Cantas y tonadas del conflicto armado en San Bernardo, Cundinamarca. La memoria local desde las músicas.

Yair Alexis Rodríguez Rodríguez

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura en Ciencias Sociales
Bogotá D.C.
2026

Cantas y tonadas del conflicto armado en San Bernardo, Cundinamarca.
La memoria local desde las músicas.

Yair Alexis Rodríguez Rodríguez

Trabajo de grado para optar por el título de:
Licenciado en Ciencias Sociales

Director:
Byron Giovanny Ospina Florido

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá D.C.
2026

Contenido

1. Música y Memoria histórica del conflicto armado en el municipio de San Bernardo 6

1.1. Cantas y tonadas del conflicto. Una revisión documental. 7

1.1.1. Música insurgente: cantas y tonadas del fusil 10

1.1.2. Música Campesina: cantas y tonadas del azadón 13

1.1.3. La música como dispositivo de uso mediático y propaganda estatal 20

1.2. Representación musical de la historia social de San Bernardo 27

1.2.1. Datos generales 29

1.2.2. Fundación 30

1.2.3. La Lucha agraria y la Violencia 35

1.2.4. El boom de las guerrillas 44

1.2.5. Primera década del siglo XXI 52

1.2.6. Pos acuerdo 56

CAPÍTULO 2. 58

CONFLICTO Y MÚSICA, UNA MIRADA DESDE LO PEDAGÓGICO 58

2.1. Música- Memoria - Pedagogía 58

2.2. Caracterización de la Escuela Normal Superior de San Bernardo 60

2.2.1. La pedagogía convergente, una apuesta desde lo didáctico 63

2.3. Propuesta pedagógica 66

2.4. Resultados preliminares 78

CAPÍTULO 3. 81

SISTEMATIZACIÓN Y LOS SABERES PEDAGÓGICOS 81

3.1 Saber y saber pedagógico 82

3.2. Dimensiones del saber pedagógico 84

Dimensión comunicativa 89

3.3. Mi experiencia en aula y el saber pedagógico 90

Conclusiones 91

Referencias bibliográficas 94

INTRODUCCIÓN

El presente documento se inscribe dentro de la línea de investigación y práctica pedagógica Formación Política y Memoria Social de la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. En este trabajo se busca examinar cómo las músicas campesinas pueden contribuir al estudio del conflicto armado y a la comprensión de la memoria histórica del Sumapaz, con especial atención en el municipio de San Bernardo. El tema central gira en torno a las músicas del conflicto, dentro de las cuales se enmarcan la música campesina, la música insurgente y los medios audiovisuales militares como vehículos de memoria, resistencia y denuncia en medio de la violencia que se vivió en el país y en la región.

Este trabajo toma importancia, al entender que a pesar de la abundante literatura que hay sobre el conflicto armado, el caso de San Bernardo parece inexplorado aún. Si bien, el municipio hace parte de la histórica región del Sumapaz, ampliamente estudiada por sus luchas agrarias y presencia insurgente, sus experiencias musicales locales no cuentan con un estudio sistemático que permita comprender su papel en la construcción de memoria, identidad y narrativas sobre la guerra. Este vacío investigativo es significativo porque la música se ha consolidado como un campo relevante en los estudios sociales del conflicto, especialmente desde perspectivas etnomusicológicas, históricas y pedagógicas.

De este modo, la intención del trabajo es visibilizar el rol que tuvieron las músicas en el conflicto armado en el municipio de San Bernardo principalmente entre el periodo de la década de los noventa y principio de los años 2000. Este énfasis se debe a dos razones fundamentales, en un primer lugar porque es una constante en los trabajos que analizan el Sumapaz centrarse en San Juan y Cabrera (Cundinamarca), excluyendo y desconociendo a los demás municipios. Y, en un segundo lugar, por el vínculo propio con el territorio pues al ser oriundo de este municipio y conocer de primera mano muchas anécdotas que dejó la violencia en el municipio, nace el interés de transmitir y hacer visible parte de los relatos que han sido rezagados tanto de la historia oficial e incluso de la historia local.

Es así como este trabajo aporta de manera significativa a la memoria local y permite a las nuevas generaciones comprender una cara del conflicto armado en el municipio, a través de compilados de canciones, relatos e historias de vida rescatados dentro de este trabajo de investigación.

Para ello, se presenta una revisión documental sobre los vínculos entre música, memoria y conflicto, así como un análisis de las principales investigaciones sobre las músicas del conflicto. No obstante, la intención no es solo describir los estudios existentes, sino

identificar cómo dialogan entre sí y qué vacíos persisten en la comprensión de las músicas rurales como fuentes históricas y de memoria. No obstante, debido a la escasez de trabajos de investigación sobre San Bernardo, fue necesario realizar entrevistas y tener diálogos y contacto permanente con músicos y campesinos del municipio, los cuales aportaron buena parte de la memoria oral del documento.

A la par, se realizó una revisión de composiciones musicales realizadas por los distintos actores armados y no armados del conflicto, durante y después de éste. Estas composiciones las denomino como "Cantas" que se pueden entender como coplas o poemas convertidas en canciones y se integran en el repertorio musical de las agrupaciones, y en palabras de Freja de la Hoz (2021), integran una memoria comunicativa. Lo cual permite un acercamiento entre lo académico y lo empírico, en donde las composiciones musicales toman un rol protagónico y se ponen a la altura de las distintas investigaciones y artículos académicos. De esta manera, las composiciones no solo tienen una función decorativa, sino que se reconoce la importancia de estas como fuentes fundamentales dentro de la historia oral de la región y el municipio.

En cuanto al trabajo pedagógico, se desarrolló en la Escuela Normal Superior de San Bernardo con el semestre IV del Programa de Formación Complementaria Docente, con quienes se desarrolló un trabajo conjunto orientado hacia la memoria local a través de relatos de vida del conflicto, lo cual dio como resultado un podcast denominado Voces silenciadas, gritos de paz.

Es así que el documento se compone de tres capítulos. El primero presenta una revisión bibliográfica sobre música, memoria y conflicto en Colombia. En la segunda parte del capítulo 1, se realiza un análisis contextual de San Bernardo, sus dinámicas musicales y los actores armados que incidieron en el territorio. El segundo capítulo desarrolla los fundamentos pedagógicos de una propuesta para trabajar la memoria del conflicto desde la música en el aula, incluyendo la caracterización de la Escuela Normal Superior de San Bernardo y el diseño de una intervención pedagógica basada en la pedagogía convergente. El tercer capítulo reflexiona sobre el saber pedagógico a partir de la práctica realizada, analizando los diarios de campo y las dimensiones del saber pedagógico propuestas por Moreno et al. (2006). De esta forma, el trabajo aporta a la memoria local no solo desde lo académico y lo teórico, sino desde lo pedagógico y lo práctico, proporcionando materiales didácticos para la enseñanza de la historia local y permitiendo que las nuevas generaciones comprendan una cara del conflicto armado en el municipio a través de compilados de canciones, relatos e historias de vida rescatados dentro de esta investigación.

CAPÍTULO 1.

CANTAS Y TONADAS EN LA MEMORIA HISTÓRICA.

1. Música y Memoria histórica del conflicto armado en el municipio de San Bernardo

En este apartado, se lleva a cabo una revisión bibliográfica en donde se examina la relación entre la música y la memoria histórica del conflicto armado en San Bernardo, Cundinamarca, a partir de tres ejes analíticos: las expresiones musicales insurgentes (música fariana), las músicas campesinas y los medios audiovisuales militares. Lo anterior se realiza mediante el análisis de estudios existentes, archivos sonoros del conflicto, y entrevistas realizadas a pobladores del municipio. Así, se busca comprender cómo estas expresiones musicales han operado como vehículos de resistencia, denuncia y construcción de memoria colectiva en contextos rurales afectados por la violencia.

El conflicto armado colombiano ha sido objeto de un amplio y sostenido interés académico. Desde los estudios pioneros de Guzmán, Fals Borda y Umaña (1965) sobre la violencia bipartidista, las ciencias sociales en el país han buscado comprender los orígenes, las causas estructurales y las consecuencias del enfrentamiento armado que marcó el devenir nacional durante más de medio siglo. Dichas investigaciones inauguraron una tradición analítica en la que convergen la historia, la sociología, la antropología y las ciencias políticas, entre otras disciplinas, abordando el conflicto no solo como un fenómeno político, sino como una experiencia social que transformó la vida cotidiana de miles de comunidades principalmente rurales.

Con el paso del tiempo, la producción académica se ha diversificado. Recientemente han surgido diversos estudios centrados en la violencia de los años cincuenta, como los realizados por la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015), consagrados en el libro *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Se sumaron posteriormente trabajos sobre los procesos insurgentes (Quishpe, 2019; Quishpe, 2022; Samacá, 2017), el surgimiento del paramilitarismo, el narcotráfico y el desplazamiento forzado, con trabajos como el de Cruz (2007) y su artículo "Los estudios sobre el paramilitarismo en Colombia". De otro lado, han emergido investigaciones sobre las políticas de memoria y verdad derivadas de los acuerdos de paz de 2016. Sin duda, quizás el trabajo

más profundo sobre este asunto es el *Informe final de la Comisión de la Verdad: Hay paz si hay verdad* (Comisión de la Verdad, 2022).

Sin embargo, dentro de este extenso campo de producción documental, la música no ha ocupado un lugar protagonista en la academia, pese a ser un componente fundamental en la configuración de la memoria colectiva, la identidad y la resistencia cultural de las comunidades rurales. La música, entendida como lenguaje simbólico y práctica social, ha acompañado los distintos momentos del conflicto. Sus letras y melodías no solo narran los hechos, sino que interpretan las emociones, los silencios y las formas de resistencia de las comunidades afectadas. En palabras de Rodríguez y Cabedo (2017): "Durante el conflicto, los EMC [Espacios Musicales Colectivos] se erigen como espacios de resistencia donde se pone límite a lo devorador de la guerra" (p. 281).

Es así como el municipio de San Bernardo, ubicado en la Provincia del Sumapaz, ofrece un ejemplo de esta relación entre música, territorio y memoria. Aun así, a pesar de compartir con otros municipios del Sumapaz una historia de resistencia agraria y presencia guerrillera, su experiencia ha sido poco documentada. Mientras las investigaciones se concentran en los municipios más visibles del Sumapaz, las historias de San Bernardo han quedado relegadas.. Sin embargo, los relatos orales, las fiestas y las canciones locales evidencian la profundidad con que el conflicto transformó la vida en la región y cómo la música se convirtió en un lenguaje para expresar esas vivencias.

Por tal motivo, abordar las músicas de San Bernardo implica reconocer las múltiples capas de significado que habitan en las tonadas campesinas. Como lo plantea Freja de la Hoz (2021), la música rural no es una manifestación folclórica estática, sino una práctica dinámica que condensa los procesos históricos y afectivos de las comunidades, pues a través de las cantas las personas elaboran sus recuerdos, transmiten valores, preservan la identidad y resignifican la experiencia del conflicto. De esta manera, la música sirve como un puente entre la memoria individual y la memoria colectiva, entre el pasado vivido y el presente reconstruido.

1.1. Cantas y tonadas del conflicto. Una revisión documental.

El rastreo documental realizado permitió identificar tendencias relevantes y vacíos persistentes en los estudios sobre música y conflicto en Colombia. La búsqueda se llevó a cabo a través de los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de

Los Andes, la Universidad Javeriana, la Universidad Surcolombiana, la Universidad Santo Tomás, la Universidad Cundinamarca y la Universidad Granada; también a través de buscadores como SciELO, Dialnet, Google Académico y por medio de plataformas digitales como la Biblioteca Musical de la Paz y algunos artículos de la *Revista de Estudios Colombianos*. De un conjunto de más de cien resultados, estos se filtraron teniendo en cuenta el título y el resumen, donde los principales criterios de selección fueron: 1) relación Memoria-Música-Conflicto Armado; 2) localización: aquí tuvieron relevancia los trabajos que denotaran una relación directa con el Sumapaz o la región andina; 3) género musical: aparecieron algunos trabajos de construcción de memoria colectiva y tejido social pero cuyo eje central eran otros géneros musicales, por lo que en esta búsqueda se priorizaron los trabajos enfocados en la música campesina (carranguera y parrandera).

Una vez completada la fase anterior, se seleccionaron 41 documentos por su pertinencia temática: 12 libros, 10 artículos, 7 trabajos de grado, 2 cancioneros, 4 informes, 1 diccionario y 5 documentos institucionales.

Revisión documental sonora

También hubo una selección de canciones, en donde su búsqueda se realizó principalmente en las plataformas digitales Youtube, en la Biblioteca Musical para la Paz y mediante una escucha activa durante algunos de los festivales y concursos de música campesina del departamento y, por supuesto, mediante la escucha activa en las parrandas. Para ello, algunos de los parámetros tenidos en cuenta para su selección fueron: 1) canciones que sirvan de insumo para los apartados; 2) canciones de grupos de la región o del municipio en donde se cante con relación al conflicto armado; 3) canciones en donde se mencione San Bernardo, el Sumapaz o alguno de los municipios de la región. Para la fase de análisis fue necesario escuchar más de 300 canciones, de las cuales fueron seleccionadas 29. Esto, relacionado con las canciones que se encuentran en plataformas digitales.

Ahora bien, hay otro repertorio de cantas que son composiciones inéditas de músicos del municipio, para lo cual fue necesario entablar una comunicación directa con los autores y compositores. Este compilado se logró por varias circunstancias, principalmente la "facilidad" de ser músico del municipio, con lo cual se posee un conocimiento previo tanto de obras como de músicos. Y, en segundo lugar, a través de un homenaje del Concejo Municipal a algunos músicos sanbernardinos representativos, se logró el contacto con "Julito Buitrago",

quien es cantautor y varias de sus canciones le cantan a su tierra natal. En este ejercicio se logró recopilar un total de 6 obras musicales que mencionan el municipio.

El análisis de todas las referencias documentales y musicales anteriores, evidencia que la música campesina y rural es reconocida por los investigadores como una herramienta central en los procesos de memoria histórica. Freja de la Hoz (2021), por ejemplo, argumenta que las canciones campesinas condensan la experiencia del territorio, expresan el dolor colectivo y funcionan como dispositivos para la elaboración simbólica del trauma. En diálogo con esta autora, Molina (2019) enfatiza que las composiciones musicales producidas deben entenderse como archivos sonoros que registran las transformaciones sociales y políticas del campo colombiano. Ambos coinciden en que la música actúa como una forma de narrar lo que los documentos escritos no registran, especialmente en comunidades donde escasea la presencia institucional.

Bernal (2016) complementa este argumento desde una perspectiva pedagógica, al sugerir que las canciones campesinas no solo son testimonios del pasado, sino también recursos didácticos para la transmisión intergeneracional de la memoria. Según el autor, en municipios como Chaparral (Tolima), las letras musicales funcionan como lecciones sobre la historia local, enseñando a las nuevas generaciones a comprender las causas de la violencia y las formas de resistencia. En una línea similar, Rodríguez y Cabedo (2017) destacan que la incorporación de las músicas rurales en los procesos educativos favorece el desarrollo de una conciencia crítica y una cultura de paz.

Desde otro ángulo, Mosquera y Rodríguez (2018) desarrollan el concepto de resiliencia cultural, señalando que la música ha permitido a las comunidades rurales reconstruir su identidad y sus lazos sociales después de experiencias traumáticas. Es así como la música se convierte en un mecanismo de reparación simbólica y de comunicación emocional. En conexión con esta idea, Freja de la Hoz (2021) observa que las canciones cumplen la función de refugio simbólico, donde el dolor colectivo puede expresarse de manera compartida, evitando el silencio impuesto por el miedo.

En cuanto a las categorías conceptuales, los autores coinciden en destacar nociones como memoria cultural (Freja de la Hoz, 2021), pedagogía de la memoria (Mosquera & Rodríguez, 2018), espacios musicales colectivos (Rodríguez & Cabedo, 2017) y música local (Bernal, 2016). Estas categorías dialogan entre sí y configuran un marco interpretativo que permite

entender la música no como una mera representación artística, sino como una práctica social de memoria.

Una vez realizado el acercamiento conceptual frente a las cantas y tonadas del conflicto en el anterior apartado, a continuación, se abordará el papel de las músicas en el conflicto desde el ángulo de los diferentes actores. En un primer momento se analizará el papel que jugó la música insurgente, en específico la música fariana, tanto internamente dentro de las FARC como externamente en la población civil. En un segundo momento, se observará el rol de la música campesina en la región, las composiciones y los mensajes transmitidos a través de estas melodías. Y en un tercer momento, el papel del Estado por medio de la serie *Hombres de Honor* y las emisoras militares..

1.1.1. Música insurgente: cantas y tonadas del fusil

La música insurgente en Colombia constituye un campo de estudio que articula un análisis político, social, cultural e incluso emocional, como lo demuestran los trabajos de Quishpe (2019), Quishpe (2022), Samacá (2017), Maldonado (2017), Góngora y Rincón (2021) y Quishpe et al. (2019). Estos trabajos ofrecen aproximaciones para comprender las múltiples funciones de las composiciones vinculadas a las FARC-EP, las cuales fueron prácticas de cohesión interna, instrumentos de pedagogía política, canales de comunicación regional y de uso propagandístico para atraer adeptos. En esta sección se analiza el papel de la música insurgente, especialmente la música fariana, puesto que las FARC-EP fueron la guerrilla activa en el municipio.

Para comenzar, Quishpe (2019) describe la música fariana como un componente cotidiano dentro de los frentes guerrilleros en donde las canciones acompañaban actos, celebraciones, ceremonias y jornadas de trabajo. En ese entorno, la música cumplía una doble función comunicativa: reproducía mensajes ideológicos y simultáneamente modulaba las afectividades colectivas necesarias para la convivencia en condiciones de violencia. Por su parte, Samacá (2017) complementa esta lectura al subrayar el papel de la canción como herramienta de socialización política, un recurso mediante el cual se transmitían normas, relatos fundantes y modelos de conducta.

> Un 27 de mayo Marquetalia fue agredida
> los campesinos se armaron, convirtiéndose en guerrilla
> Joselo Tula Salgado, Luz Miriam, Isauro Isaías

con otros más que se alzaron pelearon con valentía
Eran los años 60
humeaba el 9 de abril
El títere de Valencia
el fuego hizo revivir (Quishpe et al., 2019, p. 29)

El anterior fragmento de la canción "27 de mayo" del cantautor fariano Julián Conrado se encuentra en un artículo de Quishpe et al. (2019), donde también se menciona que “La música ha sido un medio privilegiado donde los artistas de la organización han plasmado diversas imágenes sonoras de dicha cotidianidad [fariana]. (Quishpe et al., 2019, p. 35)”.

Con ambos autores, tanto Quishpe como Samacá, aparece la idea de la música como vehículo de formación grupal y de consolidación identitaria. Por otra parte, el análisis de Quishpe et al. (2019) añade la dimensión psicológica y emocional: más allá del contenido doctrinal, las canciones insurgentes resultaron relevantes para sostener la moral de los combatientes, ofrecer consuelo en situaciones adversas y conservar la memoria interna del grupo. Su trabajo con el cancionero *Entre fusiles y acordeones* documenta la coexistencia de temas románticos, nostálgicos y políticos en las letras, lo cual sugiere una estética híbrida que mezclaba lo íntimo y lo colectivo. Esa mezcla, según los autores, ayuda a explicar por qué la música ocupó un lugar central en la vida cotidiana de la insurgencia.

Tengo un amor en la guerrilla, ella es muy linda y bonita,
por la montaña sabe marchar.
Tiene un dilema en su vida que causa admiración,
por el pueblo sabe pelear. (Quishpe et al., 2019, p. 15)

Por otra parte, Duarte Chávez (2021) focaliza su estudio en la emisora Cadena Radial Bolivariana Voz de la Resistencia (CRB-VR) y en su capacidad de articular audiencias rurales. La emisora no solo emitía canciones farianas, sino que también transmitía programas informativos, consejos agrícolas y contenidos formativos dirigidos a la población campesina. En regiones con limitada cobertura mediática del Estado, la CRB-VR actuó como un medio alternativo de comunicación que combinaba propaganda política con información práctica, lo que facilitó su recepción entre audiencias locales. Duarte documenta la adaptabilidad temática de la emisora, pues sus programaciones se diseñaban con atención a los intereses territoriales, lo que contribuía a una aceptación regional.

> ¿Qué papel jugó la emisora de la insurgencia? Pues, antes que nada, era digamos la conquista de simpatizantes, de simpatías por parte de la gente civil que accidentalmente la escuchaba. Y, además, pues mantener informados a los que ya no eran simpatizantes, sino que eran miembros de partido o auxiliadores (...). (Comunicación personal, 8 de abril de 2026, 11:23).

Estos estudios, cuando se ponen en diálogo, permiten trazar varias líneas interpretativas convergentes. Primero, la música insurgente funcionó como práctica interna de cohesión y pedagogía política (Quishpe, 2019; Samacá, 2017). Segundo, la música también operó externamente como medio de comunicación y vinculación con las comunidades (Duarte Chávez, 2021). Tercero, su dimensión emocional y estética (Chaves & Flórez, 2019) contribuye a explicar su perdurabilidad y su papel en la memoria posterior al conflicto.

También es necesario rescatar que el análisis histórico aporta elementos adicionales para situar estas músicas en un proceso más amplio. Por ejemplo, Molano (2015) recuerda que el Sumapaz cuenta con una trayectoria de organización agraria y movilización campesina que precede y se entrelaza con la presencia insurgente. La genealogía de las luchas por la tierra con actores locales ligados al liderazgo de figuras como Juan de la Cruz Varela ofrece contexto para entender por qué ciertos repertorios y mensajes insurgentes hallaron eco en comunidades rurales. El vínculo entre el discurso agrario y la música fariana, en este sentido, se explica por la continuidad de demandas estructurales y por la existencia de redes sociales preexistentes. Inclusive, relatos campesinos mencionan que en ocasiones la música también sirvió de medio para compartir momentos con músicos de la población civil que vivían en partes donde hacía presencia la guerrilla.

También la transformación del significado de la música insurgente en el postacuerdo ha sido objeto de análisis. Duarte Chávez (2021) y Quishpe et al. (2022) registran procesos de resignificación en espacios de reincorporación donde excombatientes reinterpretan sus canciones como testimonios de una experiencia vivida más que como simple propaganda. En esos contextos, las piezas musicales se insertan en dinámicas de memoria y reconciliación: se exponen en encuentros públicos, se integran a archivos locales y sirven como materiales para talleres de memoria. Es así como el proyecto *La paz cantada* (Quishpe et al., 2022) se presenta como un ejemplo de cómo estas músicas pueden mediar diálogos entre víctimas, excombatientes y sociedad civil.

1.1.2. Música Campesina: cantas y tonadas del azadón

La música campesina constituye un terreno analítico amplio en donde se incluyen géneros, prácticas de ejecución, repertorios y contextos de circulación. En el centro del país, en particular en Cundinamarca, estos repertorios comprenden principalmente la carranga, la música parrandera, la ranchera y otras formas de tonadas que articulan la identidad rural y la práctica colectiva.

Sin embargo, cuando dirigimos la mirada al papel de las músicas andinas colombianas en torno al conflicto armado, Freja de la Hoz (2021) expone que la carranga en especial ha servido como instrumento de denuncia. Guayán (2013) lo complementa argumentando que la música carranguera ha tenido un uso social en sus cantas y sostiene que la canción "El campesino embejucao" es muestra de ello.

Continuando con Freja de la Hoz (2021) desde una mirada etnomusicológica, este autor plantea varias aristas de la música carranguera. Por un lado, comprende la música carranguera como una literatura cantada que aporta a una memoria cultural, idea compartida por Guayán (2013), quien se apoya en Bourdieu y plantea que la música hace parte de una identidad campesina, lo cual construye una cultura internalizada.

Aquí entra en debate Lozano (2022), quien propone que la música no solo debe ser entendida como una manifestación cultural, sino también como fuente histórica. De esa lógica se desprende su artículo “La banda sonora del conflicto en Colombia: reconstruyendo la historia a partir de la música de sus juventudes”, en donde hace una propuesta para entender la historia sociopolítica del país a través de la música. La autora explica que el conflicto armado colombiano ha dejado infinidad de problemáticas sociales, como la migración forzosa, la expansión urbana desordenada, el desdén por las costumbres locales y los ritmos regionales, entre muchas otras. Sin embargo, expresa que en las distintas épocas las juventudes han sido actores históricos que han encontrado en la música una forma de resistir y, en general, han visto el arte como una forma de lucha.

Para entender a Lozano desde lo musical, se pueden abordar las problemáticas sociales que describe la autora a través de canciones carrangueras, lo cual demuestra cómo la música ha servido de vehículo para cantarle a las distintas problemáticas de las cuales ha sido víctima el campesinado. En este sentido, se pueden identificar los siguientes ejes temáticos; Desplazamiento forzado, Expansión urbana desordenada, Desdén por las costumbres locales.

- **Desplazamiento forzado**

Este es un tema recurrente en muchas composiciones carrangueras, en donde narran cómo el campesino tiene que dejar su tierra debido a la violencia y las amenazas de grupos armados. Pero el desplazamiento forzado no solo implica dejar sus tierras, implica dejar costumbres, hábitos y rutinas campesinas que se ven afectadas por las dinámicas urbanas; además se tienen que desplazar muchas veces sin recursos económicos suficientes y en ocasiones, sin un destino fijo. Como lo expone Freja de la Hoz (2021), la carranga muchas veces se convierte en una forma literaria de resistencia o como dice Guayan (2013), la carranga tiene un uso social de los contenidos y dentro de estas denuncias, aparece el desplazamiento forzado. Algunos autores se enfocan en la constante presión por parte de los grupos armados, otros enfocan sus líricas hacia la dificultad de los campesinos para adaptarse a las ciudades y otros autores se enfocan en las precariedades que tienen que afrontar en las zonas urbanas. Pero, como si fuese poco, la estigmatización del campesinado no termina con salir del campo, esta estigmatización lo persigue incluso hasta las ciudades, en donde solamente por el hecho de ser campesino la persona sufre un menosprecio y si a esto se le añade ser un campesino desplazado, la persona no solo es infravalorada, sino que es señalada y juzgada de pertenecer a algún bando.

Castillejo (en Calderón, 2019) expone que para Carlos Castaño las personas que se desplazaban era sinónimo de guerrilleros afirmando que los paramilitares no obligaban a nadie a irse, pero si las personas se iban era por algo. Calderón (2019) argumenta que el campesinado ha sido vulnerado e ignorado históricamente y conducido muchas veces hacia la infra humanización a través del racismo y el prejuicio como medios para desvirtuar. Al transponer las afirmaciones de Calderón al contexto de San Bernardo, es común escuchar a los pobladores del casco urbano señalar de guerrilleros a las personas de las veredas altas del municipio como lo son: Santa Marta, Honduras, La Graciela, Santa Rita, El Dorado, etc. Y esto se repite a una escala mayor, muchas veces he escuchado a personas de Bogotá mencionar al Sumapaz o a San Bernardo aduciendo que sus pobladores somos guerrilleros. Y se puede ampliar aún más la escala y se presenta el mismo fenómeno de racismo y prejuicio, llegando a tildar incluso a departamentos enteros de pertenecer a algún bando.

Sin embargo, Calderón (2019) manifiesta que el despojar de sus cualidades humanas a determinado grupo no sucede al azar, por el contrario, es una estrategia sistemática para deshumanizar a dicho grupo, en este caso, al campesinado.

Es así como las canciones campesinas no sólo mencionan el hecho de dejar el territorio, también mencionan el trato mezquino al ser desplazados por el conflicto. Como se menciona en los siguientes fragmentos:

A las ciudades llegan los campesinos
A aguantar hambre y pasar necesidad
Por una guerra que no tiene sentido
Que no permite que haya felicidad

Dinastía de Colombia. (2011, marzo 16). *Mensaje campesino* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=tvshUfNftiU

En este fragmento, el autor Jaime Lopez , guitarrista marcante de la agrupación Dinastia de Colombia, se enfoca en mencionar las desgracias que viven los desplazados en las ciudades y responsabiliza indirectamente a los actores armados de estas desdichas, poniendo al campesino como un actor neutral víctima de la violencia entre estos actores armados. Por el contexto, el autor al ser oriundo de las veredas altas de Pandi que colindan con San Bernardo, podemos inferir que hace referencia al Ejército y a las FARC, quienes sostenían constantes enfrentamientos en la zona. Y de manera perspicaz lanza el *mensaje campesino*; la guerra perdió el rumbo y el sentido, solo trae tristeza, desgracia y dolor a los campesinos. El campesino no quiere más guerra, quiere poder vivir en paz y tranquilidad en su tierra, lo cual trae consigo la felicidad.

Me sacaron del campo, de mi campo adorao´
Y ahora en la ciudad me llaman desplazao´
Y gracias a unos cuantos que allí me amenazaron
Lo fui dejando todo y corriendo me sacaron

Tropezón Carranguero. (2016, enero 25). *Me llaman desplazado* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=BrZRWlX2yL0

En esta oportunidad, el autor se enfoca en describir la relación emocional y simbólica del campesino con el campo. A través de la canción se percibe resignación, melancolía, enojo… El mar de emociones que produce el tener que huir de su tierra dejando todo y tener que adaptarse en un espacio urbano donde no es bienvenido.

A las ciudades hemos llegado
A aguantar hambre y a mal dormir
Somos nosotros los desplazados
Los más sufridos de este país

El Tocayo Vargas. (2020). *El desplazado* [Video].
YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=hm0aXX3DSrM
Es interesante ver la manera en que convergen la canción de Dinastía de Colombia y la canción de El Tocayo Vargas, donde las dos primeras líneas de la estrofa parecen calcadas. A la ciudad llegan los campesinos a aguantar hambre y pasar necesidades, a adaptarse a una ciudad que no entienden, una ciudad en donde la tierra que produce los alimentos está cubierta con cemento, asfalto, grandes edificios y construcciones. En este sentido, cuando mencionan dejar todo, más allá de lo material podemos interpretar el todo como la conexión que hay con la tierra y el territorio, dejar a un campesino sin tierra es como dejar a un pescador sin río.

- **La expansión urbana**

Otro tema usual en las composiciones es el desplazamiento hacia las ciudades, en donde los campesinos se encuentran con otras dinámicas sociales y culturales. En estas canciones se reflexiona sobre los resultados de una expansión urbana desordenada, como la inseguridad, las desigualdades, los trancones, los cambios de rutina, etc. Pero, contrario al caso anterior, esta vez los compositores hacen referencia a la migración "voluntaria", en donde los campesinos se desplazan hacia las grandes urbes en busca de mejor calidad de vida, por temas laborales o de estudio. Sin embargo, al llegar a la ciudad se enfrentan con desafíos y problemáticas propias de las urbes.

