

DOCUMENTO DE TRABAJO
6-2019

El manejo didáctico
de la violencia
sexualizada en
la guerra. Una
mirada a través
de las guerras
de disolución de
Yugoslavia como
ejemplo

Oliver Plessow



Autor/investigador

Oliver Plessow

Profesor de didáctica de la historia en la Universidad de Rostock, Alemania, desde 2015. Previamente, doctorado en Historia del Medioevo de la Universidad de Münster, Alemania; colaborador académico en diversos proyectos de investigación sobre el Medioevo, docente de una institución de formación profesional, y docente de didáctica de la historia en la Universidad de Kassel durante muchos años. Entre sus temas de investigación actuales se encuentran el aprendizaje histórico en la educación no formal y el manejo didáctico de crímenes de masas y de experiencias dictatoriales.
oliver.plessow@uni-rostock.de

Esta investigación fue apoyada y patrocinada
por el Instituto Colombo-Alemán para la Paz - CAPAZ

Corrección de estilo

Dalilah Carreño

Traducción

Marta Kovacsics

Diseño y diagramación

Leonardo Fernández

Imagen de portada

<https://www.flickr.com/photos/unicefecu/27859811429/in/photostream/>

Bogotá, Colombia, diciembre de 2019

Periodicidad: cada dos meses

ISSN: 2711-0354

Tabla de contenido

Introducción y observaciones preliminares **p.5**

Breve información: las guerras de disolución yugoslavas (1991-1999) y la guerra de Bosnia (1992-1995) **p.8**

Violencia sexual o sexualizada durante actos de guerra ¿Qué significa eso? **p.10**

Consideraciones histórico-teóricas sobre la didactización de la violencia sexual de masas **p.11**

¿Aprendizaje histórico de y sobre la violencia masiva? Enfoques genéticos y ejemplares **p.12**

¿Por qué? Razones para un aprendizaje guiado sobre la violencia sexualizada masiva **p.14**

Desafíos de la didactización de la violencia sexual masiva: el ejemplo de la guerra de Bosnia **p.17**

La violencia de guerra específica de género y la guerra de Bosnia **p.18**

Testimonio como desafío –también didáctico– **p.19**

Obstáculos específicos de género en la investigación de la violencia de la guerra en masa **p.20**

Hablar y callar **p.21**

Crítica de la fuente y didactización **p.21**

Testimonios como medio para encontrar la verdad legal **p.22**

Desafíos del testimonio mediado por los medios de comunicación de masas **p.23**

La integración narrativa como desafío también para la didactización **p.24**

Integración en el ámbito de la justicia: el reconocimiento de la violencia sexualizada como crimen de guerra **p.25**

Integración en el ámbito de la política: instrumentalizaciones en competencia **p.26**

Reservas sobre interpretaciones esenciales de los acontecimientos **p.27**

Otros desafíos de un enfoque didáctico de la violencia sexualizada **p.28**

La violencia sexualizada en masa como tema de aprendizaje histórico: opciones didácticas y posibles cursos de acción **p.29**

Referencias bibliográficas **p.33**



1

Introducción y
observaciones
preliminares

Este documento de trabajo aborda desde una perspectiva histórico-didáctica, y utilizando el ejemplo de las guerras yugoslavas de disolución, principalmente la guerra de Bosnia de 1992-1995, la cuestión de hasta qué punto la violencia sexual o sexualizada, tal como se perpetra en masa en el curso de guerras, guerras civiles, conflictos de tipo bélico civil y formas comparables de conflicto armado, representa un objeto adecuado y significativo del aprendizaje histórico. Para responder a esta pregunta, en el texto se considerará lo siguiente:

- En primer lugar, la explicación de las condiciones marco en que se produce el aprendizaje histórico y cómo encaja aquí el interrogante del tratamiento didáctico de los actos de violencia sexualizados en masa, en guerras y conflictos bélicos, y su didactización fundamental. Esta sección se enfoca en lo general y contiene, en particular, una reflexión sobre la integración del aprendizaje histórico en el mundo en torno a este conjunto de acontecimientos.
- Una vez establecida la idoneidad básica del campo temático para la iniciación de los procesos de aprendizaje histórico, será necesario, en segundo lugar, avanzar hacia los desafíos que este camino representa. La atención se centrará aquí en el ejemplo del caso de la guerra de Bosnia, aunque sea expuesta en términos generales.
- En tercer lugar, en una breve sección final, se señalarán algunos itinerarios de aprendizaje y procedimientos de enseñanza concebibles que consideran cómo o en qué entornos de aprendizaje la violencia de guerra sexualizada puede convertirse en objeto de aprendizaje histórico.

Antes de nada, es necesario proporcionar información sobre el origen de este documento

de trabajo, sobre su probable primera utilización y sobre sus primeros receptores, así como sobre las consideraciones contempladas por el autor durante su preparación a partir de la constelación específica del origen mismo del texto. La literatura científica debe ser siempre transparente respecto a sus condiciones de origen y tener en cuenta el alcance (limitado) de los hallazgos concebibles. Esto es especialmente importante en el presente caso, ya que la distancia entre la producción y la recepción es bastante grande desde el punto de vista espacial, lingüístico y disciplinario. Este documento es el resultado de un proceso de transferencia consciente, en el cual los hallazgos de un campo disciplinario se introducen en la discusión de otro campo, luego se transfieren a otro idioma y se transfieren a otro continente. Este es *per se* un proceso de traducción triple con un resultado abierto. En particular, hay que explicar brevemente la transferencia disciplinaria: la “didáctica de la historia” –el autoconcepto de la subdisciplina se distingue claramente de una “metodología” (Deile, 2014)¹– no es solo una ciencia de la mediación de la historia en el sistema escolar formal, sino también una disciplina que persigue básicamente la comunicación sobre el pasado en los individuos, en el entorno local y en las sociedades en su conjunto y, por lo tanto, reflexiona sobre la formación de la conciencia histórica (Deile, 2014). En Europa central se suele constituir como una subdisciplina de la ciencia histórica (cfr. Pandel, 2017, p. 21). Esta perspectiva disciplinaria enmarca las preguntas, los métodos y las formas de presentación. En vista de la formación profesional de los posibles receptores, la preocupación historiográfica por los desafíos

1 Esta distinción desempeña un papel importante no solo en la didáctica de la historia de Europa central, sino también en las ciencias de la mediación y de la educación en lengua alemana, en su conjunto, así como en la formación del profesorado.



de la interacción humana se sustituye por una preocupación social, política y educativa.

Las reflexiones basadas en la investigación sobre las oportunidades y los riesgos de la didacticización de los crímenes masivos sexualizados, que se resumen en este documento de trabajo, tienen su origen en el discurso didáctico de la historia en lengua alemana, pero también han surgido de un examen previo de los discursos transnacionales, que sobre todo abordan la conexión entre la memoria colectiva, la violencia estatal y el aprendizaje histórico. Anteriormente se habían realizado investigaciones y cursos que trataban fundamentalmente las posibilidades y los límites del aprendizaje histórico de las guerras y los crímenes masivos. En Alemania y en muchos otros países europeos, en Israel y en los Estados Unidos, la atención se centra muy a menudo en el hecho de que las experiencias del nacionalsocialismo, el escenario de guerra europeo durante la Segunda Guerra Mundial y la Shoah (el "Holocausto", la persecución y aniquilación de los judíos europeos) constituyen un tema ineludible para el aprendizaje histórico.

La mención del nacionalsocialismo y la Shoah puede parecer a primera vista una digresión, pero es inevitable porque en esta área problemática han tenido lugar muchas discusiones fundamentalmente controvertidas sobre el aprendizaje de la violencia masiva del pasado². Fue precisamente la Shoah, para la que se postuló vehementemente el axioma de la singularidad en la historia de sus efectos, la que suscitó el debate sobre la cuestión fundamental de la generalizabilidad y la transferibilidad del conocimiento y, por ende, de las oportunidades de aprendizaje³. La cuestión central de la generalizabilidad de los crímenes nazis contra los judíos de Europa, sin embargo, tarde o temprano conduce a otro conjunto de acontecimientos y a su inclusión en el aprendizaje histórico. Esto comienza con la cuestión de cómo abordar otros crímenes nazis, como los perpetrados contra sintis y romaníes, personas con discapacidad, opositores políticos y otros grupos perseguidos. Muy rápidamente se observa que, sin embargo, uno se enfrenta a un

conjunto de eventos que no se pueden remontar a los hechos de los nacionalsocialistas y de la Alemania nacionalsocialista. Particularmente polémica en el contexto europeo, no solo para el aprendizaje histórico, sino para la situación histórico-política en general, es la cuestión de si los actos nacionalsocialistas pueden ser puestos al lado de los actos comunistas y, en particular, estalinistas, o si ambos son incluso expresiones de un "totalitarismo" generalizado⁴. A las distintas líneas de conflicto siguen reflexiones sobre un proceso de aprendizaje histórico que abarca tres grupos particularmente controvertidos: 1) aquellos que toman en cuenta los efectos del colonialismo; 2) aquellos que preguntan hasta qué punto pueden generalizarse las experiencias de huida y expulsión, y 3) aquellos que tratan el enfoque adoptado contra los sectores armenios (y otros) de la población del Imperio otomano⁵. Lejos de estos ejemplos, la cuestión del aprendizaje histórico a partir de los crímenes masivos, especialmente en el contexto estadounidense, ha experimentado una generalización muy amplia en la que ha surgido una "educación para el genocidio" (comparada con la "educación para el Holocausto" allí establecida, solo que hasta ahora ha sido de menor alcance), que se basa en un fenómeno universal y que, por tanto, ofrece vías de aprendizaje muy específicas (cfr. Plessow, 2013; Totten, 2012).

Todos estos debates son relevantes para el aprendizaje histórico en general, así como para el área en el que se aprende de y sobre la violencia sexual de masas tratada en este documento, ya que es aquí donde surgen muchas de las posiciones centrales que se han desarrollado en relación con los procesos de mediación histórica y las situaciones de aprendizaje relacionadas con la violencia masiva y los conflictos bélicos. Constituyen el telón de fondo del debate, ante el cual se desarrolló un interés en otro ámbito de conflicto: los actos de violencia que se produjeron en el curso de las guerras de disolución yugoslavas de los años noventa y, especialmente, en el curso de la guerra de Bosnia.

2 Respecto a la importancia de los estudios sobre el Holocausto y el genocidio para la historia social y cultural de los militares, véase Herzog (2009, p. 2 y ss.).

3 Especialmente para la Shoah, es decir, el Holocausto, se preguntó si el proceso es el extremo por el que deben medirse todos los demás actos de violencia, si se trata de una forma particularmente grave de violencia de un grupo (por ejemplo, "totalitario") o si está fundamentalmente prohibida cualquier comparación. Véase, por ejemplo, Feinberg y Totten (2016, p. 2 y ss.).

4 De un gran número de referencias concebibles, aquí solo se hace referencia a la obra de Claus Leggewie (2011, pp. 21-27).

5 El hecho de que estas son líneas de conflicto que también tienen relevancia general para la cultura de la memoria y la política histórica, más allá de la cuestión más estrecha del aprendizaje histórico y la capacidad didáctica, queda demostrado por la importancia de abordar estos acontecimientos a nivel europeo. Cfr. Leggewie (2011, pp. 27-32 y 36-40).



Breve información: las guerras de disolución yugoslavas (1991-1999) y la guerra de Bosnia (1992-1995)

El fin de la Guerra Fría, el empeoramiento de la crisis económica y la crisis de las instituciones dominantes en 1990 crearon las condiciones previas para la desintegración de Yugoslavia, un Estado multiétnico que había sido inestable desde su creación y que estaba estrechamente relacionado con la crisis por el desmantelamiento de las viejas imágenes étnicas, religiosas y nacionales del enemigo, dramatizadas por los medios de comunicación de masas, así como de las ideas asociadas al concepto de genocidio, de la amenaza a la identidad étnica, sobre todo en el lado serbio. Las primeras elecciones libres de 1990 condujeron a una intensificación de los antagonismos nacionales. Mientras que los conflictos albanos-serbios comenzaron alrededor de la provincia de Kosovo, las declaraciones de independencia de los estados predominantemente católicos de Eslovenia y Croacia, el 25 de junio de 1991, marcaron el comienzo de la desintegración de la federación. Tras la sustitución de Eslovenia, que era relativamente homogénea en términos étnicos, en una guerra de diez días, Croacia en particular se convirtió en escenario de guerra durante años, provisto de una gran minoría serbia, donde ya se habían producido enfrentamientos violentos desde 1990. En abril de 1992, estalló la guerra en Bosnia, donde junto a un grupo de población serbio-ortodoxa y una croata-católica convivía la musulmana (= 'bosnia'). A pesar del despliegue de tropas, las Naciones Unidas no lograron establecer la paz. Las masacres en Bosnia en la primavera de 1992, el asedio de Sarajevo durante muchos años y las luchas por los enclaves bosnio-musulmanes restantes, Srebrenica, Foča y Goražde, asociados a las masacres adquirieron una triste fama. En Srebrenica y Foča, poco antes del final de la guerra en 1995, se produjo un ataque genocida contra la población. La guerra en Bosnia y Croacia terminó con la intervención de la OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte) en 1995 y, en 1999, continuó la guerra por la sustitución de la provincia autónoma de Kosovo, habitada principalmente por albaneses, a lo que siguió nuevamente una intervención de la OTAN y el bombardeo del resto de Yugoslavia, es decir, de Serbia, para así dar por terminada la guerra (Sundhaussen, 2014; Rathfelder, 2007, pp. 350-359).⁶

6 Sobre la guerra de Bosnia, véase en particular Sundhaussen (2014, pp. 333-376).

Ocuparse precisamente de la guerra de Bosnia permite abrir una discusión alrededor de las posibilidades del trabajo histórico-didáctico actual y futuro en Colombia por varias razones:

- En primer lugar, en comparación con los crímenes nazis, los acontecimientos son más recientes e incluso más arraigados en lo que en el mundo de habla alemana se denomina "memoria comunicativa"⁷. Mientras que el periodo de la Segunda Guerra Mundial está desapareciendo gradualmente de las memorias familiares y el trabajo de investigación y mediación ya no puede basarse en testigos contemporáneos, la situación es diferente en el caso de las guerras de disolución yugoslavas. Los acontecimientos siguen estando muy presentes, especialmente en la región, y determinan el discurso político.
- En segundo lugar, ha pasado tanto tiempo, que ha crecido una nueva generación que no ha experimentado los acontecimientos en sí mismos. Esto precisamente lleva a que este conjunto investigativo quiera explorar cuál es el contraste que existe entre las memorias familiares y los esfuerzos educativos históricos formales (mediante transferencia escolar) o no formales (mediante organizaciones no gubernamentales y otras instituciones de formación no escolares).
- En tercer lugar, los acontecimientos tuvieron lugar en un momento histórico-global clave. Después del final de la Guerra Fría, las guerras de desintegración yugoslava fueron el comienzo de una situación política mundial que aún caracteriza al mundo actual.
- En cuarto lugar, los conflictos en la desintegración de Yugoslavia pertenecen a las "guerras modernas" o "nuevas" con su guerra asimétrica, su amplio desprecio por las normas del derecho internacional, su disolución de la estatalidad y el trabajo masivo de las asociaciones paramilitares (cfr. Hippler, 2009, pp. 3-8). Aquí se evidencian algunas referencias a otros conflictos del pasado reciente y

7 El término se remonta a Jan y Aleida Assmann (1994) y se refiere a las ideas de la historia transmitidas interpersonalmente a través de la comunicación cara a cara, en contraste con las ideas mucho más reguladas de la historia que siguen su propia lógica en los medios de comunicación, tal y como se formulan en los medios de comunicación, en los artefactos y por el Estado o por normas estatales, soberanas o dominantes; estas últimas se resumen bajo el término "memoria cultural", véase Assmann y Assmann (1994, pp. 119-121).



del presente que la Segunda Guerra Mundial no muestra y que son de gran importancia para el debate colombiano.

- En quinto lugar, la historia jurídica internacional de las guerras de desintegración yugoslavas desempeña un papel importante en el desarrollo ulterior de un sistema internacional de justicia penal.
- En sexto lugar, se caracteriza (sobre todo por el tipo de conflicto armado) por formas de violencia que difieren notablemente de las de la Segunda Guerra Mundial: especialmente respecto a la guerra de Bosnia, es característico el gran significado de los actos de violencia sexualizada, tanto por su ocurrencia masiva durante el evento mismo, así como por su vasta presencia en la información, la historiografía, la jurisprudencia y la construcción de representaciones de la guerra por cuenta de los medios de comunicación después de los sucesos (¡largometrajes!)⁸.

Los planteamientos anteriores muestran que en este documento de trabajo (y en la investigación que lo precede) las reflexiones sobre la didactización de la violencia masiva constituyen el punto de partida para abordar las formas sexualizadas de violencia en guerras y conflictos armados. Esto es relevante en la medida en que podría haber habido enfoques completamente diferentes del conjunto de los temas.

