

**RETOMANDO CAMINOS A TRAVES DE EXPERIENCIAS DE AULA:  
LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA  
HISTORIA RECIENTE COLOMBIANA, CON LOS EDUCANDOS DE DÉCIMO GRADO A  
TRAVÉS DEL PROYECTO DE AULA DENOMINADO “GALERÍA”.**

**JULIÁN DAVID BAZURTO**

**CÓD. 2017290002**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE “ESPECIALISTA EN  
PEDAGOGÍA”**

**ASESOR(A)**


**LUZ MYRIAN SIERRA BONILLA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS  
BOGOTÁ, CUNDINAMARCA  
ABRIL DE 2018**

## AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo es un esfuerzo por reflexionar sobre mi práctica como docente en ejercicio, y no sería posible sin el apoyo incondicional de mi familia compuesta por mis Padres, mi hermana y mi hermosa compañera de vida, quien con sus aportes ilumina constantemente mi caminar día a día. A mi tutora Luz Myriam, quien con sus aportes y orientaciones dieron lugar a esta sistematización, aclarando mis dudas y errores. Agradezco al Liceo Ecológico del Norte por abrirme las puertas y darme a oportunidad de ejecutar todas las iniciativas ocurridas durante estos años, permitirme crecer como docente, compartir este proyecto socioambiental. Por último pero no menos importante, agradezco a cada una de esas personas que compartieron junto a mí esta experiencia en el aula, esos muchachos y chicas, Borjas (2003) quienes con risas y enojos trabajaron junto a mí en esta iniciativa de aprender juntos y crecer juntos.

¡A todos mil gracias!

|   |   |  |
|---|---|--|
| <br>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL<br><small>Escuela de Pedagogía</small> | <b>FORMATO</b>                              |  |
|   | <b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b> |  |
| Código: 2017290002  | Versión: 01                                 |  |
| Fecha de Aprobación:  | Página 3 de 142                             |  |

| <b>1. Información General</b>  |  |
|--|--|
| <b>Tipo de documento</b>   | Trabajo de grado   |
| <b>Acceso al documento</b>   | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central  |
| <b>Título del documento</b>  | Retomando caminos a través de experiencias de aula:<br>La sistematización de experiencias sobre la enseñanza de la historia reciente colombiana, con los educandos de décimo grado a través del proyecto de aula denominado “galería”. |
| <b>Autor(es)</b>   | Bazurto Téllez, Julián David   |
| <b>Director</b>  | Sierra Bonilla, Luz Myriam   |
| <b>Publicación</b>   | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. p. 141  |
| <b>Unidad Patrocinante</b>   | Universidad Pedagógica Nacional  |
| <b>Palabras Claves</b>   | REFLEXIBILIDAD, CO-INVESTIGACIÓN, SISTEMATIZACIÓN, EXPERIENCIA VIVIDA.   |
| <b>2. Descripción</b>  |  |
| <p>Trabajo de grado que en el desarrollo de una propuesta de sistematización propone tener como eje central la recolección de las experiencias en el aula como docente de Ciencias Sociales, de la mano con el protagonismo que se le atribuye al educando, así como la importancia que juega al brindarle la posibilidad de participar de forma activa en el diseño, planeación y ejecución de una propuesta, en donde las observaciones y sensaciones estudiantiles permitan valorar su relevancia del tiempo invertido, la dedicación del trabajo desarrollado y el compromiso de su papel como sujeto que construye conocimiento recíprocamente con el docente alrededor de las reflexiones de mi práctica en relación con una propuesta pedagógica. El ejercicio de sistematización se propone como un enfoque que permite reflexionar paso a paso sobre la experiencia vivida en el aula durante el periodo 2015-2017, llevado a cabo en las instalaciones del Liceo Ecológico del Norte. De mirar atrás y reconocer que para alcanzar un nivel de reflexibilidad de la práctica, necesariamente hay que recoger los hechos vividos. Asumiendo el criterio de “coherencia”, la propuesta toma los “5 tiempos” que (Jara, 1998) determina como instrumento para la elaboración de una sistematización considerando que la herramienta diseñada por el autor se ajusta tanto a la intencionalidad del ejercicio investigativo como a los principios éticos, críticos y reflexivos que se propone atribuirle a esta reconstrucción escrita.</p> |  |
| Fecha de Aprobación:   | Página 2 de 142  |
| <b>3. Fuentes</b>  |  |

## BIBLIOGRAFÍA

- Borjas, B. (2003). *Metodología para sistematizar prácticas educativas: Por las ciudades de Calvino*. Caracas, Venezuela: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. C. (2008). Metodológico, La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño. *Psykhé*, 17(1), 29-39.
- Echeverry, C. E. (2008). Coinvestigación: organizaciones populares y nuevas prácticas de saber. *Nómadas*, 112-127. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105112131009>
- Fiske, M., Kendal, P., & Merton, R. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada (traducción de Consuelo del Val y Javier Callejo). *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*(1), 215-227.
- Gonzales, A. A., & Morales, I. M. (2009). *didactica de las ciencias sociales para la educación infantil*. Bogotá: fondo editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- GONZÁLEZ, J. A., MUÑOZ, M. P., & ZUBIZARRETA, A. C. (10 de enero de 2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. (I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*(54/5), 18.
- Jara, O. (1994). *para sistematizar experiencias*. San José, Costa Rica: Centro de estudios y publicaciones Alforja.
- Jara, O. (2008). *La Concepción Metodológica Dialéctica, los Métodos y las Técnicas Participativas en la Educación Popular*. Costa Rica: Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jara, O. (2014). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Lima, Perú: CEP- Centro de estudios y publicaciones Alforja.
- Jelin, E. (2001). *los trabajos de la memoria*. España: Siglo XXI, editores.
- Levín, F. (16 de Marzo de 2015). La historia reciente, una disciplina para entender el pasado presente. *Argentina Investiga*. (M. Bello, Entrevistador) Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento - Instituto del Desarrollo Humano. Obtenido de [http://argentinainvestiga.edu.ar/noticia.php?titulo=la\\_historia\\_reciente\\_una\\_disciplina\\_para\\_entender\\_el\\_pasado\\_presente&id=2390](http://argentinainvestiga.edu.ar/noticia.php?titulo=la_historia_reciente_una_disciplina_para_entender_el_pasado_presente&id=2390)
- Mallimaci, F., & Béliveau, V. G. (2006). Historias de vida y método biográfico. Estrategias de investigación cualitativa. (1), 23-60.
- Morales, A. A., & Gonzales, M. I. (2009). *Didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil: análisis, propuestas y estado de la cuestión*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Morales, A., Cáceres, N., & Mercado, V. (18 de Agosto de 2016). *La investigación: Relatos de Vida con Método de entrevista*. Obtenido de La investigación: Relatos de Vida con Método de entrevista: <https://www.youtube.com/watch?v=D2t9WQ6gN1k&t=16s>
- Neira Uneme, Á. V., Albadán, P., Peralta Guachetá, B. M., Huérfano Méndez, J. A., Panqueba

Cifuentes, J. F., Ríos Rincón, S. M., . . . Soler Mejía, J. (2012). *Memoria, conflicto y escuela : voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Obtenido de "<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160106010918/MemoriaConflictoyEscuela.pdf>"

Páramo, P. (27 de 02 de 2006). Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta moebio*(25), 1-7. Recuperado el 11 de 09 de 2017, de [www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm](http://www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm)

Porlan, R. (1987). El maestro como investigador en el aula, investigar para conocer conocer para enseñar. *Revista investigación en la escuela*, 63-69.

Taylor, S., & Bodgan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. la búsqueda de los significados. *I*, 100-132.

Valencia, P. O., Díaz, J. M., & Villafane, G. V. (2014). Enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, 59-70.

Valenzuela, C. E. (2008). Coinvestigación: organizaciones populares y nuevas prácticas de saber. *Nomadas*(29), 112-127. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/1051/105112131009/>

#### 4. Contenidos

La estructura del trabajo corresponde a los tiempos que Oscar Jara determina para la elaboración de una sistematización. En el punto de partida denominado PROYECTANDO EL HORIZONTE planteo la importancia que ha venido posicionando la memoria como una categoría emergente en la enseñanza de la historia reciente y como tiene relación directa con la construcción narrativa de los relatos, así como la investigación en el aula y la co-investigación como una categoría relevante para implementar en el diseño, elaboración y ejecución de la enseñanza de las ciencias sociales con grado décimo. Posteriormente explico la articulación del relato y su importancia en el proceso de sistematización, como una herramienta fundamental en su desarrollo.

En el segundo tiempo denominado PREPARANDO LA RUTA se menciona los elementos que componen la sistematización como enfoque investigativo, su desarrollo en América Latina, su carácter crítico y reflexivo. Su relevancia en la descripción metodológica para la recolección de la experiencia y el desarrollo de las actividades, así como la recopilación de los recuerdos en forma narrativa, describiendo los aspectos más reflexivos de la experiencia vivida.

En el tercer tiempo llamado CAMINANDO LOS RECUERDOS DE LA EXPERIENCIA VIVIDA. De igual forma profundizar en la importancia de la sistematización como enfoque investigativo y recoger los aportes de Oscar Jara en la sistematización de la experiencia. Ya para el cuarto tiempo denominado por el autor "recopilación del proceso vivido" y titulado LAS HUELLAS DEL CAMINO se propone desarrollar las reconstrucciones narrativas de la experiencia con el apoyo de los elementos recopilados, poniendo en relieve los recuerdos de los educandos, sus reflexiones junto con los aportes sobre mi visión de la experiencia como educador.

El quinto momento llamado UNA MIRADA ATRÁS PARA SEGUIR ADELANTE se propone discutir reflexivamente de la mano con la voz de los educandos a través de las observaciones que surgen de la recopilación de información que la propuesta trajo consigo en su experiencia vivida. La intención consiste en darle relevancia a las reflexiones que surgen de la propuesta llevada a cabo con ellos durante 2 años. Las opiniones de su participación activa nutren de vida el ejercicio de sistematización haciéndolos parte de la

construcción crítica y propositiva de su ejecución de la propuesta, así como el proceso de aprendizaje en la enseñanza de la historia reciente, desde el área de Ciencias Sociales y a través del proyecto de aula denominado “galerías” en los educandos de décimo grado.

### 5. Metodología

En el orden de lo metodológico retomando las palabras de (Jara, 2008) “(...) *tiene que ver con los criterios que le dan unidad y coherencia estratégica a todos los elementos que intervienen en un proceso*” (P, 4) que en este caso será la experiencia llevada a cabo con los educandos de grado 6° a grado 11° del Liceo Ecológico del Norte. Se recurren a los 5 tiempos para la sistematización que Jara propone a continuación: 1. PUNTO DE PARTIDA; 2. PREGUNTAS INICIALES; 3. RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO; 4. LA REFLEXIÓN DE FONDO; 5. LOS PUNTOS DE LLEGADA. Por último, estos 5 tiempos toman forma en un recorrido metodológico, dándole un orden metodológico que permiten develar paso a paso la experiencia vivida.

### 6. Conclusiones

El documento presenta cuatro reflexiones que arroja la sistematización de la experiencia. El primer lugar la importancia de la enseñanza de la historia reciente como elemento clave en la construcción de sujetos críticos y reflexivos, luego se enfoca en la memoria como un elemento clave tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como en el ejercicio de evocar las experiencias vividas. Un tercer momento que se articula al analizar la importancia de atribuirle un lugar protagónico al educando durante la experiencia en el aula, identificando los aprendizajes y su participación activa durante el proceso y un último momento que dedica su atención fundamentalmente en la sistematización de la práctica docente como un asunto también cargado de sentido, por la sistematización de experiencias como enfoque investigativo desde el cual se pretende generar un aporte, como también al posicionar la práctica en el aula como un momento en el ejercicio docente que posibilita la mejoría en los procesos de enseñanza y aprendizaje e impulsa los ejercicios de innovación en la práctica educativa.

|                       |                              |
|-----------------------|------------------------------|
| <b>Elaborado por:</b> | Bazurto Téllez, Julián David |
|-----------------------|------------------------------|

|                      |                            |
|----------------------|----------------------------|
| <b>Revisado por:</b> | Sierra Bonilla, Luz Myriam |
|----------------------|----------------------------|

|  |    |    |      |
|--|----|----|------|
| <b>Fecha de elaboración del Resumen:</b> | 09 | 06 | 2018 |
|--|----|----|------|

## TABLA DE CONTENIDO

RAE

|   |           |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN.....   | 10        |
| <b>1. PRIMER TIEMPO: PROYECTANDO EL HORIZONTE.....</b>  | <b>17</b> |
| 1.1 La historia reciente como campo disciplinar para la enseñanza reflexiva de la violencia en Colombia.....              | 17        |
| 1.1.1 Principales componentes de la historia reciente .....   | 18        |
| 1.1.2 Apuntes sobre la enseñanza de la historia reciente en América latina y su desarrollo en Colombia.....               | 20        |
| 1.2 Las memoria como un dispositivo tensionante en la enseñanza de la historia reciente en la escuela .....               | 21        |
| 1.2.1 Las memorias sociales en la escuela y su importancia en la reconstrucción de la experiencia vivida en el aula ..... | 24        |
| 1.3 La memoria, el relato y su relación con la sistematización de la experiencia vivida.....                              | 24        |
| 1.3.1 La importancia de la reconstrucción a través del relato.....  | 26        |
| 1.3.2 La experiencia vivida en el marco de las historias de vida-relatos de vida.....                                     | 27        |
| 1.4 La investigación y la co-investigación en el aula.....  | 32        |
| 1.4.1 Distinciones ente la investigación educativa y la investigación pedagógica.....                                     | 32        |
| 1.4.2 El desarrollo de la investigación en el aula.....   | 34        |
| 1.4.3 La co-investigación en el aula.....   | 36        |
| <b>2. SEGUNDO TIEMPO: PREPARANDO LA RUTA.....</b>   | <b>39</b> |
| 2.1.1 Los aportes de Oscar Jara en la sistematización de la experiencia de aula.....                                      | 39        |
| 2.1.1 Desarrollo histórico de la sistematización en América Latina.....   | 40        |
| 2.1.2 La sistematización de experiencias como un enfoque investigativo.....   | 44        |
| 2.2.1 Distinciones y conceptualizaciones.....   | 45        |
| 2.2.1.1 ¿Qué es la sistematización de experiencias?.....  | 45        |
| 2.2.1.2 ¿Para qué la sistematización de experiencias?.....  | 48        |
| 2.3 La importancia de la construcción de la “ruta” para sistematizar experiencias.....                                    | 48        |
| <b>3. TERCER TIEMPO: CAMINANDO LOS RECUERDOS DE LA EXPERIENCIA VIVIDA.....</b>  | <b>51</b> |
| 3.1 Descripción metodológica para la recolección de la experiencia y el desarrollo de las actividades.....                | 52        |
| 3.1.1 Definición del eje central de la sistematización de la experiencia.....   | 52        |
| 3.1.1.2 El desarrollo de las entrevistas.....   | 52        |
| 3.1.1.2.1 Diseño de preguntas.....  | 54        |

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| 3.1.2     | Otros rastreos de información: las guías, el pre informe y el informe final....                   | 54        |
| 3.1.2.1   | las guías.....  | 55        |
| 3.1.2.2   | El pre informe y el informe final.....  | 55        |
| <b>4.</b> | <b>CUARTO TIEMPO: LAS HUELLAS DEL CAMINO RECORRIDO.....</b>                                       | <b>56</b> |
| 4.1       | La llegada al Liceo: Un camino lleno de expectativas.....   | 57        |
| 4.2       | De la expectativa a la realidad: El inicio de clases.....   | 58        |
| 4.3       | Los proyectos de aula denominados “galerías” .....  | 59        |
| 4.3.1     | Un momento de re pensar, diseñar y construir.....   | 62        |
| <b>5.</b> | <b>QUINTO TIEMPO: UNA MIRADA ATRÁS PARA SEGUIR ADELANTE.....</b>                                  | <b>69</b> |
| 5.1       | La retrospectiva sobre los tiempos como reflexión de la sistematización de experiencia.....       | 69        |
| 5.1.1     | El papel de la enseñanza de la historia reciente en la experiencia con los educandos del LEN..... | 70        |
| 5.1.2     | La memoria y su transversalidad dentro de la sistematización de experiencias.....                 | 71        |
| 5.1.3     | Intencionalidades y pretensiones: la investigación y la co-investigación en el aula.....          | 71        |
| 5.1.4     | La sistematización de experiencias como enfoque investigativo y apuesta política.....             | 73        |

## LISTA DE FIGURAS

|               |    |
|---------------|----|
| Figura 1..... | 34 |
| Figura 2..... | 44 |
| Figura 3..... | 47 |
| Figura 4..... | 47 |
| Figura 5..... | 49 |
| Figura 6..... | 55 |
| Figura 7..... | 59 |
| Figura 8..... | 61 |
| Figura 9..... | 67 |

## LISTA DE CUADROS

|               |    |
|---------------|----|
| Cuadro 1..... | 53 |
| Cuadro 2..... | 54 |
| Cuadro 3..... | 63 |
| Cuadro 4..... | 66 |

## LISTA DE ANEXOS

|  |     |
|--|-----|
| Anexo 1: guía primer periodo 10°.....                    | 77  |
| Anexo 2: guía segundo periodo 10°.....                   | 92  |
| Anexo 3: guía tercer periodo 10°.....                    | 105 |
| Anexo 4: Ejemplo informe final con correcciones 10°..... | 132 |
| Anexo 5: Matrices de recolección de entrevistas.....     | 141 |

## INTRODUCCIÓN

Esta sistematización plantea la recolección de las experiencias vividas en el aula durante mi ejercicio como docente de Ciencias Sociales en las instalaciones del Liceo Ecológico del Norte, de la mano con el protagonismo que se le atribuye al educando<sup>1</sup> y su importancia al brindarle la posibilidad de participar de forma activa en el diseño, planeación y ejecución de una propuesta, en donde las observaciones y sensaciones estudiantiles permitan valorar su relevancia del tiempo invertido, la dedicación del trabajo desarrollado y el compromiso de su papel como sujeto que construye conocimiento recíprocamente con el docente, alrededor de las reflexiones pedagógicas, en relación con una propuesta que circunscribe la enseñanza de la violencia en Colombia, a través de la ejecución de proyectos de aula que acuden a las memorias sociales del conflicto colombiano, con los educando de grado décimo (10°).

En esta corta introducción me permito develar 2 cuestionamientos generales que surgen producto del desarrollo en el aula, así como los aportes que surgen al cursar la Especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

### **¿Por qué reflexionar sobre mi práctica en el aula?**

Claro, no podría iniciar sin antes mencionar que esto no surge sencillamente del ejercicio de contemplar en la práctica a varios de mis colegas – unos más jóvenes, la mayoría longevos y con más experiencia- o de acercarse a lecturas de educadores de diferentes matices, que proponen un sin número de estrategias didácticas, metodológicas, así como reflexiones en el orden de lo pedagógico.

Sumado a lo anterior, también deriva de la práctica misma: Que al encontrarme en el aula, y de analizar los aprendizajes del proceso popular llevado a cabo en el barrio Nuevo Chile<sup>2</sup>; las memorias sociales del conflicto colombiano se encuentran en una constante tensión dentro de la cotidianidad, no solamente en las cuadras barriales o en las iglesias, o dentro de los

---

<sup>1</sup> Se toma como “educando” retomando el postulado que Freire le imprime al sujeto activo dentro del aula desde la educación popular.

<sup>2</sup> Tesis de pregrado para optar por el título de licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales en la Universidad Pedagógica Nacional, marzo de 2015.

contextos familiares; sino igualmente en el aula educativa como parte complementaria de la experiencia vivida por los jóvenes. Al mismo tiempo que para muchos jóvenes les son imperceptibles los elementos que han desatado las confrontaciones armadas y la conformación de los actores del conflicto; el desentendimiento de su papel como actor social de cambio y transformación de su realidad concreta le es totalmente ajena, seguramente al desconocer las causas que desataron los hechos históricos que han ocurrido años atrás. Simultáneamente con la capacidad de análisis en relación a la interpretación de la realidad que afronta el país que se ve encriptada por una concepción tradicional y mediática de la historia nacional.

A su vez, en la cotidianidad del aula, la falta de creatividad en el diseño y ejecución de las clases pueden bloquear la fluidez en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje. ¿Qué asunto más tedioso y retador es lidiar con el mutismo en el aula! - pero sobre todo ¿Cómo promover que la creatividad y el interés fluyan dentro del aula? ¿Cómo hacer una clase en donde el estudiante asuma un protagonismo en su aprendizaje?

Circulando en el plano estricto de la explicación temática (educador-tablero- educando), los educandos en el aula se aburren con tal rapidez que se diluyen en maneras de escapar de esa realidad vivida, ya sea saliendo al baño, utilizando su celular o sencillamente imaginando la hora del descanso para “liberarse de esas 4 paredes”<sup>3</sup>.

Esto conlleva en un primer momento a cuestionar mi práctica como educador dentro del aula. A situarme en mi época estudiantil en el colegio y recordar esos instantes de ocio e insatisfacción. A recordar si en el momento en que cursé grado décimo logré percibir la realidad que acontecía en mi país. Y la verdad es que me genera un sin sabor el hecho de haber pasado por ese pasaje de mi vida sin ser testigo de los acontecimientos que desatarían uno de los periodos más violentos en ese “pasado reciente”.

Aquello me lleva a la necesidad de replantear mí quehacer como docente y mi ejercicio dentro del aula. Lo que me dirige a cuestionar: ¿Qué reflexiones podría llevar a cabo para que el aprendizaje de la historia reciente perviva de forma significativa, de forma activa, de forma vivencial, de tal suerte que plantee como intención lograr que -de forma simbólica-

---

<sup>3</sup> Aquí es importante mencionar que estos no son los únicos elementos que “diluyen” la atención en una clase tediosa. Ya que el educando también está permeado e influenciado por su contexto vivencial: pandillas, familia, compañeros, religión, orientación sexual, todos aquellos elementos que constituyen sus referentes de identidad, y que determinan en gran medida su comportamiento dentro del aula.

permanezca en la memoria de su experiencia vivida en el aula y aporte a la construcción de un sujeto activo, crítico y reflexivo, de su realidad vivida?

En medio de esto se propone una iniciativa donde la enseñanza de la historia reciente, se ve alimentada por los aportes que incluyen los trabajos sobre la memoria, la escuela y la enseñanza enfocada en la violencia en Colombia, como un fenómeno que surge dentro de un campo epistemológico de tensiones en relación a esta propuesta en contraste con la enseñanza de la historia tradicional colombiana<sup>4</sup>. Ello permite que a través de la formulación de proyectos de aula<sup>5</sup>, se fortalezcan herramientas investigativas en los educandos, y ello potencie el rol de re-constructor crítico y reflexivo de los hechos históricos y no el de simple receptor de conocimientos.

Es decir, que debería ser un ejercicio desde donde el educador tenga la posibilidad de reflexionar críticamente sobre los elementos que constituyeron la enseñanza de la historia reciente del país y a su vez, innovar desde su práctica en estrategias para la construcción de saberes de forma más reflexiva, más práctica, con la ayuda de otras fuentes más allá del libro de texto escolar. Pero que –a su vez- los educandos -en efecto- sean protagonistas de su formación y que el educador se convierta en un par, del ejercicio investigativo, atribuyéndole un rol al educando: el de co-investigador.

Pero ¿Cómo así?

Se busca narrar como surge la iniciativa de plantear una propuesta que pretende la construcción de la investigación desde el aula, alimentada de los aportes que la co-investigación le atribuyen el protagónico que juega el sujeto –en este caso el estudiante- donde la enseñanza de las Ciencias Sociales – particularmente la enseñanza de la violencia en Colombia como un fenómeno analizado dentro del campo de “*la historia reciente*” Valencia, Díaz & Villafane (2014)- se construya a través del fortalecimiento de elementos tales como:

- La adquisición de herramientas claves para la formulación y desarrollo de un ejercicio investigativo (identificación de problemáticas y formulación de objetivos sobre un tema específico según la propuesta curricular y el interés de los educandos).
- El uso de estrategias para la organización, clasificación y recopilación de información según el tema escogido. (Consulta de fuentes bibliográficas, elaboración de

<sup>4</sup> Ver capítulo 1 (PROYECTANDO EL HORIZONTE)

<sup>55</sup> Los “proyectos de aula” se explicarán con mayor detalle en el capítulo 3 (CAMINANDO LOS RECUERDOS DE LA EXPERIENCIA VIVIDA) de la sistematización.

matrices resúmenes analíticos, recopilación, clasificación y análisis de la información consultada).

- La sustentación y correspondiente argumentación oral y escrita de fenómeno social analizado. (elaboración de pre-informes, pre-sustentaciones, informes finales y sustentaciones finales del proceso investigativo).

Pero que -a su vez- el educando cuente con la capacidad de opinar oportunamente, de tomar decisiones asertivamente, de ser crítico y reflexivo ante los contextos analizados y así mismo adquiera las herramientas para promover la resolución de problemáticas de forma práctica y efectiva. Es decir, a ser protagonista de su experiencia vivida dentro del aula y propenda por ser un sujeto transformador de su realidad vivida.

Llegar a este punto de captar la atención y la participación activa del educando en un ejercicio educativo de carácter investigativo es una acción compleja. Como mencionan Gonzales & Morales (2009) tanto dentro, como fuera del aula, no existe un sujeto –en este caso el educando- "ideal" o "deseable" que funcione de manera armónica y homogénea. La juventud como experiencia vivida también está constituidas por sujetos sociales que están en permanente construcción a través de los sentidos que le otorguen a sus vidas y la relevancia que le brinden a sus prácticas y relaciones experimentadas día a día.

En ese sentido cabe preguntarse: ¿Que podría potenciar el papel del educando como un sujeto activo, dentro de un ejercicio investigativo en el aula? Dicho cuestionamiento permite pensar cuales serían aquellos espacios que rodean la experiencia vivida de un educando y se convierten en los primeros referentes que se dibujan al retomar los lugares en donde habitualmente se desenvuelve el joven (el hogar, la escuela, la iglesia, el parque...) Pero la pregunta podría arrojar -de rebote- otros cuestionamientos tales como: ¿Cuáles de estos espacios habitados son importantes? ¿Cuáles recordaría? ¿Cuáles se volverían significativos? ¿Cuáles se convertirían en un referente identitario?

Paralelamente, la escuela como un lugar de encuentro que posibilita aflorar el accionar explorador de un sujeto –el educando- que ha sido subestimado en algunos ejercicios investigativos Gonzáles, Muñoz & Zubizarreta (2011), al punto de llegar a reducir su capacidad para indagar, proponer, consultar y ser parte activa de la experiencia misma de la investigación. Por ello, es importante mencionar que esta experiencia desarrollada en las instalaciones del Liceo Ecológico del Norte, fundamentalmente con los educandos de grado

10°, quienes han sido los abanderados de la propuesta al permitir su aceptación, su prolongación en el tiempo y el esfuerzo por reflexionar cada vez en hacer de este proceso una acción dinámica que como dice Echeverry (2008) tomar al “otro” en la investigación es un ejercicio lleno de tensiones que buscan definir “con el otro” y “junto al otro”.

### **¿Por qué hacer una sistematización de la experiencia vivida en el aula?**

Pues bien, cabe aclarar que esta no era la idea inicial; y vale aclarar aún con más detalle que esto no surge de mi reflexión inicial. De entrada, lo que pensaba era recopilar la experiencia que se llevó a cabo en el Liceo y formular un escrito que no contenía una propuesta metodológica clara. Es gracias a los aportes de mi tutora Luz Myriam quien me orienta hacia la sistematización como el enfoque más acorde a las intenciones que tenía en mente.

