este tren resultando seriamente heridos o incluso han muerto en el intento.

*estaba ametrallando la orilla, ametrallando a la gente. Eran borbollones de sangre” (Testimonio de Felipe Tobar, Las Flores, Chalatenango).<sup>18</sup>*

Este último paso nos devuelve al conflicto armado en El Salvador.

Pide a las y los estudiantes que se imaginen que son los años 1979 y 1980, y que viven en alguna de las zonas que sufrieron amenazas en El Salvador, como el norte de Chalatenango, el norte de Morazán, o la Zona Paracentral. Él o ella y sus familias están recibiendo información sobre casos de amenazas y muertes de vecinos cercanos; se habla de un posible operativo militar. Aunque sus familias no tienen nada que ver en el conflicto, sienten miedo y deciden huir esa misma noche. Cada estudiante apenas tiene tiempo de escoger un objeto pequeño que para meter en la bolsa de su vestido o pantalón. ¿Qué objeto es? ¿Qué significado tiene? Pide a las y los estudiantes que dibujen ese objeto en su diario de viaje: al lado derecho pueden escribir el significado de ese objeto, y al lado izquierdo las emociones o sentimientos que imaginan experimentarán.

---

### 3.6 Solidaridad en tiempos de guerra

**Objetivo:** reconocer y comprender los procesos de solidaridad ciudadana en conflictos armados, y en situaciones de violaciones a los derechos humanos y las crisis humanitarias que estos generan.

**Nota esclarecedora sobre los objetivos de esta actividad:** una crisis humanitaria es una situación de emergencia en la que el bienestar y la integridad de los miembros de un grupo, comunidad o de la sociedad en su conjunto, se encuentran en peligro. Sus causas pueden ser diversas, aunque la gran mayoría de las veces las crisis humanitarias se generan como consecuencia de situaciones de guerra o desastres naturales que sobrepasan la capacidad de atención, prestación de servicios y acogida de los gobiernos y los organismos de ayuda.

En situaciones de crisis humanitaria, además de las iniciativas de asistencia impulsadas por diversas organizaciones humanitarias, es fundamental el papel que juega la sociedad en su conjunto en relación con el nivel de solidaridad que ésta demuestre a la hora de proporcionar recursos para mitigar los efectos adversos de esta situación. La solidaridad es un valor humano que lleva a las personas ayudarse unas a otras; es un valor que motiva la unión entre los pueblos y consigue congregarse a las personas para sortear las vicisitudes que presenta la vida.

Durante el conflicto armado salvadoreño, y ante las graves violaciones de derechos humanos que estaban sufriendo amplios sectores de la población civil, una serie de grupos sociales de diversos lugares del mundo comenzaron a mostrar empatía con el pueblo salvadoreño y solidarizarse con él. Es así como se fueron creando los llamados *Comités de Solidaridad* en diversos países alrededor del mundo los cuales estaban formados por salvadoreños residentes en el extranjero, o por extranjeros que, en sus países, se identificaron con los hechos sucedidos en El Salvador durante el conflicto armado y formaron comités de apoyo ciudadano que realizaban diversas actividades. Las muestras de solidaridad incluyeron marchas para promover la aceptación de exiliados políticos en otros países o para presionar por el recibimiento de refugiados, campañas contra el apoyo armamentístico que sostenía la guerra y denuncias contra el uso militar de niños y niñas. Se realizaron festivales de música y

---

<sup>18</sup> Salazar, A., y Cruz, M. D. CCR *Organización y Lucha Popular en Chalatenango*. Chalatenango: Asociación de Comunidades para el Desarrollo de Chalatenango, (CCR), 2012, 34.

cine; así como recolectas a través de las iglesias. El movimiento de solidaridad con el pueblo salvadoreño fue también importante para demandar una solución negociada al conflicto y reivindicar la necesidad de atención prioritaria a la población civil afectada.

### Pasos clave

1. Conozco afiches de solidaridad hacia las personas afectadas por la guerra civil salvadoreña emitidos desde diversas partes del mundo
2. Indago sobre los conflictos existentes en esos países
3. Comprendo el concepto de ayuda humanitaria y solidaridad internacional
4. Indago sobre conflictos armados y crisis humanitaria actuales
5. Generamos una campaña de solidaridad a través de la creación de afiches

### Desarrollo

#### Paso 1. Conozco los afiches de solidaridad hechos durante el conflicto en El Salvador

En clase, presenta a las y los estudiantes seis afiches de solidaridad de la colección del MUPI. Deja un tiempo para que los y las estudiantes observen los diferentes diseños y traten de identificar el país del que proviene la muestra de solidaridad.

Committee in Solidarity with the People of El Salvador.  
Concierto a favor de los desplazados de la guerra y las víctimas del terremoto, San Francisco, EUA, 6 de diciembre 1986.



El Salvador Komitée, Manifestación contra la guerra de El Salvador, Rotterdam, Países Bajos, 4 de abril de 1982.



Committees for Human Rights, El Salvador and Guatemala,  
Cartel Propagandístico, Londres. Reino Unido, 1988.



Comité de Solidarité avec le Peuple de El Salvador, Campaña de solicitud de ayuda, Annemasse, Francia, 1982.



ASTA (Comité General de Estudiantes). Fiesta de Solidaridad: Libertad para El Salvador, Berlín, Alemania, 3 de noviembre de 1982.



Comitato Regionale di Solidarietà con il popolo de El Salvador, Evento cultural, Turín, Italia, 26 de marzo de 1982.



#### ATENCIÓN:

En el anexo 3, al final de las secuencias, encontrarás las imágenes en mayor resolución.

## Paso 2. Indago sobre los conflictos existentes en esos países

En grupos de cuatro o cinco estudiantes, se seleccionarán los diferentes afiches (un afiche por grupo). En el grupo, pide a los estudiantes que conversen. ¿Qué les llamó la atención de ese afiche? ¿Qué representa?

Después sugiéreles que investiguen sobre conflictos armados o crisis humanitarias que hayan acontecido en el país del afiche seleccionado y escriban sobre ellas en el diario de viaje. Puedes sugerir a las y los estudiantes que escriban una carta a un niño que imaginen se encuentra en ese país, pasando por esa situación difícil: ¿qué le dirían?

## Paso 3. Comprendo el concepto de ayuda humanitaria y solidaridad internacional

Una vez realizada la reflexión anterior, comparte con los estudiantes este texto de Oxfam, *Cómo debería responder el mundo ante las crisis humanitarias* (<https://www.oxfam.org/es/derechos-en-situacion-de-crisis/como-deberia-responder-el-mundo-ante-las-crisis-humanitarias>)

Leed juntos sobre el concepto de ayuda humanitaria y solidaridad internacional y reflexionad sobre la importancia que tiene la acción ciudadana ante la emergencia de crisis humanitarias asociadas con conflictos armados internos o guerras civiles:

- ¿Quiénes son los más afectados de ese conflicto?
- ¿Qué situación está viviendo la población civil?
- ¿Qué ayuda humanitaria necesitan?
- ¿En qué puedes ayudar tú?

## Paso 4. Indago sobre conflictos armados y crisis humanitarias actuales

Una vez que habéis conversado sobre la ayuda humanitaria, de nuevo en grupos, pide a las y los estudiantes que indaguen sobre conflictos armados y de crisis humanitarias que estén aconteciendo ahora mismo o hayan acontecido en los últimos dos años y reflejen, usando como modelo esta tabla, el lugar, las causas, los principales afectados, tipo de afectaciones, y tipo de respuestas que se ha dado desde el exterior

Lugar	Causas	Principales afectados	Tipo de afectaciones	Respuestas de la comunidad internacional
Siria	Guerra civil	Población civil	Ataques de ciudades, falta de alimento y agua	
Haití	Huracán	Población civil	Destrucción de casas e infraestructuras, falta de agua potable, y aumento de enfermedades	Operativo internacional de ayuda coordinando trabajo de ONGs y las Naciones Unidas. Donación de particulares en cuentas de banco

## Paso 5. Generamos una campaña de solidaridad a través de la creación de afiches

Una vez analizados diferentes tipos de situaciones de crisis humanitarias recientes, sugiere a los estudiantes que generen una campaña de solidaridad a través de la creación de un afiche, o un lema. Sugiere que continúen pensando: ¿existe alguna otra forma, por simple que sea, en la que puedas ayudar?

---

### 3.7 Sigue la huella genética

**Objetivo:** conocer y reflexionar sobre problemática de la niñez desaparecida en el conflicto y los procesos de reintegración familiar de a través de la campaña de Pro-Búsqueda, ADN (Acércate, Decídete, Únete).

**Nota esclarecedora sobre el objetivo de esta actividad:** en el año 2015 la organización Pro-Búsqueda lanzó la campaña ADN (Acércate, Decídete, Únete) para promover el acercamiento de jóvenes que fueron separados de manera forzada de sus familias biológicas durante el conflicto armado en El Salvador. Además del objetivo final de reunir a las familias y reparar el daño causado por la separación, esta campaña quiere contribuir a sensibilizar a la sociedad civil salvadoreña sobre esta problemática y abrir más espacios públicos de reflexión y análisis sobre las consecuencias, aún patentes, del conflicto.

Con esta campaña, además, Pro-Búsqueda, quiere dar a conocer a la opinión pública salvadoreña e internacional la existencia de un banco de perfiles genéticos con el que la organización cuenta desde hace más de 8 años, y poder contribuir así a resolver los más de 923 casos registrados de niños desaparecidos (de los cuales 384 ya han sido localizados). El banco genético recoge muestras de ADN de los familiares que han solicitado la búsqueda y se espera, que, con la diseminación de información, aquellos jóvenes salvadoreños nacidos entre 1975-1992 (que hayan sido adoptados o puedan tener sospechas sobre su origen) se presenten voluntariamente para hacer una prueba de ADN y contrastarla con los datos que se guardan en el banco genético. Es importante señalar que, a la fecha, El Salvador no tiene un banco genético nacional, el cual podría jugar un papel fundamental para resolver casos como estos. Por ello, Pro-búsqueda cuenta con el apoyo de *the Alliance of Forensic Scientists for Human Rights and Humanitarian Investigations (La Alianza de científicos forenses para los Derechos Humanos y la Investigación Humanitaria)*, una organización voluntaria compuesta de científicos forenses profesionales ubicada California, en la que se guardan las muestras enviadas.

#### Pasos clave

1. Conozco relatos de vida sobre niños desaparecidos
2. Imagino un ejercicio de integración familiar
3. Visualizo la campaña ADN y reflexiono sobre ella

#### Desarrollo

### Paso 1. Conoce relatos de vida sobre niños desaparecidos

Con una computadora y acceso a internet, accede a la página de Pro-Búsqueda <http://www.probusqueda.org.sv/category/testimonios/> y leed con las y los estudiantes algunos de los testimonios en ella recogidos.

### Paso 2. Imagino un ejercicio de integración familiar

A continuación, incluimos algunas fotos de la campaña ADN de Pro-búsqueda. Muestra estas fotos a las y los estudiantes y pídeles que vinculen cada una de las fotos con los breves relatos que has leído en la primera parte. Aunque las fotografías y testimonios no coincidan, diles que intenten vincular un testimonio con una

fotografía y que, a continuación, escriban una historia de reencuentro indicando la fecha en que sucedió, dónde se encontraba la persona y qué provocó el reencuentro.



### Paso 3. Visualizo la campaña ADN y reflexiono sobre ella

Finalmente, haciendo uso de nuevo de una computadora, visualizad en clase la campaña ADN. Puedes encontrarla en: <https://www.youtube.com/watch?v=ouHMeJcWZ2A>

Habré un espacio de diálogo en el aula para reflexionar sobre esta campaña:

¿En qué consiste la campaña? ¿Qué mensaje comunica? ¿A quién va dirigida? ¿Qué te parece en cuanto a sus objetivos y alcance? ¿Qué puedes hacer tú para promocionarla?