De inmediato vienen a la mente dos caminos alternativos: por un lado, un camino que piensa desde enfoques feministas y elige como punto de partida la conexión entre la violencia bélica y las construcciones de género (y así también examina cómo en tiempos de guerra y guerra civil las cosas se convierten en extremos que ya son inherentes a las estructuras sociales existentes), y por otro, un camino que parte de las condiciones

bajo las cuales la violencia sexualizada es y puede ser ejercida en tiempos de paz⁹. Aquí, los casos de abusos cometidos contra niños y adolescentes en particular han recibido una creciente atención por parte de los medios de comunicación en todo el mundo, incluyendo los numerosos casos de abusos sexuales bajo el cuidado de la Iglesia, que solo recientemente han vuelto a aparecer en los titulares de todo el mundo.

Un primer punto de cristalización de la investigación relevante del autor fue una colaboración publicada en 2016 sobre los “desafíos didácticos de una visión sensible al género de los crímenes de masas”, en la que también se desarrollaron las consideraciones sobre la didactizabilidad de la violencia sexualizada en el caso de la guerra de Bosnia. En ese sentido, el presente documento de trabajo representa una forma ampliada y revisada de su trabajo anterior (Plessow, 2016), razón por la cual no es necesario referenciarlo a lo largo de este. Además, este documento de trabajo no marca la conclusión de un proyecto, sino que refleja determinado punto dentro de un proceso de investigación en curso, que quiere entretener más y más discusiones en la reflexión e incluir también una perspectiva latinoamericana.

Luego de estas observaciones preliminares detalladas, hay que discutir el contexto de recepción ya mencionado. La iniciativa para este triple proceso de transferencia lingüístico-cultural-disciplinaria provino del Instituto Colombo-Alemán para la Paz - CAPAZ, en Bogotá, el cual tiene una definición funcional mucho más vinculada directamente al presente que la mayoría de las instituciones históricas. El objetivo preponderante del Instituto CAPAZ de promover el proceso de paz colombiano a través de la investigación, la enseñanza y la transferencia de conocimientos a la sociedad es altamente compatible con las intenciones centrales de la metodología didáctica en los países de habla alemana, y en particular de la didáctica de la historia. Sin embargo, para esta última, el trabajo orientado hacia un contexto político temporal concreto es la excepción. Además, el autor no es un experto en la situación específica de Colombia. No obstante,

8 Así pues, este conjunto de acontecimientos se distingue claramente de los actos de violencia nacionalsocialistas y de los puntos focales de su representación cultural en la memoria. Aunque los estudios temáticos ahora reflejan con más fuerza el componente sexualizado de la violencia causada por el nacionalsocialismo –también en este contexto consideran cada vez más la categoría de distinción de género–, hasta ahora estos estudios apenas han encontrado su camino en la enseñanza y el aprendizaje sobre el nacionalsocialismo. Al recordar y enseñar sobre los actos de violencia nacionalsocialistas, el enfoque principal es el asesinato masivo planificado, el asesinato y la muerte en los guetos, los tiroteos masivos y, por último, la destrucción de fábricas, es decir, la parte por el todo configuró la memoria cultural globalizada bajo el nombre del campo “Auschwitz”.

9 Sobre este aspecto de la discusión, véase, por ejemplo, Kuehnast, de Jonge Oudraat y Hernes (2011, p. 3f). La contraposición más fuerte a esto es formulada por Branche, Delpla, Horne, Lagrou, Palmierei y Virgili (2012): “Without arguing there is no continuity between rape in war and peace, the two certainly represent very different contexts.” [“Sin argumentar que no hay continuidad entre la violación en la guerra y la paz, los dos ciertamente representan contextos muy diferentes”] (p. 7).



las siguientes explicaciones intentarán tener en cuenta dicho contexto específico de recepción.

Violencia sexual o sexualizada durante actos de guerra. ¿Qué significa eso?

A diferencia, por ejemplo, de lo que ocurre en el ámbito del derecho, en el curso de un enfoque histórico-didáctico no es necesario separar selectivamente los fenómenos que están familiarizados con múltiples fenómenos de transición. Sin embargo, aquí es necesario al menos un acercamiento definitorio que esboce el área temática. En tiempos de guerra asimétrica, es casi imposible reducir la violencia armada a conflictos armados declarados entre Estados nacionales. Más bien, se debe pensar en todos los conflictos similares a una guerra civil dentro de los estados, por hablar de los estados anárquicos en los estados fallidos (*failed states*) (Düllfer, 2017; Hippler, 2009). En todas estas situaciones, el peligro de que las mujeres y las niñas sean violadas aumenta significativamente; además en las “nuevas guerras”, se debe agregar, teniendo en cuenta la creciente irregularidad de la guerra, el hecho de que las mujeres y las niñas de la parte hostil son mantenidas como esclavas sexuales en campos especiales, que los campos de refugiados traen consigo una situación de seguridad demasiado reducida y que el crimen organizado (tráfico de armas y de drogas en conjunción con la prostitución forzada) se facilita dada la disolución de la estatalidad y el monopolio estatal sobre el uso de la fuerza (cfr. Mischkowski, 2006, pp. 39-41). Cuando hablamos de violencia “masiva”, no se trata de dar cifras mínimas absolutas. Será más importante ver hasta qué punto las víctimas son atacadas como parte o en nombre de los grupos. Aquí es importante –también en la comprensión del derecho penal internacional– si estos acontecimientos se utilizan como un medio de guerra consciente para aterrorizar al adversario o a la población, si se les alienta o si su aparición masiva es tolerada o permanece impune (cfr. Wood, 2011, pp. 53-58).

La restricción a la violencia sexual o sexualizada califica un cierto tipo de violencia. La violencia no muestra necesariamente un componente sexualizado; además, las formas sexualizadas están arraigadas en otras formas de violencia. En el curso de las guerras y los conflictos bélicos, la violencia encuentra su forma más extrema en las matanzas masivas (y aquí en particular también de civiles, si el conflicto permite en sí el divorcio de los combatientes y de los civiles). Estas, a su vez, pueden

ser precedidas por actos de violencia sexualizada, los asesinatos pueden ser el resultado de un acto de violencia sexualizada o, incluso, la profanación sexual puede seguir a los asesinatos. Una vez más, el término *genocidio* toca tangencialmente la violencia planificada para exterminar a grupos de población enteros, cuyas definiciones comunes incluyen no solo los actos de asesinato, sino también las formas de violencia sexualizada (cfr. Bos, 2008, p. 117f)¹⁰.

También debe abordarse qué es lo que califica exactamente a un acto de violencia como sexualizado. Esto incluye una explicación del uso del término *violencia sexualizada*, que se refiere más precisamente por el atributo “sexual” al hecho de que el enfoque no se centra en la sexualidad, el placer o la satisfacción de los deseos sexuales, sino más bien en el acto degradante y humillante de violencia por la intervención en el área íntima¹¹. En consecuencia, en la literatura, la magnitud del “poder y sumisión” es a menudo nombrada como la categoría central que define a la violencia sexualizada. “La violación no debe limitarse al uso forzado del cuerpo de la víctima para la realización sexual, pues también es importante la forma en que subordina a la víctima, ya sea hombre o mujer, al agresor”, dice el prefacio de una antología fundamental (cfr. Branche et ál., 2012, p. 4). En el área anglosajona, también se hace una distinción entre la “violación” específica (*rape*) como penetración bajo coacción y la más general “sexual violence” (*sexual/sexualised violence*) (p. e., Wood, 2011, p. 40). Por último, el hecho de que los hombres y los niños, ya sean civiles o soldados, también puedan ser víctimas de la violencia sexualizada en los conflictos armados y que las mujeres y las niñas puedan convertirse en perpetradoras, aunque se trate más bien de una excepción, es cada vez más problemático (Branche et ál., 2012, p. 11f; Mühlhäuser y Eschebach, 2008, p. 31 y ss.).

10 Douglas Irvin-Erickson (2017, p. 236) señala que el TPIY (Tribunal Penal Internacional para la exYugoslavia) operaba con una definición más estrecha de genocidio y que la violación de guerra era uno de los crímenes de lesa humanidad, mientras que el TPIR (Tribunal Penal Internacional para Ruanda) lo clasificó como un acto genocida con referencia al objetivo de exterminar al grupo de oponentes.

11 Por lo tanto, *sexualizado* no se distingue de *sexual*, sino que se sitúa aquí como un término más preciso junto al también muy utilizado término *violencia sexual*, véanse, por ejemplo, las consideraciones de la socióloga Ruth Seifert, citada por Mischkowski (2006, p. 16 y ss.).





2

Consideraciones
histórico-
teóricas sobre
la didactización
de la violencia
sexual de masas

¿Aprendizaje histórico de y sobre la violencia masiva? Enfoques genéticos y ejemplares

El impulso de querer aprender algo de la historia parecería que captara precisamente sociedades capaces de escribir. Desde la antigüedad greco-romana, se nos ha transmitido el *topos* de que debemos aprender del pasado para poder tomar decisiones en el presente con visión de futuro. Cómo puede suceder esto, cómo la historia nos habla directamente a “nosotros” o cómo incluso puede hacernos mejores personas, son cuestiones entretanto altamente controversiales. Aprender de la historia no es en absoluto simple y unidimensional, y esto ya en el nivel más fundamental de la cuestión de cómo se pueden extraer lecciones del pasado. La filosofía de la historia ha distinguido durante mucho tiempo funciones categóricamente diferentes que el pasado puede desempeñar para el presente. En términos transnacionales, es conocida y eficaz la distinción que hace Friedrich Nietzsche entre tres formas de “historia”: una “monumental”, es decir, la que se esfuerza por el renacimiento de la grandeza del pasado; una “anticuaria”, es decir, la que quiere preservar lo que se ha apreciado desde tiempos inmemoriales; y una “crítica”, la que quiere alejarse de las experiencias negativas (Nietzsche, 1988, pp. 258-270). Casi todos los conceptos de mediación relacionados con los crímenes en masa siguen inicialmente el tercer enfoque; aprendiendo de los errores del pasado. Es central el argumento de que los actos percibidos colectivamente como negativos deben ser evitados a como dé lugar. *Heroica ejemplar* y *heroica* (como son calificadas las lecciones de historia que configuran la identidad de muchos Estados-nación) solo tienen un lugar en este contexto en el que las historias son

contadas por personas que han resistido estos eventos negativos (a menudo desde la posición del “desvalido”). En muchos casos, sin embargo, no está claro que esto conduzca a actitudes pedagógicas muy diferentes y a la elección de lógicas de mediación: la disuasión o el llamado a un debate crítico aquí, el llamado a la adopción de valores y la imitación de la acción allí.

El esbozo de Reinhart Koselleck de una sustitución del acceso al pasado –que tuvo lugar en el Siglo de las Luces y que lo considera como un depósito de ejemplos de reglas universales– por una visión capaz de registrar cambios y desarrollos sigue siendo recibido fuertemente (y de forma controvertida) en la historiografía en lengua alemana (cfr. Koselleck, 1979, pp. 38-66). Tanto la concepción de Nietzsche como la de Koselleck han desembocado en la tipificación de las formas históricas de simbolización de Jörn Rüsen, que son casi canónicas en la didáctica de la historia en lengua alemana: Rüsen distingue entre un tipo “tradicional” (es decir, que se refiere al pasado), un “ejemplar” (es decir, que busca en el pasado reglas de vida), un tipo “crítico” (es decir, que rechaza las ideas comunes) y un tipo “genético” (es decir, que capta los cambios)¹². Aparte de las formas tradicionales que suelen ser rechazadas por la didáctica científica, que simplemente tienen un efecto afirmativo contemporáneo y están destinadas a crear cohesión de grupo, el tipo ejemplar y el tipo genético son decisivos para el aprendizaje histórico actual. Estos,

12 Jörn Rüsen ha publicado este tipo de modelo durante décadas de una forma siempre innovadora, véase por ejemplo Rüsen (2008a, pp. 25-29). En este contexto, “lo genético” se refiere conceptualmente al “devenir” (*Gewordenheit*) y carece de relación con el término biológico que se refiere a las predisposiciones hereditarias.



sin embargo, siguen modos completamente diferentes de formación de símbolos y cada uno tiene sus propias trampas —especialmente con respecto a la relevancia de relacionarnos con el pasado en el respectivo presente y las percepciones que se puedan obtener de esta ocupación—.

¿Por qué estas consideraciones fundamentales sobre las posibilidades de aprendizaje histórico son esenciales para este documento de trabajo? Aquellos que siguen un procedimiento genético se enfocan en la individualidad del devenir. El objetivo es identificar los mecanismos de interacción que han hecho del presente (o antes) lo que es. Aforismos como “Quien, sin embargo, cierra los ojos al pasado se vuelve ciego al presente” pertenecen aquí¹³. La amenaza inminente es siempre que las teleologías se construyan y las alternativas se desvanezcan, las cuales se habrían ofrecido en momentos de decisión pasados. Quienes siguen este acceso al aprendizaje, que está profundamente arraigado en consideraciones histórico-filosóficas, son fundamentalmente escépticos sobre las generalizaciones y tipificaciones históricas en todos los casos. Diametralmente opuesto a esto hay un enfoque ejemplar que busca generalizaciones que trasciendan el tiempo o al menos el caso individual. El principal argumento en contra de ambos enfoques ejemplares es que no harían justicia a la diversidad de los casos individuales (la discusión sobre la singularidad de la Shoah es paradigmática para esto)¹⁴.

Especialmente las personas que provienen del contexto de la educación política pueden encontrar extraño el primer enfoque y familiar el segundo. Tanto la educación contra la formación de racismo, como la educación en democracia y derechos humanos, e incluso gran parte de la “educación sobre el Holocausto”, dominada por los Estados Unidos, funcionan principalmente según el principio de transferencia: el caso individual se saca de su contexto a tal punto que surge un patrón general. En el presente caso, por ejemplo, se plantea la cuestión de si los actos sexualizados

de violencia que se produjeron durante las guerras de disolución yugoslavas y, en particular, la guerra de Bosnia, son comparables a los de Colombia, o si ambos son expresiones de una estructura problemática general común. Esto se suma a la cuestión similar de hasta qué punto los incidentes individuales en cada uno de los dos complejos de conflicto se condensan en un patrón que puede ser reconocido como parte de un rasgo general de este conflicto. ¿Son las condiciones marco políticas, socioeconómicas y culturales tan similares que se pueden hacer referencias? La desintegración de un Estado socialista, la nacionalización etnicista por motivos religiosos y los sangrientos conflictos resultantes que han durado poco menos de una década, por un lado, y los conflictos armados que han sido enmarcados por la revolución social durante más de medio siglo y además giran en torno a las luchas de distribución social y están vinculados a la producción de drogas y al narcotráfico, por otro, ¿son tan diferentes que los actos de violencia sexual que se producen en ambos países no pueden ser vistos en conjunto (lo que sería un prerrequisito para el aprendizaje)? En ambos casos, ¿se revelan las estructuras típicas del conflicto —como el trabajo de los paramilitares— o las estructuras sociales generales —como las ideas patriarcales comunes, que guían las relaciones de género—? ¿Ambos complejos deben entenderse incluso como expresiones de estructuras universalmente eficaces? Dependiendo de la posición de cada uno, se pueden encontrar respuestas muy diferentes a la pregunta de si tiene sentido tratar la historia de una forma de violencia en el sudeste de Europa, en la década de 1990, en un contexto de mediación como el colombiano. En las discusiones educativas, las posiciones incompatibles pueden chocar como resultado de diferencias fundamentales con respecto a esta cuestión. Pero incluso cuando predomina un pensamiento ejemplar y tipificador, esto puede suceder rápidamente: quien funda concepciones educativas, por ejemplo, sobre la base de ciertas interpretaciones feministas, que a su vez fundamente en (ambos) conflictos las “ideas” universalizadas “de sexualidad activa masculina y pasiva femenina, de poder masculino para herir y de vulnerabilidad femenina a ser herida”¹⁵, y piensa en líneas de una historia general de la opresión a lo largo de la categoría de distinción de género, puede encontrarse rápidamente en oposición a

13 Esta máxima se hizo famosa como parte de un discurso ampliamente utilizado en el trabajo de educación política en Alemania, en el 40° aniversario del final de la Segunda Guerra Mundial, que el entonces presidente federal alemán (occidental) Richard von Weizsäcker celebró en el salón de la plenaria del Bundestag, el 8 de mayo de 1985, y que postulaba una amplia responsabilidad conjunta de gran parte de la población alemana por los crímenes nacionalsocialistas. http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1985/05/19850508_Rede.html

14 Para muchas otras referencias, véase Bauer (2001).

15 Véase (a continuación de una crítica de Pascale Bos) Mühlhäuser y Eschebach (2008, p. 13).



aquellos que, a lo largo de las interpretaciones histórico-materialistas, identifican los factores económicos y la desigualdad como las raíces de los conflictos.