Un dato importante basado en la observación: muchos campesinos en el municipio no tienen tierras propias y viven en parcelas en arriendo, o intercambian la fuerza de trabajo por el derecho a la vivienda. No obstante, estas personas sin fincas y sin tierras son más propensas a migrar a las ciudades porque no tienen nada a lo que aferrarse. Por el contrario, las personas dueñas de propiedades o con tierra propia suelen quedarse en el territorio. Cabe resaltar que muchas de las tierras han sido heredadas por las familias, es decir, los abuelos o bisabuelos de los actuales propietarios emigraron de otros pueblos y colonizaron tierras baldías. Aun así, las personas que migran hacia las ciudades encuentran en la música una forma de resistir culturalmente y contar las desdichas que les aquejan en la ciudad.

> La señora mi ciudad, oh señora mi ciudad
> Usted me perdonará, pero tengo que decirle
> Unas cuantas y otras tantas, que le tengo guardaitas
> "Dende" que de la tierrita me obligaron a venirme
> Pa' empezar la huecamenta, que hay por "touirriticos" lados
> Tan grandes y tan profundos, que ya cabe uno parado
> Y el agüita que escasea, la jalta del alumbrao
> Los arriendos por las nubes, los impuestos desbocaos
> Unos barrios tan bonitos, otros que son un pecao
> Y del sueldo ni pa' que hablamos, si no da ni pal mercao

Velosa, J. (2015). *Alerta por mi ciudad* [Video].
YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=lKmA2m0gB_U

En esta canción Velosa hace una lista de problemáticas que enfrenta la ciudad. Por el contexto se asume que se refiere a Bogotá. Sin embargo, son situaciones que se presentan a nivel nacional en las ciudades. Velosa describe algunas de las problemáticas urbanas desde la voz de un campesino inconforme, en este caso, a pesar que en una de las línea menciona que lo obligaron a irse de su tierra, se asume que no fue de manera violenta sino más un último recurso ante la falta de oportunidades y apoyo al campo. Porque cabe aclarar, que en muchas ocasiones a pesar que la migración no sea de manera forzosa violenta, tampoco son decisiones voluntarias por convicción sino por necesidad. En el siguiente fragmento narra la migración hacia lo urbano por influencia de un tercero, en este caso, un familiar con promesas de mejorar la calidad de vida:

Hasta el campo fue mi tía, esta vieja aparecía
Que'onde yo hubiera sabio, nunca le hubiera creio
Tua la paja que me hablo.
De que en la ciudad había un montón de garantías
Pa'que su ilustre sobrino terminara ese destino
De tirar el azadón.
Al llegar quedé aterrao, de que me habían robao
Las chichiguas que tenía y unas vainas que traía
De presente pa'llegar.
El Tocayo Vargas. (2015). De regreso al campo [Video].
YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Cx5nNJOHZik

En esta obra, se menciona otra de las variantes de la migración donde se es influenciado por un tercero, con promesas de mejorar la calidad de vida y prosperidad personal. Sin embargo, este fenómeno no surge al azar sino que está respaldado en un discurso donde se representa a las ciudades como centros de oportunidades, mientras que el campo es sinónimo de atraso. Discurso que está acentuado en los campesinos sanbernardinos, pues desde una escucha activa he podido evidenciar que la mayoría de los padres campesinos quieren que sus hijos vayan a la ciudad para tener la oportunidad de estudiar o buscar otras oportunidades que no estén relacionadas con el campo porque como lo menciona la agrupación Pulido Son (2019), el campo está duro:

Aunque todos 'tan de fiestas
Yo me siento preocupado
Porque todos los campesinos

No hacemos ni pa’l mercado
Las arvejas ‘tan baratas
La papita se picó
La ciruela ni se vende
Ya no se ni que hacer yo
Pulido Son. 2019. El campo está duro. [Video]
YouTube. https://youtu.be/b-MQ39apork?si=mkiZCcgOOceG4rIb

Otra de las problemáticas mencionadas por Lozano es la discriminación que sufren los campesinos en las ciudades y esta idea de inferiorizar al campesinado, lo cual hace que los jóvenes campesinos no se sientan orgullosos de sus raíces. Pero acá viene un giro interesante en los últimos años, donde la música carranguera empezó a tomar protagonismo con grupos juveniles como San Miguelito. Incluso, para términos prácticos, se puede hablar de grupos de carranga urbana integrados por músicos nacidos en las ciudades que ya no le cantan al campo, sino también a la vida urbana, dentro de estos grupos podemos encontrar a Los Rolling Ruanas, Velo de Oza, entre otros.

Si bien estos grupos rescatan los ritmos e instrumentos tradicionales, a su vez los mezclan con elementos comerciales, quizás en un afán de abrirse espacio en la industria musical. Lo que es innegable es que esta estrategia ha permitido conectar con la población juvenil. Por su parte, con la llegada de artistas como Heredero, el género carranguero ha tenido mayor viralización y aceptación social, lo cual logra en las juventudes un efecto identitario positivo, al exaltar la labor campesina. Así, el campesino y su labor empiezan a ser vistos con orgullo y no con vergüenza ni con desprecio.

Sin embargo, a pesar de estos avances, la estigmatización hacia los campesinos sigue latente. Se juzga al campesino por sus maneras de vestir, hablar y sus costumbres, e incluso se usa el término “campeche” desde un lenguaje excluyente y denigrante. En pocas palabras, la carranga como género se ha logrado viralizar e incluso, ha logrado dignificar al campesino en el plano de lo cultural y lo mediático, pero el prejuicio social persiste en la cotidianidad. Y este fortalecimiento del género carranguero, aunque refuerza la identidad campesina en los jóvenes, también la transforma, adaptándola a códigos de la industria y del consumo, convirtiéndose en una tensión constante entre lo tradicional y lo moderno. Por supuesto, acá también han puesto el ojo los compositores carrangueros y han dejado resultados como:

> Porque soy un campesino, hay gente que me desprecia
> No hagan eso conmigo que me llena de tristeza
> Por bendición o castigo somos de la misma tierra

Hay pelaos que en los colegios no me miran como humano
Para algunos los menos menos soy un pobre campechano
Pero aunque nos distanciemos, yo también soy colombiano

El Tocayo Vargas. (2014, agosto 11). El campechano [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=XU-LH6kVwo0

Acá, el autor hace referencias al término "campechano" como término despectivo y denigrante. Y lleva esto al plano emocional donde menciona que esta discriminacion y estigma genera sentimientos en los campesinos como la tristeza. Y para enfrentar este bullyng social, lleva el debate al plano nacionalista, afirmando que a pesar que los distancian costumbres, saberes, etc. Los une la nacionalidad y el pertenecer a un mismo territorio.

El siguiente fragmento es un ejemplo de la carranga urbana mencionada en el párrafo anterior, acá es evidente como inician a aparecer composiciones ya no solo hablando de vida en el campo. Ahora salen a la luz composiciones narrando la vida urbana o como en este caso defendiendo su ciudad. Desde esta perspectiva la música carranguera ha tenido una transformación importante en los últimos años y ya no se puede entender desde el mismo sitio que se analizaba en sus inicios.

Siempre critican y no quieren quedarse
No hacen sino quejarse de nuestros aposentos
Si no es el frío entonces son los ladrones
Los eternos trancones no los tienen contentos
Le digo a los paisanos, también al forastero
Que mi nevera tiene mucho sabor
Y si no le gustó, vuélvase por donde entró
Los Rolling Ruanas. (2017). *Carrantá* [Canción]. En *La balada del carranguero*. [Sello discográfico]. https://www.youtube.com/watch?v=zFz0pBFxK-E

Sucede un fenómeno interesante, con la viralización que ha tenido la carranga en los últimos años, los artistas, las composiciones, los contenidos y las formas de interpretación se han diversificado. Lo cual lleva a reabrir el debate de ¿qué es la carranga? en el plano contemporáneo.

Carrangueria

Entra en colación un término poco acotado por la academia. Y se le podría atribuir el concepto al maestro Jorge Velosa, quien es el referente para el género no solo desde lo

musical sino también desde lo conceptual y el estadio de las ideas. No hay mejor manera de introducir este concepto que con un poema de Velosa:

> Somos hablares, historias
> Copla, canto y poesía
> Eso es lo que pregonamos
> Eso es la carranguer'ia
> Un abrazo musical
> Un pacto por la alegría
> O dicho en pocas palabras
> Somos un canto a la vida.
>
> Velosa. 2025. Que es la carranga o música carranguera por Velosa. [Video].
>
> YouTube. https://youtube.com/shorts/R1tigYhii4k?si=jl_CTKTJ2PbWq5WG

- **La música campesina como recurso pedagógico y de memoria**

Lozano, Mosquera y Rodríguez (2018) encuentran en el arte, específicamente en la literatura, la música y las narrativas, un recurso didáctico o, como lo expresan los autores con sus palabras, unos dispositivos pedagógicos para llevar al aula y desarrollar una *pedagogía de la memoria*.

De acuerdo con Garzón y Jiménez (2022), la música carranguera hace parte de la cotidianidad y, por lo tanto, representa un patrimonio vivo. Al poner en diálogo a estos autores, se puede concluir que la música carranguera, entendida como literatura o género musical, al ser cotidiana en las zonas rurales se convierte en un instrumento fundamental para la enseñanza de la memoria histórica.

Bernal (2016) respalda la anterior afirmación al exponer que la memoria se construye y se transmite en las culturas orales y no necesariamente en las culturas escritas, validando así el uso de la música como fuente histórica. En su respaldo, Freja de la Hoz (2019) plantea la categoría *memoria comunicativa*, la cual surge de la interacción cotidiana como en el caso de los campesinos. Esta no se debe desconocer, puesto que "cualquier individuo es considerado igualmente competente para recordar e interpretar el pasado común" (Earll en Freja de la Hoz, 2019, p. 43).

Por su parte, Mosquera y Rodríguez (2018) destacan la historia oral como metodología de investigación, en donde se validan los saberes propios de las comunidades y se comprende que hay unos conocimientos no académicos que hacen parte de las colectividades. Así, los autores enfatizan en la capacidad de las comunidades rurales de vehiculizar la literatura, la

música y la narrativa para generar una memoria colectiva. Conjuntamente, exaltan el uso pedagógico del arte con el cual se pueden desarrollar procesos de concientización sobre el pasado, idea apoyada por Guayán (2013), quien expone: "Las músicas populares (...) como continuidad entre el pasado y el presente" (p. 18). Al ser la música popular transmitida de generación en generación, produce que muchos de los relatos sean interpretados y comprendidos por las nuevas generaciones permitiendo un acercamiento al pasado.

Para profundizar lo anterior, Molina (2019) puntualiza: "[Es] importante entender lo musical como una relación entre lo verbal y lo no verbal" (p. 128). Desde esta mirada, la autora propone entender las interpretaciones musicales desde un panorama más amplio, no solo desde lo narrado o lo cantado, sino el cómo se canta, qué hay detrás de cada canción. En este sentido, lo no verbal toma protagonismo, puesto que una canción puede cambiar los sentires del oyente al cambiar de ritmo o género musical. No es lo mismo que la interprete un hombre que una mujer, al igual que no es lo mismo interpretarla a una, dos o más voces. Todos estos aspectos no verbales pueden cambiar el impacto y la intención de una canta.

Frente a lo musical y frente a lo social, Bernal (2016) responde: "[Es necesario] comprender la memoria en contextos situados respondiendo por el quién, el cómo, el dónde y el para qué se producen" (p. 20).

- **La sátira como estrategias de denuncia**

Por su parte, Guayán (2013) analiza cómo herramientas discursivas propias de la música campesina (el humor, la ironía, la picardía y la sátira), funcionan como estrategias para enunciar una crítica social sin exponer directamente a los sujetos a riesgos. Caso puntual, en el análisis realizado por Guayán, la canción "El campesino embejucao" refleja el inconformismo campesino con los distintos actores armados y denuncia la persecución y estigmatización hacia el campesino por parte de estos actores. Es un claro ejemplo de cómo la música funciona como vehículo de denuncia en contextos donde el silencio es ley.

Guayán (2013) agrega en su análisis de "El campesino embejucao" que:

> El Campesino embejucao" (canción de carranga) expresa de manera categórica el efecto de una guerra manipulada por los diversos actores armados, que, de acuerdo con los intereses e ideas particulares, transcriben tensiones y frustraciones en comunidades que no forman parte del problema, pero mantienen un continuo contacto involuntario con los diferentes actores del conflicto. (Guayán, 2013, p. 21).

- **Memoria, olvido y silencio**

Bernal (2016), a su vez, muestra cómo en Chaparral (Tolima) las canciones sirven como repositorios de experiencia y de memoria, y también como dispositivos pedagógicos para enseñar sobre la historia local. Sin embargo, el autor puntualiza sobre la necesidad de entender la memoria desde tres aristas: los recuerdos, los olvidos y los silencios, y las prácticas de resistencia.

En contraposición, Garzón y Jiménez (2022) enfocan su trabajo en un análisis discursivo de las líricas carrangueras, en el que buscan los temas recurrentes de la música carranguera. Toman una muestra de 16 canciones y ubican el amor, los instrumentos musicales, las fiestas y la celebración, la educación y el territorio como los temas recurrentes en las cantas. Aunque parecen dos textos totalmente desconectados el uno del otro, al ponerlos en diálogo se complementan. Esto se debe a que Bernal (2016) hace un estudio sobre las músicas del conflicto en Chaparral, Tolima, mientras que Garzón y Jiménez (2022) estudian repertorios recientes. Esta diferencia permite inferir cómo se alteran los repertorios según el contexto.

En contextos de violencia, las cantas se enfocan en relatos de vida, anécdotas del conflicto,, y también surgen letras de esperanza. En contextos de paz, las cantas cambian sus enfoques hacia cantarle a los sentires, a los amores, etc. Al analizar ambos textos se puede concluir que las músicas campesinas le cantan a la cotidianidad de los contextos. Esto no implica que en contextos de guerra no haya composiciones hacia sentimientos como el amor, pero sí implica que existen ciertas tendencias a cantar sobre las vivencias individuales y colectivas.

De esta manera, Garzón y Jiménez conducen el trabajo a indagar sobre la cotidianidad del municipio y hacia dónde se enfocan las cantas de los músicos sanbernardinos. Con lo cual es necesario analizar dos escenarios: por un lado, los repertorios de "moña" y, por otro lado, los repertorios de concurso.

1.1.3. Medios audiovisuales militares

Al igual que otros actores del conflicto armado en Colombia, el Ejército Nacional también desarrolló sus propios medios audiovisuales. Estos cumplieron múltiples usos que iban más allá de la comunicación, sirvieron para mantener la moral de la tropa, difundir información nacional y regional, vincular a las fuerzas militares con la población civil y también tuvieron un marcado índole propagandístico, y en el caso de la emisoras radiales también se usaron

para persuadir a los guerrilleros para desertar de sus filas .En este apartado, se va a abordar en un primer momento la serie televisiva “Hombres de honor” y en una segunda instancia el papel de la emisora del ejército. El análisis de la serie resulta pertinente en la medida que las fuerzas militares a diferencia de los otros actores del conflicto en San Bernardo, contaban con un espectro comunicativo más amplio. Ya que mientras los demás actores contaban con cadenas radicales, los militares contaban también con canales de televisión, pudiendo así transmitir su mensaje a través de ambos medios.

En 1995 surge la serie propagandística “Hombres de Honor”, una colaboración de Caracol televisión y el Ejército Nacional, la cual buscaba exaltar el buen nombre de las fuerzas militares. Esta se convirtió en un instrumento de comunicación estratégica por parte del Ejército Nacional con las comunidades rurales ya que a través de la serie se reforzaba la idea de la importancia del vínculo entre las fuerzas militares y la población civil. Es importante destacar que la serie empezó a ser emitida desde 1995 y su medio de difusión era el Canal 1. Según comentarios de los vídeos que se encuentran en Youtube y recuerdos propios. Los capítulos de la serie eran transmitidos todos los sábados a las 5pm. Al analizar su relación con el conflicto armado en regiones como Sumapaz y San Bernardo, se revela una compleja interacción entre la ficción televisiva, la construcción de identidades y la legitimación de acciones estatales.

La serie presenta una narrativa que simplifica y a la vez idealiza el conflicto armado. Los personajes militares eran retratados como héroes que luchaban por la defensa de la patria y luchaban contra la amenaza terrorista en el territorio nacional, mientras que los grupos armados ilegales eran presentados como enemigos maliciosos y despiadados. Esta dicotomía maniqueísta, si bien resulta atractiva para el público, oculta la complejidad de las dinámicas sociales, políticas y económicas que subyacen en el conflicto. Sin embargo, la serie cumplió a cabalidad su objetivo central el cual era resaltar el papel del ejército y crear esta dualidad en la población de: Ejército=buenos – Guerrilla=malos.

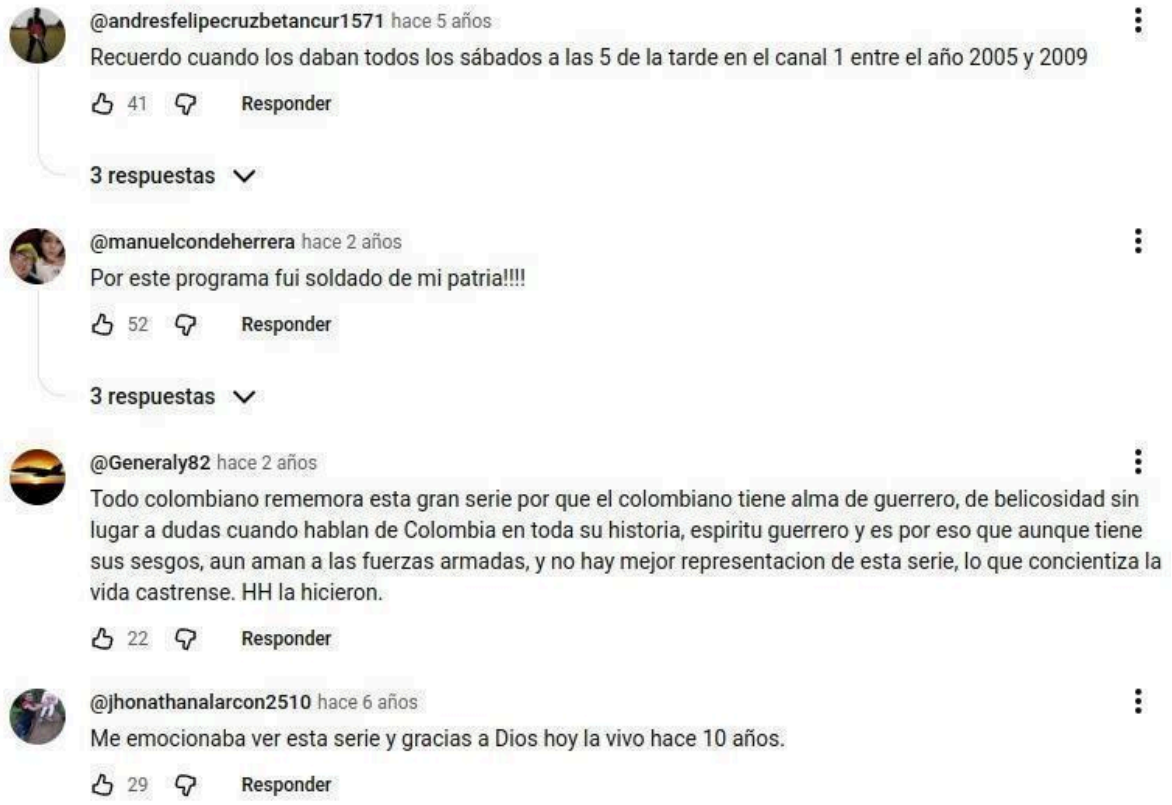
> (...) la serie jugó un papel estratégico en la guerra pues funcionó como dispositivo ideológico (...) se empeñó en mostrar un ejército más humano y unos enemigos en plena degradación moral ubicados en los márgenes del Estado. [De manera complementaria] Los militares gozan de los signos del orden y la disciplina, mientras que sus enemigos aparecen desprovistos de estos capitales. Esto se expresa a partir de pares de oposiciones en las imágenes que hemos identificado, por ejemplo: pelo largo/pelo corto, aseo/desaseo, cuerpo

> entrenado físicamente/cuerpo dedicado al ocio, uniformidad grupal/variedad y falta de unidad, etc. (Mc Allister, J & Clavijo, J, 2019, p. 3 y 7).

Al construir una imagen heroica del soldado, la serie contribuyó a fortalecer la identidad nacional y regional, vinculando el servicio militar con conceptos como honor, patriotismo y defensa del territorio. Ante esto, Mc Allister, J & Clavijo, J, (2019) mencionan que la serie promulgó la transformación del ideario del soldado como un "hombre de acero" por la idea de un "hombre de honor" en vista que el primero marcaba la idea de un ser fuerte y describe una cualidad física, mientras que el honor hace referencia a una cualidad moral y esa precisamente fue la función de la serie, humanizar al ejército. Mientras que por el contrario buscaba deshumanizar al enemigo.

> (...) se presenta su vida cotidiana y algún problema o angustia emocional que constituye una historia del "yo", y una historia secundaria, la del "otro", el enemigo que solo está en función de la guerra y en medio de una vida desordenada (...)(Mc Allister, J & Clavijo, J, 2019, p. 10).

De nuevo acudiendo a los comentarios de YouTube, en los videos muchos reiteran que ingresaron a prestar servicio militar por la serie: "Por este programa fui soldado de mi patria".



Cine Colombiano Clásico. (2014, abril 5). *Hombres de Honor Capitulo No. 1* [Video]. YouTube. https://youtu.be/VoPPEsQEM40

La serie también juega un papel importante en la construcción de una memoria histórica del conflicto. Al enfatizar los logros militares y minimizar las pérdidas humanas, se promueve una visión parcial y sesgada de los hechos. Esta construcción de la memoria histórica puede servir a intereses políticos específicos, legitimando las acciones del Estado y silenciando otras voces. Sin embargo, esta representación puede oscurecer las experiencias de las víctimas del conflicto y las violaciones a los derechos humanos cometidas por todos los actores involucrados.

Es importante destacar que "Hombres de Honor" no es una representación neutral del conflicto armado. Más bien, es un producto cultural que responde a intereses particulares y busca influir en la opinión pública. Al analizarla desde una perspectiva crítica, podemos identificar los mecanismos a través de los cuales se construyen y difunden determinadas narrativas sobre el conflicto, en este sentido, la serie puede ser considerada como un instrumento de política pública diseñado para fortalecer la imagen institucional del Ejército Nacional y generar consenso social en torno a la necesidad de combatir la insurgencia y en palabras de Mc Allister y Clavijo fue la utilización de la televisión como estrategia de guerra. Al humanizar la figura del soldado y presentar el conflicto como una lucha entre el bien y el mal, se busca obtener el apoyo de la ciudadanía para las acciones militares y también, como lo expresa (Alvarado,2019) se necesita deshumanizar al enemigo para legitimar cualquier tipo de acción.

> (…) al deshumanizar al otro, lo que se hace es "despojar" al otro de cualidades humanas en el sentido de que no reconoce su presencia, sus habilidades y limitaciones y se actúa hacia ellos de acuerdo con las reglas morales que ellos reconocen dentro de su grupo. Pueden entonces maltratar, humillar, y hasta matar pues consideran que es justificable ya que no son seres humanos (Keenahan, 1990) o son infrahumanos (Viki & Pina, 2006 en Calderón, 2019, p. 51).

Sin embargo, es fundamental reconocer que la realidad del conflicto armado es mucho más compleja y contradictoria que la imagen idealizada que presenta la serie. Al analizar críticamente esta producción, podemos comprender mejor cómo se construyen y difunden las representaciones del conflicto armado en los medios de comunicación y cómo estas representaciones influyen en nuestras percepciones y opiniones.

También, es necesario mencionar la icónica canción con la que iniciaba cada capítulo, en la cual su armonía era bastante elocuente y sumado a su letra la hacía una canción memorable y vinculante con la serie.

> Decir hijos del honor es decir amigos
> Más tranquilidad y pueblos más unidos
> Decir hijos de honor es decir que hay fiestas,
> Risas, alegrías y cantos como respuesta
> Somos hijos del honor
> Defendemos a colombia, juramos ante dios
> Velar hasta el final por su custodia

Rungas 415. 2018, 27 de Agosto. Hombres de honor video y canción como de película, hijos de honor ejercito de colombia. [Video].

YouTube. https://youtu.be/nRPaSmJY_pY?si=aj9KQji3cACCN99B

En el coro de la canción que musicalizaba la icónica serie, resulta especialmente revelador, pues en su letra se evidencia un doble propósito: en un primero momento, exaltar el honor y la vinculación con la patria, y por otro lado, conectar sentimientos positivos como la alegría con la institución militar. De este modo, se transmite una imagen de confianza en las fuerzas militares, al presentar a los soldados como hijos de honor que defienden la patria del enemigo. Dicha representación alude a la presencia del ejército como sinónimo de seguridad y tranquilidad en las comunidades. Asimismo, al recordar que los soldados han jurado ante Dios defender la nación,el coro vincula sagazmente a la institución con la fe y los valores morales dando un peso social y reforzando su legitimidad simbólica.

De esta forma, la música no solo ha narrado las dinámicas del conflicto, sino que ha intervenido en la producción de los sentidos sobre la guerra y la paz, disputando el control de las narrativas históricas y promoviendo la reconstrucción del tejido social desde una perspectiva cultural y participativa.

En síntesis, la música y otras manifestaciones culturales han sido empleadas por diferentes actores del conflicto para transmitir narrativas propias sobre la violencia y sus consecuencias. Estas expresiones han servido como testimonio del sufrimiento de las víctimas, como herramientas de cohesión dentro de los grupos armados y como espacios de resignificación del pasado en escenarios de posconflicto. En ese sentido, la producción musical ha contribuido a desafiar versiones oficiales de la historia, permitiendo la emergencia de relatos alternativos que complejizan el entendimiento del conflicto.

Referente al párrafo anterior, es posible constatar, a través de la revisión bibliográfica realizada para este trabajo de grado, que hay varias investigaciones frente a la música insurgente principalmente hacia la música fariana, también hay varias investigaciones que se centran en la música campesina del conflicto y en gran porcentaje de estos escritos toman como referente la canción El Campesino Embejucao del autor Óscar Humberto Gómez. Sin embargo, hay menos investigaciones frente al papel de la música de las Fuerzas Militares y aun en un menor porcentaje son los escritos que se encargan del papel de la música paramilitar.

Emisoras militares

Por otra parte, es evidente el uso propagandístico que se dio por parte del estado colombiano en el marco del conflicto armado a través de los diferentes medios radiales, entre estos, la radio oficial del Ejército Nacional pero también la emisora de la Policía Nacional, esta intervención propagandista se dio en diferentes territorios del país. Al ser emisoras locales, que tenían una mayor difusión que las emisoras comunitarias que estaban en el momento, junto con radio Sutatenza, estas tenían mayor alcance a la población colombiana. Sin embargo, es interesante analizar el papel de estos medios de comunicación como se abordó anteriormente con la serie hombres de honor.

En el marco del conflicto armado reciente de Colombia, la difusión de la información estaba anclada a la radio y la televisión, principales medios de comunicación en ese momento. Sin embargo, haciendo una diferenciación con el contexto actual, hasta la primera década del siglo XXI, la radio tenía un mayor anclaje de difusión, pues esta era sintonizada hasta en las zonas rurales recónditas del país, ya que el acceso a un radio era primordial para estar al tanto de lo que sucedía. De esta forma, la radio se presenta como uno de los principales medios en los cuales se podía tener un acercamiento a las noticias nacionales y locales, además de música, propaganda, y una exposición continua del emisor sobre las distintas formas en cómo se contaba el conflicto armado del momento.

En este sentido la radio era el medio principal de emisión sobre la moral de cómo se intervenía militarmente el conflicto, y cuáles eran los principios que debían sobreponerse a ese interés de resguardar los intereses de la patria, así, Maldonado nos dice:

> La emisora debía aprovechar su alcance y prevalecer para elevar la moral de la tropa, ganarse a una desconfiada población civil y, según cuenta Mosquera… 'minar la voluntad de lucha del enemigo' (Maldonado Tovar, 2018)

El surgimiento de la propaganda radial mediada desde una narrativa por exponer los principios de la nación por medio del papel del ejército nacional como principal protector de los derechos humanos en el marco del conflicto armado entre grupos insurgentes, representa una visión preponderante en sus receptores radiales. Pues, a través de ella se fijó la figura de liderazgo heroico de los soldados colombianos, así como también de las diferentes entidades de vigilancia y control como la policía nacional. De esta forma, se moldeó una narrativa que presentaba a los soldados combatientes como héroes de la nación y a los grupos insurgentes como el enemigo directo de esta., al igual que lo hizo la serie hombres de honor.

El auge del paramilitarismo, el narcotráfico y la intervención armamentística constante de los grupos insurgentes, dieron como resultado que la población colombiana perdiera su credibilidad en el cuerpo de seguridad del estado, el Ejército nacional, por tal motivo se realizó toda una campaña de prestigio para esta institución que hiciera que los colombianos depositaran nuevamente su confianza en ella, pues a través de esto, hay credibilidad en el estado, Así, dice Maldonado:

> La emisora debía aprovechar su alcance y prevalecer para elevar la moral de la tropa, ganarse a una desconfiada población civil y, según cuenta Mosquera… 'minar la voluntad de lucha del enemigo' (2018)

Pero además de realizarse una campaña que beneficiara la credibilidad y la puesta en fe sobre las instituciones de seguridad del estado, también se hacía una contrapropaganda, que fuera útil al desprestigio del opositor y con esto, no solo se abordó una propaganda en beneficio del estado sino también una antipropaganda que hiciera que el ciudadano común se repensara el apoyo o aceptación a estos grupos insurgentes.

> La publicidad fue utilizada para crear, deshumanizar y despolitizar al adversario construyendo un imaginario de un enemigo que luchaba una guerra sin contenido político ni razón distinta de la sevicia y el instinto sanguinario (FLIP, 2023, p. 15).