Al analizar la bibliografía consultada, puedo constatar que la sistematización se propone como un enfoque que permite reflexionar paso a paso sobre la experiencia vivida en el aula durante el periodo 2015-2017, llevado a cabo en las instalaciones del Liceo, permite la posibilidad de mirar atrás y reconocer que para alcanzar un nivel de reflexibilidad de la práctica, necesariamente hay que recoger los hechos vividos en retrospectiva y discutir con algunos cuestionamientos como:

- ¿Qué criterios investigativos me permiten brindar unidad y coherencia a los elementos que intervienen en el relato de mi práctica en el aula?
- ¿Cómo podría relatar la experiencia vivida en el aula, de manera que me permita tener la posibilidad de reflexionar e innovar mi práctica docente?
- ¿Por qué el enfoque investigativo plantea la pertinencia que se desea como “horizonte interpretativo”?

De allí que surge la necesidad de plantear un criterio investigativo que en el orden de lo metodológico que en palabras de Jara (2008) “(...) *tiene que ver con los criterios que le dan unidad y coherencia estratégica a todos los elementos que intervienen en un proceso*” (P, 4)

que en este caso será la sistematización de la experiencia llevada a cabo con los estudiantes de la institución mencionada anteriormente.

Asumiendo el criterio de “*coherencia*”, la propuesta toma los “5 tiempos” que Jara (2008) determina como instrumento para la elaboración de una sistematización considerando que la herramienta diseñada por el autor se ajusta tanto a la intencionalidad del ejercicio investigativo como a los principios éticos, críticos y reflexivos que se propone atribuirle a esta reconstrucción escrita.

En el punto de partida denominado PROYECTANDO EL HORIZONTE planteo la importancia que ha venido posicionando la enseñanza de la historia reciente como un aporte pedagógico en el otorgamiento de los educandos que en palabras de Valencia, Díaz & Villafane (2014) se plantean como “(...) *agentes de su propia historia, en tanto reconoce individual y colectivamente sus capacidades para interpretar y resignificar el pasado y sus relaciones con su propio presente*” (P, 60). Paralelamente se plantea la memoria como una categoría emergente en la enseñanza de las ciencias sociales, y como constituye una relación directa con la construcción narrativa de los relatos, evocando los recuerdos de la experiencia vivida. Posteriormente explico la articulación del relato y su importancia en el proceso de sistematización, como una herramienta fundamental en su desarrollo.

En el segundo tiempo denominado PREPARANDO LA RUTA se menciona los elementos que componen la sistematización como enfoque investigativo, su desarrollo en América Latina, su carácter crítico y reflexivo. Su relevancia en la descripción metodológica para la recolección de la experiencia y el desarrollo de las actividades, así como la recopilación de los recuerdos en forma narrativa, describiendo los aspectos más reflexivos de la experiencia vivida.

En el tercer tiempo llamado CAMINANDO LOS RECUERDOS DE LA EXPERIENCIA VIVIDA me propongo mencionar las técnicas y las preguntas que se utilizaron para la recolección de las narrativas, entendiendo que para la recolección de la información se acudió a entrevistas que cursaron grado décimo, tanto dentro como fuera de las instalaciones del Liceo.

Ya para el cuarto tiempo denominado por el autor “*recopilación del proceso vivido*” (P, 111) y titulado LAS HUELLAS DEL CAMINO se propone evidenciar el análisis de los elementos recopilados, poniéndolos en discusión con los educandos que participaron en la experiencia (análisis de entrevistas).

El quinto momento llamado UNA MIRADA ATRÁS PARA SEGUIR ADELANTE se propone discutir de la mano con la voz de los educandos a través de la recopilación de información que la propuesta trajo consigo en su experiencia vivida. La intención consiste en darle relevancia a las reflexiones que surgen de la propuesta llevada a cabo con ellos durante 2 años. Las opiniones de su participación activa nutren de vida el ejercicio de sistematización haciéndolos parte de la construcción crítica y propositiva de su ejecución de la propuesta, así como los aporte en su propio proceso de formación educativa desde el área de Ciencias Sociales.

Por último, se propone analizar la experiencia a la luz de las categorías planteadas, la voz de los estudiantes y las reflexiones que surgen de la propuesta, en términos de sus alcances, potencialidades y errores cometidos.

No queda más sino invitar a los lectores a recorrer los caminos de esta experiencia de aula, y que fluya como río de agua viva, porque no es otra cosa que un cumulo de sentires, aprendizajes y reflexiones que –ojalá- potencien la reflexión de la práctica pedagógica dentro del aula, brindándole un protagonismo a esas vidas cargadas de energía que en ocasiones se apaciguan por no brindarles el impulso a sus iniciativas. En las aguas que nutren esta experiencia el alimento de vida es la creatividad que aporta cada sonrisa, cada llanto, cada rabieta, y cada palabra.

## 1. PRIMER TIEMPO: PROYECTANDO EL HORIZONTE

### 1.1 La enseñanza de la historia reciente como campo disciplinar para la enseñanza reflexiva de la violencia en Colombia.

La enseñanza de las ciencias sociales ha contado con una serie de proyecciones que se pudieran enmarcar como bien lo describe Valencia, Díaz & Villafane (2014) en esta larga pero explícita cita en la constitución de un programa planteado para la legitimización de un proyecto nacional. En ese sentido:

*“(...) la historia nacional, ha planteado oficialmente la escuela de cara a la demanda social de formación ético-política. Generalmente, tales respuestas remiten al campo de la enseñanza de las ciencias sociales, más específicamente al uso público de la historia. (...) desde 1870 hasta 1960, como un componente escolar central y de alta valía moralizante civilizadora al servicio de la invención de la patria y de la institucionalización-legitimación del Estado nación (...) la enseñanza de la historia fue subsumida en la enseñanza de las ciencias sociales (donde se integró difusamente con la geografía y la formación cívica) gracias a las reformas educativas emprendidas desde 1970 para modernizar y masificar el sistema educativo(...), en el marco de una apuesta educativa integradora por la democracia y la construcción del Estado Social de Derecho emprendida a partir de la nueva carta constitucional de 1991, la Ley General de Educación de 1994 y la expedición de lineamientos curriculares en el año 2002”. (P, 65).*

Lo que denota un lineamiento político hacia la enunciación de una enseñanza de las ciencias sociales configurada a través de la historia “oficial”, que plantea un carácter memorístico, apologético. Como lo plantea Valencia, Díaz, & Villafane (2014); citado de Betancourt (1993) una enseñanza de la historia anclada a lo “unicausal” y al patriotismo.

Este fenómeno que ha cursado por gran parte de la historia republicana de Colombia y que nos ha llevado como educadores a seguir este planteamiento curricular, ha permeado un

desligamiento del análisis crítico correspondiente a los fenómenos de violencia en Colombia, tanto en los educandos como en los educadores que siguen fielmente este esquema. Es decir, la enseñanza de la historia oficial ha dejado al margen la reflexión sobre aquellos silencios que existen al interior de los acontecimientos narrados oficialmente: el papel de otros actores sociales diferentes a los presidentes como las víctimas, los grupos armados, la población civil en medio del conflicto, los grupos indígenas entre otros muchos. Los alcances que puede generar este proceso de enseñanza-aprendizaje junto a un grupo de educandos, con los cuales se comparte la mayor parte del año sensaciones y expectativas fluctuantes a lo largo del año, todo ello en medio de un convulsionado país donde las reflexiones de su devenir, parecen no calar en su memoria colectiva, hace parecer como si los hechos de violencia nacional hubiesen sido tan remotos que se hayan sepultado en los anaqueles del olvido.

### **1.1.1 Principales componentes de la historia reciente como campo disciplinar**

La historia reciente como un campo disciplinar relativamente novedoso no constituye una definición plenamente establecida, ya que en su interior los debates alrededor de una historia que se escribe “minuto a minuto”. Plantea una *“temporalidad que se delimita por su relación de cercanía con el presente y su objeto de estudio se encuentra en permanente reconstitución por esa relación de coetaneidad entre el sujeto que estudia, el historiador, y su objeto de conocimiento, el tiempo reciente”*. Levín (2015) A su vez, Soto (2004) plantea la historia reciente como *“(…) la posibilidad de la realidad social vigente que comporta una relación de cotaneidad entre la historia vivida y la escritura de esa misma (...) entre los actores y testigos de la historia y los propios historiadores (...) el presente es el eje central de los análisis (Pp, 61-62).*

Al mencionar la cotaneidad, ella se convierte en una categoría que toma relevancia al plantear una relación de tiempo presente entre el objeto de estudio histórico y el sujeto historiador. Por ello se plantea que la historia reciente contiene un *“diálogo disciplinar”* que para Valencia, Días & Villafane (2014) lleva consigo *“(…) la caracterización de los contextos, el reconocimiento de los sujetos y la convergencia de distintas formas de enseñanza en torno al abordaje del pasado” (P, 61)*. Donde el sentido no se relaciona con la transmisión de saberes, sino la discusión de las tensiones producto de las contradicciones que se desarrollan en un fenómeno tan turbulento como la violencia colombiana.

Otro elemento que constituye la historia reciente como disciplina es la memoria como un campo de tensión, ya que ella circulan las subjetividades de los actores que vivieron en carne y hueso los acontecimientos y la interpretación que se construye dentro del aula, lo que brinda un sentido más cercano a los hechos, ya que requiere de llegar a reconstruir ese hecho de viva voz, teniendo en cuenta que las cargas simbólicas que se tejen alrededor de los fenómenos de violencia denotan afectaciones, olvidos, silencios y emociones. La memoria, que también tiene su campo de discusiones epistemológicas recientes orbita simultáneamente en la historia reciente y en la constitución de las narraciones, al ser ellas producto de la evocación de los recuerdos vividos, tal como se describe en el siguiente apartado.

Producto de las reflexiones que se comienzan a desarrollar en los años 90's luego de las dictaduras del cono sur, emerge la **historia reciente** como un campo disciplinar que, en palabras de Florencia Levín “redefine las relaciones de la historia con la sociedad” al discutir con los postulados de veracidad que contiene la historiografía tradicional. Es necesario mencionar que la historia reciente como campo disciplinar surge como un lugar para develar las verdades históricas en los conflictos que se han generado en buena parte de los países que han vivido crímenes de lesa humanidad, y que la reconstrucción de estos hechos ha sido un esfuerzo por reivindicar las memorias sociales de dichos acontecimientos por su carácter político y vigencia Gómez (2015). Responsabilidad de la que la escuela no se desliga y de la que demanda también de una intencionalidad ética en los educadores que abordan las ciencias sociales, al estar cargada de testimonios, subjetividades e intenciones políticas intrínsecas en el discurso político que sustente el docente en su acción educativa.

### 1.1.2 Apuntes sobre la enseñanza de la historia reciente en América latina y su desarrollo en Colombia

La historia reciente como categoría ha tenido eco producto de la necesidad de comprender los efectos de los procesos traumáticos vividos en los países que han sido víctimas de crímenes de lesa humanidad en los conflictos armados de diferentes intensidades. Esta necesidad no se encuentra exenta de debates, producto de la carga de intensiones que lleva consigo el posicionarse discursivamente una u otra narrativa del pasado. En ese sentido, uno de los elementos que vienen construyéndose alrededor de la enseñanza de la historia reciente es el análisis del presente como punto de partida para evocar el pasado; recurriendo a las herramientas que la historiografía ha construido por años, pero también acudiendo a las voces silenciadas, los testimonios omitidos por estar fuera de la oficialidad, promoviendo -si se quiere- un sentido indagador, para evocar aquellos sucesos que vivieron personas como nosotros y que hoy tanto jóvenes como adultos sentimos día a día los efectos de acciones pasadas. Este enfoque se esfuerza por impulsar en los educandos “(...) *la formación de sujetos políticos para que en sus posicionamientos y actuaciones intervengan éticamente en su pasado para la construcción de un presente y la proyección de un futuro*”<sup>6</sup>

Dentro de las fuentes consultadas se evidencia que la enseñanza de la historia reciente en América latina se genera en los procesos de transición democrática como una propuesta en palabras de Gómez (2015) como una “*recomposición del tejido social fracturado*” por años de confrontación bélica o en los procesos de represión dictatorial. Es una apuesta por “*visibilizar versiones subalternas*” y se convierte en otros casos en un “*campo estratégico en la formación política escolar*” (P, 32). En este campo esta apuesta se enfrenta a la constitución de contenidos problematizantes de la realidad vivida que se preguntan elementos como “*¿qué contenidos se privilegian enseñar en los últimos tiempos y por qué?*”. Estos cuestionamientos profundizan el debate alrededor del carácter que debe asumir el educador cuando se propone la construcción de esta propuesta que en palabras de Jelin se convierte en una “*luchas por las representaciones del pasado*” (P, 33).

Para el caso colombiano es importante reconocer que existe poca producción sobre este campo, y que la información encontrada evidencia una “*reflexión sobre la violencia política*

---

<sup>6</sup> Ibíd.

*del país, específicamente del Siglo XX en adelante*". (P, 34) Donde cumplen un papel preponderante los movimientos sociales y los educadores populares como promotores de este campo. Otras experiencias investigativas apuntan a concluir que en las escuelas, más allá de propender por una ejercicio crítico se evidencia en palabras de Aponte (2015) "*una visión edulcorada de la paz*" donde se construye un enfoque de la violencia desde lo axiológico, focalizando el conflicto "*como algo indeseable*". Con base en los elementos analizados cabría preguntarse si ¿se podría decir que el proyecto de aula denominado "galería" se puede convertir en una apuesta por construir un aporte a la enseñanza de la historia reciente en Colombia?

Y, como veremos más adelante, se evidenciará que esta experiencia recoge los aprendizajes de esta apuesta por una enseñanza crítica y reflexiva de la historia reciente pero que autocríticamente sería equivocado pretender que esta sistematización recogiera tales construcciones del saber. A mi juicio, esta propuesta abre el campo para teorizar sobre los avances a profundidad sobre la enseñanza de la historia reciente de Colombia, como una apuesta educativa de la cual emane no solamente la descripción de la experiencia de forma descriptiva, sino que profundice detalladamente en la producción de conocimiento sobre la enseñanza de la historia reciente como un aporte hacia su constitución como disciplina. De igual forma es importante resaltar que se abre una puerta sobre la que se viene reflexionando actualmente, fundamentalmente en la articulación de la memoria como un dispositivo tensionante dentro de esta disciplina en construcción.

## **1.2. Las memorias como un dispositivo tensionante en la enseñanza de la historia reciente en la escuela**

Dentro de los trabajos que se han desarrollado sobre la memoria y la escuela Neira, Uneme, y otros (2012) sitúan la memoria como "*un fenómeno emergente en la escuela*" (P, 18) ello permite analizar que -fundamentalmente en la enseñanza de las Ciencias Sociales- hablar de memoria se convierte en un dispositivo tensionante al ser parte de la enseñanza de la Historia reciente en un país que afronta un conflicto social, político y armado que aún no cesa. Tensionante en la medida en que la memoria se concibe en palabras de Absalón Becerra como:

*“(...) un ejercicio de evocación y representación – narrativa o no- del pasado (...) que se mueve en el campo de la subjetividad, la verosimilitud, con su carácter instaurador, desordenado y palpitante de la narrativa del sujeto - mientras que la Historia - (...) gira en el campo de la objetividad, la exactitud, el ejercicio racional, con un papel aclarador en el orden y la lógica del discurso disciplinar” (P, 28).*

En relación con experiencias en el cono Sur, los trabajos de la memoria desarrollados por investigadoras como Jelin (2002) han hecho avances potentes al desarrollar estrategias para la enseñanza de la Historia a través del estudio enfocado en las memorias sociales que vivieron los periodos de dictadura, analizando consigo que:

*“(...) la memoria en el plano político, simbólico, personal e histórico, (...) se traza tres objetivos, que buscan entender las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales. Reconocer las memorias como objeto de disputa, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de los participantes en esas luchas enmascaradas en relaciones de poder. Y, finalmente, historiar las memorias, que es el reconocimiento de los cambios históricos, así como el lugar que se les asignan en diferentes sociedades, climas culturales y espacios de luchas políticas e ideológicas” (P, 16.).*

Por su parte, en Colombia desde los años 90's con los desarrollos de la historia oral y las historias de vida por Renán Vega, en el marco de uno de los momentos más álgidos en términos de agudización de la violencia, comienzan a desarrollarse a propósito de las reconstrucciones narrativas de las historias barriales, la reivindicación de las historias juveniles y las experiencias vividas por hombres y mujeres del campo y la ciudad en sus contextos locales.

Olga Zuluaga, Sandra Rodríguez, Olga Sánchez, cada una desarrolla en sus investigaciones las tensiones, así como la relevancia histórica, política y social que demanda la reconstrucción de las memorias sociales del conflicto armado colombiano desde la escuela

y con la plena incidencia del estado en su política educativa. Así como Martha Herrera, planteando que:

*“(...) la memoria se convierte en un referente fundamental para dar cuenta de los procesos de socialización y subjetivación política en el interior de la Escuela, teniendo como trasfondo el marco del conflicto político colombiano” -asumiendo que-“(...) la memoria se establece como materia para la interpretación del presente y de los proyectos futuros, que busca ser activada para la consolidación de las memorias colectivas, permitiendo re-elaborar el actual conflicto político colombiano y contribuyendo a su solución” (P,24).*

A su vez, Fabio Castro y sus trabajos sobre oralidad y memorias personales rescatan que *“La oralidad y su relación con la memoria se deben valorar como construcciones de significado y simbólicas del sujeto, que, al transformarse en expresión de una relación subjetiva, garantizan un alto grado de objetividad en las metodologías que se proponen para la Escuela” (P, 26).*

Cuando la memoria entra a la escuela, permite analizar diversas tensiones dentro de la cotidianidad escolar. Analizar el grado de flexibilidad del educando alrededor de las conmemoraciones políticas nacionales, los símbolos patrios, ciñéndose a *“un currículo preestablecido con contenidos que expresan políticas de la memoria oficial, dejando por fuera la memoria de otros –como por ejemplo las víctimas del conflicto, o las interpretaciones ancestrales por citar un ejemplo-” (P, 29)* termina convirtiendo al educando sin pretenderlo en palabras de Becerra (2008) en un *“guardián de la memoria oficial e institucional”*. La construcción de subjetividades alrededor de posicionar la voz de aquellos que no aparecen en las narraciones de los libros oficiales de texto, así como la indagación por aquellos acontecimientos (genocidios, masacres, exterminios, desapariciones forzadas, testimonios de sucesos silenciados) omitidos en los planes curriculares de la enseñanza de la historia, son elementos que salen a flote al articular la memoria como un dispositivo dentro de la enseñanza de las Ciencias sociales.

### **1.2.1 Las memorias sociales en la escuela y su importancia en la reconstrucción de la experiencia vivida en el aula**

Recorrer los caminos de esta experiencia vivida en el aula pudiese parecer una tarea simple: sencillamente tomo lo más importante que desarrollé durante las clases y lo escribo. ¿Lo más importante? ¿Qué es lo más importante? cada que mis recuerdos evocados comienzan a desenvolverse conforme a la carga de subjetividad que como parte de la experiencia le atribuyo, un grado de complejidad surge, en la medida en que no se reconoce tácitamente un sentido claro al propósito que sugiere recoger los recuerdos de lo vivido.

Lo más importante para quien: ¿para el que narra la experiencia? ¿Para el que la vivió? ¿Para ambos? ¿Tengo que escribir sobre todo lo que se vivió en el aula? ¿Cómo comienzo?

Considero que es importante partir situándome en el plano de quien evoca aquello vivido y cómo se reconstruye esa experiencia y para ello es necesario reconocer el papel que desempeñan los actores sociales que intervienen en una acción que es recordada. Ya sea de forma tangencial o preponderante, los sujetos no solamente son testigos presenciales de sus vivencias sino también se pueden convertir en promotores de las experiencias a través de la evocación y la composición narrativa de lo vivido.

Analizar el papel que juegan las memorias sociales del educando y el educador situando la escuela como una experiencia, en la cual los recuerdos y los olvidos se hacen presentes al momento de evocar dicha vivencia, es un parte vital en la reconstrucción de lo vivido, teniendo presente aquello que se convierte en significativo, articulando el rol que representa cada sujeto dentro de la institución, y el vínculo que genera la relación enseñanza-aprendizaje intrínseca en ese momento místico que llamamos “la clase”.

### **1.3 La memoria, el relato y su relación con la sistematización de la experiencia vivida**

La reconstrucción de relatos ha narrado episodios que históricamente no han sido evidenciados en los proyectos curriculares de las instituciones públicas –y mucho menos las privadas, con contadas excepciones-. El relato lleva consigo la carga subjetiva de los actores que intervienen en la acción, tanto para el educador como para el educando.

Para Ricoeur (1999) *“En el relato (...) se cuentan las restantes historias vitales. (...) esa mediación lingüística no puede inscribirse en un proceso de derivación a partir de la conciencia originariamente privada. De entrada, es de naturaleza social y pública.”* (P, 20). En ese sentido, las experiencias se evocan al acudir a la memoria de los sujetos, y analizar que consigo lleva todos sus recuerdos y olvidos cargados de sentidos y subjetividades.

Por su parte Jelin (2001). Citado de Halbwachs, (1992 p. 172) afirma que *“solo podemos recordar cuándo es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados, en los marcos de la memoria colectiva (...) El olvido se explica por la desaparición de estos marcos o de parte de ellos (...)”* (p.20). Cuando Jelin hace referencia a dichos “marcos de la memoria”, hace referencia al pensamiento de Maurice Halbwachs, retomando que la memoria individual se encuentra enmarcada socialmente, encontrando un punto de referencia en las narrativas construidas de los hechos vividos, particularmente haciendo énfasis luego del periodo de la segunda guerra mundial.

Si bien no se puede negar la noción de una “memoria individual” que se puede ejemplificar en los hábitos cotidianos, estos recuerdos no se convierten en palabras de Jelin en “memorables”, ya que no contienen una carga simbólica que le otorgue importancia. Las cargas simbólicas que se encuentran en los recuerdos son aquellos que le atribuyen significancia a los hechos vividos, lo que posibilitan que unos recuerdos sean más importantes que otros. ¿Pero y que pasa con aquellos que no son importantes?

En un trabajo anterior<sup>7</sup> planteo que *“Partir de la evocación de los recuerdos para la interpretación y construcción de las narrativas sociales sobre un determinado acontecimiento, en donde los silencios causados por los olvidos son un elemento importante para dicha interpretación, es el elemento de análisis que se puede deducir de Ricoeur”*. Por lo tanto, en las experiencias vividas los recuerdos narrados, pero también los silencios están cargados de sentidos, lo que posibilita que el trabajo de recopilar las vivencias tome por parte de aquel que reconstruye la información un rol muy importante, muy sensible, pero a su vez muy ético en el proceder, para no tergiversar los hechos.

---

<sup>7</sup> Ver capítulo 52 del trabajo de grado “Caminos de Dignidad y Memoria, propuesta de reconstrucción de las memorias sociales del barrio Nuevo Chile, desde la infancia como un sujeto activo y co-investigador” Universidad Pedagógica Nacional, 2015.

La recopilación de relatos acerca de una experiencia debe propender por analizar con detalle que los recuerdos de los sujetos sociales están cargados de sentidos que se ven relacionados directamente con su memoria, lo que plantea en la sistematización un eje articulador al proponer la reconstrucción de un proceso desde una mirada retrospectiva de lo vivido. Para ello el relato, construido de forma narrativa cobra un rol preponderante.

### 1.3.1 La importancia de la reconstrucción a través del relato

Para la reconstrucción narrativa de una experiencia es necesario definir un propósito claro o un fenómeno que se considere pertinente analizar, ya que el relato permite construir un sentido estructurado del recuerdo; plantea una descripción detallada de lo vivido sin atribuirle juicios de valor a la experiencia: Las acciones, comportamientos y sensaciones son elementos que son reflexionados al evocar el recuerdo de lo vivido.

Borjas (2003) citado de Bruner (1998), plantea que el relato se puede estructurar teniendo en cuenta algunos elementos:

*“En el relato deben construirse dos panoramas simultáneos. Uno es el panorama de la acción, donde los constituyentes son los argumentos de la acción: agente, intención o meta, situación, instrumento; algo equivalente a una “gramática del relato”. El otro es el panorama de la conciencia: lo que saben, piensan o sienten o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción”. (Pp. 23-53).*

Planteando este panorama se puede decir que una ruta para la reconstrucción narrativa parte de reconocer las acciones del sujeto no como una compilación de datos, sino la narración de experiencias vividas que no se desarrollan de forma lineal. Ya que la sistematización como lo afirma Borjas (2003) *“busca descubrir e interpretar prácticas sociales singulares, dando un lugar privilegiado al punto de vista de los actores, a la subjetividad, a la historia local y a los sentidos que están en la práctica”*. (P, 48).

A través de la narrativa construida se le atribuye un valor profundamente humano y una estructura formal representadas en el marco de las investigaciones cualitativas<sup>8</sup> al momento de recoger los recuerdos. Sin embargo, queda la sensación de no estar definido el horizonte al momento de reconstruir la experiencia. En ese sentido, Jara (1994) incita a pensar que la reconstrucción de las experiencias están cargadas de aprendizajes, al preguntarnos sobre aquello que dejan nuestras prácticas: ¿Qué puedo aprender yo de esto? ¿Qué enseñanzas me deja? Es incitante en la medida en que invita a la interrogación y la pregunta permanente sobre lo que pensamos y lo que hacemos cuando “(...) *buscamos desarrollar en nosotros la cualidad de crear un pensamiento propio a partir de los retos que nuestra intervención en la historia nos plantea siempre como algo nuevo* (P, 76).

El aprendizaje sobre una experiencia vivida traza la ruta que debe seguir la narrativa para la sistematización, ya que proyecta un horizonte sobre el cual es pertinente detenerse para reflexionar y analizar. ¿Qué aprendizajes surgen de mi experiencia como docente? ¿Los estudiantes que compartieron esta experiencia junto a mi construyeron un aprendizaje para sus vidas?

#### **1.4.4 La experiencia vivida en el marco de las historias de vida-relatos de vida**

Jara hace un aporte relevante al plantear que “(...) *no es posible extraer las enseñanzas de una experiencia práctica si no logramos ir más allá de la mera descripción de lo sucedido*” (P, 78) ir más allá de la descripción misma y profundizar en las transformaciones y continuidades requiere de un ejercicio analítico al interior de la narración. Por lo tanto, la narrativa que contiene el relato se convierte en la herramienta importante con la cual trazo mi ruta hacia el camino de las experiencias vividas, ya que ella contiene el desarrollo de las fases y componentes que contiene la sistematización.

La experiencia vivida se entiende como manifestación del pasado, como un suceso vivido que su narración le atribuye una validez. El hecho de proponerlo como experiencia, es

---

<sup>8</sup> Dentro de las Memorias del taller internacional de sistematizaciones de experiencias educativas, Fe y Alegría, Caracas, septiembre 2001 (Borjas, 2003) describe diferentes métodos, técnicas e instrumentos para acercarse a la realidad investigada. Ente ellos se encuentran las fuentes iconográficas, las fuentes orales y escritas (donde se describe la importancia de la entrevista, los diarios de campo ente otros) y la observación participante.

producto de la “carga significativa”<sup>9</sup> de una proyección acerca de la realidad que hace parte de los recuerdos del pasado vivido por el sujeto.

Pero claro está, desde algunos de los autores “clásicos” dentro de las producciones que constituyen las historias de vida y los relatos de vida. Es importante mencionar que se han construido interpretaciones relacionales tanto de la historia de vida, como de los relatos de vida, así como posturas que separan la relevancia de una sobre la otra.