¿Por qué? Razones para un aprendizaje guiado sobre la violencia sexualizada masiva

Cuando se trata de un aprendizaje guiado sobre la violencia sexualizada en masa, el primer impulso puede dirigirse a que la infamia del conjunto de hechos llegue a crear la absoluta necesidad de ocuparse de este. La publicación del suceso –¡literalmente la tematización pública!– parece ser el primer y más importante paso y a menudo el equivalente a una catarsis. La expectativa es entonces que, a partir de un grito de indignación, la respuesta por parte de quienes están aprendiendo sea una condena directa y una actitud moral inequívocamente rechazada. Queda por ver si esta vía de aprendizaje es adecuada para promover la reflexividad y el juicio de los aprendices, como suele ser el objetivo de la pedagogía y la didáctica. En cualquier caso, está lejos de muchas situaciones típicas de enseñanza en las que se negocian acontecimientos pasados, especialmente en los sistemas de educación formal y en la enseñanza de la historia en los colegios, de la que estos son responsables.

Una legitimación histórico-didáctica de la idoneidad de un área temática o de un área problemática histórica o actual comienza en un punto mucho menos específico. Hay que tener en cuenta cuáles son los conceptos científicamente fundamentados del aprendizaje histórico y cómo controlan las actividades de enseñanza relacionadas con el pasado. Desde su creación como subdisciplina de la ciencia histórica, la didáctica de la historia ha cuestionado críticamente el significado de los procesos de enseñanza de la historia dentro y fuera de las escuelas. Al igual que en los Estados Unidos, donde también se hacen esfuerzos para evitar que los alumnos almacenen conocimientos sin función, pero para promover las habilidades (*skills*) en el pensamiento histórico (*historical thinking*)¹⁶, la didáctica de la historia en lengua alemana también rechaza la enseñanza de la historia por la forma de memorizar hechos

y narrativas afirmativas. Desde los años ochenta, a más tardar, existe un consenso en torno a la idea de que las “simbolizaciones de la experiencia del tiempo” (Rüsen, 1983, p. 51) deben servir a la orientación práctica autorresponsable de la vida en el presente¹⁷. La didáctica de la historia como ciencia quiere animar tanto a los alumnos como a los profesores a dejarse guiar más por la razón y la racionalidad a la hora de tratar con el pasado¹⁸, aunque reconozcan que los afectos y las emociones juegan un papel importante en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, por ser un tema influenciado por las discusiones teóricas posmodernas, no se queda corto en la comprensión de que toda exploración del pasado es una construcción y que pueden coexistir interpretaciones más o menos válidas del pasado¹⁹.

Cuando la relación con el mundo viviente y la importancia del mundo viviente sirven de punto de partida para los procesos históricos de mediación, se plantea la cuestión de la selección de los problemas y objetos que deben ser cubiertos por los conceptos de esta mediación. Por un lado, esta selección puede basarse en los problemas y desafíos existentes en la vida cotidiana, expresados por los alumnos y los propios grupos de aprendizaje como un deseo de aprender, si, como sucede actualmente por ejemplo, en Europa y los Estados Unidos, la cuestión de la migración y la admisión de inmigrantes se convierte en un problema que afecta a muchas personas y que luego es investigado desde una perspectiva histórica. Por otra, sin embargo, también se puede hacer referencia a problemas recurrentes y se puede establecer cuáles de los desafíos típicos son prioritarios para los estudiantes (especialmente los jóvenes)²⁰. Esta búsqueda de “problemas clave”, que impregna toda la pedagogía en el área de habla alemana,

16 Esta posición es particularmente prominente en Wineburg (2000, pp. 306-325).

17 Véase también Rohlfes (2005, pp. 38-46).

18 Jörn Rüsen (1983, pp. 24-32) resume esta relación de servicio de la ciencia como una instancia que satisface las necesidades de orientación de la sociedad con percepciones metódicamente aseguradas y racionalmente generadas en un modelo teórico; esta “matriz” constituye la base de muchos conceptos de mediación de la didáctica histórica en lengua alemana.

19 Para el concepto de *Triftigkeiten* (‘los hechos convincentes’), véase Rüsen (1983, pp. 76-84).

20 El concepto de los “problemas clave” propuesto por el científico de la educación Wolfgang Klafki (1992, pp. 18-22), uno de los principales representantes de la llamada “didáctica de la teoría de la educación”, desempeña un papel importante en la formación del profesorado en Alemania. En particular, la primera edición, la de 1992, se cita con frecuencia y se renueva constantemente.



conduce casi de modo automático al aprendizaje a través de formas ejemplares de simbolización.

Para Wolfgang Klafki, el problema clave más noble es la cuestión de la guerra y la paz (Klafki, 1992, p. 18). Es fácil argumentar que los educandos deben preocuparse por los procesos que causan el mayor sufrimiento humano. Si los capítulos más oscuros del pasado requieren esfuerzos para abordar la historia de manera racional, también plantean desafíos especiales. Esto es muy evidente no solo en las extensas discusiones transnacionales sobre las lecciones que se pueden extraer de la Shoah²¹, sino también en lo que respecta a los crímenes de masas sexualizados. En este contexto, las guerras yugoslavas de disolución, en general, y la guerra de Bosnia, en particular, son objeto de aprendizaje histórico. Casi ningún otro acontecimiento en suelo europeo después del final de la Segunda Guerra Mundial ha perturbado tanto a "Occidente". Aunque los acontecimientos bélicos y la violencia que estos desataban podían ser exotizados discursivamente en Asia, África e, incluso, América Latina, esto era casi imposible en el caso de los acontecimientos que tuvieron lugar en la supuestamente "civilizada" Europa (a menos que se recurriera a la exotizante "balcanización"²² de los acontecimientos).

A través de estas conexiones, que solo pueden ser insinuadas aquí, queda claro que una justificación relacionada con el mundo vital del ocuparse de la violencia sexualizada de masas tiene lugar en el campo de tensión entre la identidad y la alteridad. Solo cuando un "mal que la gente puede hacerse entre unos y otros", y ya no un "esto lo hacen solo aquellos que no son como nosotros, o que todavía no están tan avanzados como nosotros", se transforma en un "esto también nos puede pasar a nosotros", se hace posible el aprendizaje histórico, que a su vez ofrece una orientación real. Si la monstruosidad de las atrocidades bélicas y de la violencia masiva, sobre todo en Bosnia entre 1992 y 1995, no se entendiera como un problema de los "otros", que es seguido con horror desde el sofá de la sala de estar en las pantallas de los televisores, sino que fuera relevante para el propio estilo de vida, para el propio entorno, para la propia decisión política, de repente pasaría a ser una de esas cadenas de acontecimientos que no solo se increpan a gritos, sino que también se escuchan a la

hora de impedir a cualquier precio algo semejante en el presente y en el futuro.

Una vez más, debe abordarse la función específica de transferencia transcultural del presente documento de trabajo. La situación de recepción esperada de estas líneas difiere significativamente de la situación de recepción en la que se basó el autor (Plessow, 2016). Esto queda claro cuando se consideran las diferencias que hay entre las esferas de recepción: hoy Colombia se encuentra en medio de un proceso en el que las décadas de conflicto acaban de terminar, los acontecimientos en la "memoria comunicativa" (Assmann y Assmann, 1994) están siendo modelados y remodelados permanentemente, y aquí en particular también tienen un efecto en la memoria familiar, además que están experimentando una gran atención por parte de los medios de comunicación respecto a la cuestión de la extensión y la responsabilidad de cada una de las partes del conflicto. En los países de habla alemana, en cambio, las guerras de desintegración yugoslavas son un acontecimiento que pronto se remontará a una generación atrás en la historia, el cual es conocido por los educadores de mediana edad en cuanto contemporáneos gracias a los medios de comunicación masivos, y que concierne a una parte de la población debido a los contactos y contextos de migración que llegan hasta Europa sudoriental, mientras que para los menores de treinta años (a diferencia de aquellos en Croacia, en Serbia, en Bosnia-Herzegovina y Kosovo) ya no está tan presente y está tematizada en relación con los crímenes de masas (en el curso de la formación de una "memoria cultural" específica), en un espacio cultural conmemorativo dominado por una confrontación con el nacionalsocialismo y el Holocausto, y en el que, en el caso de los crímenes de masas sexualizados, lo primero que hay que tener en cuenta es el conjunto de los crímenes asociados con el avance del Ejército Rojo al final de la Segunda Guerra Mundial.

Si retomamos la idea de identidad y alteridad, el resultado para la situación colombiana son modelos potencialmente muy diferentes de los que acabamos de presentar. Por muy difícil que sea evaluar esto desde la distancia (científica, lingüística y geográfica), la siguiente línea de pensamiento se encuentra en la base: la divulgación de los actos sexualizados de violencia de los conflictos de las últimas décadas en Colombia, la asignación de responsabilidades a ciertos grupos, la revalorización en el marco de las organizaciones no gubernamentales, el Estado y la ciencia, así como

21 Especialmente para la cuestión del potencial didáctico de un examen de la Shoah en el contexto de la educación en derechos humanos, véase Oliver Plessow (2012).

22 Sobre el concepto de "balcanización", véase Todorova (2012, p. 604 y ss.).



la mediatización masiva, transfieren un evento a la formación colectiva de la identidad. Más allá de todo tratamiento individual y de la importancia para los afectados de encontrar una audiencia, estas son también las oportunidades para que los hilos narrativos encuentren su camino en la memoria colectiva de grupos o sociedades enteras, ya sea en forma de un relato colectivo de víctimas o de una admisión colectiva de acontecimientos indeseables. Es concebible que aquí, en circunstancias completamente diferentes a las de una recepción en Europa central en el periodo 2010-2019, la confrontación con un complejo de acontecimientos no muy lejanos, pero sí distantes, introduzca un elemento de alteridad en el debate que promueva un momento de autodistinción y de reflexión tan importante para una confrontación racional.

Estas reflexiones sobre lo previsible de la forma de recepción de este documento de trabajo demuestran que los objetivos rectores inherentes a una confrontación didáctica con un conjunto tan terrible de hechos como la violencia sexualizada no están predeterminados. Incluso si uno pudiera pensar que el evento en sí mismo contiene una apelación a un "nunca más", este no es de ninguna manera el caso del que se puedan

extraer lecciones muy diferentes del suceso. ¿Es el objetivo rector transmitir el conocimiento de los acontecimientos a una nueva generación o a una población marcada por la defensiva y la negación, que se excluyen rápidamente de la conciencia colectiva y pueden ser víctimas del silencio? ¿Debería el aprendizaje histórico ofrecer un refugio a los afectados, donde puedan expresar y escuchar sus propias experiencias –su "historia"– y compartirlas con los demás? ¿Debería fortalecerse la resiliencia de los educandos? ¿Se trata de la memoria individual o colectiva? ¿Se trata sobre todo de prevenir la futura violencia bélica y de guerra civil masiva, en la que la violencia sexualizada es una manifestación? ¿Se trata ante todo de abordar la omnipresente violencia sexualizada, en la que los actos cometidos en la guerra son una manifestación extrema? ¿Una mirada que refleja un acontecimiento bélico del pasado –ya sea una guerra de un pasado lejano o una que todavía es virulenta en la memoria de los vivos– genera medidas para abordar o superar los conflictos armados actuales o también la violencia cotidiana? ¿Puede el aprendizaje histórico funcionar realmente en contra de estos acontecimientos o se trata solo de sensibilizar a los educandos?



3

Desafíos de la
didactización
de la violencia
sexual masiva:
el ejemplo de la
guerra de Bosnia

La violencia de guerra específica de género y la guerra de Bosnia

Un análisis de la guerra de Bosnia y de los actos de violencia sexualizados en masa en esta muestra lo difícil que es obtener respuestas obvias y fácilmente accesibles que guíen la acción ante tales acontecimientos. Estos desafíos se relacionan con la reconstructibilidad de las cadenas de acontecimientos pasados, así como con su evaluación consensuada y la prestación de servicios en el mundo de la vida, con intención didáctica.

No se discutió sobre el ejemplo de la guerra de Bosnia, sino más bien sobre el ejemplo de la Shoah, que fue la razón principal por la cual se plantearon algunas objeciones fundamentales, que probablemente pondrán en duda la viabilidad general de aprender de la violencia masiva. Aquí solo se deben mencionar brevemente, pero no se deben dejar de mencionar. Hay voces que creen que aprender de las atrocidades de la guerra debe ser rechazado por cuanto supone una instrumentalización inadmisibles del sufrimiento humano. Estrechamente relacionada con esto existe la cuestión de si tiene sentido aprender del modelo negativo, dirigido a las decisiones ético-políticas²³. También se considerará en qué medida el examen de los casos extremos negativos deja un margen suficiente y diferenciado para el aprendizaje orientado hacia los valores²⁴.

Si se sigue el modo de aprendizaje ejemplar descrito anteriormente, es decir, si se intenta obtener ideas transferibles del caso individual histórico, y si se tiene en mente una sociedad posconflicto

que está enredada en medio de un debate sobre décadas de violencia sexualizada, entonces un examen de la guerra de Bosnia sería apropiado porque puede demostrar qué obstáculos dificultan la comprensión del enfoque contemporáneo y educativo de un pasado bélico y cuáles pueden superarse tratando de entender los efectos catastróficos que las atribuciones por causa del género tendrían en un conflicto sangriento como la guerra de Bosnia, cuyo objetivo específico es aterrorizar a la población civil (cfr., Kaser, 2007, p. 410). El hecho de que precisamente este conjunto de conflictos implantado por el terror exija una visión sensible al género, por así decirlo, tiene que ver con sus peculiaridades especiales: es notorio para el caso de la guerra de Bosnia que los perpetradores –la documentación se refiere casi exclusivamente a hombres– a menudo procedieron específicamente en función del género, seleccionaron a las víctimas según el género, ejecutaron a los hombres y expulsaron o internaron a las mujeres; los actos de violencia sexual continuaron en el proceso, pues tenían la intención de hacer que las “limpiezas étnicas” fueran permanentes (cfr., Kaser, 2007, p. 411 y ss.; Greve, 2008, p. 48 y ss.; Skjelsbæk, 2001, p. 54 y ss.). Aunque muchas mujeres también fueron asesinadas y los hombres se convirtieron en víctimas de violencia sexual (cfr. Kaser, 2007, p. 411; Wood, 2008, p. 82; Allen, 1996, p. 90)²⁵, esta distinción es indiscutible a pesar de la dificultad de generar cifras fiables: se calcula que inmediatamente después del final de los combates en Bosnia, entre el 80 % y el 90 % de los 20.000 hombres desaparecidos eran musulmanes (cfr., Nowak, 1998, p. 107); en esta guerra, el número de mujeres violadas, predominantemente musulmanas, también se estima

23 En relación con la confrontación del aprendizaje con la Shoah, véase Scherr (2010), especialmente página 176.

24 También como crítica a ciertas instrumentalizaciones didácticas de la Shoah, véase la obra de Peter Novick (2001, p. 330).

25 Sobre la proporción notablemente alta de violencia sexual cometida contra hombres, en los (pocos) casos ante el TPIY, véase Campbell (2007, p. 422 y ss.).



en al menos 20.000 (cfr. Bos, 2008, p. 115; Wood, 2008, p. 81; Greve, 2008, p. 46; Daniel-Wrabetz, 2007, p. 23; De Brouwer, 2005, p. 9; Campbell, 2007, p. 423 y n. 75; Goldstein, 2001, p. 363; Richter-Lyonette, 1998, p. 169)²⁶. Si bien las diferencias específicas de género en las formas de violencia y las experiencias de violencia pueden ser rastreadas en la gran mayoría de los conflictos y, de hecho, también caracterizan la situación colombiana (cfr., Suárez, 2012, pp. 79-89), esta drástica división de los destinos típicos de la guerra en función del género no es en absoluto evidente y puede ser reconocida como una característica específica²⁷. Es precisamente esta peculiaridad de la guerra de Bosnia la que ha determinado masivamente cómo la guerra ha entrado en la memoria cultural de las regiones afectadas y en el mundo mediático globalizado. En particular, fueron memorables los “campos de violación” donde las mujeres fueron detenidas durante semanas y meses y sometidas a constantes ataques (cfr. Iacobelli, 2009, p. 26 y ss.), que también se reflejaron en los medios de comunicación²⁸. Para todo lo demás, este hallazgo debe tenerse en cuenta, ya que tiene consecuencias para todos los desafíos mencionados aquí.

La tensión entre el deseo didáctico de no cerrar los ojos a los aspectos aterradores del pasado con el propósito de una orientación práctica de la vida, y las dificultades de poner en práctica esta empresa de manera racional, se ilustra en el estudio de casos concretos con la ayuda de dos conjuntos de problemas: en primer lugar, se presta especial atención a las posibilidades y límites de una reconstrucción y uso didáctico de los casos individuales que reclaman veracidad, con los que los proyectos de enseñanza-aprendizaje basados en la fuente suelen funcionar. En particular, se destacarán los problemas que plantea el testimonio de los testigos presenciales. Luego, se incluye una sección que examina los desafíos que implica la integración de estas “historias” individuales en narrativas generales con un reclamo de validez. Y por último, el horizonte se ampliará más allá de estos dos complejos de problemas principales para dar una idea de la riqueza de los desafíos.

26 También circulan cifras significativamente más altas, y en parte ya se han reclamado 20.000 víctimas para la primera fase de la guerra solo en 1992, cfr., entre otras fuentes, Skjelsbæk (2011, p. 69).