---

### 3.9 Cartografía de los Lugares de Memoria

**Objetivo:** identificar prácticas memoriales y lugares de memoria sobre el período del conflicto armado en El Salvador.

**Nota esclarecedora sobre los objetivos de esta actividad:** un lugar o territorio puede convertirse en un referente de identidad para una persona o comunidad en tanto que cobra un significado particular por algo que aconteció. La memoria evidencia el proceso de territorialidad que implica la vinculación de un espacio con los recuerdos de una persona o de un colectivo.

En algunos casos, un lugar puede ser tan importante para un grupo que este se apropia del mismo, haciendo un uso *memorial* y convirtiéndolo en un “lugar de memoria.” Un lugar de memoria es un espacio una ubicación que, por la acción de grupos humanos y por la reiteración de rituales conmemorativos, se acaba convirtiendo en un vehículo para la memoria. En El Salvador, por ejemplo, muchas de las comunidades que tuvieron que huir durante el conflicto, conservan un vínculo con aquellos lugares que dejaron una huella material de su peregrinaje: los lugares de éxodo (o guindas), los lugares de refugio y los lugares de regreso y repoblación.

En general, los lugares de memoria suelen ser lugares en los que tuvieron lugar hechos dolorosos o en los que se llevaron a cabo prácticas represivas, tal y como sería el caso de campos de detención, lugares donde ocurrieron matanzas, enterramientos, cárceles clandestinas. A veces, estos espacios, por su gran significación, se convierten en lugares de disputa entre, por una parte, quienes intentan transformar su uso para borrar las marcas identificadoras que revelan ese pasado, y, por otra parte, aquellos otros actores sociales que promueven iniciativas para establecer inscripciones o marcas que los preserven como “lugares de memoria” o memoriales que conmemoran los hechos acontecidos.

En El Salvador existen muchos lugares donde las personas conmemoran año tras año hechos que acontecieron durante el conflicto, y en los que han acabado creando un memorial. Un memorial suele ser una edificación que puede estar constituida por una escultura, un mural, u otro tipo de placa conmemorativa con la inscripción de los nombres de las víctimas. En parte para responder a esta demanda, en 2013, se pasó un Decreto Ejecutivo (DE n.º 204) en el cual se contemplan cuatro tipos de medidas de reparación a las víctimas del conflicto armado en El Salvador, en lo referente a la rehabilitación, la indemnización, la dignificación y las garantías de no repetición de los hechos. En el cumplimiento de estas medidas el Estado, y varias de sus instituciones, juegan un papel primordial. Así, por ejemplo, en el ámbito cultural se han emitido varias declaraciones de bienes culturales y otra serie de medidas que buscan conservar y proteger los monumentos y memoriales que se encuentran en los lugares donde sucedieron las masacres.

En este ejercicio te proponemos que hagas un recorrido por esos lugares de memoria con tus estudiantes a través de fotografías que servirán como generador para ubicar el lugar de ubicación de ese memorial, indagar lo que conmemora y e interpretar los elementos que representa, considerando que todos esos elementos simbolizan algo de la historia ocurrida en ese lugar.

**Pasos clave**

1. Analizo las imágenes e indago sobre la ubicación de ese memorial
2. Completo el cuadro de investigación e interpretación sobre el lugar de memoria
3. Describo los elementos simbólicos del lugar de memoria
4. Visualizamos un video documental y reflexionamos sobre la forma en que un memorial, junto con otras medidas, puede contribuir a la reparación moral de las víctimas.

**Desarrollo**

**Paso 1. Análisis de las imágenes e indagación sobre la ubicación de ese memorial**

Presenta en el aula las imágenes que se encuentran en el cuadro que encontrarás en el anexo 4 y pide a los alumnos que identifiquen donde se encuentra el lugar representado.

- ¿En qué municipio está?
- ¿En qué tipo de espacio público se encuentra?
- ¿Es un lugar de paso o es un lugar escondido?

**Paso 2. Completo el cuadro de investigación e interpretación sobre el lugar de memoria**

Una vez identificas las imágenes, pídeles a las y los estudiantes que completen el siguiente cuadro de investigación con información sobre las imágenes presentadas.

Número de la imagen	Ubicación	Hechos ocurridos	Fecha de conmemoración	Observaciones <sup>19</sup>

<sup>19</sup> En este apartado los estudiantes pueden escribir sus impresiones: qué les parece nuevo, movilizador o sorprendente acerca del memorial.

### Paso 3. Describo los elementos simbólicos del lugar de memoria

Pide a las y los estudiantes que seleccionen una de las imágenes presentadas y describan en su diario de viaje los elementos simbólicos que se representan. Para poder hacer esto, deberán primero investigar un poco más sobre los hechos sucedidos en el lugar y qué es lo que se conmemora. También pueden indagar sobre cómo fue construido el memorial: ¿de quién surgió la propuesta? ¿Fue uno o varios colectivos de víctimas? ¿Participó el Estado? ¿Fue un memorial que surgió de forma espontánea o su creación fue planificada?

### Paso 4. Visualizamos un video documental

Finalmente, visualiza con las y los estudiantes el video documental *Nombres para no Olvidar. Monumento a la Memoria y la Verdad* realizado por el Museo de la Palabra y la Imagen, y que puedes encontrar en <https://www.youtube.com/watch?v=HMMWEUpft4> y después abre un espacio para debatir en el grupo.

#### Preguntas generadoras:

- ¿En qué forma los memoriales contribuyen a reparar a las víctimas?
- ¿Qué significa que una reparación es moral o simbólica?
- ¿Por qué creen que es importante la dimensión moral de la reparación?

## EJE 4: A la esperanza: sobre el diálogo y la participación

### 4.1 Precusores de derechos humanos

**Objetivo:** investigar la historia de vida de personas defensoras de derechos humanos en El Salvador y reflexionar sobre la situación de vulnerabilidad en su labor.

**Nota esclarecedora sobre el objetivo de esta actividad:** Amnistía Internacional, una ONG internacional que defiende los derechos humanos en todo el mundo, reconoce como defensores de derechos humanos a aquellas personas que, a título individual o colectivo, trabajan para hacer realidad los derechos recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en las diversas normas que la desarrollan. Este compromiso ha demostrado ser fundamental para combatir la impunidad, visibilizar situaciones de injusticia social e impulsar los procesos democráticos en todo el mundo.

La proclamación de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* por las Naciones Unidas en 1948 es el resultado de las acciones de lucha promovidas por muchos y diversos grupos sociales a lo largo de la historia. A menudo, estas luchas pusieron en riesgo sus vidas, ya que iban contra el pensamiento imperante de la época. No fue fácil la vida para personas que lucharon por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, ni la de los que pelearon por los derechos de los afrodescendientes a la no discriminación y contra racismo. Algunos de estos promotores de derechos humanos fueron amenazados, insultados o incluso asesinados por causa de su labor. Hoy en día, y a pesar de que el movimiento de derechos humanos tiene legitimidad a nivel global, y, de hecho, rige el marco normativo sobre el que asienta la estructura de las Naciones Unidas, en muchos países, los defensores de derechos humanos siguen enfrentando riesgos y situaciones de enorme vulnerabilidad.

#### ATENCIÓN:

Para conocer mejor la labor de Amnistía Internacional, puedes sugerir a las y los estudiantes que miren sobre el trabajo que la organización hace en El Salvador en su página web. Disponible en: <https://www.amnesty.org/es/countries/americas/el-salvador/>

En este ejercicio la idea es que las y los estudiantes indaguen sobre la vida de personas que defendieron los derechos humanos en El Salvador, considerando tanto el periodo del conflicto armado como las épocas previa y posterior.

### Pasos clave

1. Indago sobre las trayectorias de defensores de derechos humanos en El Salvador
2. Reflexiono sobre si me identifico con alguna de sus causas y por qué
3. Reflexiono sobre la labor de los defensores de derechos humanos, considerando el impacto de su lucha y los elevados riesgos que asumen en su tarea
4. Organizamos un vídeo-foro

### Desarrollo

#### Paso 1. Indago sobre las trayectorias de defensores de derechos humanos en El Salvador

Pide a las y los estudiantes que investiguen sobre la vida de los siguientes personajes que defendieron los derechos humanos en El Salvador, y que completen el cuadro de análisis que se muestra debajo reflejando sus demandas, logros y las agresiones que sufrieron por su labor.

#### ATENCIÓN:

Si no tenéis acceso a internet en el aula, imprime y haz fotocopias de algunos textos sobre la vida de estos personajes para poder repartirlos entre los estudiantes en el aula.

Nombre (fecha de nacimiento y muerte)	Principal lucha o demanda de derecho	Amenazas y agresiones sufridas	Legado de su trabajo
Herbert Anaya Sanabria			
Prudencia Ayala			
Julia Hernández			
Marcelo Rivera			

#### Paso 2. Reflexiono sobre si me identifico con alguna de sus causas y por qué

Una vez terminado el paso anterior, escuchad en el aula la canción de la cantante Rebeca Lane, “desparecidos” (<https://www.youtube.com/watch?v=uq983luD83o>) y reflexionad después sobre la situación de vulnerabilidad de los defensores de derechos humanos.

#### Preguntas generadoras:

- ¿Por qué los defensores de derechos humanos se encuentran en muchos lugares del mundo en una situación vulnerable?
- ¿Por qué creéis que a pesar de esa vulnerabilidad deciden continuar con su lucha?

### Paso 3. Reflexiono sobre la labor de los defensores de derechos humanos en el mundo

Finalmente, pide a las y los estudiantes que investiguen sobre casos de persecución a personas defensoras de derechos humanos tanto a nivel nacional como internacional, usando sitios web como el portal de Amnistía Internacional (<https://www.amnesty.org/es/>) o palabras clave en el buscador. Por grupos, pide a los estudiantes que completen el cuadro para después compartir las informaciones encontradas con los compañeros y compañeras de sala.

Nombre del defensor (a)	País	Causa de defensa	Amenaza recibida

### Paso 4. Organizamos un video-foro

En el aula organiza un video foro sobre la película Prudencia del colectivo Juvenil San Jacinto, inspirado en la vida de la promotora de derechos, Prudencia Ayala, quien abogó por el derecho al voto de la mujer en El Salvador en 1929. Esta producción audiovisual retoma la figura moderna de una estudiante de secundaria de nombre Prudencia que denuncia la corrupción y la estigmatización que las mujeres jóvenes en la actualidad.

La película está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=WuLMCbyIUQU>

#### Preguntas generadoras:

- ¿Te inspira el personaje moderno de Prudencia (la estudiante) del documental? ¿De qué manera y por qué?
- ¿Has vivido o vives una situación de abuso de poder y corrupción en tu centro escolar?
- ¿Qué has hecho frente a ello? ¿Se lo has comentado a tu gente cercana o a tus maestros? ¿Lo has denunciado?
- ¿Cómo puedes actuar como defensor/a de la verdad y transparencia en los procesos democráticos en tu centro escolar?

---

## 4.2 Reconociendo liderazgos entre pares

**Objetivo:** identificar liderazgos juveniles que nos inspiran a actuar y hacer una diferencia positiva en nuestro entorno.

#### Pasos clave

1. Identifico un o una joven cuya historia me inspira
2. Comparto su historia de vida y los valores que le o la inspiran
3. Construimos una galería de liderazgos juveniles
4. Aprendemos sobre la vida de una joven que encontró en la música su forma de expresar sus derechos

#### Desarrollo

### Paso 1. Identifico un o una joven cuya historia me inspira

En el aula, pide a las y los estudiantes que dibujen en su diario de viaje el rostro de un joven o una joven que sea su referente de inspiración. Puede ser alguien que conocen—un(a) amigo(a), hermano(a), primo(a)—o

algún personaje famoso(a)—un(a) cantante, actor o actriz, deportista—o histórico. Pídeles que reflexionen sobre los elementos que admiran de este personaje.