Creswell (1998) menciona los “estudios biográficos” donde “(...) *el investigador recurre a supuestos teóricos para comprender el relato de vida del investigado, dentro de su propio punto de vista (...) introduciendo con fuerza la noción de reflexibilidad*” (P, 50-51). En ese sentido, la autobiografía le otorga un lugar al sujeto, haciendo énfasis en el componente autonarrativo de su vida. Para Bertaux (1998) desde su enfoque etno sociológico describe que la autobiografía se encuentra relacionada con el relato de vida “completo”, fundamentalmente ligado con el vínculo familiar y las relaciones entretejidas en él. En ese sentido, el relato de vida plantea una minimización del papel interpretador del investigador y plantea el relato de vida desde el enfoque autobiográfico contenidos dentro de la historia de vida, no por separado.

Parafraseando a Ferraroti (1988) el autor analiza la historia de vida no como una técnica. La asume como una perspectiva de análisis que toma al individuo como un punto de interpretación de la sociedad en su conjunto, desde lo cotidiano; donde la “experiencia colectiva” condiciona las prácticas individuales. Es decir, el individuo se interpreta como un “universo singular” Mallinaci & Béliveau, (2006); retomando a Tognonato, (2003: 202).

Simultáneamente, Atkinson (1988) plantea que la historia de vida tiene como propósito describir experiencia de vida en su conjunto, captando la “esencia subjetiva” por medio de relatos de vida, reconstruyéndose por medio de la entrevista. Tanto Ferraroti como Creswell concatenan el relato de vida con la autobiografía, dentro de la reconstrucción de la historia de vida. Y la experiencia vivida aparece incluida como una condicional narrativa del relato descrito por el sujeto.

---

<sup>9</sup> Ver enlace <http://fci.uib.es/Servicios/libros/investigacion/estrades/Experiencia-vivida-en-el-relato-interior.cid217453>

Sin embargo, a pesar de que aparentemente existen relaciones y similitudes entre estos métodos investigativos en la presentación elaborada por Morales, Cáceres, & Mercado (2016) se plantea que la historia de vida y el relato de vida son elementos que no se encuentran contenidos, sino que son diferentes; ya que la corriente que por décadas se mantuvo fue el denominado “*life history*” (2’27”) hasta la llegada del “relato de vida planteado desde los investigadores franceses. La “historia de vida” contiene un inconveniente al “(...) *no distinguir entre la historia de vida descrita por una persona, y el relato que ella podría hacer de esa historia a petición de un investigador (...)*” (Del 2’30” al 2’47”). Desatando una distinción entre posturas “realistas” asumiendo que la historia de vida debe ser una descripción muy cercana de la realidad vivida, y los anti realistas, quienes afirman que hablar de veracidad en los relatos de vida es incierto.

En ese sentido la entrevista, -en el marco de las historias de vida- cobra relevancia, ya que los aspectos del pasado reconstruidos a través de la entrevista permiten evidenciar elementos relevantes del pasado vivido que explícitamente no significa que se narre la totalidad del hecho vivido. En palabras de Mallinaci & Beliveau (2006) contiene “el análisis que el sujeto realiza sobre sus experiencias vitales” (P, 25). Es precisamente cuando se podría afirmar que contiene una carga simbólica relevante para el entrevistado, ya que propone elementos que permiten la reconstrucción a través de las narraciones, producto del evocar los recuerdos inmersos en las memorias sociales de los sujetos.

Simultáneamente, al acudir a los relatos de vida, Marcela Cornejo, Francisca Mendoza y Rodrigo C. Rojas<sup>10</sup> encuentran que esta categoría desde la investigación ha sido abordada como una herramienta que, de acuerdo con las intencionalidades del investigador puede derivar en diferentes interpretaciones que probablemente no sean las iniciales por el narrante de la experiencia. De allí la relevancia de asumir una postura ética de las intencionales en la reconstrucción de relatos vividos.

Para ello los autores proponen analizar el relato de vida con 3 enfoques que desde mi punto de vista encajan al momento de reconstruir un relato vivido, cargado de lleno por sentires, simbolismos y subjetividades, propias de la experiencia vivida. Cornejo, Mendoza, Rojas (2008) plantean los alcances de los relatos de vida al “(...) articular significados subjetivos de experiencias y prácticas sociales (P, 1) argumentando que se pueden recoger

---

<sup>10</sup> Ver enlace: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282008000100004](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282008000100004)

dentro de un enfoque biográfico que se alimenta de distintas corrientes de pensamiento, entre ellas el marxismo, existencialismo, estructuralismo, hermenéutica y psicoanálisis. Se conforma como un enfoque interdisciplinario (P, 30).

El enfoque hermenéutico según los autores es:

*“(...) un primer nivel de interpretación de la experiencia que vivimos (...) situándola desde un “narrador” que somos nosotros mismos. Estos relatos nos definen y diferencian de otros, por lo que cumplen una función en la construcción identitaria. Se trata, según Ricoeur (1983- 1985), de una identidad narrativa, que se construye y reconstruye a través de los relatos (...)” (P, 30).*

Este enfoque define una visión ontológica del ser humano que sitúa un momento de la narración que representa la reconstrucción simbólica del relato. No su veracidad, sino su relevancia en la construcción identitaria del sujeto. A su vez el enfoque existencial plantea que:

*“Hacerse cargo de las propias palabras, asumir la posición subjetiva desde la que hablamos, es siempre una opción ética (...)”* es decir que asume una responsabilidad al asumir la elección de *“(...) la de tomar una posición frente a lo que cuenta.”* En otras palabras:

*“(...) El relato conlleva para el narrador una elección ineludible: optar por asumir o desconocer su posición respecto a su dicho (...) Reconocerse producto de una historia material (familiar, social, política, cultural) que (Cornejo, Mendoza, & Rojas, 2008) determina su vida, condiciones en las cuales ha sido arrojado, en términos existenciales (...)”.*

Por lo tanto:

*“Reconocerse productor de su historia, a través de sus propias elecciones, responsabilizándose por aquel margen de libertad que le ha permitido “hacer algo con aquello que han hecho con uno” (Sartre, 1985). A partir de estos reconocimientos, se abre la posibilidad de situarse como actor de una*

*historia, de la cual se busca ser el protagonista... aunque no se puedan cambiar hechos del pasado, sí se puede cambiar la posición que se tiene frente a ellos desde el presente y allí radica el margen de libertad (...)*” (P, 31)

Este enfoque comprende una dimensión ética del enfoque biográfico. Propone un carácter muy reflexivo que sentido y el lugar que el sujeto ocupa en su vida, responsable de sus palabras y acciones al atribuirle un rol histórico a su papel en la narración. Por último, se propone un enfoque dialéctico-constructivista, que contiene como elemento central que:

*“(...) Ninguno posee más conocimiento que el otro, sino que ambos realizan un aporte característico desde su posición al momento de recoger o analizar un relato, investigar, desde este enfoque implica conocer, al precio de ser conocidos. Se establece una relación sujeto-sujeto, que representa la dimensión epistemológica del enfoque biográfico y, también, se traduce en implicancias metodológicas (...)*” (P, 32).

Lo que significa que la relación entre sujeto-sujeto le imprime un sentido dialógico y crítico al construir los relatos de vida. Es una relación homogénea en donde las partes involucradas en la narración cumplen el mismo protagonismo del relato. Por lo tanto, existe una retroalimentación y un aprendizaje conjunto dentro de las experiencias reconstruidas que en palabras de Jara (2014) se convierten en:

*“lugares vivos de creación y producción de saberes (...) de diversa naturaleza dependiendo de quien la vive y de sus condiciones de flexibilidad (...) vinculados a la experiencia (...) desde ellos se tiene la base para realizar un ejercicio crítico de construcción de conocimientos y de descubrimiento de sentido de lo vivido: la sistematización de la experiencia como una expresión de la práctica social e histórica”* (PP., 90,91).

Lo expuesto por Jara destaca la experiencia vivida como un proceso que se convierte en un campo de flexibilidad en la medida en que los actores que intervienen en la reconstrucción de lo vivido se convierten en sujetos de transformación, al plantear no solamente la

comprensión de los alcances acerca de lo vivido, sino la posibilidad de construir aprendizajes que cuestionen la práctica misma y la cargue de sentidos y saberes.

## **1.5 La investigación y la co-investigación en el aula**

### **1.5.1 Distinciones ente la investigación educativa y la investigación pedagógica**

Se podría decir con toda certeza que la investigación pedagógica en el aula ha sido uno de las banderas que los educadores hemos defendido como parte del reconocimiento que lleva consigo el trabajo docente. Es de resaltar que existe un elemento común entre la investigación educativa y la investigación pedagógica con la cual estoy en total acuerdo. Consiste en la relevancia de elevar la discusión en el orden de lo investigativo, entendiendo la investigación como productora de conocimiento.

Ahora bien, cabe preguntarse ¿El maestro que desarrolla una investigación desde sus reflexiones en el aula pueden o no concebirse como “investigador”? ¿El maestro debe construir conocimiento o debe convertirse en usuario del saber de otros especialistas? En efecto, la discusión gira en torno a la relevancia que pueda tener el ejercicio investigativo hablando desde la pedagogía, y cómo ella se ve reducida como lo plantea Calvo, Abello, & Báez (2008) al mencionar que “La investigación en educación se entiende como aquella producción de conocimiento que se ubica en los términos más amplios de la vida social e involucra los campos teóricos y disciplinares de la sociología, la psicología, la antropología y la economía”. (P, 5).

Lo que lleva a plantear que la investigación pedagógica no contiene el mismo carácter de la investigación educativa, ya que desde la pedagogía específicamente se abordarían los elementos que atañen solamente a la práctica en el aula. Lo que genera una pregunta ¿Cuál de los enfoques es el valioso en términos investigativos y cual no?

En ese sentido, la investigación educativa es aquella que dotaría de aportes epistemológicos que son relevantes gracias al campo de acción que abarca, así como su estatus de ciencia que le atribuyen los centros de investigación. Lo que le otorga el aval que

en palabras de Munevar & Corzo (2000) es aquella que produce conocimiento a través de un método científico. (P, 3).

Ahora bien, como lo plantea Lucio (1989) es importante resaltar los elementos que componen lo pedagógico y lo educativo; ya que “mientras que la educación puede ser consciente o inconsciente, la pedagogía es siempre y necesariamente producto de la conciencia reflexiva” (P, 4). De manera que, si bien la investigación educativa posibilita grandes aportes en el orden de lo epistemológico y aporta a la construcción de saberes en relación a lo educativo, desde la gama de disciplinas que posibilitan este campo de la investigación, esto no reduce el impacto social y el carácter riguroso que tiene el ejercicio investigativo desde el enfoque pedagógico. Y esta disputa ha desatado una barrera que desliga la real potencia que tiene cada uno de estos enfoques al posicionar el hecho de ser “científico” uno sobre el otro.

Y es que este debate parece que reduce el campo de lo pedagógico específicamente al ejercicio dentro del aula, ¿es decir que no es válido hablar de educación fuera del aula desde la pedagogía? Si lo pedagógico es aquella reflexión que surge de la acción educativa, y esta se nutre y se aplica en el campo de lo educativo, entonces necesariamente debe tener una relevancia lo pedagógico. Y por lo tanto puede ser aplicable tanto dentro como fuera del aula.

Ahora bien, Lucio (1989) plantea una reflexión importante al mencionar que el horizonte de la didáctica es la pedagogía, y si se pierde, se convierte la pedagogía en un “saber por saber” (P, 6) lo que es interesante, en el sentido que lo pedagógico no puede quedarse sencillamente en la reflexión efímera del acto educativo. Para que la reflexión pedagógica pueda llegar a tener un alcance debe estar ligada de una relación “coherente” entre la teoría que proponga alternativas a fenómenos educativos, acompañadas de la práctica reflexiva de cada acción llevada a cabo.

### 1.4.2 El desarrollo de la investigación en el aula

Porlan (1987), en su artículo destaca desde cuando se podría hablar de investigación en el aula, tomando como punto de referencia el momento en que el educando no se relaciona como un “receptor pasivo de mensajes” sino que se convierte – en parte- en sujeto del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que las posturas ente lo cuantitativo y lo cualitativo siguen teniendo un peso muy fuerte al relacionar el educando como el objeto de la investigación. La figura #1 permite analizar como el autor destaca los pensadores más importantes que dieron origen a este proceso hasta los años 80’s:

#### PERIODIZACIÓN PORPUESTA POR Porlan (1987) SOBRE EL MAESTRO COMO INVESTIGADOR EN EL AULA, HASTA 1980

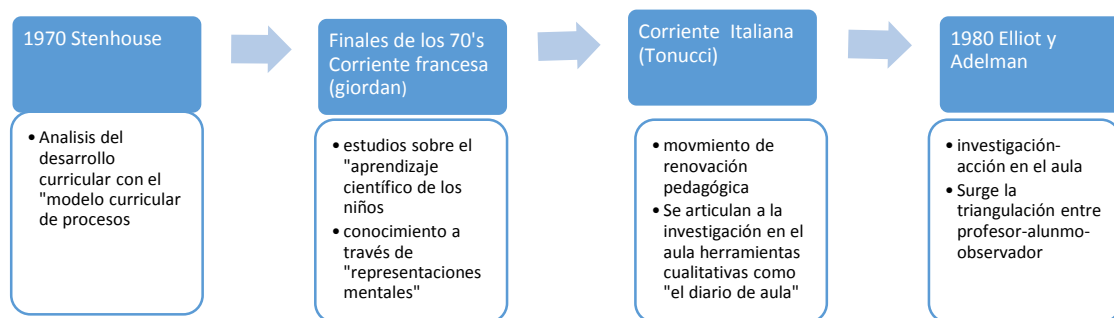


Figura # 1 Elaboración propia

Si bien el esquema nos da luces sobre los primeros pensadores que se tomaron la tarea de analizar el proceso sobre la investigación en el aula, es importante destacar que posteriormente tanto en las culturas pedagógicas más renombradas (Francia, Anglosajona, Alemana) como en el caso latinoamericano, la investigación en el aula ha tenido un desarrollo amplio que, en el caso de Páramo (2006) plantea que “*en lugar de asumir un único paradigma*” es importante la complementariedad alrededor de “(…) *la idea de diferentes teorías epistemológicas*” (P, 1.) producto de una discusión latente en el ejercicio investigativo entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Este debate se propone en relación a la legitimidad científica que plantea tanto “*los paradigmas que guían la investigación*” (P, 2.) como los instrumentos y/o técnicas empleadas en el ejercicio investigativo.

La base del ejercicio investigativo radica es, fundamentalmente, en los supuestos epistemológicos desde donde me sostengo para desarrollar mis análisis, el carácter ontológico y la noción de sujeto. La postura desde donde me asumo como investigador es la clave para el desarrollo del mismo, ya que al formular la problematización del fenómeno que estoy analizando desde mi constructo epistemológico, por medio del sentido que le otorgo desde mi posición construida y, sobre todo, el papel que le imprimo a los sujetos en la investigación. Esto marca el sello y el carácter al desarrollar el análisis del proceso llevado a cabo. Situarse en un lado u otro de estos postulados reduce las posibilidades de ampliar las herramientas para desarrollar un trabajo más dinámico, más complementario.

Este autor también señala una confusión al mencionar que “(...) *muchas veces se confunde una estrategia investigativa con un instrumento o técnica de recolección de información*”, olvidando que “(...) *tanto las estrategias de investigación y las técnicas de recolección de datos se utilizan dependiendo de la postura epistemológica que se adopte*” (P, 4.) al igual que la definición de “método”. Para ello, el autor describe y diferencia claramente 2 elementos que me permito citar:

- Paradigma: conjunto de suposiciones de carácter filosófico de las que nos valemos para aproximarnos a la búsqueda de conocimiento (...) el papel que cumple el investigador en la búsqueda de conocimiento (...) como asumimos el sujeto estudiado.
- Estrategia de investigación: se entiende como el enfoque general de la investigación
- Diseño: (...) al plan de realización de la investigación
- Técnicas: instrumentos que se realizan para capturar la información
- Interpretación: la manera como se analiza la información recogida
- Metodología: parte de la epistemología que estudia las lógicas de producción de conocimiento. (P, 3.).

Es decir: la manera en que formulo una investigación corresponde al plan de acción que yo implemente para su desarrollo. Pero fundamentalmente, la clave central del ejercicio investigativo es el planteamiento de la claridad de mis postulados epistemológicos, el sentido que le imprimo, la coherencia entre la teoría y la práctica y el papel que desempeñan los

sujetos que intervienen en la propuesta. Analizar estos elementos reduce la formulación “simplista” e instrumental de lo investigativo (P, 5.).

Un ejercicio cuantitativo puede recurrir al ejercicio cualitativo, por ejemplo, al recurrir a la interpretación de un resultado. Pero esto no cierra el hecho de que las investigaciones sean netamente descriptivas, ya que un análisis estadístico puede ser muy útil al momento de problematizar un fenómeno social. La perspectiva de “triangular” (P, 4.) el enfoque posibilita ampliar el campo de recolección de información y el análisis de resultados de forma complementaria.

Por último, es importante resaltar la importancia de enfocar en un primer momento en los “supuestos epistemológicos” y no desviarse en los elementos que constituyen el cuerpo de trabajo, ya que esto desvía las reales proyecciones de la investigación. No con ello dejando de lado la importancia de las estrategias cualitativas y/o cuantitativas que el investigador decide adoptar en su proyecto.

### **1.4.3 La co-investigación en el aula**

Dentro de los desarrollos ligados fundamentalmente a los aportes de la etnografía, la co-investigación ha venido posicionando un lugar en el campo educativo, fundamentalmente alrededor de los trabajos con comunidades, organizaciones y/o movimientos sociales, entre otra variedad de agrupaciones que ven en esta propuesta en palabras de Valenzuela (2008) un ejercicio desjerarquizante, eminentemente dialógico, en donde el sujeto se relaciona con el “estatus de saber” de forma horizontal.

Algunas de las narrativas sobre la co-investigación en lo educativo, pero también los campos pedagógicos han tenido un desarrollo en lo que históricamente se entiende como lo afirman Gonzales, Muñoz & Zubizarreta (2011) por investigación “sobre niños” (P, 6) y cómo estas formas de interpretación han llevado a subestimarlos como actor social. Al llegar al punto que, de forma premeditada –en algunos casos- como de forma intencional –en muchos otros- ha pasado de percibirse la infancia como una experiencia vivida, a transformarse en el reflejo de un actor pasivo, sujeto a la interpretación de otros actores sociales definidos por el investigador.

En ese sentido, existen aportes epistemológicos desde la pedagogía que le otorgan un nuevo papel a la infancia, al punto de atribuirle un carácter protagónico no solamente como testigo de su realidad vivida, sino como un agente capaz de interpretar y de aportar para crear nuevos sentidos y asumir un rol significativo al tomar las riendas de ese momento histórico vivido, asumiéndose como un sujeto activo de su realidad. El ejercicio de la co-investigación surge como una propuesta clave, como un enfoque investigativo para llegar a este propósito, ya que posibilita otras herramientas para horizontalizar la relación educador-educando. Esta articulación se ha llevado a cabo tanto fuera del aula, Milstein (2011), a través de ejercicios etnográficos en el proceso co-investigativo con habitantes de barrio en el caso de América Latina, como también -según he podido apreciar según el barrido bibliográfico referenciado- en un devenir de ejercicios aplicados en el aula Christensen & Prout, (2002); exponiendo los diferentes procesos de investigación educativa en Europa.

La primera corriente identifica al niño como el objeto de la investigación, invisibilizando la mirada del niño al no considerarse como una fuente fiable con su incapacidad de raciocinio; lo cual lleva a considerar como fuente para dicha investigación su entorno cercano, traducido en sus Padres y Maestros como afirman Gonzales, Muñoz, & Zubizarreta (2011) en su artículo. Gallacher & Gallagher, (2008); Lancaster & Broadbent, 2003; Burke, (2005); identifican el rol del niño como sujeto de investigación considerando los aportes de Piaget y sus reflexiones en la condición etaria del mismo. A su vez Clark & Moss (2001); mencionan el papel del niño como un sujeto pleno de derecho, en donde se le atribuye la condición de sujeto de derechos. Para los investigadores que rescatan el rol del infante como un sujeto investigador es importante acudir a "(...) métodos (...)" que permitan considerar la voz infantil "(...) como elemento protagonista, como elemento de la investigación"(p.3). Dichos métodos de carácter participativo se proponen la resolución práctica de temas relacionados con su experiencia vivida.

Ahora bien, la pregunta que cabe adjuntar sería ¿solamente podemos desarrollar la co-investigación con niños? Es evidente que los autores consultados apuntan a otorgarle un rol protagónico al infante, al ser subestimado por la condición de adultez en su capacidad de analizar su realidad vivida. Esto no restringe ni riñe con el hecho de que el rol de co-investigador se le pueda atribuir a los educandos de bachillerato, ya que ante la sociedad, la constitucionalidad y la ley los educandos de décimo grado atraviesan –en su gran mayoría-

por su etapa de juventud en la que ni se consideran lo suficientemente maduros para hacer parte de las decisiones políticas del país, pero tampoco se reconocen como “infantes” no solamente por su condición etaria, sino por su practicas entre pares, análisis de su realidad vivida y construcción de identidades y subjetividades Torres (1999).

De manera que, en el ejercicio pedagógico, dichos métodos o "acciones" aplicadas en el ejercicio investigativo pueden potenciar esa construcción de sentidos en los jóvenes. Claro está, siempre y cuando esta acción permanezca en su recuerdo de forma memorable y simbólica. En efecto, la metodología diseñada se convierte en la ruta para la ejecución de las acciones.

Dicha propuesta permite que se puedan enfocar metodologías de investigación, técnicas estrategias y recursos investigativos, procesos de problematización, entre otras acciones que potencian el desarrollo práctico de la investigación, entendiendo que la co-investigación como ejercicio dialógico, asume la postura no de “investigar sobre” el educando, sino investigar “con el educando” donde el “estatus de saber” no lo ostenta el educador, sino que lo llevan mancomunadamente tanto el educador, como el educando, participando en la ejecución del proyecto de aula denominado “galería de la violencia política en Colombia<sup>11</sup>”

---

<sup>11</sup> Ver cuarto tiempo LAS HUELLAS DEL CAMINO RECORRIDO (P, 54)

## 2 SEGUNDO TIEMPO: PREPARANDO LA RUTA

*“Entrar en la magia del relato es dejarse conducir a un mundo donde van surgiendo acontecimientos, personas, sentimientos, sueños, frustraciones y alegrías, que van formando una trama y una secuencia que integra, da sentido y permite acceder al sentido de la experiencia”*

*Lola Cendales (tomado de Borjas, Beatriz: Metodologías para sistematizar prácticas educativas: Por las ciudades de Ítalo Calvino, Caracas, 2003).*

### 2.1 Los aportes de Oscar Jara en la sistematización de la experiencia de aula

La sistematización entendida como la producción de conocimientos a partir de las experiencias que se reconstruyen de un proceso vivido ha tenido un desarrollo histórico en nuestro continente, producto de reconocer que reflexionar sobre la práctica, es un aporte que emerge en América latina desde los sectores populares y críticos del modelo colonizador y dominante. Superando el distanciamiento entre la teoría-acción y expandiendo la postura restringida de grupos reducidos que ostentan el renombre de “poseedores del saber”.

Por el contrario, al constituir un reconocimiento de los saberes que se construyen en el “qué hacer”, se propone la transformación de una realidad vivida, reflexionando a través de la teorización de la práctica como productora de saberes, impulsando las experiencias de líderes sociales, educadores, entre otros y otras.

Por ello son importantes los aportes de Oscar Jara en su larga trayectoria, al ser uno de los promotores de la sistematización a nivel mundial, y brindar elementos claves de reflexionar sobre la sistematización como un enfoque investigativo que se alimenta de los saberes populares y de la construcción colectiva de experiencias. En una cita extensa pero pertinente, Jara (2014) expone su opinión sobre la sistematización de experiencias:

*“hablamos de sistematizar experiencias que son siempre vitales, cargadas de una enorme riqueza por explorar. Cada experiencia constituye un proceso inédito e irrepetible y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad, por eso necesitamos comprender esas experiencias, por eso es fundamental extraer sus enseñanzas y por eso es también importante comunicar y compartir sus aprendizajes (...) sistematizar experiencias es (...) un desafío para la creación de nuevos acontecimientos inéditos, pero cargados de sentido”.* (P, 25)

Como lo plantea el autor, es un desafío que ha venido construyendo un cuerpo teórico alimentado de los aprendizajes en cada una de las experiencias. Lo que posibilita hablar de un desarrollo histórico, sin el propósito de delimitar la sistematización. Sino con la intención de analizarla como un proceso que se alimenta dialécticamente y socialmente de los aportes que la nutren años tras años.

### **2.1.1 Desarrollo histórico de la sistematización en América Latina**

Jara comienza situando la revolución cubana de 1959 como un hito relevante para los procesos de sistematización al convertirse en un referente histórico en el rompimiento del *“esquema de dominación colonial”* que ha tenido sometido a los pueblos del continente desde los tiempos de la invasión española y la *“búsqueda de justicia social y autodeterminación”* (P, 53) que impulsan los integrantes del movimiento 26 de Julio en los procesos de liberación nacional por América Latina.

En contraste con las políticas de la *“alianza para el progreso”* impulsadas por el gobierno Norteamericano como una forma de intervención, se plantea la importancia de buscar un sustento teórico que discuta con los planteamientos de asistencia social y teorice los aportes desde los sectores populares, con el apoyo de los intelectuales en el ejercicio de analizar y justificar la *“viabilidad de los nuevos procesos de transformación social”* (P, 53) como lo plantearon en Chile, con la llegada de Salvador Allende a la presidencia, el ascenso de la *“unidad popular”* y los sectores de izquierda como el caso del MIR (Movimiento de izquierda revolucionaria).

Jara describe 8 corrientes teórico-prácticas que se articulan alrededor de la sistematización<sup>12</sup>, dándole sustento en la redefinición de la práctica social, entendida como aquellos procesos que buscan la construcción de la justicia social, recogiendo las experiencias, saberes y reflexiones desde los sectores que trabajan por consolidar un modelo de sociedad alternativo.

Dentro de estas corrientes encontramos un desarrollo histórico que nutre la sistematización de experiencias desde los años 50's y 60's desde las facultades de Trabajo social con la intencionalidad de “(...) *recuperar, ordenar, precisar y clasificar el saber del Servicio Social para darle un carácter científico-técnico a la profesión y darle un estatus ante otras especialidades*” (P, 54) debido a una noción asistencialista y de poco reconocimiento profesional en el campo académico de las ciencias sociales. A su vez, los inicios del trabajo social se describen con un enfoque inspirado en modelos norteamericanos que planteaban sus métodos como estrategias para “adaptarse” a las condiciones sociales de vida, mas no pensar su transformación social.

Los años 70's se convierten para el trabajo social en el periodo de “*reconceptualización*” planteando reflexionar sobre “(...) *las experiencias como fuentes de conocimiento de lo social para la transformación de la realidad (...) permitirá superar la separación entre práctica y teoría (...)*” (P, 56). Esto refleja un giro hacia la izquierda, pero fundamentalmente un campo de reflexión más profundo en términos de la incidencia social transformadora, alimentada de la teorización de la práctica, fundamentalmente orientando el trabajo social como disciplina que se constituye profesionalmente al alimentarse de los congresos, seminarios y encuentros de experiencias desde la sistematización.

Simultáneamente, Jara destaca la importancia de mencionar el papel de la educación popular y la educación para adultos durante los 70's, 80's y 90's en sintonía con contrarrestar los efectos de la política de contención norteamericana. Tanto la educación popular como la educación para adultos se consolidan como procesos de alfabetización y concientización de

---

<sup>12</sup> Ver figura 1.

los sectores sociales en función de una apuesta por una “*pedagogía liberadora*” en palabras de Paulo Freire<sup>13</sup>.