27 Sobre la particularidad del ejercicio sistemático de la violencia sexual en los “campos de violación”, véase Skjelsbæk (2012, p. 63 y ss.).

28 Véase, por ejemplo, Drakulić (1999).

Testimonio como desafío — también didáctico—

“¿Se llegará alguna vez a una narrativa histórica sobre la era yugoslava que sea igualmente aceptable para todos, independientemente de su origen, experiencias y convicciones?”, preguntó Ludwig Steindorff (2013). Esta pregunta fundamental sobre la posibilidad de una verdadera retrospectiva de los acontecimientos pasados es aún más relevante cuando se trata de formas de violencia sexualizada en la guerra de Bosnia. Pero también puede convertirse en un fenómeno general y trasladarse a muchos otros conflictos. Sin importar qué clase de conflicto se esté observando, la tensión entre las posibilidades de verificar los crímenes masivos y el imperativo de luchar por la iluminación a toda costa no es un juego de pensamiento limitado a la didáctica y al aprendizaje histórico, sino, ante todo, un asunto altamente político de enorme fuerza explosiva. Dado el alcance de las acusaciones, la verificación tiene consecuencias masivas no solo para todos los implicados individualmente, sino también para las estructuras estatales sospechosas de ser culpables de promover los crímenes de guerra. Sin embargo, los actos de violencia cometidos contra las mujeres durante la guerra de Bosnia en particular, ofrecen una lección para las barreras que la reconstrucción de lo ocurrido debe superar, incluso en un complejo de casos extremadamente bien documentado, investigado de manera intensa (cfr. Skjelsbæk, 2012, pp. 13, 77-80) y ahora procesado en términos legales (cfr. Oosterveld, 2013, p. 64 y ss.; von Erdmann, 2012, p. 15; Braum, 2003, p. 126 y ss.). La tarea hercúlea no es solo examinar los casos individuales, sino también examinar si se condensan en un patrón y si este patrón debe ser entendido como una expresión de una estrategia sistemática. Siempre es fundamental evaluar el alcance de la acción de quienes cometen los actos en la situación aguda (cfr. Branche et ál., 2012, p. 7f; Weiß, 2001, p. 134), pero también buscar responsabilidades generales. Existen diferencias sorprendentes, pero también transiciones fluidas, entre la contención por parte de la dirección militar, la concesión, la instrumentalización y la promoción estratégica de los actos de violencia sexualizados (cfr. Zipfel, 2008, pp. 55-74)²⁹.

29 El problema de demostrar una estrategia por parte del respectivo mando del ejército, en Iacobelli (2009, pp. 268-278), es particularmente ilustrado mediante el ejemplo del enclave de Foča en el sudeste de Bosnia.



Así pues, incluso antes de que se plantee la cuestión de un posible enfoque didáctico, existen retos de reconstrucción histórica en los tres niveles. Incluso a nivel de las acusaciones individuales, estas son considerables. Si ya es difícil probar que se han cometido actos en condiciones de guerra, las características típicas de género del curso de la guerra (que deben ser a su vez objeto de verificación) mencionadas al principio, también reducen las posibilidades de resolver los crímenes cometidos contra las mujeres.

Obstáculos específicos de género en la investigación de la violencia de la guerra en masa

El esclarecimiento de los actos de violencia sexual tampoco es fácil para las víctimas masculinas. Sin embargo, cuando las formas individuales de violencia se adhieren principalmente a la categoría de distinción social *género*, el aspecto de la atribución de identidades de género cobra más importancia que en otras partes: es posible hablar de víctimas "masculinas" y "femeninas", porque la cuestión de la suerte de las víctimas dependía decisivamente de la medida en que los perpetradores (perpetrador o perpetradora) las asignaran a la categoría "hombre" o "mujer". Si, en una guerra, las formas individuales de violencia se ejercen típicamente en función del género, en la visión general surgen diferentes mundos de experiencia de las víctimas masculinas y femeninas.³⁰

Estos mundos de experiencia no solo se refieren a las diferentes formas de violencia a las que está expuesto el individuo, sino que también señalan las líneas divisorias en el proceso de detección y detectabilidad a través de la categoría de género. Se relacionan principalmente con la cuestión de hasta qué punto deben utilizarse los testimonios de los testigos para determinar los procesos y en qué condiciones, a menudo adversas, deben prestarse.

Lo obvio no debe pasarse por alto incluso cuando se refiere a los diferentes métodos de prueba y, por lo tanto, también a la diferente comunicabilidad y a los diferentes discursos públicos sobre los procesos: las pruebas forenses de

homicidio y delitos sexuales siguen estrategias diferentes, especialmente si han pasado meses o años desde que se cometió el delito. En el caso de los delitos de homicidio, ya sean cometidos contra hombres o mujeres, la recuperación y el examen forense de los restos mortales desempeñan un papel fundamental, además del testimonio de los testigos y, sobre todo, para identificar a las personas desaparecidas después del final de la guerra y poder rastrear el paradero de las personas asesinadas en el curso de la "limpieza étnica". Las guerras de desintegración yugoslavas lo demuestran de manera ejemplar: inmediatamente después del fin de los combates en Bosnia, los actores internacionales se ocuparon de las acciones de exhumación a gran escala y fueron llevadas a cabo profesionalmente (cfr. Nowak, 1998, p. 112).

La evidencia de la violencia sexualizada es diferente; los métodos forenses generalmente solo pueden contribuir a la clarificación dentro de un periodo de tiempo muy corto después del crimen, siempre y cuando no se haya producido la mutilación. Una prueba evidente de los hechos son los embarazos, que abren una vía de prueba potencial, pero que son limitados en el caso generalizado de la estigmatización de las mujeres violadas, en el que son frecuentes los abortos (secretos) o el abandono y la entrega de los niños a un hogar y su colocación entre los huérfanos de guerra³¹. En el caso de la guerra de Bosnia, cabe hacer referencia en este contexto a los estudios de autores serbobosnios, principalmente, sobre los notorios embarazos forzados que dieron lugar tanto a niños que crecieron como a niños abortados como prueba cínica de los hechos (cfr. Greve, 2008, p. 47; Daniel-Wrabetz, 2007, p. 23; Brouwer, 2005, p. 144; Allen, 1996, pp. 90-97)³². Pero incluso aquí la prueba de los hechos está fuertemente ligada al testimonio de los testigos, con todas las implicaciones que esto conlleva para la producción de pruebas. Cualquiera que dude o quiera disipar las

30 Sobre el desafío que plantea el hecho de que, aunque los hombres también pueden ser víctimas de violencia sexualizada y las mujeres pueden ser perpetradoras de violencia sexualizada, existe predominantemente una línea divisoria en la diferenciación de género.

31 Sobre la problemática de los niños nacidos de violaciones de guerra, véase a Weiß (2001, pp. 132-142); y sobre las tareas de los niños, en particular la página 138. En este punto vale la pena considerar otros ejemplos de cómo tratar los embarazos de violación de guerra, pero no aquí por razones de espacio. Antoine Rivière explica un ejemplo particularmente sorprendente de la Primera Guerra Mundial (cfr. Rivière, 2012, pp. 184-200).

32 Daniel-Wrabetz (2007, p. 24) señala la cifra de 35.000 presentada por el Gobierno bosnio-musulmán, que va acompañada de una evaluación general más alta de los casos de violación. Sin embargo, en Brouwer (2005, p. 9f), se indica esta cifra como el número de mujeres y niños detenidos denunciado por el grupo de derechos de la mujer Trešnjevka.



dudas sobre un presunto suceso pasado dudará primero de la credibilidad de las declaraciones en el caso de la violencia sexualizada. Y esto ya ocurrió en el primer juicio por crímenes de guerra, que llevó un caso de violación a juicio durante el proceso legal de la guerra de Bosnia (cfr. Goldstein, 2001, p. 368).

Hablar y callar

Sin embargo, los obstáculos de la verificación no se limitan a lo que las declaraciones de los testigos de aceptación encuentran como evidencia de lo sucedido, sino que también se extienden a si se testimonia en absoluto. En la mayoría de los casos, son las víctimas afectadas las que tienen más probabilidades de testificar que otros grupos de testigos³³. La ocasión en que los afectados ocultan o revelan lo que ellos mismos han sufrido está sujeta a complejas y cambiantes condiciones marco socio-culturales, que a su vez suelen ser diferenciadas por género. Es un lugar común el hecho de que hablar de violencia sexualizada sea casi universalmente tabú. Esto puede estar rompiéndose hasta cierto punto en el presente, pero en cualquier caso se ha afirmado muchas veces para el caso concreto de las guerras de disolución yugoslavas, como también para la violencia sexualizada en la guerra civil colombiana (cfr. Greve, 2008, pp. 48 y 102; Erdmann, 2012, pp. 15 y 19; Schmidt am Busch, 1995, p. 10)³⁴.

Entre los supervivientes, que todavía pueden dar testimonio, hay incentivos u obstáculos llamativos, dependiendo de la forma de violencia sufrida, para que esta sea revelada: la violencia no sexual sufrida en forma de heridas de guerra tiende a ser heroizada después en los informes de testigos, mientras que la violencia sexual tiende a ser vergonzosa y su revelación puede conducir a una mayor victimización, incluso a poner continuamente en peligro la vida y la integridad física³⁵.

Esto en sí mismo no es en principio sensible al género; los actos sexuales cometidos contra hombres también están sujetos a un deber de silencio y son igualmente inadecuados para la heroización posterior. Las circunstancias, sin embargo, generan una división de ambos mundos, el de la experiencia y el de la revelación, según los límites de género precisamente cuando el ejercicio de la violencia en un conflicto se basa sobre todo en estos mismos límites. En lo que se refiere al callar y al hablar de las numerosas mujeres víctimas de la violencia sexualizada, en el caso de la guerra de Bosnia, se discute hasta qué punto las peculiaridades culturales y contingentes especiales (como una sociedad especialmente chovinista y represiva que inhibe la voluntad de las mujeres de testificar, o el trabajo significativo de las organizaciones de la sociedad civil occidental y local) han intensificado el efecto (cfr. Slapšak, 2001, pp. 176 y 180 y ss.; Erdmann, 2012, p. 15 y ss.). Ahora, esto no niega un umbral más alto que otras formas de violencia, para generar declaraciones sobre crímenes sexuales que han ocurrido. Pero esto reduce las posibilidades de que se resuelvan los crímenes de guerra de violencia sexual cometidos contra las mujeres en comparación con otros complejos delictivos.

Crítica de la fuente y didactización

Los desafíos abordados hasta ahora se refieren, en primer lugar, a la reconstructibilidad de los procesos en el marco de su revalorización histórica, política y jurídica. Cuando los proyectos de enseñanza-aprendizaje se basan en estos esfuerzos para encontrar la verdad, también heredan los obstáculos que surgen de ahí. Además, hay nuevos problemas al acecho, especialmente los relacionados con la mediación. Cualquiera que, con intención didáctica, se ocupe de los actos de violencia cometidos en el curso de la guerra de Bosnia y quiera utilizar los testimonios de los afectados, aquí en particular, se enfrenta rápidamente a un grave dilema que también es inherente a los enfoques de otros crímenes masivos, con la ayuda de la historia oral (cfr. Kaminsky, 2011, p. 485f)³⁶. Por un lado, la promoción de una conciencia crítica y reflexiva de

a los soldados y conceptualizando los acontecimientos como víctimas de la guerra por motivos étnicos.

36 Véase también Schneider (2007, pp. 266-268) quien enfatiza la diferencia entre los testimonios de la corte y los testimonios de testigos contemporáneos frente a las clases de la escuela.

33 Para el significado concebible de “trabajadores de salud” y traductores para iluminar los hechos, véase, por ejemplo, Skjelsbæk (2012, p. 142).

34 Véase, sin embargo, los comentarios restrictivos relativos a la estigmatización que se recogen en Skjelsbæk (2012, p. 142).

35 Compárense las indicaciones, en referencia concreta con la situación en Bosnia de la posguerra, con Erdmann (2012, p. 16) y con Skjelsbæk (2012, pp. 98-100), en el sentido de que precisamente los líderes estatales y religiosos de los musulmanes bosnios, no sin éxito contrarrestaron la estigmatización (y con la ayuda de una *fatwa*, entre otras cosas), poniendo a las mujeres violadas al mismo nivel que



la historia requiere que los educandos reconozcan que es precisamente el testimonio demasiado impresionante y evocador de la consternación el que se configura de manera consciente en el trabajo de reconstrucción y que, por lo tanto, debe ser visto críticamente como una “fuente”. Por otro, una actitud escéptica hacia las “tradiciones” del pasado, a veces comunicadas mucho después de los hechos –y esas, y no los “remanentes”, son declaraciones sobre crímenes de masas– no debe conducir a una arbitrariedad relativizadora. Especialmente en el caso de eventos vergonzosos, en los que el acto de testificar cuesta el mayor esfuerzo y coraje y tiene consecuencias masivas para la vida futura del testigo, es una afrenta poner las declaraciones *per se* bajo sospecha general. Esto también alentaría la negación sistemática posterior, que es un elemento recurrente de los crímenes de guerra y los procesos de genocidio (cfr. Stanton, 2004, pp. 31-33). Además, la adopción de un punto de vista crítico en este caso no debe crear la impresión de que los actos cometidos contra los hombres son más veraces que los cometidos contra las mujeres. Sin embargo, así como los abogados y los historiadores no pueden evitar reconstruir áreas de eventos con la ayuda de informes de testigos presenciales, los encargados de mediar en la historia no pueden evitarlo³⁷ –solo queda el escepticismo en la medida en que “aprender de los crímenes masivos” puede hacer justicia a la complejidad de esta empresa y a los escollos asociados con ella–.

Testimonios como medio para encontrar la verdad legal

No solo en el caso de los conjuntos delictivos de violencia masiva sexualizada, sino en el caso de todos los actos de violencia importantes, los estudiosos de la historia conocen los obstáculos para la verificación de incidentes individuales con la ayuda del testimonio³⁸, lo que a su vez crea obstáculos para el aprendizaje histórico. Otro aspecto, que debe ser considerado aquí en la discusión de la guerra de Bosnia, no es en sí mismo sensible

al género, pero lo es en el contexto esbozado anteriormente, en el que se cometen crímenes sexuales en masa por hombres contra mujeres. Es problemático cuando un complejo de crímenes es procesado periodísticamente y legalmente con la ayuda de testimonios y esto luego se convierte en la base del conocimiento histórico. Los problemas relacionados con esto no solo se refieren a la didactización, sino también a la indización historiográfica, pues es precisamente en un acontecimiento tan reciente de la historia contemporánea, que la cognición rara vez se abre a través de los propios proyectos de historia oral, dirigidos por historiadores o incluso educadores, sino más bien a través de los caminos trazados por los medios de comunicación y, aún más, por la justicia penal internacional o nacional. A pesar de todas las similitudes entre las actividades del poder judicial y la historiografía, existen diferencias sorprendentes que son particularmente evidentes en el área de la búsqueda de la verdad. Para el aprendizaje histórico, esto es considerable: en el contexto de la ya mencionada concepción constructivista (cfr. Rüsen, 1983, p. 82 y ss.) que la didáctica en lengua alemana de la historia prefiere seguir hoy en día, aquí el objetivo didáctico de la ocupación, la cual está enfocada en la función de orientación práctica de la vida de los aprendices, es ante todo el establecimiento de la trivialidad empírica en relación con la violencia individual y concreta. Mientras tanto, las declaraciones utilizadas como fuente, que generalmente están por escrito, a menudo deben sus orígenes a contextos que en parte siguen otros conceptos de la verdad y en los que la generación de la verdad tiene propósitos distintos a los de la orientación de la práctica humana de la vida, tales como la expiación y la venganza, el restablecimiento de la paz legal, la reconciliación social, la atribución individual de la culpa, etc.³⁹. Incluso en el mundo del derecho existen diferentes concepciones para la generación de la verdad, desde la cuestión de si un hallazgo legal de la verdad se basa en premisas de la teoría de la correspondencia, la teoría de la coherencia o la teoría del consenso (cfr. Stübinger, 2008, pp. 459-502; Engländer, 2005, pp. 85-87) hasta las muy diferentes interpretaciones internacionales del papel de cada uno de los participantes en el proceso penal y su deber de llegar al fondo de los

37 Sobre la creciente importancia de los informes de sobrevivientes para la investigación histórica de los crímenes en masa, cfr. Leydesdorff (2009, pp. 351 y 358).

38 En el área de habla alemana, esto fue problematizado en particular con respecto al enfoque histórico de los actos violentos del nacionalsocialismo. Sabrow y Frei (2012) incluyen muchas voces en este debate sobre el uso del tiempo.

39 En contraste con la “justicia retributiva” (*retributive justice*) y la “justicia reparadora” (*restorative justice*), está la definición funcional de un sistema de justicia de resolución de conflictos, véase Schuller (2010, pp. 21-25).



hechos⁴⁰. Cuando desde un punto de vista histórico (y a menudo también desde el punto de vista de las víctimas) el interés se dirige hacia la prueba pública de que algo ha ocurrido realmente, este objetivo está subordinado a la cuestión de la distribución individual de la culpa en el proceso penal.