Además de esto, es necesario precisar en una postura crítica que deja sesgos con las consecuencias del conflicto armado y cómo se percibe, pues desde la propaganda, hay una tendencia a demostrar que la paz ha llegado al territorio colombiano cuando al contrario de

esta información continúa vigente y se debe trabajar en ella. De esta forma: Mosquera (2018) describe cómo la emisora Colombia Estéreo ha contribuido a construir la narrativa de los "Héroes Multimisión", al afirmar que "ya no hay zozobra" y que "las ráfagas son de esperanza, de colaboración de ayuda, son diferentes vientos de amor de reconciliación de paz" (p. 2). Sin embargo, esta visión omite la instrumentalización histórica de la radio militar como arma de guerra y herramienta de propaganda, evidenciando cómo el discurso institucional busca normalizar una única versión del conflicto armado.

Bajo la primicia de que del 2002 al 2010 se realizaba una campaña por la seguridad democrática y que los colombianos eran afectados por diferentes personajes que enmarcaban los grupos insurgentes, los narcotraficantes, los paramilitares y el Ejército Nacional. El uso de la propaganda que desde décadas ha presentado al estado como un respondiente al conflicto, terminaría por darle la victoria al Ejército Nacional, de esta manera los medios de comunicación que en un primer momento tenían su influencia radical desde la Radio, llevarían la narrativa a otros medios de comunicación que se habían abierto paso desde la emisora en el siglo XX.

Berrío Meneses (2012) advierte desde una postura crítica que "la opinión pública colombiana en los últimos años ha sido expuesta a un flujo constante de noticias donde se le informa acerca de los éxitos operacionales, representados en muertes de subversivos, incautación de material de guerra, bombardeos, capturas, desmovilizaciones", lo que "ha favorecido una imagen positiva acerca de la Institución y de que la balanza del conflicto armado en Colombia está inclinándose hacia el lado del Estado" (p. 162). Esta estrategia, según el autor, ha creado "un clima de opinión donde la opinión pública conserva la idea de que el bando vencedor hoy día es indiscutiblemente el Estado" (p. 162).

Finalmente, la historia es constantemente atravesada por quien enuncia, de este modo, es importante comprender dentro de este trabajo que los medios de comunicación del siglo XX tuvieron un papel fundamental en la transformación de la narrativa de las instituciones de seguridad en Colombia como el ejército Nacional a través de sus principales medios de difusión de la información. En ese sentido, es necesario precisar que la opinión pública es constantemente moldeada a través de los intereses de quien emite la información. Basta con tener un pensamiento crítico para evidenciar cómo se puede moldear una narrativa entre vencidos y vencedores y héroes y villanos. Poner al frente al Ejército Nacional no solo se remite en transmitir un sentimiento de seguridad nacional que permite la vigencia del Estado,

sino que también contribuye a generar polarizaciones y un rechazo a todo lo que se perciba opuesto a ese Estado, que, bajo el marco del conflicto armado en Colombia, dejó denotar varias irregularidades e inconsistencias.

Berrío Meneses (2020) señala que "la intensificación del conflicto armado colombiano a finales de los años noventa obligó a las Fuerzas Militares y, especialmente, al Ejército de Colombia, a emprender una serie de reformas", dentro de las cuales "concedieron una importancia notable al uso de diversas herramientas de comunicación que, claramente, pueden clasificarse en el ámbito de la propaganda militar" (p. 52). Esta propaganda, según el autor, ha sido fundamental para "mejorar la imagen del Ejército de Colombia ante la opinión pública" y "aumentar el número de desertores en los grupos armados que combatían al Estado" (p. 52).

Realizando un contraste con la actualidad y con la cifra de falsos positivos publicada por la JEP (Jurisdicción especial para la paz) se hace veraz la tesis de que los medios de comunicación moldearon la historia, pues, instituciones como el Ejército Nacional fueron partícipes de crímenes de Estado y ejecuciones extrajudiciales, que nos abre una ventana al análisis de los hechos que ocurren en el momento y los hechos esclarecidos, donde se evidencia que la concepción de esta entidad durante el conflicto armado era heroica pero, posterior a esta, bajo la evidencia, las instituciones del estado se ponen en duda cuando vulneran los derechos humanos de la población Colombiana.

CAPÍTULO 2.

2. Representación musical de la historia social de San Bernardo

Tal como se evidenció en la revisión bibliográfica anterior, la música tiene un contenido histórico de gran relevancia porque a través de las letras y las melodías se describen sucesos del pasado, del presente e incluso del futuro, entendiendo que la música, en este caso la música campesina, históricamente ha sido un medio de resistencia cultural. En este sentido, se puede afirmar que las músicas campesinas tradicionales de las distintas regiones representan una fuente histórica primaria en muchos de sus casos, ya que por tradición estos géneros surgen como medio para mantener vivas las memorias rurales.

Justamente, en este apartado se pretende analizar algunos documentos sonoros sobre el conflicto armado en la región del Sumapaz y posteriormente se pondrá la lupa en el

municipio de San Bernardo. Se hará un balance pasando de lo regional a lo local. Sin embargo, debido a los pocos trabajos sobre el papel de la música en el conflicto en el Sumapaz, gran parte del trabajo se basará en la memoria oral de campesinos del municipio.

De otro modo, es pertinente señalar que San Bernardo, aunque fue un territorio afectado por el desplazamiento forzado, la violencia estructural y la presencia de actores armados, su abordaje no ha sido ampliado, lo que ha contribuido a la falta de reconocimiento de su memoria local, de sus relatos y sus expresiones artísticas en los procesos oficiales de memoria histórica. Esta invisibilización responde, en parte, a una tendencia en la historiografía y en los medios de comunicación a centrar la atención en otros municipios del Sumapaz con mayor protagonismo en la guerra, como lo es la localidad 20 de Bogotá y Cabrera, dejando de lado las experiencias locales de resistencia y reconstrucción del tejido social en San Bernardo y otros municipios de la región.

Incluso, la mayoría de los textos consultados en este documento mencionan a San Bernardo de forma esporádica y uno de los autores que menciona el municipio con más detalle es oriundo de este, como es el caso del politólogo y ahora senador Ariel Avila. Esta invisibilización evidencia que la memoria histórica en Colombia sigue siendo un campo de batalla donde no todos los relatos tienen el mismo peso ni la misma oportunidad de ser escuchados y sistematizados. Si bien, algunos municipios tuvieron mayor protagonismo y oleadas de violencia más intensas, la memoria no debería basarse en una escala de dolor. Sin embargo, ante este suceso como licenciados en ciencias sociales una forma de llenar ese vacío académico es volver a los territorios y realizar investigaciones, sistematizaciones y acciones concretas para subsanar esta falencia. No podemos quedarnos en la queja desde el papel, es necesario asumir un compromiso ético con la memoria local.

Es así como San Bernardo, con una rica tradición campesina y una identidad cultural arraigada en la música popular, ofrece un escenario idóneo para examinar cómo las comunidades han utilizado la música y otras formas de expresión para resistir y resignificar sus experiencias de guerra. En este sentido, es fundamental abordar las producciones musicales y las producciones artísticas de la región desde una perspectiva que reconozca la incidencia de sus habitantes en la construcción de memoria.

Referente al párrafo anterior, se suele conectar el término “música popular” con cantautores como Darío Gómez, entre otros exponentes del género. Sin embargo, en este trabajo, a este

género musical se le reconoce como música de despecho. La música popular, en el presente trabajo, se refiere a las expresiones musicales que surgen de las tradiciones culturales y las experiencias cotidianas de las comunidades, especialmente en sectores rurales. Se caracteriza por su arraigo en la oralidad, su transmisión intergeneracional y su relación con las dinámicas sociales e históricas del territorio. En el caso puntual de San Bernardo, la música popular comprende géneros como la carranga y la música parrandera, que ha servido como un medio de resistencia y narración del conflicto armado, así como otras formas de música campesina que han permitido a la comunidad preservar su identidad cultural y resignificar sus experiencias de guerra.

A continuación, se realizará un pequeño recorrido histórico sobre la historia del Sumapaz hasta llegar al municipio de San Bernardo, Cundinamarca. Para este recorrido se utilizarán algunas canciones que permiten hacer un acercamiento a las memorias contenidas en las diferentes cantas.

De este modo, en un primer momento se hará una breve contextualización y se abordará la fundación del municipio de San Bernardo, Cundinamarca. Posteriormente, se analizarán algunos hitos fundamentales, centrando la atención en la lucha agraria y el bipartidismo en el Sumapaz y San Bernardo. Seguidamente, se hará una aproximación a las últimas décadas del siglo XX con principal enfoque en el auge de las guerrillas en la región. Por último, habrá una sección dedicada al principio del siglo XXI y al posconflicto.

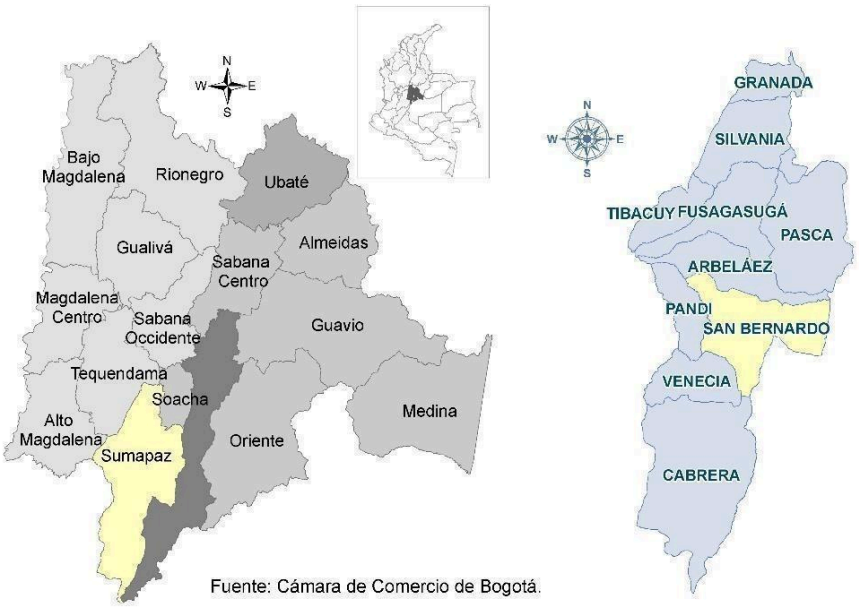
2.1. Datos generales

Ubicado el casco urbano a una distancia de 97 km de la capital colombiana y a una altura de 1.600 msnm, limita al norte con Arbeláez, al oriente con Bogotá D.C., al sur con Venecia y Cabrera, y al occidente con Pandi (Garzón, R. et al., 2010).

En cuanto a su división política, está conformado por 23 veredas, las cuales son: Portones, San Francisco, San Antonio, La Despensa, San Miguel, El Carmen, Alejandría, Pirineos, Santa Rita, Santa Marta, Honduras, Andes, Laurel Bajo, Laurel Alto, Agua Amarilla, Agua Negra, Quecos, El Dorado, La Graciela, Tulcán, El Diamante, Las Vegas y El Pilar.

La principal vía de acceso está en estado pavimentado transitable, aunque tiene grandes tramos en deterioro. El municipio tiene la característica de ser "último pueblo", es decir, la vía llega hasta San Bernardo y ahí acaba, y se conecta con los municipios vecinos pero a

través de vías terciarias. A la fecha solo funcionan dos empresas de buses: Auto Fusa S.A. y Río Negro-Gómez Villa, que hacen la ruta San Bernardo-Bogotá, y para conectarse con las veredas funciona a través de la Cooperativa de Transporte.



Fuente: Cámara de Comercio de Bogotá.

Recuperado de: https://bibliotecadigital.ccb.org.co/items/fc99c65d-5c3a-431d-874e-b41eaa73f3b1

2.2. Fundación

San Bernardo es un municipio relativamente joven. Sin embargo, unos jeroglíficos grabados en "La piedra del sol" en la vereda El Carmen son evidencia de los primeros asentamientos de indígenas precolombinos, aunque esto aún está en materia de estudio (Garzón, R. et al., 2010). Con lo anterior se puede inferir que posiblemente los Sutagaos ya conocían estas tierras y fueron los primeros habitantes o personas en transitar por estos senderos. Sin embargo, la historia que se conoce del municipio data de finales del siglo XIX.

> (...) se establecieron a finales del siglo XIX y primera década del siglo XX los primeros titanes de la tierra, provenientes de la región del Guavio, específicamente de Junín, y de la región de Oriente, principalmente de Cáqueza, entre quienes se presentaban marcadas diferencias por el dominio del territorio (Garzon, R. et al., 2010, p. 24).

Garzón et al. (2010) exponen que el 28 de enero de 1890 fueron adjudicadas 5.000 hectáreas por parte del Gobierno Nacional al señor Antonio Liévano, quien bautizó este predio como "Alejandría", y fue la primera hacienda del municipio. Cabe resaltar que en este tiempo no había sido fundado San Bernardo; sin embargo, esa fue la primera hacienda del futuro municipio.

Por otra parte, en el año 1900 se dio un hito importante para la colonización de estas tierras. Rubén Fresneda, propietario de la hacienda Palmira y otras más del municipio de Arbeláez, decidió contratar un ingeniero para realizar los planos para un puente. Posteriormente, a lomo de mula se encaminó hacia el puerto de Buenaventura en el Valle y desde allí tomó un barco a vapor con destino a Inglaterra, donde mandó a hacer un puente en hierro, hecho por partes para que fuese más fácil transportarlo y luego ensamblarlo con tornillería. Nuevamente hizo la ruta hasta el puerto de Buenaventura, pero esta vez de regreso, en donde lo esperaban algunos de sus arrieros junto a 150 mulas, más las de recambio, para transportar los hierros hasta las orillas del río Negro, límite entre Arbeláez y Pandi.

Una vez armado el puente, este facilitó la conexión entre Arbeláez y Pandi, y la colonización y fundación de los futuros municipios: San Bernardo (1910), Venecia (1928), Cabrera (1910) e Icononzo (1915) por la parte del Tolima. El puente constituyó un gran avance, ya que era el único camino de la época que conectaba Arbeláez y Pandi, que eran los municipios establecidos en esos años, y facilitó el paso por el río y sobre todo el paso de carga a lomo de mula.

Jorge Castro Fresneda, nieto de Rubén Fresneda, afirma en sus relatos que, a inicios del siglo XX, su abuelo estrenó el primer puente particular en Colombia, puente que lleva su apellido, y a la vez afirma que fue el primer peaje de la región, pues trae a memoria la orden de su abuelo: cada mula con carga y a caballo pagaban para pasar, mientras que las personas a pie no tenían que pagar.



Recuperado de:
https://www.facebook.com/share/p/18BwpAawTd/?mibextid=wwXIfr



En esta fotografía del año 1902 se puede ver el puente Fresneda. En la parte izquierda posa Ruben Fresneda y en la parte derecha se encuentra su esposa Raquel Caballero. Recuperada de:
https://www.facebook.com/share/p/18BAN53Uwg/?mibextid=wwXIfr

En contraposición, en el libro de la Gobernación sobre la historia de la provincia, la construcción de este puente data del año 1907. Sin embargo, Jorge Castro afirma que la fotografía anterior fue tomada en 1902 y el puente construido en 1900. Posteriormente, tras la construcción del puente Fresneda y con la voz a voz, llegaron nuevos colonos y se dieron otras adjudicaciones por parte del Gobierno Nacional. No obstante, con ello llegaron las

confrontaciones entre latifundistas y colonos. “En 1908 un grupo de colonos llamados los "comuneros de Guacononzo" solicitaron al presidente de la república la adjudicación de las tierras de Alejandría, en San Bernardo, municipio de Pandi. (Calderón, 2019, p. 19)”.

Mientras se daban estas disputas, Justo Baquero donó y vendió unos lotes de su hacienda "San Jerónimo" al párroco de Pandi, Francisco Mazo, para la consolidación del caserío. Es así como el 22 de julio de 1910 fue fundada la población de San Bernardo, en homenaje al arzobispo de Bogotá, Bernardo Herrera. Pero no fue sino hasta 1914 que el consejo municipal de Pandi declaró a San Bernardo como corregimiento, y el fervor popular llevó a que en 1920 la Asamblea Departamental, por medio de la ordenanza número 66, declarara a San Bernardo como municipio. A pesar de ello, Pandi presionó nuevamente logrando anular la ordenanza. Y finalmente, a través de la ordenanza número 62 del 3 de mayo de 1927, San Bernardo fue declarado municipio definitivamente (Garzón, R. et al., 2010). Por lo tanto, se puede concluir que la fecha de fundación de la población de San Bernardo, Cundinamarca, fue en 1910, pero hasta 1927 fue declarado municipio.

Por consiguiente, en el año 2010 se celebró en el municipio los 100 años de fundación, con lo cual un comité del centenario lanzó al público el libro "San Bernardo, 100 años" que recopila buena parte de la historia del municipio, pero curiosamente, contrario a lo pronosticado, el libro no fue sencillo de obtener, ya que las copias que reposan en la biblioteca municipal se extraviaron y son pocas las personas que aún conservan el libro o, por lo menos, pocas las personas que lo prestan. Sin embargo, este libro hace aportes importantes al recopilar parte de la historia social y cultural del municipio.

Por otra parte, en cuanto al origen de sus primeros pobladores, en un trabajo de la Gobernación de Cundinamarca se recalca que:

> La provincia del Sumapaz se caracteriza por su producción agrícola, gracias a la fertilidad de sus suelos, su producción ganadera y su clima saludable, lo que ocasionó las migraciones de pobladores de otras regiones; es así como en San Bernardo se encuentra gente originaria de Oriente y Junín, en Arbeláez hay gente del Oriente, especialmente Guasca (...); en Cabrera, sus habitantes son oriundos del alto Sumapaz, colonos boyacenses y personas que venían de varias regiones, huyendo de la violencia que se presentó en la guerra "de los mil días". (Gobernación de Cundinamarca, s.f., p. 22).

Baracaldo (2022) cuenta que muchos de los emigrantes de Junín migraron debido a la pobreza, atravesando el páramo de Guasca a pie con sus maletas de trasteo a la espalda, destacando que en esa época se caminaba "a pie limpio". Con la difusión de los familiares de

haber encontrado tierras prósperas, los allegados seguían los pasos y se encaminaban hacia esas tierras, que posteriormente tomarían el nombre de San Bernardo. También relata que el trayecto se realizaba por estaciones, en donde menciona al menos tres: hotel Granada (estación de la Sabana), Fusagasugá y Arbeláez. Cabe resaltar que para la época no existían carreteras, sino caminos reales o "trochas".

Referente a la fundación del municipio, también en(Garzon, R. et al., 2010) aparece una copla alusiva a esta migración:

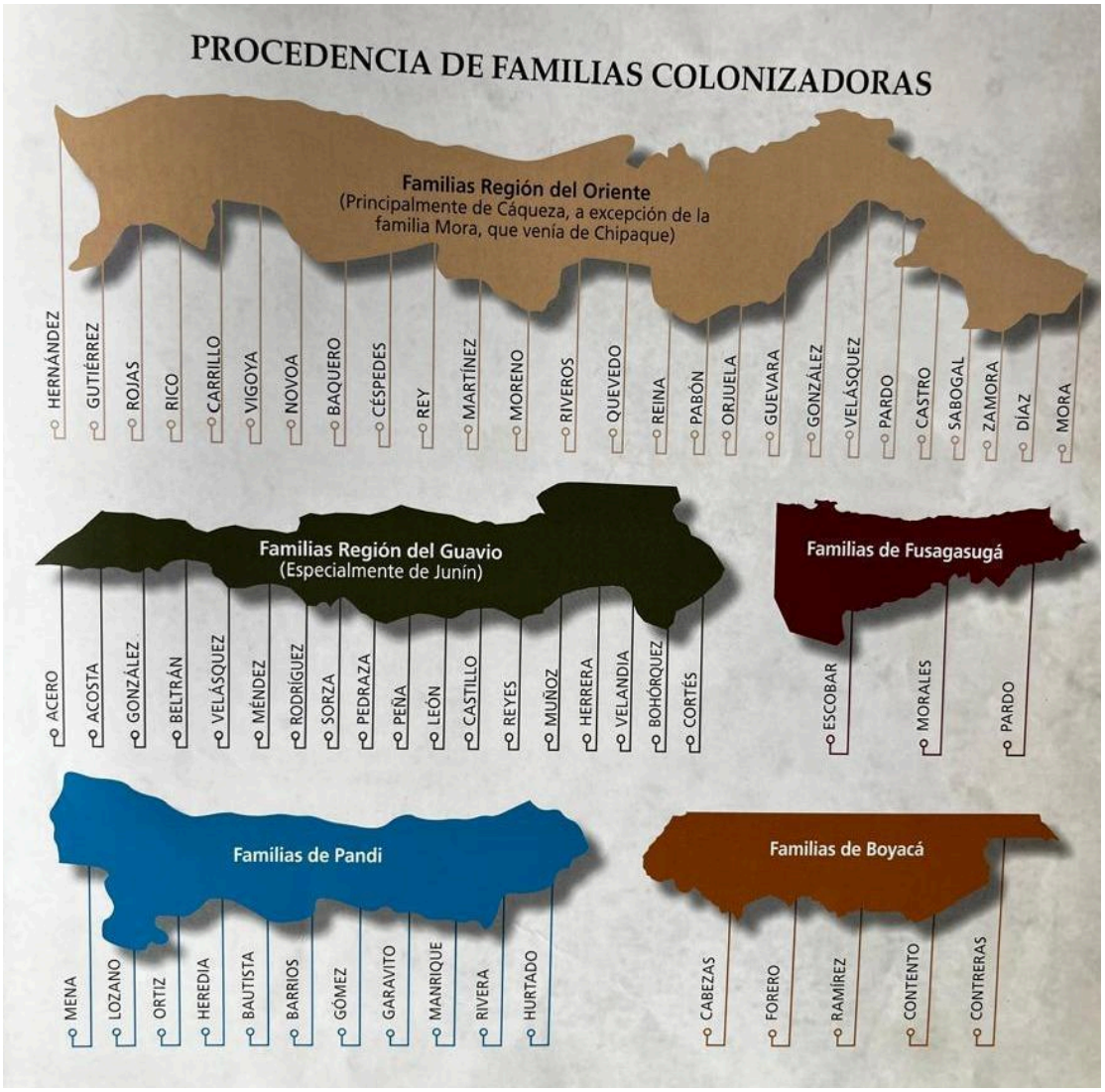
Gentes de Junín y Cáqueza

Formaron este poblado

Que por su naturaleza

Se encuentra bien ubicado

Por otra parte, el profesor de historia Jorge Helí Vigoya, en un trabajo mucho más metódico, clasificó por regiones a las familias colonizadoras, dando como resultado la siguiente gráfica.



Recuperado de: San Bernardo 100 años (libro).

Desde otro ángulo, con un enfoque más sociopolítico, al indagar sobre los primeros procesos de poblamiento en una de las entrevistas realizadas a un campesino de la región, este afirma:

> Los liberales fueron los primeros que llegaron asentándose, pero cuando el gobierno se dio cuenta del corredor en el que se había convertido este espacio de las autodefensas, decidió traer gente de otros municipios conservadores (...) Y convirtieron a San Bernardo específicamente en un pueblo tapón. (Comunicación personal, 28 de octubre de 2024).

Lo anterior se profundizará en los siguientes apartados. No obstante, basta señalar acá que incluso, en el libro de *San Bernardo, 100 años* (Garzón, R. et al., 2010), aparece el siguiente testimonio que permite identificar la inclinación política de uno de los fundadores del municipio:

Ya para entonces don Justo Baquero había donado el lote para el primer camposanto, advirtiendo medio en broma que "no enterraran godos en él, y si lo hacían, que fuera boca abajo, por si querían salirse se fueran más abajo". (Garzón, R. et al., 2010, p. 29).

2.3. La Lucha agraria y la Violencia

Juan de la Cruz Varela

> Un pueblo que siempre era como peliancero (…) Las casas eran pintadas de azul y de verde (comunicación personal, 28 de Octubre 2024).



En la foto se retrata el color característico que -por lo general- tenían las casas del municipio.

Lamentablemente, no se encontraron cantas relacionadas al proceso de formación del municipio, empero de la Violencia, el bipartidismo y la figura de Varela si fue posible hallar cantas, las cuales se van a tener en cuenta para este apartado.

Sin lugar a duda, los autores analizados en este trabajo toman como referente a Juan de la Cruz Varela y la lucha agraria del siglo XX como eje central de la historia social del municipio.



Tomado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:JUAN_DE_LA_CRUZ_VARELA.jpg

La figura de Varela es recordada principalmente por campesinos de Cabrera y el páramo, y durante años ha sido un símbolo de la izquierda de la región. Tanto así que es tradición de los grupos de izquierda realizar un homenaje anualmente en la fecha de su natalicio. También en la localidad 20 de Bogotá hay un colegio con el nombre de Juan de la Cruz, y dentro de las tantas melodías que se han perdido, se pueden rescatar dos canciones representantes de las memorias campesinas que describen a Varela y la guerra contra los chulavitas y el Estado.

Varela fue uno de los líderes de las autodefensas campesinas en la región y estuvo presente en La Violencia y posteriormente en el auge de las guerrillas. De esta manera, la siguiente canción da cuenta de cómo fue representado Varela entre los campesinos de la región. A pesar de las limitaciones que produce la métrica poética y musical de las canciones, esta canción es un buen ejemplo de cómo la música campesina interpreta el pasado y glorifica a ciertos personajes de la historia regional:

<table>
<tr><td colspan="2">Juan de la Cruz Varela. Autor: Fidel Ignacio Benavides Rubiano</td></tr>
<tr><td colspan="2">https://www.youtube.com/watch?v=vq3dNid24Ho
Los Fiesteros del Sumapaz. (2022, abril 1). Juan de la Cruz Varela [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=vq3dNid24Ho</td></tr>
<tr><td>Letra:
Aquí les vengo a cantar, lo que mi mente recuerda</td><td>Análisis:
En estas primeras estrofas se puede destacar que la canción narra el origen boyacense de Varela, oriundo de Ráquira,</td></tr>
</table>

Quiero hacer un homenaje a Juan de la Cruz Varela Humilde y trabajador, así forjó su destino Luchando en el Sumapaz, por el bien del campesino Nacido allá en Boyacá, de padres analfabetas Desde muy niño sufrió, los horrores de la guerra (x2)	Boyacá, hijo de Dionisio Varela. Por otra parte, cuando hace referencia a "humilde y trabajador" deja entender sus raíces campesinas, y más adelante en la siguiente línea Benavides menciona la lucha que llevó Varela por el campesino sumapaceno. Varela fue un líder agrario importante de la región del Sumapaz, junto a Erasmo Valencia.
Se desplazó a Sumapaz, por veredas y caminos Así fue que comenzó como líder campesino Contra los latifundistas, la lucha empezó Varela Para darle al campesino a cada quien su parcela Por Tolima y Sumapaz, por Icononzo y Cabrera Se unieron los campesinos para luchar con Varela (x2)	Varela fue líder de los colonos que luchaban por tener acceso a la tierra. Tierras que estaban en manos de unos cuantos latifundistas como los Pardo Roche. > “La vida y trabajo de la mayoría de los campesinos del alto Sumapaz giraba en torno a dos haciendas, la hacienda Sumapaz de Pardo Roche y la hacienda de El Hato de Alfredo Rubiano (Londono en Calderon, 2019, p. 16)”. Fue concejal de Icononzo y de Cunday. Y tuvo gran influencia en el Sumapaz principalmente en Cabrera. Por tal motivo, es un referente fundamental siempre que se habla de lucha agraria.
Así fue como surgieron las guerrillas campesinas Luchando en el Sumapaz y también en el Tolima Fueron muchos campesinos, los que empuñaron las armas Como fue Jacobo Arenas, Timochenko y Marulanda	A las guerrillas campesinas que menciona el autor inicialmente se les denominó Autodefensas Campesinas. También, en estas estrofas se hace alusión a las repúblicas independientes como la de Marquetalia liderada por Marulanda y se menciona la importancia del Tolima, incluso algunos autores cuando hablan de la región del Sumapaz mencionan a Icononzo y Villarrica como parte de la región, por sus fuertes vínculos sociales. En cuanto a la línea en donde menciona a Jacobo Arenas, Timochenko y Marulanda, se puede interpretar la simpatía con las FARC, puesto que entendían a la guerrilla como la continuación de la lucha campesina, por esta y otras razones en algunas zonas del Sumapaz las FARC tenían simpatizantes de

El gobierno y la guerrilla pues ya firmaron la paz Que se cumplan los acuerdos, guerra no queremos más. Ya con esta me despido, de Juan de la Cruz Varela Aquí seguimos luchando, defendiendo nuestra tierra. (x2)	lo cual se desprende la estigmatización hacia el campesinado del Sumapaz por parte del Ejército Nacional. No obstante, en otra de sus líneas hace referencia a la firma de los acuerdos de paz y propaga el mensaje y anhelo de tener un territorio pacifico, donde esté ausente la guerra. Y, por último, en el coro deja denotar una de las consignas más fuertes del campesinado sumapaceño como lo es la defensa de la tierra y el territorio.

La importancia de Varela para la región resulta innegable, así como su papel protagónico en la lucha agraria, desarrollando una figura de liderazgo ante los campesinos del Sumapaz y forjándose con el tiempo como una suerte de caudillo regional. Entre sus hazañas más recordadas fueron los constantes choques contra el Estado y sus grupos paramilitares de la época conocidos como los chulavitas, desatando de allí una canción icónica que se convirtió en el himno no oficial de la resistencia campesina y la lucha agraria.

Los chulos de Villarrica, la icónica canta de la lucha agraria

También, dentro de estas memorias sonoras, hay una canción emblemática que se puede entender como un himno del partido comunista de Cabrera y para los grupos de izquierda del Sumapaz, en la cual a través de los versos se lanzaban sátiras a los chulavitas y se narraban episodios de las batallas con estos, y es una canción infaltable en los homenajes a Juan de la Cruz (Campesinos, 2022).