Freire abre un nuevo campo en el terreno educativo al “*establecer (...) relaciones entre el ser humano-sociedad-cultura y educación*” que se expande a varias disciplinas del conocimiento como “*(...) la comunicación –con Mario Kaplún-, el teatro –con Augusto Boal a la cabeza- así como la investigación social y la reflexión teológica*” (P, 65) como apuestas para la construcción de pensamiento latinoamericano reflexivo, que requiere acudir a la sistematización de experiencias.

La filosofía de la praxis como una categoría relevante en el ejercicio del pensamiento crítico se constituye a propósito de la reflexión que los educadores populares y líderes sociales desarrollan en encuentros durante los años 80’s que sustentan la importancia de nutrir teóricamente y así asumir una postura epistemológica a partir de otorgarle un lugar preponderante a la acción como elemento reflexionable. En consecuencia, la teorización<sup>14</sup> sobre la práctica se convierte en ese empalme que le otorga un sentido coherente y reflexivo al que hacer dentro de los procesos de educación popular.

Dentro de la conceptualización de los “*nuevos paradigmas epistemológicos*” que tienen un alza relevante durante finales de los 80’s y buena parte de los años 90’s emerge la Investigación-Acción-participativa (IAP) en cabeza de Orlando Fals Borda, entendida como:

---

<sup>13</sup> Jara destaca los aportes pedagógicos de Freire en la consolidación de la educación popular como alternativa al modelo “bancario” de mercantilización de la educación, donde los sujetos se encuentran enlazados en la red de la oferta y la demanda que implementa la “instrucción pública” en el continente.

<sup>14</sup> (Torres, 1996) entiende la teoría como “*el conjunto articulado de categorías, conceptos y proposiciones que pretenden dar cuenta de un campo de la realidad. Son formalizaciones, abstracciones sistemáticas desde las cuales las ciencias construyen y acumulan sus conocimientos sobre los objetos de los que se ocupa*” (P, 10)

*“un enfoque investigativo que busca la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la transformación social a favor de estas personas: oprimidas, discriminadas, marginadas, explotadas” (P, 70).*

Su despliegue a nivel mundial ha tenido mucha acogida, al ser un ejercicio vinculante dentro de los sectores populares que cuenta con la reconstrucción permanente, que ha permitido ganarse un lugar en el campo de la investigación, gracias a su capacidad de alimentarse en cada experiencia gracias a los encuentros promovidos a nivel nacional e internacional.

Por último, durante los años 90's y hasta el presente texto, la sistematización de experiencias sienta un lugar como enfoque investigativo aceptado, pero no por ello ha dejado de ser susceptible de críticas alrededor de su aplicabilidad, lo que metodológicamente ha generado deformaciones y ambigüedades. Palma; citado de Jara, (2014) concluye que la sistematización ha venido posicionando un lugar *“más interpretativo y crítico”* que *“utilitario”*<sup>15</sup>. En el campo epistemológico se asume como *“no (...) positivista y sí más dialéctico, interpretativo, crítico e histórico”* lo que lo lleva a plantearse en *“construcción y enriquecimiento permanente”* (P, 83) y su alcance va de la mano con la transformación reflexiva de la práctica.

---

<sup>15</sup> El término utilitario se refiere a la comprensión de la sistematización como una recopilación de datos, lo que tiende a confundir la sistematización con la elaboración de informes.



Figura #2 Elaboración propia

## 2.2 La sistematización de experiencias como un enfoque investigativo

*“nos formamos para sistematizar y sistematizando nos formamos”*

*Alfonso Ghiso, 1999.*

Como lo plantea el apartado anterior, la sistematización ha tenido un desarrollo histórico y dialéctico; las definiciones e interpretaciones en este proceso han sido múltiples y la intención no es recogerlas todas. En ese sentido Jara se propone establecer algunos elementos sobre lo que se entiende por “sistematización”, y lo que ha tomado distancia por su carácter utilitarista.

En este apartado se plantean algunos consensos sobre los elementos constitutivos de la sistematización que fundamentalmente se retoman dentro del enfoque socio-crítico que se propone este trabajo. Para ello se acudirá a los aportes de Oscar Jara, Beatriz Borjas y Alfonso Torres, no con el ánimo de reducir los trabajos de otros autores. Lo que se pretende es recoger los consensos en relación a los planteamientos más importantes que constituyen la sistematización como enfoque investigativo en construcción permanente.

### 2.2.1 Distinciones y conceptualizaciones

Jara destaca un aporte importante al diferenciar entre la sistematización de información y la sistematización de experiencias. La sistematización de información ha sido un enfoque que se ha encargado de “*la organización, clasificación y catalogación de distintos tipos de datos*” (P, 87). Lo que representa un enfoque que contiene un énfasis eminentemente instrumental, más relacionado con una técnica de recolección de información. De ahí que derivan muchas de las interpretaciones que surgen alrededor de la sistematización y las distancias que se presentan al momento de plantear la sistematización de experiencias como enfoque investigativo.

Por su parte, la sistematización de experiencias se alimenta de la esquematicidad expuesta en la construcción de la sistematización, en relación a la rigurosidad de la formulación investigativa y la articula a través de un “*enfoque holístico*” Torres (1996) para captar en su totalidad las “*las relaciones sociales y simbólicas*” (P, 9) que aporta el enfoque cualitativo del cual se nutre la sistematización de experiencias. Ello se ve reflejado al momento de articular el ejercicio de recoger una historia de vida, o una experiencia de vida. En ese sentido es importante tener en cuenta las relaciones y distinciones alrededor de la experiencia vivida y la historia de vida como elementos “*socio históricos y dinámicos*” que contiene la sistematización de experiencias y la carga de sentidos.<sup>16</sup>

Aclaradas algunas de las distinciones más destacadas es importante entrar al campo de las conceptualizaciones al interior de la sistematización, y para ello partimos del ¿Qué es?, el ¿Para qué sistematizar? Y ¿Quiénes sistematizan? Recogiendo los elementos que Borjas (2003) y Jara (2014) sintetizan en sus trabajos.

#### 2.2.1.1 ¿Qué es la sistematización de experiencias?

Existe una gama numerosa de autores que han entrado al terreno de definir la sistematización de experiencias a la luz de posicionarla como enfoque investigativo y

---

<sup>16</sup> Este punto se profundiza en el capítulo 25 del presente trabajo: “La experiencia vivida en el marco de las historias de vida-relatos de vida”.

distinguen sus facultades desde los aportes que arroja cada una de las experiencias. Para este trabajo se retoman -a mi juicio- los elementos más destacados que componen la sistematización de experiencias, teniendo en cuenta las pretensiones que se propone desarrollar la presente sistematización de la experiencia en el aula, a través de la enseñanza de la historia reciente de la violencia en Colombia con los estudiantes de grado 10°.

Se puede comenzar entendiendo que la sistematización de una experiencia es la reconstrucción de un proceso vivido, que se compone de la construcción de relatos descriptivos que identifican episodios significativos de forma lógica y coherente. Para ello, parafraseando a Cadena (1987) citado de Borjas (2003), la define como un proceso compuesto por la descripción de hechos definidos, la explicación en función de una necesidad y la aplicación de la instrumentación para la práctica.

Jara (1994), afirma que se compone de la *“interpretación crítica de una o varias experiencias”* que solo es posible interpretarlas si *“previamente se ha ordenado y reconstruido el proceso vivido”* (P, 23). Ello permite *“objetivar lo vivido”* al tomar distancia de los hechos para interpretarlos críticamente.

Analizar la sistematización de experiencias como objeto de estudio y de interpretación teórica, la constituye como un proceso de producción de conocimientos en la medida en que “tomar distancia” y mirar retrospectivamente permite el análisis crítico de la práctica, lo que Mercedes Gagnetten plantea al proponer que es “la conversión de la práctica a teoría, es reproducir conceptualmente la práctica”<sup>17</sup>. Jara (2014) plantea recogiendo a través de distintas propuestas teóricas y metodológicas 5 elementos que muestran en el siguiente esquema:

---

<sup>17</sup> Ver (Jara, La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles, 2014), página 95.



Figura #3, elaboración propia

La sistematización de experiencias al componerse de las vivencias de actores sociales se entiende que también está cargada de subjetividades percibidas, por lo que Torres, (1999) citado de Jara (2014) explica la importancia “(...) *del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen*” (P, 97) al ser la reconstrucción de vivencias que se desarrollan colectivamente en un contexto determinado, lo que está en completa sintonía con los planteamientos del grupo Alforja, al concluir que “*la sistematización busca penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias (...) meterse dentro de los procesos sociales vivos y complejos*” (P, 98).

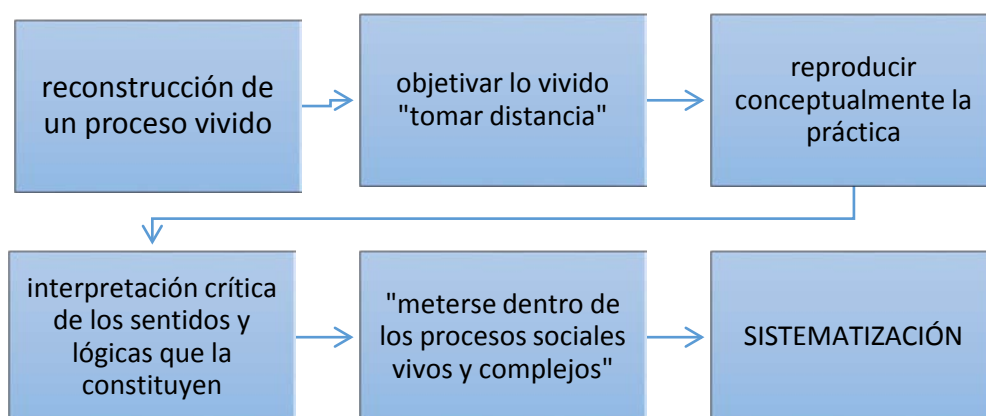


Figura # 4, Elaboración propi

### 2.2.1.2 ¿Para qué la sistematización de experiencias?

Borjas (2003), recoge elementos muy importantes al definir las “finalidades de la sistematización” (P, 24); plantea que los sistematizadores de experiencias buscan recoger las experiencias vividas, generar una reflexión sobre su propio trabajo y la adquisición de conocimiento a través de la práctica. Evidentemente las finalidades tienen una intención retrospectiva de la práctica, pero el elemento importante a resaltar en términos del enfoque dirigido hacia la experiencia analizada en el aula es el carácter formativo y pedagógico que lleva consigo el ejercicio de reflexibilidad y retrospcción intrínseca en la sistematización de experiencias y ello lo expresan Bachernea, Gonzales y Morgan, (2000) citado de Borjas (2003), al plantear que *“es necesario articular las dimensiones objetivas y subjetivas del conocimiento: las sensaciones, sentimientos, expectativas, intereses, valores que están involucrados en la práctica”* (P, 25). Ello para comprender la importancia de interpretar reflexivamente lo vivido, atribuyéndole un carácter relevante al otorgarle un sentido a la experiencia como un hecho relevante en la vida del sujeto.

### 2.3 La importancia de la construcción de la “ruta” para sistematizar experiencias

Cuando se plantea el desarrollo de una sistematización de experiencias emergen una serie de expectativas alrededor de cómo ejecutar la propuesta y la primera intuición arroja la consulta de un mecanismo, una ruta o el desarrollo de una serie de pasos que logren articular las intenciones y el proceder más adecuado para recoger de forma asertiva lo vivido. Si bien las experiencias de sistematización recogen varias estrategias de las cuales se alimenta este trabajo es importante aclarar que no se debe entender como la formulación de “recetas” para su elaboración.

Cada experiencia recopilada tiene como característica el desarrollo procesual, ya sea a través de fases, tiempos, escalas, pasos, etc... El objetivo es llevar a cabo un proceso que permita dar cuenta de forma detallada de los elementos alrededor de la experiencia para lograr un ejercicio de reflexibilidad más profundo.

En el caso de Jara (2014) se proponen 5 tiempos como lo demuestra la figura #3, como una estrategia que permite en palabras del autor “*planificar, diseñar, ejecutar procesos ordenados y coherentes, que tengan una secuencia lógica acumulativa (...) que den por resultados una transformación cualitativa de la situación de la cual se partió*” (P, 191). Lo que permite hablar de coherencia y unidad alrededor de la sistematización de experiencias como un enfoque investigativo que traza un recorrido estructurado que permite discutir con los diferentes enfoques investigativos posicionados en el ámbito académico.

Simultáneamente, hablar de coherencia incluye el carácter ético no solamente de llevar a cabo metodológicamente cada uno de los elementos procesuales de la sistematización, sino es importante tener presente el carácter crítico y si se quiere político que lleva consigo la sistematización de experiencias, como una apuesta que propende por dar voz a los sujetos, y les atribuye un lugar o un papel protagónico dentro del ejercicio investigativo, comprometiendo a las partes dentro del proceso en que las conclusiones lleven consigo los sentires de aquellos que hicieron parte de ese proceso vivido.

### LOS 5 TIEMPOS DE OSCAR JARA



Figura #5 Elaboración propia.

Por último, cabe resaltar que la sistematización de experiencias también se convierte en una apuesta que se alimenta permanente de los aportes epistemológicos de la mano con las vivencias y su respectivo análisis reflexivo. Para el caso de esta propuesta de sistematización llamada “*retomando caminos a través de la experiencia vivida en el aula*”, se plantea construir una “*ruta*” tomando como base los “5 tiempos de Oscar Jara”. Cada tiempo tiene la pretensión no solamente de hacer un pasa a paso de la experiencia, también se propone aportar a la sistematización de experiencias como enfoque investigativo unos elementos para su reflexión y ejecución, avanzando en los enfoques eminentemente descriptivo de las técnicas y las herramientas para la ejecución metodológica de la sistematización, sin desconocer que también es importante resaltar los mecanismos y las herramientas utilizadas para el rastreo de la experiencia. Cada tiempo contiene el hilo conductor de la experiencia aportando –sin ánimo de ser pretensioso- una rigurosidad en el sustento epistemológico.

### 3. TERCER TIEMPO: CAMINANDO LOS RECUERDOS DE LA EXPERIENCIA VIVIDA

*“es el mundo un pizarrón pongan toda su atención en mitad de la tormenta estarás voz... al final de la jornada me dirás que estas cansada, pero que le has puesto todo el corazón”.*

*Canción “el mundo es un pizarrón”, grupo musical pasajeros, 2003.*

El cuerpo de este capítulo contiene las técnicas y las preguntas que se utilizaron para la recolección de las narrativas, entendiendo que para la recolección de la información se acudió a entrevistas focalizadas, Fiske, Kendal & Merton (1998) que cursaron grado décimo, tanto dentro como fuera de las instalaciones del Liceo. Algunas de las entrevistas fueron tomadas en grupos focales de 3 a 6 personas, por medio de grabación de audios, con la intención de establecer un dialogo generacional que posibilitara la reconstrucción de la experiencia vivida analizando comparativamente las permanencias y los cambios, así como la descripción paso a paso de las galerías y su desarrollo en el Liceo; nutriéndose del testimonio de los educandos en dialogo con los recuerdos que reconstruyo en el papel de educador.

En otros momentos las entrevistas fueron de forma personal, algunas dentro y fuera de las instalaciones del Liceo, al calor de tintos y aromáticas que permitían recopilar aquellos recuerdos que, en medio de la conversación fraterna que permiten el distensionamiento de las preguntas en la entrevista, se evocaban los recuerdos y los olvidos presentes en este ejercicio narrativo, todo ello apuntando hacia la reconstrucción de la experiencia vivida como se verá en el cuarto tiempo.

### **3.1 Descripción metodológica para la recolección de la experiencia y el desarrollo de las actividades**

#### **3.1.1 Definición del eje central de la sistematización de la experiencia**

Jara (2014) describe un elemento muy importante al indicar la necesidad de establecer un *“eje de sistematización”* Sobre el cual se desarrolle la propuesta, sin que esto signifique restarle validez a los elementos que subyacen al proceso al interior de la experiencia en sí misma. Para este caso, el eje sobre el cual se sostiene esta sistematización es como en **la enseñanza de la historia reciente enfocada en la violencia política colombiana se articula a los educandos de décimo grado como “co-investigadores”, a través del proyecto de aula denominado “galería”** ya que desde aquí es donde se plantean los “impactos” Borjas (2003) alrededor de la experiencia vivida, en relación con alcances que las reflexiones arrojarán sobre lo vivido durante este proceso, relacionando el papel que cumple **la memoria** como una categoría que permanece transversal no solamente al momento de recopilar los testimonios, sino también alrededor de lo significativo que pudo llegar a convertirse esta propuesta de enseñanza-aprendizaje.

#### **3.1.1.2 El desarrollo de las entrevistas**

Para el desarrollo se toman como referencia los planteamientos de Fiske, Kendal & Merton (1998) para la elaboración de las entrevistas focales, así como algunos elementos de Taylor & Bodgan (1992) en su trabajo sobre “entrevistas a profundidad”, de la mano con los aportes metodológicos para la recolección de información que Borjas (2003) propone en su trabajo.

Como se mencionó con antelación para el desarrollo de las entrevistas, se lograron entrevistar a los educandos en grupos focales de 4 y 5 personas, entre hombre y mujeres, dentro de las instalaciones del Liceo. Otras entrevistas se desarrollaron de forma individual o en parejas tomando como base para la elaboración de las preguntas el eje central identificado. Para el desarrollo de las entrevistas se toman los aspectos que destacan la entrevista

focalizada por parte de Fiske, Kendal & Merton (1998) como lo muestra el siguiente cuadro, retomando los elementos más importantes y adaptándolas para este ejercicio:

| <b>ESTRUCTURA DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA FOCALIZADA</b> |                                      |   |   |  |  |                                     |
|--|--------------------------------------|---|---|--|--|-------------------------------------|
| (Fiske, Kendal, & Merton, 1998)                              |                                      |   | Julián Bazurto  |  |  |                                     |
| <b>Prerrequisitos para las entrevistas</b>                   | <b>Ejecución de entrevistas</b>      | <b>Criterios para la efectividad de la entrevista</b> | <b>Análisis previo</b>  | <b>Ejecución de entrevistas</b>        |  | <b>Criterios para la entrevista</b> |
| Análisis previo de la situación                              | Identificar una situación particular | Amplitud  | Contexto del educando (año en que cursó grado 10, edad, promoción escolar). | Grupal (grupos focales)                | Individual                             | Coherencia                          |
|  | Análisis situacional                 | Especificidad   |   | Presentación y exposición de objetivos | Presentación y exposición de objetivos | Narrativa                           |
|  | Desarrollo de “guion de entrevistas” | Profundidad   | Elaboración de preguntas  | Desarrollo de preguntas                |  | Profundidad                         |
|  | Definición de la situación           | Contexto personal                                     | Preparación de equipos para ejecución de entrevista (grupal e individual)   | Ejercicio comparativo y cierre         | cierre                                 | Reflexividad                        |

Cuadro #1, elaboración propia.

Como lo demuestra el cuadro, el paso a paso permite esclarecer los elementos que se tuvieron, asumiendo como criterios la planificación y la coherencia para el diseño de las entrevistas. Esto posibilita que la ejecución misma de las entrevistas lleve consigo un orden que no desborde el sentido de las preguntas, entendiendo que el tipo de preguntas desarrolladas fueron semi-estructuradas y con el propósito de recopilar los recuerdos de los educandos sin el ánimo de perfilar juicios de valor al momento de analizar cada una de las respuestas.

### 3.1.2.2.1 Diseño de preguntas

Las preguntas elaboradas fueron semi-estructuradas Fiske, Kendal & Merton (1998) y se pueden clasificar en 3 momentos, cada uno con un tema específico sobre el cual gira la entrevista. Los temas se desprenden del eje central y son los siguientes:

- a. Establecer un desarrollo del proceso denominado “galería de la violencia en Colombia”.
- b. Plantear los cambios y las continuidades del proyecto de aula según las opiniones de los educandos.
- c. Analizar las reflexiones en relación a los aprendizajes que los educandos desarrollaron con el proyecto de aula.

Sobre cada tema se estableció un cuadro de preguntas donde se describe el contexto de los educandos entrevistados y las preguntas subyacentes, como lo demuestra el ejemplo del cuadro número 2:

| <b>DESARROLLO DEL PROCESO “GALERÍA DE LA VIOLENCIA EN COLOMBIA”<br/>(INDIVIDUAL Y/O GRUPAL)</b> |                                  |                                       |                      |                             |
|---|----------------------------------|---------------------------------------|----------------------|-----------------------------|
| Nombre de los educandos   | Año en que cursaron décimo grado | Fecha de elaboración de la entrevista | Preguntas elaboradas | Análisis de las entrevistas |
|   |                                  |                                       |                      |                             |
|   |                                  |                                       |                      |                             |

Cuadro #2, elaboración propia

### **3.1.2 Otros rastreos de información: las guías, el pre informe y el informe final**

Siguiendo el eje central del proceso de sistematización aparecen otras herramientas que sustentan el proyecto de aula y la participación activa de los educandos en ella. Han sido parte del proceso y se han constituido como una base importante en el desarrollo mismo de las “galerías”<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Cada una de las herramientas se encuentran en los anexos del presenta trabajo.

### 3.1.2.1 las guías

Las guías han sido la herramienta metodológica con la que los educadores del Liceo ecológico del norte desarrollan las actividades dentro del plantel, teniendo como base la planeación y la ejecución durante el periodo escolar. Para el caso del área de Ciencias sociales, las guías cumplen la misma función, teniendo como “plus” adicional que también sirven como una herramienta que contiene algunas técnicas de recolección de información, y otras herramientas que aportan al ejercicio investigativo de los educandos como se ve del anexo 1 al anexo 3.

### 3.1.2.2 El pre informe y el informe final

El pre informe y el informe final son los ejercicios que sistematizan tanto el enfoque investigativo del proyecto de aula, como algunas técnicas de recolección de información. Tanto el pre informe como el informe final se articulan al proyecto de aula ya que se proponen articular tanto el ejercicio argumentativo de forma oral como la evidencia de las fuentes consultadas, el planteamiento y seguimiento de objetivos preguntas problemas, así como el sentido y la coherencia ente el tema, los objetivo, las problemáticas analizadas y la sustentación final<sup>19</sup>.



Figura # 6 fuente: 894092\_1722222584507871\_1845654574\_o “la cadena de puestos”, Bazarro, 26 de octubre de 201

---

<sup>19</sup> Ver anexo # 4, página 126.

#### 4. CUARTO TIEMPO: LAS HUELLAS DEL CAMINO RECORRIDO

*“En medio del bullicio de la tarde ya se va,  
unas caras felices otras de inconformidad,  
porque recitan la lección, porque piden explicación.  
Y los que esperan mamando gallo, pero esperan no  
perder el año. El vago y el juicioso y el loco y el decente.  
El que anda dedicado y el indiferente.  
El orden y el desorden juntos diariamente”  
Canción, “décimo grado”, grupo musical, Ana y Jaime, 1986.*

Es inevitable comenzar este apartado sin mencionar que evocar los recuerdos de esta experiencia lleva consigo una carga de sensaciones mezcladas de las cuales brotan sonrisas y momentos de silencio que llevan a repensar el que hacer. Llegan a la mente personas queridas, personas con las cuales se estableció un vínculo de fraternidad, otras con las cuales hubo tensiones propias de las dinámicas del aula y otras que hoy no están.

El proceso de reconstrucción de la experiencia vivida va de la mano con los recuerdos que hacen parte de mi experiencia dentro del aula, donde la construcción narrativa se desarrolla desde el proceso en que llego al Liceo y posteriormente se comienza a desarrollar esta propuesta de investigación en el aula. Cabe mencionar que es difícil desprenderse de las sensaciones que generan el escribir no solamente sobre sí mismo, sino poner en contraste esta experiencia con las reflexiones de aquellos y aquellas que hicieron parte de esta propuesta, teniendo un lugar y un papel dentro de dicho proceso en el aula; ya que se propone desarrollar el recuento de la experiencia vivida con relación a la enseñanza de la historia reciente de la violencia en Colombia, ubicando las memorias sociales Jelin (2001) como parte del área de Ciencias Sociales en las instalaciones del Liceo Ecológico del Norte; en un periodo escolar comprendido del 2015 al 2017.

Para ello el documento se nutre con la recopilación testimonial de una variedad de educandos que cursaron en los diferentes años décimo grado, teniendo en cuenta como factor para la recolección de la información su disponibilidad de tiempo; ya que al ser la gran mayoría egresado(a) s, actualmente son estudiantes universitario (a) s y otros se encuentran viajando o prestando su servicio militar.

#### **4.1 La llegada al Liceo: un trayecto lleno de expectativas**

La llegada al Liceo Ecológico del Norte se da en el año 2015, cursaba mi último semestre como estudiante de pregrado y era la primera vez que comenzaba un periodo escolar completo, ya que mi experiencia como educador era fundamentalmente haciendo reemplazos tanto en instituciones privadas como en sector público distrital. El liceo es un espacio que plantea en su PEI un enfoque socio ambiental y la proyección de la investigación en el aula, lo que me pareció muy novedoso, al proponerse un enfoque crítico y reflexivo por parte del cuerpo docente, quienes me recibieron de forma cálida y afectiva.

Después de proceso de inducción se me asignó la carga académica que llevaba consigo la enseñanza de las ciencias sociales de grado quinto a grado once, entendiendo que es un colegio pequeño y sólo hay un docente de ciencias sociales para todo bachillerato. Eso de entrada fue un elemento interesante de analizar debido a las complicaciones que lleva la planeación y el diseño de siete planeaciones diferentes, sin contar con las asignaturas de Ciencias económicas para los grados décimo y once.

Trabajo de hormiga y poca fiesta fue lo que permitió que pudiera llevar a cabo la entrega de la primera estructura curricular, donde se debía desarrollar el temario del año en curso, tomando como referencia los aportes del docente que se encontraba el año anterior. A su vez, el colegio maneja como herramienta metodológica para la elaboración de las actividades, guías que se deben desarrollar de la mano con la estructura curricular periodo a periodo. Contienen lecturas e imágenes relacionadas con el tema en cuestión, las actividades que rodean el mismo durante el periodo en curso. Anualmente se desarrollan 3 guías para cada periodo, lo que permite un desarrollo relativamente más largo que en otras instituciones.

Los primeros días fueron de bastante trabajo, algo de estrés, pero si muchas expectativas y algo de nerviosismos que les compartía a mis compañeros de la universidad, ya que sentía la presión que considero es habitual en el docente cuando se apasiona por su quehacer.

#### **4.4 De la expectativa a la realidad: el inicio de clases.**

Tener como base la planeación de las guías y la propuesta curricular me permitió dar el salto al desarrollo de las clases sin caer en la improvisación, porque ya tenía la claridad del componente temático. Pero definitivamente las preguntas nacen en la práctica, porque a pesar de que, por parte de la rectoría, las coordinaciones y la docente de apoyo “la profe Yoli” se me explicó que el colegio plantea un “enfoque personalizado” con pocos estudiantes y que promueve la inclusión como parte de la filosofía del PEI, el desarrollo de una clase con una población tan diversa se convierte en un reto gigante.

A pesar de no tener mayores inconvenientes durante las clases, y en general tener un recibimiento agradable, mi primer percance se desarrolló con el planteamiento de los trabajos grupales, ya que los educandos venían de un trabajo poco colaborativo a pesar de los comentarios de las coordinaciones. Los procesos de evaluación eran escritos y de forma individual, aunque si se promovía el ejercicio de proyectos transversales con un enfoque socio-ambiental denominado PISA<sup>20</sup> y otra más elaborada en los educandos de noveno, por medio de un proyecto de investigación con enfoque en IAP<sup>21</sup>. Si bien los educandos ya contaban con experiencias de trabajo grupal, con algunas nociones de investigación en el aula, en la enseñanza de las ciencias sociales, el trabajo grupal era tomado de forma reactiva, ya sea por la dificultad de compartir con compañeros que tuviesen diferencias físicas y/o cognitivas, como también por mantener grupos cerrados y bastante dispersos.