Antes de que las declaraciones escritas en contextos de un proceso para la reconstrucción del pasado sean utilizadas con intención didáctica, uno debería al menos ser consciente del hecho de que las respectivas condiciones del proceso y el respectivo orden procesal dan forma masivamente a lo que se puede decir y hasta qué punto y lo que debe quedar sin decir o sin escribir (posiblemente también en contra de la voluntad de las declaraciones) (cfr. Greve, 2008, pp. 98-132)⁴¹. E incluso esta comprensión no puede ser estática, sino que debe incluir en las consideraciones críticas de la fuente el hecho de que las cosas aquí están cambiando legalmente y, por ejemplo, en el curso de la tramitación de los casos por parte de la corte penal internacional, gradualmente se desarrollan nuevas formas de hacer que los destinos audibles vayan más allá de la declaración judicial (Skjelsbæk, 2011, p. 75).

Solo un ejemplo de lo que significa que el conocimiento jurídico tomado del contexto en el que se origina se transfiera a los materiales de aprendizaje: quien con fines de aprendizaje utilice los testimonios que el TPIY ofrece para su consulta en línea bajo el epígrafe "La voz de las víctimas"⁴², corre el riesgo, por carecer de una

didáctica sensible, de ignorar el carácter específico de estas fuentes y de presentar la tradición como un reflejo directo del pasado, precisamente porque la narrativa de lo sucedido conmueve mucho.

A pesar de todas las peculiaridades de un análisis jurídico frente a un análisis histórico, ambos generan declaraciones con un alto grado de credibilidad, y esto sobre la base de procedimientos racional-científicos que se exponen a la discusión de métodos y procedimientos⁴³. En el ejemplo actual de la revalorización de las guerras de disolución yugoslavas en el marco de la jurisdicción penal internacional, hay que añadir que esta revalorización también pretendía servir como símbolo histórico en la medida en que pretendía contrarrestar los revisionismos históricos (Schuller, 2010, p. 34)⁴⁴. Sin embargo, en general, el proceso legal solo despliega su gran potencial de aprendizaje si se transfiere, con prudencia y de manera crítica, de la esfera de encontrar justicia a la esfera del aprendizaje histórico.

Desafíos del testimonio mediado por los medios de comunicación de masas

Sin embargo, deben expresarse mayores reservas si las enseñanzas históricas y los conceptos y materiales asociados con estas se basan en declaraciones que afirman credibilidad, pero se someten a procedimientos de verificación en un umbral comparativamente bajo. Esto se aplica en menor medida al uso de datos de los proyectos de entrevistas científicas⁴⁵, pero sí se hace, por ejemplo, cuando los testimonios que se han escrito en contextos periodísticos y literarios necesariamente son de uso didáctico restringido. Asimismo, el estudio de caso ofrece percepciones perspicaces que pueden ser transferidas a otros conflictos: la publicación de las violaciones masivas de 1992 fue influenciada decisivamente por periodistas comprometidos y actores de la sociedad civil que entendieron la publicación de reportajes seleccionados como una llamada de atención y quisieron poner fin lo antes posible a las atrocidades que aún continuaban en

40 En este caso, el TPIY sigue el principio anglosajón de una fiscalía que solo recoge información incriminatoria (cfr. Greve, 2008, p. 99f; Safferling, 2012, pp. 410-416).

41 Desde una perspectiva sensible al género, cabe señalar que la práctica de la "acusación acumulativa" (*cumulative charging*) puede dar lugar a que ciertos actos de violencia sexual no se investiguen por separado inicialmente (cfr. Oosterveld, 2013, pp. 75-77). En este contexto, también se debe llamar la atención sobre el hecho de que la práctica del TPIY de mantener el anonimato de los testigos, que se mantiene por razones de su protección, quita a la defensa del TPIY la oportunidad de examinar su credibilidad (cfr. Schuller, 2010, p. 70). A su vez, la posibilidad procesal de "acuerdos de declaración" (*plea arrangements*) causa la inobservancia y la no lematización de los actos (p. 72) de los que se dispone de testigos y que, por lo tanto, quedan a oscuras para los historiadores que confían en los escritos judiciales.

42 "Voice of the Victims" es una selección de protocolos, ampliada con breves grabaciones de video e información de fondo. Cualquiera que lea estas actas en detalle notará muy rápidamente cuán acentuado es el ritual de pregunta-respuesta judicial que da forma a los relatos, y así mismo advertirá omisiones significativas, en las que las audiencias de los testigos se llevaron a cabo total o parcialmente a puerta cerrada, lo cual se anota meticulosamente en las actas. En general, hay que tener en cuenta que los

materiales didácticos son muy selectivos en la medida en que sólo tienen en cuenta a los testigos que han renunciado al anonimato. Véase, TPIY (s. f.).

43 Para las similitudes y diferencias en la búsqueda de la verdad jurídica e histórica, véase Stübinger (2008, pp. 526-530).

44 Schuller al mismo tiempo señala el éxito limitado.

45 Se pueden encontrar ejemplos en las encuestas de Leydesdorff (2009) o Skjelsbæk (2001, p. 52-56).



ese momento (Skjelsbæk, 2012, pp. 63-65; Greve, 2008, pp. 65-72; Slapšak, 2001, p. 174)⁴⁶. Además, se produjeron informes no ficticios y (auto)biográficos como *Apartman 102* de Jadranka Cigelj (2002) –una abogada que fue víctima de actos violentos en el campo de Omarska en el verano de 1992, que se basaron en una recepción a más largo plazo y se transformaron literalmente en una obra literaria. Más tarde se convirtió en activista de derechos humanos y testificó ante los tribunales sobre los crímenes cometidos contra ella–, reportajes cómicos como los de Joe Sacco (2000 y 2003) o textos semificticios como *Kao da me nema* de Slavenka Drakulić (1999), una novela que contiene los testimonios de varios testigos, unificados luego en la historia de una sola protagonista⁴⁷. Algunos de estos testimonios han encontrado su lugar en los documentales de televisión y en los largometrajes⁴⁸. Incluso estos textos afirman con razón que son ciertos, pero solo pueden integrarse en los procesos históricos de mediación con moderación y gran cuidado. Siempre hay que preguntarse hasta qué punto estos testimonios mediáticos son resistentes en relación con las necesidades de orientación del mundo. Incluso en la investigación histórica y politológica hay ejemplos que carecen de cualquier escepticismo respecto a la fuente de tales reconstrucciones. Por citar un ejemplo llamativo: Cynthia Enloe, una influyente politóloga feminista, basa sus textos, que se parecen más a una narrativa biografizante que a un argumento histórico, no tanto en los informes de las víctimas sino en las declaraciones del serbobosnio Boreslav Heraks, sobre su perpetración en numerosos asesinatos y casos de violación, que hizo como acusado y bajo la impresión de la pena de muerte en los tribunales y frente a periodistas durante su encarcelamiento (Enloe, 2007, pp. 99-100)⁴⁹. Una desaparición tan engañosa del examen racional y crítico de

las fuentes, así como el examen de un proceso de gran alcance detrás de un informe chocante, amenaza aún más en contextos didácticos. Aquí es grande la tentación de transformar las narraciones individuales en una gran reserva de historias de terror abrumadoras, que reducen didácticamente todas las diferencias y diferenciaciones a favor del efecto, al tiempo que suprimen la respectiva situación testimonial y las condiciones de la escritura. Esto es cuestionable no solo en el contexto de la prohibición de los símbolos abrumadores⁵⁰, sino también con respecto a las afirmaciones de validez de los símbolos generales: un único testimonio mal investigado y adoptado acríticamente puede servir precisamente a aquellos que quieren negar el acontecimiento en su conjunto.

Al mismo tiempo, también existe la posibilidad de aprender a seguir cómo la memoria colectiva está moldeada por las preferencias de determinadas vías de comunicación con sus respectivas estrategias de verificación. Si se examinan las omisiones y precauciones específicas de los medios de comunicación en su interacción, se puede aprender de ellas cómo se produce el partidismo en la confrontación con un conflicto dado.

La integración narrativa como desafío también para la didactización

A pesar de estas limitaciones, especialmente cuando se observa la violencia sexual sufrida por las mujeres, la guerra de Bosnia presenta una inquietante abundancia de destinos individuales dolorosos, de los que somos conscientes sobre todo a través de informes de experiencia y de los que muchos se oponen a un examen racional y a un examen crítico y, por lo tanto, pueden reivindicar su validez, es decir, su poder racional de validez. Hay que tener en cuenta que este examen es apenas realizable en contextos de enseñanza-aprendizaje y que esto inhibe la accesibilidad didáctica. Otros problemas salen al paso, surge la pregunta de bajo qué condiciones los eventos se condensan en narrativas. Esta cuestión es considerable en la medida en que, desde el punto de vista del aprendizaje histórico, no solo se pretende

- 46 La periodista Alexandra Stiglmayer (1994) presentó la primera documentación científica sobre la base de conversaciones de testigos probadas individualmente en 1994, es decir, durante el conflicto. La publicación es un ejemplo positivo de la conversión de la escritura periodística a la historiografía, mientras que al mismo tiempo eleva el nivel de verificación en comparación con una mera publicación en los medios de comunicación.
- 47 Para conocer una mirada crítica a Drakulić, véase Allen (1996, pp. 92-97).
- 48 La novela de Slavenka Drakulić ha sido filmada por Juanita Wilson bajo el título *As if I am not there* (Irlanda, 2010). El primer trabajo de dirección de Angelina Jolie, *In the land of blood and honey* (Estados Unidos, 2011) también llama la atención.
- 49 Sobre el problema del "Fall Herak", véase Sundhaussen (2014, p. 353 y ss.).

- 50 Además del principio de controversia y la orientación hacia los estudiantes, la prohibición de abrumar es uno de los tres requisitos del llamado Consenso de Beutelsbach (Beutelsbach Consensus), que a menudo se utiliza como base en la educación política en lengua alemana, véase, por ejemplo, Wehling (1977, pp. 173-184) y Overwien (2019).



determinar en qué circunstancias las personas se convierten en perpetradores individuales, sino también investigar las relaciones causales, las causas, la responsabilidad general de los hechos y sus condiciones estructurales previas. Solo sobre la base de tales “historias” comprimidas con una reivindicación de la verdad pueden ser consideradas, en el sentido de un aprendizaje ejemplar, las posibles medidas para evitar futuras atrocidades a nivel de grupos sociales o Estados enteros –en los Estados sucesores yugoslavos, en Colombia o en cualquier otro lugar–. Así pues, uno está en la generación de lo que Jörn Rüsen llama “validez narrativa” (en este caso: ¿los ejemplos encajan para formar una imagen general coherente de los hechos y se pueden denominar relaciones causa-consecuencia racionalmente justificables?) y “validez normativa” (en este caso: ¿sirve el reconstruido complejo de hechos como ejemplo para algo que nosotros –globalmente– consideramos digno de condenación?) (Rüsen, 1983, p. 83). Los desafíos respectivos no están disminuyendo, pero tampoco pueden ser rastreados con el mismo detalle en el marco de este documento de trabajo.

Sin embargo, en vista de la transferibilidad de los hallazgos a otros complejos de violencia, es importante establecer un marcador también aquí: en el caso de la guerra de Bosnia y los crímenes cometidos tanto en su curso como en otros conflictos, el hecho de que los numerosos casos individuales de violencia armada puedan clasificarse en patrones comunes y significativos que se condensan en historias con reivindicaciones de validez no solo es importante para el aprendizaje histórico de los acontecimientos, sino también para la esfera del debate político y para el procesamiento jurídico. Esto demuestra una vez más lo importante que es entender la relación entre estas dos esferas antes de que un proyecto de aprendizaje histórico sea cargado con los productos de los medios de comunicación de las respectivas esferas.

Si el recientemente disuelto Tribunal Penal Internacional para Yugoslavia (31.12.2017) dedicó mucho tiempo y esfuerzo a culpar de la violencia sexualizada no solo a los perpetradores inmediatos, sino también a los comandantes (cfr. Jarvis y Mertin, 2013, pp. 106-107; Oosterveld, 2013, p. 63 y ss.), en última instancia también produjo narrativas del pasado que, con la más alta reivindicación de validez narrativa, atribuían una responsabilidad sistémica por los hechos a los antiguos responsables y sancionaban las acciones anteriores en consecuencia, por supuesto sin utilizar el vocabulario

didáctico de la historia. Pero cualquiera que desee hacer que estas narrativas sean productivas para el aprendizaje histórico debe tener claridad sobre las lógicas según las cuales se producen las narrativas en una determinada esfera.

Integración en el ámbito de la justicia: el reconocimiento de la violencia sexualizada como crimen de guerra

Un término como *crimen de masas* solo tiene sentido cuando los eventos individuales están integrados en una cadena de eventos. Cuando dentro de una guerra o conflicto bélico se cometen una serie de actos de violencia, surge una narrativa. El hecho de que los conflictos de interpretación surjan aquí en términos de responsabilidad por la guerra y la violencia, en las que varios enfoques explicativos no válidos compiten entre sí y, en particular, se presentan con vehemencia en el ámbito político, no dejan de sorprender a la vista las consecuencias que de ello se derivan para las sociedades y los Estados.

La historia de la revalorización de las guerras de desintegración yugoslavas debe ser entendida como una narración racionalmente plausible. El bien común de la investigación es, por ejemplo, que los grupos feministas y de derechos humanos, así como otros actores de la sociedad civil (en asociación con instituciones internacionales), desempeñaron un papel decisivo en la investigación de los crímenes en Bosnia y que solo a través de su compromiso se desarrolló el debate sobre el derecho penal internacional, de tal manera que la violación se convirtió en crímenes de guerra justiciables (cfr. Bos, 2008, p. 103f; Skjelsbæk, 2011, p. 69; Hromadžić, 2004, p. 119; Greve, 2008, pp. 69-72; Schmidt am Busch, 1995, p. 10). Por lo tanto, el primer paso fue crear aceptación de la opinión de que los actos de violencia sexualizados –incluidos los actos delictivos– deben ser evaluados como crímenes de guerra y que, por lo tanto, se ha producido un crimen masivo en Bosnia (cfr. Oosterveld, 2013, pp. 61-65; Skjelsbæk, 2012, pp. 60-63; Greve, 2008, p. 65f y ss.). Entonces era necesario evaluar los crímenes no solo como resultado de un daño colateral “normal” o de una violencia casi ubicua de los hombres contra las mujeres –razón por la cual esta posición fue planteada por los trivializadores eufemísticos, además en el contexto de los estudios históricos universales y en los contextos feministas–, sino también como evidencia de una



agresión masculina omnipresente en el tiempo⁵¹. Se trataba más bien de revelar los hechos como resultado de una táctica específica y selectiva, sobre todo al partido de guerra serbio-bosnio (cfr. Thierault, 2013, p. 51; Sundhaussen, 2014, p. 356f)⁵². En estrecha relación con lo anterior está la lucha por el reconocimiento internacional de las violaciones masivas como actos genocidas, que caracteriza la historia de la recepción de la guerra de Bosnia (cfr. Chinkin, 1994, p. 333f; Schmidt am Busch, 1995, pp. 5-6; Allen, 1996, 100f)⁵³. La jurisdicción internacional también juega un papel importante en este sentido, por lo que importa saber si procesa un caso como un crimen de lesa humanidad o como una violación de la Convención sobre el Genocidio (cfr. Campbell, 2007, p. 425; Jarvis y Salgado, 2013, pp. 117-122).

Integración en el ámbito de la política: instrumentalizaciones en competencia

Los esfuerzos de las partes beligerantes por comparar la violencia sexualizada contra las mujeres con otras violencias –¡no sexuales!– cometidas contra los hombres, por hacerla objeto de agitación política o propaganda, y así insertarla en una narración modificada, que también pueden verse en las guerras yugoslavas por la disolución, son sin duda generalizables a través de los conflictos (cfr. Skjelsbæk, 2011, p. 54; Slapšak, 2001, p. 174f). Mientras que, por ejemplo, el bando serbio-bosnio durante la guerra de Bosnia (y después) negó los acontecimientos en general y puso en primer plano a las víctimas de su propio bando (cfr. Thierault, 2013, p. 52; Thomas y Ralph, 1999, p. 206; Bos, 2008, p. 115), el liderazgo bosnio-musulmán en torno a Alija Izetbegović se preocupó por suscitar un discurso sobre el genocidio lo más amplio y eficaz posible en los medios de comunicación, para así instar a la comunidad internacional a que

prestara un mayor apoyo (cfr. Ther, 2012, p. 199 y ss.). Cualquiera que ubique los crímenes sexuales masivos contra mujeres junto a las ejecuciones masivas de hombres (hecho que representa el infame crimen masivo de Srebrenica, cuyo nombre ahora es globalmente *pars pro toto* para los actos de violencia de la guerra de Bosnia) puede hacerlo por motivos muy diferentes y no solo con el propósito de hacer que se oiga el sufrimiento silencioso y marginado. Especialmente en tiempos de creciente populismo, para los aprendientes, sería importante abordar el hecho de que las narrativas válidas no solo se negocian en aras de la verdad, sino también por cálculo político, pero también en este caso es escéptico considerar si los entornos de aprendizaje imaginables puedan iluminar adecuadamente esta situación.