## Paso 2. Comparto su historia de vida y los valores que le o la inspiran.

Divididos en grupos de cuatro o cinco, cada estudiante relata a sus compañeros la historia de vida del joven o la joven que ha dibujado, así como los valores que le inspiran de la vida de esa persona

## Paso 3. Construimos una galería de liderazgos juveniles

Cuando todos los grupos hayan finalizado, construid, de manera colectiva, una galería de los liderazgos juveniles con la totalidad de los dibujos, poniendo en el pie del dibujo el nombre y principal elemento de inspiración. Podéis colocar los dibujos en el salón de clase o en algún lugar común en la escuela.

## Paso 4. Aprendemos sobre la vida de una joven que encontró en la música su forma de expresar sus derechos.

En el aula proyecta el video documental *La Poeta de Los Versos* elaborado por la Red de Defensoras y Defensores de Derechos Humanos con el proyecto *Free to Choose* de la Fundación Ana Frank. Disponible en <https://youtu.be/kZyYsZh4Y8s>

### Preguntas generadoras:

- ¿Te inspira el personaje del documental? ¿De qué manera y por qué o por qué no?
- ¿Cómo la joven del video, hay alguna causa con la que sientas identificado(a)?
- ¿Crees que, además de la música, hay otras formas artísticas (o no artísticas) que pueden servir para expresar tus derechos? ¿Cuáles?

---

## 4.3 Paredes que hablan

**Objetivo:** reconocer e interpretar la producción gráfica de los murales de posguerra en comunidades repobladas y realizar un análisis de los murales comunitarios.

**Nota esclarecedora sobre los objetivos de esta actividad:** el *Muralismo* es un movimiento artístico de carácter indigenista que surge en México tras la Revolución de 1910 de acuerdo con un programa destinado a socializar y popularizar el arte. Fue entonces que “un grupo de artistas e intelectuales mexicanos comenzaron a buscar una manera de contar lo que había quedado del régimen dictatorial de Porfirio Díaz, así como los nuevos aires que traía la Revolución Mexicana. El mensaje debía ser comprensible para cualquiera, especialmente para quienes no sabían leer y escribir. El recurso debía ser llamativo, colorido quizá, o tan grande que fuera imposible evadir la mirada. También era necesario que la pieza fuera de acceso público y que se desplegara bajo un código universalista y popular. La respuesta fue hacer dibujos a gran escala en la vía pública. Corrían las primeras décadas del siglo XX y Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y José Clemente Orozco daban vida a un movimiento artístico que conformaría luego una gran parte de la cultura popular mexicana y latinoamericana: el muralismo.”<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Pellegrini, Lara. “Esas paredes que hablan: Muralismo en Argentina,” *Aptus. Propuestas Educativas*, 20 de diciembre, 2013.

En el arte muralista mexicano, con la instauración de un nuevo régimen tras la

revolución, se quiso reflejar la idea de un nuevo comienzo. Fue así como se construye el lema del “nuevo hombre” capaz de romper con el sistema existente a la fecha. La nueva figura era siempre acompañada por un sol, y se encontraba en medio del campo, de la empresa, es decir, siempre vinculado al trabajo. Además, en estos murales prevalece la figura del colectivo y la diversidad cultural de México, integrando a los indígenas como parte activa de la nueva etapa del México posrevolucionario.

En el caso de El Salvador, después del conflicto armado, muchas de las comunidades que habían sido abandonadas durante la guerra volvieron a ser repobladas por aquellos que se habían ido a vivir a los refugios. Estos asentamientos comenzaron a llamarse “comunidades repobladas.” Dentro del proceso de recuperación de la vida cotidiana, estas comunidades comenzaron a representar en murales la historia que habían vivido. Surgió así un movimiento muralista que contó con el apoyo de algunos colectivos de artistas del país que pintaron, junto con las comunidades, enormes murales en las calles principales de estos municipios. En estos murales se cuenta la historia de la comunidad, sobre todo, en relación con los tres momentos clave de su historia reciente: la represión (masacres y asesinatos), el refugio (con los aprendizajes de vivir y trabajar en colectivo) y la nueva idea de comunidad en la repoblación. Además, estos murales recuerdan a sus víctimas y mártires, y, por tanto, se vuelven lugares de memoria. Todos tienen la representación de una nueva etapa lograda tras la vuelta del refugio y hablan sobre la experiencia de forjar una “nueva comunidad” en tiempos de paz.

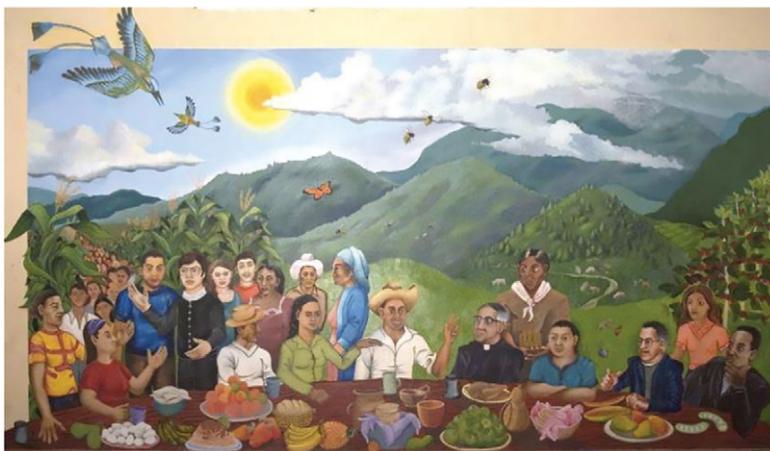
### Pasos clave

1. Conozco diversas producciones artísticas del movimiento muralista de El Salvador en las comunidades repobladas e interpreto la historia comunitaria de posguerra a través de los murales
2. Analizo un mural contemporáneo sobre cultura de paz
3. Genero una propuesta de mural para narrar la vida comunitaria o del entorno escolar

### Desarrollo

#### Paso 1. Conozco diversas producciones artísticas del movimiento muralista de El Salvador

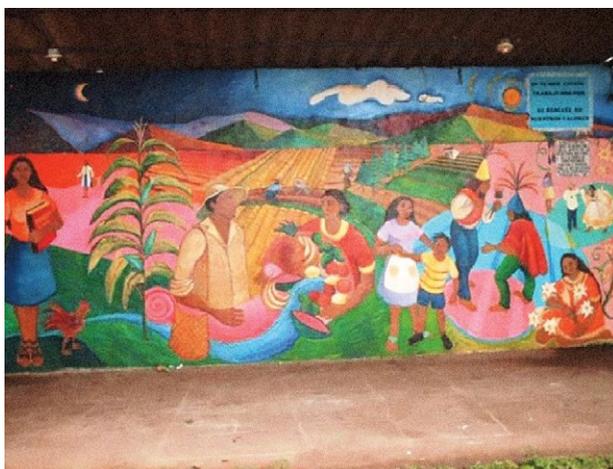
Pide a las y los estudiantes que seleccionen uno de los siguientes murales, para analizarlos después formando grupos de cuatro o cinco personas.



MURAL DE LA “ÚLTIMA CENA EN MORAZÁN,” ELABORADO POR LA FUNDACIÓN WALLS OF HOPE EN EL LOCAL CEBES DE PERQUÍN, MORAZÁN. FOTO POR GEORGINA HERNÁNDEZ, 2015



MURAL ELABORADO POR LA COMUNIDAD EN EL CENTRO DE FORMACIÓN DE ARCATAO, DEPARTAMENTO DE CHALATALENGO, DONDE FUNCIONA EL MUSEO DE LA MEMORIA SOBREVIVIENTE. FOTO POR GEORGINA HERNÁNDEZ, 2015



MURAL EN EL PARQUE CENTRAL DE PERQUÍN, MORAZÁN. FOTO POR TATICALE, WIKIMEDIA COMMONS, DOMINIOPÚBLICO, 2009.



MURAL EN LA IGLESIA DEL MUNICIPIO DE TOROLA, MORAZÁN, ELABORADO POR LA FUNDACIÓN WALLS OF HOPE. FOTO POR GEORGINA HERNÁNDEZ, 2010.



MURAL EN LA CAPILLA DE EL MOZOTE, MORAZÁN. FOTO POR GEORGINA HERNÁNDEZ, 2015.

## Paso 2. Interpreto la historia comunitaria de posguerra a través de los murales

Después de haber analizado los murales por grupos, pide a las y los estudiantes que busquen un mural, pintura o grafiti que evoque el tema de cultura de paz, los derechos humanos o la democracia en su comunidad o en un área cercana. Puede ser cualquier representación o imagen. Pídeles que lo describan e interpreten en el diario de viaje.

## Paso 3. Genero una propuesta de mural para narrar la vida comunitaria o del entorno escolar

Finalmente, pide a las y los estudiantes que realicen una propuesta sobre los elementos que debería llevar un mural que cuente la historia de su comunidad o centro escolar.

### Algunas preguntas generadoras:

- ¿Qué episodio o momento de la historia de la comunidad se va a contar en el mural?
- ¿Quiénes van a ser los personajes o símbolos que aparezcan representados?
- ¿Cuál será su significado? ¿Qué queréis que transmita?

Si dentro del grupo de compañeros y compañeras del centro escolar o comunidad existen dibujantes; ¡manos a la obra para realizar el boceto!

---

## 4.4 Círculos restaurativos

**Objetivo:** conocer la filosofía de la justicia restaurativa y sus posibilidades de aplicación en contextos de conflicto y posconflicto.

**Nota esclarecedora sobre los objetivos de esta actividad:** las prácticas de justicia restaurativa tienen como objetivo detectar, gestionar y resolver situaciones de conflicto en diferentes ámbitos (familiar, educativo, social, laboral, judicial, penitencial) reforzando los vínculos entre las personas afectadas. Así, las prácticas restaurativas pueden ser usadas dentro de cualquier grupo de personas que quieran mejorar sus relaciones interpersonales, gestionar sus conflictos de forma comprensiva y dialogada y crear un clima favorable para la convivencia, reforzando una serie de valores.

En El Salvador, el Instituto de Derechos Humanos de la Universidad Centroamericana (IDHUCA) estableció en 2009 el llamado *Tribunal internacional para la aplicación de la justicia restaurativa en El Salvador*. Este tribunal cuenta con la participación de jueces de diferentes partes del mundo que, de manera voluntaria, escuchan los testimonios de víctimas directas del conflicto armado que también participan de manera libre y voluntaria. Previamente a cada audiencia, el equipo técnico del IDHUCA realiza una labor de investigación

sobre el caso, y al igual que hizo previamente la Comisión de la Verdad, presenta las pruebas testimoniales con las que arma cada caso. Durante tres días el tribunal escucha los testimonios de las víctimas y brinda un veredicto, que, aunque no sea vinculante en un sentido penal, puede llegar a jugar un papel de reparación simbólica, en tanto que permite la creación de un espacio público en el que se escucha a la víctima y sus demandas. Si bien la justicia restaurativa no puede restaurar el orden previo de los hechos que acontecieron, pretende restaurar a través de la petición del reconocimiento del daño y el perdón público una relación de desigualdad entre la víctima y el victimario.