Los chulos de Villarrica. Autor: D.R.A.	
Link: https://www.youtube.com/watch?v=KHUkEXi15nk Chulos de Villarrica. (2015, diciembre 5). *CHULOS DE VILLARRICA Música Campesina* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=KHUkEXi15nk	
Letra: Los chulos de Villarrica No pueden comer tamales Se le cayeron los dientes De morder los liberales. Los chulos de Villarrica No pueden comer panela Se le cayeron los dientes De joder los de Cabrera	**Análisis:** En estas dos primeras estrofas es importante destacar, por un lado, el papel histórico de cabrera como cuna de resistencia y, por otro lado, el apodo de “chulos” como se le conoció a los chulavitas permaneció en el tiempo, incluso pasada la guerra bipartidista en la década del 2000 se le seguía reconociendo al ejército como “chulos”, lo anterior como legado de las memorias campesinas que recordaban la alianza entre

	el ejército, los chulavitas y los pájaros en la época de la Violencia. “El ejército combinaba sus acciones tanto con la policía como con las bandas de chulavitas y pájaros (Molano, s.f., pág. 36)”.
No se equivoquen chulitos Con decirnos los chusmeros Los chusmeros son los godos Nosotros los guerrilleros	Una interpretación que se le puede dar a esta estrofa es que se puede estar haciendo evocación a la división que se dio entre liberales “limpios” y “comunes”)
En el puente de Guanacas Los chulos se equivocaron Voliando tanque y metralla ¿Pero cuánto se llevaron? Y don Juan de la Cruz Varela Se lo quiero comentar Un nativo más verraco Luchador del Sumapaz Los chulos tienen cañones Nosotros también tenemos Luchando como leones En el monte venceremos	En estas estrofas se exalta la figura de Varela y su rol de líder en el Sumapaz, también le lanzan sátiras a los “chulos” y se convierte en una melodía que busca animar las masas.
Si en los días que vivimos Caramba lo que me anhela Es cantarle con los Díaz Aquí a la familia Orjuela Seguimos siendo los mismos Caramba somos sinceros Porque somos hoy de izquierda Nos tildan de guerrilleros.	En estas líneas, se resalta una familia de Cabrera (los Díaz), sin embargo, estas estrofas tienen una composición más reciente. En la frase “Porque somos hoy de izquierda nos tildan de guerrilleros”, Y por otro lado también se destaca la estigmatización que se realizaba a los campesinos de la región a través de la deshumanización del conflicto: “El Sumapaz al parecer ha sido considerado un foco de subversión, a los soldados se les advierte que acá todos son hijos y nietos de guerrilleros (Mahecha, 2017, pág. 6)”.
Pero vamos de pa´lante Se lo digo pa’cantar Y el aplauso que se sienta Porque vamos a triunfar Como yo toco requinto De alguna manera cantando Y un aplauso pa’la izquierda Que seguimos trabajando. Los chulos de Villarica No pueden comer tamales Se le cayeron los dientes	Esta es una versión reciente de la canción por lo que es posible, que estas últimas estrofas no sean originales a la canción, sino que hayan sido creadas por los intérpretes o incluso sean pregones improvisados en el momento.

De morder los liberales. Los chulos de Villarica No pueden comer panela Se le cayeron los dientes De joder los de Cabrera.	

Sin embargo, una de las particularidades que tienen las músicas campesinas es que en la época eran composiciones en donde se transformaban sus letras y sus melodías debido a que no eran grabadas, sino que eran reproducidas a través de la oralidad, por medio de los músicos que aprendían empíricamente a interpretar un instrumento y se convertían en juglares de la región.

Como muestra de lo anteriormente mencionado, hay una interpretación de la misma canción, pero esta vez interpretada por los hermanos Baracaldo, y su letra mantiene algunas líricas, pero se ve su transmutación.

Los chulos de Villarrica. Versión de los hermanos Baracaldo	
Los chulos de Villarrica No pueden comer tamales Se le cayeron los dientes Por morder los liberales	En esta versión la primera estrofa es la única que coincide con la versión interpretada por el grupo de los Díaz en el homenaje a Varela, debido a que las canciones los campesinos las escuchaban y las memorizaban y días después intentaban recordar las canciones para interpretarlas y tenerlas dentro del repertorio
En el cerro de Calarca	A veces se cambia las acentuaciones de las palabras para sostener las rimas En este caso el nombre del cerro lleva acentuación: Calarcá
Hubieron tantos combates	También es usual estas conjugaciones debido al dialecto campesino
Murieron algunos chulos Y también los comandantes.	En esta estrofa se observa la deshumanización del conflicto en el Sumapaz desde la época del bipartidismo: “La deshumanización es un argumento o construcción con el cual se justifica eliminar a un individuo disminuyendo sus características humanas sistemáticamente (…) (Alvarado, 2019, pág. 48). Por tal motivo, es signo de victoria las muertes de “enemigos”, quitándoles el papel de humanos y reduciéndolos a simples objetivos o números. Incluso durante el conflicto armado era común que la guerrilla diera partes de guerra en

	donde daba cuenta de las acciones realizadas en todas las zonas de injerencia.
El alcalde de Icononzo Ya puso toque de queda Para echar a los liberales Abajo del puente e'piedra	Esta estrofa describe los crímenes del bipartidismo en donde llenaban volquetadas de liberales y posteriormente los llevaban al puente natural o puente de piedra y eran arrojados al vacío, en donde fallecían por la caída o ahogados después de quedar mal heridos.

En la primera canción "Juan de la Cruz Varela", se puede evidenciar su figura como uno de los personajes protagonistas al hablar de la lucha agraria en la región, debido a su liderazgo y sus ideales sembrados en la región.

En la otra canción "Los chulos de Villarrica" se destaca, por una parte, las acentuadas tensiones de la época bipartidista y, por otra parte, el papel de la música como fuente de memoria histórica, en donde sin conocimiento académico se puede transmitir un mensaje. Más dada la época en que muchos de los campesinos eran analfabetos, la música es un medio más accesible para dejar un legado.

Antonio Vargas

También es importante hacer un paralelo, pues si bien Varela fue un referente para los grupos de izquierda, fue antagonista para los conservadores, como en el caso de San Bernardo, municipio "godo". Es así como por la otra cara de la moneda se encontraba Antonio Vargas:

> Era un terrateniente de ascendencia campesina, pero fue fundando gran cantidad de tierra aprovechándose de los colonos que llamaban (...) fue el fundador de los pájaros, que era gente dedicada a matar y a correr liberales. (Comunicación personal, octubre de 2024).

De ahí la rivalidad entre Antonio Vargas y Varela. Dicha rivalidad queda sobreexpuesta en otra de las entrevistas realizadas, en donde se menciona lo siguiente:

> El accionar [de Antonio Vargas] era en Pandi, pero él accionaba [también] en Icononzo, en Cabrera, en Venecia, en San Bernardo. De hecho, cuando mataron a Antonio Vargas, fue porque los godos de San Bernardo ya no podían dormir en el pueblo, les tocaba dormir entre los cafetales. Y les tocó subir al páramo a hablar con Juan de la Cruz para ver si les podía quitar a Antonio Vargas de encima. Y de hecho del Sumapaz vino gente a organizar y a

> cuadrar la matada de Antonio Vargas con algunas personas de San Bernardo. (Comunicación personal, 27 de enero de 2026).

Una vez resaltadas estas dos figuras de la lucha agraria y de la época de La Violencia, es pertinente mencionar que el Sumapaz ha sido históricamente un epicentro de lucha campesina y conflicto armado.

La lucha agraria en San Bernardo

San Bernardo, al igual que el resto de la región, tuvo cabida en las luchas agrarias de comienzos del siglo XX al ser un territorio de organización campesina y resistencia frente a la concentración de tierras y las políticas de despojo. Durante este siglo, el municipio se convirtió en un espacio de articulación para los movimientos agrarios que exigían acceso a la tierra y mejores condiciones de vida, influyendo en la configuración del sindicalismo campesino en la región. De alguna manera directa e indirecta, tanto Varela como Vargas pudieron llegar a influir en el municipio.

> No todos los adjudicatarios de baldíos los adquirían con el propósito de cultivarlos, sino para subarrendarlos o parcelarlos y venderlos a mejor precio. De ahí la confrontación entre latifundistas y colonos que invadían sus tierras para trabajarlas y vivir mejor. (Velandia, como se citó en Garzón, R. et al., 2010, p. 25).

Queda difícil suponer qué papel jugaron los gamonales que menciona en su entrevista Baracaldo (2022). Sin embargo, los gamonales de la época que nombra son: Luis Arturo Hernández, Eliseo Hernández, Víctor Hernández, "el Sute" Hernández, procedentes de Cáqueza. También nombra a Otoniel Acero, procedente del Guavio.

Vinculando la anterior idea, durante la primera mitad del siglo XX el municipio tuvo una participación importante en la lucha agraria, aunque su rol fue menos destacado en comparación con otras zonas como Cabrera o San Juan. El movimiento agrario de la región luchaba por una redistribución equitativa de la tierra y en contra de la explotación por parte de grandes terratenientes. En San Bernardo, los campesinos también enfrentaron condiciones difíciles, organizándose localmente para resistir las presiones de los grupos armados y las fuerzas estatales en torno a la tierra y los derechos laborales.

Es así que la región del Sumapaz se consolidó como uno de los bastiones del movimiento agrario en Colombia, y aunque San Bernardo no fue el centro de este conflicto ni

protagonista, compartió las mismas luchas y enfrentamientos que llevaron a la radicalización de muchos campesinos. Tensiones sostenidas por una doble causa: por un lado, el lema de "la tierra para quien la trabaja" y la lucha en contra del acaparamiento de estas, y por el otro lado, las tensiones políticas del bipartidismo.

Sin embargo, dentro de los continuos episodios de conflicto también había espacios de común acuerdo. Caso puntual, el que narra Joaquín Céspedes en el libro *San Bernardo, 100 años* (Garzón, R. et al., 2010), quien describe lo acontecido en el municipio el 9 de abril de 1948:

> Se organizaron comisiones de voluntarios para hacer turnos de 6 horas (reservistas especialmente). Dos liberales y dos conservadores debidamente equipados para vigilar las entradas del pueblo. (...) Un terrible aguacero, que se inició a las 5:00 p.m. y duró más allá de la una de la madrugada (...) esto favoreció a San Bernardo de ser tomado por más de doscientos chusmeros que se habían ubicado en el potrero "El Asilo" de la hacienda Andalucía. (...) lo único que nos salvó fue un aguacero. (Céspedes, como se citó en Garzón, R. et al., 2010, p. 37).

En cuanto a este asunto, es relevante destacar que a través de las entrevistas realizadas se puede concluir que se vivía en una tensión constante entre los pobladores, como lo afirma una de las interlocutoras: “Yo estaba pequeñita y me quemaron el pelo por quemarme la cinta (...) yo llevaba una cinta roja y los godos del pueblo me la quemaron. (Comunicación personal, 26 de febrero de 2026)”. En este relato se puede evidenciar la constante puja y tensión bipartidista, en donde cada partido político era representado por un color, y portar una prenda o algún tipo de adorno u objeto rojo lo convertía en liberal y de color azul en conservador. Junto a los colores vinieron los estigmas desde el vocabulario, siendo los conservadores conocidos como godos y los liberales como collarejos: “Collarejos les decían a los liberales (...) a ellos les gustaba poner mucho lo rojo, lo azul no. (Comunicación personal, 26 de febrero de 2026). Incluso, el tinte político de los colores fue tan acentuado que Carlos del Valle compuso una canción llamada Cambulos y Gualandayes los cuales son árboles que florecen rojo y azul respectivamente y le asignó postura política a cada árbol según su color.

Roja bandera en los Cambulos, azul en los Gualandayes
Los unos son conservadores, los otros son liberales
Todos se pondrán de acuerdo, si vienes conmigo a Pandi.

Silva y Villalva. (2011, Febrero 11. Cambulos y Gualandayes [Video].
YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=QTy0q5uCPmc&list=RDQTy0q5uCPmc&start_radio=1

Con relación a estas tensiones, una de las entrevistadas recordó que "Arbeláez era más godo, ahí era la mata de godos, que no podían ir los liberales de San Bernardo a Arbeláez (...) en esa época había mucha guerra, mucha matazón. (Comunicación personal, 26 de febrero de 2026)". Inclusive, es en el mismo Arbelaez donde en 1949 le realizaron un atentado a Juan de la Cruz. Según los relatos de una campesina liberal de San Bernardo, Varela para recorrer San Bernardo y Arbeláez lo tenía que hacer escondiéndose, a la par que menciona a sus familiares liberales los cuales tenían que dormir en el monte para que no los mataran. Frente a lo mencionado, hay una canción icónica interpretada por Silva y Villalba en donde relata la crueldad y deshumanización de la Violencia en donde no importaba la persona en sí, sino los colores que representaba:

Me dice chucho el arriero, el que vive en los cañales
Que a unos los matan por godos, a otros por liberales (...)
Y al alma del campesino llega el color partidiso
Entonces aprende a odiar hasta quien fue su buen vecino
Silva y Villalba. (2007, diciembre 14. A quien engañas abuelo [Video].
YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=8MAGmyBNVqk&list=RD8MAGmyBNVqk&start_radio=1

Contrapuesto al anterior testimonio, en una de las entrevistas realizadas a uno de los músicos más viejos del municipio, este describe que en las fiestas no importaban los colores, asistían godos y liberales. (Comunicación personal, 1 de agosto de 2025). Estas perspectivas encontradas son importantes de analizar, porque por un lado están algunos testimonios de pobladores que relatan las tensiones constantes, y por otra parte los músicos relatan que en las fiestas no había colores e incluso en los grupos musicales no importaba si eran godos o collarejos, puesto que no eran muchos músicos en el municipio, entonces se tenían que acomodar los que había.

Con lo anterior, se puede concluir que en el municipio hay memorias que pueden aportar a entender el conflicto en la región desde otra perspectiva (la de los campesinos de San Bernardo y sus músicos). Si bien no es parte central de este trabajo, se hace un pequeño acercamiento a través de entrevistas para poder tener una contextualización más precisa y amplia. Ya que son relatos sobre el conflicto que son importantes de no dejar en el olvido, con lo cual es necesario resaltar que el municipio tiene una historia que se ha desconocido. Por esta razón, este trabajo busca rescatar diversas memorias campesinas, principalmente de

músicos, acerca del conflicto armado en el municipio: relatos de vida, canciones, testimonios, etc.

2.4. El boom de las guerrillas

A pesar de la violencia bipartidista, durante gran parte del siglo XX San Bernardo fue un municipio que vivía en relativa tranquilidad, centrado en la producción agrícola y en la vida rural. Esta afirmación la respalda (Calderon, 2019) quien menciona: "Antes de 1949 no hubo periodos de violencia tan agudos en el Sumapaz; desde 1889 hasta hasta 1940 hubo aproximadamente 30 víctimas mortales (...)(p. 29). Pero la segunda mitad del siglo XX trajo consigo profundas transformaciones en el ámbito político y social, que lo vincularon de manera directa al conflicto armado nacional.

La guerra bipartidista, el movimiento agrario y La Violencia fueron eventos que sirvieron de insumo y que crearon las condiciones para la aparición de la guerrilla y la posterior militarización de la región.

San Bernardo, a pesar de no haber sido un foco central del conflicto, fue profundamente impactado por la presencia guerrillera desde la década de los noventa. Este apartado busca explorar las dinámicas sociales y políticas en San Bernardo con la llegada de las FARC, enfocándose en la interacción de los actores armados con la comunidad, en este caso puntual con los músicos, las transformaciones vividas durante y después del conflicto, y la memoria colectiva de la región.

De autodefensas a guerrilla

La frustración acumulada luego de varios intentos fallidos por llevar la paz al territorio y de resolver las problemáticas sociales por vía política y como respuesta haber encontrado por parte del Estado represión e incumplimientos de los acuerdos pactados, incumplimientos que incluyeron bombardeos con napalm, campos de concentracion y persecusion anticomunista. Por tal motivo, los campesinos armados del Sumapaz que hasta ese entonces se denominaban autodefensas campesinas, empezaron a adoptar una ideología revolucionaria. La ruptura del acuerdo de paz de 1953 y la declaración de la región como zona de operaciones militares en 1955 dejaron en evidencia que el Estado no iba a cumplir sus promesas, lo cual desencadenó la segunda guerra en el Sumapaz. En ese contexto, la lucha agraria se transformó

gradualmente en una lucha política militar contra el Estado, proceso que sentó las bases para la posterior conformación de las FARC-EP.

> Los campesinos reconocen tres períodos de las "guerras del Sumapaz":
>
> 1) 1948-1953. Desde la sublevación del 9 de abril de 1948 hasta la firma de la amnistía entregada por Rojas Pinilla a los frentes armados liberales y su entrega simbólica de las armas.
> 2) El comienzo de la guerra en Villarrica fue en 1954 hasta que se firmó un nuevo acuerdo entre la junta militar y las guerrillas en 1957.
> 3) Cuando se conforma el frente nacional, aquí el conflicto se concentró entre liberales y comunistas.
> 4) (Calderon, 2019, p.31).

A partir de las décadas de los setenta y ochenta, la región del Sumapaz se convirtió en un territorio clave para la guerrilla que buscaba controlar áreas rurales estratégicas. La zona montañosa y la lejanía de los grandes centros urbanos ofrecían una ventaja táctica a las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo). La presencia de este grupo guerrillero en el Sumapaz alteró la vida cotidiana, social y política de San Bernardo, una comunidad dedicada a la producción agrícola y la pequeña ganadería. La geografía montañosa del Sumapaz y la cercanía a otras regiones en conflicto, como el Meta y el Tolima, hacían de San Bernardo un corredor importante para la movilidad de este grupo.

El municipio también participó activamente durante la etapa de La Violencia y posteriormente durante el auge de las guerrillas. Según Baquero (2022), el periodo entre 1990 y 2004 estuvo marcado por una fuerte presencia de las FARC-EP en el Sumapaz, así como por enfrentamientos con el Ejército Nacional y, en menor medida, con grupos paramilitares. Esta realidad convirtió al territorio en un teatro de guerra, en el que la población civil quedó atrapada en dinámicas de adhesión forzada, resistencia y resiliencia. Documentos como el *Informe Final de la Comisión de la Verdad* (Comisión de la Verdad, 2022) resaltan que la región fue objeto de violencias estructurales y estigmatización estatal, lo que ha dificultado la consolidación de una memoria histórica local.

Auge de las FARC en Sumapaz y San Bernardo

Durante la década de los noventa, las FARC-EP consolidaron su presencia en San Bernardo, utilizando la región para el tránsito de alimentos y como refugio en sus enfrentamientos con el Ejército Nacional. Como menciona (Ávila, citado en Baquero, 2022) "No hay que olvidar

que la toma de Casa Verde por parte del gobierno Gaviria, en el año 1990, causó su repliegue hacia el páramo de Sumapaz, donde más tarde se crearían los frentes 51, 53 y 55". (p. 225).

> Pero sería entre 1990 y 1993 cuando se logra concretar la expansión sobre Cundinamarca. Posterior a la Toma de Casa Verde en el Gobierno de Gaviria, una buena cantidad de tropa ubicada en el Meta en el proceso de repliegue llega al Sumapaz. Allí funda en sólo dos años 3 frentes guerrilleros. Sobre el margen oriental del páramo se erige el Frente 53, que logra consolidarse rápidamente con un crecimiento significativo. Sobre los municipios de San Bernardo, Pasca y Venecia se crea el Frente 55. Adicionalmente, en Sumapaz directamente se crea el Frente 51. (Medina, 2011, p. 173).

Con el fortalecimiento de esta guerrilla en la región y la presencia permanente del frente 55 en el municipio, el trato hacia los campesinos por parte de las FARC y el Ejército se vuelve ambiguo. Por un lado, las FARC buscaban el apoyo económico y logístico de la comunidad, exigiendo aportes en forma de dinero, alimentos y remesas. Quienes se negaban eran frecuentemente acusados de colaborar con el enemigo y, en muchos casos, sometidos a represalias violentas. Por otra parte, según relatos de los pobladores el Ejército sostenía mejores relaciones con la comunidad cercana al casco urbano, mientras que las personas de las veredas apartadas eran estigmatizadas como colaboradores de la guerrilla. Pese a ser la fuerza legítima del Estado las fuerzas militares incurrieron en muchos delitos y actos que van en contra de sus funciones, pues habitantes del municipio relatan que en varias ocasiones el Ejército hostigó a los campesinos, robó pertenencias como ropa y mercado, entre otros actos reprochables. Esta situación generó un clima de miedo y de desconfianza entre los habitantes.

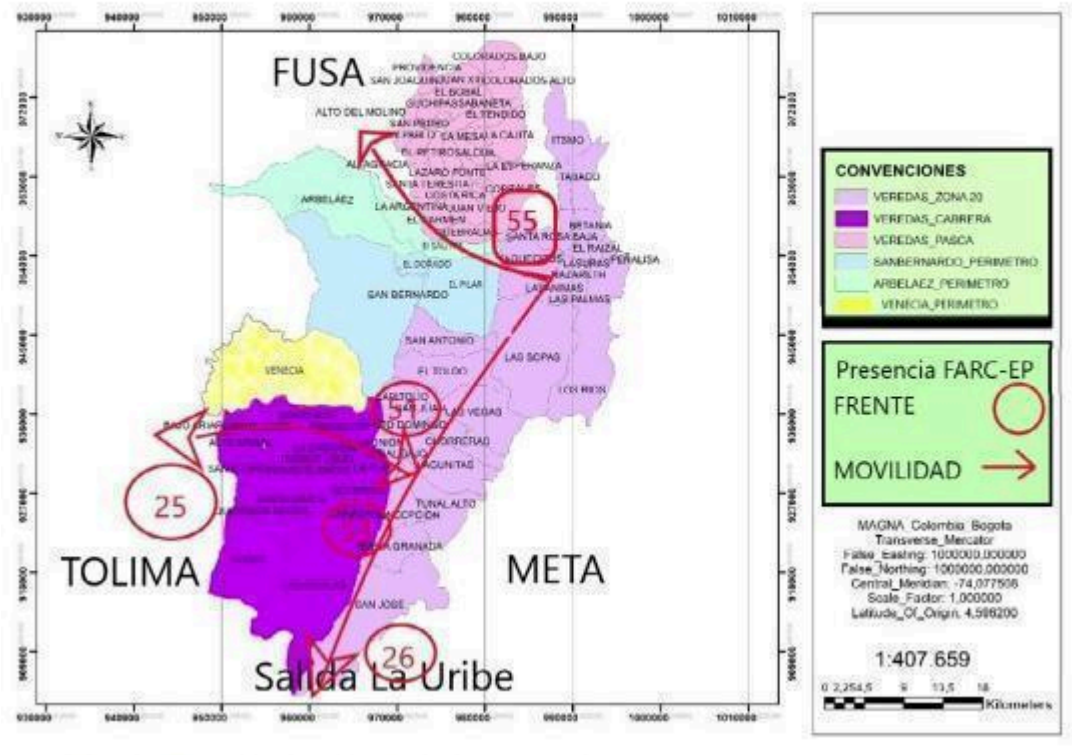
> (...) era un trato displicente, dependiendo también la ubicación en que estuviera la tropa. Cuando estaba en áreas retiradas del casco urbano era un trato denigrante y displicente con el campesinado. Mientras que cuando se encontraban cerca al casco urbano, ellos, los mismos que trataban mal a las personas en las veredas retiradas, tenían la capacidad de transformar ese trato denigrante y repelente contra los campesinos en un trato amable, en un trato totalmente cambiado. (Comunicación personal, 8 de abril de 2026).

Las FARC en la década de los noventa tuvo un episodio de auge y fortalecimiento a nivel nacional y en la región del Sumapaz, pero desde 1982 en la VII conferencia de las FARC ya se había mencionado la importancia estratégica del Sumapaz por su cercanía con Bogotá. En esta conferencia se conformaron 8 bloques divididos a nivel nacional correspondiéndole al bloque oriental la toma del Sumapaz y de Bogotá. Posteriormente con la VIII conferencia y la

toma de casa verde, aligero los planes de avanzada en el Sumapaz (Calderon, 2019). Es así como el frente 55 inicia a realizar acciones político militares en San Bernardo y los municipios vecinos. El relato de un campesino refuerza esta afirmación, pues coincide en la incidencia del Frente 55 en el municipio de San Bernardo y aporta un dato no mencionado por ninguno de los textos analizados para este apartado. Indica el nombre de algunos comandantes del frente: "El último que se tuvo conocimiento fue Leónidas y pues con sus subestructuras que fueron, digamos, comandadas por alguien denominado Alonso, Jacqueline. (Comunicación personal, 8 de abril de 2026)". También agrega un dato importante:

> El Frente 55 se fue hacia otro territorio y llegó lo que en ese momento era la columna móvil Antonio Nariño, que luego terminó convirtiéndose en frente también, ya en la medida en que se amplió el número de integrantes (...) [el Antonio Nariño] fue el último frente que hubo acá en San Bernardo. (Comunicación personal, 8 de abril de 2026).

Figura 4. Frentes de las FARC-EP subprovincia del Sumapaz, 1990-1996



Recuperado de: Baquero, J. (2022). Emergencia y declive de las FARC en el Sumapaz.

> En buena medida, estas tendencias históricas permitieron que las FARC-EP utilizaran el territorio en la segunda mitad del siglo XX como un lugar de tránsito para garantizar la

> conexión entre los departamentos del Meta, Tolima, Huila y Cundinamarca. Con el paso del tiempo, este tránsito se convirtió en presencia constante, incidencia social y política, y realización de hechos violentos que agudizaron el conflicto armado en la región. (Baquero, 2022, p. 223).

El municipio quedó atrapado entre el fuego cruzado de la guerrilla, que buscaba el control del territorio, y las fuerzas del Estado, que intentaban expulsar a los insurgentes. La presencia de las guerrillas en la región no solo afectó la seguridad de los habitantes, sino que también transformó la cotidianidad campesina. La guerrilla impuso normas y control sobre las actividades del pueblo, exigiendo contribuciones económicas y apoyo logístico, lo que generó tensiones con la comunidad.

> Además, desde la Octava Conferencia de las FARC, definieron las retenciones o "secuestros" como fuente de lucramiento. Sin embargo, existían unas directrices nacionales: las personas declaradas como objetivos debían superar los 2.000 millones de pesos en capital. En el caso de San Bernardo, muy pocas personas cumplían con el requisito, pero sí existió un fenómeno puntual. Al haber existencia de milicias, dichas estructuras se apropiaron del nombre de las FARC para, de manera individual, hacer extorsiones a nombre de la guerrilla. (Comunicación personal, 8 de abril de 2026).

La imposición de normativas por parte de los grupos guerrilleros, como toques de queda y restricciones para moverse entre veredas, hizo que la vida cotidiana se viera completamente alterada. Al mismo tiempo, muchos líderes comunitarios que tenían inclinaciones políticas, ya fuera hacia las guerrillas o hacia posturas más estatistas, debían ocultar sus simpatías por razones de seguridad. Por tal razón, la comunidad vivía en una tensión constante, sin saber quién podría delatarlos ante el grupo opuesto. Los músicos de la época no fueron ajenos a estas dinámicas pues uno de ellos en sus relatos cuenta que:

> Gracias a Dios, nunca nos pasó nada malo. Pero si recuerdo una vez que nos invitaron a una fiesta en una vereda. Ya llevábamos un buen rato tocando cuando llegaron “los de arriba”, saludaron, pidieron permiso a la gente para integrarse a la fiesta, dejaron los fusiles mientras otros prestaban guardia y se iban rotando. Ellos sacaban a las muchachas a bailar, y las señoritas que venían sacaban a los caballeros… Así hasta que se acabó el contrato y dijimos que ya tocábamos la última canción y nos íbamos, cuando llegó uno de los que estaban uniformados y no nos dijeron malas palabras ni nada, pero si nos dijeron que siguiéramos tocando y pues como iba a decir uno que no, pues lo dijeron de buena manera, pero igual uno siente la presión (...)(Comunicación personal, 2026).

En el marco de este contexto, el campesinado sanbernardino se vio profundamente afectado por el conflicto. Muchos se vieron forzados a colaborar con los grupos armados, ya sea por temor o por las presiones que estos imponían. De ahí que el apoyo muchas veces no fuera un acto voluntario, sino una estrategia de supervivencia. Por otro lado, el Ejército y las fuerzas estatales veían a los campesinos con desconfianza, sospechando que colaboraban con los grupos insurgentes. Esta situación de estigmatización creó una fractura social en la región, donde los habitantes de San Bernardo quedaban atrapados entre dos fuegos: la amenaza constante de la guerrilla y la represión estatal. Años más tarde se sumó a la problemática pequeños brotes paramilitares que, si bien no tuvieron presencia activa en el municipio, en la región sí hubo muertes a causa de este grupo.

> Elemento deshumanizante más utilizado en el conflicto en la región del Sumapaz fue (y sigue siendo) la estigmatización. El uso de este mecanismo de señalar, marcar y difamar a un grupo de campesinos o de empleados públicos como "auxiliadores de..." permitió que los actores armados (guerrilla, paramilitares y ejército) cometieran actos que violaban los derechos humanos, tales como restricción a la libertad/movilidad y el despojo de tierras. (Calderón, 2019, p. 82-83).

Los campesinos de San Bernardo no solo enfrentaban la extorsión y actos violentos de los grupos guerrilleros, sino que también sufrían el asedio y los operativos de las fuerzas estatales, los cuales muchas veces se efectuaban con una fuerza desmesurada hacia los campesinos. Las fuerzas militares, en su intento por retomar el control de la región, sospechaban que los campesinos ayudaban a las FARC, generando un ciclo de violencia y represión. Este ambiente de constante amenaza alimentó la fragmentación social.

> El ejército robó ganado, bienes y propiedades, detuvo y amenazó arbitrariamente a los campesinos, hubo casos de tortura y se socavó violentamente los intentos de líderes campesinos de frenar los abusos. Por otro lado, las FARC acusaron a campesinos —a veces basados en desinformación— de ser soplones, reclutaron jóvenes, torturaron y desaparecieron campesinos, de los cuales algunos las FARC jamás esclarecieron qué les pasó. (Calderón, 2019, p. 45).

En este sentido, se evidencia cómo el campesino fue la principal víctima, pues en muchas ocasiones colaboraba con las FARC o con el Ejército, no por simpatía sino por supervivencia. No obstante, algunos de los campesinos que colaboraban con las FARC o con el Ejército corrían mayor riesgo.

> (...) con la creación del "millón de amigos" que denominó Uribe, que no era otra cosa que tener sapos en todos los municipios del país, tener sapos a quienes se les ofrecía pagar por delatar a un miembro de la guerrilla, sin importar su papel, si era comandante o si era un guerrillero raso (...) pero desde que el sapo diera información, le ofrecían pagar (...). (Comunicación personal, 8 de abril de 2026).

Acá entra a colación otro aspecto con el cual los campesinos se vincularon directamente al conflicto armado tanto en lo nacional como a nivel local, en donde de manera voluntaria se convertían en colaboradores del Ejército a cambio de remuneraciones económicas. Pero con ello se recrudeció la violencia en el municipio. Por un lado, se generó aún mayor persecución hacia los campesinos por parte del Ejército, ya que tenían informantes civiles que delataban a los colaboradores de la guerrilla. Por otra parte, las FARC aumentaron los asesinatos a "soplones" como represalia y estrategia para desincentivar a la población a ayudar con información al Ejército. Lo cual desencadenó una problemática en donde la población civil quedó aún en mayor riesgo frente a los actores armados, puesto que muchas veces se basaban en información dada por terceros, convirtiéndose en un "teléfono roto" en donde hubo muchas víctimas inocentes.