Teniendo esto en cuenta, es propicio para el proceso de creación de conceptos históricos de mediación y materiales didácticos apropiados que, además de otras categorías de distinción como *raza* y *clase*, *etnia* y *religión*, el peso de la categoría de distinción social *género* y la forma como interactúa con otras categorías de inclusión y exclusión en el sentido de un enfoque interseccional siempre debe ser objeto de un estrecho seguimiento (Lücke, 2012). Una mirada más profunda a los relatos de la guerra de Bosnia, que ponen de relieve el papel especial de los actos de violencia sexualizados, muestra lo perspicaz que puede ser. Lo que llama la atención, por ejemplo, es que en la evaluación de los acontecimientos las categorías de *raza* o *etnia* y *género* a veces se contraponen entre sí (cfr. Slapšak, 2004, pp. 31-33; Bos, 2008, p. 122f; Skjelsbæk, 2001, p. 55 y ss.) y este ya es el caso en el análisis jurídico internacional (cfr. Oosterveld, 2013, pp. 70-73).

La ciencia tampoco es inmune a tales discusiones. Esto es considerable por la relevancia práctica para la vida de cualquier conocimiento que surja de una preocupación por los procesos. Es precisamente aquí donde podemos ver lo que ya se ha mencionado anteriormente en general: por ejemplo, cualquiera que clasifique la violación en masa como un fenómeno universal, menos específico y sexista de la opresión de “la mujer” por “el hombre”, que generalmente se asocia con las guerras, llega a diferentes énfasis y a enseñanzas completamente diferentes de las que ponen en primer plano el aspecto étnico y genocida, que es la expresión de una estrategia despreciable que debe ser atribuida a partes en conflicto específicas e individuales⁵⁴.

51 Véase, Goldstein (2001, pp. 362-364) y el examen crítico de un artículo de *Newsweek*, elaborado por Allen (1996, pp. 88-90). En Thomas y Regan (1999, p. 204) se puede encontrar, por ejemplo, una integración niveladora de los acontecimientos de Yugoslavia en la narrativa de una violación de guerra mundial.

52 En el marco de la literatura científica, Stiglmayer (1994, p. 85f) hizo esta acusación principalmente al Partido de Guerra serbio-bosnio.

53 Bos (2008, p. 118) señala una posición crítica que sostiene que al clasificar la violación en masa como actos de genocidio o al menos como actos relacionados con el genocidio (“limpieza étnica”), existe el peligro de que la violencia sexual en masa de una de las partes enfrentadas sea minimizada en relación con la de la otra.

54 Para este debate sobre la ciencia y la sociedad civil, véase Bos (2008, 115-117).



Reservas sobre interpretaciones esenciales de los acontecimientos

Además, existe un gran peligro de que las argumentaciones y esencializaciones de las partes en conflicto se adopten repentinamente como argumentos. Con respecto a la guerra de Bosnia, Bos señala, por ejemplo, que la clasificación jurídica internacional del enfoque serbio-bosnio como un acto genocida implica que la idea sea realmente válida: los embarazos forzados de mujeres bosnio-musulmanas por parte de hombres serbo-bosnios engendraron serbios que provocaron la expulsión de las madres de su comunidad cultural y, por lo tanto, destruyeron al grupo étnico bosnio-musulmán (cfr. Bos, 2008, pp. 117-119s)⁵⁵. Pero esta culturalización no era en absoluto evidente. Esto podría llevar a prácticas de la vida irritantes si los grupos activistas occidentales generalizan este punto de vista en la región afectada –por lo tanto, la “balcanizan” (es decir, la semiexotizan como una Europa sudoriental alteritaria)–, clasifican sus historias en esta episteme en su encuentro con las víctimas y, en última instancia, las motivan a tomar medidas como el aborto (p. 119f n. 20). La persuasión de esta cadena de argumentos, que no puede ser explorada aquí, siempre invita a la reflexión.

Tal inclinación a la reflexión surge, como aquí, de la adopción de una actitud básica nominalista-constructivista, que ahora es axiomática en gran parte de las humanidades. Este enfoque crítico de la esencialización es didácticamente relevante sobre todo porque cuestiona la validez de muchos relatos⁵⁶: mientras que los enfoques explicativos que compiten entre sí siguen luchando por el reconocimiento de la ocurrencia y las causas de la violencia sexualizada en el curso de la guerra de Bosnia, existen al mismo tiempo reservas desde una posición que considera que las formas que colectivizan la narrativa en este contexto son generalmente problemáticas. Por ejemplo, se ha desaprobado una clasificación demasiado simplificada de los incidentes individuales evidentes en enfoques explicativos organizados según una mezcla de categorías étnico-religiosas y la categoría de género. Las acusaciones señaladas por

Azra Hromadžić (2004) se dirigen incluso, entre otras cosas, a aquellos grupos de activistas que publicitaron enérgicamente la violencia sexual a nivel internacional a partir de 1992, pero que a menudo no tenían conocimiento de las complejas condiciones locales (cfr. Hromadžić, 2004, p. 126 y ss.). Esto a su vez presupone la narrativa, probablemente válida, según la cual los enfoques explicativos, que en un principio obedecían principalmente a categorías étnicas, se rompieron al añadir un discurso de género (p. 116 y ss.). Aunque se admite que la extensión de una visión puramente étnica (principalmente musulmanes como víctimas) por una perspectiva de género (mujeres como víctimas) había aportado beneficios analíticos y posibilitado la visión de las víctimas, al mismo tiempo se presumía que “la categoría de ‘mujeres violadas’ existía a priori y no debía ser cuestionada” (p. 117), por lo que se había ignorado la complejidad de las experiencias individuales (p. 337)⁵⁷. Igualmente problemática fue la inserción de destinos individuales en una narrativa feminista “occidental” universalizadora inadmisibles que había disuelto las acciones individuales “en una historia de sufrimiento homogeneizada” (pp. 119), o el aislamiento de la experiencia de la violación y la patologización colectiva de grupos enteros de mujeres traumatizadas en el curso de una “medicalización” cautivadora: “La violación se convierte en el punto focal alrededor del cual se agrupan todas las demás experiencias e identidades” (pp. 119-121)⁵⁸.

Ahora, con referencia a la individualidad de los actores y a los acontecimientos pasados, cualquier intento de generalización y, por lo tanto, cualquier explicación histórica y aprendizaje histórico que deba tener una relevancia práctica orientada hacia el futuro, puede, por supuesto, ser rechazado⁵⁹. Esto conduce rápidamente a una posición que apenas deja espacio para aprender de la historia. Sin embargo, estas reservas deben tomarse en serio, especialmente cuando se trata de transferir situaciones de conflicto de un contexto a otro (como el de Colombia). Pueden entenderse como un intento de romper las narrativas comunes al tiempo que se reconoce la validez empírica de

55 Una argumentación similar puede encontrarse en Allen (1996, pp. 97-100).

56 Sorprendentemente, sin embargo, una actitud epistemológica constructivista también puede ser utilizada para votar por la revalorización de los informes de los sobrevivientes –especialmente en el contexto de la investigación sobre la guerra de Bosnia (Leydesdorff, 2009, citado en Hayden White, p. 358 y ss.)–.

57 En 1994, Chinkin formuló un pensamiento similar (Hromadžić, 2004, p. 119).

58 Las etiquetas psicológicas ya fueron problematizadas por Richter-Lyonette (1998, p. 173 y ss.).

59 Hromadžić (2004, p. 127f) no va tan lejos, argumentando más bien a favor de la integración en nuevas y más complejas narrativas de acción colectiva que tengan en cuenta la individualidad.



los casos individuales. Sin embargo, han llegado a la marca del aprendizaje histórico en la medida en que señalan que la agitación de “historias” corre el riesgo permanente de convertirse en un objeto sobrecargado de instrumentalización por parte de fuerzas ya sea bien intencionadas o malintencionadas.

Si el modo básico del aprendizaje histórico aquí es la formación ejemplar de sentido (cfr. Rösen, 2008, pp. 37 y ss. y 82 y ss.) –queremos aprender algo de los acontecimientos en el sudeste de Europa en los años noventa sobre casos pasados y cómo tratar (y evitar) casos presentes y futuros en otras partes del mundo, como en Colombia–, entonces el área de la reconstrucción narrativa del pasado con objetivos prácticos de vida también plantea grandes desafíos, lo que una vez más plantea la cuestión de hasta qué punto es posible el aprendizaje. En cuestiones de guerra y violencia, que conciernen a la existencia de grandes grupos de población, así como de Estados enteros y en las que las miradas al pasado juegan un papel central en la legitimación de las acciones políticas, tantos actores con tantas construcciones válidas y falsas entran en el escenario histórico-político de tal manera que las narrativas difícilmente proporcionan una lección sencilla para los estudiantes posteriores.

Otros desafíos de un enfoque didáctico de la violencia sexualizada

En las dos secciones anteriores, algunos de los desafíos de un enfoque didáctico sobre la violencia sexualizada en guerras y conflictos armados, que esté orientado a la vida práctica, fueron señalados sobre la base de dos áreas problemáticas seleccionadas e interconectadas. Los crímenes perpetrados durante la guerra de Bosnia, que se utilizaron como estudio de caso, abrieron una perspectiva que tiene en cuenta la categoría de distinción de género en su inserción interseccional, lo que permite tener una visión generalizable o, al menos, estimula una prudencia transferible. Al principio se sugirió que de ninguna manera se mencionan todos los desafíos asociados con tal empresa. Hay que destacar dos aspectos más,

que están menos justificados por el asunto en sí, pero que pueden más bien surgir en el curso de la confrontación de los estudiantes con los crímenes masivos, con una intención orientadora:

1. Si, como resultado del tratamiento de las atrocidades de la guerra, se espera la adopción de medidas válidas desde el punto de vista normativo que sean pertinentes para la coexistencia inmediata actual en las sociedades actuales que no están marcadas por la guerra, entonces hay que considerar críticamente hasta qué punto los acontecimientos bélicos permiten sacar tales conclusiones. Si uno no quiere promover un patrón general como “el hombre es un lobo para el hombre” de Hobbes, sino más bien, por ejemplo, examinar las relaciones específicas hombre-mujer en relación con la vida, entonces hay claras reservas en cuanto a si tales ecuaciones de guerra y paz pueden ser convincentes⁶⁰. Este problema se plantea una vez más, en particular cuando, como en Colombia, un conflicto solo ha terminado en gran medida en los últimos tiempos.
2. A pesar de lo polémico que son las altas y oscuras cifras sobre cuán extendidas son las experiencias de violencia sexualizada en las sociedades de paz, ciertamente no es erróneo asumir, incluso con los supuestos de prevalencia más bajos, que en un entorno de aprendizaje típico o en un grupo de aprendizaje típico, al menos algunos educandos tuvieron tales experiencias (cfr. Hofer, 2014, p. 59f; Kinnear, 2007, pp. 85-95 y 185-194). Incluso si uno se muestra escéptico sobre su comparabilidad con las atrocidades de la guerra, existe todavía una buena posibilidad de que los que están aprendiendo hagan tal conexión y que esta incida en sus propias historias de vida. Si los jóvenes en particular se manifiestan por tal motivo o si un grupo de aprendizaje exige una discusión sobre la violencia sexualizada en su mundo cotidiano, es una cuestión diferente; sin embargo, siempre se debe asumir la posibilidad de una fuerte referencia de identidad, a la que es necesario reaccionar de manera didáctica y metódica.

60 Véase, por ejemplo, Skjelsbæk (2012, p. 141).





4

La violencia sexualizada en masa como tema de aprendizaje histórico: opciones didácticas y posibles cursos de acción

Todos los desafíos de un enfoque didáctico en los crímenes sexuales masivos, que fueron revelados en el estudio de caso de la guerra de Bosnia, pueden hacer que el aprendizaje histórico parezca una tarea de Sísifo. Esto daría lugar a la idea de que todo el proceso de aprendizaje de estos complejos y gravosos hechos está condenado al fracaso desde el principio. Además, en una época de demandas omnipresentes de un enfoque multiperspectivo y una actitud epistemológica constructivista, la trampa del relativismo acecha en cada confrontación con experiencias negativas altamente controvertidas. La comprensión de que la reconstrucción de los crímenes masivos y, además, de aquellos en el campo de las formas de violencia sexualizada diferenciada por género, es compleja, puede fácilmente conducir (no solo) a la actitud didácticamente contraproducente de rechazar el evento o su verificabilidad como demasiado difícil de tratar o de querer negarlo por completo. Cada mirada a las guerras del pasado (y del presente) puede también promover la actitud básica pesimista de que la humanidad no está de todos modos en condiciones de afrontar la historia con veracidad y mucho menos de aprender de ella. Sin embargo, esto no sería de ninguna manera un tren de pensamiento que tendría que limitarse a eventos complejos de violencia sexualizada masiva; más bien, acompaña a cada visión de aprendizaje del pasado que busca en la historia las respuestas definitivas, eternas e inamovibles a sus preguntas prácticas.

Sin embargo, si se quiere aceptar los desafíos didácticos, hay que considerar qué posibilidades de un enfoque didáctico de los crímenes sexuales sexualizados se están abriendo. Obviamente, no es de esperar que existan remedios sencillos de patente, sobre todo si (como en este caso más

bien espacial que temporal) se utilizan fenómenos ampliamente divergentes para la formación de un significado ejemplar y para obtener conocimientos a través de los océanos. Sin embargo, cuatro puntos pueden dar una indicación en qué dirección pensar:

1. Lo que en todo caso se aplica básicamente al objetivo del aprendizaje histórico reflexivo también se aplica al enfoque de la violencia masiva. A los estudiantes no se les debe presentar una narración para confirmación afirmativa, sino que deben aprender a hacer sus propios juicios en confrontación crítica con la información de múltiples perspectivas. Las explicaciones anteriores han demostrado lo importante que es el recurso a la crítica de la fuente, incluso en un campo temático cargado de emociones. Por supuesto, la multiperspectivación siempre va acompañada del peligro de la relativización, pero es precisamente por esta razón que es importante utilizar ejemplos para mostrar qué caminos tomar si las miradas difíciles en la historia son para proporcionar respuestas a preguntas importantes. El desarrollo de la autorreflexividad puede promoverse reconociendo qué obstáculos se abren y dónde es más difícil abordar los acontecimientos. Conocer los géneros de la fuente, sus peculiaridades y sus límites de declaración no está prohibido aquí, sino que, por el contrario, es el mandamiento más elevado, y esto también se aplica al género de la fuente de los informes de testigos contemporáneos de las víctimas. Al mismo tiempo, el nivel emocional no debe ser ignorado y los enfoques empáticos deben ser posibles. Las historias de violencia sexualizada tocan, las víctimas merecen respeto y, además de ser una fuente crítica, los educandos



- también pueden aprender un enfoque crítico y respetuoso de los testimonios del pasado, y aquí en particular de aquellos producidos por los afectados. Es precisamente la visión de la violencia sexualizada y el papel desempeñado por la construcción de la categoría de distinción social de género lo que puede promover percepciones fundamentales. Sin embargo, hay que tener en cuenta que su objetivo es promover una estrategia de mediación basada más en la inseguridad que en los aseguramientos. La medida en que se puede tomar este camino depende de la disposición de los educandos individuales o de los grupos de aprendizaje en su conjunto.
2. Un enfoque que vale la pena considerar, especialmente en una situación de aprendizaje en la que los educandos (que no tienen por qué ser jóvenes en absoluto) están estrechamente involucrados en el conflicto en el que se ha producido una violencia sexual masiva, tanto en términos familiares como sociales, puede ser tratar un conflicto con el que los educandos no tienen una conexión directa, pero que presenta desafíos estructurales similares. Por ejemplo, en un contexto colombiano, puede ser útil abordar desde una posición “neutral” los actos de violencia perpetrados en el curso de la guerra de Bosnia y su esclarecimiento, clarificación y evaluación. El reconocimiento de un complejo muy presente en la vida, pero problemático en otra más lejana, crea un campo de tensión entre identidad y alteridad que puede ser utilizado para el aprendizaje histórico. Es esencial examinar junto con los educandos dónde se pueden transferir las ideas y dónde termina la ejemplaridad; es precisamente un enfoque ejemplar el que puede ayudar a poner de relieve la peculiaridad de un conflicto determinado⁶¹. En cualquier caso, puede ser especialmente útil tener en cuenta que la situación en el propio país no se puede cambiar con respuestas sencillas, también sobre la base de las diferentes percepciones
 3. También puede ser aconsejable pasar de un procedimiento ejemplar a uno genético o utilizarlo como suplemento. En la educación sobre los derechos humanos, el Holocausto y el genocidio, cada vez más personas han comenzado a mostrar las categorías normativas que deben guiar el aprendizaje en su contexto histórico. Aquí, por ejemplo, se analiza cómo han evolucionado los conceptos de derechos humanos, crímenes de guerra y genocidio, así como las medidas de ilustración, mediación, expiación y legalización (internacional) en cada caso por motivos de conflictos concretos. La referencia a Raphaël Lemkin y su formación de un concepto de genocidio en respuesta a la persecución de los armenios por el Imperio otomano y bajo la impresión de la Shoah, la política racial nacionalsocialista y su tratamiento en los diferentes procesos posteriores a la Segunda Guerra Mundial o la formación de la justicia penal internacional son solo algunos de los puntos a los que se refieren los materiales didácticos a la hora de captar el surgimiento de normas con las que se deben expiar los acontecimientos del pasado y prevenir los actos de violencia futuros. Una mirada al pasado y al presente muy reciente evita que aquí no se construya inmediatamente una teleología del progreso. Puede ser útil no medir los acontecimientos del pasado en comparación con las normas supernormales (o con otros complejos de acontecimientos particularmente malos), sino ver hasta qué punto el conflicto tratado ha contribuido a la elaboración de normas. También existe una investigación correspondiente sobre cuestiones de violencia sexualizada⁶², y aquí también existe la posibilidad de mostrar un desarrollo que va desde las mencionadas normas generales para regular la violencia de guerra hasta regulaciones específicas como la Resolución 1325 del Consejo de Seguridad de la ONU sobre Mujeres, Paz y Seguridad (2000)⁶³.
 4. Un cuarto aspecto a considerar es la integración de elementos de la cultura de la memoria

61 Cuando Wood (2011, pp. 43-48), por ejemplo, utiliza la amplitud de los ejemplos de conflictos para elaborar diferentes contextos según los diferentes grados de ocurrencia de violencia sexual en conflictos bélicos (“type of conflict”, “opportunity”, “rape as a substitution for consensual sex”, “female combatants” —es decir, el significado de su presencia— “sexual violence as instrumental for the group”), entonces se trata de un patrón derivado de un enfoque ejemplar, que también puede ofrecer criterios para determinar no solo la tipología sino también la individualidad de un determinado estudio de caso.