### **Pasos clave**

1. Aprendo qué es la justicia restaurativa a través del documental *Reflexiona sobre Justicia Restaurativa*
2. Ubicamos un problema que afecte a una persona, un grupo o al conjunto de los estudiantes
3. Las personas implicadas comparten su perspectiva sobre el conflicto y cómo se sienten
4. El grupo identifica el daño causado y se invita a generar empatía
5. Se intenta que las personas responsables reflexionen sobre lo sucedido.
6. Se generan compromisos de no-repetición entre las partes y con el grupo

### **Desarrollo**

#### **Paso 1. Aprendo qué es la justicia restaurativa a través del documental *Reflexiona sobre Justicia Restaurativa***

En el aula, asiste con las y los estudiantes el breve documental *¿Qué es la justicia restaurativa?* (Catalejo Social, 2016) Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sQJtwNz51lw>

#### **Paso 2. Ubicamos un problema que afecte a una persona, grupo o al conjunto de los estudiantes**

Partiendo de un caso real que esté aconteciendo en el aula o centro escolar, y después de que los implicados hayan conversado y aceptado participar, como profesor estarás encargado de guiar la sesión círculo restaurativo. Para comenzar pides que se abra un círculo en el que os ubiquéis todos para poder verlos. Como facilitador de la sesión, debes exponer el problema que se analizará, considerando sus efectos, y como se siente la persona afectada.

Algunos de los casos que puedes considerar incluyen un caso de *bullying*, el de un grupo de estudiantes que conversa en el aula y distrae a los otros, o un conflicto sobre el uso del espacio en el patio de la escuela.

#### **Paso 3. Las personas implicadas comparten su perspectiva sobre el conflicto y cómo se sienten**

La persona o personas afectada expone el caso y cómo se sienten, sin indicar culpables: solamente deben exponer lo que acontece y como les está afectado. Un ejemplo podría ser el de un estudiante que ha perdido su celular en la escuela. El o la estudiante participante del círculo comenta ante los compañeros y compañeras de clase cómo se siente ante la pérdida de su celular: “me siento mal, porque creo que eso afecta la confianza, ya no podremos dejar nada en el salón, y nos veremos mal entre todos, siempre dudando, siempre desconfiando.”

#### **Paso 4. El grupo identifica el daño causado y se invita a generar empatía**

Una vez expresado el problema o conflicto, como facilitador intenta crear las condiciones para que los otros

estudiantes puedan desarrollar empatía con la preocupación del estudiante afectado. Sugiere que se pongan en su lugar y piensen cómo se sentirían ellos si fuera su celular en lugar el de su compañero el que hubiera desaparecido. Sugiere que aporten sus opiniones sobre lo sucedido y entre todos intentad buscar una solución al problema, sugiriendo además posibles formas de compensar al estudiante afectado. Como facilitador también puedes proponer una solución, por ejemplo: “si alguien tiene el celular que vaya y lo deje en algún lugar de forma anónima. No es necesario que nos enteremos que el o ella fue, pero sí que el compañero que perdió el celular lo pueda recuperar.”

### **Paso 5. Se intenta que las personas responsables reflexionen sobre lo sucedido**

Una vez que se ha encontrado una propuesta para resolver el conflicto, se abre un espacio para que la persona o el grupo de personas que cometieron la agresión, expongan de igual manera y siempre de forma voluntaria, el sentimiento que los motivó a la acción. Una vez más, como facilitador, sugiere que se pongan en el lugar del otro y que expresen como se sienten.

### **Paso 6. Se generan compromisos de no-repetición entre las partes y con el grupo**

Para concluir la actividad, se sugiere que cada persona brinde un compromiso para garantizar que un incidente de este tipo no debe volver a ocurrir: “yo a través de (mencionar la acción) estaré evitando que esto vuelva a suceder” como forma de cerrar el círculo

Si bien con este tipo de actividad no siempre lograremos que la persona que cometió la agresión acepte su falta o/y pida perdón, pero al menos habremos creado un espacio de cuidado en el que todos las y los estudiantes hayan podido expresar cómo se sienten en relación con lo que ha acontecido de una forma abierta y mostrar su apoyo al compañero o compañera directamente afectado. Así, vale la pena reflexionar como una acción contra una persona puede dañar la red de confianza de todos.

---

## **4.5 Con voz propia**

**Objetivo:** analizar y crear letras de canciones que motiven, movilicen y promuevan la promoción de derechos y crítica social productiva

**Nota esclarecedora sobre los objetivos de esta actividad:** la cultura hip hop es una de las principales manifestaciones culturales de los jóvenes. El hip hop surgió en las comunidades afroamericanas y latinoamericanas de barrios populares neoyorquinos, como Bronx, Queens y Brooklyn (en Estados Unidos) a finales de 1960. Durante este período se consolidaron alrededor de la cultura hip hop elementos como el breakdance, el rap, el grafiti y la creación de líricas con contenido fuerte y reivindicativo que evidenciaban una actitud de protesta ante las situaciones que presentaba la cotidianidad juvenil en estas zonas marginalizadas.

Así, el hip hop, como una de las formas de expresión de la cultura juvenil, hace referencia a cómo los jóvenes constituyen y dotan de sentido la construcción de identidades individuales y colectivas, partiendo de saberes propios surgidos de las experiencias de su contexto. La cultura hip hop está cargada de múltiples representaciones simbólicas que implican un proceso de “resistencia,” así como de construcción colectiva con el fin de transformar aquello que convierte a los jóvenes en marginalizados. La demanda de derechos les hace “tener voz” propia frente a problemas cotidianos medioambientales, de violencia, desigualdad y corrupción que les rodean, pues las canciones incluyen, además de la crítica social, propuestas sobre cómo

atender la situación de afectación de derechos y de estigmatización; por lo tanto, esa expresión musical se vuelve la forma de comunicación y análisis de los jóvenes.

### **Pasos clave**

1. Ubico canciones con mensaje sobre derechos humanos o crítica social
2. Analizo la letra y el mensaje de la canción
3. Conozco la historia de jóvenes músicos
4. Creo con una pista de hip hop una propuesta musical sobre memoria, derechos humanos y realidad social.

### **Desarrollo**

#### **Paso 1. Ubico canciones con mensaje sobre derechos humanos o crítica social**

Presenta a las y los estudiantes una serie de canciones de chicos y chicas salvadoreñas que hacen hip hop. Si los estudiantes conocen a otro músico o música que no esté en esta lista, pueden también proponerlos:

- Snif
- La Ariz, Yesli Mic y La Straw

Puedes encontrar diversas opciones accediendo en el sitio web de soundcloud al Lab musical de Plataforma Global en: <https://soundcloud.com/musicactivismopges>

#### **Paso 2. Analizo la letra y el mensaje de la canción**

Individualmente o en parejas los estudiantes deberán escuchar y analizar la letra de la canción que han seleccionado:

- ¿Qué dice la letra de la canción?
- ¿Qué realidad social expone?
- ¿Cuáles derechos humanos son violentados o demandados?
- ¿Qué se propone como transformación o solución?

#### **Paso 3. Conozco la historia de los jóvenes músicos**

En el aula, asiste estos videos y conoce la historia de algunos de los jóvenes músicos que participan en los proyectos de Plataforma Global en Suchitoto:

*Mírame bien.* Hip Hop Femenino El Salvador, <https://www.youtube.com/watch?v=F4oJ7wuol7l&t=31s>

Más allá del Hip Hop, <https://www.facebook.com/PLataformaGlobalES/videos/1599657813422430/>

## Sobre la Plataforma Global

Plataforma Global es una organización que promueve la agencia social de los jóvenes con ánimo de ayudar a construir un mundo más justo, sostenible y democrático. Ubicados en Suchitoto, la rama Salvadoreña de la Plataforma Global utiliza diversas metodologías participativas, así como recursos creativos y expresivos, para formar ciudadanos conscientes de los desafíos que implica vivir en un mundo global y con habilidades para convertirse en agentes de cambio positivo en El Salvador.

Puedes encontrar más información en <https://www.globalplatforms.org/el-salvador> o en su página de Facebook: <https://www.facebook.com/PLataformaGlobalES/>

## Paso 4. Creo una pista de hip hop

Una vez hayáis terminado de asistir el video, sugiere a las y los estudiantes que creen sus propias rimas de rap o hip hop sobre un tema social o de la juventud que les preocupe o interese. Si algún o alguna estudiante no se anima con el rap o el hip hop también puede pensar en otras formas de expresión o ritmos.

Algunas ideas para pensar en hacer una canción:

- Vida cotidiana en tu colonia o barrio evidenciando problemas sociales
- Denuncia la corrupción, demanda transparencia
- Derecho a conocer la verdad sobre los sucesos del conflicto armado
- Prácticas y sitios de memoria: la importancia que tiene el recordar nuestro pasado doloroso

# Anexo 1

## Extractos del informe de la Comisión de la Verdad (actividad 3.2)

“Entre los años de 1980 y 1991, la República de El Salvador estuvo sumida en una guerra que hundió a la sociedad en la violencia, le dejó millares y millares de muertos, y la marcó con formas delincuenciales de espanto; hasta el 16 de enero de 1992, en que las voluntades reconciliadas firmaron la paz en el Castillo de Chapultepec, en México, e hicieron brillar de nuevo la luz, para pasar de la locura a la esperanza.”<sup>1</sup>(...)

Fruto de estos acuerdos, las dos partes concordaron, en colaboración con las Naciones Unidas, establecer una Comisión de la Verdad que debía, según fue establecido en su mandato, investigar los “graves hechos de violencia ocurridos desde 1980, cuya huella sobre la sociedad reclama con mayor urgencia el conocimiento público de la verdad.”<sup>2</sup>(...)

“Además de las facultades que los Acuerdos de Paz confieren a la Comisión con respecto a la impunidad y la investigación de graves hechos de violencia, éstos también encargan a la Comisión elaborar recomendaciones “de orden legal, político o administrativo.” Estas recomendaciones pueden guardar relación con casos específicos, o bien pueden ser de carácter más general. Esta últimas “podrán incluir medidas destinadas a prevenir la repetición de tales hechos (de violencia), así como iniciativas orientadas hacia la reconciliación nacional.”

De esta forma se dotó a la Comisión con dos facultades específicas: la de realizar investigaciones y la de presentar recomendaciones.<sup>3</sup>

“En cuanto a la otra responsabilidad de la Comisión, el Mandato le encarga investigar “graves hechos de violencia... cuya huella sobre la sociedad reclama con mayor urgencia el conocimiento público de la verdad”. (...) Sin embargo, el Mandato no enumeró ni identificó ningún caso específico para que fuera investigado por la Comisión; tampoco distinguió entre actos de violencia en gran escala y aquellos que involucraban solamente a unas cuantas personas. El enfoque del Mandato enfatizó más bien los graves hechos de violencia y su impacto o repercusiones. Sobre la base de esos criterios, la Comisión investigó dos tipos de casos:

1. Los casos o hechos individuales que, por sus características singulares, conmovieron a la sociedad salvadoreña y/o a la sociedad internacional;
2. Una serie de casos individuales de características similares que revelan un patrón sistemático de violencia o maltrato y que, vistos en su conjunto, conmovieron en igual medida a la sociedad salvadoreña, sobre todo por cuanto su objetivo fue impactar por medio de la intimidación a ciertos sectores de esa sociedad.

El esclarecimiento de la verdad en ambas categorías de hechos reviste, para la Comisión, igual importancia. Por lo demás, estas dos categorías de casos no se autoexcluyen. Muchos de los llamados actos singulares de violencia individual que mayor impacto tuvieron sobre la opinión pública, también revelaron características de patrones sistemáticos de violencia.

.....  
<sup>1</sup> Comisión de la Verdad para El Salvador. *De la Locura a la Esperanza: La guerra de 12 años en El Salvador. Informe de la Comisión de la Verdad para El Salvador*. San Salvador/Nueva York: Naciones Unidas, 1993, 1.

.....  
<sup>2</sup> *Ibid.*, 2.

.....  
<sup>3</sup> *Ibid.*, 9.