> En algunos casos, quizá hayan pagado, pero en la mayoría de los casos lo que terminaban era intimidados por parte del Ejército, y en otros casos, el mismo Ejército brindaba la información a la guerrilla de quién había sido el que los había "sapiado". Y al final del ejercicio, terminaban los campesinos o la persona delatora siendo fusilada por la guerrilla, porque el mismo Ejército brindaba la información para librarse del hecho de pagar las recompensas (...). (Comunicación personal, 8 de abril de 2026).

Esta comunicación personal adentra en otra discusión poco mencionada: la comunicación entre los actores armados. La pregunta que surgió en la entrevista fue precisamente esa: ¿cómo pasaban los nombres? ¿Cómo se formaba el contacto entre la guerrilla y el Ejército? Ante lo cual la respuesta fue la siguiente:

> Siempre existe una forma de comunicación (...) a través de terceros se hacen las interacciones entre fuerza pública y la guerrilla. A través de un primo, de un familiar de un guerrillero o un cercano a un miembro del Ejército. Igual siempre ocurría a través de un tercero los contactos y se pasaban informes a través de papeles, de grabaciones (...). (Comunicación personal, 8 de abril de 2026).

En otra perspectiva, Baquero (2022) expone que hubo simpatía con las FARC en las veredas más alejadas de los cascos urbanos. En el caso de San Bernardo, nombra a El Pilar como una de las veredas que simpatizaba con la guerrilla. Esto se daba debido a la debilidad institucional, con lo cual las FARC representaban un aliado para las comunidades. Muchas veces trabajaban mancomunadamente con las juntas de acción comunal y las juntas veredales, construyendo así relaciones de respeto, sobre todo a través de la violencia legitimada en contra de ladrones, consumidores de drogas, trabajadoras sexuales, etc.

Caso contrario pasaba en los cascos urbanos, en donde la presencia de las FARC se hacía a través de la extorsión, el secuestro, la amenaza y el daño a la propiedad privada. En cuanto al primer caso, muestra de esa simpatía son las células de partido conformadas en el municipio:

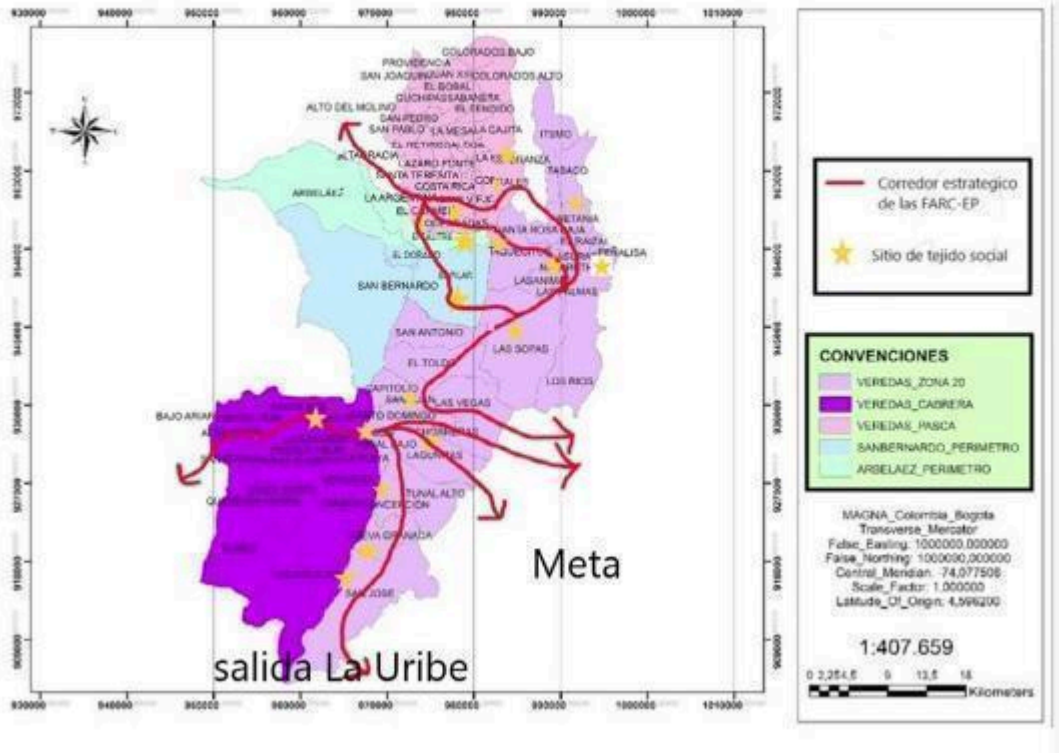
> Las células de partido estaban conformadas por personas civiles que se integraban al partido clandestino (...) se trataba de un máximo de 10 personas y mínimo de 3 integrantes (...) Y estas estructuras se encargaban de hacer análisis político, hacer trabajo de inteligencia y, digamos, hacer algunas tareas como, por ejemplo, la llegada de remesa a los campamentos, obtener medicamentos en las droguerías o centros hospitalarios, trasladar a algún miembro de la guerrilla de un sitio a otro (...) de lo que se tuvo conocimiento, había alrededor de 16 células. (Comunicación personal, 8 de abril de 2016).

Sin embargo, es primordial hacer una aclaración. No se puede confundir a las células del partido con guerrilleros propiamente, ya que como lo explica uno de los campesinos en una de las entrevistas realizadas durante la realización del presente trabajo:

> En cuanto al PCCC (Partido Comunista Clandestino Colombiano), ¿necesariamente los militantes del partido eran guerrilleros? No, eran colaboradores. Había miembros del partido que ni siquiera hacían parte de las milicias, sino que eran solamente militantes de partido (...) todas las células obedecían orientaciones del partido, pero no necesariamente tenían que estar vinculados a alguna estructura armada, bien fueran las milicias o bien fuera la guerrilla. (Comunicación personal, 8 de abril de 2026).

En cuanto a la presencia de la guerrilla en las veredas del municipio, se dio principalmente en: Santa Marta, El Dorado, Laurel, La Graciela y las veredas de las partes altas (Comunicación personal, 8 de abril de 2026). A causa principalmente de la zona montañosa que permitía un mayor camuflaje para los guerrilleros, mientras que en zonas menos montañosas los desplazamientos muchas veces los hacían de civil.

Figura 3. Corredor estratégico FARC-EP en Sumapaz, 1990-2004



Tomado de: Baquero, J. (2022). Emergencia y declive de las FARC en el Sumapaz.

En el mapa se puede evidenciar que, como menciona el autor en el párrafo anterior, los sitios de tejido social de la guerrilla en San Bernardo eran las veredas más apartadas. Por otro lado, en términos políticos, San Bernardo, al igual que muchas zonas rurales de Colombia, vivió una polarización durante el conflicto. Si bien los líderes locales a menudo mantenían una postura neutral por razones de seguridad, algunos sectores de la población mostraban simpatías políticas hacia la insurgencia, mientras que otros mostraban apoyo al Estado. Esta polarización se mantenía en un delicado equilibrio, ya que cualquier expresión abierta de apoyo a uno u otro bando podía tener consecuencias fatales.

A nivel del poder local, la política en San Bernardo también estuvo influenciada por las dinámicas de control territorial de los actores armados. Durante años, la presencia de los grupos guerrilleros limitó la capacidad de acción de las instituciones locales, que a menudo debían operar bajo la sombra de la violencia. Incluso el alcalde Ricardo Sabogal tuvo que cumplir su mandato fuera del municipio por amenazas de las FARC. Esta situación debilitó la

participación política abierta, y muchos líderes comunitarios se vieron forzados a mantener un bajo perfil.

2.5. Primera década del siglo XXI, declive de las FARC

En la primera década de los 2000, quizás los años más intensos del conflicto, San Bernardo experimentó desplazamientos forzados, asesinatos selectivos y el deterioro de su economía agrícola debido a la constante inseguridad que se presentaba en el territorio. Los campesinos no solo sufrían la extorsión económica por parte de los grupos armados, sino también la pérdida de acceso a mercados para vender sus productos, afectando la ya frágil economía rural.

San Bernardo, como la mayoría de los municipios del territorio nacional, tuvo episodios de violencia local a causa del conflicto armado. Incluso, el municipio llegó a ser categorizado como zona roja. El nombre de "zona roja" o "territorio de conflicto" ha sido siempre una denominación que hace el resto del país a zonas núcleo de la guerra que vive Colombia. Pero el establecimiento y dinamización misma de estos conceptos en dichos territorios ha ido teniendo lugar de forma procesual a través de la incursión de la guerrilla, los militares, los paramilitares y el narcotráfico en regiones consideradas estratégicas, ya sea a nivel ecológico, económico o político.

Cuando empezó el repliegue de las FARC, esta violencia se recrudeció en el territorio, puesto que la guerrilla perdió el control del Sumapaz y, en respuesta, incrementó sus ataques para mostrar fuerza. Pero día tras día iba disminuyendo su control territorial, viendo la necesidad de replegarse hacia zonas montañosas del sur del país. Ante esto, Medina (2011) afirma:

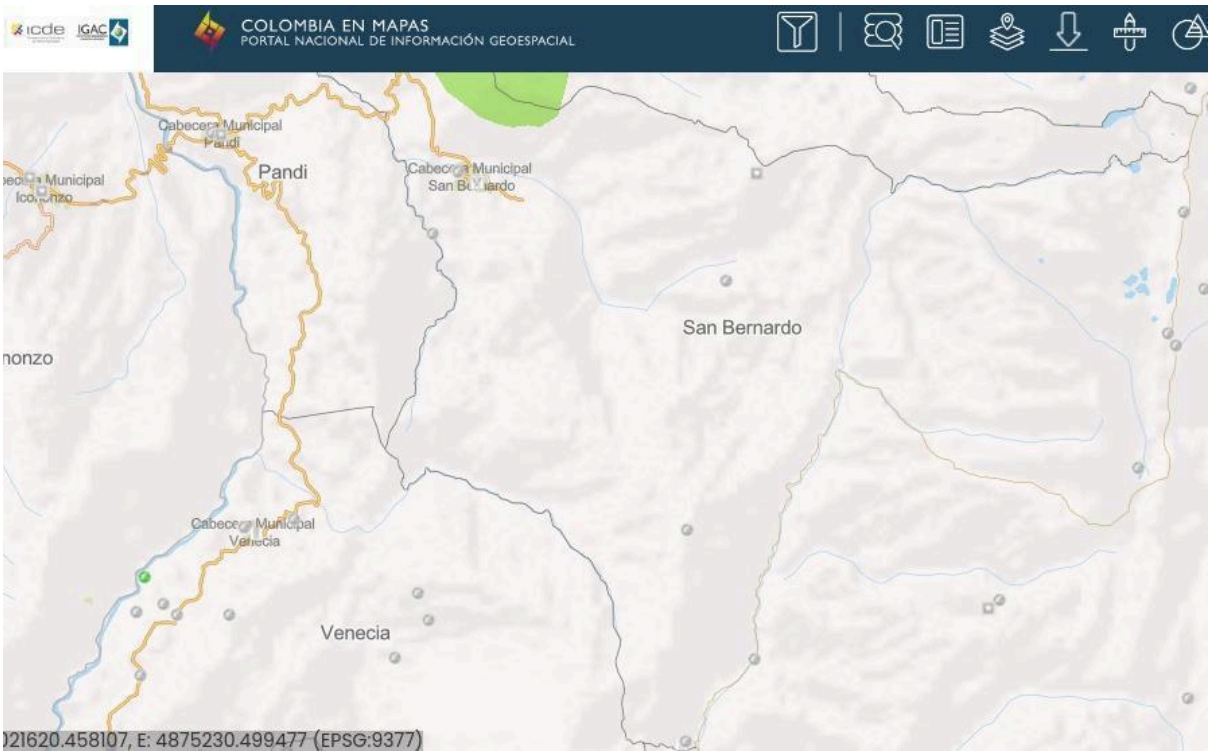
> La operación Libertad I fue y ha sido la principal derrota estratégica de las FARC, pues perdieron su influencia en el centro del país. Para el año 2003 las FARC habían perdido presencia en cerca de 40 municipios en la zona del Bloque Oriental, todos ellos en Cundinamarca y Boyacá. (Medina, 2011, p. 156).

Este argumento es respaldado por voces campesinas que amplían la información y relatan:

> Por donde iba asomando un miembro de la guerrilla, lo iban denunciando, lo iban delatando y se venían los grandes operativos, y como había fuerza suficiente, pues entonces los golpearon tan duro que, en últimas, para evitar que fueran exterminados, entonces tomaron la decisión la

comandancia del bloque de retirar los frentes que existían en Cundinamarca. (Comunicación personal, 8 de abril de 2026).

Sin embargo, ese repliegue en Cundinamarca y en San Bernardo presentó una de las estrategias de la guerra irregular colombiana, como lo es el uso de minas antipersonales, las cuales eran de mínima complejidad en su elaboración, lo cual permitía que cualquier guerrillero fuese capaz de crear una mina e instalarla. A tal punto que cada guerrillero cargaba en su equipo 2 o 3 minas. Así, cuando eran perseguidos por el Ejército, estos cortaban el avance instalando minas en los caminos por donde transitaban. Por tal motivo, hay grandes posibilidades de que aún haya minas activas en el municipio, sobre todo en las zonas selváticas que transitaba la guerrilla. (Comunicación personal, 8 de abril de 2026).



El rol de los transportadores



Foto de un par de casas diagonal a la plaza santa Teresita, se desconoce la fecha, pero por contexto se asume que las fotos son de la primera década del siglo XXI. Esta imagen refuerza en un primer momento, el argumento del apartado 2.1. en donde se menciona el color azul y verde de las fachadas, y, por otro lado, allí funcionaba y sigue funcionando la Cooperativa de transportadores más conocidos en el pueblo como “las rutas”, los cuales fueron víctimas directas del conflicto en el municipio.

La Cooperativa de Transportadores era de suma importancia para la guerrilla porque eran quienes transportaban el mercado, la gasolina, insumos médicos y demás, y quedaban en una encrucijada porque por un lado estaba la presión de las FARC, quienes de manera "voluntaria" u obligada los hacían transportar lo que necesitaban, y por otra parte estaban los constantes retenes del Ejército en las veredas, principalmente hacia los transportadores, porque sabían que estos llevaban "remesas" para la guerrilla. Es así como los transportadores cumplían un papel trascendental para los grupos armados, porque eran la fuente para transportar sus insumos.

> (...) de manera muchas veces obligada, tenían que transportar a miembros de la fuerza pública o a miembros de la guerrilla en los recorridos que hacían interveredales. O llevarle comida, digamos remesa, a los militares o llevarle remesa a la guerrilla. Y eso no era opcional, eso era obligatorio para cualquiera de los bandos. (Comunicación personal, 8 de abril de 2026).

Pero sin duda alguna, quizás uno de los elementos más simbólicos de la transformación social y política en San Bernardo ha sido el cambio en el parque central del pueblo. Antes del conflicto, el parque era un lugar de encuentro comunitario, lleno de árboles y vegetación, que simbolizaba la vida tranquila y rural del municipio. Sin embargo, tras una toma guerrillera dirigida al Banco Agrario que dejó cicatrices en el tejido social, el parque fue remodelado y transformado. Actualmente, el espacio es mayormente de cemento, con apenas una pequeña

zona verde. Esta transformación física del parque refleja una memoria colectiva marcada por la guerra y la violencia, pues muchos de sus pobladores se refieren al inconformismo frente al parque actual y rememoran el parque antiguo aduciendo que aquel parque si tenía árboles y no solo cemento y ladrillos.



Fotos del parque anterior vs parque actual. Imagen recuperada de un grupo de Facebook llamado: HIJOS DE SAN BERNARDO CUNDINAMARCA COLOMBIA.

El parque, hoy convertido en un espacio más funcional que de encuentro social, es un recordatorio constante de los impactos del conflicto en la comunidad. En este sentido, San Bernardo es un ejemplo de cómo la violencia no solo transforma la vida social, sino también los espacios físicos que antes servían como lugares de convivencia y reunión. Es un ejemplo de cómo el conflicto armado colombiano dejó su huella en regiones rurales que, a menudo, han sido invisibilizadas en la narrativa nacional, como lo menciona Lopez (2025) San Bernardo ha sido poco documentado dentro de la historiografía regional.

Por todo lo anterior, se puede concluir que el Estado tiene una deuda histórica con la región del Sumapaz, sobre todo en los municipios que históricamente tuvieron gran influencia de las guerrillas, pues en la memoria de los campesinos y campesinas queda el recuerdo de un Estado violento y represivo que solo se manifestaba a través de las fuerzas militares, y estas a la vez violentaban a los campesinos, los estigmatizaban y deshumanizaban. Con lo anterior,

es curioso encontrar un boletín de 1962 en donde se mencionaba que: "La actitud de las Fuerzas Armadas no debería ser la de simple represión; debería tenderse un puente entre las gentes y el Ejército para un mutuo entendimiento y confianza (...)" (Boletín, 1962, p.1)".

Muchos de los problemas de la región, ante la falta de ayuda estatal, fueron resueltos por las mismas comunidades, quienes se organizaron y actuaron para suplir sus necesidades. Esto ayudó a que las comunidades del Sumapaz fueran bastante unidas y organizadas, y también a que hubiera cierto rechazo hacia el Estado y sus políticas represivas e ineficaces. Así quedó registrado en el mismo boletín mencionado anteriormente, en una columna en la que el párroco del municipio de Cabrera invitaba a organizarse:

> (...) no podemos seguir esperando que la ayuda oficial venga a solucionar ese cúmulo de necesidades del campesino (...) EL PROBLEMA EDUCACIONAL, EL DE LA VIVIENDA, EL DEL TRANSPORTE Y EL DE VÍAS DE COMUNICACIÓN Y PENETRACIÓN SOLO TIENE UNA RESPUESTA POSITIVA: LA ACCIÓN COMUNAL (...) colocando cada uno de nosotros un grano de arena que añadido a los innumerables de los demás vaya a formar ese hermoso edificio que se llamará ESCUELA, HOSPITAL, DISPENSARIO, IGLESIA O CASA DE HABITACIÓN, que es de todos porque todos acudimos a edificarla y que con igual derecho vamos a disfrutarla todos porque nos pertenece. (Boletín, 1962, p. 4).
>
> El Sumapaz es un ejemplo perfecto del reconocimiento que merecen las víctimas por parte del Estado, pues el Estado aún no ha reconocido a sus habitantes como víctimas. (Alvarado, 2019, p. 6).

Los campesinos del Sumapaz no solo fueron víctimas de los actores armados, sino que también fueron víctimas directas del Estado. Sin embargo, después del acuerdo de paz, la región no fue reconocida dentro de los territorios víctimas, otra revictimización más por parte del Estado que demoró otros años más en reconocer al territorio como víctima del conflicto armado. No fue hasta el 2024 cuando Sumapaz fue incluido dentro del RUV (Registro Único de Víctimas) y reconocido como sujeto de reparación colectiva (Unidad para las Víctimas, 2024).

2.6. Pos acuerdo

Más recientemente, con la firma del Acuerdo de Paz de La Habana en 2016, San Bernardo entró en una nueva fase de reconciliación, aunque las heridas del conflicto siguen presentes. El fin de la guerra con las FARC trajo alivio en términos de seguridad, pero el proceso de reconstrucción social ha sido lento. La región aún enfrenta retos en términos de restitución de

tierras, reparación para las víctimas y la reconstrucción del tejido social, que quedó gravemente afectado por años de violencia y desconfianza.

Tanto en el municipio como en la región, principalmente había tres actores armados: los paramilitares, las FARC-EP y el Ejército Nacional, los cuales, a causa de las dinámicas del conflicto, dejaron a su paso huellas dolorosas en los campesinos y las campesinas. Sin embargo, después de la firma de los acuerdos de paz entre la guerrilla de las FARC y el Gobierno Nacional, la región del Sumapaz no fue reconocida dentro de las regiones víctimas del conflicto. No fue sino hasta el 2024, 8 años después de dicho acuerdo, que la Unidad de Víctimas incluyó a la región dentro del Registro Único de Víctimas (RUV).

Continuando con la idea anterior, la estigmatización, el desplazamiento y la transformación de sus espacios públicos son parte de una historia que aún espera ser contada en su totalidad. Hoy, en el posconflicto, San Bernardo sigue lidiando con las secuelas de la guerra y con la necesidad de recuperar su voz en los procesos de memoria y reparación.

El posconflicto también ha traído nuevas oportunidades para la recuperación de la memoria histórica y social de la región, pero hasta el momento no ha habido esfuerzos coordinados para documentar y rescatar las historias de las víctimas locales. Este vacío en la memoria del municipio refuerza la sensación de abandono por parte del Estado y la necesidad de que los relatos de San Bernardo sean escuchados y reconocidos en el marco más amplio de la reparación nacional.

Aunque las rivalidades políticas entre antiguos simpatizantes de los grupos armados han disminuido, los resentimientos persisten y la memoria colectiva sobre los años de conflicto aún no ha sido completamente recuperada o discutida a nivel local.

Sin embargo, en el ámbito de la reconstrucción del tejido social, estudios en educación para la paz y pedagogía de la memoria (Rodríguez & Cabedo, 2017; Mosquera & Rodríguez, 2018) han demostrado que la música facilita espacios de diálogo entre víctimas, excombatientes y comunidades afectadas. A través de prácticas artísticas comunitarias, como festivales de música tradicional o talleres de narración oral, se han generado procesos de sanación colectiva y desestigmatización. Una muestra clara de lo anterior son los distintos trabajos de recopilación musical que han hecho distintos organismos como el CNMH, como la biblioteca musical para la paz.

Por tal motivo, la práctica pedagógica que más adelante se presentará, busca contribuir a este esfuerzo de resaltar el valor de las expresiones artísticas en la construcción de identidades colectivas y en la resignificación del pasado violento del país.

CAPÍTULO 3.

CONFLICTO Y MÚSICA, UNA MIRADA DESDE LO PEDAGÓGICO

El presente capítulo reúne los fundamentos conceptuales y pedagógicos que orientan una propuesta pedagógica cuyo objetivo es reconstruir una memoria histórica local del conflicto armado utilizando la música como mediador. Esta práctica responde a la necesidad de articular memoria, música y pedagogía en un mismo horizonte educativo, donde las tradiciones culturales de la comunidad campesina se reconocen como saberes legítimos que fortalecen los procesos de formación.

En el primer apartado, se hace un rastreo documental en donde se revisan diversos estudios e investigaciones que muestran cómo la música ha acompañado como espacio pedagógico de resistencia, identidad y memoria. A la vez, se plantea el valor de las artes y particularmente de la música dentro de la escuela. Allí se destaca la necesidad de superar visiones reduccionistas del arte como simple entretenimiento, para reconocerlo como un medio interdisciplinario que contribuye a la construcción de paz y a la transformación social desde el aula.

En el segundo apartado se hace una aproximación de la pedagogía convergente y su importancia en el aula y en el proceso educativo. El tercer apartadose basa en una caracterización que expone el modelo de pedagogía que orienta la práctica en la Escuela Normal Superior de San Bernardo. En este punto, se analizan distintas corrientes pedagógicas mostrando cómo cada una aporta elementos valiosos que, al articularse, permiten consolidar un enfoque flexible y pertinente para el contexto rural del municipio.

Finalmente, se presenta el diseño de la práctica en el aula. Allí se define cómo la música campesina se incorpora de manera transversal en el currículo, no solo como objeto de estudio, sino como estrategia formativa que fortalece la identidad, la memoria y la construcción de sujetos críticos en el territorio.

3.1. Música- Memoria - Pedagogía

Hablar de la música en medio del conflicto armado colombiano es adentrarse en una historia donde el sonido nunca fue un simple acompañante, sino un refugio y una forma de enseñanza. En las veredas y los pueblos, las cantas acompañaban tanto las celebraciones

como los duelos, y cada tonada era también una manera de recordarle a la comunidad que, a pesar del miedo, la vida continuaba y había razones para resistir.

En distintos estudios realizados por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2015) se ha mostrado que las canciones que circularon en medio de la violencia no fueron adornos culturales, sino herramientas para enfrentar el dolor, para sostener la vida colectiva y para dejar testimonio cuando escribir era imposible o peligroso. Allí donde la palabra callaba, la música hablaba, y lo hacía como una pedagogía viva que transmitía lo vivido y mantenía encendida la esperanza.

De manera semejante, Molina Bohórquez (2013) señala que la música campesina del altiplano cundiboyacense fue vital para la construcción de identidad y para la preservación de tradiciones amenazadas por la guerra. Estas melodías, que alegraban las fiestas, también guardaban relatos de injusticias, enseñanzas de la vida rural y formas de resistencia que se transmitían de generación en generación sin necesidad de aulas ni pizarras.

Por su parte, Quishpe (2021) recuerda que la música no debe pensarse solo como acompañamiento, sino como una memoria activa. Cantar lo que duele o lo que se quiere recordar es también educar a quienes vienen después; es enseñarles que la historia de una comunidad no se puede olvidar. En ese sentido, la música se convierte en una verdadera escuela de la memoria, donde se aprende a no callar lo vivido y se refuerza el sentido de pertenencia.

Cuando se mira lo que ocurrió a nivel regional, la Gobernación de Cundinamarca (2016) reconoce que municipios como San Bernardo sufrieron de manera profunda las consecuencias de la guerra: desplazamientos, amenazas y estigmatización marcaron a las familias campesinas. Frente a esa realidad, las expresiones culturales adquirieron un doble valor, pues al mismo tiempo que mantenían unidas a las comunidades, también les permitían resistir la fragmentación impuesta por la violencia. Aunque los informes oficiales mencionan estas dinámicas de forma general, dejan claro que la música campesina fue un refugio y un soporte para el tejido social.

En el plano más cercano, la investigación de Rodríguez Suárez (2022) ofrece una mirada distinta. En su etnografía habla de los sonidos cotidianos de San Bernardo, y lo hace a través del concepto de "totiando", que alude al flujo constante de ruidos del campo: el viento entre los cultivos, los pasos sobre la tierra, los murmullos de la montaña. Para ella, escuchar esos

sonidos es también aprender de la vida campesina. Si los ruidos enseñan, la música como forma organizada del sonido puede comprenderse como un espacio pedagógico. Desde esta perspectiva, los músicos locales, aún sin proponérselo, han sido pedagogos populares, transmitiendo en sus canciones recuerdos del conflicto, experiencias de vida y saberes comunitarios.

Así, al poner en diálogo todas estas miradas, se entiende que la relación entre música, conflicto y pedagogía no es lejana ni abstracta. En el país, la música fue testigo y maestra; en Cundinamarca, se volvió identidad y resistencia; y en San Bernardo, aparece como eco de los sonidos del campo que enseñan y recuerdan. La memoria musical del municipio no pertenece solo a quienes la entonaron, sino también a las generaciones que, en cada verso y en cada melodía, aprendieron lo que significaba vivir y resistir en medio de la guerra.

Por lo tanto, es imperativo que la música y las artes tomen un rol protagónico dentro de la enseñanza de la memoria histórica, al percibirse como estrategias didácticas e incluso lúdicas que pueden llegar a generar mayor conciencia dentro de las nuevas generaciones. La escuela debe integrarlas artes y otorgarles un papel central dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y no solamente dejarlas relegadas a piezas de acompañamiento o de adorno. Esto respaldado en la propuesta de pedagogía convergente, donde se propone la vinculación de múltiples saberes y experiencias, incluyendo los artísticos, históricos y cotidianos, para poder construir aprendizajes significativos y contextualizados. Desde esta visión, la enseñanza de la memoria histórica no puede convertirse en la transmisión memorística de fechas y acontecimientos, sino que debe despertar la sensibilidad, la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes. Pero más importante aún, es indispensable que los docentes encuentren en las artes didácticas para la enseñanza, porque también hay muchos docentes y directivos que piensan que las didácticas artísticas son una perdedera de tiempo.

Además , desde la experiencia empírica he podido notar que esta generación ha reducido ampliamente los niveles de lectura y de interés por la historia; sin embargo, la escuela sigue haciendo ver la historia como algo memorístico, aburrido y carente de significado. Es así como la pedagogía convergente ofrece una vía para superar esta desconexión, al integrar múltiples lenguajes, donde se apela al arte, para despertar lo emocional y simbólico y así despertar el interés de los estudiantes, reconocer sus historias y experiencias previas y así hacer de la memoria histórica un proceso que mueve la emocionalidad y reconoce los saberes

de los estudiantes y de la comunidad en general. Contribuyendo de esta manera, a fortalecer la paz en las comunidades, pues el reconocer el pasado contribuye a mejorar el presente.

3.2. La pedagogía convergente, una apuesta desde lo didáctico

La educación rural enfrenta grandes retos de cobertura, de espacios académicos adecuados, entre otros, pero también enfrenta retos pedagógicos importantes como el enseñar basados en el contexto, en la historia de los territorios y en las prácticas culturales propias de las comunidades. En San Bernardo estos retos educativos no son la excepción, puesto que muchas veces impera la historia nacional llegando incluso a desconocer o a omitir la historia local. Por el contrario, estas no deben ser vistas como contenidos apartes, sino que deben ser contenidos complementarios, con el fin de empoderar a las comunidades y hacerlas parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este escenario la Escuela Normal Superior de San Bernardo ha emprendido un camino pedagógico para adaptar el PEI hacia las necesidades educativas de la comunidad, entendiendo que las necesidades locales son plurales, el modelo debe adaptarse de la misma manera.

Es así como la pedagogía convergente atiende los diversos retos del territorio, en donde las corrientes pedagógicas se adaptan a las necesidades locales y no viceversa. En este sentido, cada una de las corrientes pedagógicas desde sus propios fundamentos, ofrece herramientas para pensar una educación situada en el contexto rural de San Bernardo. Pero el asunto no es elegir una y descartar las otras. Eso sería como pretender que una sola llave abre todas las puertas de un territorio tan complejo como el nuestro. Por eso hay que hablar de lo que la profesora Claudia Patricia Carvajal, en su documento "Pedagogía Convergente: una propuesta de apropiación y resignificación socio-cultural dentro y fuera del aula de clase" (2020), llama la atención sobre algo clave: la Escuela Normal Superior de San Bernardo no puede reducirse a un único modelo pedagógico. Sería un error.

Carvajal (2020) dice algo fundamental: el documento que ella presenta "más que un modelo es una propuesta pedagógica, base para la interpretación constante del maestro que la asuma" (p. 3). O sea, no se trata de imponer un manual de instrucciones. Se trata de construir un horizonte flexible que responda a las necesidades del municipio. Ella misma habla de "la

convergencia de diferentes enfoques pedagógicos que se puedan aplicar dentro y fuera del aula de clase" (p. 5).