Otro elemento que comenzó a resaltar de forma general es que los educandos durante el desarrollo de mis clases permanentemente se distraían, ya que encontraban la monotonía en

---

<sup>20</sup> El proyecto PISA (Proyecto interdisciplinario socio ambiental) que después sería denominado PIA (proyecto interdisciplinario ambiental) es una iniciativa promovida por el liceo, donde se estimula la investigación y la puesta en escena de problemáticas socio-ambientales de forma grupal, que tienen su representación final el al denominada “feria de la ciencia y la investigación lenista”

<sup>21</sup> El proyecto IAP del Liceo ha tenido reconocimientos por parte de la comunidad y varios actores sociales, al plantear estrategias para mitigar problemáticas socio-ambientales de la localidad de Suba, de forma práctica y ejecutable.

las actividades de la guía y la forma en que se desarrollaban las explicaciones. De ahí que comencé a optar por otras estrategias visuales y dinámicas que surtieron mejores efectos positivos y despertaron interés por la asignatura, pero me acarrearón inconvenientes en el primer periodo y de hecho mi primer llamado de atención, al no estar incluidas dentro de la guía, lo que llevó a que las guías terminasen inconclusas, y las planillas de notas estuviesen con notas de actividades no contenidas en la guía.

Durante el segundo periodo el desarrollo de la guía se adaptó con relación a los tiempos del segundo periodo, pero las dificultades grupales se mantenían no en forma de agresiones físicas, pero si en faltas de colaboración, solidaridad y entendimiento con el otro. Así que para el segundo periodo desarrolle como propuesta que la evaluación final ya no fuese una evaluación escrita sino una exposición grupal, y se relacionara con las temáticas vistas. Esto resulto bastante mejor y tuvo mucha acogida, aunque no estuvo ajena a inconvenientes de tipo grupal, lo que llevó a re-pensar y recurrir a otras fuentes para incentivar el trabajo colaborativo. Estos elementos fueron alimentando el desarrollo de las clases, así como el vínculo con los mismos, al participar y proponer algunas actividades en los descansos, que tenían como intención generar inquietudes críticas y reflexivas en torno a algunas problemáticas sociopolíticas a nivel nacional.



Figura # 7, Fuente: IMG\_20150409\_173108.jpg, “mural jornada “el Bogotazo”, Bazurto, 9 de abril del 2015.

### 4.3 Los proyectos de aula denominados “galerías”

Al llegar del receso escolar de mitad del año escolar recibí mi título de pregrado como docente de Ciencias Sociales, lo que significó un alivio en términos del tiempo que podía dedicar al trabajo en el liceo. Este tiempo me invitó a reflexionar sobre mi práctica en el aula, de cómo las estrategias didácticas para el desarrollo de los contenidos que venía desarrollando si bien ya tenían una acogida favorable por parte de los educandos y considerablemente había mejorado el desarrollo de los trabajos grupales, lo que también reflejaba una disminución en las practicas mezquinas de la indiferencia, la intolerancia al otro y había mejorado notablemente el trabajo colaborativo. Sin embargo, cabe resaltar que aún había una distancia que sentía alrededor de la enseñanza de los contenidos y lo representativo que pudiese ser para los educandos.

En general, me lancé a desarrollar una propuesta para los grados sexto a once donde la exposición final tuviese un carácter más creativo, en donde se pudiera desarrollar de forma grupal, pero dándole una valoración mayor al componente artístico. Esta propuesta surgió en medio de la planeación de las evaluaciones del tercer periodo, en donde se nos abrió la posibilidad de desarrollarlas de forma activa, lúdica y participativa. Estos criterios abrieron la puerta para que las evaluaciones finales convirtieran la exposición en forma de “galería”, donde el salón debía convertirse en una galería relacionada con el tema trabajado en la estructura curricular, abriendo la posibilidad el trabajo grupal con la adjudicación de subtemas relacionados con el central.

Esto generó una aceptación satisfactoria, al generar varias sensaciones que Julián Abello y Esteban Bautista<sup>22</sup> describen cuando se les pregunta ¿Qué sensación te producían las primeras galerías? Julián opina que: “*se sentía como una emoción al momento de dar a conocer como lo se hizo, como todo su trabajo, todo lo que se ha estudiado*”. Esteban Bautista opina que: “*eh antes de hacerla daba nervios, ya que uno podía embarrarla y afectar a sus compañeros*” Esta sensación era generalizada, ya que la presión de la nota final generaba angustia, pero a la vez una emoción que se veía reflejada luego de la presentación final.

---

<sup>22</sup> Para el periodo 2015 eran estudiantes de séptimo grado, actualmente cursan grado Décimo

Las galerías se fueron planteando como mecanismo de evaluación curso por curso, pero en grado once se desarrolló de forma muy interesante al proponerse para el tercer periodo un contraste con el desarrollo de la propuesta curricular. La guía comenzó a tocar temas generales sobre la violencia en Colombia, dado que los educandos manifestaron que se planteó un repaso de lo visto de grado sexto a grado décimo, sin tocar detalladamente la historia de Colombia. Cosa que fue verdad como lo plantea Samantha Salinas<sup>23</sup> cuando se le pregunta por *¿Qué elementos recuerdan de la enseñanza de las ciencias sociales antes de la galería?: “(...) era obvio que nos querían preparar para el ICFES y que antes, creo que en noveno, hablamos algo sobre violencia política, pero veíamos que el profe en los descansos traía fotos de la UP, y traía personas del MOVICE y nos causaba curiosidad (...) cuando tocamos el tema - la violencia en Colombia- nos gustó salir del salón, tomarnos el descanso de forma artística”*. Los estudiantes comenzaron a proponer salir del salón de clase y desarrollar sus exposiciones de forma muy simbólica, haciendo murales, desarrollando juegos con los otros estudiantes, lo que permitió que la propuesta se alimentara mucho más, que tuviese una participación más significativa de los educandos y generara un interés que permanece en el recuerdo como lo plantea Leonardo Tamayo<sup>24</sup> *“las evaluaciones se hacían afuera, de forma artística, poníamos música sobre el tema y hacíamos juegos. (...) El tema nos permitió llegar a la universidad como una posición política crítica, yo que estudio comunicación social y politología, he encontrado la importancia de estos temas, sobre todo el genocidio de la UP”*.



Figura # 8, Fuente: IMG\_20151115\_084936.jpg, “galería imágenes sobre la violencia en Colombia”, Bazurto, 11 de noviembre del 2015.

<sup>23</sup> Estudiante de grado 11, promoción 2015.

<sup>24</sup> Estudiante de Grado 11, personero promoción 2015.

El periodo escolar culmina con varias observaciones que me permitieron concentrarme en un trabajo más elaborado, entendiendo que las galerías eran dispendiosas, que tenían un componente artístico, pero que carecían de una estructura didáctica, ya que acumulaba mucho trabajo para los educandos, debido a que paralelo a la preparación de la exposición debían cumplir con las actividades de la guía. La rectora del Liceo, “la profe Julia” al finalizar el periodo escolar me ofreció continuar el proceso con el compromiso de reflexionar sobre varios aspectos a mejorar en términos del manejo de los protocolos del Liceo, pero también en relación al desarrollo mismo de las clases.

#### **4.3.1 Un momento de re pensar, diseñar y construir**

Para el 2016, mi segundo periodo en el Liceo llevó consigo una preparación más detallada. Tomando como punto de partida los aspectos a mejorar la planeación y el desarrollo metodológico se llevaron a cabo unificándola en un proyecto de aula, que durante el año se desarrolló paso a paso como un producto de periodo escolar, inyectando un énfasis de proyecto de aula al componente didáctico y curricular. La modificación de las guías, así como el diseño de pre informes e informes finales<sup>25</sup>, pre sustentaciones y la producción durante el año de un proceso se proponía que la evaluación no se quedara en la prueba final, sino que se tuviera en cuenta un seguimiento procesual del aprendizaje.

El desarrollo procesual que tienen los proyectos de investigación en el aula se generaron con la intención de seguir otorgándole protagonismo al educando, pero con un carácter de rigurosidad al incluir técnicas de recolección de información. Cabe mencionar que esto fue un proceso paulatino y que la guía, así como el desarrollo mismo de los informes fue cambiando a medida que el salón de clase y los educandos lo requerían y eso convirtió el proyecto de aula en una estrategia muy interesante en la medida en que se transformaba. ¡La galería en sí misma no se convirtió en una receta estática, sino que cada grupo representa un reto para esta estrategia! Lo cual me permitiría afirmar que es un proceso dialéctico, cargado de análisis y reflexiones dentro de sí.

---

<sup>25</sup> Ver anexo #4, página 128.

En relación a la enseñanza de la historia reciente de Colombia, opté por darle un giro a la forma en que se manejaba curricularmente la enseñanza de la historia y propuse desarrollar periodo a periodo un rastreo de los principales fenómenos que relacionados con la violencia en Colombia: sus causas, consecuencias, actores sociales y relación con la historia nacional, planteando una periodización por 3 fases:

- Primera fase: de 1914 a 1948.
- Segunda fase: 1948 a 1986.
- Tercera fase: 1986 al contexto actual

Cada fase tiene un periodo escolar y con base en ella se desarrolla el abordaje temático para así darle rienda suelta al análisis compartido con los educandos durante las clases. Para la consecución de las clases la propuesta consta de la siguiente estructura:

| <b>ESTRUCTURA PROYECTO “GALERIA SOBRE LA VIOLENCIA EN COLOMBIA”</b> |  |  |
|---|--|--|
| <b>MOMENTOS</b>   | <b>ACTIVIDADES</b>   | <b>PROPÓSITOS</b>  |
| <b>PRIMER MOMENTO</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyección de la temática y criterios de evaluación.</li> <li>- Contextualización del fenómeno de análisis con apoyo de la guía.</li> <li>- Seguimiento del fenómeno, lectura de la guía y proyección audio visual, musical y/o artístico.</li> </ul> | Establecer los acuerdos de cómo se propone desarrollar el proyecto, los criterios de evaluación y realizar una mirada panorámica sobre el fenómeno que se propone analizar –la violencia en Colombia- .  |
| <b>SEGUNDO MOMENTO</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conformación de los grupos y establecimiento de criterios para entregas.</li> <li>- Asignación de temas, construcción de pre informes, pre sustentaciones y elaboración de consultas.</li> <li>- Elaboración de tutorías y seguimiento.</li> </ul>    | Consolidar los grupos de trabajo, establecer los temas con la creatividad de los grupos, asignar las responsabilidades individuales, la tareas colectivas en relación a las consultas de la información, el respectivo manejo de fuentes y la correspondiente sustentación |
| <b>TERCER MOMENTO: EJECUCIÓN DE GALERÍA</b>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asignación de lugares para la exposición final.</li> <li>- Elaboración de montajes</li> <li>- Elaboración de informes finales y entrega.</li> <li>- Sustentación final.</li> <li>- Conclusiones y reflexiones.</li> </ul>                             | Desarrollar la sustentación final según los criterios de evaluación para analizar los alcances de cada sustentación, la recopilación de los informes finales y desarrollar las reflexiones en torno a los alcances, aspectos a mejorar y los aprendizajes.                 |

Cuadro #3, elaboración propia.

Este proceso fue acogido por las directivas que permitieron su ejecución seguido del apoyo e interés de los educandos. En el caso de los educandos de Décimo grado, existió un interés por las temáticas en representaciones con mucha creatividad, pero permanente surgían inconvenientes con las entregas de los informes finales, ya que no se entregaban en los tiempos estipulados o con las especificaciones descritas en los protocolos de clase, generando que fundamentalmente en el primer periodo su desempeño no fuera excelente. Sumando a ello, siempre cabía la posibilidad de que uno o dos estudiantes fuesen reacios a trabajar en grupo, bien sea por no estar con su grupo de amigos, o por no tener un tema asignado. En ocasiones se hacían cambios de tema para estimular la participación y el interés, pero regularmente los temas eran previamente expuestos y se escogían aleatoriamente, así como los grupos de trabajo para evitar la sensación de disparidad.

En el desarrollo del segundo y tercer periodo las actividades se tornaban más interesantes en palabras de los educandos, en la medida que temas como el desarrollo de los movimientos armados insurgentes, el fenómeno del paramilitarismo y el narcotráfico eran percibidos con mayor interés que la primera fase de violencia conservadora y liberal. Salvo el “bogotazo”, los temas de segundo periodo planeaban mayor interés en la medida que había un acercamiento a la historia reciente.

Es decir, entre más cercana fuese el acontecimiento era más destacado el esfuerzo tanto en la preparación de las exposiciones de forma artística, como en las entregas de los informes finales como lo plantea Nicolás Ayala<sup>26</sup> al responder ¿cuál de las experiencias de galería es la que recuerdas más?: *“pues 2016 fue muy interesante porque se habló del fenómeno del paramilitarismo (...) de cómo contribuía al conflicto histórico como actor armado (...) y fue impactante porque recuerdo que entrábamos a los salones y representábamos de forma artística cómo se movían, cómo hablaban y cómo era su forma de operar en las masacres (...) fue muy impactante para nosotros y para los estudiantes del Liceo”*. Estos fenómenos de los cuales existe un material documental bastante amplio, pero a su vez el hecho de que para esos tiempos estuviese hablándose del proceso de negociación con las FARC-EP en la Habana permitían que el origen, conformación y desarrollo de estos actores armados tomaran relevancia para avanzar en el ejercicio analítico del proceder y el accionar de los grupos armados.

---

<sup>26</sup> Estudiante, promoción 2016.

El tercer periodo tuvo como característica que hubo un énfasis en analizar las consecuencias de la violencia en Colombia en la actualidad, por tanto se toma en cuenta el contexto hasta el año 2016, el análisis de los procesos de paz, pero de forma interesante se enfoca en las víctimas como un actor social dentro del conflicto, los territorios, el impacto socio ambiental de la guerra y la reflexión de discutir alrededor de si era o no necesaria una salida negociada al conflicto armado, tomando como referencia los procesos de paz llevados a cabo.

Estas actividades contaron con ejercicio de sensibilización, documentales, piezas musicales y otros elementos que permitieron un desarrollo de la galería que en palabras de Lina Ruiz<sup>27</sup> *“fue difícil de realizar ya que como que fue muy difícil llegarle a la gente porque el tema no les interesaba, lo consideraban un juego y no se focalizaba en tema que estamos tratando sino simplemente en la intervención como tal”* Es decir, a pesar de pensarse actividades de impacto en el Liceo ellas no generaban lo esperado, y ello generaba un grado de reflexión al momento de transpolar esta experiencia al nacional.

En relación a los elementos de análisis de la galería llevada a cabo en el 2016 es importante resaltar que en los educandos entrevistados la galería se convierte en un referente simbólico que pervive en la memoria como lo expresa Lina, a plantear que *“digamos que cuando empezamos a ver como toda la historia de acá pues como que uno empieza a hacer análisis y le queda a uno la semillita de que si le cuentan a uno algo, averiguarlo yo por mis propias fuentes y ver como yo construyo mi pensamiento crítico frente a lo que me está contando (...) ahí es cuando ve el fruto de lo que se vio en clase cuando discute con los compañeros de clase”* Para Nicolás se convierte en *“ese espacio donde comencé a desarrollar mi pensamiento crítico más allá de la historia de los colores de la bandera, los himnos y ya. Las galerías sirvieron para construir mi posición política”*.

Para William Moreno<sup>28</sup> *“el proceso de las galerías genera una identidad con el tema (...) en mi caso el tema fue el palacio de justicia donde desarrollamos una actividad con la que me sentí orgulloso porque la gente llegaba y se sentía en ese momento porque utilizamos videos y decoramos el salón como si fuera el palacio, quemando papel y exponiendo el tema”*.

---

<sup>27</sup> Estudiante, promoción 2016.

<sup>28</sup> Estudiante, personero promoción 2016.

Cada testimonio que revive estos momentos desata sonrisas y evoca momentos en donde el compartir esos recuerdos hace que los educandos ya egresados se llenen de nostalgia al momento de relatar su experiencia. En el periodo 2016 es de resaltar que durante el año los educandos generan un papel más activo, lo que permite que para el periodo 2017 el desarrollo de la propuesta se diseñe con las experiencias vividas, pero enfocando su ejecución en un ejercicio que no deje de lado el carácter artístico, sino que profundice en otras estrategias de análisis de información más profunda.

El énfasis de “matrices de consulta” o “cuadros de consulta y otras técnicas de recolección de información tuvo una baja acogida y varias resistencias en la medida que el desarrollo de las consultas debía ser clasificada tomando como referencia las fuentes bibliográficas y desglosar los elementos más importantes a través de la síntesis con conclusiones de la información consultada.

| <b>CUADRO DE CONSULTA</b>  |  |
|--|--|
| <b>ACONTECIMIENTOS IMPORTANTES</b><br>(en este apartado se deben indicar fechas, ubicación de los lugares más importantes, personajes más relevantes). |  |
| <b>MOMENTOS MAS IMPORTANTES</b> (en este apartado se den indicar los acontecimientos más destacados).  |  |
| <b>DECLIVE</b> (se deben mencionar los motivos que desataron la decadencia del acontecimiento histórico)   |  |
| <b>BIBLIOGRAFIA</b> (la bibliografía debe contener la fuente bibliográfica según APA 6).   |  |
| <b>ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</b><br>(conclusiones y análisis de las fuentes consultadas)  |  |

Cuadro #4, elaboración propia.

Tanto las matrices de consulta, como las pre sustentaciones y otro elemento adicional que se denominó “pregunta de profundización” dieron un giro a la exigencia de la galería, al desarrollarla propuesta temática según lo avanzado en el 2016 pero añadiendo una pregunta de profundización que permitiera la interpretación crítica del fenómeno desde los gustos personales. “El genocidio de la UP a través de la fotografía” es un ejemplo de cómo se

planteaban las galerías, así como podría ser a través de la música, podría ser por medio del cine, o las representaciones artísticas u otro enfoque de interés a nivel grupal.

Las presentaciones combinaban el ejercicio artístico con el análisis de la información haciéndola más nutrida, aunque no exenta de dificultades, ya que en décimo grado, para el año 2017 existieron varias festividades los días Lunes, y como sólo se contaba con una hora a la semana para el desarrollo de las galerías esto llevó a un recarga en los grupos y en dificultades para el trabajo grupal, lo que sirvió para que se articulara la sala de sistemas las clases de sociales, con el propósito de avanzar en las consultas sin dejar de lado la ejecución de los informes finales y la puesta final.



Figura # 9, Fuente: IMG\_20171115\_095455681.jpg, “galería violencia en Colombia 3ra fase genocidio de la UP”, Bazurto, 15 de noviembre del 2017.

Este 2017 contó con varios elementos que es importante analizar, relacionándolos con las experiencias vividas en los años anteriores: Por una parte Sara Sarache y Santiago Gómez<sup>29</sup> tiene varias opiniones alrededor de las técnicas de recolección de información: Santiago afirma que *“con las técnicas de recolección de información las galerías se volvieron entre comillas “más serias” (...) porque tenías que recopilar e interiorizar la información.* Sara plantea en consonancia con Santiago que: *“es una herramienta que permite sintetizar la información consultada. Ehh la otra cosa es que permite tomar buenas fuentes, sacar citas (...) y las ejecuciones de galería más formales nos permiten hablar de forma más seria y más suelta y siento que eso hace que nuestros argumentos fluyan más fácil (...)”*

<sup>29</sup> Estudiantes de LEN, próxima promoción 2018.

Sara y Santiago como estudiantes destacados, críticos y muy analíticos toman con detalle aquellos elementos que constituyen el desarrollo de la ejecución de galería con este componente más riguroso. Juliana Laverde<sup>30</sup> por su parte afirma que esto le costó mucho cuando describe su experiencia: *“huy no a mi si me dio duro (risas) porque a mí me iba bien cuando las galerías eran artísticas (...) pero sí, al final me fue bien porque pude hacer las consultas sobre la UP y hacer un mural”*. Lina Rojas<sup>31</sup> narra su experiencia sobre la última galería, recordando cómo fue su desarrollo de matrices: *“pues a mí grupo le tocó la historia de A LUCHAR y pues mi hermano estudia en la nacional y me presentó a un profesor que ahorita no me acuerdo como se llama (risas) y le pude hacer una entrevista que al profe le gusto arto, y me sirvió mucho para enterarme de esto porque antes ni idea (...)”*.

En síntesis, las experiencias alrededor de las fases que narran este proceso dejan muchos aprendizajes que me permite afirmar el hecho de que esta propuesta tiene consigo una aceptación por parte de los educandos, considero por el hecho de ser partícipes de una propuesta en la que ellos se convierten en los protagonistas, ya que si bien las herramientas y las técnicas de recolección de información, así como el ejercicio de evaluar los procesos corre por cuenta mía como educador, pero también por los requisitos que el establecimiento debe cumplir de cara a las exigencias del ministerio de educación; el rol de educador se hace horizontal, ya que, por una parte el educando tiene la posibilidad de discutir con los planteamientos que el docente pone en su propuesta, no con el ánimo de violentar la clase o al educador, sino con la intención de debatir críticamente los elementos curriculares, a la luz de sus consultas y análisis respectivos, lo que genera una relación dialógica entre el educador y el educando.

Simultáneamente, mientras el educador apoya, orienta y participa de las experiencia aportando sus saberes, los educandos no son sujetos activos ni objetos dentro del aula; se convierten en partes activas del proceso, en la medida que ellos construyen las propuestas, desarrollan un ejercicio de consultas que alimentan el carácter argumentativo y sustentan su experiencia no solamente hacia el educador, sino hacia sus pares educandos, exponiendo sus resultados conforme a los criterios previamente establecidos, pero a su vez de la forma en que ellos se sientan más a gusto al momento de sustentar su trabajo.

---

<sup>30</sup> Estudiante del LEN, próxima promoción 2018.

<sup>31</sup> Estudiante del LEN, próxima promoción 2018.

## **5. QUINTO TIEMPO: UNA MIRADA ATRÁS PARA SEGUIR ADELANTE**

### **5.1 La retrospectiva sobre los tiempos como reflexión de la sistematización de experiencias**

Este último apartado concluye haciendo un ejercicio retrospectivo de cada uno de los tiempos sobre los cuales se desarrolló este trabajo que grado, que tiene como pretensiones desarrollar un ejercicio de reflexibilidad sobre una experiencia de aula, que tuvo consigo la participación activa de los educandos durante 3 años consecutivos.

Igualmente es una apuesta por atribuirle un lugar a la enseñanza de la historia reciente como un elemento de vital importancia en relación con la verdad histórica sobre el conflicto armado colombiano y el papel que juega su ejecución crítica en las aulas escolares, de cara a la construcción de sujetos críticos de su realidad vivida.

Transversal a este elemento, la memoria como una categoría tensionante dentro de la historia reciente, pero también como un enfoque importante de resaltar en el desarrollo de las narrativas que contiene la sistematización de experiencia considero que no puede pasar sin dejar por sentado que la memoria no solamente orbita como un elemento ajeno de no ser reflexionado, sino por el contrario se relaciona directamente en el desarrollo de esta propuesta.

Emerge la importancia de profundizar en la enseñanza de la historia reciente como una disciplina que debe ser potenciada, como una responsabilidad histórica y un aporte a la construcción epistemológica que requiere de profundidad y validez para su implementación en las aulas.

El papel de la investigación en el aula y la co-investigación del trabajo cobran relevancia a ser elementos que se desarrollaron durante la experiencia y se convirtieron en una apuesta articuladora durante el periodo de ejecución.

Por último, es importante rescatar el carácter que cobra la sistematización de experiencias como un enfoque investigativo que ha tenido un desarrollo y que se convierte –también en una apuesta política por reivindicar voces, subjetividades y acciones que propenden por apuestas de transformación social, en este caso desde la escuela como un lugar donde la enseñanza y el aprendizaje también se posicionan como cuestiones políticas.

### **5.1.1 El papel de la enseñanza de la historia reciente en la experiencia con los educandos del LEN**

Analizar el presente como punto de partida para evocar el pasado se convierte en una apuesta que durante la experiencia permitió la participación activa, en la medida en que el abordaje de las temáticas se analiza de forma cercana a las realidades vividas. Análisis de noticias, documentales, música, cine, y otras formas de acercar la realidad, así como los testimonios de seres cercanos y la comparación con las fuentes bibliográficas se convirtió en una forma muy interesante de acercar al contexto del fenómeno que se abordó, para así poder encaminar las propuestas de “ejecución de galería” de manera que ellos fuesen los que escogieran el mecanismo que les parecía más interesante de abordar la temática y exponerla. Ello demuestra que el hecho de consultar se hace necesario en la enseñanza de la historia reciente, y que el contraste de fuentes –orales y escritas- se hace necesario.

Un elemento que reflexión tiene que ver con los tiempos para la ejecución de las propuestas. Si bien el abordaje cuenta con un periodo de aproximadamente 3 a 4 meses, la enseñanza de la historia reciente en grado décimo es bastante reducida en la jornada escolar, lo que dificulta los tiempos de trabajo en el aula y lleva consigo una recarga en las consultas y el desarrollo de los trabajos escritos finales.

Pero a pesar de estas dificultades, los testimonios dejan constancia que la enseñanza de la historia reciente genera un impacto en los educandos, en relación con la mirada crítica que se desarrolla de la realidad política, económica, social y como dicha realidad ha marcado los pasos de la Colombia en la que habitamos hoy en día, con sus dificultades, pero también con sus alcances, resistencias, continuidades y la posibilidad de transformaciones.

Cabe anotar que es un largo camino el que se debe recorrer para hablar que la enseñanza de la historia reciente tenga el estatus epistemológico que demanda en momento político nacional. Considero que de esta iniciativa emana la proyección hacia este propósito, como un primer paso para enfocar próximas investigaciones profundizando en el orden de lo epistemológico.

### **5.1.2 La memoria y su transversalidad dentro de la sistematización de experiencias**

Dentro del presente trabajo considero importante destacar que la memoria es un elemento que no flota durante el trabajo, sino que se convierte en un elemento que concatena la importancia que lleva consigo atribuirles un valor simbólico a los testimonios, los relatos y las vivencias de los actores del conflicto silenciados por siglos durante la enseñanza tradicional de la historia. Sumado a ello los relatos, las narrativas y las vivencias cobran vida al momento de desarrollar la sistematización de experiencias.

Destacar el carácter simbólico que llevan tanto los recuerdos como los olvidos posiciona la experiencia vivida como algo memorable o susceptible de ser olvidado, lo que permite acotar un elemento de análisis a los procesos de sistematización de experiencias y es el carácter de lo simbólico: de lo que es relevante o de lo que menester de ser sistematizado y aquello que debe ser olvidado. ¿Por qué? ¿Por voluntad del investigador? ¿Por efecto de la relevancia de la investigación? y ¿Dónde queda la opinión del sujeto de la investigación? Estos elementos son detalles que –considero- articular la memoria a la sistematización de experiencias permite acentuar en el sujeto dentro de la experiencia vivida y abre la posibilidad de enfocar en elementos propios de la recolección de experiencias con ojo crítico ante los silencios y la importancia que se le atribuye a unos recuerdos más que otros.

### **5.1.3 Intencionalidades y pretensiones: la investigación y la co-investigación en el aula**

Este elemento se convirtió en un reto no solamente en el desarrollo mismo de la sistematización de la experiencia, sino desde el momento en que comenzó a tomar forma dentro del proceso en el aula.