Al investigar estos hechos, la Comisión tomó en cuenta tres factores adicionales (...). El primero es que lo que se ha de investigar son hechos graves o fragantes cometidos por ambos lados del conflicto salvadoreño y no solamente por una de las partes. Segundo, al remitir el tema de la impunidad “de oficiales de la Fuerza Armada, especialmente en casos donde esté comprometido el respeto a los derechos humanos” a la Comisión, el Acuerdo de Chapultepec instó a la misma a poner atención especial en esta área, así como en aquellos hechos de violencia cometidos por oficiales de la Fuerza Armada que nunca fueron investigados ni castigados. Tercero, a la Comisión se le dio un plazo de seis meses para desempeñar la labor encomendada.

Si se piensa que el conflicto salvadoreño duró 12 años y que produjo un número tan elevado de muertes y demás hechos graves de violencia, es evidente que a la Comisión le resultaba imposible ocuparse de todos aquellos hechos que podrían haberse incluido dentro del ámbito de su competencia. Al sopesar la decisión de optar por un caso en lugar de otro, se tuvieron presentes consideraciones respecto del carácter representativo del caso, la disponibilidad de pruebas suficientes, los recursos investigativos disponibles para la Comisión, el tiempo requerido para llevar a cabo una investigación exhaustiva, y el tema de la impunidad tal como lo define el Mandato.<sup>4</sup>

Durante el tiempo que la comisión estuvo trabajando, “registró más de 22,000 denuncias de graves hechos de violencia ocurridos en El Salvador durante el período de enero de 1980 a julio de 1991. (...) Más de un 60% del total corresponden a ejecuciones extrajudiciales; más del 25% a desapariciones forzadas; y más del 20% incluyen denuncias de tortura.

Los testificantes atribuyeron casi 85% de los casos a los agentes del Estado, a grupos paramilitares aliados de éstos y a los escuadrones de la muerte. Los efectivos de la Fuerza Armada fueron acusados en casi 60% de las denuncias; los miembros de los cuerpos de seguridad en aproximadamente el 25%; los miembros de las escoltas militares y de la defensa civil en aproximadamente el 20%; y los integrantes de los escuadrones de la muerte en más del 10% de los casos. Las denuncias registradas, responsabilizaron aproximadamente en el 5% de los casos al FMLN.

No obstante su gran cantidad, estas denuncias no representan la totalidad de los hechos de violencia. La comisión sólo alcanzó a recibir en su período de tres meses de recepción de testimonios una muestra significativa.

Tampoco se afirma que cada uno de los hechos ocurrió tal y como lo expresan los testimonios. La Comisión investigó ciertos y determinados casos en circunstancias específicas, así como patrones de violencia. Son aproximadamente 30 casos los tratados en el informe que ilustran los patrones de violencia. En otras palabras, son prácticas sustentadas por miles de denunciados.

Los casos específicos, como los patrones, evidencian que durante la década de 1980 se desató en el país una inusitada violencia política. Todos los salvadoreños sin excepción, aun cuando unos más que otros, sufrieron esa violencia. (...)

<sup>4</sup> *Ibid.*, 10.

## Los patrones de violencia de los agentes del estado y sus colaboradores

Las denuncias en forma coincidente indican que esta violencia se originó en una concepción política que había hecho sinónimos los conceptos de opositor político, subversivo y enemigo. Las personas que postulaban ideas contrarias a las oficiales corrían riesgo de ser eliminadas, como si fuesen enemigos armados en el campo de guerra. Epitomizan estas circunstancias las ejecuciones extrajudiciales, las desapariciones forzadas y asesinatos de opositores políticos señalados en este capítulo.

Toda organización capaz de promover ideas opositoras que cuestionaran las políticas oficiales, se le asimilaba por reflejo condicionante a la guerrilla. Pertenecer a tal organización equivalía a ser tildado de subversivo.

La contrainsurgencia en su forma más extrema encontraba expresión en un extendido concepto: “quitarle el agua al pez”. Los habitantes de zonas donde existía una presencia activa se les asimilaba por sospecha a la guerrilla, pertenecerían o eran colaboradores de ésta y por tanto corrían riesgos de ser eliminados. El Mozote es una muestra lamentable de esta concepción que perduró durante algunos años

La violencia en el campo, en los primeros años de la década, alcanzó una indiscriminación extrema. Alrededor del 50% del total de las denuncias analizadas sucedieron durante los dos primeros años, 1980 y 1981; más del 20% ocurrieron en los siguientes dos años, 1982 y 1983. Es decir, en los primeros 4 años de la década se concentró más del 75% de los graves hechos de violencia denunciados por ante la Comisión de la Verdad.

La violencia fue menos indiscriminada en las zonas urbanas, y en el campo mismo después de 1983 (95% de las denuncias registradas ocurrieron en zonas rurales, y el 5% en lugares más urbanos).

## Los patrones de violencia del FMLN

La comisión registró más de 800 denuncias de graves hechos de violencia atribuidos al FMLN. Esta violencia se ejercía principalmente en las zonas conflictivas, en las que el FMLN mantuvo por períodos un fuerte control militar. Cerca de la mitad de las denuncias contra el FMLN se refieren a casos de muerte, la mayoría por ejecuciones extrajudiciales. El resto se refieren a desapariciones y reclutamientos forzosos.

Los patrones señalan que esta violencia se originó a partir del conflicto bélico. Se consideró legítimo eliminar físicamente a personas asimiladas a blancos militares, traidores, “orejas” (informantes), y hasta opositores políticos. Los asesinatos de alcaldes, de intelectuales derechistas y oficiales públicos, y de jueves son ejemplos de esta óptica.

Miembros de una determinada organización guerrillera realizaban una investigación de actividades de la persona susceptible de ser calificada como objetivo militar, espía o traidor; luego, efectuaban una evolución y tomaban la decisión en forma colectiva de ejecutar a la persona; grupos o comandos especiales planificaban la acción y luego se realizaba la ejecución. Con posterioridad a la ejecución extrajudicial, y con fines de propaganda se adjudicaban públicamente la acción, señalando la respectiva organización. El FMLN calificaba como “ajusticiamiento” a tales ejecuciones.

Las ejecuciones se cometieron sin la existencia de un debido proceso. El caso de Romero García, alias Miguel Castellanos, en 1989, ejemplifica la ejecución extrajudicial ordenada por el FMLN por tratarse de una persona considerada traidora. No se realizó en su contra un proceso judicial. EL FMLN reconoció autoría intelectual después de un tiempo. Nunca aclaró cual fue la organización que llevó a cabo la ejecución. En

cuanto a los alcaldes y los asesinatos de militares norteamericanos en la Zona Rosa, había ordenes o lineamientos generales entregados por la comandancia del FMLN a sus organizaciones.

El caso de la Zona Rosa, en 1985; la ejecución del doctor Peccorini, en 1989; y la ejecución del doctor García Alvarado, en un mismo año diferentes organizaciones que integraban el FMLN interpretaron en forma restringida y aplicaron esporádicamente lineamientos de políticas generales. (...) El caso de la ejecución de los alcaldes constituye, por el contrario, un ejemplo en el cual las instrucciones de la comandancia general del FMLN fueron interpretadas y aplicadas en forma extensiva y amplia. El Ejército Revolucionario del Pueblo durante los años 1985 a 1989, ejecutó extrajudicialmente de manera reiterativa a varios civiles que no tenían calidad de combatientes. No existe, de acuerdo con el derecho internacional humanitario, concepto alguno que pudiese asimilarlos a objetivos militares.

La comisión no logró comprobar la existencia de directrices generales entregadas por la dirigencia del FMLN a sus organizaciones integrantes para la desaparición forzada de personas. Sí recibió denuncias de alrededor de 300 casos de desaparición, la cuales ocurrieron principalmente en zonas donde el FMLN tenía mayor control militar. No se pudo establecer del análisis de estas denuncias la existencia de patrones. Sin embargo, se observaron vinculaciones entre desapariciones, el reclutamiento forzoso por la parte del FMLN y los casos de ejecuciones extrajudiciales cometidas por sus miembros de personas calificadas como espías o traidores. (...)

Por último, no obstante el bajo número de denuncias registradas por el uso de minas terrestres atribuidos a la guerrilla, la Comisión consideró acusaciones de diferentes organizaciones que habían efectuado en este sentido contra el FMLN. Miembros del FMLN aceptaron ante la Comisión que hicieron un uso poco controlado de la plantación de minas, al punto de que incluso llegaron a afectar a civiles y a sus propios miembros, que no tenían la familiaridad suficiente en tales caminos.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> *Ibid.*, 41-43.

## Anexo 2

### Imágenes de las dimensiones del conflicto (actividad 3.2)



1.



2.



3.

#### Guerra civil

1. Tanque capturado por la guerrilla en Guazapa. Sin fecha. Colección Guerra Civil. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
2. Soldados de la Fuerza Armada. Sin fecha. Colección Guerra Civil. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
3. Civiles huyendo por bombardeo. Sin fecha. Colección Guerra Civil. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.

1.



2.

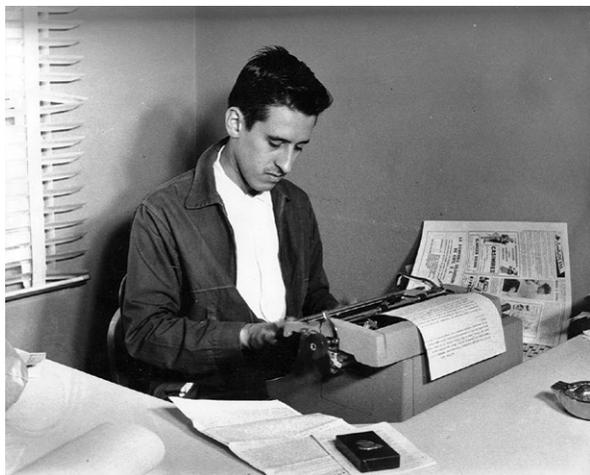


3.



### Escuadrones de la Muerte

1. Cuerpos de asesinados por Escuadrones de la Muerte. Sin fecha. Colección Guerra Civil. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
2. Protesta Popular contra los Escuadrones de la Muerte. 1993. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
3. “Mano blanca” firma de los escuadrones de la muerte dejada en la puerta de la casa de una de sus víctimas. Foto de Willmore1957, Wikimedia Commons, CC BY-SA 4.0, licencia: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



1.



2.



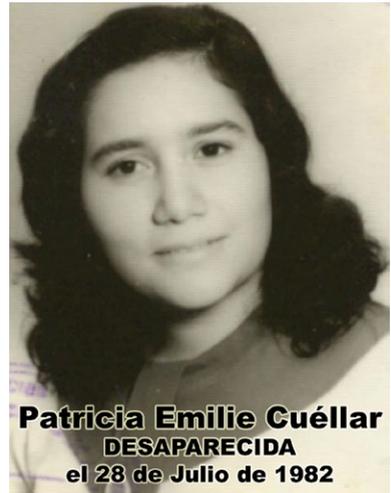
3.

### Ajusticiamientos

1. Roque Dalton. Sin fecha. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
2. Mérida Anaya Montes. Sin fecha. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
3. Combatientes del ERP en Perquín, Morazán, 1990. Foto de Linda Hess Miller, Wikimedia Commons, CC BY 3.0, licencia: <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0>.



1.



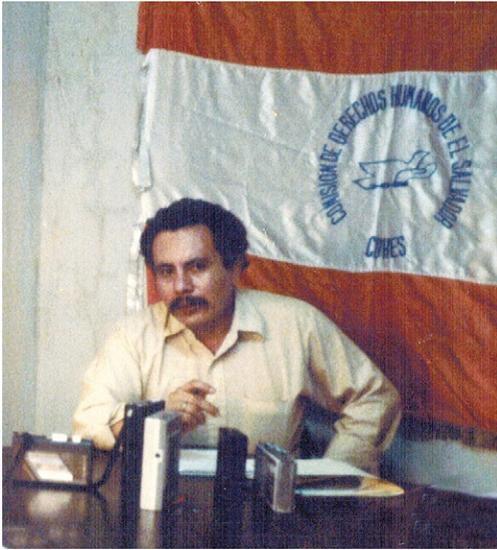
3.