62 Un ejemplo es ofrecido por Mirau-Gondoin (2016).

63 Para el desarrollo de esta directriz y las resoluciones posteriores hasta 2009, véase Anderlini (2011, pp. 19-21), además de Mirau-Gondoin (2016) (en este caso, sobre la Resolución 1325, en particular las páginas 104-106).

en la observación. En muchos lugares se ha convertido en una norma hacer de estos el tema de los procesos históricos de mediación. Esto no se limita a ver hasta qué punto los honores o el recuerdo en forma de monumentos, días de conmemoración o nombres de instituciones públicas o rutas de tráfico representan formas apropiadas de memoria colectiva y cómo estas cambian (deberían cambiar). En muchos casos, hoy en día, la reflexión histórico-cultural de los medios de comunicación sobre acontecimientos complejos, en documentales, películas, novelas, cómics o música es también objeto de debate⁶⁴, también con la intención de hacer transparente la complejidad de las posibles enseñanzas. Además, el espacio imaginario social en el que se inscriben las violaciones de guerra puede ser problematizado aquí⁶⁵. Asimismo, este enfoque ofrece un espacio para procedimientos de mediación creativos y orientados a la acción que ayudan a abrir nuevos espacios de aprendizaje a través de

una combinación de reflexión y estetización u orientación al producto.

Al final, debería ser importante darse cuenta de que las fantasías exageradas sobre la eficacia son inapropiadas y reducir en cierta medida las expectativas asociadas con el esfuerzo de mediación. Los enfoques didácticos suelen estar sobrecargados cuando se espera una catarsis o cuando es necesario generar directrices concretas para la acción, especialmente la acción política. Los procesos de aprendizaje ético, que incluyen el aprendizaje histórico, son procesos muy complejos en los que la intervención de mediación individual solo puede tener un efecto limitado. No hay que esperar respuestas sencillas a las necesidades de orientación del presente, sino fijar objetivos más modestos. Ya se ha logrado mucho cuando los alumnos/educandos comprenden las diferentes fuerzas de acción que las atrocidades y la violencia generan en la guerra, y el papel que desempeña el género como una categoría importante de análisis junto con otras⁶⁶.

64 En particular, las representaciones fílmicas se han convertido a menudo en objeto de investigación, véase, por ejemplo, Kosmidou (2013, pp. 92-116) y Greiner (2012, pp. 56-153).

65 Sobre la "dimensión imaginaria" (*imaginary dimension*) de la violencia sexualizada de la guerra, cfr. Branche (2012, pp. 9-11), entre otros.

66 Sobre estos objetivos de la enseñanza sensible al género, también más allá de la preocupación por la violencia masiva en la guerra, cfr. Dehne (2007, p. 134).





Referencias
bibliográficas

- Allen, B. (1996). *Rape warfare. The hidden genocide in Bosnia-Herzegovina and Croatia*. Minneapolis-Londres: University of Minnesota.
- Anderlini, S. (2011). *Translating global agreement into national and local commitments*. En K. Kuehnast, Ch. de Jonge Oudraat y H. Hernes (eds.), *Women and war. Power and protection in the 21st century* (pp. 19-36). Washington, D.C.: United States Institute of Peace.
- Assmann, A. y Assmann, J. (1994). Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis [El ayer en el hoy. Medios y memoria social]. En K. Mertens, S. J. Schmidtt y S. Weischenberg (eds.), *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft [La realidad de los medios. Una introducción a la ciencia de la comunicación]* (pp. 114-140). Opladen: Springer vs.
- Bauer, Y. (2001). *Rethinking the Holocaust*. New Haven: Yale University Press.
- Bos, P. R. (2008). Feministische Deutungen sexueller Gewalt im Krieg: Berlín 1945, Yugoslavia 1992-1993 [Interpretaciones feministas de la violencia sexual en la guerra: Berlín 1945, Yugoslavia 1992-1993]. En I. Eschebach y R. Mühlhäuser (eds.), *Krieg und Geschlecht. Sexuelle Gewalt im Krieg und Sex-Zwangsarbeit in NS-Konzentrationslagern [Guerra y género. Violencia sexual en la guerra y trabajo sexual forzado en los campos de concentración nazis]* (Materiales de la Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten, vol. 3, pp. 103-123). Berlín: Metropol.
- Branche, R., Delpia, I., Horne, J., Lagrou, P., Palmierei, D. y Virgili, F. (2012). Writing the history of rape in wartime. En R. Branche y F. Virgili (eds.), *Rape in wartime, houndmills* (pp. 1-16). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Braum, S. (2003). *Europäische Strafgesetzlichkeit [Derecho penal europeo]* (Juristische Abhandlungen, t. 40). Frankfurt: Klostermann.
- Brouwer, A.-M. de (2005): *Supranational criminal Prosecution of Sexual Violence. The ICC and the Practice of the ICTY and ICTR [La Corte Penal Internacional y la práctica del Tribunal Penal Internacional para la exYugoslavia y el Tribunal Penal Internacional para Rwanda]*. Amberes: Intersentia.
- Campbell, K. (2007). The gender of transitional justice: Law, sexual violence and the International Criminal Tribunal for the former Yugoslavia. *The International Journal of Transitional Justice, Issue 1*, 411-432.
- Cigelj, J. (2007). *Apartman 102. Zagreb 2002* [En alemán: *Appartement 102 Omarska*] (3.ª ed.). Würzburg: Diametric.
- Chinkin, Ch. (1994). Rape and sexual abuse of women in international law. *European Journal of International Law* 5, 326-341.
- Daniel-Wrabetz, J. (2007). Children born of war rape in Bosnia-Herzegovina and the Convention on the Rights of the Child. En R. Charli Carpenter (ed.), *Born of war. Protecting children of sexual violence survivors in conflict zones* (pp. 21-39). Bloomfield, CT: Kumarian.
- Dehne, B. (2007). *Gender im Geschichtsunterricht. Das Ende des Zyklopen? [El género en la lucha contra la violencia de género. ¿El fin de los*



- cíclopes?]) (Methods of Historical Learning). Schwalbach-Ts: Wochenschau.
- Deile, L. (2014). *Didaktik der Geschichte [Didáctica de la historia]*, versión: 1.0. Recuperado de Docupedia-Zeitgeschichte: http://docupedia.de/zg/Didaktik_der_Geschichte?oldid=97382
- Drakulić, S. (1999). *Kao da me nema. [Als gäbe es mich nicht (Como si no existiera)]*. Berlín: Aufbau.
- Düllfer, J. (2017). Alte und neue Kriege. Gewaltkonflikte und Völkerrecht seit dem 19. Jahrhundert [Viejas y nuevas guerras. Conflictos violentos y derecho internacional desde el siglo XIX]. *APuZ* (35-36), 4-10.
- Engländer, A. (2005). Der Begriff der freien Überzeugung in §261 StPO im Lichte der Erkenntnistheorie [El concepto de libre convicción en el artículo 261 del Código de Procedimiento Penal a la luz de la epistemología]. En R. Alexy (ed.), *Juristische Grundlagenforschung. Conferencia de la Sección Alemana de la Asociación Internacional de Derecho y Filosofía Social (IVR) del 23 al 25 de septiembre de 2004 en Kiel* (Archiv für Rechts und Sozialphilosophie, suplemento 104, pp. 85-98). Stuttgart: Franz Steiner.
- Enloe, C. (2007 [1993]). *The curious feminist. Searching for women in a new age of empire*. Londres-Berkley-Los Ángeles: International Journal of Urban and Regional Research.
- Erdmann, E. von (2012). Vergewaltigung als Kommunikation zwischen Männern. Kontexte und Auseinandersetzung in Publizistik und Literatur [Violación como comunicación entre hombres. Contextos y confrontación en el periodismo y la literatura]. En M. Erstić, S. Kabić y B. Künkel (eds.), *Opfer - Beute - Boten der Humanisierung? Zur künstlerischen Rezeption der Überlebensstrategien von Frauen im Bosnienkrieg und im Zweiten Weltkrieg [¿Víctimas - presas - mensajeros de la humanización? Sobre la recepción artística de las estrategias de supervivencia de las mujeres en la Guerra de Bosnia y la Segunda Guerra Mundial]* (pp. 13-38). Bielefeld: Transcript.
- Feinberg, S. y Totten, S. (2016). Developing historically accurate and pedagogically sound Holocaust lessons and units. En S. Totten y S. Feinberg (eds.), *Essentials of Holocaust education. Fundamental issues and approaches* (pp. 1-16). Nueva York-Londres: Routledge.
- Goldstein, J. S. (2001). *War and gender. How gender shapes the war system and vice versa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greiner, R. (2012): *Die neuen Kriege im Film: Jugoslawien - Zentralafrika - Irak - Afghanistan [Las nuevas guerras en el cine: Yugoslavia - África Central - Irak - Afganistán]*. Marburg: Schüren.
- Greve, K. (2008). *Vergewaltigung als Völkermord. Aufklärung sexueller Gewalt gegen Frauen vor internationalen Strafgerichten [La violación como genocidio. Violencia sexual contra la mujer ante los tribunales penales internacionales]* (Schriften zur Gleichstellung der Frau 32). Baden-Baden: Nomos.
- Herzog, D. (2009). Introduction: War and sexuality in Europe's twentieth century. En D. Herzog (ed.), *Brutality and desire. War and sexuality in Europe's twentieth century* (pp. 3-15). Houndmills-Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Hippler, J. (2009). Wie »Neue Kriege« beenden? [¿Cómo poner fin a las "Nuevas Guerras"?.] *APuZ* 46, 3-9.
- Hofer, B. (2014). *Psychosoziale Diagnostik in der Jugendwohlfahrt. Möglichkeiten und Grenzen der Gefährdungsabklärung [Diagnóstico psicosocial en la asistencia a la juventud. Posibilidades y límites de la evaluación de riesgos]*. Wiesbaden: Springer vs.
- Hromadžić, A. (2004). Kriegsvergewaltigungen in Bosnien: Alte und neue Erklärungsansätze [Violación de guerra en Bosnia: antiguos y nuevos enfoques explicativos]. En R. Seifert (ed.), *Gender, Identität und kriegerischer Konflikt. Das Beispiel des ehemaligen Jugoslawien [Género, identidad y conflicto bélico. El ejemplo de la antigua Yugoslavia]* (Soziologie: Forschung und Wissenschaft, vol. 9, pp. 112-130). Münster: LIT.
- Iacobelli, T. (2009). The 'Sum of Such Actions': Investigating mass rape in Bosnia-Herzegovina through a case study of Foca. En D. Herzog (ed.), *Brutality and desire. War and sexuality in Europe's twentieth century*



- (pp. 261-283). Houndmills-Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Irvin-Erickson, D. (2017). *Raphaël Lemkin and the concept of genocide*. Filadelfia: University of Pennsylvania.
- Jarvis, M. y Salgado, E. M. (2013). Future challenges to prosecuting sexual violence under international law: insights from ICTY practice. En A.-M. de Brouwer, Ch. Ku, R. Römkens y L. van den Herik (eds.), *Sexual violence as an international crime: interdisciplinary Approaches* (pp. 101-122). Cambridge-Antwerpen-Portland: Intersentia.
- Kaminsky, U. (2011). Oral history. En H.-J. Pandel y G. Schneider (eds.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (Forum Historisches Lernen, 6.ª ed., pp. 483-499). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Kaser, K. (2007). Das ethnische »engineering« [La "ingeniería" étnica]. En D. Melčić (ed.), *Der Jugoslawien-Krieg. Handbuch zu Vorgeschichte, Verlauf und Konsequenzen [La guerra yugoslava. Manual de prehistoria, desarrollo y consecuencias]* (2.ª ed., pp. 401-414). Wiesbaden: vs.
- Kinney, K. (2007). *Childhood sexual abuse* (2.ª ed. Contemporary World Issues). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Klafki, W. (1992). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts [La educación general en la escuela primaria y la misión educativa de los materiales didácticos]. En R. Lauterbach, W. Köhnlein, K. Spreckelsen y E. Klewitz (eds.), *Brennpunkte des Sachunterrichts (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts) [Puntos focales de la enseñanza (problemas y perspectivas de la enseñanza)]* (pp. 11-31). Kiel: IPN.
- Koselleck, R. (1979). *Historia Magistra Vitae. Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte [Historia Magistra Vitae. Sobre la disolución del topos en el horizonte de la historia moderna y turbulenta]*. En R. Koselleck (ed.), *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten [Futuro pasado. Sobre la semántica de los tiempos históricos]* (pp. 38-66). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kosmidou, E. R. (2013). *European civil war films. Memory, conflict, and nostalgia*. Nueva York/Milton Park: Routledge.
- Kuehnast, K., de Jonge Oudraat, Ch. y Hernes, H. (eds.) (2011). Introducción. En *Women and war. Power and protection in the 21st Century* (pp. 1-18). Washington: United States Institute of Peace.
- Leggewie, C. (2011). *Der Kampf um die europäische Erinnerung. Ein Schlachtfeld wird besichtigt [La batalla por la memoria europea. Visita a campo de batalla]*. Múnich: C.H. Beck.
- Leydesdorff, S. (2009). Die Traumata von Srebrenica. Vom Ringen überlebender Frauen um Erinnerung und Zukunft [El trauma de Srebrenica. La lucha de las mujeres sobrevivientes por la memoria y el futuro]. En S. Mattl, G. Botz, S. Karner y H. Konrad (eds.), *Krieg. Erinnerung. Geschichtswissenschaft [Guerra. Memoria. Historia]* (Publicaciones del cluster de la Sociedad de la Historia Ludwig Boltzmann, vol. 1, pp. 351-373). Viena-Colonia-Weimar: Böhlau.
- Lücke, M. (2012). Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik [La diversidad y la interseccionalidad como conceptos de la didáctica de la historia]. En M. Barricelli y M. Lücke (eds.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts [Manual sobre la Práctica de la enseñanza de la historia]* (vol. 1, pp. 136-146). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Mirau-Gondoin, E. (2016). *Die Vereinten Nationen und der völkerrechtliche Schutz der Frauen vor sexueller Gewalt in bewaffneten Konflikten [Las Naciones Unidas y el Derecho Internacional para la Protección de la Mujer contra la Violencia Sexual en los Conflictos Armados]* (Studien zum Öffentlichen Recht, Völker- und Europarecht 23). Frankfurt am Main: Lang.
- Mischkowski, G. (2006). Sexualisierte Gewalt im Krieg. Eine Chronik [Violencia sexualizada en la guerra. Una crónica]. En K. Giese (ed.), *Sexualisierte Kriegsgewalt und ihre Folgen. Handbuch zur Unterstützung traumatisierter Frauen in verschiedenen Arbeitsfeldern [La violencia sexualizada en la guerra y sus consecuencias. Manual para el apoyo a mujeres traumatizadas en*