Considero que la sistematización no tendría sentido si no sirviese para adentrarse dentro de la práctica y reflexionar sobre los alcances de lo propuesto. Y ante ello considero que aún hoy este es uno de los elementos más interesantes y más difíciles de ejecutar como educador por varios elementos tanto del proceso de investigación como el rol de co-investigador, entendiendo que la intencionalidad es otorgar un rol protagónico al educando, no solamente durante la sistematización, sino dentro de la experiencia en el aula:

- En primer lugar desatar el interés por desarrollar un ejercicio investigativo en un joven es bastante complejo, - más si es un trabajo grupal- en la medida en que demanda de establecer criterios de trabajo conjunto y cumplir con las responsabilidades asignadas, lo que genera fricciones y tensiones que hacen parte del trabajo, pero dificultan el desarrollo del proceso, aun cuando se tenga conciencia de estas acciones.
- Otro elemento es comprender como educador que el proceso de investigación en el aula en relación con las fases que aparecen en las fuentes bibliográficas se pone en contraste con la realidad en el aula y en el caso de esta experiencia, es necesario hablar de que cada galería se alimentó de herramientas investigativas para el desarrollo de un proyecto de aula, lo que genera una distancia al momento de afirmar que “las galerías” fueron investigaciones elaboradas por los educandos.
- Plantear en el aula un rol de investigador del educando fue una pretensión que se vino desdibujando durante el proceso como protagonista de la experiencia vivida dentro del proyecto de aula o “galería”. Es decir, el educando está sujeto a una dependencia plena de las directrices del docente. Sin embargo, es de resaltar que los grupos desarrollaron estrategias de forma autónoma para las ejecuciones de galería; otros pocos, con un carácter más reflexivo llegaron a construir otras estrategias para la recolección de la información y profundizar con interés en el ejercicio argumentativo de sus temáticas asignadas. Por ello, considero que el destacar a los educandos como co-investigadores está más concatenado al desarrollo de la experiencia, ya que la intención de la propuesta esta desligada de pretensiones que no estén sujetas a las realidades vividas en el aula y si llegaron a interiorizar herramientas al interior del proceso. Pero sobre todo hubo la posibilidad de desarrollar un ejercicio dialogante y participativo donde el educando discutía con un carácter argumentativo la conclusión de su proceso, horizontalizando la relación, educador-educando, en cuanto a la sustentación de argumentos sobre el tema tratado.

#### **5.1.4 La sistematización de experiencias como enfoque investigativo y apuesta política**

El documento recoge un elemento importante a mi juicio y es que dentro de la bibliografía consultada Jara (2014) le imprime un elemento adicional que siento le genera un sentido político a la sistematización de experiencias y es el desarrollo histórico que ha tenido, y cómo se ha venido configurando año tras año, alimentándose de los trabajos no solamente de grandes investigadores, sino también de sectores populares que han impreso todo su esfuerzo desde sus trabajos y aprendizajes para dejar sentado que su voz y su experiencia también es una fuente de aprendizaje valiosa y muy rica en saberes.

Por lo tanto, y en sintonía con valorar la sistematización de experiencias como una apuesta política, considero que las aulas educativas también son espacios donde día a día y silenciosamente se tejen experiencias –que no por el hecho de ser la mía- merecen de ser escuchadas de forma reflexiva; sin juicios de valor. Sino con la intencionalidad de construir y tejer saberes alrededor de las experiencias vividas; de narrar los desaciertos con la capacidad crítica que debe caracterizar al maestro.

Considero que la sistematización de experiencias también es la posibilidad ética y política de bajar el tan mentado ego pedagógico que circunda por los claustros académicos, e invita a bajar la mirada y analizar las practicas, ¡nuestras prácticas! Y no tomar por sentado o dicho todo. La sistematización de experiencias vividas nos invita a recordar nuestro caminar, y ese acto permite que nos encontremos no solamente con nuestros pasos, sino también con nuestras huellas, aquellas dejadas en esos jóvenes sentados dentro de las 4 paredes, y nos permite devolvemos y recordar. Y ese, ese instante me puede llevar a analizar sobre ¿me recuerdan a mí o a los aprendizajes que me sirvieron para mi vida? Por mencionar la gama de posibilidades que permite detenerse y retomar los caminos de una experiencia vivida.

## BIBLIOGRAFÍA

- Borjas, B. (2003). *Metodología para sistematizar prácticas educativas: Por las ciudades de Calvino*. Caracas, Venezuela: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. C. (2008). Metodológico, La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño. *Psyche*, 17(1), 29-39.
- Echeverry, C. E. (2008). Coinvestigación: organizaciones populares y nuevas prácticas de saber. *Nómadas*, 112-127. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105112131009>
- Fiske, M., Kendal, P., & Merton, R. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada (traducción de Consuelo del Val y Javier Callejo). *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*(1), 215-227.
- Gonzales, A. A., & Morales, I. M. (2009). *didactica de las ciencias sociales para la educación infantil*. Bogotá: fondo editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- GONZÁLEZ, J. A., MUÑOZ, M. P., & ZUBIZARRETA, A. C. (10 de enero de 2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. (I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*(54/5), 18.
- Jara, O. (1994). *para sistematizar experiencias*. San José, Costa Rica: Centro de estudios y publicaciones Alforja.
- Jara, O. (2008). *La Concepción Metodológica Dialéctica, los Métodos y las Técnicas Participativas en la Educación Popular*. Costa Rica: Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jara, O. (2014). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Lima, Perú: CEP- Centro de estudios y publicaciones Alforja.
- Jelin, E. (2001). *los trabajos de la memoria*. España: Siglo XXI, editores.
- Levín, F. (16 de Marzo de 2015). La historia reciente, una disciplina para entender el pasado presente. *Argentina Investiga*. (M. Bello, Entrevistador) Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento - Instituto del Desarrollo Humano. Obtenido de [http://argentinainvestiga.edu.ar/noticia.php?titulo=la\\_historia\\_reciente\\_una\\_disciplina\\_para\\_entender\\_el\\_pasado\\_presente&id=2390](http://argentinainvestiga.edu.ar/noticia.php?titulo=la_historia_reciente_una_disciplina_para_entender_el_pasado_presente&id=2390)
- Mallimaci, F., & Béliveau, V. G. (2006). Historias de vida y método biográfico. Estrategias de investigación cualitativa. (1), 23-60.
- Morales, A. A., & Gonzales, M. I. (2009). *Didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil: análisis, propuestas y estado de la cuestión*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Morales, A., Cáceres, N., & Mercado., V. (18 de Agosto de 2016). *La investigación: Relatos de Vida con Método de entrevista*. Obtenido de La investigación: Relatos de Vida con Método de entrevista: <https://www.youtube.com/watch?v=D2t9WQ6gN1k&t=16s>
- Neira Uneme, Á. V., Albadán, P., Peralta Guachetá, B. M., Huérfano Méndez, J. A., Panqueba Cifuentes, J. F., Ríos Rincón, S. M., . . . Soler Mejía, J. (2012). *Memoria, conflicto y escuela : voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Obtenido de "http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160106010918/MemoriaConflictoyEscuela.pdf"
- Páramo, P. (27 de 02 de 2006). Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta moebio*(25), 1-7. Recuperado el 11 de 09 de 2017, de [www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm](http://www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm)
- Porlan, R. (1987). El maestro como investigador en el aula, investigar para conocer conocer para enseñar. *Revista investigación en la escuela*, 63-69.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. la búsqueda de los significados. *1*, 100-132.
- Valencia, P. O., Díaz, J. M., & Villafane, G. V. (2014). Enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, 59-70.
- Valenzuela, C. E. (2008). Coinvestigación: organizaciones populares y nuevas prácticas de saber. *Nomadas*(29), 112-127. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/1051/105112131009/>

**ANEXOS**

**ANEXO 1 guía primer periodo 10°**

**ANEXO 2 Guía segundo periodo Décimo**

**ANEXO 3 Guía Tercer periodo Décimo**

**ANEXO 4 Ejemplo informe final con observaciones (2016)**

**ANEXO 5 Matrices de recolección de entrevistas**

**ANEXO 1 guía primer periodo 10°**

GUÍA N° 01 - IP  
CIENCIAS SOCIALES  
DÉCIMO

DOCENTE: Lic. Julián Bazarro

ESTUDIANTE: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

TEMA: COLOMBIA HOY: UNA MIRADA PARA LA PAZ DESDE LAS NARRATIVAS QUE HAN VIVIDO EL CONFLICTO SOCIAL, POLÍTICO Y ARMADO.

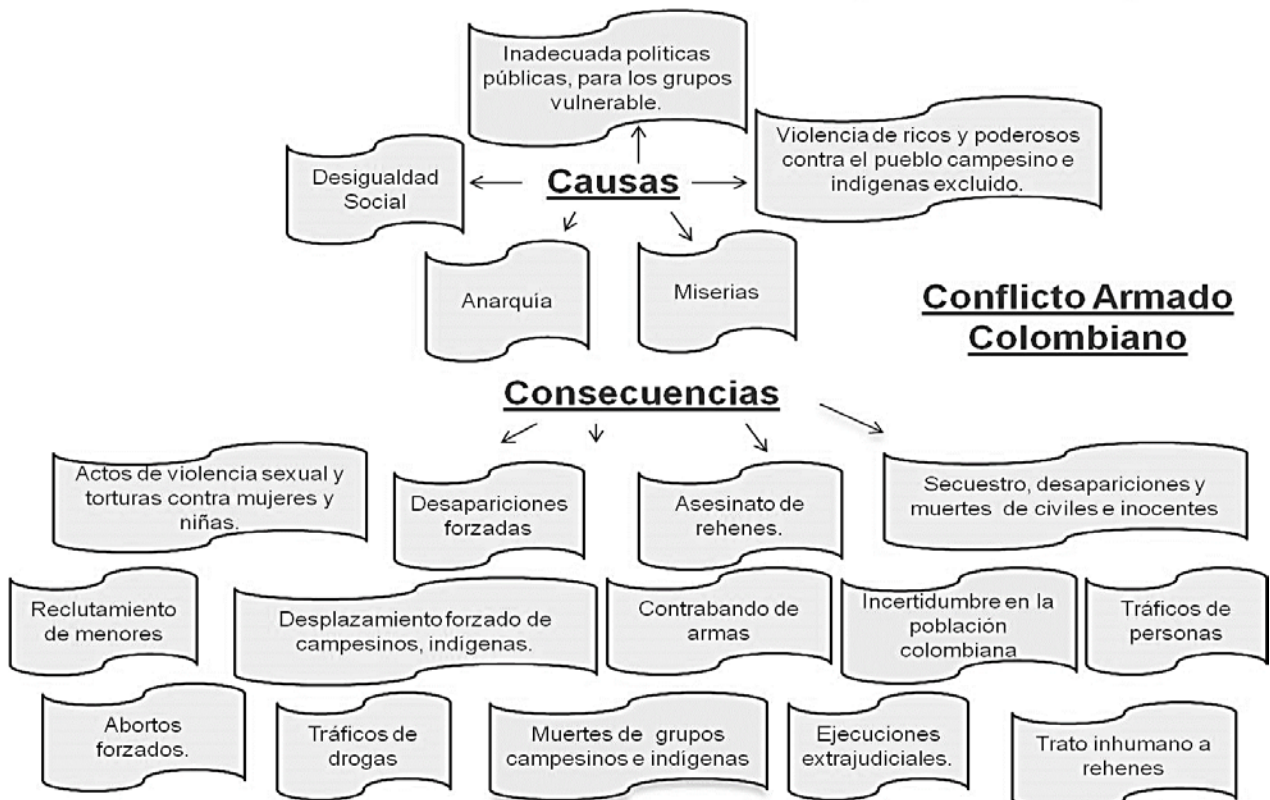
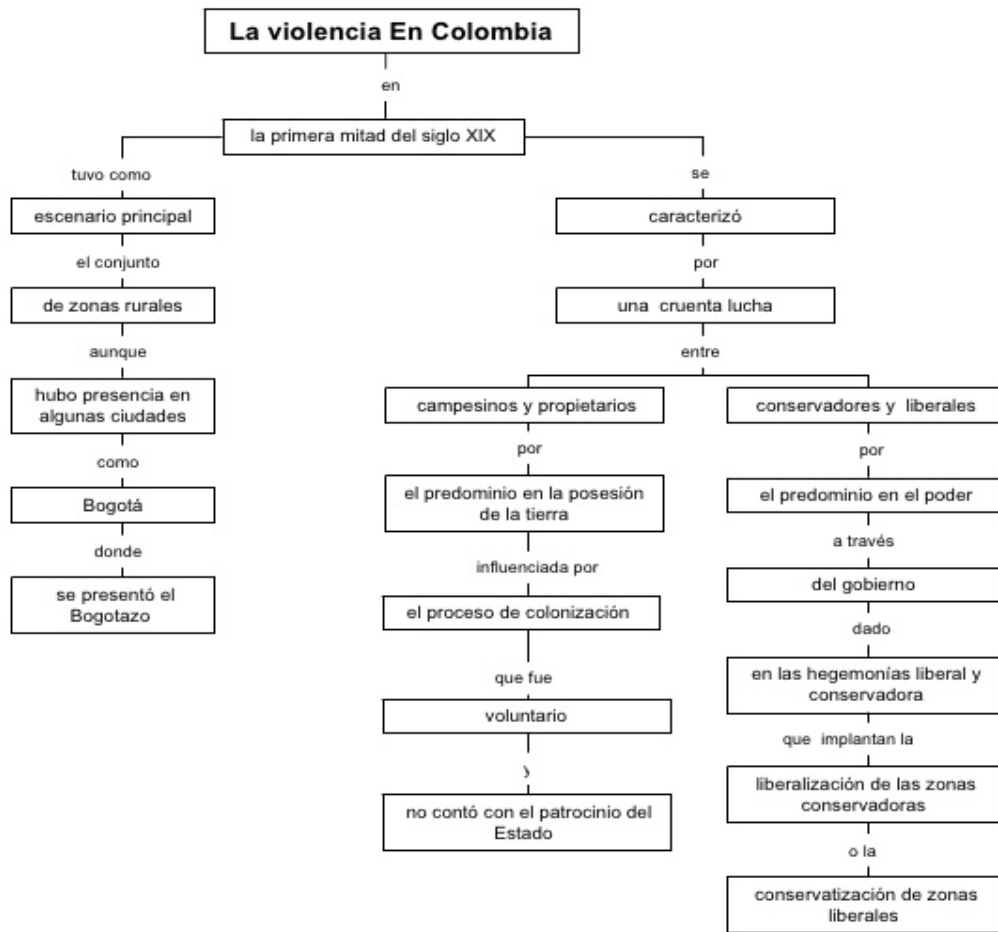
- ✦ Ajustes y modificaciones por Julián Bazarro
- ✦ Aportes del profesor Pedro Andrés Barrera (Enfoque metodológico e investigativo).

OBJETIVO:

- Identifico los principales actores sociales que intervienen en los periodos de la violencia
- Analizo los elementos estructurales que ocasionaron los orígenes de la violencia en Colombia (1930- 1949) (1950-1984) (1985 2015).

1. ESQUEMA

Analizar los siguientes esquemas y realizar un escrito de 1 página en el cuaderno.



## 1.1 lectura

A continuación, te encontrarás con una relacionada con un tema sensible para los colombianos: el desarrollo de la violencia en Colombia, a partir de las disputas bipartidistas. Se debe realizar las siguientes lecturas, subrayar con color azul las palabras claves y con color rojo las palabras desconocidas. Luego anotar en el cuaderno las ideas importantes identificando el número del párrafo y luego un glosario de palabras desconocidas.

### Violencia y política colombiana

#### Algunas pistas para su entendimiento

#### Independencia y violencia

La independencia de Colombia supuso el inicio de un conflicto que se prolongó durante todo el siglo XIX en que habrá turnos entre los partidos conservadores y liberales, pronunciamientos y guerra civil. La última de estas denominadas guerras civiles se dará entre 1899 y 1902 y se conocerá como la Guerra de los Mil Días. En ésta, los conservadores triunfaron frente a los liberales e inauguraron un período de 30 años que se llamó la “hegemonía conservadora” (Urrego, 2002: 25).

Entre 1902 y 1948, se observa una paz relativa, bajo los gobiernos (1886-1930) y luego con los presidentes reformistas liberales (1930–1946). Es una etapa, 1930-1947, en la que se da el juego entre partido liberal y conservador ejerciendo éstos últimos una oposición que impediría el desarrollo de las reformas<sup>32</sup>, y que las bloquearía finalmente en 1947. (Urrego, 2002: 27).

Esa oposición que surge en los años 40 sería una oposición beligerante que defendería, por un lado, la idea de legítima violencia frente a los abusos del poder, y por otro, la práctica del atentado personal. Así se organizarían grupos al margen de la ley, armados, que buscaban paralizar la participación electoral del liberalismo y después, descontar la diferencia de votos matando al opositor. (Oquist, 1978).

El punto álgido de esta violencia se daría en 1948 con el asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán. Su asesinato provocó un levantamiento popular que se denominó “el Bogotazo” y que da el inicio de la denominada “Violencia”. El gobierno del presidente conservador Mariano Ospina Pérez logró controlar la situación y terminó completo su mandato en 1950. En las elecciones de 1950 no participó el partido Liberal alegando falta de garantías. Esto facilitó el triunfo del partido Conservador encabezado por Laureano Gómez,

---

<sup>32</sup> 3 Las principales reformas fueron la legalización de los sindicatos, se establece el derecho a huelga, se reforma el sistema de propiedad de la tierra, se dictan leyes a la protección y el estímulo a la industria nacional, se crean institutos para la situación técnica y agrícola

quien continuó y profundizó la política de seguridad de su antecesor ante la violencia partidista, la cual no contemplaba negociar con el Partido Liberal. (Fernández de Soto, 1961).

El Partido Liberal, no sin controversias internas, tomó la decisión de promover guerrillas para oponerse al poder militar del gobierno de Gómez. Además de las guerrillas liberales, que operaban principalmente en los Llanos Orientales, en varias regiones se crearon diferentes tipos de bandas armadas irregulares.

El fracaso de las políticas oficiales y la desconfianza que inspiraban algunas de las actitudes personales de Gómez llevaron a que perdiera el apoyo de buena parte de los miembros de su propio partido, y en 1953 la clase política se apoyara en el establecimiento militar para propinar un golpe de estado. El poder fue asumido por el general Gustavo Rojas Pinilla. (Posada, 1968).

### Surgimiento del Frente Nacional

Cuando la dirigencia política del país y los sectores sociales opuestos al régimen consideraron que el gobierno de Rojas Pinilla debía finalizar y no prolongarse por otros cuatro años o más, se promovió un paro que obligó al retiro del general Rojas Pinilla. El poder fue asumido por una junta militar de transición mientras se pensaba en reanudar el sistema político democrático tradicional de la república (Ocampo, 2006).

Los líderes de los partidos Liberal y Conservador finalmente acordaron que, durante un nuevo período de transición, que se extendería por los próximos cuatro períodos (16 años), se alternarían en el poder. Este sistema, conocido como alternancia o Frente nacional, se plasmó con un tratado firmado en Sitges (España) en 1953.

El acuerdo del Frente Nacional, que fue consagrado constitucionalmente en 1957 por un plebiscito, garantizaba de manera estricta que ni los liberales ni los conservadores serían excluidos del poder, a la vez que cortaba el paso a posibles nuevos partidos políticos. (Bedoya, 1991).

Durante el gobierno de Guillermo León Valencia (1962–1966), segundo presidente del Frente Nacional, y ante la preocupación por la existencia de algunas de las llamadas “repúblicas independientes”<sup>33</sup> al interior del país, el presidente ordenó al ejército someter tales repúblicas y restablecer allí la autoridad. (González, 1992).

### La cuestión agraria en Colombia

Tatiana Roa Avendaño / jueves 29 de octubre de 2009



A través de su historia, Colombia ha mantenido un agudo conflicto agrario con

<sup>33</sup> El senador conservador Alvaro Gómez Hurtado denunció en el Congreso de la República la existencia de 16 “repúblicas independientes” que escapaban al control del Estado.

implicaciones en los ámbitos sociales, políticos, económicos y culturales del país.

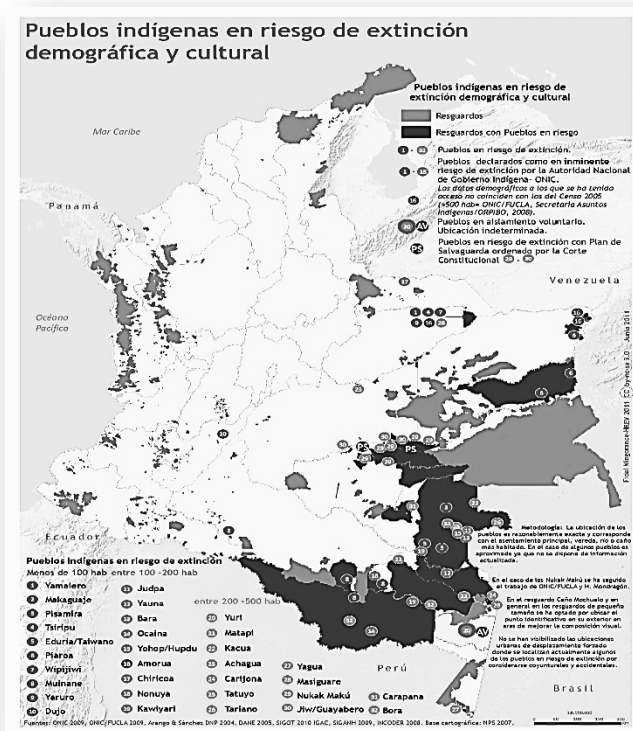
La cuestión agraria ha estado en el centro del histórico conflicto político armado colombiano. No hay duda, el conflicto ha estado atravesado por la disputa por la tierra.

En este país, como en otros países latinoamericanos, es evidente la existencia y permanencia de la estructura latifundista de la tenencia de la tierra, los usos de la misma se realizan en contravía de su vocación y quienes se benefician de políticas y programas son los señores de la tierra: terratenientes, latifundistas, élites agropecuarias e inversionistas extranjeros.

Las cifras oficiales demuestran una tendencia imparable a la concentración de la propiedad, al aumento de las tierras dedicadas a la ganadería extensiva, a la disminución de la producción de alimentos y al aumento de los desplazamientos forzados de las comunidades campesinas asentadas en los departamentos con mayor concentración de la propiedad rural (CODHES/UNICEF, 1998; Machado, 1998).

Durante el siglo pasado, el campesinado colombiano empeoró sus condiciones de vida y considerables extensiones de territorios e importantes ecosistemas han sido destruidos por los procesos de colonización que propiciaron las políticas agrarias.

La realidad es que el campo colombiano, escenario del conflicto armado, ha sufrido importantes transformaciones en los últimos años. Hay una tendencia regresiva de los cultivos transitorios mientras que los de ciclo largo evidencian un fortalecimiento.



Esta tendencia ha estado asociada a conflictos en torno a la tierra, al desplazamiento, a precarias relaciones laborales, y a los subsidios o apoyos estatales. Es el caso, hoy tan en boga, de las plantaciones para la producción de agro combustibles a partir de la caña de azúcar y la palma aceitera

En Colombia, campesinos, aparceros, indígenas, trabajadores agrícolas, negros, tienen una larga y dura historia de contienda y confrontación con terratenientes, empresarios agrícolas y empresas transnacionales. Son muchos los hechos que recuerdan esta historia.

Aún en la actualidad, los movimientos campesinos, indígenas y de trabajadores agrícolas continúan enmarcando sus demandas en la lucha por tierra y

reforma agraria, en los últimos años, a través de la Minga Indígena, Campesina y Negra se ha

incluso demandado la "liberación de la Madre Tierra" y la defensa del territorio, incorporando estas nuevas demandas a las ya existentes.

La disputa y el control sobre la tierra han sido permanentes. En Colombia, como en otros países, la histórica oposición de los señores de la tierra, actores políticos representados en: terratenientes y latifundistas y las élites gobernantes impidió que avanzaran las tibias leyes de reforma agraria que se produjeron en el país. Por el contrario, durante el siglo anterior, las desigualdades crecieron y la concentración de la tierra es hoy aún mayor; los apoyos estatales para modernizar y mecanizar sus predios, a través de créditos e infraestructura se quedaron en manos de unos pocos.

Más recientemente, diversos medios de comunicación destaparon la "olla podrida" que ha terminado siendo el Programa Agro Ingreso Seguro (AIS), que destinó mayoritariamente sus subsidios hacia familias de terratenientes, reinas de bellezas y personas al frente de proyectos agroindustriales, poniendo al descubierto los intereses de un gobierno que ha continuado privilegiando a gran latifundista y agroindustrial. Es por esto que en los diversos procesos de paz la cuestión agraria ha sido un eje preponderante y lo será para un futuro proceso de paz o período de posconflicto. La clave de un panorama distinto para Colombia sólo es posible con profundas transformaciones de éstas.

Este ensayo busca analizar la cuestión agraria en Colombia, las dinámicas y la contienda política del campesinado colombiano en las demandas por tierra y reforma agraria desde inicios de siglo XX a finales del siglo pasado.

Los orígenes de las luchas campesinas por la tierra



La creación política del campesinado colombiano se ha dado a través de una valiente lucha contra la explotación latifundista y el monopolio de la tierra. Los campesinos establecieron en diversas ocasiones formas colectivas de trabajo agrario, herencia de los pueblos indígenas, y en múltiples momentos defendieron la tierra incluso a través de rebeliones armadas.

"Sea de manera espontánea u organizada, el campesinado ha demostrado una gran capacidad de lucha y resistencia, al tiempo que ha hecho producir la tierra como nunca

lo hicieron los grandes propietarios, con el fin de alimentar y abrigar al pueblo" (Fals Borda, 1975: 51).

A comienzos del siglo XX, estas luchas campesinas en Colombia eran meramente locales. Están los casos de Viotá (Cundinamarca), del páramo de Sumapaz en el mismo departamento, del Caribe donde las luchas campesinas estuvieron guiadas por las ideas socialistas, que, como todo en su época, habían llegado primero a la Costa que a Bogotá. También, en la región conocida como Eje Cafetero, los campesinos, peones, colonos,

aparceros y arrendatarios levantaron un movimiento que llamaron ligas campesinas (Fals Borda, 1975: 118).

La contienda política del campesinado en esos años tuvo la influencia política e intelectual de los agraristas, en cabeza de Erasmo Valencia, el líder liberal Jorge Eliécer Gaitán y una "izquierda que defendió el campesinado y se arraigó en él desde sus orígenes, a través de las organizaciones socialistas o marxistas, en particular el Partido Socialista Revolucionario y luego el Partido Comunista" (Ibíd., 2003).

La contienda política por la reforma agraria de 1961



El movimiento campesino e indígena de la época logra articular las luchas étnicas y culturales de los pueblos indígenas con la lucha de clases, que, recogiendo la voz del investigador Orlando Fals Borda, pueden resultar complementarias y articuladoras.

El sociólogo colombiano señala el ejemplo de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), que incorporaron en sus luchas estas tesis, igual que lo hicieron importantes líderes indígenas como Manuel Quintín Lame, indígena nasa que promovió importantes movilizaciones y recuperaciones de tierra en el Cauca, al

suroccidente de Colombia. (Fals Borda, 2002: 21B).

La Violencia, creciente desde 1946, incrementada con los ataques contra Viotá en noviembre de 1947 y contra las comunidades del Cauca en enero de 1948, fue generalizada después del asesinato de Gaitán, el 9 de abril de 1948 y se ensañó contra la Confederación y cobró la vida de la mayoría de sus dirigentes, entre ellas la de su presidente, envenenado en 1952 (Mondragón, 2003).

A mediados de los años 1950, el Gobierno autoriza medidas para el desalojo masivo de arrendatarios, aparceros, colonos y ocupantes campesinos de tierras. La lucha por la tierra se libraba en lugares donde históricamente había existido enfrentamiento de clase: Tolima, Córdoba, el Magdalena Medio y los Llanos Orientales. En ellas surgen guerrillas liberales.