Cuando se habla de pedagogía convergente no es un invento nuevo. Esta es una discusión que ya viene dándose al interior de la Normal desde hace años. Carvajal (2020) señala que la propuesta es "el resultado consensuado de las políticas pedagógicas internas de la institución" y que "apoya políticas de calidad acorde a las necesidades de la comunidad educativa" (p. 9). O sea, no es un manual bajado desde el ministerio o impuesto por una corriente extranjera. Es una construcción colectiva de los docentes que han reflexionado sobre lo que funciona y no funciona en San Bernardo y eso le da un peso adicional al documento.

En cuanto a los pedagogos y autores en los que se fundamenta la propuesta, Carvajal (2020) dedica un capítulo completo a los enfoques pedagógicos pertinentes para la Escuela Normal. En donde aparecen mencionados: la pedagogía conceptual y constructivista de Miguel de Zubiría, la escuela activa de María Montessori y John Dewey, el aprendizaje significativo de Ausubel, la educación para la investigación de Lawrence Stenhouse, la pedagogía popular de Paulo Freire y el enfoque de Ciencia Tecnología y Sociedad de Isabel P. Martins y Laurence Simonneaux. No es coincidencia. Esos autores, cada uno desde su orilla, confluyen en algo fundamental: el estudiante no es un recipiente vacío, el conocimiento se construye en contexto y la escuela tiene un compromiso con la transformación social. Esas son las bases o como lo define Carvajal son las raíces del tronco.

Pero Carvajal (2020) no se queda en la teoría. Ella hace un análisis crítico del modelo pedagógico actual de la Normal y encuentra contradicciones. Por un lado, el PEI dice ser constructivista, pero "en la realidad muchos docentes todavía aplican metodologías más tradicionalistas y conductistas, como el estímulo respuesta y la calificación de lo que el maestro quiere escuchar" (p. 11). También señala que "todavía hay docentes que basan su relación en el autoritarismo, los gritos y el dictado de temas" (p. 12). Ese es el problema que la pedagogía convergente intenta solucionar. No se trata de cambiar el PEI desde el papel, sino que se trata de transformar lo que pasa dentro del aula y eso no se logra con un modelo impuesto, sino con una propuesta discutida y apropiada por los maestros.

Freire dice que la educación es un acto político y que enseñar es siempre un ejercicio de diálogo. La pedagogía conceptual de De Zubiría alude que la educación debe centrarse en la formación de estructuras mentales y afectivas. El enfoque CTS invita a problematizar las

relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. La Escuela Nueva recuerda que el aprendizaje debe ser activo y participativo. Pero ninguna de estas corrientes, por sí sola, es suficiente. En palabras de Carvajal (2020), la propuesta de la Normal es "la resignificación de diversos modelos pedagógicos" (p. 9). No se trata de quedarse con uno, sino de tomar lo mejor de cada uno y ponerlo al servicio del contexto.

Por eso la pedagogía convergente no es un revoltijo desordenado de ideas, es una apuesta consciente por integrar. Como lo dice Carvajal (2020), "la convergencia no pretende diluir las diferencias, sino aprovecharlas como fuente de riqueza epistemológica y metodológica" (p. 12). En la práctica, esto significa que un maestro puede iniciar una clase escuchando una canción carranguera (pedagogía popular), luego analizar sus letras con herramientas conceptuales (pedagogía conceptual), después problematizar cómo la tecnología y la economía han transformado el campo (enfoque CTS) y finalmente proponer una acción comunitaria (Escuela Nueva). No se trata de una receta fija, al contrario, es una forma de entender que la pedagogía, cuando se enraíza en la vida, se vuelve convergente.

Para este breve ejemplo, se encasillo cada actividad dentro de un modelo pedagógico para ejemplarizar la idea. No obstante, a la hora de llevar al aula, se requiere hacer un ejercicio más riguroso para identificar el tipo de modelo pedagógico usado, puesto que no siempre es claro ni evidente. Sin embargo, lo importante no es la adscripción a un modelo específico sino los resultados que se logra mediante estas acciones pedagógicas, porque en últimas esa es la dinámica de la pedagogía convergente que los modelos puedan dialogar armónicamente y no haya que verlos de manera aislada, sino que sean complementarios y adaptables a las necesidades de los contextos y los estudiantes y comunidades. Pero no se puede llegar al error de creer que la pedagogía convergente aboga por el eclecticismo improvisado, el docente lo tiene que implementar de manera intencionada, reflexiva y planificada, seleccionado y articulando las actividades que más se adapten a sus necesidades y desafíos de aula. Esta integración debe ser críticamente fundamentada para no llegar a caer en el relativismo pedagógico del “todo vale”. Por el contrario, realizar una práctica educativa coherente, pertinente y transformadora.

Carvajal (2020) también entiende que esta apuesta tiene riesgos. Ella misma señala como debilidad de la propuesta pedagógica que "su aplicación tiende a restringirse a un contexto determinado" y que "su validez se pone a prueba dentro de la institución que acoja dicha propuesta" (p. 9). De tal modo que no sirve copiar y pegar, sino que se debe adaptar a cada

espacio. La pedagogía convergente funciona si los maestros de San Bernardo la hacen suya, la ajustan, la discuten y la transforman y entienden que no es un manual, es un diálogo constante de saberes.

La profesora Patricia Carvajal ha venido trabajando esta propuesta desde "la resignificación de procesos académicos y autoevaluación de la escuela, basada en los principios de la IAP (Investigación Acción Participativa). Es una necesidad que nació desde adentro, desde los docentes que viven el día a día en las veredas de San Bernardo. Eso es importante decirlo porque, a veces, uno cree que las propuestas pedagógicas son netamente de la academia, pero en este caso no, esta propuesta la construyeron los maestros de la Normal, con sus aciertos y sus contradicciones, con sus discusiones y sus acuerdos y por eso es pertinente adoptar esta propuesta pedagógica para el presente trabajo.

Así, el fundamento pedagógico de este proyecto de grado se sostiene en esa misma idea, no es traer autores para imponerlos sobre la realidad del municipio. Es traer autores que ya han sido leídos, discutidos y resignificados por los maestros de la Normal: Freire, De Zubiría, Dewey, Montessori, Stenhouse, Ausubel, Vigotsky, Piaget, todos ellos expuestos en la propuesta de Carvajal (2020).

Por eso, cuando en este proyecto propongo usar la música carranguera para enseñar historia local, no estoy improvisando. Estoy aplicando los principios de una pedagogía convergente que entiende la escuela como un territorio de memoria. Carvajal (2020) no habla explícitamente de música campesina en su documento, pero los principios que ella plantea como el diálogo de saberes, la construcción participativa, el análisis crítico, la transformación de la realidad, son los mismos que permiten que un maestro incorpore en el aula una canción de *Dinastía de Colombia* en medio de una clase de ciencias sociales. La música no es un adorno, es un eje transversal que atraviesa el currículo.

Al final, Carvajal (2020) menciona en uno de los encuentros que la escuela no solo enseña contenidos, también construye memoria, también sanas heridas, también fortalece identidad. Y eso no se logra con un modelo rígido, se logra con una propuesta viva, conversada, convergente. Como ella misma dice: “el maestro puede adaptar la propuesta a cada una de las didácticas según el área del saber” (p. 9). Eso es justo lo que he intentado hacer en este trabajo: adaptar una propuesta pedagógica convergente para enseñar la memoria del conflicto

a través de las músicas del conflicto: la música insurgente, la música campesina y los medios audiovisuales del ejército.

3.2. Caracterización de la Escuela Normal Superior de San Bernardo

La Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Bernardo, su sede principal está ubicada en el Km 1 vía la Unchia en la parte baja de la vereda San Miguel. Cuenta con una oferta educativa para preescolar, básica primaria, básica secundaria, media vocacional con profundización en pedagogía, educación para adultos y el Programa de Formación Complementaria Docente. Y para el año 2024, la institución contaba con 851 estudiantes y 52 docentes distribuidos en todas sus 9 sedes, las cuales son:

- Sede principal
- Colegio Básico Santa Rita (preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.)
- Escuela Rural Alejandría
- Escuela Rural La Despensa
- Escuela Rural La María
- Escuela Rural Pirineos Bajo
- Escuela Rural San Miguel
- Escuela Rural Santa Marta
- Escuela Joaquin Cespedes.

La historia de la institución educativa inicia con el Instituto San Bernardo fundado en 1922 por Martin Jiménez, en el cual se formaba en primaria y dos años de secundaria. Bajo la dirección de Luis María Hidalgo para el año 1936 nace una nueva institución con el mismo nombre, pero esta vez ubicada en la zona urbana, en una esquina del parque conocida en la actualidad como “La antigua normal”.



Recuperada de: https://www.facebook.com/share/1An7XtLaya/?mibextid=wwXIfr
En la foto se puede ver el edificio de la antigua normal, en la actualidad el edificio está en vía de demolición.

Posteriormente, en 1945 el padre Darío Collantes fundó el primer colegio femenino llamado "La Inmaculada", bajo la dirección del padre Aquilino Pena. A finales de 1954 el padre José Arquímedes Castro viaja a España y contrata a las madres Agustinas Misioneras para que se hagan cargo del colegio. En 1959 se graduó la primera promoción de "maestras de escuela rural", así se graduaron otras promociones de maestras de escuela rural, siendo en 1963 la última promoción debido a una reforma educativa de las normales. Es así como en 1966 se gradúa la primera promoción de Normalistas Superiores.

Eso en cuanto a la educación femenina, por otro lado, en 1952 Joaquín Cespedes funda el Colegio de San Bernardo para varones. Ya en 1958 el licenciado Cespedes junto a Jorge Cuéllar y el padre Castro, fundan la primera Escuela Normal para varones siendo en 1961 la primera promoción de "Maestro de Escuela Rural". En 1962 la institución es oficializada y reglamentada por la Secretaría de Educación de Cundinamarca, siendo en este mismo año la primera promoción de Maestros Rurales Departamentales.

En el año 1967 tras la desfinanciación estatal a La Inmaculada esta inicia su decadencia, de tal manera ese mismo año se inicia la integración de algunas alumnas de últimos años en la Normal de Varones. De este modo, La Inmaculada desaparece por completo en 1968, mismo año en el que se graduó la primera promoción integrada y departamental de Normalista

Superiores y dando inicio así a la Normal Integral Departamental. Posteriormente, en 1976 se divide en dos instituciones paralelas la Normal y el Bachillerato, desde entonces ambas instituciones gradúan a la par sus propias promociones. Finalizando la década de los setenta las normales tienen un gran paso pues 1979 de acuerdo al decreto 2277, estatuto docente que reglamenta la profesión, ubica a los bachilleres pedagógicos en el primer grado de la escala, permitiéndoles ascender hasta el octavo grado con este título.

Sección 1ª
Estructura del escalafón.

Artículo 10.Estructura del Escalafón. Establécese los siguientes requisitos para ingreso al ascenso de los educadores titulados a los distintos grados del Escalafón Nacional Docente:

GRADOS	TITULOS EXIGIDOS	CAPACITACION	EXPERIENCIA
Al grado 1	— Bachiller Pedagógico.	—	—
Al grado 2	a) Perito o Experto en Educación.	—	—
	b) Bachiller Pedagógico.	—	2 años en el grado 1
Al grado 3	a) Perito o Experto en Educación.	—	3 años en el grado 2
	b) Bachiller Pedagógico.	curso	3 años en el grado 2
Al grado 4	a) Técnico o Experto en Educación.	—	—
	b) Perito o Experto en Educación.	curso	3 años en el grado 3
	c) Bachiller Pedagógico.	—	3 años en el grado 3
Al grado 5	a) Tecnólogo en Educación.	—	—
	b) Técnico o Experto en Educación.	—	3 años en el grado 4
	c) Perito o Experto en Educación.	—	4 años en el grado 4
	d) Bachiller Pedagógico.	curso	3 años en el grado 4

Recuperado de:
https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/103879:Decreto-2277-de-Septiembre-14-de-1979

En 1994 con la Ley General de Educación, se inicia el proceso de reestructuración, acreditación previa y la acreditación de calidad y desarrollo de la nueva Escuela Normal Superior con dos grados complementarios en la educación media pedagógica, para la formación de formadores. (Niño et al, 2025). Actualmente la Escuela Normal Superior de San Bernardo hace parte de las 137 Escuelas Normales Superiores que hay en todo el país y es 1 de las 9 que hay en Cundinamarca. Cabe resaltar que es la única rural del departamento y, por otro lado, en el presente año 2026 se encuentra nuevamente en proceso de acreditación de alta calidad (Las normales de Girardot y Soacha tienen secretarías propias por tal motivo no se cuentan como de Cundinamarca. De igual modo pasa con las normales de Bogotá)

75	Cundinamarca	CUNDINAMARCA	Gachetá	ENS de Gachetá	125297000524	OFICIAL	URBANA
76	Cundinamarca	CUNDINAMARCA	Junín	ENS Junín	125372000322	OFICIAL	URBANA
77	Cundinamarca	CUNDINAMARCA	La Palma	ENS Divina Providencia	125394000482	OFICIAL	URBANA
78	Cundinamarca	CUNDINAMARCA	Nocaima	ENS Nocaima	125491000241	OFICIAL	URBANA
79	Cundinamarca	CUNDINAMARCA	Pasca	ENS Nuestra Señora de la Encarnación	125535000023	OFICIAL	URBANA
80	Cundinamarca	CUNDINAMARCA	Quetame	ENS Santa Teresita	125594000584	OFICIAL	URBANA
81	Cundinamarca	CUNDINAMARCA	San Bernardo	ENS San Bernardo	125649000015	OFICIAL	RURAL
82	Cundinamarca	CUNDINAMARCA	Ubaté	ENS de Ubaté	125843000247	OFICIAL	URBANA
83	Cundinamarca	CUNDINAMARCA	Villapinzón	ENS María Auxiliadora	125873000209	OFICIAL	URBANA
84	Cundinamarca	GIRARDOT	Girardot	ENS María Auxiliadora	125307000099	OFICIAL	URBANA
85	Cundinamarca	SOACHA	Soacha	ENS María Auxiliadora	325754000046	PRIVADA	URBANA

Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345504_anexo_2_listado_ENS.pdf

PFCD (Programa de formación Complementaria Docente)

En cuanto al PFCD, la normal, igual que la Universidad Pedagógica Nacional, es educadora de educadores, con la diferencia que las prácticas de los normalistas son principalmente en las escuelas rurales, por esta razón, la enseñanza normalista está enfocada en la educación primaria rural. Así, en palabras de la profe Patricia y con base a la experiencia propia, en las normales prima la práctica y experiencia pedagógica, sin desconocer la importancia de lo teórico y lo abstracto, pero como reza el dicho popular "la experiencia hace al maestro".

A pesar de que actualmente redujeron las semanas de práctica pedagógica, actualmente se realiza una semana de práctica cada mes, y en mis tiempos de estudiante normalista eran 15 días de teoría y 1 semana de práctica. Sin embargo, a lo largo de los semestres se acumula buena parte de experiencia pedagógica, pero no es la práctica por sí sola, la que desarrolla las destrezas y habilidades pedagógicas del maestro sino que es la reflexión pedagógica la que enriquece dicha práctica. En este proceso se construye un saber pedagógico individual y colectivo, no solo por la experiencia propia, sino también por el intercambio de saberes con otros docentes y compañeros, lo cual enriquece y prepara al docente para asumir ciertos retos pedagógicos con mayor preparación.

Para dicha preparación, se tiene que plantear cuáles son las disciplinas más idóneas y las materias que más enriquecen la reflexión y la práctica pedagógica, dicha preparación en la normal no inicia al entrar al PFCD sino desde la formación básica secundaria y se profundiza en la media vocacional, por ese motivo en los grados de 11 el cartón que se entrega es el de: bachiller con enfasis en pedagogía y debido a esta formación previa, los estudiantes que son egresados de la normal y se inclinan por continuar los estudios terciarios dentro de la misma noral, ingresan al II semestre de la PFCD, mientras que las personas que son egresados de otras instituciones que no tengan énfasis en pedagogía ingresan a cursar el I semestre.

Pensado en la mejoría y cambio constante dentro del PEI institucional en el momento el semáforo curricular está dividido de la siguiente manera:

COMPLEMENTARIA DOCENTE
SEMESTRE I

Nº de Áreas	Áreas o Disciplina	Intensidad Horaria Semanal	PP	Número de Créditos Académicos	Total de horas en el semestre
1	Introducción a la práctica Pedagógica de la primera infancia	5	5	2	100
2	Pedagogía I Epistemología e Historia de la pedagogía	6	4	3	120
3	Investigación Pedagógica	6	5	3	120
4	Inglés Básico	4	3	2	80
5	Competencias comunicativas	6	5	2	120
6	Competencias Tecnológicas	5	4	2	100
7	Ruralidad Colombiana I	5	4	1	100
TOTAL		37	30	15	740
	Aprendizaje Autónomo				150

Nº de Áreas	Áreas o Disciplina	Intensidad Horaria Semanal		Número de Créditos Académicos	Total de horas en el semestre
1	Práctica Pedagógica II en preescolar	5	5	2	80
2	Pedagogía II Epistemología e Historia de la pedagogía	4	3	2	80
3	Investigación Pedagógica	6	5	2	100
4	Inglés Intermedio	4	3	2	80
5	Psicología del desarrollo I	4	3	1	80
6	Desarrollo Creativo (Artes plásticas)	3	3	1	80
7	Didáctica General	4	3	2	80
8	Ruralidad Colombiana II	4	2	1	80
9	Didáctica del Preescolar	3	3	2	80
TOTAL		37		15	740

COMPLEMENTARIA DOCENTE
SEMESTRE III

Nº de Áreas	Áreas o Disciplina	Intensidad Horaria Semanal	pp	Número de Créditos Académicos	Total de horas en el semestre
1	Práctica Pedagógica III. Primaria 1º,2º y 3º	5	5	2	100
2	Modelos Flexibles Rurales	4	3	2	100
3	Psicología del desarrollo II	3	3	2	100
4	Investigación Pedagógica III	6	5	2	100
5	Inglés Avanzado	4	3	2	80
6	Desarrollo Creativo III	3	3	2	80
	(Expresión corporal)				
7	Didáctica Interdisciplinaria Ciencias Naturales y C. sociales	5	3	2	100
8	Seminario interdisciplinar de lectoescritura para el desarrollo del pensamiento	4	3	1	80
9	Recursos Ed Digitales	3	2		
TOTAL		37		15	740
	Aprendizaje Autónomo				150

Nº de Áreas	Áreas o Disciplina	Intensidad Horaria Semanal	pp	Número de Créditos Académicos	Total de horas en el semestre
1	Práctica Pedagógica IV. Primaria 4º y 5º	5	5	3	100
2	Legislación Educativa	4	3	1	80
3	Evaluación	3	3	1	80
4	Investigación Pedagógica IV	6	5	2	100
5	Didáctica del Inglés	4	3	2	80
6	Didáctica Interdisciplinar. Ética Religión y Proyecto de vida	4	3	2	100
7	Extensión Docente	4	3	2	100
8	Seminario de formación ética-política en proyección rural, nacional e Internacional	2	2	2	100
9	Competencias Ludicodeportivas	5	3		
TOTAL		37		15	740
	Aprendizaje Autónomo				150

COMPLEMENTARIA DOCENTE
SEMESTRE V

Nº de Áreas	Áreas o Disciplina	Intensidad Horaria Semanal	pp	Número de Créditos Académicos	Total de horas en el semestre
1	Práctica Pedagógica V. Afianzamiento General	5	5	2	100
2	Polìticas Pùblicas	4	3	1	80
3	Investigación Pedagógica V	6	5	2	100
4	Diseño Curricular	5	3	2	100
5	Didáctica del Español	4	4	2	100
6	Didáctica de la Educación Física	5	4	2	80
7	Didáctica Interdisciplinar de Matemáticas y tecnología	5	3	2	100
8	Diversidad Educativa	4	3	2	80
TOTAL		37	30	15	740
	Aprendizaje Autónomo				150

3.3. Propuesta pedagógica

Este apartado busca proponer una ruta de trabajo en aula, con docentes en formación del semestre IV del PFCD (Programa de Formación Complementaria Docente) de la Normal

Superior de San Bernardo, que aporte al reconocimiento de las memorias sociales del municipio por medio de la apropiación de la música como un recurso de indagación y conocimiento.

Por medio de este ejercicio espero contribuir a la formación en investigación y a la enseñanza desde y con las memorias locales. La presente propuesta pedagógica se ha organizado en tres fases: la primera se trata de la fundamentación, en donde se hará un recorrido histórico del municipio, se abordarán algunos autores claves para entender la importancia de la memoria en los territorios, el papel social de la música y las músicas del conflicto.
En una segunda etapa denominada de profundización, los docentes en formación se vinculan directamente al trabajo a través de ejercicios investigativos con familiares y "paisanos".
Y, por último, la tercera fase se ha denominado de cierre y socialización, acá se compartirá los resultados con la institución y con el municipio por medio de los canales de comunicación institucionales.

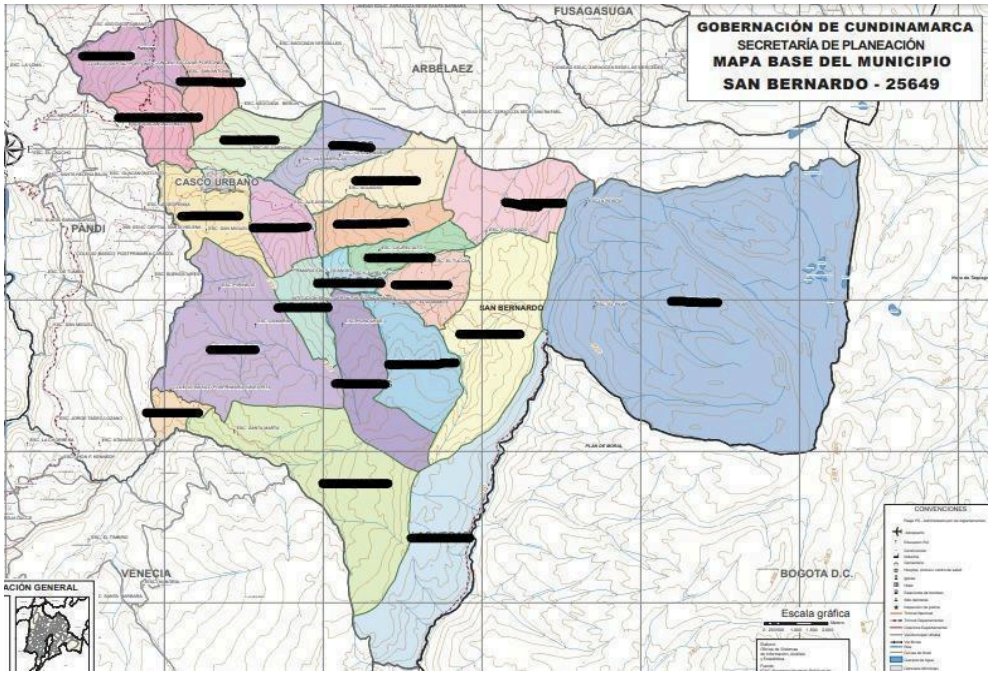
Fase I: Fundamentación
Sesión 1
Teorías pedagógicas: Pedagogía convergente.

Objetivo: Reconocer la historia social y política de San Bernardo, Cundinamarca y su relación con el conflicto armado, reconociendo la música como herramienta de memoria local.
Actividadesde Enseñanza y Aprendizaje:
La sesión estará orientada a partir de las siguientes actividades:

1. En un primer momento, se va a realizar la presentación del docente practicante, de los docentes en formación del PFCD y se compartirá la propuesta pedagógica y el objetivo de la intervención en aula. (10 minutos).
2. Seguido, se va a realizar una actividad rompehielo y de presaberes llamada: ¿Conozco mi provincia? En esta actividad, los estudiantes se van a dividir en tres grupos. Van a completar una dinámica contrarreloj donde tendrán 2 minutos en la que deberán escribir en una hoja de papel los 10 municipios que integran el Sumapaz, a la par que escuchan la canción Homenaje al Sumapaz del grupo *Dinastía de Colombia*, acá se hace una reflexión conjunta de la versatilidad de la música para hablar de distintos

temas y su uso pedagógico, es así, como se brinda la primer herramienta para la enseñanza en el aula, pues esta canción sirve para abordar temáticas propias del campo de las ciencias sociales en primaria, específicamente para reconocer el territorio al que pertenecen, ya que, por un lado, es más fácil recordar los nombres de los municipios a través de una canción y por la otra parte, la música carranguera está acentuada en las zonas rurales del municipio y llevar esta canción al aula es una forma dinámica de aprender y de aportar a la preservación cultural del municipio en las nuevas generaciones. (15 minutos)

3. Seguido a esta reflexión, se le entrega a cada grupo un mapa mudo de San Bernardo. Aparte se entregan 23 fichas con los nombres de las veredas del municipio y la idea es que ubiquen cada vereda según corresponda.

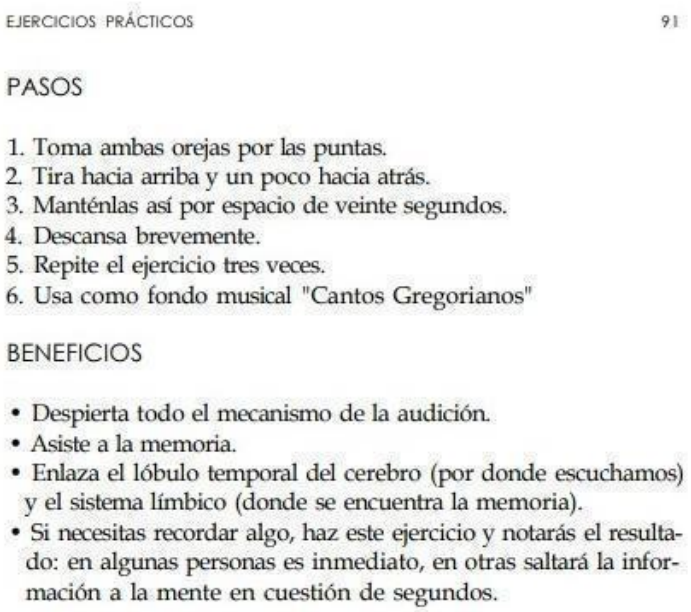


Una vez hecha esta actividad de ubicación geográfica y reconocimiento del territorio, se pintarán de otro color las fichas de las veredas de las escuelas que hacen parte de la Normal. (15 minutos).

A partir de los ejercicios anteriores, los docentes en formación y el docente practicante ampliarán los conocimientos que se tienen sobre el municipio a partir de la siguiente pregunta ¿qué tanto se de mi municipio?

Allí los docentes en formación compartirán sus saberes previos sobre el municipio, los cuales se complementarán con una exposición sobre la historia sociopolítica del municipio a partir de lo trabajado en el capítulo del trabajo de grado.

4. Pausa activa: después de la exposición se hará un ejercicio de activación cerebral, el cual consiste en:



EJERCICIOS PRÁCTICOS 91

PASOS

1. Toma ambas orejas por las puntas.
2. Tira hacia arriba y un poco hacia atrás.
3. Manténlas así por espacio de veinte segundos.
4. Descansa brevemente.
5. Repite el ejercicio tres veces.
6. Usa como fondo musical "Cantos Gregorianos"

BENEFICIOS

- Despierta todo el mecanismo de la audición.
- Asiste a la memoria.
- Enlaza el lóbulo temporal del cerebro (por donde escuchamos) y el sistema límbico (donde se encuentra la memoria).
- Si necesitas recordar algo, haz este ejercicio y notarás el resultado: en algunas personas es inmediato, en otras saltará la información a la mente en cuestión de segundos.

(Ibarra, 2007, p. 90-91)

Para ese ejercicio se destinarán 5 minutos. Este ejercicio busca activar la escucha, preparando a los docentes en formación para la siguiente actividad. 5. Una vez realizada la etapa de caracterización y contextualización del municipio, el siguiente objetivo es abordar de manera paulatina el conflicto armado desde una mirada local.

5. Una vez realizada la caracterización y contextualización del municipio, el siguiente objetivo es abordar de manera paulatina el conflicto armado desde una mirada local. Por medio de una mesa redonda se pondrán en discusión las siguientes preguntas generadoras:

- ¿Qué saben sobre lucha agraria en el Sumapaz? ¿Quién fue Juan de la Cruz Varela y Antonio Vargas?
- ¿Qué entienden por el periodo de La Violencia?
- ¿Qué saben del conflicto armado colombiano?
- ¿Qué episodios de violencia recuerdan en el municipio?
- ¿Creen que la música se relaciona de algún modo con la Violencia?

Es importante aclarar la metodología de esta actividad, en la cual se lanza una pregunta, se da un espacio para los comentarios de los docentes en formación y seguidamente se hace una explicación más detallada usando fotos, gráficos y canciones según sea el caso.

6. Conjuntamente en un mapa ploteado de la región del Sumapaz, se van a ir pegando fotos, nombres y recursos que ayuden a entender la historia local de una manera kinestésica, de modo que, el docente practicante explica la temática y los docentes en formación pegan los elementos en el mapa. Esta profundización está basada en el apartado 1.2. del capítulo 1. Tiempo estimado de 1 hora.
7. Posterior a la mesa redonda, se proyecta un fragmento de un video que hace parte del Diplomado Pedagogías de Paz a nivel comunitario de la Universidad Pedagógica Nacional en el que el investigador Everard Meade, quien es el director de Proceso Pacifico, hace una reflexión sobre la importancia de la construcción de paz. Meade presenta algunos datos y estadísticas sobre lo que significa un país violento y hace varias reflexiones importantes sobre el por qué apostarle a la paz y lo más importante cómo construir la paz.
8. Y, por último, el docente practicante aborda las temáticas desde una perspectiva más académica y teórica. En esta ocasión, los temas y autores a abordar son:

- Deshumanización del conflicto- Ivan Calderon
- La literatura campesina en la guerra - Adrian Freja de la Hoz
- Historia oral - Anyi Veronica Lopez (ella es de San Bernardo y trabajó también en la Escuela Normal con el PFCD y con la profesora Patricia, por eso la importancia de citarla).
- Ética de la compasión - Carlos Mosquera y María Rodríguez.
- El Sumapaz en el conflicto - Comisión de la verdad.

Estos autores se van a abordar desde las siguientes citas textuales. La idea es leer una cita y explicar lo que quiere dar a entender el autor, luego hacer una reflexión ligando la cita al territorio.