- diversos ámbitos laborales*] (2.^a ed., pp. 15-55). Frankfurt am Main: Mabuse.
- Mühlhäuser, R. y Eschebach, I. (2008). Sexuelle Gewalt im Krieg und Sex-Zwangsarbeit in NS-Konzentrationslager [Violencia sexual en la guerra y trabajo sexual forzado en los campos de concentración nazis]. En I. Eschebach y R. Mühlhäuser (eds.), *Krieg und Geschlecht. Sexuelle Gewalt im Krieg und Sex-Zwangsarbeit in NS-Konzentrationslager* [Guerra y sexo. Violencia sexual en la guerra y trabajo sexual forzado en los campos de concentración nazis] (Materiales de la Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten, vol. 3, pp. 11-32). Berlín: Metropol.
- Nietzsche, F. (1988). Unzeitgemäße Betrachtungen. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben [Consideraciones intempestivas. Segunda intempestiva: sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida]. En G. Colli y M. Montinari (eds.), *Sämtliche Werke. Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemäße Betrachtungen I-IV. Nachgelassene Schriften 1870-1873* [Obras completas. El nacimiento de la tragedia. Consideraciones intempestivas I-IV. Escritos póstumos] (Kritische Studienausgabe, vol. 1, pp. 243-334). München: De Gruyter.
- Novick, P. (2001). *Nach dem Holocaust. Der Umgang mit dem Massenmord* [Después del Holocausto. Lidando con asesinatos en masa]. Stuttgart-München: DVA (Deutsche Verlags-Anstalt).
- Nowak, M. (1998). Disappearances in Bosnia-Herzegovina. En M. O'Flaherty y G. Gisvold (eds.), *Post-war protection of human rights in Bosnia and Herzegovina* (pp. 107-121). La Haya-Londres- Boston: Martinus Nijhoff.
- Oosterveld, V. (2013). Prosecuting gender-based persecution as an international crime. En A.-M. de Brouwer, Ch. Ku, R. Römkens y L. Van Den Herik (eds.), *Sexual violence as an international crime: Interdisciplinary approaches* (pp. 57-78). Cambridge-Amberes-Portland: Intersentia.
- Overwien, B. (2019). *Educación cívica en Alemania: desarrollo y aspectos de la discusión actual* (Documento de Trabajo n.º 2). Bogotá: Instituto Colombo-Alemán para la Paz, CAPAZ.
- Pandel, H.-J. (2017). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis* [Didáctica de la historia. Una teoría para la práctica] (2.a ed.). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Plessow, O. (2012). Länderübergreifende ‚Holocaust Education‘ als Demokratie- und Menschenrechtsbildung. Transnationale Initiativen im Vergleich [Comparación de iniciativas transnacionales]. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 11, 11-30.
- Plessow, O. (2013). »Just a very special genocide?«. Ein deutsch-amerikanischer Vergleich zur Beschäftigung mit der Shoa im Rahmen bildungsbezogener Genozidvergleiche. [Una comparación germano-americana del significado de la ocupación con la Shoah en el contexto de las comparaciones del genocidio educativo]. *Zeitschrift für Genozidforschung*, 14(1-2), 190-234.
- Plessow, O. (2016). Didaktische Herausforderungen eines gendersensiblen Blicks auf Massenverbrechen – Das Beispiel des Bosnienkriegs [Desafíos didácticos de una visión sensible al género sobre los crímenes de masas – El ejemplo de la guerra de Bosnia]. En N. Bennewitz y H. Burkhardt (eds.), *Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Neue Beiträge zu Theorie und Praxis* (pp. 141-166). Münster: LIT.
- Rathfelder, E. (2007). The war at its sites. En D. Melčić (ed.), *Der Jugoslawien-Krieg. Handbuch zu Vorgeschichte, Verlauf und Konsequenzen* [La guerra yugoslava. Manual de prehistoria, curso y consecuencias] (2.^a ed.) (pp. 344-361). Wiesbaden: vs.
- Richter-Lyonette, E. (1998). Als wäre es das erste Mal: Frauen und Internationale Strafgerichtsbarkeit [Como si fuera la primera vez: la mujer y la justicia penal internacional]. En R. Klingenberg y S. Randeria (eds.), *Globalisierung aus Frauensicht. Bilanzen und Visionen* [Globalización desde la perspectiva de la mujer. Balances y visiones] (EINE Welt. Texte der Stiftung Entwicklung und Frieden, vol. 6, pp. 159-184). Bonn: Dietz.
- Rivière, A. (2012). "Special Decisions". Children born as the result of german rape and handed over to public assistance during the Great War (1914-18) ["Decisiones



- especiales". Niños nacidos como resultado de la violación alemana y entregados a la asistencia pública durante la Gran Guerra (1914-18)]. En R. Branche y F. Virgili (eds.), *Rape in wartime* (pp. 184-200). Houndmills-Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Rohlfes, J. (2005). *Geschichte und ihre Didaktik [Historia y su didáctica]* (3.ª ed.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J. (1983). *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft [Razón histórica. Fundamentos de la historia I: los fundamentos de la ciencia histórica]*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J. (2008a). *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden [Orientación histórica. Sobre el trabajo de la conciencia histórica en la búsqueda del tiempo]* (Forum for Historical Learning, 2.ª ed.). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Rüsen, J. (2008b). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (Forum Historisches Lernen) [*Aprendizaje histórico. Conceptos básicos y paradigmas*] (2.ª ed.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sabrow, M. y Frei, N. (eds.). (2012). *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945 [El nacimiento del testigo contemporáneo después de 1945]*. Göttingen: Wallstein.
- Sacco, J. (2000). *Safe Area Gorazde. The war in Eastern Bosnia 1992-1995*. Seattle: Fantagraphics.
- Sacco, J. (2003). *The fixer. A story from Sarajevo*. Montréal: Drawn & Quarterly.
- Safferling, Ch. (2012). *International Criminal Procedure*. Oxford: Oxford University Press.
- Scherr, A. (2010). The role of historical and political education in contemporary human rights education. En R. Huhle (ed.), *Human rights and history. A Challenge for Education* (pp. 175-179). Berlín: Remembrance, Responsibility and Future.
- Schmidt am Busch, B. (1995). *Die Kriegsverbrechen an Frauen im Jugoslawienkonflikt: - Möglichkeiten und Grenzen ihrer Verfolgung durch den Internationalen Strafgerichtshof - [Los crímenes de guerra contra las mujeres en el conflicto yugoslavo: -Posibilidades y límites de su enjuiciamiento por parte de la Corte Penal Internacional-]*. *Kritische Justiz*, 28, 1-11.
- Schneider, Ch. (2007). "Esto es muy difícil de responder y discúlpenme si mis lágrimas llegan ahora". Medialidad y testimonio. En Fritz Bauer Institute, M. Elm y G. Kößler (eds.), *Zeugenschaft des Holocaust. Zwischen Trauma, Tradierung und Ermittlung [Testimonio del Holocausto. Entre el trauma, transmisión e investigación]* (pp. 260-279). Frankfurt am Main: Campus.
- Schuller, S. (2010). *Versöhnung durch strafrechtliche Aufarbeitung? Die Verfolgung von Kriegsverbrechen in Bosnien und Herzegowina [¿Reconciliación a través de la justicia penal? El enjuiciamiento de los crímenes de guerra en Bosnia y Herzegovina]*. Frankfurt: Peter Lang.
- Skjelsbæk, I. (2001). Is Feminism Inherently Peaceful? The Construction of Femininity in War. En I. Skjelsbæk y D. Smith (eds.), *Gender, peace and conflict* (pp. 47-67). Londres-Thousand Oaks-Nueva Delhi: Sage.
- Skjelsbæk, I. (2011). Sexual Violence in the Post-Yugoslav Wars. En K. Kuehnast, Ch. de Jonge Oudraat y H. Hernes (eds.), *Women and war. Power and protection in the 21st Century* (pp. 65-84). Washington: United States Institute of Peace.
- Skjelsbæk, I. (2012). *The political psychology of war rape. Studies from Bosnia and Herzegovina*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Slapšak, S. (2001). The use of women and the role of women in the yugoslav war. En I. Skjelsbæk y D. Smith (eds.), *Gender, peace and conflict* (pp. 161-183). Londres-Thousand Oaks-Nueva Delhi: Sage.
- Slapšak, S. (2004). Gender and War in the Post-Socialist World. En R. Seifert (ed.), *Gender, Identität und kriegerischer Konflikt. Das Beispiel des ehemaligen Jugoslawien [Género, identidad y conflicto militar. El ejemplo de la antigua Yugoslavia]* (Soziologie: Forschung und Wissenschaft, vol. 9, pp. 26-39). Münster: LIT.
- Stanton, G. (2004). *Wie wir Genozid verhindern können. Der Aufbau einer Internationalen Kampagne zur Beendigung von Genoziden [Cómo podemos prevenir el genocidio. El desarrollo de una campaña internacional*



- para poner fin al genocidio]. En V. Radkau, E. Fuchs y T. Lutz (eds.), *Genozide und staatliche Gewaltverbrechen im 2. Jahrhundert [Genocidios y crímenes de Estado violentos en el siglo xx]* (pp. 29-39). Viena: Studienverlag.
- Steindorff, L. (2012). Reseña del libro *Jugoslawien und seine Nachfolgestaaten 1943-2011. Eine ungewöhnliche Geschichte des Gewöhnlichen*, de Holm Sundhaussen [*Yugoslavia y sus Estados sucesores 1943-2011: Una historia inusual de lo ordinario*]. Viena. Recuperado de <http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-20298> (consultado el 27.03.2015).
- Stiglmayer, A. (1994). The rapes in Bosnia-Herzegovina. En A. Stiglmayer (ed.), *Mass rape. The war against women in Bosnia-Herzegovina [Violación en masa. La guerra contra las mujeres en Bosnia-Herzegovina]* (pp. 82-169). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Stübinger, S. (2008). *Das »idealisierte« Strafrecht. Über Freiheit und Wahrheit in der Straftheorie und Strafprozessrechtslehre [El derecho penal "idealizado". Sobre la libertad y la verdad en la teoría y el derecho procesal penal]* (Juristische Abhandlungen, vol. 50). Frankfurt: Vittorio Klostermann.
- Suárez, N. (2012). Rape, blaming the victim and social control in paramilitary enclaves: An approach to the case of Colombia [Violación, culpa a la víctima y control social en los enclaves paramilitares: un acercamiento al caso de Colombia]. En R. Branche y F. Virgili (eds.), *Rape in wartime* (pp. 79-89). Houndmills-Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Sundhaussen, H. (2014). Introducción de *Jugoslawien und seine Nachfolgestaaten 1943-2011. Eine ungewöhnliche Geschichte des Gewöhnlichen [Yugoslavia y sus Estados sucesores 1943-2011: una historia inusual de lo ordinario]* (2.ª ed., pp. 21-43). Viena-Colonia-Weimar: Böhlau.
- Ther, P. (2012). Diferenciación vs. Universalización. «Etnische Säuberungen» und die Genocide Studies [Diferenciación vs. Universalización. Limpiezas étnicas y estudios de genocidio]. En S. Steinbacher (ed.), *Holocaust und Völkermorde. Die Reichweite des Vergleichs [Holocausto y genocidios. El alcance de la comparación]* (pp. 169-193). Frankfurt-Nueva York: Campus.
- Thierault, H. C. (2013). Denial of ongoing atrocities as a rationale for not attempting to prevent or intervene. En S. Totten (ed.), *Impediments to the prevention and intervention of genocide: A critical bibliographic review* (Genocide: a critical bibliographic review, vol. 9, pp. 47-75). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Thomas D. Q. y Ralph, R. E. (1999). *Rape in war: The case of Bosnia*. En S. P. Ramet (ed.), *Gender politics in the Western Balkans: Women and society in Yugoslavia and the Yugoslav successor states* (pp. 203-218). University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
- Todorova, M. (2012). Balkan. En P. de Boer, H. Duchhardt, G. Kreis y W. Schmale (eds.), *Europäische Erinnerungsorte 2. Das Haus Europa [Lugares europeos de la memoria 2. La Casa de Europa]* (pp. 601- 610). München: Oldenburg.
- Totten, S. (2012). Genocide education. En S. Totten y J. E. Pedersen, *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries. A critical annotated bibliography* (vol. 1, pp. 419-458). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Tribunal Penal Internacional para la exYugoslavia (TPIY) – Naciones Unidas (s. f.). Voice of the Victims. *United Nations. International Residual Mechanism for Criminal Tribunals*. Recuperado de <http://www.icty.org/en/features/voice-of-the-victims>.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? En S. Schiele y H. Schneider (eds.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung [El problema del consenso en la formación política]* (pp. 173-184). Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. (Reimpreso de *Politische Bildung auf schwierige Terrain. Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit, DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens [La formación política sobre un difícil terreno. Extremismo de derecha, trabajo conmemorativo, reevaluación de la RDA y el Consenso de Beutelsbach]*, por J. Schmidt y S. Schoon, eds., 2016. Schwerin: Ernst Klett Verlag.



- Weiß, N. (2001). Vergewaltigung und erzwungene Mutterschaft als Verbrechen gegen die Menschlichkeit, Kriegsverbrechen und Genozid. Wie beurteilen sich diese Vorfälle aus der Perspektive der Kinder, die gewaltsam gezeugt wurden? [La violación y la maternidad forzada como crímenes de lesa humanidad, crímenes de guerra y genocidio. ¿Cómo se valoran estos incidentes desde la perspectiva de los niños que fueron concebidos por la fuerza?]. *MRM - MenschenRechtsMafazin*, H. 3, 132-142.
- Wineburg, S. (2000). Making Historical Sense. En P. Stearns, P. C. Seixá y S. Weinberg (eds.), *Knowing, teaching, learning history: National and international perspectives* (pp. 306-325). Nueva York-Londres: New York University Press.
- Wood, E.-J. (2008). Sexuelle Gewalt im Krieg. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen [Violencia sexual en la guerra. Para la comprensión de las diferentes formas]. En I. Eschebach y R. Mühlhäuser (eds.), *Krieg und Geschlecht. Sexuelle Gewalt im Krieg und Sex-Zwangsarbeit in NS-Konzentrationslagern* [Guerra y género. Violencia sexual en la guerra y trabajo sexual forzado en los campos de concentración nazis] (Materiales de la Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten, vol. 3, pp. 55-74). Berlín: Metropol.
- Wood, E.-J. (2011). Rape is not inevitable during war [La violación no es inevitable durante la guerra]. En K. Kuehnast, Ch. de Jonge Oudraat y H. Hernes (eds.), *Women and war. Power and protection in the 21st Century* [Las mujeres y la guerra. El poder y la protección en el siglo XXI] (pp. 37-63). Washington: United States Institute of Peace.
- Zipfel, G. (2008). Ausnahmezustand Krieg? Anmerkungen zu soldatischer Männlichkeit, sexueller Gewalt und militärischer Einhegung [¿Estado de emergencia de guerra? Apuntes sobre la masculinidad de los soldados, la violencia sexual y la contención militar]. En I. Eschebach y R. Mühlhäuser (eds.), *Krieg und Geschlecht. Sexuelle Gewalt im Krieg und Sex-Zwangsarbeit in NS-Konzentrationslagern* [Guerra y género. Violencia sexual en la guerra y trabajo sexual forzado en los campos de concentración nazis] (Materiales de la Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten, vol. 3, pp. 75-101). Berlín: Metropol.



Instituto Colombo-Alemán para la Paz – CAPAZ

El Instituto CAPAZ es una plataforma de cooperación entre Colombia y Alemania que promueve el intercambio de conocimientos y experiencias en temas de construcción de paz, mediante la conformación de redes entre universidades, centros de investigación, organizaciones de la sociedad civil y entidades gubernamentales que actúan en el ámbito territorial. La consolidación de dichas redes permite el análisis, la reflexión y el debate académico interdisciplinario sobre las lecciones del pasado y los desafíos de la construcción de una paz sostenible. CAPAZ promueve actividades de investigación, enseñanza y asesoría, las cuales permiten nuevas aproximaciones a la comprensión de la paz y el conflicto, transmiten conocimiento a la sociedad y plantean respuestas a los múltiples desafíos de una sociedad en transición.

Serie Documentos de trabajo del Instituto CAPAZ

La serie *Documentos de trabajo* del Instituto CAPAZ busca fomentar el intercambio de conocimientos, el debate académico y la construcción de puentes de cooperación académica, facilitando a investigadoras e investigadores difundir y exponer los resultados iniciales de sus investigaciones en curso, así como sus contribuciones y enfoques sobre diferentes temáticas relacionadas con la construcción de paz en Colombia.

La serie *Documentos de trabajo* del Instituto CAPAZ es de acceso público y gratuito, y se rige por los parámetros del Creative Commons Attribution. Los derechos de autor corresponden a los(as) autores(as) del documento y cualquier reproducción total o parcial del documento de trabajo (de sus herramientas visuales o de los datos que brinda el documento) debe incluir un reconocimiento de la autoría del trabajo y de su publicación inicial.

La reproducción del documento solo puede hacerse para fines investigativos y para uso personal. Para otros fines se requiere el consentimiento de los(as) autores(as)

El Instituto CAPAZ no se responsabiliza por errores o imprecisiones que los(as) autores(as) hayan plasmado en el documento de trabajo, ni por las consecuencias del uso del mismo. Las opiniones y juicios de los(as) autores(as) no son necesariamente compartidos por el Instituto CAPAZ.

www.instituto-capaz.org
info@instituto-capaz.org
(+57 1) 342 1803 Extensión 29982
Carrera 8 No. 7-21
Claustro de San Agustín
Bogotá - Colombia



Supported by the DAAD with funds from the Federal Foreign Office

DAAD

Deutscher Akademischer Austauschdienst
Servicio Alemán de Intercambio Académico



Federal Foreign Office