La movilización campesina se retoma a finales de los años 50 del siglo pasado, se produce una radicalización de la contienda política campesina y dentro de sus repertorios esta la demanda por una ley de reforma agraria, como en efecto ocurrió posteriormente. En 1958 se firmaron tratados de paz con todos los guerrilleros que entre otras cosas abrían el paso a medidas de reforma

agraria y que propiciaron la reorganización del campesinado.

Además de las demandas y las protestas del campesinado, la convergencia de la movilización campesina con diversas oportunidades políticas, llevaron a que finalmente se aprobara la Reforma Agraria de 1961.

Pero, mientras de un lado se había logrado la Ley de Reforma Agraria, la presión del Gobierno sobre el campesinado crecía. Es así como en 1964 se produjo el ataque a Marquetalia por parte del Ejército. Ante la agresión, la respuesta de estos campesinos fue la creación de la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC).



Tanto las FARC como la otra recién constituida guerrilla el Ejército de Liberación Nacional (ELN), con el sacerdote Camilo Torres en sus filas, incluyen en sus programas la cuestión agraria. El programa campesino volvía a expresarse en las luchas guerrilleras (Mondragón, 2003). Por ese año de 1964, crece la contienda del campesinado por la tierra. Éste buscaba hacer sentir su voz con el propósito de hacer cumplir la ley de reforma agraria de 1961. En el mismo año varias tomas de haciendas se realizaron en Cereté (Córdoba) y Manatí (Atlántico) (Ibíd., 2003).



Un nuevo actor político empieza a jugar con fuerza dentro del campesinado y tendrá un rol importante en la cuestión agraria: la Iglesia. Un proceso renovador se estaba produciendo en su interior. De un lado, algunos de los sacerdotes más progresistas, seguidores de la Teología de la Liberación que promueven el movimiento de Comunidades de Base, articulado al Movimiento de los Sin Tierra (MST) en Brasil, crean el grupo de Golconda y comienzan a influir en las

organizaciones campesinas.

Lo cierto es que también los procesos de urbanización creciente demandaban garantizar el abastecimiento del creciente consumo de alimentos en las ciudades. De esta forma, un replanteamiento de la cuestión agraria llevaría a impulsar la adopción de tecnologías modernas en el campo y resolver los asuntos de tenencia de la tierra.

De esta manera, en el caso colombiano, las políticas de industrialización sustitutiva ponían el acento en la tenencia de la tierra y la ampliación de la frontera agrícola con cierto mejoramiento técnico, sin que esto significara necesariamente la mecanización.

En síntesis, la Reforma Agraria Integral, como fue denominada esta ley, tuvo como objetivos la solución a las problemáticas de la generación de empleo, el abastecimiento alimentario y la superación de la violencia, con medidas que pretendían la democratización del acceso a la tierra, la asistencia técnica calificada, la dotación de créditos e infraestructura y la capacitación cooperativa.



Adicionalmente, el pacto político y electoral conocido como el Frente Nacional, que estaría vigente entre 1958 y 1974, acordado entre las élites políticas colombianas del Partido Liberal y el Partido Conservador Colombiano para impedir la continuidad en el poder del general Gustavo Rojas Pinilla o el surgimiento de una tercera fuerza política, fue otra de las limitaciones para democratizar los procesos de Reforma Agraria.

## 2. ACTIVIDADES

Para la elaboración de este proceso se debe contar con la previa división de los grupos y la selección de los temas. Y contar con el anexo de las normas APA 6. Siga los pasos indicados en cada punto de la guía.

### 2.1 Actividades conceptuales

- a. Elaborar un diagrama mental (mapa conceptual, diagrama radial, ideograma) donde se describan las características más importantes de la cuestión agraria en la génesis del conflicto.
- b. Identificar cual es la problemática central que encierra el tema escogido grupalmente por medio de un escrito de 1 página. Para identificar la problemática debes resolver el siguiente criptograma:

| A | B | C  | D | E | F | G  | H | I  | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z |
|---|---|----|---|---|---|----|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 |   | 10 |   | 8 |   | 12 |   | 14 |   |   |   |   |   |   | 2 |   |   |   | 9 |   |   |   |   |   |   |

|            |          |          |          |          |          |          |    |          |   |          |    |          |    |          |          |          |    |          |   |    |   |          |          |          |          |    |   |
|------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----|----------|---|----------|----|----------|----|----------|----------|----------|----|----------|---|----|---|----------|----------|----------|----------|----|---|
| <u>¿ P</u> |          |          |          |          |          |          |    |          |   |          |    |          |    |          |          |          |    |          |   |    |   |          |          |          |          |    |   |
| 2          | 3        | 4        | 18       | 5        | 8        |          | 13 | 6        |   | 10       | 5  | 8        | 11 | 9        | 14       |          | 1  |          | 6 | 12 | 4 | 6        | 4        | 14       | 6        |    |   |
|            | <u>A</u> |          | <u>E</u> |          | <u>T</u> | <u>A</u> |    |          |   | <u>E</u> |    | <u>E</u> |    | <u>C</u> | <u>E</u> | <u>T</u> |    |          |   |    |   |          | <u>E</u> |          |          |    |   |
|            | 19       | 6        |          | 8        | 11       | 9        | 6  | 21       | 3 |          | 8  | 1        | 8  | 13       | 10       | 8        | 1  | 9        | 4 | 3  |   |          | 21       | 8        | 13       |    |   |
| <u>I</u>   | <u>T</u> | <u>Ó</u> |          | <u>I</u> | <u>C</u> |          |    | <u>C</u> |   |          |    |          |    | <u>I</u> | <u>C</u> | <u>T</u> |    | <u>P</u> |   |    |   | <u>Í</u> | <u>T</u> | <u>I</u> | <u>C</u> |    |   |
| 19         | 14       | 11       | 9        |          | 4        | 14       | 10 | 3        |   | 10       | 3  | 1        | 7  | 13       | 14       | 10       | 9  | 3        |   | 2  | 3 | 13       |          | 9        | 14       | 10 | 3 |
|            |          | <u>A</u> |          |          | <u>A</u> |          |    | <u>C</u> |   |          |    |          |    |          | <u>I</u> | <u>A</u> |    | <u>?</u> |   |    |   |          |          |          |          |    |   |
|            |          | 6        |          | 4        | 15       | 6        |    | 21       | 3 |          | 10 | 3        | 13 | 3        | 15       | 22       | 14 | 6        |   | 1  | 3 |          |          |          |          |    |   |

- Descripción del problema: aquí debe describir detalladamente, el problema de investigación; donde, cuando, a quien afecta, como se originó el problema, etc. Comente cual es la problemática que desea solucionar o mitigar.

- Planteamiento del problema: se realiza una pregunta que conjugue la problemática a investigar.

c. Plantear un objetivo general y 3 objetivos específicos que definan el horizonte que se propone ejecutar en la galería con ayuda de la sopa de letras.

- Objetivo general: Es el fin último, es a lo que quiero llegar, es mi meta. Se enuncia comenzando con un verbo en Infinitivo, debe ser claro, concreto. Ejemplo: “Mejorar la calidad de vida de la comunidad, mediante la recuperación del Caño Guarapo”. Aclare.

- Objetivos específicos: Son las “pequeñas”, metas, o alcances, para lograr el objetivo general. No se debe confundir “acciones”, con las metas, como por ejemplo reforestar, desarrollar actividades, involucrar a la comunidad; es a través de esas acciones o actividades, con lo cual desarrollo el objetivo. Ejemplo: concienciar a la comunidad por medio de talleres o la lúdica. Mediante la reforestación yo logré conservar el medio ambiente, mejorar la calidad de vida, preservar las especies, etc.

VISLUMBRARCIRDR  
FCGVYHPHHODIEEF  
BOIUXQTMNENENVV  
RNKZJIXSNDYPOER  
ASBZYIUTADRYPLE  
NTYSALIGRAKVOAM  
ORTJTFAAZTRQRRO  
IUXAIRRIEJYHPRG  
XIRCRA LLORRASED  
ERAS PANALIZARDB  
LRTMUKPGOFZBEMN  
FVOSK CWMUFVVARV

E C I O L B E R A Ñ E S I D C  
R V E S J R A E T N A L P J R  
I G S B G P U P L W Q J K G Z

ANALIZAR  
COMPARAR  
CONSTRUIR  
CONSULTAR  
CREAR  
DESARROLLAR  
DEVELAR  
DISEÑAR  
IDENTIFICAR  
INDAGAR  
PLANTEAR  
PROPONER  
REFLEXIONAR  
VISLUMBRAR  
VISUALIZAR

## 2.2 Actividad de producción textual

Construir en forma de frizo con hojas recicladas una línea de tiempo (alimentado con imágenes) según la descripción que nos muestran los siguientes cuadros:

| ETAPA 1 (1946-1950)   | ETAPA 2 (1950-1953)  | ETAPA 3 (1953-1957)   | ETAPA 4 1958-1965   |
|---|--|---|---|
| <p>Se presentaron prácticas de exclusión como las amenazas, atentados a líderes políticos que inician en Armenia, Ibagué, Rionegro y el Socorro. Los asesinatos y violaciones provocaron la formación de grupos violentos de carácter privado.</p> <p>Las luchas entre los partidos políticos por el control municipal y los desplazamientos de los habitantes hacia las cabeceras municipales, debido a las oleadas violentas en el campo, que buscaban una limpieza del territorio. Se presentaron los liberales refugiados que</p> | <p>Llega a la Presidencia Laureano Gómez en 1950, uno de los conservadores más radicales</p> <p>Se genera más incertidumbre mayor polarización. Los liberales no asisten a las mesas de votación, surgen ejércitos guerrilleros liberales y las bandas de filiación conservadoras, se crean el sistema de DEFENSA-VENGANZA</p> <p>Por primera vez las Fuerzas Armadas en el combate.</p> <p>El conflicto se presenta con mayor énfasis en el Tolima, Antioquia, los Llanos Orientales y Magdalena Medio. Los llanos eran propicios para el surgimiento de la guerrilla, pues eran espacios abiertos a la</p> | <p>Expansión de las guerrillas liberales y de la correspondiente Fuerza Conservadora. Laureano Gómez dejó espacio para la negociación</p> <p>En esta etapa se presenta el golpe militar de Gustavo Rojas Pinilla en 1953.</p> <p>Se dio la desmovilización de las guerrillas liberales. Con ello se pretendía dar fin a estos movimientos, sin embargo, no todos se desmovilizaron. Por ejemplo, aquellas cercanas al movimiento comunista con liderazgo de Manuel Marulanda y Jacobo París Alape, el “Charro Negro”, renunciaron a la amnistía propuesta por Rojas y comenzaron la colonización armada por el río Davis, llegando a Marquetalia, Riochiquito, el Pato</p> <p>El Gobierno de Rojas Pinilla no</p> | <p>Se hace el pacto entre los líderes de los partidos para derribar la dictadura que pretendía “autoperpetrarse” e el poder. Se negoció la alternación de Poder, dando paso a llamado “Frente Nacional” (1957).</p> <p>Aparecen los grupos armados no afiliados a las banderas partidistas; las guerrillas; estos grupos dejan las banderas de los partidos y recogen ideas de carácter social. Lo que implicaba que el futuro de las antiguas luchas</p> |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <p>huían de la violencia</p> <p>La muerte de Jorge Eliecer Gaitán (1948) agudizó y potenció las tensiones. Después de esto se desencadenó la violencia desde las fronteras de la capital. Se estima que en esta etapa los muertos ascendieron a 43.500</p> | <p>colonización, permitían acoger a fugitivos y refugiados. Eran territorios bastante alejados de la administración central. Zonas como el Magdalena Medio y Sumapaz (Cundinamarca), eran de tradición liberal y tenían rasgos de organización social campesina, lo cual hizo muy factible el surgimiento de amplios y disciplinados ejércitos liberales.</p> | <p>funcionó porque excluyó de cargos a los liberales y a los conservadores, no les respeto las jerarquías.</p> <p>Rojas fue incapaz de detener la formación de guerrillas comunistas, los ataques de bandoleros.</p> <p>Mientras el general atacaba y bombardeaba el Tolima y Cundinamarca las guerrillas se desplazaban hacia zonas del Guaviare, Vaupés y más tarde el Putumayo.</p> | <p>armadas partidista era incierto.</p> <p>El Frente Nacional intentó dar amnistía a quienes participaron de proceso de desmonte de la violencia.</p> |
|--|---|--|---|

|                    | Tipos                   | Características  | Zonas de Influencia   |
|--------------------|-------------------------|--|---|
| Violencia Regional | Centralmente Integradas | Reconocida como una violencia por causas burocráticas, disputa del poder y cuyos protagonistas son los partidos políticos  | Sur y Suroeste de Antioquia, Medellín, Bello y Envigado                             |
|                    | Colonización Antioqueña | Zonas de filiación liberal-conservador, pero subordinadas a las directivas regionales de sus partidos. Los procesos de colonización, los pequeños y medianos propietarios cafeteros y la persistencia de gamonales y caciques <sup>34</sup> , fueron los factores que generaron la violencia. La respuesta a este tipo de violencia fue una ofensiva militar por parte del ejército. | Caldas, Quindío, el norte del Tolima y el norte del Valle.                          |
|                    | Zonas Cafeteras         | Los fuertes conflictos agrarios en este territorio fueron muy radicales. En zonas como Tolima y el occidente de Cundinamarca, se caracterizó por la  | Occidente de Cundinamarca (Sumapaz) el sur y oriente de Tolima (Chaparral y Líbano) |

<sup>34</sup> Jefes políticos y económicos que tienen capacidad de influenciar en las acciones de los representantes locales del Estado y, en general, en buena parte de la vida política y social de su territorio

|  |                                 |   |   |
|--|---------------------------------|---|---|
|  |                                 | presencia de guerrillas liberales, posteriormente tildadas de comunistas. La respuesta del gobierno a esta violencia fueron los bombardeos y ataques militares.   |   |
|  | Zonas Periféricas y de Frontera | La violencia de esta zona, aunque presenta luchas entre partidos, evidencia problemas de propiedad de la tierra y trabajo. Lo que estaba en disputa en esta zona era la oportunidad de consolidar fortines políticos. | Magdalena Medio, diferentes márgenes de Antioquia y los Llanos Orientales |

**b.** Elaborar una justificación que comprenda los siguientes elementos:

- Por qué identifique la problemática descrita.
- Cómo cumpliré los objetivos trazados.
- Por qué desarrollaré las actividades propuestas por la ejecución de galería.

- Justificación: Debe explicar por qué es importante desarrollar este proyecto, a quien afecta, como, da beneficios hacia la comunidad, hacia el medio ambiente. Luego de que yo haya planteado mi problemática, que la entienda, que conozca su entorno, que pueda justificar su desarrollo, puedo plantear los objetivos, es decir, las metas, los fines a los que quiero llegar una vez haya desarrollado todo el proyecto.

**c.** Construir una introducción de 1 página que aborde los principales elementos que comprenden el tema propuesto de la galería. La introducción debe contener las respectivas fuentes bibliográficas e imágenes.

Introducción: Es un resumen o abre bocas al tema que se va a tratar, es darle al lector una noción general o panorámica del proyecto que se va a realizar. (Una página)

### 2.3 Actividad grupal

Elaborar una galería temática en grupos de 4 personas. La temática central se denomina “laboratorios por la paz”. El objetivo es exponer las diferentes causas objetivas (económicas, políticas, sociales, culturales) que han dado origen al conflicto social, político y armado en el país. Las temáticas serán presentadas por el docente, así como la clasificación de los grupos. Cada grupo debe tener en cuenta los criterios de investigación, argumentación y creatividad

para la evaluación. De igual forma deben generar una reflexión acerca de la importancia de dichos acontecimientos para la actualidad.

#### 2.4 Actividad interdisciplinar

a. Elaborar un pre informe que denote las características previamente descritas por el docente en el aula. El pre informe debe elaborarse a mano, describiendo los elementos centrales de la ejecución de galería. Sumado a ello, el pre informe debe contener una sustentación en alguna Macromedia.

b. Plantear los siguientes elementos que deben componer la construcción del informe según el tema asignado por el docente:

- Ubicación geográfica. (Accidentes geográficos, ubicación espacial).
- Principales recursos naturales del territorio.
- Reseña histórica del territorio
- Estadísticas relevantes (tasas de natalidad y mortalidad, índices económicos)

#### 2.5 Actividad en ingles

Realizar Flash Cards alusivas al tema de exposición de la galería. Las tarjetas deben tener una imagen y una palabra clave en ingles según el tema.

### 3 CONTEXTUALIZACIÓN Y APLICACIÓN.

Con base en el documental violencia contra la oposición política en Colombia (<https://www.youtube.com/watch?v=-skbSKzGPE8>) en parejas desarrollar una lista de 5 preguntas que permitan identificar los siguientes elementos en el liceo:

- ¿Qué elementos generaron el conflicto en Colombia?
- Las principales víctimas de la confrontación armada (de manera directa e indirecta).
- ¿Porque algunas personas persisten en continuar en los grupos armados después de tanto tiempo?

### 4. CIENCIAS SOCIALES Y AMBIENTE

Consultar los efectos del glifosfato en los cultivos, en la población y en los alimentos (puedes ubicarte consultando en que consiste el PLAN COLOMBIA).

Luego de ello, Elaborar ensayo argumentativo de 1 página a partir de las siguientes preguntas problemática:

- ¿Consideras que el glifosfato es la mejor alternativa para erradicar los cultivos de coca?
- ¿Qué otra alternativa consideras que debería proponerse, si en algunos lugares del país no circula dinero sino coca?
- Si el problema es el consumo de cocaína ¿no sería mejor eliminar el consumo en los países afectados?

## 5. ANÁLISIS DE COYUNTURA

Perspectivas del conflicto: con el material que el docente va a brindar (un pliego de cartulina, una revista, un Colbón, una tijera, entre otros) en grupos de máximo 3 personas construir una representación artística con los siguientes tópicos:

- el papel de los jóvenes estudiantes y el conflicto armado.
- la infancia y como se piensa el conflicto armado.
- la forma de ver el conflicto por la familia en el campo y la familia en la ciudad.
- la forma de vivir el campesino y el indígena el conflicto.

La reflexión se debe generar en torno a la importancia de los derechos humanos, la justicia social y la vida digna para cada ítem.

### FUENTES

[http://www.bibliotecanacional.gov.co/recursos\\_user/exposicionesvirtuales/comision\\_corografica/cartografia.html](http://www.bibliotecanacional.gov.co/recursos_user/exposicionesvirtuales/comision_corografica/cartografia.html)

<https://www.youtube.com/watch?v=9wFu7rJPtGw>

<http://www.colectivodeabogados.org/nuestro-trabajo/seguimiento-ley-975-05/LA-HISTORIA-DE-UN-PROCESO-DE>.

<http://www.astromia.com/tierraluna/erasgeologicas.htm>.

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/geografia/geo9.html>

<http://www.unilibre.edu.co/verbaiuris/30/violencia-y-politica-colombiana-algunas-pistas-para-su-entendimiento.pdf>

**ANEXO 2 Guía segundo periodo Décimo**

GUÍA N° 01 – II P  
CIENCIAS SOCIALES  
DÉCIMO

DOCENTE: Lic. Julián Bazurto

ESTUDIANTE: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

TEMA: PROBLEMAS ACTUALES DE COLOMBIA 2DA FASE

OBJETIVO:

- Reconozco la importancia de los principales acontecimientos históricos en Colombia de 1950 a 1980.
- Identifico los principales elementos que atizaron la violencia en Colombia de 1950 a 1980.

## 1. ESQUEMA

- a. Analizar la siguiente sopa de letras y realizar un escrito de 1 página en el cuaderno con ayuda del punto 1.1 de la guía.

FRALUCHARNEIGPO  
 DRIIHICCOLZGRAC  
 ONEYLBNIFFOURI  
 JLWNWACNHOJALAV  
 MGOETUTQDABSCMI  
 RYQVLEGESIKZOIC  
 CESOQGNPUUYZKLO  
 CSVFVTIAMQEMAIR  
 OEZQANWECPRDKTA  
 RLIUIREULIYAXAP  
 ENWLNWCTFOOUMRZ  
 VZLYQUSFPSYNYEO  
 RAJSDMVYTWCDASL  
 SERROTOLIMACGLY  
 UNIONPATRIOTICA

### 1.1 lectura

- a. Realizar las siguientes lecturas, subrayar con color azul las palabras claves y con color rojo las palabras desconocidas. Luego anotar en el cuaderno un glosario de palabras desconocidas.

Excepcionalidad permanente e institucionalización de la contrainsurgencia. Del Frente Nacional a fines de la década de 1980

Jairo Estrada Álvarez

Profesor del Departamento de Ciencia Política

Universidad Nacional de Colombia

Con el Frente Nacional se inició un período de la dominación de clase en el que en lo esencial no variaron los rasgos del régimen político. Múnera considera que «las características excluyentes del Frente Nacional, con relación a las fuerzas políticas diferentes al liberalismo y el conservatismo, no significaron un cambio sustancial dentro del régimen político colombiano dentro del sistema oligárquico del poder que lo sustentaba. El frente nacional constituyó una continuidad y no.

Variaron sí las condiciones de la mediación política en cuanto «a partir del régimen de coalición (el Estado) pasó a ser al ámbito de mediación política por excelencia», sin que ello signifique que con anterioridad al acuerdo entre el liberalismo y el conservatismo no haya sido un espacio de mediación.

No obstante, agrega, «el deterioro de la adscripción partidista y el proceso de autonomía de la izquierda y el movimiento popular y el movimiento popular frente a los partidos tradicionales, impidieron que el Estado fuera definido por sus características consensuales y resaltaron las de sumisión; de esta manera la mediación política fue parcial e incompleta, pues dejó por fuera a importantes sectores de las clases medias y populares. En tal contexto, la vigencia durante largos períodos del estado de sitio expresó la tensión permanente entre institucionalidad democrática, formalmente igualitaria y el sistema oligárquico de poder».

La condensación del poder de clase en el Estado, al tiempo que le otorgó a éste un papel central en la conducción del proyecto político-económico, posibilitó que el realinderamiento de las facciones del bloque en el poder hasta su consolidación a finales de la década de 1980 (ocasionado por la tendencia del proceso de acumulación y la redefinición del modelo económico), transcurriera sin mayores traumatismos.

No obstante, no devino en garantía de apaciguamiento y control social. En medio de la prolongación de cierre del régimen político y de su reproducción electoral, del establecimiento de un régimen de excepcionalidad permanente a través del estado de sitio, caracterizado como de «democracia restringida» y como respuesta a ello, más también como expresión de la autonomía del movimiento político y social, se asistió al surgimiento de múltiples expresiones de la insurgencia social y de la rebeldía popular, con proyectos políticos y reivindicativos claramente definidos (el Frente Popular impulsado por Camilo Torres en la década de 1960 fue uno de ellos) . Tales proyectos se fundamentaron tanto en los acumulados históricos de lucha y resistencia de las décadas previas, como en los impactos

que producía a nivel mundial el llamado socialismo realmente existente y, sobre todo, el triunfo de la revolución cubana.

En atención a ello, la guerra política asumió durante este período nuevos contenidos; tomó claramente los rasgos de una contienda por preservar y reproducir la formación socioeconómica capitalista vigente, por una parte. Y la necesidad de superarla, para transitar la senda del socialismo, por la otra.

Desde esa perspectiva, el combate al enemigo subversivo adquirió nuevos desarrollos y estuvo marcado por la creciente influencia del imperialismo norteamericano en sus diseños y políticas. Se inscribió dentro de su estrategia geopolítica de guerra fría y de contención del «enemigo comunista» que, en el caso de Nuestra América, se expresó en la década de los sesenta en la Alianza para el Progreso y, luego, en los años de 1970, llevó a la orquestación de golpes militares en el Cono Sur, precedida ésta por el apoyo al golpe militar en Brasil en 1964.

En ese contexto, los contornos y de los objetivos del bloque de poder contrainsurgente tuvieron definiciones más precisas. Además de comprometer la lucha contra las diversas organizaciones de la rebelión armada que surgieron la década de 1960 (FARC, ELN y EPL) y a principios de los años setenta (M-19), también involucraron las diversas expresiones organizadas del movimiento popular, agrarias, obreras y cívicas.

Se asumió que entre éstas no había distinción alguna y que las segundas no eran más que una simple extensión de las primeras, siguiendo la «doctrina de la seguridad nacional», la cual se erigió en política de Estado y persiste en la actualidad en sus conceptualizaciones y estrategias básicas.

Durante el período que va de los inicios del Frente Nacional hasta finales de las décadas de 1980, se pueden distinguir dos momentos en las elaboraciones y el accionar del bloque de poder contrainsurgente. El primero, que va hasta el paro cívico nacional de 1977, comprende entre otros:

a) La continuidad de las políticas de «pacificación» iniciadas en la década de los años cincuenta, es decir, de la guerra contra el campesinado, cuya manifestación más acabada se produjo con la agresión a Marquetalia en 1964 y, con ello, el punto la inflexión hacia el tratamiento esencialmente militar y de orden público de la «amenaza comunista».

b) La formulación y puesta en marcha de propósitos de derrota militar y exterminio de los diferentes proyectos guerrilleros, apenas en proceso conformación y lenta consolidación, a través de la guerra preventiva promovida por los Estados Unidos.

c) El diseño de estrategias y tácticas de combate al «enemigo interno» y su puesta en cabeza de las fuerzas militares y de policía y de los organismos de seguridad, la cuales orientan al involucramiento de la «población civil no combatiente» y promueven las organizaciones de grupos paramilitares, tempranamente revestidos de legalidad, en la «guerra irregular» contra el «enemigo comunista».

d) La regulación represiva de la protesta social mediante los dispositivos del régimen de estado de sitio, lo cual incorporó la tendencia a la militarización de la vida social.

e) La elaboración de un envilecido discurso de la reforma y el cambio social, expresado entre otras, en la retórica de la reforma agraria.

El segundo momento, que se prolonga hasta fines de los años ochenta, resulta de las valoraciones del paro cívico nacional, considerado como la más seria «amenaza comunista» contra el régimen de dominación de clase imperante e interpretado como expresión de los avances del proyecto subversivo.

En respuesta se activó con toda fuerza como dispositivo de preservación sistémica el terrorismo de Estado, cuya expresión normativa estuvo en el «Estatuto de seguridad», impuesto durante el gobierno de Turbay Ayala (1978-1982).

Siguiendo la experiencia antisubversiva de las dictaduras del Cono sur, las detenciones arbitrarias, la tortura, la desaparición forzada se erigieron en armas preciadas del combate contra el «enemigo interno». Se aplicaron al pie de la letra los manuales norteamericanos de contrainsurgencia.

Por otra parte, se promovieron las estructuras paramilitares concebidas desde los años de 1960 que, en aplicación del concepto de «población civil insurgente», cumplieron funciones

de desestructuración, debilitamiento y aniquilamiento de liderazgos populares y de organizaciones políticas, sociales, cívicas y populares, especialmente en los centros urbanos.

Los impactos de la «contrainsurgencia urbana» se sintieron de inmediato y en las décadas siguientes; además de expropiar las resistencias y luchas de importantes liderazgos y de sus niveles organizativos, contribuyeron a facilitar la implantación del modelo neoliberal.

Asimismo, sellaron las posibilidades de apertura democrática del régimen político al encauzarse contra las organizaciones políticas surgidas en el contexto de la tregua pactada en el gobierno de Betancur (1982-1986) con la mayoría de las organizaciones guerrilleras.

La militancia y las direcciones de Frente Popular y A Luchar fueron sometidas a la persecución y el exterminio. Se puso en marcha el genocidio contra la Unión Patriótica que, con su incursión en el escenario político después los Acuerdos de La Uribe de 1984, se proyectaba en la segunda mitad de la década de 1980 como una alternativa política de izquierda al régimen bipartidista.