CITA TEXTUAL	**AUTOR**
En las sociedades sin escritura... la historia era una tradición oral, conservada sólo en la memoria viva y transmitida de generación en generación por medio de narraciones, cuentos populares, baladas y versos épicos	Sitton en Lopez, A, 2025, p 31.
Los colegios deben contar con los materiales y herramientas de apoyo para la enseñanza, brindar medios tecnológicos que permitan el acceso a textos, mapas, bibliografías, líneas del	López, A, 2025, p 37.

tiempo, documentos históricos, entre otros	
ser civilizado es reconocer la humanidad de los demás 1) descubrir que los modos de vida de los otro son diferentes al nuestro y, 2) aceptar que los otros son portadores de humanidad igual que nosotros.	Mosquera, C & Rodriguez, M, 2018, p. 58.
se hace necesario que la escuela forme sujetos civilizados, para avanzar de la barbarie a la civilización	Mosquera, C & Rodriguez, M, 2018, p. 59.
el rostro habla	Mosquera, C & Rodriguez, M, 2018, p. 63.
una formación humanista es una formación receptiva de la palabra del otro escucha a la experiencia del otro	Mosquera, C & Rodriguez, M, 2018, p. 62.
el vínculo entre campesinos y guerrilleros se había vuelto menos cooperativo. Los campesinos tuvieron que soportar ser doblemente estigmatizados por las fuerzas oficiales del ejército y por las de la guerrilla; respectivamente los primeros los llamaban encubridores y colaboradores de la guerrilla, y por lo tanto criminales, y los segundos los calificaban de sapos y conspiradores del ejército	Calderón, 2019, p.. 47.
La “Deshumanización” es un argumento o construcción con el cual se justifica eliminar a un individuo disminuyendo sus características humanas sistemáticamente, entendiéndose las características humanas como positivas.	Calderon, 2019, p. 48.
Cuando una persona o grupo de personas considera a otros individuos o grupos por fuera del ámbito de humanidad, puede tratarlos como outgroup, grupo por fuera de la humanidad y puede tratarlos en forma degradante sin que exista por ello recriminación.	Calderon, 2019, p. 51.
En el caso de Colombia, este outgroup del campesinado - tanto en Sumapaz como en cualquier parte de Colombia - durante el conflicto armado de hace décadas, es un grupo al cual ya se le ha desacreditado, o el cual es fácilmente desacreditable, por lo que es fácil	Calderon, 2019, p.52.

convertirlo en deshumanizado ya que son vistos por otros (ingroups) como actores “dañados”.	
Los 5 principios del DIH según el Comité Internacional de la Cruz Roja son: 1) De humanidad: respeto a la persona humana sea cual sea su género, raza o edad. 2) De distinción: distinguir entre combatientes y no combatientes, entre objetivos militares y bienes civiles, entre quienes participan del conflicto y quiénes no. 3) De Limitación: Las partes involucradas tienen límites respecto a qué métodos pueden recurrir para hacer la guerra. 4) De Proporcionalidad: los actores armados no deben exceder el uso de la violencia y los medios utilizados no deben ser excesivamente más comprometedores al resultado global esperado. 5) De no reciprocidad: usar como excusa las acciones de una parte para justificar las acciones violentas de la parte propia es inaceptable pues dificultará la futura negociación de las partes.	Calderon, 2019, p. 58-59.
El elemento deshumanizante más utilizado en el conflicto en la región del Sumapaz fue (y sigue siendo) la estigmatización	Calderon, 2019, p. 82.
Es una literatura en donde la figura de autor o autora pierde relevancia	Freja de la Oz, 2021, p. 1.
la carranga constituirse en instrumento de denuncia frente a las problemáticas de la región	Freja de la Oz, 2021, p. 2.
la literatura campesina del país es utilizada en varias regiones afectadas duramente por la violencia como una forma de construcción de memoria colectiva del conflicto armado	Freja de la Oz, 2021, p. 6.
De acuerdo con los testimonios escuchados por la Comisión de la Verdad, en este caso concreto de la parte alta del Municipio de San Bernardo, esta estructura de las FARC-EP desarrollo distintas acciones bajo este propósito, como: escuelas artísticas, políticas, brigadas de salud, llevaban regalos para los niños y realizaban festivales en las navidades, actividades novedosas que ante la ausencia del Estado no	Comisión de las verdad, p. 33.

habían sido vistas. (Cancion Charrito Negro)	
El Sumapaz siempre era nombrado un territorio estratégico desde el punto del conflicto de la guerra, para la toma a Bogotá (cancion Alla nos pillamos)	Comisión de la verdad, p. 43.
En el caso de la Vereda Santa Marta del Municipio de San Bernardo le fue narrado a la Comisión de la Verdad lo siguiente: «Las comunidades estigmatizadas, como los de la Vereda Santa Marta, tuvieron que vivir en el gobierno del presidente Uribe, por un tiempo, porque la corte lo tumbó, unas capturas sin fórmula de juicio capturaban un mundo de gente, porque se la llevaban. Y volvían al mes, dos meses, y que no tenían nada que ver, era esa zozobra, eran momentos muy duros… eran capturas masivas, eran treinta, cuarenta» 1	Comisión de las verdades, p. 43.
[los cinco asesinados] comerciaban con la fruta que salía de la vereda Santa Marta, de hecho, algunos eran de Santa Marta, y que la mejor forma de mandarle un mensaje a las FARC era asesinándoles un campesino de la zona en que estaban, y también para que los campesinos no le colaboraran a la guerrilla,	Comisión de la verdad, p. 58.

Fase II: Profundización

Sesión 2

Teorías pedagógicas: Pedagogía convergente.

Objetivo: Analizar distintas facetas del conflicto armado colombiano a través de la música y series televisivas para reconocer las narrativas y emociones que construyen los diferentes actores del conflicto.

1. **Actividades de Enseñanza y Aprendizaje:**
2. Para esta sesión, se va a iniciar con un ejercicio de coordinación en donde los docentes en formación ponen la mano abierta en forma de araña encima de la mesa, luego levantan un dedo mientras el resto deben estar pegados en la mesa.
3. En un primer momento académico, se proyectan dos fragmentos del episodio 1 de la

serie hombres de honor, el primero con la intencionalidad de deshumanizar a un actor armado, en este caso, la guerrilla. Y a la par, busca destacar las cualidades del otro actor armado, en este caso el ejército. Este capítulo proyecta a la guerrilla como victimarios. El segundo fragmento, hace referencia al reclutamiento que se hacía en la época para prestar el servicio militar.

Al finalizar el video, se les pregunta a los docentes en formación los sentires que les produjo el capítulo.

La idea principal de este ejercicio es mostrar la cara de uno de los actores armados del conflicto, es necesario entender el conflicto desde múltiples ángulos para tener un posicionamiento lo menos sesgado en las prácticas pedagógicas actuales y futuras como profesionales. Fuente a consultar: YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=VoPPEsQEM40

4. Como segunda actividad, se va a reproducir una canción del repertorio fariano titulada Daisy. La canción permite profundizar en temas como el reclutamiento infantil por parte de las FARC, pero a la par, permite entender a este actor desde otra faceta. En la canción se sobreentiende que le canta a una guerrillera que ha muerto, lo cual permite, desarrollar otras emociones frente al mismo actor.

   Seguido, nuevamente se va a preguntar sobre las emociones que les produjo la canción. A la par que el docente practicante va haciendo reflexiones basado en los referentes teóricos abordados en el trabajo de grado. De esta manera, se convoca a los docentes en formación a un análisis más profundo y académico, sin llegar a ser tan catedrático el espacio. Fuente a consultar: Deisy Cristian Perez. (2013, enero 1). *Deisy Cristian Perez* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=TWdG4lljaws

5. La tercera actividad, sigue con el repertorio fariano. Esta vez la canción escogida es del cantautor Julian Conrado, conocido como el cantante de las FARC. Esta canción permite profundizar en los orígenes del conflicto, los orígenes de esta guerrilla y permite hacer un recuento de la historia de la violencia. Fuente a consultar: Julián Conrado. (2013). *Arando la paz* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=AAsN5uuSoj8

   Para el análisis de esta canción, se va a mencionar también que el autor Julián Conrado, una vez firmados los acuerdos de paz, decidió continuar un camino político, llegando a convertirse en alcalde de su pueblo, en donde la consigna fue: amando venceremos. Lo anterior, permite analizar al mismo actor armado desde otra perspectiva. Nuevamente se va a hacer la ronda de opiniones de los sentimientos que

les produjo el escuchar la canción, más la contextualización del autor.

6. Para continuar el encuentro y poner en escena otro actor del conflicto se va a reproducir la canción el campesino embejucao, la cual se espera la identifiquen al escucharla. Con esta canción se puede entender otra posición del conflicto, esta vez visto desde la perspectiva campesina. La canción permite abordar diferentes temas como la importancia de la música como altavoz de inconformidad, la estigmatización del campesinado, la presión por parte de los actores armados frente al campesino y el anhelo constante de paz. Fuente a consultar: Óscar Humberto Gómez Gómez. *El campesino embejucao* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=6sZnFRauSqM

7. La siguiente canción se espera también la identifiquen al escucharla, ya que en el municipio hay una fuerte influencia de la música de despecho o también conocida como música popular. Por lo que es común escuchar esta canción en las cantinas. Aquí se observa otra faceta del conflicto en donde la canción narra la historia de un campesino que por las circunstancias sociales tuvo que ingresar a la guerrilla. Fuente a consultar: El Charrito Negro. (2014, enero 17). *El Guerrillero* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=SxvShFAQtms

8. Escucha del podcast de la Comisión de la Verdad, Luz de la Noche, los podcasts se van a escoger al azar, en donde la idea es escuchar distintas voces de las víctimas del conflicto para sensibilizar.

Fase II: Profundización

Sesión 3

Teorías pedagógicas: Pedagogía convergente.

Objetivo: Reconocer las músicas del conflicto como herramienta pedagógica para la enseñanza de memoria local de San Bernardo, Cundinamarca a través del diseño e implementación de una entrevista semiestructurada para recuperar memorias orales.

Actividades de Enseñanza y Aprendizaje:

Socializar el objetivo formativo y profundizar en los orígenes y la intencionalidad del trabajo.

Objetivo formativo:

Reconocer las músicas del conflicto como herramienta pedagógica para la enseñanza de la memoria local de San Bernardo, Cundinamarca.

1. Explicación de la estructura de una entrevista semiestructurada, su función en una investigación y precauciones que se deben tener en cuenta a la hora de hacer la entrevista.
2. Escucha del podcast *La luz de la noche*: esta primera actividad tiene como finalidad por un lado nuevamente entrar en un ambiente de conciencia de la memoria y empatía frente a las víctimas. Y, por otro lado, como ejemplarización de una de las propuestas de podcast para el trabajo que se pretende realizar juntamente con ellos. En esta propuesta, se realizan las entrevistas, posteriormente se hace la transcripción de estas, seguido se elabora un guión, en donde se escoge las partes que se quieren resaltar de las entrevistas y, por último, con el guión terminado se procede a grabar los audios con las voces de los docentes en formación, representando a las personas que contaron sus historias. Tal cual como el ejemplo de podcast *La luz de la noche,* realizado por la comisión de la verdad.
3. Escucha del episodio *Pedagogías de paz a orillas del Rionegro* del podcast *Ananke: relatos de clio*. (Fragmento desde el minuto 36:10- 40:50). Esta es otra propuesta de cómo elaborar el podcast planteado, en donde los campesinos pueden narrar en primera persona y en su propia voz sus historias.
4. La tercera opción se basa en el libro *Voces de maestras desde escuelas rurales en Cundinamarca.* Una opción escrita en donde se recopilan las historias orales y se les da vida desde lo textual y el análisis de historias de vida.
5. Trabajo conjunto con los docentes en formación para llegar a acuerdos y base:
6. compromisos para el próximo encuentro.

Nota: Uno de los acuerdos fue la actividad extraclase de realizar una entrevista a familiares o conocidos, sobre el conflicto en San Bernardo, para lo cual quedaron las siguientes preguntas
¿Cómo afectó el conflicto en su vida?
¿Qué sentimiento le genera recordar esa época?
¿Podría contarnos una historia o un momento que haya vivido durante el conflicto armado?

Fase 3: Cierre y socialización

Sesión 4

Teorías pedagógicas: Pedagogía convergente.

Objetivo: Reflexionar sobre el papel de la música como herramienta pedagógica para la construcción de memoria histórica**.**

Actividades de Enseñanza y Aprendizaje:

Saludo y observaciones generales. Para esta actividad de apertura del encuentro decidí iniciar la agenda del día con el punto 0 precisamente como un acto consciente para la reflexión de apertura. La profesora Patricia es quién suele iniciar sus clases con el punto 0 aduciendo que es un número excluido de las aulas y se le debe dar protagonismo puesto que otras civilizaciones siquiera lo conocieron. Después de esta breve introducción del porqué el uso del 0 en la sesión, la reflexión va a estar dirigida hacia este número en donde se expone que en la sociedad hay muchos ceros que son desconocidos y discriminados pero eso no significa que no existan y que no merezcan protagonismo, lo mismo pasa en el conflicto armado colombiano y un claro ejemplo de ello son las víctimas de San Bernardo, el hecho de que no haya un trabajo sistemático y minucioso, no significa que no existan y por medio de trabajos como el actual se puede hacer un pequeño aporte para reconocer esas voces que han sido excluidas de la historia nacional.

1. Observaciones por parte de los docentes en formación, en donde van a expresar sus opiniones frente al desarrollo de la intervención pedagógica, si esta cumplio con las expectativas y las diferencias que encontraron con los trabajos de investigación que vienen realizando ellas y ellos.
2. Titular el canal de YouTube. En esta actividad se abre el espacio para escuchar opiniones acerca de qué nombre debe llevar el canal de youtube, la idea es construir un nombre conjuntamente en el que todos estemos de acuerdo.
3. Mesa redonda en la cual se van a responder las siguientes preguntas:
   ¿Por qué es importante la música para la historia?
   ¿La música puede ser una herramienta didáctica en el aula?
   Anécdotas pedagógicas sobre didácticas artísticas
   ¿Qué es el saber y el saber pedagógico?
4. Cierre del espacio, conclusiones, recomendaciones, sugerencias y agradecimientos. En este espacio la idea es compartir las enseñanzas que deja la intervención pedagógica, una ronda de comentarios frente a los aspectos a mejorar y las cosas que se hicieron bien, etc. Y por supuesto hacer una que una reflexión de cierre un compromiso académico de seguir trabajando por la memoria local desde distintas perspectivas y los gustos de cada cual.

3.4. Resultados preliminares

Los resultados preliminares del trabajo de campo permiten dibujar un mapa de las complejidades y retos que enfrenta la Escuela Normal para la enseñanza de la memoria social del municipio. Si bien, estos hallazgos permiten evidenciar no solo los vacíos y carencias conceptuales de los docentes en formación frente a la historia nacional y local sino que también evidencia una falencia estructural relacionada a la enseñanza de la memoria histórica que se debe abordar desde la perspectiva de la pedagogía convergente para superar este reto educativo.

Dentro de los resultados preliminares se puede encontrar el desconocimiento de los jóvenes de la historia nacional, regional y local, donde muchos incluso desconocen la participación del municipio durante el conflicto. Es incierto saber el porqué de ese desconocimiento, pero basado en la observación y en la experiencia propia como egresado de esta Normal, puedo afirmar que:

1. Dentro de la institución y en el municipio no hay un enfoque basado en la historia local. La enseñanza de la memoria histórica ha tenido un planteamiento de contenidos estandarizados, por lo cual, este trabajo se convierte en pieza fundamental para repensar los contenidos de los colegios del municipio frente a la enseñanza de la historia social del territorio.
2. Las nuevas generaciones al nacer en un contexto sin conflicto en el municipio y no afectarles directamente no se interesan por indagar sobre el pasado.
3. Algunas de las personas que vivieron el conflicto parecen haber hallado en el silencio una forma para superar este periodo de la historia local y por otra parte, la falta de investigaciones y trabajos enfocados en recuperar las memorias del conflicto ha llevado a que se desconozcan.
4. Otro de los hallazgos más significativo y a la vez alarmante que pude evidenciar fue la falta de conocimiento histórico y de manejo de la temporalidad, en el que se confunden fechas o sucesos importantes para la historia del país o del municipio o constantes confusiones con contenidos que se asumen como conocimiento general, como lo son el Bogotazo, el Frente Nacional, etc. Esto deja en evidencia la profunda desconexión que hay entre la escuela y la historia (de larga duración y la reciente). Por tal motivo, es necesario trabajar de manera armónica la memoria histórica nacional y local, en donde a partir de sucesos locales se pueda entender procesos históricos, lo cual se convierte en un motivante para que estas nuevas generaciones se interesen más por la región y su municipio.

Sin embargo, esta desconexión entre la escuela y el territorio no surge al azar, sino que precisamente hace parte de un modelo educativo que busca estandarizar los conocimientos y darle protagonismo al aprendizaje memorístico, por eso es importante el desarrollo de una pedagogía convergente en donde se adapten los contenidos a la realidades territoriales y comunitarias. Al respecto en una de las actividades propuestas durante la práctica, un grupo de estudiantes mencionaron conocer la agrupación Dinastía de Colombia. En apariencia este hallazgo parece ser solo anecdótico, pero por el contrario le da un peso a la idea de pedagogía convergente, lo cual ratifica la música como una herramienta didáctica y lúdica para la enseñanza de la memoria local y en este caso el uso de la música campesina para la memoria local de San Bernardo. Así pues, se problematiza la relación que debe existir entre las tradiciones y la música popular con la educación formal, de este modo, la escuela debe ser un espacio en donde haya un diálogo de saberes constructivo e intergeneracional.

De manera que el presente trabajo no se presenta como una intervención exógena para ser usado como manual, por el contrario, el presente trabajo busca visibilizar que hay diferentes saberes y conocimientos populares que deben ponerse en diálogo con la historia oficial y disciplinar.

Frente a la planeación de la sesión 1, esta fue un poco ambiciosa, porque tenía pensado inicialmente espacios de tres horas, pero luego estos espacios se redujeron a dos horas, lo cual implicó una reducción de actividades para los siguientes encuentros, ese fue el primer reto. En segundo lugar, no conocía el ritmo de aprendizaje del SEM IV por tal motivo preparé varias actividades para tener a la mano por si hacían falta. Por esta razón, en la primera sesión sobraron varias actividades que no se pudieron realizar como es el caso de los puntos 6 y 7 del planeador.

Sin embargo, todos estos contratiempos son usuales en el aula de clase y hace parte de ese currículo oculto que no se puede manejar. Como en el caso de la segunda sesión, donde tenía preparada una activación cerebral del libro de Luz María Ibarra para iniciar la clase, pero en vista que la mayoría llegaron tarde, decidí omitir esa actividad para entrar de lleno en las actividades propuestas. Aun así, también muchas veces se cometen errores involuntarios y se omite información importante, como en el caso del punto 4, en donde la idea era hacer una reflexión en torno al cantautor Julián Conrado de cómo pasó de ser un actor armado a convertirse en alcalde de su pueblo, pero por la premura del tiempo pase por alto esa reflexión. También por temas de tiempo la canción de El campesino embejucao la escuchamos solamente la mitad, en vista que es una canción que ya conocían.

El punto 6 que era la canción del Charrito Negro tampoco la escuchamos por faltade tiempo, para poder realizar las otras actividades. Y, por último, a pesar que se recortaron algunas actividades y se omitieron algunas canciones, el último punto que era la escucha de diferentes podcasts, se realizó por encima, por lo cual tomé la decisión de dejarlo para la otra clase.

A partir de la reflexión y de los comentarios recibidos a lo largo de este documento, puedo concluir que fue un error haber recortado u omitido algunas canciones, puesto que estas constituyen el foco central de este trabajo. Es así que la práctica educativa no se limita a la aplicación exitosa de estrategias, sino implica el reajuste, revisión y aprendizaje de los errores. De esta manera, la reflexión pedagógica no solamente rescata los aciertos de las prácticas sino también se nutre de los errores y falencias y es en ese reconocimiento crítico donde se construye un saber pedagógico más robusto.

En la tercera sesión, transcurrió sin mayores imprevistos, pero fue notorio que hubo un ambiente más dinámico en el que pudieron tomar decisiones y tener una participación más activa, donde podían también tomar determinaciones, esto siguiendo las indicaciones de la profe Patricia. En cuanto a la cuarta sesión, fue un poco más difícil mantener la atención, sin embargo, la participación fue buena y durante el encuentro estuvieron participando activamente.

En conjunto, estos resultados permiten visualizar un panorama con vacíos significativos, lleno retos y dificultades, pero también otra cara con enormes potencialidades, en donde la música es un medio para generar interés sobre el aprendizaje de la historia, donde hay relatos de vida que permiten entender la memoria local desde otras perspectivas y en donde hay una participación activa por parte de los docentes en formación cuando se brindan espacios colectivos de diálogo y participación.

CAPÍTULO 4.

SISTEMATIZACIÓN Y LOS SABERES PEDAGÓGICOS

En este apartado se va a realizar una sistematización de la experiencia pedagógica, con el fin de reflexionar sobre lo realizado dentro de la implementación de mi práctica. Con este propósito, me propongo reconstruir esta experiencia a través de la identificación del saber pedagógico y las dimensiones que lo constituyen. De acuerdo con Herrera, J y Martinez, A (2018) , el saber pedagógico se entiende como un saber práctico y no solo la aplicación de teorías y metodologías pedagógicas. Justamente la opción por adelantar la sistematización desde el saber pedagógico, me permitió comprender los fines de la práctica pedagógica no son inmutables ni fijos, Zuluaga (en Herrera y Martinez , 2018) agrega que el saber pedagógico está constituido por discursos teóricos y prácticos, es decir, que este saber es impensable sin la práctica pedagógica, es la experiencia en aula la que valida o invalida los discursos teóricos. Y más importante aún, este saber no llega por sí solo después de la experiencia sino que implica un ejercicio de reflexión de la acción, en palabras de Carr (en Herrera y Martinez, 2018), el saber práctico debe ser elevado a la conciencia reflexiva mediante el pensamiento crítico, el cual se desarrolla en tres fases: apreciación, acción y reapreciación. Por tal razón, es fundamental la sistematización de la experiencia para tener una reflexión más precisa y poder reajustar la práctica, puesto que esta reflexión sistemática es la que construye el conocimiento profesional del docente. De tal forma que la sistematización permite comprender, mejorar y transformar la experiencia, además no solo sirve como un ejercicio de reflexión individual, también permite una reflexión colectiva y se convierte en un mecanismo de aprendizaje para otros, donde nuevamente se pone en diálogo los discursos teóricos con la acción práctica. Para efecto de abordar la práctica pedagógica desde una perspectiva reflexiva, este capítulo se divide en tres momentos. En una primera instancia se va a presentar qué es el saber y el saber pedagógico teniendo como fuentes a Herrera y Martinez (2018) y a Moreno, N., et al. (2006) así como las reflexiones de la profesora Patricia Carvajal, docente encargada del área de investigación en la ENS.

En una segunda instancia se problematiza sobre porqué es importante sistematizar la experiencia pedagógica como herramienta de reflexión pedagógica y posteriormente basados en el texto de Moreno, 2006, se abordan las dimensiones del saber pedagógico: disciplinar, procedimental, estratégica, ético-política, situacional y comunicativa.

Finalmente, basados en las dimensiones del saber mencionadas anteriormente, se realiza una reflexión sobre la práctica pedagógica implementada en la ENS de San Bernardo. Tomando como base fundamental los diarios de campo surgidos en los diferentes encuentros. Este análisis basado en las dimensiones del saber sirve no solamente para mirar los aciertos y desafíos que dejó la práctica, sino también permite entender el ejercicio pedagógico como algo que está en constante cambio, transformación y evolución, donde se construyen y transforman los saberes.

4.1 Saber y saber pedagógico

El saber pedagógico ha sido un tema de constantes reflexiones en el campo educativo e igualmente ha sido un tema de reflexión para distintos pedagogos y profesionales de la educación. Dentro de los tantos autores que se han interesado por estudiar y escribir sobre el saber pedagógico encontramos a Martinez y Herrera (2018) quienes exponen que este es un saber práctico. Los autores exponen que es inherente una reflexión de la acción, pues el saber pedagógico no llega por estudiar teorías pedagógicas, ni por la praxis, el saber llega a través de la reflexión. Aunado a lo anterior, mencionan que cada situación educativa tiene sus propias particularidades, es así como no se puede entender otras experiencias educativas como un instructivo para replicar, si bien, las prácticas educativas son interdependientes cada práctica es única.

En síntesis, el saber pedagógico se sitúa como un conocimiento que se genera desde el ejercicio de la enseñanza, el cual debe estar en constante revisión y transformación. En diálogo con González y Pulido (2009), el maestro entendido como un sujeto con saber pedagógico, es aquel que reflexiona constantemente sobre su quehacer para lo cual sistematiza su práctica para poder llevarla al plano reflexivo y crítico. Sin embargo, Gonzales y Pulido (2009), en su trabajo encuentran algunas tensiones como la presión externa, en donde se presentan evaluaciones estandarizadas que no miden lo pedagógico, o la apertura para que profesionales de otras áreas puedan ejercer como docentes.

Para entrar de lleno en el debate sobre qué es el saber y qué es el saber pedagógico es pertinente partir de la reflexión hecha por la docente Patricia Carvajal que en una entrevista para el presente trabajo mencionó:

Por un lado, es importante diferenciar entre conocimiento y saber. Carvajal expone que para ella el conocimiento parte de un capital científico sustentado por la academia, en donde se estudia de manera disciplinar a través de la reflexión y la lectura de distintos autores se puede

llegar a la comprensión de ciertas temáticas, pero aclara que desde su posición el conocimiento está ligado directamente a la academia.

Por otra parte, la profesora Carvajal cuando menciona el saber alude a que el saber se desarrolla desde la parte práctica y mucho del saber se construye de manera empírica e introduce otro concepto como lo es el diálogo de saberes, en donde menciona que el diálogo no debe ser un monólogo, sino un intercambio de experiencias y conocimientos en donde debe haber puntos de encuentro y puntos de desacuerdo y controversia, y es desde allí, desde la diferencia en donde se construye, se piensa y se repiensa.

En respaldo a lo mencionado, los docentes en formación del SEM IV mencionan que el saber se adquiere a lo largo del tiempo y a través de la experiencia, y coinciden en que el saber tiene unas raíces más empíricas.

Desde una perspectiva personal, comparto con los anteriores argumentos y agrego que la Universidad, entendida como institución macro, muchas veces se centra en el conocimiento y se excluyen los saberes, y una vez lo mencionaba la profesora Patricia como sugerencia, la universidad se centra en la teoría para entender la práctica, en las normales prima la práctica para luego entender la teoría. Y este simple cambio de darle protagonismo a la práctica por encima de la teoría hace que sean más valorados los saberes en una Normal que en una Universidad. Y no trata que sean procesos antagónicos son proceso complementarios la praxis y la teoría, pero pasa igual que en la música, muchas veces menos es más, y el ensayo y la práctica es lo que consolida un músico o un grupo y la teoría llega a nutrir ese saber empírico.

Díaz (2006) alude que los docentes generan y aplican teorías de manera consciente o inconsciente, argumento que respalda Carvajal cuando menciona que en la Normal muchos docentes aplicaron y aplican una pedagogía convergente de una manera no consciente:

> (...)[el saber pedagógico] se replantea el problema de la formación permanente del docente, como opción de su desarrollo personal y profesional; genera, además, un proceso reflexivo importante que, desde una postura crítica en relación con sus actuaciones, inicia una búsqueda de fundamentos para que las prácticas pedagógicas de los docentes tengan sentido y con ese proceso contribuyan a producir teorías que fortalezcan su ejercicio docente (Díaz, 2006, p.8).

Muestra de ese desarrollo personal y profesional permanente es la Patricia Carvajal quien a lo largo de su trayectoria pedagógica en la Normal ha intentado mantener en constante cambio e innovación, un ejemplo de esto, es la propuesta pedagógica del uso de una pedagogía convergente, que durante muchos años fue pilar pedagógico de la Normal, sin embargo, a pesar que en el nuevo PEI institucional se haya excluido esta propuesta y ahora el modelo

aplicado sea el socio constructivista y el enfoque sea el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), Carvajal defiende su propuesta y expone que en últimas todas las escuelas pedagógicas tienen un fin común que es el proceso de enseñanza y aprendizaje y por obvias razones convergen y el hecho que dentro del PEI no aparezca explícitamente, no significa que en institución no se aplique.

Desde otra perspectiva los docentes en formación del PFCD expresan que al igual que pasa con el conocimiento y el saber, hay un saber pedagógico profesional y un saber pedagógico empírico, en donde no se necesita ser un profesional en pedagogía o tener estudios en pedagogía para poder enseñar, y justifican el argumento acudiendo a la definición:

> "Muchas veces se reduce el saber pedagógico a la persona que lo usa para enseñar contenidos [al docente], pero el saber pedagógico se puede decir que lo tiene la persona que enseña a otra (Comunicación personal, 29 de mayo de 2026)".

Carvajal complementa esta visión, al mencionar que circulan aún maestros que creen que enseñar es poner 1 si no se sienta, maestros que no tienen pedagogía y eso desemboca en autoritarismo y no se puede justificar con que aplica conductismo, porque esta corriente pedagógica es válida en ciertos contextos, pero no se puede negar que hay maestros que carecen de un saber pedagógico.

4.2. Dimensiones del saber pedagógico

Este apartado se fundamenta principalmente en el libro Tras las huellas del saber pedagógico de Moreno, N et al (2006). Esta es la base teórica desde donde se reflexiona sobre la práctica llevada a cabo en la Escuela Normal Superior de San Bernardo.

En ese sentido, los autores mencionan cuatro dimensiones que constituyen el saber pedagógico: disciplinar, procedimental, estratégica y ético-política; y dos dimensiones complementarias las cuales son: la dimensión situacional y la comunicativa. A continuación, presento una breve caracterización sobre cada una de las dimensiones frente a las cuales voy a realizar un análisis de las prácticas llevadas a cabo con el semestre IV del PFCD, tomando como base fundamental los diarios de campo desarrollados al finalizar cada sesión.

Dimensión disciplinar: Esta dimensión se refiere al qué *se enseña,* aquí el practicante selecciona los contenidos y demuestra su conocimiento sobre la disciplina o un tema específico y como llevarlo al aula, en este caso el conflicto armado en San Bernardo, Cundinamarca y el papel de las músicas en la construcción de memoria local.