2.

### Desaparecidos

1. Marcha de madres reclamando aparición de desaparecidos. 1983. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
2. Colección de fotos de desaparecidos. Sin fecha. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
3. Afiches de desaparecidos. 1982. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.



1.



2.



**Asesinatos selectivos**

1. Herbert Ernesto Anaya Sanabria. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
2. José Antonio Rodríguez Porth. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
3. Asesinato Walter Béneke. Fuente: Diarior1.com

1.



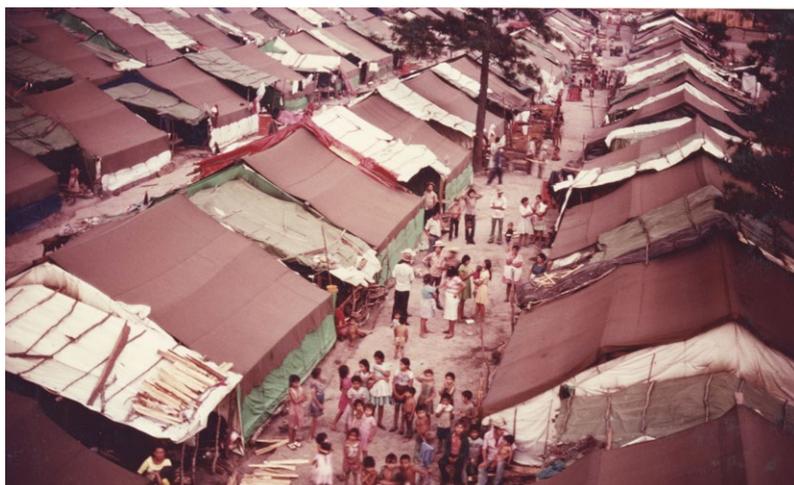
2.

3.



### Masacres y Éxodo

1. Sitio de la Masacre del Mozote, 1981. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
2. Pintada de la insignia y el emblema del batallón Atlacatl en el Caserío el Mozote, Morazán, 1981. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
3. Campesinos huyendo de la guerra. Sin fecha. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.



1.



2.



3.

### Desplazamiento Forzado

1. Vista Campamento refugiados en Honduras. Sin fecha. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
2. Niños viviendo en un campamento de refugiados. Sin fecha. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
3. Refugiados volviendo del campamento de Colomoncagua, Honduras en noviembre de 1989. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.

1.



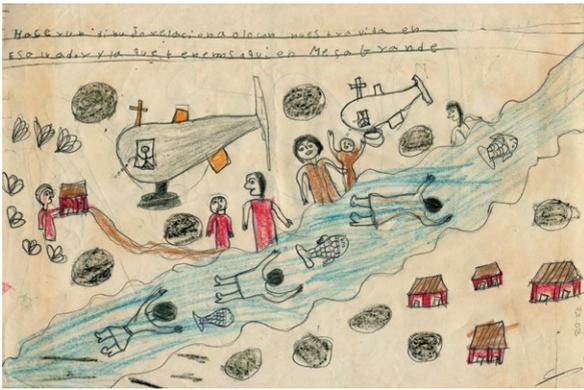
2.



3.

### Presos Políticos

1. Militares reteniendo a varios prisioneros. Sin fecha. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
2. Roque Dalton y Aida Ulloa detenidos en San Salvador, 1964. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
3. Presos Políticos de ojos vendados. Sin fecha. Foto cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.



1.



2.



3.

## Niñez y Guerra

1. Dibujo infantil sobre guerra. Sin fecha. Imagen cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
2. Guerrillero con un niño. Sin fecha. Imagen cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
3. Niño en la guerrilla. 1990. Foto de Linda Hess Miller, Wikimedia Commons, CC BY 3.0 Licencia: <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0>.



1.



2.

3.



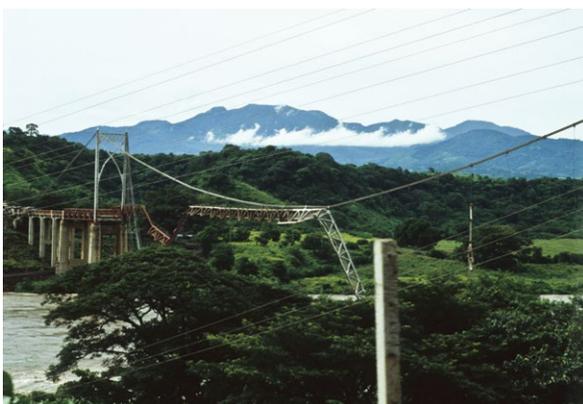
### Mujery Conflicto

1. Mujeres guerrilleras. Sin fecha. Imagen cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
2. Joven guerrillera. Sin fecha. Imagen cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
3. Prisioneras Políticas. Sin fecha. Imagen cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.



1.

2.



3.

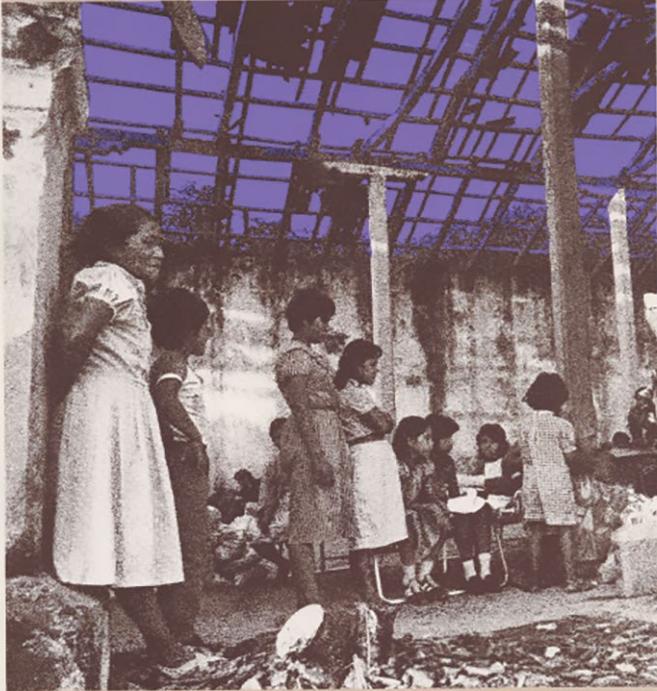
### Daños Infraestructura

1. Sabotaje contra sistema eléctrico. Sin fecha. Imagen cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
2. Explosión de un puente. Sin fecha. Imagen cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.
3. Atentado en San Salvador. 1980. Imagen cortesía: Archivo Histórico Audiovisual del Museo de la Palabra y la Imagen.

## Anexo 3

### Afiches de solidaridad (actividad 3.6)

**A CONCERT** For those displaced by the war  
and victims of the earthquake  
"SOWING A NEW LIFE WITH THE PEOPLE OF EL SALVADOR"



▪ **Sweet Honey in the Rock**  
▪ **Holly Near** ▪ with Mary Watkins  
▪ with Special Guest M.C.

SATURDAY, DECEMBER 6, 1986 8:00 PM  
BERKELEY COMMUNITY THEATER 1900 ALLSTON WAY  
Between Martin Luther King, Jr. Way and Milvia Streets

TICKETS: \$12.50 IN ADVANCE \$15 AT THE DOOR

AVAILABLE AT BASS, MARCUS BOOKS, MODERN TIMES, LA PEÑA, A WOMAN'S PLACE, OLD WIVES TALES  
CALL FOR INFO: 644-3636 Berkeley 861-0425 San Francisco CHILDCARE WHEELCHAIR ACCESSIBLE SIGNED FOR THE HEARING IMPAIRED  
Presented by: Comite El Salvador, New El Salvador Today (NEST), San Francisco CISPEs, Oakland/Berkeley CISPEs

**Steun het volk  
van El Salvador**

**Stop USA-  
interventie**

**demonstratie**  
13.00 Schouwburgplein

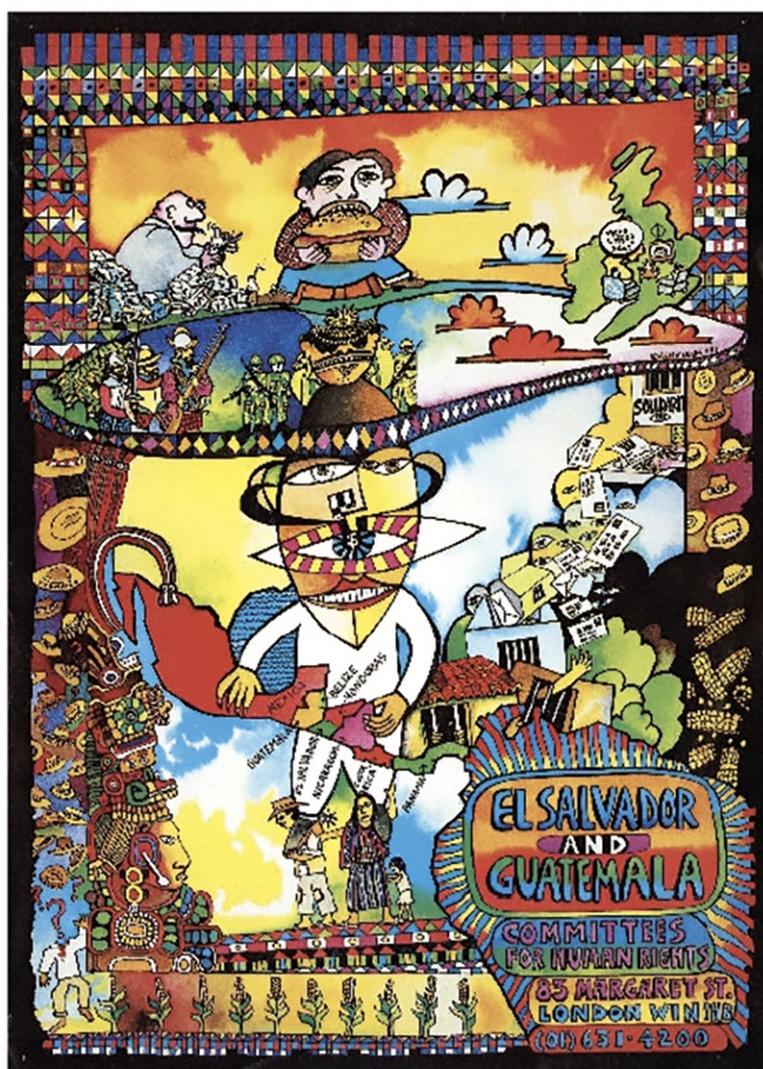
**manifestatie**  
15.00 Laurenskerk

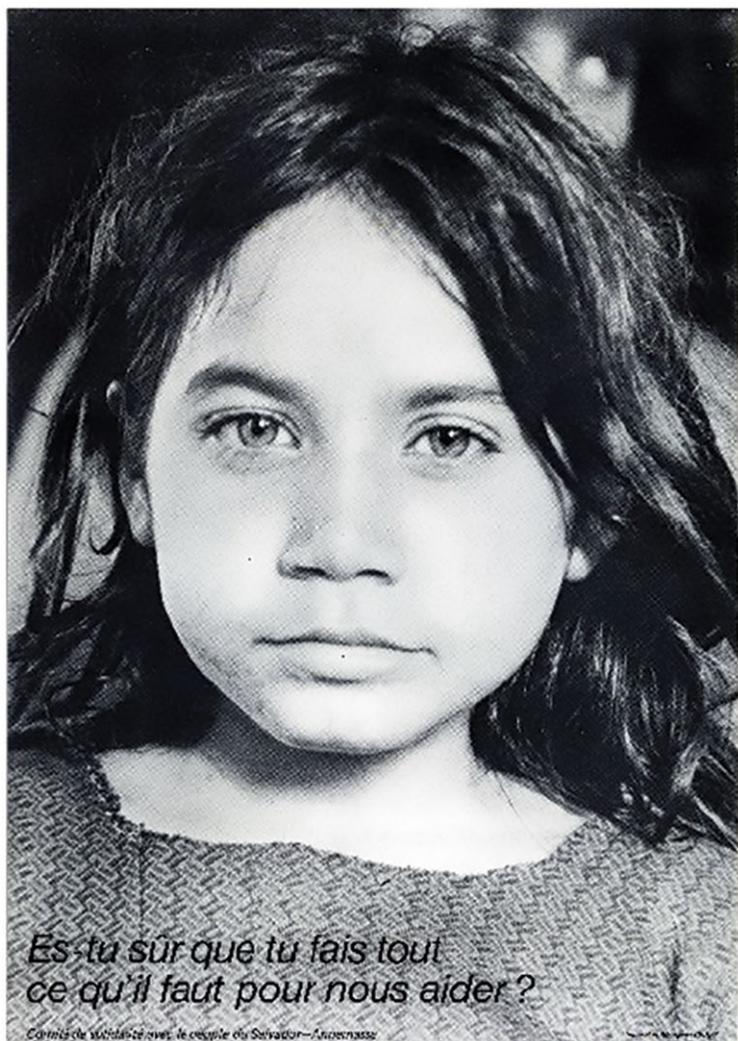
Rotterdam

**zaterdag 4 april 1981**

El Salvador Comité Nederland - postbus 8039 Ymburg - 070 2936572

El Salvadorkomitee Rotterdam i.z.v. Rotterdamse Kerkplein 201-797, ONS, Ombate, OPR, OS, OZZO, ORO, OVA, OVA, OVA, OVA