A lo largo de las cuatro sesiones, la dimensión disciplinar implicó un esfuerzo constante por dominar los contenidos que iba a enseñar. En el primer encuentro, tuve que estudiar y repasar los mapas del Sumapaz y de San Bernardo, y releer las lecturas que llevaba para la fundamentación teórica, con el fin de tener frescos los contenidos y saber qué era lo fundamental que planteaba cada autor. El dilema estuvo en reducir al máximo las citas que iba a llevar, pero a pesar de los filtros realizados, terminé llevando 22 citas textuales. La selección de autores como Calderón (2019), Freja de la Hoz (2021), Mosquera y Rodríguez (2018), y la Comisión de la Verdad (2022) respondió a la intención de abordar categorías como deshumanización, literatura campesina, ética de la compasión y memoria histórica, todas pertinentes para comprender la realidad del Sumapaz.

En el segundo encuentro, la dimensión disciplinar se manifestó en la selección de materiales audiovisuales y musicales que permitieran abordar el conflicto desde múltiples perspectivas. La elección de fragmentos de la serie *Hombres de Honor* y de canciones del repertorio fariano como "Daisy" y "Arando la paz", y de la canción campesina "El campesino embejucao", respondió a la intención de mostrar las distintas caras del conflicto y evitar una visión maniquea del mismo. Sin embargo, en este encuentro reconocí que se perdió el norte al intentar explicar otros temas que no estaban preparados para la clase, lo que me llevó a una reflexión sobre la importancia de ajustar los contenidos al nivel y los intereses de los estudiantes.

En el tercer encuentro, la dimensión disciplinar se orientó hacia la metodología de la investigación. Fue necesario revisar documentos y videos de YouTube para preparar la enseñanza de la entrevista semiestructurada, así como para explicar qué es un podcast y cómo se elabora. Esto implicó un esfuerzo por dominar no solo el contenido histórico, sino también las herramientas metodológicas para su recuperación.

En el cuarto encuentro, la dimensión disciplinar se centró en la reflexión sobre el saber pedagógico y en la socialización de las entrevistas realizadas por los docentes en formación, lo que permitió consolidar los aprendizajes y establecer puentes entre la teoría y la práctica.

Dimensión procedimental: En cuanto a esta dimensión, se refiere al cómo enseña el maestro, las didácticas usadas, los recursos y materiales utilizados para la enseñanza del contenido seleccionado y los métodos de evaluación que usa el docente.

A lo largo de las sesiones, opté por una variedad de estrategias didácticas que buscaban romper con la clase magistral tradicional. En el primer encuentro, utilicé mapas políticos del Sumapaz y de San Bernardo para que los docentes en formación ubicaran cartográficamente el territorio, y fotografías antiguas para narrar la historia del municipio de manera más cercana y visual. La actividad de reconocimiento del territorio, aunque pensada para contextualizar, generó un impacto positivo y permitió que los estudiantes se sintieran parte del proceso. Sin embargo, en esta primera sesión no se tenía conocimiento de los ritmos de aprendizaje, ni de los recursos disponibles en el colegio, ni de las dinámicas institucionales, lo que hizo que la preparación fuera en supuesto.

En el segundo encuentro, la didáctica se centró en el uso de materiales audiovisuales y musicales: proyecté fragmentos de la serie *Hombres de Honor* y reproduje canciones de diferentes actores del conflicto. La música se convirtió en el principal recurso didáctico para generar reflexión y empatía. Esta elección fue acertada porque, como lo evidenciaron las reacciones de los estudiantes, la música mueve sentimientos y genera mucho más interés que los discursos catedráticos. Las didácticas musicales y artísticas demostraron ser especialmente pertinentes para trabajar sobre la memoria local, ya que permitieron a los docentes en formación abrirse a otras perspectivas.

En el tercer encuentro, la didáctica se orientó hacia la enseñanza de herramientas metodológicas. Expliqué la estructura de la entrevista semiestructurada, mostré ejemplos de podcasts como *La luz de la noche* y *Ananke*, y propuse la elaboración de un podcast como producto final. Esta sesión causó un impacto significativo porque fue el primer encuentro en el que los docentes en formación tuvieron participación directa en el trabajo, seleccionando qué tipo de podcast querían hacer y las preguntas que se iban a realizar. La evaluación práctica de los aprendizajes se concretó en la actividad extraclase de realizar una entrevista a familiares o conocidos.

En el cuarto encuentro, la didáctica se centró en el diálogo y la reflexión conjunta a través de una mesa redonda, y en la socialización de los resultados de las entrevistas. La evaluación se dio a través de la participación en las discusiones y la calidad de las reflexiones compartidas, lo que permitió cerrar el proceso formativo de manera colaborativa.

Dimensión estratégica: Los autores la definen como la versatilidad del docente para enfrentar las situaciones cotidianas que se presentan en el aula. Y estas situaciones cotidianas

están directamente relacionadas a los estudiantes y a sus contextos sociales e institucionales. Dentro de estas cotidianidades entran en juego la disciplina, el manejo de grupo, etc. Y cómo el docente enfrenta estos imprevistos.

Esta fue quizás la dimensión que más se puso a prueba a lo largo de las sesiones. En el primer encuentro, los fallos técnicos comenzaron a aflorar: el computador no se conectaba al televisor y no logré hacer funcionar el bafle. La solución fue improvisada: usamos el altavoz del computador y ajusté la actividad sobre la marcha. También me enfrenté a la incomodidad de un docente en formación que era hijo de policía, y tuve que manejar la situación con una oratoria cuidadosa y no sesgada para no generar un ambiente tenso.

En el segundo encuentro, la lluvia y las llegadas tarde de los estudiantes redujeron considerablemente el tiempo de clase. Además, nuevamente los problemas técnicos con el sonido y la imagen afectaron el desarrollo de la sesión. La solución fue ajustar las actividades, recortar algunas y priorizar otras, como la escucha y el análisis de las canciones, que resultaron ser las actividades más significativas.

En el tercer encuentro, me enfrenté a la distracción de los estudiantes con dispositivos tecnológicos, lo que me obligó a diseñar actividades más dinámicas para recuperar su atención, como la creación de líneas de tiempo personales. También surgieron situaciones no previstas, como la pregunta de un estudiante sobre qué hacer si la historia que quería contar era la suya propia, o la dificultad de otro estudiante que no conocía a nadie del pueblo para entrevistar. En ambos casos, la respuesta fue encontrar alternativas: ofrecer la opción de un relato de vida en primera persona o entrevistar a un profesor o estudiante de la Normal.

En el cuarto encuentro, que se realizó de manera virtual, surgieron nuevos retos. Había ocasiones en las que hacía una pregunta y nadie contestaba, generándose momentos incómodos de silencio. Ante esto, en algunas ocasiones generaba presión de manera indirecta para que alguien hablara, con preguntas como "¿Alguien quiere tomar la palabra?" e incluso mencionaba los nombres de los asistentes para generar mayor participación, porque entiendo que muchas veces desde lo virtual no hablamos hasta que nos preguntan.

Dimensión ético-política: Aquí se hace referencia a la intencionalidad de los contenidos, que por supuesto está ligada a la subjetividad del docente. Y en esta dimensión el docente piensa en el para qué de la enseñanza.

La intencionalidad de todas las sesiones fue desdibujar la idea de entender el conflicto armado desde la perspectiva de actores buenos y malos, y en su lugar permitir a los docentes en formación ver las distintas caras de los actores del conflicto. En el primer encuentro, la intencionalidad fue clara desde el inicio: la fundamentación teórica con autores como Calderón y Freja de la Hoz buscaba que los estudiantes comprendieran categorías como deshumanización y estigmatización, y que reconocieran la complejidad del conflicto en el Sumapaz.

En el segundo encuentro, la intencionalidad se profundizó a través del uso de materiales audiovisuales y musicales. La proyección de *Hombres de Honor* mostró cómo el Estado construye una narrativa heroica del soldado y demoniza al guerrillero, pero las canciones farianas, como "Daisy" y "Arando la paz", mostraron la humanidad de los combatientes insurgentes, y la canción campesina "El campesino embejucao" visibilizó la posición del campesinado atrapado entre dos fuegos. El objetivo fue sensibilizar a los docentes en formación sobre las dinámicas violentas y deshumanizadoras de la guerra, y mostrar cómo la música se convierte en un vehículo humanizador de los actores armados.

En el tercer encuentro, la intencionalidad se orientó hacia el reconocimiento de las diferentes voces que hay sobre el conflicto armado en el municipio. El mensaje esencial que se buscaba transmitir era que, aunque en San Bernardo hubo un conflicto armado que no se ha sistematizado y se ha pasado a un segundo plano, existen voces que describen cómo se vivió esta etapa, principalmente desde el campesinado san bernardino. La elaboración del podcast fue pensada como una herramienta para visibilizar esas voces y sensibilizar tanto a los docentes en formación como a todas las personas que lo escucharan.

En el cuarto encuentro, esta intencionalidad se consolidó a través de la mesa redonda y la socialización de las entrevistas. El fin de toda la propuesta pedagógica fue mostrar las distintas caras del conflicto y no entenderlo desde una dicotomía entre buenos y malos, sino como un conflicto violento entre seres humanos que tienen sentimientos y muchas veces los representan a través de la música, lo cual se cumplió parcialmente, pero dejó una base sólida para futuras prácticas.

Dimensión situacional: Acá se hace referencia a las condiciones y determinaciones institucionales, por tal motivo se debe entender el contexto como un entramado de relaciones como: los espacios físicos, el tiempo escolar y las relaciones entre los actores. En cuanto a

este último influye las relaciones con los estudiantes y con los demás docentes, etc. En conclusión, esta dimensión alude a los aspectos físicos y psicosociales involucrados en la práctica. Las condiciones institucionales afectaron significativamente el desarrollo de las sesiones. La principal determinación fue el tiempo: las sesiones estaban planeadas para tres horas, pero el espacio disponible era de solo dos horas los viernes. Esto obligó a recortar actividades en cada encuentro y a dejar varias pendientes. La lluvia y las llegadas tarde de los estudiantes en el segundo encuentro redujeron aún más el tiempo disponible, y los problemas técnicos recurrentes con el sonido y la imagen en las primeras sesiones afectaron el ritmo de las clases.

El espacio físico también fue una variable relevante. Aunque siempre me correspondió el mismo salón en la Normal, las relaciones con la profesora titular, Patricia Carvajal, fueron determinantes. Ella abrió el espacio para realizar la práctica, gestionó horarios y medió entre los tiempos institucionales y mis necesidades. La interacción con el rector de la Normal a la entrada del colegio en el primer encuentro también fue parte de la dimensión situacional, evidenciando la importancia de las relaciones institucionales para el desarrollo de la práctica.

La relación con los estudiantes también fue un factor situacional clave. El grupo de docentes en formación, aunque pequeño, presentaba dinámicas diversas. Algunos llegaban tarde, otros se distraían con dispositivos electrónicos, pero en general, la relación fue de respeto y colaboración. La confianza construida a lo largo de las sesiones permitió que, en la última sesión, compartieran anécdotas y reflexiones profundas sobre el conflicto y la enseñanza.

Dimensión comunicativa

Los autores incluyen esta dimensión como complementaria. Se refiere a la capacidad del docente para establecer una comunicación efectiva con los estudiantes, que permita el diálogo, la escucha activa y la construcción conjunta de conocimiento.

A lo largo de las sesiones, la comunicación buscó ser horizontal y dialógica. En el primer encuentro, la mesa redonda sobre la historia del municipio permitió que los docentes en formación compartieran sus saberes previos y experiencias personales, como el testimonio de una estudiante sobre su abuela en una escuela donde explotó una granada, o la intervención de la profesora titular sobre los retenes del ejército durante la época del conflicto.

En el segundo encuentro, la comunicación se centró en las emociones. Preguntar constantemente sobre los sentires que les producían las canciones y los videos fue una forma de abrir un canal de comunicación afectiva que permitió abordar el conflicto desde una dimensión humana. Las rondas de opinión después de cada canción generaron un espacio de diálogo donde los estudiantes pudieron expresar sus emociones y reflexiones sin ser juzgados. Dentro de los sentimientos más mencionados fueron rabia, tristeza, nostalgia, impotencia. Frente a la canciones farianas algunos mencionaron que no sabian que existia y les causó impacto escuchar que las canciones hablaban de amor, de la historia de la conformación del grupo, y en palabras de una de las docentes en formación: de hecho si hacen música es porque también sienten y son humanos, incluso muchos son solo muchachos campesinos.

Esta reflexión personal de la docente en formación, se acompaña de un proceso más amplio en una reflexión conjunta, donde se reiteró que la guerra no se puede entender como una lucha entre buenos y malos, y que la selección del repertorio influye en las percepciones, porque así como tiene repertorio enfocado en el amor, la fraternidad y demás también tiene un repertorio más bélico y donde se narran acciones militares cometidas.

En cuanto a la serie hombres de honor, solo una persona mencionó recordar la serie y la reconoció solo con escuchar la canción. Aca se mencionó que era mas problematico las acciones del ejército dado que son la fuerza legal del Estado, en este sentido, una acción ilegal de este actor armado tiene un peso aún mayor. Y nuevamente a través de una reflexión grupal se abordó la manipulación y la importancia de tener una conciencia crítica para mirar el conflicto o cualquier otra problemática, porque las percepciones cambian depende la intención del autor, de esta manera, la serie deshumaniza a la insurgencia y mientras que las canciones mostraban la parte humana, en este caso, no con el fin de romantizar la insurgencia sino de entender cómo puede cambiar las percepciones frente a un grupo, dependiendo la narrativa. Una de las reflexiones finales de este encuentro fue de una docente en formación que dijo: en definitiva todos son buenos y malos, depende de lo que hayan hecho en determinado lugar y tiempo.

En el tercer encuentro, la comunicación se orientó hacia el trabajo colaborativo. La explicación de la entrevista semiestructurada y la escucha de podcasts ejemplares abrieron un espacio de diálogo sobre cómo llevar a cabo el ejercicio investigativo. La construcción conjunta de las preguntas para la entrevista fue un ejemplo de comunicación horizontal y

participativa, donde los docentes en formación propusieron preguntas, las discutieron y llegaron a acuerdos sobre su inclusión.

En el cuarto encuentro, la comunicación se dio en un entorno virtual, lo que presentó desafíos adicionales. Los momentos de silencio y la falta de participación espontánea llevaron a que tuviera que generar presión indirecta para que alguien hablara, mencionando nombres o haciendo preguntas directas. A pesar de estas dificultades, la mesa redonda y la socialización de las entrevistas permitieron una comunicación más profunda y reflexiva, donde los docentes en formación compartieron las experiencias de sus entrevistas, sus reflexiones sobre el conflicto y sus ideas sobre la enseñanza de la historia. Esta comunicación dialógica fue el cierre de un proceso en el que la palabra, la escucha y el intercambio fueron los ejes centrales de la práctica.



3.3. Mi experiencia en aula y el saber pedagógico

Como dice el dicho popular: “el buen hijo vuelve a casa”. Por eso la decisión de realizar las prácticas pedagógicas en la institución que me vio crecer como estudiante y como practicante, sin duda fue volver para contrastar dos métodos pedagógicos diferentes, el de la

Universidad y el de la Normal. Recuerdo una clase de la profe Patricia en donde hablaba de la reflexión pedagógica y exponía que reflexionar pedagógicamente era volver a la acción, pero desde lo conceptual. Dicho esto, a continuación, algunas reflexiones acerca de mi práctica en aula y de mi experiencia como practicante normalista y como practicante de licenciatura.

La primera reflexión que me deja esta práctica pedagógica son las palabras de la profe Patricia, quien me expresó que en las normales somos más de práctica y las universidades más teóricas y aquí viene la primera autocrítica. Considero que una de las sesiones tenía un enfoque muy teórico y poco didáctico, esto en un afán por abordar conceptos. Luego recordé las prácticas en la normal y estas suceden al revés primero se aborda lo práctico, en este caso primero se escuchan los podcasts, los relatos de violencia, se sensibiliza acudiendo a los sentidos y emociones y luego se teoriza.

Otra reflexión importante, el docente siempre está sujeto a imprevistos y a situaciones no esperadas a las que la academia no se refiere muchas veces. Por tal motivo, me recojo en el otro dicho popular: la práctica hace al maestro, puesto que el enfrentarse a estas realidades pedagógicas el docente va expandiendo su saber pedagógico y probando alternativas. En un caso puntual, cuando una estudiante se abrió a compartir una experiencia en donde narra que a uno de sus familiares lo desaparecieron o cuando otra estudiante narra que su abuela fue profe de una escuela donde cayó un cilindro bomba, son situaciones que no había tenido que enfrentar en un aula. Sin embargo, considero que estos son los momentos más enriquecedores y retadores de la práctica docente, pues si bien, no se tiene una formación en psicología a veces es solo intuición y saber leer los momentos para saber cómo actuar.

Otro aprendizaje importante, es entender que a veces es más importante escuchar que hablar y siento que los encuentros hubieran tenido un peso más significativo si desde los primeros encuentros se hubiera permitido más las historias, relatos de los estudiantes. Pero en un afán de cumplir con la presión de la academia algunos encuentros no fluyeron como hubiese querido. No obstante, esa es la labor docente un constante aprendizaje y el docente a pesar de enseñar siempre va a ser un alumno eterno que aprende de sus estudiantes y de sus iguales. Por esta razón agradezco a la profesora Patricia quien fue pieza fundamental en cada encuentro y me ofreció recomendaciones importantes para seguir mejorando cada encuentro.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha evidenciado que la música campesina, en particular la carranga y la música parrandera, ha sido un vehículo fundamental para la construcción de memoria local en San Bernardo, Cundinamarca. Las "Cantas", como se denominan en esta investigación, no solo han servido como entretenimiento en las fiestas y parrandas, sino que han operado como archivos sonoros. No obstante, también es importante mencionar que no son muchas las composiciones musicales en torno al conflicto y no fue posible hallar una canta donde relate algún acontecimiento específico. Además los músicos entrevistados mencionaron que en el municipio la música no ha estado tan estrechamente relacionada a la resistencia, por el contrario, los músicos se han enfocado en mantener una neutralidad para no tener problemas .

La revisión documental construida para este trabajo permitió identificar un vacío significativo en la literatura académica: San Bernardo permanece como un territorio poco explorado. Esta ausencia de investigación no es menor, pues ignorar lo que cantaban los campesinos es también ignorar una parte fundamental de lo que vivieron y sintieron. La música campesina, como se ha demostrado, no es un adorno folclórico, sino una práctica social dinámica que condensa procesos históricos y afectivos. Este trabajo, busca ser un insumo tanto para futuras investigaciones como un insumo pedagógico para las clases, dando herramientas como una recopilacion de canciones y relatos, que se pueden encontrar en el canal de youtube *Voces silenciadas, gritos de paz.* El análisis de la música insurgente, la música campesina y los medios audiovisuales militares permitió comprender que todos los actores del conflicto han utilizado la música y los medios de comunicación como herramientas de disputa narrativa, en palabras de Maldonado se dio un combate hertziano. En medio de esta disputa, los campesinos de San Bernardo quedaron atrapados, utilizando sus propias cantas para resistir, denunciar y sobrevivir.

La reconstrucción histórica del municipio, desde su fundación hasta el posconflicto, mostró que San Bernardo ha sido un territorio tejido por migraciones y marcado por la violencia bipartidista, la lucha agraria y la presencia de actores armados. A pesar de no haber sido un foco central del conflicto, el municipio sufrió desplazamientos forzados, estigmatización y transformaciones profundas en su tejido social y en sus espacios públicos, como el parque central, que pasó de ser un lugar de encuentro comunitario a un espacio funcional que recuerda las huellas de la guerra.

Desde el ámbito pedagógico, este trabajo propuso una intervención en la Escuela Normal Superior de San Bernardo basada en los principios de una pedagogía convergente. La propuesta demostró que la música campesina puede convertirse en un eje transversal del currículo, no solo como objeto de estudio, sino como estrategia formativa para la enseñanza de la memoria histórica. La implementación de las sesiones pedagógicas evidenció que los docentes en formación lograron desarrollar empatía histórica, pensamiento crítico y un interés renovado por conocer la historia local a través de la oralidad y la música.

La sistematización de la experiencia pedagógica permitió reflexionar sobre el saber pedagógico desde las dimensiones disciplinar, procedimental, estratégica, ético-política, situacional y comunicativa. Las dificultades enfrentadas durante los encuentros como la falta de tiempo, los problemas técnicos y la distracción de los estudiantes con dispositivos tecnológicos, evidenciaron la importancia de diseñar actividades dinámicas y centradas en la experiencia emocional. Las actividades que mayor impacto tuvieron fueron aquellas que involucraron la escucha de testimonios de víctimas del conflicto y la creación de narraciones, lo que confirmó que la música y la oralidad pueden movilizar emociones y generar reflexiones profundas sobre el pasado.

Finalmente, este trabajo reafirma la urgencia de seguir documentando los repertorios locales como parte del patrimonio inmaterial de las comunidades campesinas del país. La música campesina no solo sirve para recordar, sino para enseñar, resistir y sanar. En San Bernardo, las cantas siguen sonando en las parrandas y los concursos y en cada una de ellas queda un pedazo de la historia que el país no puede permitirse olvidar. La escuela como territorio de memoria, tiene la responsabilidad de hacer eco de esas voces y de formar a las nuevas generaciones en el reconocimiento de su propia historia. Es así, como este documento no solo cumple una función positiva en el municipio sino también en la licenciatura y en la línea de investigación de la universidad.

Referencias bibliográficas

Baquero, A. (2022). *Emergencia y declive de las FARC en el Sumapaz*. Universidad Nacional de Colombia.

Baracaldo, J. G. (2022, 4 de septiembre). Entrevista sobre la historia de San Bernardo [Video]. Facebook. Recuperado de https://www.facebook.com

Bernal, J. (2016). *Música campesina en Chaparral: resistencia y memoria*. Universidad del Tolima.

Berrío Meneses, C. M. (2012). Únete a la causa: propaganda en conflicto armado en Colombia. *Anagramas*, 10(20), 147-164.

Berrío Meneses, C. M. (2020). La exaltación del deseo en la propaganda militar de Colombia. *Comunicación*, (42), 51-67.

Calderón Alvarado, I. (2019). *Deshumanización – un análisis del conflicto armado en el Sumapaz entre los años 1995 y 2000*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología

Carvajal, C. (2014). *Pedagogía convergente: una propuesta de apropiación y resignificación socio-cultural dentro y fuera del aula de clase*. ENS San Bernardo.

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2015). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. CNMH.

Chaves, L., & Flórez, M. (2019). *La voz de la resistencia: comunicación insurgente en el conflicto armado colombiano*. Pontificia Universidad Javeriana.

Comisión de la Verdad. (2022). *Informe final de la Comisión de la Verdad: Hay paz si hay verdad*. Comisión de la Verdad.

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.

Cruz, J. (2007). Los estudios sobre el paramilitarismo en Colombia. *Revista de Estudios Políticos*.

Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103.

Dinastía de Colombia. (s.f.). Homenaje al Sumapaz [Canción]. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=

Dinastía de Colombia. (s.f.). Mensaje campesino [Canción]. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=tvshUfNftiU

DRA. (2014). Los chulos de Villarrica [Canción]. En Homenaje a Juan de la Cruz Varela. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=KHUkEXi15nk

Duarte Chávez, A. (2021). *El sonido de la cordillera: memorias de cuatro excombatientes de las FARC-EP sobre su participación en la emisora insurgente Voz de la Resistencia del Bloque Oriental*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Comunicación y Lenguaje, Carrera de Comunicación Social.

Eco, H. (s.f.). El campesino embejucao [Canción]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=6sZnFRauSqM&list=RD6sZnFRauSqM&start_radio=1

Fundación para la Libertad de Prensa. (2022). La radio de la fuerza pública: un monopolio que debilita la democracia.

FLIP (Fundación para la Libertad de Prensa). (2018). El combate hertziano: así se usó la radio como arma de guerra en Colombia. *Vice News*. https://www.vice.com/es/article/combate-hertziano-radio-arma-de-guerra-colombia-farc-conflicto-armado/

Freja de la Hoz, A. (2021). La literatura campesina en medio de la guerra y su papel en la construcción de paz en Colombia: el caso de la carranga. *Revista de Estudios Colombianos*, (57), 42-53.

Garzón Martínez, M., & Jiménez Bernal, D. (2022). La música carranguera, el campo y la identidad campesina: variaciones y continuidades de un patrimonio cultural. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 6, 40-54.

Garzón, R., Jiménez, C., & Vigoya, J. H. (2010). *San Bernardo, 100 años*. Comité del Centenario.

Gobernación de Cundinamarca. (2016). Plan de Desarrollo Departamental 2016-2020: Unidos podemos más. Gobernación de Cundinamarca.

Góngora Rozo, A. K., & Rincón Urueña, A. (2021). Combate hertziano: la construcción del espacio sonoro por parte de la Cadena Radial Bolivariana, Voz de la Resistencia, en el sur del Tolima. En *Protestas y estallidos sociales: representaciones mediáticas, discursos, derecho a la información y nuevas formas de expresión ciudadana* (pp. 1-11). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Gonzales, Y., & Linares, Y. (2022). *Historias de vida de músicos y músicas de San Bernardo, Cundinamarca* (Trabajo de grado normalista superior). Escuela Normal Superior de San Bernardo.

González, O & Pulido, D. (2009). El saber pedagógico en la formación docente de los programas de licenciatura de la Universidad de los Llanos. *Paideia Surcolombiana*.

Guayán Jaramillo, L. (2013). *El campesino embejucao: música carranguera y resistencia rural*. Universidad Surcolombiana.

Guzmán, G., Fals Borda, O., & Umaña, E. (1965). *La violencia en Colombia*. Ediciones Tercer Mundo.

Herrera, J. y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. Pedagogía y Saberes,49, 9-26.

Ibarra, L. (2007). *Aprende mejor con gimnasia cerebral*. Garnik Ediciones.

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

Juventud Carranguera. (s.f.). La esencia de mi pueblo [Canción]. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=CwlowvLNpjI

Las Comadres. (s.f.). Antojitos [Canción]. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=pVeXAzkX2r0

López Prieto, A. V. (2025). Migraciones hacia San Bernardo Cundinamarca (1948-1970): la oralidad y sus posibilidades para la enseñanza de la historia. Universidad Pedagógica Nacional.

Lozano, A. (2022). La banda sonora del conflicto en Colombia: reconstruyendo la historia a partir de la música de sus juventudes. *Cadernos Prolam/USP*.

Maldonado Tovar, J. C. (2017). El combate hertziano: la radio como arma de guerra en Colombia. *Vice News*. Recuperado de https://cerosetenta.uniandes.edu.co/el-combate-hertziano-la-radio-como-arma-de-guerra-en-colombia/

Mc Allister Andrade, J. C., & Clavijo Poveda, J. (2019). Imagen militar, capitales en juego y tanatopolítica: la serie televisiva del Ejército de Colombia Hombres de Honor. *Universitas Humanística*, (88), 1-24.

Medina Gallego, C., et al. (2011). *FARC-EP: flujos y reflujos. La guerra en las regiones*. Universidad Nacional de Colombia.

Molano Bravo, A. (2015). *Fragmentos de la historia del conflicto armado en Colombia*. Editorial Planeta.

Molina Bohórquez, H. (2013). Música, identidad y cultura campesina en el altiplano cundiboyacense. Universidad Pedagógica Nacional.

Molina Bohórquez, L. R. (2019). Música y conflicto armado: representaciones de identidad, memoria y resistencia en el compilado musical "Tocó cantar: una travesía contra el olvido". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 14*(2), 125-145.

Moreno, N., et al. (2006). *Tras las huellas del saber pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional.

Mosquera, Y. A. (2018). Colombia Estéreo: modelos comunicativos que construyen redes sociales para estrechar vínculos con los Héroes Multimisión [Ensayo crítico, Diplomado en Construcción de Redes Sociales de Comunicación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].

Mosquera, C., & Rodríguez, M. (2018). Tematizar la memoria del conflicto armado desde la literatura, la música y la narrativa para formar la subjetividad política, la compasión y la ética responsiva. *Revista de Estudios Sociales*, (68), 56-67.

Niño, E. A., et al. (2025). *Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Escuela Normal Superior de San Bernardo*. ENS San Bernardo.

Pulido Son. (2017). La campesina [Canción]. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=0kQi7UiSC-E

Quishpe, M. (2021). La música como espacio de memoria y resistencia en comunidades campesinas. *Revista Latinoamericana de Estudios Culturales*, 17(2), 45-63.

Quishpe, R. (2019). *Corcheas insurgentes: usos y funciones de la música de las FARC-EP durante el conflicto armado en Colombia*. [Editorial no especificada].

Quishpe, R., et al. (2019). *Entre fusiles y acordeones* [Cancionero].

Quishpe, R., et al. (2022). *La paz cantada* [Proyecto].

Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española* (edición en línea). Recuperado de https://dle.rae.es

Rodríguez Suárez, A. M. (2022). *El mundo totea: aprendizajes de la vida de los ruidos en San Bernardo, Cundinamarca*. Universidad de Caldas.

Rodríguez, G. (2023). Soy campesina [Canción]. Flor y Nata. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ydfzU8Ys5rE

Rodríguez, M., & Cabedo, A. (2017). La música como herramienta de reconciliación en comunidades posconflicto. *Revista Internacional de Educación para la Paz*.

Rubiano, F. (2022). Juan de la Cruz Varela [Canción]. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=vq3dNid24Ho

Samacá, G. D. (2017). Versos de amores que matan los odios malditos del yanqui opresor: música insurgente y discurso político de las FARC-EP. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 44(2), 227-259.

Sansibat. (s.f.). Homenaje a mi folclor [Canción]. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=XWopBO4nieI

Silva y Villalba. (2007). A quien engañas abuelo [Canción]. YouTube. Recuperado de https://youtu.be/8MAGmyBNVqk?si=ylRnrthmztotDFrJSilva y Villalva. (2011). Cambulos y Gualandayes [Canción]. YouTube. Recuperado de https://youtu.be/QTy0q5uCPmc?si=d7JRFwrjUQ08e0KY

Tropezón Carranguero. (s.f.). Me llaman desplazado [Canción]. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=BrZRWlX2yL0

Vargas, E. (El Tocayo Vargas). (s.f.). El campechano [Canción]. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=XU-LH6kVwo0

Vargas, E. (El Tocayo Vargas). (s.f.). El desplazado [Canción]. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=hm0aXX3DSrM

Velosa, J. (s.f.). Alerta por mi ciudad [Canción]. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=lKmA2m0gB_U&list=RDlKmA2m0gB_U&start_radio=1

Velosa, J. (s.f.). A mi querida novia [Canción]. Son Fiestero. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=nenu8Au3JGs