*Es-tu sûr que tu fais tout  
ce qu'il faut pour nous aider ?*

Comité de solidarité avec le peuple du Salvador - Anprossa

~~ASIA SOLIDARITÄTS FETE~~

*Freiheit  
für  
El Salvador*

*FILM-DISKUSION*

CAFETERIA 20. HURSAAL I

~~BANDA PEPEHUANI~~

~~ANDRES ESPINOZA~~

~~ACOUSTIC GROOVE BAND~~

~~CLOSE FITTING SLACKNESS~~

~~ROCKTHEATER NACHTSCHICHT~~

~~CHEARTEQUILA~~

~~PLOP~~

~~AM 3.11.82 IN DER NEUEN PH~~

~~EINTRITT 7 DM~~

~~EMIL HIGGE STR. 50.~~

COMUNE DI BORGARO TORINESE  
Assessorato per la cultura

Comitato regionale di solidarietà  
con il popolo di El Salvador  
con il patrocinio del  
Consiglio Regionale del Piemonte

REGIONE PIEMONTE  
Assessorato alla cultura

# EL SALVADOR

UN POPOLO TRA GENOCIDIO E LIBERAZIONE



**GIORNATE DI SOLIDARIETA' PER (EL SALVADOR) A BORGARO TORINESE - 26-3-17-4-1982**

**MOSTRA FOTOGRAFICA.**

Tavole rotonde su:

"La Chiesa cattolica in Centroamerica".

"La sinistra di fronte al Centroamerica".

"Tre realtà: Nicaragua, El Salvador, Guatemala".

Convegno finale:

"El Salvador. Fermare il massacro, salvare la pace: quali proposte?".

**SPETTACOLI DI SOLIDARIETA' con:**

Pierangelo Bertoli - Marco Bonino - I Cantambanchi  
Canto Vivo - Ombretta Colli - Combo Jazz - Ivan  
Della Mea e Il Nuovo Canzoniere Italiano - Raffaella  
De Vita - Francesco Guccini - La Lionetta - Enzo  
Maulucci - l'Organistrum - Paolo Pietrangeli - Gino  
Paoli - Nanni Svampa.

*Per informazioni e programmi rivolgersi a:*

**COMUNE DI BORGARO TORINESE - Assessorato per la Cultura - Telefono 4701004 o 4702656**

È previsto un servizio di pulman andata e ritorno per tutte le manifestazioni con partenza da piazza Castello - Palazzo della Giunta - ore 20.

Esente da imposta pubblicità - art. 20, comma 9, D.P.R. n. 639.

100/840

## Anexo 4

---

### Imágenes de Memoriales (actividad 3.9)

1.



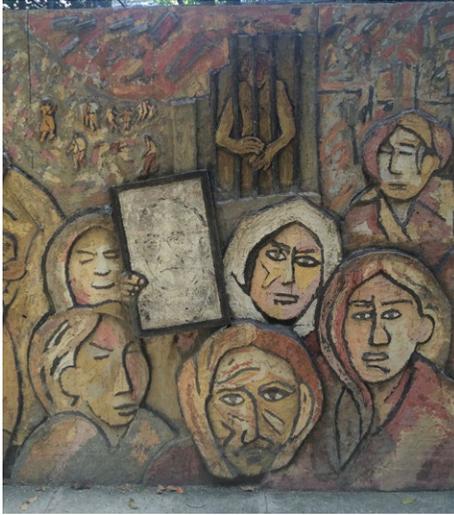
2.



3.



4.



5.



6.



## Créditos de las imágenes:

1. **Memorial de las víctimas de la masacre del Mozote**, Morazán. Foto de Clara Ramírez Barat, 2018.
2. **Mausoleo de Sisiguayo**, cantón de Jiquilisco, Usulután. Foto Ministerio de Cultura, 2018. Disponible en: <http://www.cultura.gob.sv/en-honor-a-las-victimas-de-sisiguayo-declaran-el-mausoleo-como-bien-cultural/>
3. **Memorial a las Víctimas de la Masacre de El Calabozo**, San Esteban Catarina, San Vicente. Foto de @Monica6784, 2016
4. **Monumento a las Víctimas Parque Cuscatlán**, San Salvador. Foto de Clara Ramírez Barat, 2016.
5. **Parque Mártires de El Salvador**, Municipio de San Antonio de Los Ranchos Chalatenango. Foto de mipueblosugente.com, 2014. Disponible en: <https://www.mipueblosugente.com/apps/blog/show/41326421-san-antonio-los-ranchos-chalatenango>
6. **Monumento a la Reconciliación**, San Salvador, 2017. Foto de Presidencia de El Salvador, 2017. Disponible en: [https://www.flickr.com/photos/fotospresidencia\\_sv/32297078186/in/album-72157675450761454/](https://www.flickr.com/photos/fotospresidencia_sv/32297078186/in/album-72157675450761454/)

## Anexo 5

---

### ¿Quién es quién en la gestión de la memoria?

En este anexo se recoge información sobre una serie de instituciones y redes que, desde distintas perspectivas, trabajan para recuperar la memoria del conflicto armado en El Salvador, así como el entramado de museos temáticos y comunitarios que trabajan desde un enfoque de memoria el legado del reciente conflicto armado en El Salvador. Este mapeo se realiza para que, como docente o facilitador, cuentes una guía de recursos adicionales que pueden ayudarte a realizar algunas de las actividades recogidas en esta caja de herramientas.

**La Comisión de Trabajo en Derechos Humanos Pro-Memoria Histórica de El Salvador** es un espacio conformado por varias organizaciones de derechos humanos y memoria histórica que realizan acciones de reparación a víctimas del conflicto armado. Su finalidad es el esclarecimiento de la verdad en los casos de crímenes de lesa humanidad sucedidos durante el conflicto armado.

Esta red trabaja por el esclarecimiento y justicia de las víctimas de los hechos perpetrados en el conflicto armado y que hasta la fecha siguen impunes. Además de ello, la Comisión se encarga de difundir y visibilizar el tema de memoria histórica a través de talleres formativos en tema de memoria y derechos humanos, investigación y seguimiento de casos, así como el apoyo psicosocial. Desde PRO-MEMORIA se trabaja el seguimiento de los decretos ejecutivos (decretos No.33 y No.204), y otras propuestas de políticas y leyes tendientes a la reparación moral de las víctimas. De esta red ha surgido, por ejemplo, la propuesta de Ley de Reparación Integral para las Víctimas del Conflicto Armado.

Esta red la constituyen las siguientes organizaciones: Asociación Tutela Legal Dra. María Julia Hernández, Asociación Pro-Búsqueda de niños y niñas desaparecidos, Centro para la Promoción de los Derechos Humanos, Comité de Familiares de Víctimas de violaciones a Derechos Humanos “Marianella García Villas,” Comisión de derechos Humanos de El Salvador, Comité de Madres y Familiares Cristianos de Desaparecidos y Asesinados Políticos de El Salvador y la Fundación de Estudios para la Aplicación del Derecho.

**Sitio web:** <https://promemoriahistorica.wordpress.com/>

**El Centro para la Promoción de los Derechos Humanos “Madeleine Lagadec” (CPDH)** es una ONG de derechos humanos que trabaja para la promoción y defensa de los derechos humanos en las zonas rurales del país que vivieron la represión durante el período del conflicto. Su actividad se centra en el área de educación y capacitación, habiendo formado hasta la fecha a más de 200 200 promotores y promotoras de derechos humanos en zonas rurales de El Salvador. Además, el CPDH realiza una importante labor de acompañamiento en las exhumaciones de fosas del conflicto armado. El CPDH ha publicado el libro Masacres que recoge testimonios sobre algunas masacres que no fueron incluidas en el informe de la Comisión de la Verdad.

**Sitio web:** <http://cpdhmadeleinelagadec.blogspot.com/>

**La Comisión de Derechos Humanos de El Salvador (CDHES)** fue creada en abril de 1978 para atender a los familiares de personas detenidas, asesinadas o desaparecidas que querían denunciar y dejar registro de lo ocurrido, así como pedir orientación jurídica en los procesos de búsqueda. Si bien la Comisión

estaba integrada por mujeres y hombres, fueron las mujeres las que tuvieron un papel más relevante en su fundación. En su origen fue presidida por Marianella García Villas, quien también ocupó el cargo de vicepresidenta de la Federación Internacional de Derechos Humanos. Marianella fue detenida y torturada en dos ocasiones. El 14 de marzo de 1983 fue asesinada por el ejército mientras hacía una investigación sobre el uso de armas químicas contra la población civil por parte de la Fuerza Armada.

**El Comité de Familiares de Víctimas de Violaciones a los Derechos Humanos “Marianella García Villas” (CODEFAM)** se fundó en septiembre de 1981. Esta organización retoma el nombre y la inspiración de Marianella García, y amplía su misión hacia la promoción, educación y defensa de los derechos humanos. Concretamente, busca contribuir a la erradicación de la impunidad a través de la participación de las víctimas en la exigencia de verdad, justicia y reparación. Una de sus líderes históricas es Guadalupe Mejía, quien se ha destacado en la lucha por la justicia y la memoria histórica.

**Sitio web:** <http://www.inclusion-social.gob.sv/consejo-de-victimas-de-graves-violaciones-a-los-derechos-humanos-elige-a-representantes-de-la-sociedad-civil/>

**El Comité de Madres y Familiares Cristianos de Desaparecidos y Asesinados Políticos de El Salvador (COMADRES)** surge en el marco de la masacre de estudiantes de la Universidad de El Salvador, el 30 de julio de 1975, que generó una inmediata y fuerte protesta social. Entre las acciones que se organizaron está la llamada “marcha de mujeres vestidas de negro,” que tuvo lugar el 3 de agosto de ese mismo año para acompañar el entierro de los 27 estudiantes asesinados. En la marcha, participaron más de mil mujeres de la sociedad civil. Así comenzó a formarse lo que años más tarde se estructuró como COMADRES. Algunas de sus primeras integrantes fueron María Teresa Tula, Alicia García, Antonia Mendoza, Sofía Escamilla y Alicia Nerio. COMADRES ha trabajado desde entonces en la denuncia y seguimiento de casos de desapariciones forzadas en El Salvador. Brinda acompañamiento psicosocial a las víctimas y acompañó la creación del monumento a la Memoria y la Verdad que se encuentra en el Parque de Cuscatlán en San Salvador.

**Sitio web:** [http://www.comadres.org/main\\_espanol.html](http://www.comadres.org/main_espanol.html)

**La Red de Comités de Víctimas y Sobrevivientes del Conflicto Armado en El Salvador** es una iniciativa que surge del Instituto de Derechos Humanos de la Universidad Centroamericana (IDHUCA) y la Coordinadora Nacional de Comités de Víctimas de Violaciones de los Derechos Humanos en el Conflicto Armado (CONACOVIC) que instalaron el Tribunal Internacional para la aplicación de la Justicia Restaurativa en El Salvador en marzo de 2009.

IDHUCA y CONACOVIC invitaron a víctimas y sus familiares, comunidad educativa secundaria y universitaria, iglesias, periodistas, organizaciones sociales, entidades estatales y población en general a participar en el TJR en el marco de la realización del Festival VERDAD “Amparo en el pueblo”, con el cual inician los actos conmemorativos del vigésimo aniversario de la masacre—aún no enjuiciada—de seis jesuitas y dos de sus colaboradoras de la UCA. Este tribunal se realiza año con año, y cuanta con la participación de jueces internacionales que escuchan los testimonios de víctimas que previamente han sido contactados por el IDHUCA, con estas víctimas se conforman los comités que colaboran en el seguimiento a los casos y presentación de estos cuando se instala el Tribunal Internacional de Justicia Restaurativa. Estos comités se ubican principalmente en las zonas donde sucedieron intensos conflictos armados que provocaron la huida y refugio de sus pobladores.

**La Red de Memoria Histórica de El Salvador** es una red carácter nacional está integrada por organizaciones de la sociedad civil que trabajan por el resguardo de material documental relacionada al conflicto armado y proceso de los acuerdos de paz. Está conformada por la Fundación Latitudes-Imágenes Libres, la Fundación

1° de Abril (Fundabril), el Instituto Schafik Hándal, el Museo de la Palabra y la Imagen, la Universidad Iberoamericana de México y la Biblioteca P. Florentino Idoate de la UCA que suscribieron el convenio de creación de la Red de Memoria Histórica de El Salvador.

La Red se constituyó el 19 de enero de 2017, en el marco de la celebración de los 25 años de la firma de los Acuerdos de Paz. Los representantes de las entidades firmantes coinciden que la constitución de la red permitirá promover el rescate, preservación y difusión de la memoria histórica del país, así como también el acceso permanente, gratuito y libre a documentos relacionados al conflicto armado salvadoreño y otros períodos históricos. Esta red reúne principalmente los archivos que resguardan significativos registros documentales entre los que destacan el libro amarillo (una especie de lista negra de los escuadrones de la muerte), los archivos audiovisuales del MUPI, los archivos de fotoperiodistas recopilados por Imágenes Libres y los archivos sobre el proceso de negociación y acuerdos de paz que son resguardados por Fundabril y la biblioteca P. Florentino Idoate de la UCA.

**Sitio web:** <http://redmemoriahistoricaelsalvador.org.sv/>

**El Comité de Presos Políticos de El Salvador (COPES)** tiene su origen en la huelga de hambre que realizaron los presos políticos reclusos en el penal de Santa Tecla el 15 de septiembre de 1980. Este comité está conformado por expresos políticos que buscan reivindicar sus derechos como víctimas del conflicto armado y brindar testimonio sobre las prácticas de persecución, captura, tortura y desaparición de las que fueron objeto cientos civiles durante la guerra civil por parte de cuerpos policiales y militares, así como de cuerpos paramilitares como los escuadrones de la muerte. En 2010 COPES fundaba el Museo de Santa Tecla, en el lugar que sirvió de prisión municipal donde estuvieron encarcelados los presos políticos. Actualmente este lugar es un espacio cultural.

**Sitio web:** <http://www.periodicoequilibrium.com/comite-de-ex-presos-y-presas-politicos-de-el-salvador-recibe-personeria/>

**Instituto de Derechos Humanos de la Universidad Centroamericana (IDHUCA)** tiene como principal objetivo contribuir a que se garantice el respeto a los derechos humanos, a través del uso de las instituciones estatales por parte de las personas y los grupos que buscan soluciones justas a sus problemas. Desde su fundación el IDHUCA concentró parte de su trabajo en la resolución del caso jesuitas, y desde entonces ha luchado para lograr justicia en este brutal crimen que se encuentra en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y que, a nivel nacional, ha logrado avances en los últimos años. Su misión es ayudar a que la población salvadoreña logre vivir con justicia y respeto a los derechos humanos promoviendo la participación ciudadana y apoyando el fortalecimiento institucional.

**Sitio web:** <http://www.uca.edu.sv/idhuca/acerca-del-idhuca>

**La Asociación Pro-búsqueda de niñas y niños desaparecidos** es una organización sin fines de lucro que nace como una iniciativa de familiares de niñas y niños desaparecidos durante el conflicto armado. Fundada en 1994 por el padre jesuita Jon Cortina en el cantón de Guarjila (Chalatenango), Pro-Búsqueda investiga desde entonces los casos de desaparición forzada de menores durante el conflicto armado para establecer su paradero y promueve el derecho de los menores y sus familiares a conocer la verdad, acceder a la justicia y obtener reparación. En la actualidad, Pro-Búsqueda está formada por unos 860 familiares de niñas y niños desaparecidos, jóvenes reencontrados en el proceso de búsqueda, voluntarios y profesionales comprometidos con la defensa de los derechos humanos.

**Sitio web:** <http://www.probusqueda.org.sv>

**Tutela legal Dra. María Julia Hernández** es una organización que trabaja en la observación, protección, estudio, promoción, divulgación, información e intervención en la defensa de los derechos humanos amenazados o vulnerados, con especial atención a los grupos en situación de vulnerabilidad con el objetivo de lograr una cultura de paz en El Salvador. Si bien la actual organización fue fundada en 2013, la historia de Tutela legal se remonta a 1975 cuando se fundó la **Oficina de Socorro Jurídico Cristiano**, adscrita al Colegio de los Jesuitas Externado San José, bajo el liderazgo del sacerdote jesuita Segundo Montes. En 1977, se crearía la **Oficina de Socorro Jurídico del Arzobispado** bajo la supervisión del Arzobispo de la Arquidiócesis de San Salvador, Monseñor Oscar Arnulfo Romero; que, en la década de los ochentas, el Arzobispo Monseñor Arturo Rivera y Damas convertiría en **Oficina de Tutela Legal del Arzobispado de San Salvador colocando a** la Dra. María Julia Hernández como directora hasta su fallecimiento en 2007. Durante el conflicto armado Tutela Legal dio seguimiento a casos de desapariciones forzadas, y en los primeros años de posguerra junto al grupo de antropología forense argentina se ocupó del resguardo del material relativo a las exhumaciones de la masacre de El Mozote.

**Sitio web:** <https://tutelalegalmariajh.com/>

## Museos y lugares de memoria

**Casa Museo Jon Cortina** ubicado en la que fue la casa del padre Jesuita Jon Cortina su misión es promover el legado de Jon Cortina, principal promotor de la Asociación Pro-búsqueda de niñez desaparecida durante el conflicto armado. La casa museo es un punto de encuentro para la celebración y conmemoración de aniversarios de la comunidad de ex refugiados del refugio Mesa Grande en Honduras, que luego se asentaron en la actual comunidad Guarjila, y otras comunidades del norte de Chalatenango (Arcatao, Las Vuelta, San Antonio de Los Ranchos entre otros) que conmemoran los aniversarios de masacres y repoblación.

**Sitio web:** <https://www.facebook.com/museoJonCortina/>

**El Equipo Maíz** es un grupo de mujeres y hombres trabajan desde la educación popular temas de realidad nacional y memoria histórica de El Salvador abordando de forma sencilla, temas que afectan las condiciones de vida de las grandes mayorías. El Equipo Maíz trabaja en educación popular desde 1983 en El Salvador, surgieron en medio de la guerra, desde unas parroquias de la periferia de San Salvador. Dentro de sus publicaciones destaca la vida y obra de Monseñor Romero y el mapa de las masacres y conmemoraciones.

**Sitio web:** <http://www.equipomaiz.org.sv/>

**El Museo de la Memoria sobreviviente.** Museo de sitio que aborda la temática de represión, huida, refugio y repoblación de comunidades. Este museo incluye un monumento tipo mausoleo colectivo denominado “el santuario de la memoria sobreviviente” ubicado en una pequeña capilla donde son resguardados los restos de personas que murieron durante las “guindas” o represión perpetrada por cuerpos militares durante las masacres en el norte de Chalatenango principalmente la masacre de las Aradas y el El Sumpul.

**El Museo Nacional de Antropología Dr. David J. Guzmán** se dedica a administrar y promover una colección de objetos creados por las culturas en el territorio nacional, con el fin de brindar este legado como un patrimonio cultural de las generaciones pasadas, actuales y futuras.

El Museo Nacional es concebido como un medio de educación permanente para todos los sectores sociales del país, dado que su misión es la de propiciar el acercamiento y reflexión de los salvadoreños a su identidad

y diversidad cultural, por medio de exposiciones permanentes, itinerantes y temporales, así como de investigaciones, publicaciones y programas didácticos en los campos de la Arqueología, la Antropología y la Historia, como testimonio de los procesos sociales de los diferentes grupos humanos que habitaron y habitan a lo largo y ancho del territorio nacional.

**Más información en:** <http://www.cultura.gob.sv/museo-nacional-de-antropologia-dr-david-j-guzman/>

**El Museo de la Palabra y la Imagen** es una iniciativa ciudadana dedicada a la investigación, rescate, preservación y difusión del patrimonio histórico y cultural de El Salvador. Su misión es contribuir al desarrollo educativo y cultural del país mediante la conservación y difusión del patrimonio nacional, creando espacios de reflexión sobre los problemas que enfrenta la sociedad. Busca ser un referente en El Salvador, como iniciativa ciudadana dedicada a la fijación de la memoria histórica.

El primer acto público del Museo de la Palabra y la Imagen fue el lanzamiento de la campaña permanente "Contra el caos de la desmemoria" que invita a donar o prestar algún objeto o documento con algún valor cultural, histórico o artístico, producto de ello, posee un acervo excepcional acervo constituido por fotos, audio, cine, video, afiches, objetos, publicaciones, pinturas, dibujos, periódicos, manuscritos y libros donados a la institución por la entusiasta colaboración de la sociedad. Tiene su sede en la capital y lleva a cabo exposiciones itinerantes, charlas, talleres y cine foros sobre cultura, memoria y derechos humanos en los lugares más apartados del país. Igualmente mantiene una línea de producción de libros y audiovisuales. Ha generado una línea de trabajo sobre pedagogía de memoria y cultura de paz.

**Sitio web:** <http://museo.com.sv/es/>

**El Museo de la Revolución Salvadoreña** fue fundado en 1992 por un grupo de exguerrilleros de Morazán y da cuenta de la historia de una de las cinco organizaciones guerrilleras del Ejército Republicano del Pueblo (ERP). La exposición permanente recolecta material y pertrechos de guerra (armas, helicópteros, bombas), imágenes, testimonios y material propagandístico. El museo está dividido en cinco salas destinadas a recrear: las causas que originaron la guerra, la vida en los campamentos guerrilleros, la solidaridad internacional, armas convencionales y acuerdos de paz y la historia de Radio Venceremos. Cuenta con visitas guiadas por excombatientes de la guerrilla.

**Más información en:** <http://www.ilam.org/index.php/es/museo?id=1052>









the auschwitz institute  
for peace and reconciliation