En el campo se dio continuidad a la guerra contra el campesinado. Especialmente la década de los setenta había sido especialmente prolífica en las movilizaciones campesinas y en las tomas de tierras, que se sustentaban importantes procesos organizativos impulsados por el propósito de la reforma agraria, articulado entonces a la idea de transformación revolucionaria de la sociedad. De la misma forma que en el pasado la reacción latifundista no se hizo esperar, inscrita entre tanto dentro de las nuevas elaboraciones de la estrategia contrainsurgente. Todo ello se constituyó en un factor de reafirmación de la vigencia de la rebelión armada.

En el contexto de las transformaciones de la formación socioeconómica ocasionadas por el surgimiento de la economía corporativa transnacional de la cocaína, se produjo a la irrupción de una nueva facción de las clases dominantes: el empresariado de la cocaína. Por definición, más transversal respecto de la lógica del desarrollo capitalista: por una parte, como extensión del poder latifundista y terrateniente; por la otra, articulada con otras esferas del proceso de producción-reproducción.

Desde el punto de vista sistémico, su función ha sido fundamentalmente contrainsurgente en cuanto su expresión organizada, la mafia, «es siempre una empresa capitalista, con un fuerte factor adicional: la fuerza intimidatoria de la violencia. Pero su esencia es y será la de ser una empresa criminal encaminada a la acumulación de capital». Con el empresariado de la

cocaína se produjo una ampliación del bloque de poder contrainsurgente. Esta facción ha desempeñado un papel significativo en su propósito de preservación sistémica.

Su incidencia, tanto sobre la trayectoria de la formación socioeconómica como sobre el curso de la guerra a partir de la década de 1980 ha sido indiscutible. En el poder de clase, el Estado, el régimen político, el sistema político y de representación, el propio proceso económico, se entronizaron estructuras criminales y mafiosas que persisten en la actualidad. Se constituyó una nueva economía en la guerra y una economía de la guerra.

Todo ello explica parcialmente por qué el paramilitarismo adquirió nuevos contenidos y dimensiones hasta constituirse en fuerza con un inmenso poder letal y de exterminio en la guerra contra la «población civil insurgente».

Se falsifica la historia cuando se aproximan explicaciones sobre el surgimiento y la expansión paramilitar como respuesta a excesos guerrilleros o a disputas por los recursos que genera el negocio de la cocaína. Un acercamiento medianamente juicioso a la historia del conflicto demuestra que el paramilitarismo es anterior al surgimiento del empresariado de la cocaína y que su expansión, además de los propósitos económicos inherentes a ese negocio capitalista, ha cumplido una función esencialmente contrainsurgente, que ha consistido en liquidar las llamadas bases sociales de la insurgencia armada, procesos organizativos reivindicativos y fuerzas políticas opositoras o alternativas.

Aceptar la mencionada hipótesis, como bien lo señala Franco, «es hacer parecer como víctimas a los victimarios, negar que la criminalidad burocrática contrainsurgente no depende exclusivamente del comportamiento bélico de las fuerzas rebeldes, y atribuir a la guerra un carácter defensivo y no preventivo-punitivo. Por el contrario, puede argüirse que la insurgencia es para la contrainsurgencia sólo una causa suficiente.

Esto significa que de la irrupción de las fuerzas rebeldes se sigue, e incluso se ratifica desde aparatos del Estado y fracciones de la clase dirigente- la producción y reproducción de dispositivos contrainsurgentes; pero éstos también son producto de otros (o además de) factores como la resistencia a fuerzas sociales con reivindicaciones contenciosas y a corrientes reformistas con un sentido modernizante que no trastoca el régimen capitalista».

Las prácticas del terrorismo de Estado generaron un importante movimiento en defensa de los derechos humanos y la apertura política a partir de finales de la década de 1970. Las

demandas sociales por la democratización del país se pusieron en el centro de la agenda política.

Así mismo, se evidenciaron las aspiraciones por una solución política al conflicto social y armado de amplios sectores de la sociedad, que con los Acuerdos de la Uribe y en la tregua pactada con la mayoría de las organizaciones guerrilleras condujeron a la primera aproximación fallida a un proceso de paz.

Desde entonces se evidenció el carácter heterogéneo del bloque de poder contrainsurgente: al tiempo que la perspectiva de la solución militar se ha constituido en uno de sus referentes de cohesión, la opción de una solución política también ha hecho parte de la perspectiva de la preservación sistémica, en la medida en que se ha comprendido como la posibilidad de someter e integrar la subversión a la formación socioeconómica sin reforma o cambio estructural alguno.

## 2.1 Actividades conceptuales

- a. Elaborar un escrito de 1 página donde se responda la siguiente pregunta ¿Cuál es el papel que juega la doctrina de seguridad nacional en el periodo de 1950 a 1984?
- b. Completar en el cuaderno un cuadro de consulta que dé cuenta de los elementos que menciona el esquema.

| CUADRO DE CONSULTA  |  |
|---|--|
| ACONTECIMIENTOS IMPORTANTES (en este apartado se deben indicar fechas, ubicación de los lugares más importantes, personajes más relevantes) |  |
| MOMENTOS MAS IMPORTANTES (en este apartado se den indicar los acontecimientos más destacados)   |  |
| DECLIVE (se deben mencionar los motivos que desataron la decadencia del acontecimiento histórico)   |  |
| BIBLIOGRAFIA (la bibliografía debe contener la fuente bibliográfica según APA 6.  |  |

## 2.2 Actividad de producción textual

a. Consultar los orígenes de los siguientes movimientos sociales en Colombia a través de una reseña escrita por cada uno. Cada escrito debe tener una imagen representativa en el cuaderno.

- Frente unido
- Unión patriótica
- ANAPO
- PCC-ML
- A luchar

## 2.3 Actividad grupal

a. Elaborar una galería temática en grupos de 4 personas. La temática central se denomina “laboratorios por la paz”. El objetivo es exponer las diferentes causas objetivas que han dado continuidad a la segunda fase del conflicto social, político y armado en el país.

b. cada grupo debe desarrollar un pre informe y un informe acerca de su tema correspondiente. Los informes deben tener un elemento clave: cada grupo debe asistir a la biblioteca nacional y entregar un anexo de los archivos de prensa de cada una de los temas que les corresponde. (Pueden asistir a la biblioteca Luis Ángel Arango y consultar la hemeroteca).

## 2.4 Actividad interdisciplinar

a. Con base en la información que contienen los enlaces planteados descifrar el siguiente criptograma

<https://www.youtube.com/watch?v=F0RQFYK9P-4>

<https://www.youtube.com/watch?v=rpwpurwJF8>

<https://www.youtube.com/watch?v=9YmFGveOFMw>

<https://www.youtube.com/watch?v=UItDsRQL15w>

<https://www.youtube.com/watch?v=o0NOCOWXCfk>

a. Identificar una serie de problemáticas de forma grupal que encierren el tema escogido grupalmente. Se debe identificar una problemática a nivel social, económico, político y ambiental.

- Descripción del problema: aquí debe describir detalladamente, el problema de investigación; donde, cuando, a quien afecta, como se originó el problema, etc. Comente cual es la problemática que desea solucionar o mitigar.

- Planteamiento del problema: se realiza una pregunta que conjugue la problemática a investigar.

b. Plantear un objetivo general y 3 objetivos específicos de forma grupal apoyándose de las siguientes orientaciones:

- Objetivo general: Es el fin último, es a lo que quiero llegar, es mi meta. Se enuncia comenzando con un verbo en Infinitivo, debe ser claro, concreto. Ejemplo: “Mejorar la calidad de vida de la comunidad, mediante la recuperación del Caño Guarapo”. Aclare.

- Objetivos específicos: Son las “pequeñas”, metas, o alcances, para lograr el objetivo general. No se debe confundir “acciones”, con las metas, como por ejemplo reforestar, desarrollar actividades, involucrar a la comunidad; es a través de esas acciones o actividades, con lo cual desarrollo el objetivo. Ejemplo: concienciar a la comunidad por medio de talleres o la lúdica mediante la reforestación yo logré conservar el medio ambiente, mejorar la calidad de vida, preservar las especies, etc.

## 2.5 Actividad en inglés

Construir una producción artística (poesía, canción obra de teatro) que mencione uno de los elementos de interés de la segunda fase de violencia en Colombia.

### 3. CONTEXTUALIZACIÓN Y APLICACIÓN.

Elaborar un escrito de 1 página teniendo en cuenta la siguiente pregunta problema: ¿si la Contrainsurgencia y subversión son inherentes al orden social capitalista imperante en nuestro país; ¿si la subversión asumió también la expresión de la rebelión armada, ello se explica esencialmente por las condiciones histórico-concretas de constitución y reproducción de ese orden social capitalista como mecanismo para justificar o responder por medio de la violencia?

### 4. CIENCIAS SOCIALES Y AMBIENTE

a. Elaborar un párrafo argumentativo de 1 página a partir de las siguientes preguntas problémicas para un ejercicio de debate. Las preguntas deben incluir un ejercicio previo de consulta (pueden ser abuelos, archivos, padres, entre otros). Desde tu punto de vista:

- ¿Existe alguna propuesta que denote una alternativa ecológica, sustentable y sostenible desde alguno de los actores del conflicto en este periodo?
- ¿Qué papel juega el narcotráfico en la contaminación de los recursos naturales?
- ¿El estado manejó en este periodo una política amigable con el medio ambiente, para erradicar los cultivos ilícitos?

### 5. ANÁLISIS DE COYUNTURA

a. Perspectivas del conflicto: con el material que el docente va a brindar (un juego de tizas) en grupos de máximo 3 personas construir una representación artística con los siguientes tópicos:

- a. La doctrina de seguridad nacional y el estatuto de seguridad.
- b. la desaparición forzada.
- c. la forma de ver el conflicto por la familia en el campo y la familia en la ciudad.
- d. la criminalización de la protesta social.
- e. los movimientos armados.

- La reflexión se debe generar en torno a la importancia de los derechos humanos, la justicia social y la vida digna para cada ítem.

## FUENTES

[http://www.bibliotecanacional.gov.co/recursos\\_user/exposicionesvirtuales/comision\\_corografica/cartografia.html](http://www.bibliotecanacional.gov.co/recursos_user/exposicionesvirtuales/comision_corografica/cartografia.html)

<https://www.youtube.com/watch?v=9wFu7rJPsGw>

<http://www.colectivodeabogados.org/nuestro-trabajo/seguimiento-ley-975-05/LA-HISTORIA-DE-UN-PROCESO-DE>.

<http://www.astromia.com/tierraluna/erasgeologicas.htm>.

Contribución al entendimiento del conflicto armado en

Colombia, Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas febrero de 2015.

<https://www.youtube.com/watch?v=F0RQFYK9P-4>

<https://www.youtube.com/watch?v=rpwpurrwjF8>

<https://www.youtube.com/watch?v=9YmFGveOFMw>

<https://www.youtube.com/watch?v=UItDsRQL15w>

<https://www.youtube.com/watch?v=o0NOCOWXCfk>

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/geografia/geo9.html>

<http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/>

- ✓ Ajustes y modificaciones por Julián Bazurto.
- ✓ Aportes metodológicos por Pedro Barrera.

**ANEXO 3 Guía Tercer periodo Décimo**

**GUÍA N° 03 - III P**  
**CIENCIAS SOCIALES**  
**ONCE**

**DOCENTE:** Lic. Julián Bazurto

**ESTUDIANTE:** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_

**TEMA:** PROBLEMAS ACTUALES DE COLOMBIA

**OBJETIVO:** Reconozco la importancia de los principales acontecimientos históricos del siglo XX.

## 2. ESQUEMA

Analizar la siguiente imagen. Luego de verla plasma desde el arte (canción, poema, copla, narración, cuento) las sensaciones que te produce esta imagen.



### 2.1 lectura

Realizar la siguiente lectura, teniendo en cuenta las palabras claves de los temas explicados en clase, además de subrayar, copiar en el cuaderno y buscar el significado de las palabras desconocidas.

## GENOCIDIO POLÍTICO: EL CASO DE LA UNIÓN PATRIÓTICA EN COLOMBIA por Iván Cepeda Castro

### Resumen

Este artículo presenta un análisis del exterminio sistemático del movimiento político colombiano Unión Patriótica y la búsqueda de verdad y justicia por parte de víctimas y familiares. El autor señala tres rasgos centrales de la persecución sistemática e intencional sufrida durante dos décadas por este movimiento y que son la base para proponer que sea tipificado como genocidio por razones políticas.

A partir de la documentación de la verdad jurídica e histórica de este caso --realizada por las víctimas, sus familiares, sobrevivientes del movimiento político y organizaciones de derechos humanos-- se da cuenta del orden y el sentido de la criminalidad masiva contra líderes, afiliados o simpatizantes, y de la impunidad en la que permanecen las graves violaciones a los derechos de los miembros del grupo. Finalmente, el texto destaca la importancia de las políticas de reparación, que, en este caso, además del resarcimiento individual, debe trascender a transformaciones del sistema político en Colombia.

### Palabras Claves

Colombia, Unión Patriótica, Genocidio Político, Paramilitares, Criminalidad Masiva, Memoria Colectiva, Derechos Humanos, Verdad, Justicia, Reparación Política.



El genocidio practicado contra el movimiento político colombiano Unión Patriótica (UP) se inscribe en el proceso de exterminio de fuerzas políticas de oposición en el mundo. Se trata de un caso paradigmático de aniquilación de los miembros y líderes de un grupo en razón de sus convicciones ideológicas, así como de la persecución de sus simpatizantes y la destrucción de su entorno social.

Ciertamente, éste no es el único caso de criminalidad masiva que se ha practicado en Colombia contra grupos y movimientos de oposición, e incluso contra los partidos políticos que han ejercido tradicionalmente el poder. La supresión violenta de los adversarios ideológicos ha operado continuamente en la historia contemporánea del país, y ha impedido

el surgimiento de opciones pluralistas y de una participación realmente democrática. No obstante, lo sucedido con la UP y el Partido Comunista Colombiano --su componente mayoritario-- tiene rasgos sobresalientes y específicos.

La Unión Patriótica surgió como una convergencia de fuerzas políticas a raíz del proceso de negociación adelantado a mediados de la década de 1980 entre el gobierno del presidente Belisario Betancur y el estado mayor de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC. En 1984, y como fruto de esos diálogos, las partes pactaron varios compromisos sellados con la firma de los llamados “Acuerdos de La Uribe”. En ellos se estipuló el surgimiento de un movimiento de oposición como mecanismo para permitir que la guerrilla se incorporara paulatinamente a la vida legal del país. Las condiciones que permitirían ese tránsito a la legalidad consistían en un compromiso oficial para garantizar plenamente los derechos políticos a los integrantes de la nueva formación, y la realización de una serie de reformas democráticas para el pleno ejercicio de las libertades civiles.

Desde sus mismos inicios la Unión Patriótica fue sometida a toda clase de hostigamientos y atentados. En 1984, se presentaron los primeros asesinatos y “desapariciones” forzadas. Tras las agresiones se percibía la actuación de agentes estatales o de integrantes de grupos paramilitares. Las constantes violaciones a los acuerdos firmados, hicieron que se rompieran las negociaciones entre el Gobierno y la guerrilla. Los miembros de la nueva coalición quedaron en una situación de alto riesgo, pues al ser acusados abiertamente de ser portavoces de la insurgencia armada, los organismos estatales no les brindaron ninguna protección efectiva. Así comenzó un proceso de exterminio que se ha prolongado por más de 20 años.

Tres rasgos centrales configuran la especificidad de esta persecución sistemática. En primer lugar, la intencionalidad de los autores de la cadena de acciones criminales ha sido acabar con el grupo político, o al menos, expulsar de la vida pública a sus sobrevivientes y a las bases sociales que han resistido la ola de violencia. Por esta circunstancia, los familiares de las víctimas directas y los sobrevivientes del movimiento han reclamado que el caso sea tipificado como un genocidio por razones políticas.

En segunda instancia, es notorio que se trata de un proceso de exterminio de una fuerza política legal en condiciones de un Estado considerado democrático y en el que se supone la existencia de una institucionalidad ajustada a las normas del derecho. La perpetración del genocidio en sí misma pone en duda tal condición democrática, y cuestiona seriamente esa institucionalidad toda vez que las modalidades de persecución utilizadas han conjugado tanto formas legales --a través de disposiciones de carácter jurídico y administrativo-- como medidas ilegales --“guerra sucia”, operaciones encubiertas, campañas de estigmatización oficial, acción paramilitar, etc...

En tercer lugar, cabe destacar que los graves hechos de persecución se han llevado a cabo durante un prolongado período que abarca dos décadas y seis gobiernos de diferente filiación política, lo que demuestra que la intencionalidad persecutoria ha perdurado en el tiempo, y ha tenido unas consecuencias determinadas para el grupo político y para la convivencia social en Colombia.

A pesar de múltiples obstáculos, en la actualidad la sociedad colombiana comienza a reconocer paulatinamente que se ha librado, y se sigue librando, una guerra sin cuartel contra los miembros de la UP. Dicho reconocimiento no es un hecho dado. En las últimas dos décadas se ha negado constantemente que los miles de homicidios y “desapariciones” tengan

naturaleza sistemática. Por efectos de la justificación o de la explicación oficial de los hechos, así como de su tratamiento mediático, ha primado la convicción de que lo ocurrido con la UP es una infortunada conjunción de eventos inconexos: acción delincuencia del narcotráfico o venganzas de particulares por ataques de la guerrilla.



crimen de genocidio no incluye a los grupos políticos.

El problema hoy no radica entonces en que se oculte que ha ocurrido un exterminio; el debate consiste más bien en demostrar cuál es su verdadera naturaleza. O, en otras palabras, la cuestión del reconocimiento social e internacional radica en que se admita que ha sido perpetrado un genocidio con móviles ideológicos.

La dificultad de este reconocimiento estriba, entre otros factores, en que desde el punto de vista del derecho internacional la definición del

¿Cómo puede demostrarse el carácter sistemático e intencional de la destrucción de la UP?  
¿Qué esfuerzos de documentación de la verdad jurídica e histórica han sido llevados a cabo para fundamentar la tipificación de genocidio?

En este caso, diversos esfuerzos de esclarecimiento histórico y judicial han sido emprendidos por los familiares de las víctimas directas, los sobrevivientes del movimiento y las organizaciones de derechos humanos. Algunos de tales esfuerzos han comenzado a dar frutos legales y jurídicos, otros han incidido en la opinión pública, y en la percepción colectiva sobre este crimen masivo.

Después de un largo proceso de cabildeo parlamentario, realizado por los familiares de las víctimas y los sobrevivientes del grupo político, se logró que el Código Penal colombiano reconozca la figura de genocidio por móviles políticos; crimen atroz que este compendio normativo define como “destruir total o parcialmente un grupo por razones políticas” y ocasionar la muerte a sus miembros por “razón de su pertenencia al mismo”.

En el campo de la justicia penal, disciplinaria y civil, algunas pocas decisiones de los tribunales nacionales han sancionado la responsabilidad de servidores públicos o de dependencias estatales por acción u omisión en casos de ataques contra miembros de la UP. En esas sentencias judiciales se aprecian elementos que indican la existencia de pautas de persecución utilizadas para la eliminación de los líderes o afiliados de la colectividad política. Lamentablemente, dichos fallos constituyen excepciones que confirman la impunidad generalizada en que se encuentra este genocidio.

En el terreno internacional, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) admitió el caso colectivo No. 11.227, que presentaron la dirección nacional de la UP, la

Corporación Reiniciar y la Comisión Colombiana de Juristas. En su informe de admisión (No. 5 del 12 de marzo de 1997)<sup>6</sup> la CIDH señaló: “Los hechos alegados por los peticionarios exponen una situación que comparte muchas características con el fenómeno de genocidio y se podría entender que sí lo constituyen, interpretando este término de conformidad con su uso corriente”.

Y agregó que, los peticionarios han presentado argumentos que procuran establecer una práctica de asesinatos políticos en masa y la persecución extrema de los miembros de la Unión Patriótica con la intención de eliminar físicamente al partido y de diluir su fuerza política. Los peticionarios anexaron a su petición una lista de 1.163 miembros de la Unión Patriótica que fueron ejecutados extrajudicialmente entre 1985 y 1993. Presentaron, asimismo, una lista de 123 personas que fueron desaparecidas por la fuerza, otra de 43 personas que sobrevivieron atentados de asesinato y de 225 personas que recibieron amenazas durante el mismo período (parágrafos 24 y 25).

En desarrollo del procedimiento ante la Comisión Interamericana, el Estado y los peticionarios comenzaron a explorar los pasos preliminares conducentes a una eventual solución amistosa. En marzo de 2000, suscribieron un acuerdo para propender por el esclarecimiento de los hechos y la realización de los derechos a la verdad, la justicia y la reparación integral. Por medio de ese acuerdo se conformó un grupo de trabajo para avanzar hacia una salida amistosa.

No obstante, a comienzos de julio de 2006, se rompió el proceso de búsqueda de dicha salida pues, según los peticionarios del caso, durante el gobierno del presidente Uribe Vélez continuaron las violaciones y amenazas contra la agrupación política, y además el Gobierno alentó la persecución contra sus miembros.

Estos avances preliminares son una base sólida para avanzar en el esclarecimiento y la justicia. Sin embargo, son apenas el comienzo. Además, de la cuestión prioritaria de detener el genocidio que continúa cometiéndose contra los sobrevivientes del movimiento, se requiere finalizar la documentación de los miles de casos y demostrar con precisión el carácter sistemático del conjunto de hechos, o, en otras palabras, la responsabilidad de agentes e instituciones estatales en la autoría y ejecución del genocidio, así como en la omisión de garantías políticas y judiciales a los integrantes del movimiento y sus familiares.

#### LA PERPETRACIÓN DEL GENOCIDIO CONTRA LA UNIÓN PATRIÓTICA (UP) COMO ACCIÓN SISTEMÁTICA

En el caso de la persecución contra la Unión Patriótica y el Partido Comunista Colombiano aún es difícil determinar las dimensiones reales del impacto de la violencia ejercida. De una parte, el universo de víctimas es, como se acaba de afirmar, todavía provisional. De otra parte, los esfuerzos de documentación y esclarecimiento se realizan bajo condiciones de hostigamiento, y en zonas en las que los miembros de la organización política han tenido que optar por el silencio y renunciar a cualquier figuración pública.



A pesar de ello, existen algunos datos que permiten cuantificar la magnitud del genocidio. Según los líderes del grupo político, el saldo de los actos atroces perpetrados en su contra hasta hoy se aproxima a las 5.000 personas asesinadas, “desaparecidas” y torturadas, entre quienes se cuentan dos candidatos a la presidencia, ocho congresistas, cientos de alcaldes y concejales, y miles de activistas locales. De ese mismo cuadro hacen parte detenciones masivas y arbitrarias contra los miembros sobrevivientes del movimiento,

poblaciones desplazadas de sus zonas de influencia, decenas de atentados dinamiteros contra sus oficinas y familias enteras exiliadas (Lozano 2002, iii-iv).

El mal causado a la influencia política del movimiento de oposición se evidencia en el comportamiento de sus resultados electorales. En las primeras elecciones que participó, en 1986, obtuvo más de 320.000 votos que le permitieron obtener una significativa representación parlamentaria y más de 350 concejales en todo el país. Hacia finales de la década de 1980, la UP se convirtió en una fuerza con opción de poder nacional, y su candidato a la presidencia, Bernardo Jaramillo Ossa --quien fue asesinado durante la campaña electoral de 1990-- figuraba en las encuestas como uno de los favoritos con una intención de voto que superaba el millón de sufragios. En 2002, después de haber pasado por las fases más intensivas del genocidio, la UP obtuvo menos de 50.000 votos.

En lo que se refiere al daño infringido a las estructuras organizativas del movimiento, basta señalar que a su primer congreso nacional asistieron representantes de 2.229 juntas patrióticas de todo el país; núcleos locales que hoy han desaparecido por efectos de la persecución.



El hecho de que esta criminalidad masiva no ha acontecido de manera caótica o inconexa, y que por el contrario ha tenido un orden y unas modalidades precisas de ejecución, puede ser sustentado por la periodización que a continuación se propone. La definición de las etapas del genocidio muestra, entre otras cosas, que su ejecución ha coincidido con momentos estratégicos de la vida política y económica del país, y que en

tales coyunturas se ha intensificado la criminalidad contra el movimiento como consecuencia de sus posiciones. También muestra que las graves violaciones a los derechos de los miembros del grupo han sido consumadas en razón de su pertenencia al mismo, y que las

etapas del genocidio corresponden a la denuncia acerca de la existencia de planes de exterminio elaborados por las fuerzas militares.

Encontrar la lógica que ha tenido esta acción criminal masiva permite resaltar su intencionalidad subyacente --indicando qué tipo de móviles la han provocado--, y explicar mejor cuáles han sido sus repercusiones para la sociedad. Desde esta perspectiva, entonces, pueden identificarse cuatro grandes momentos del genocidio, separados por hechos que los delimitan claramente.

### Los antecedentes del genocidio

Como se dijo, el Partido Comunista Colombiano (PCC) es la formación mayoritaria dentro de la composición de la UP. Desde hace décadas se practica una feroz represión contra sus militantes y líderes, que en la historia más reciente se remonta a finales de la década de 1940.



El hostigamiento oficial ejecutado en aquella etapa tenía como trasfondo ideológico el anticomunismo acuñado bajo la “guerra fría”, que acusaba a las organizaciones de izquierda de ser “embajadoras de la amenaza soviética”. Pero, además, estas campañas tenían su apoyo en el anticomunismo local de raíz clerical, que se practicaba desde la década de 1930 a través de organismos como el Secretariado de la Acción Popular Colombiana, cuya función era “secundar por todos los medios posibles la lucha anticomunista”

(Medina, 1980, 326).

El PCC fue ilegalizado en distintas etapas. Así ocurrió por una década, después del 9 de abril de 1948 --fecha en la que fue asesinado el líder popular Jorge Eliécer Gaitán y que dio lugar al período denominado de La Violencia--. Una medida similar fue tomada en 1967, siendo presidente de la República, Carlos Lleras Restrepo. En esos períodos de clandestinidad fueron llevados a las cárceles numerosos dirigentes comunistas, y otros fueron víctimas de asesinatos selectivos o “desapariciones”. Contra los militantes de base del grupo político se practicaron masacres o agresiones colectivas.

Los actos represivos también se dirigieron contra los órganos de prensa del partido. A *Voz de la Democracia*, su primera publicación periódica surgida en 1957, le suspendieron la licencia de funcionamiento en 1963. *Voz Proletaria*, el segundo periódico editado por el PCC, fue censurado a comienzos de la década de 1970, en el gobierno del presidente Misael Pastrana Borrero, quien adoptó medidas que revivían el delito de opinión en el país. En los meses de marzo, octubre y noviembre de 1971, el contenido del semanario fue sometido a revisión oficial por el Ministerio de Gobierno. En 1978, un atentado dinamitero destruyó parcialmente las oficinas de la redacción. Igualmente, con frecuencia se ha practicado el decomiso y la quema pública de los ejemplares del periódico por parte de miembros del Ejército Nacional y

de la Policía. Varios de los colaboradores del semanario han sido asesinados, entre quienes se cuenta Manuel Cepeda Vargas, su director durante varios lustros.

Su director actual, Carlos Lozano Guillén ha sido víctima de amenazas constantes y de atentados contra su integridad. La persecución contra los comunistas se ha extendido a los integrantes de las fuerzas políticas que han decidido realizar alianzas con ellos. De este modo, a mediados de la década de 1970, líderes de la alianza Unión Nacional de Oposición (UNO) fueron asesinados. Otro tanto ocurrió con los integrantes del Frente Democrático, una coalición de fuerzas de izquierda surgida a comienzos de la década de 1980 (NCOS 1995, 58 – 59).

Estas formas de criminalidad fueron las que antecedieron al genocidio contra la Unión Patriótica:

Fase del debilitamiento de todos los niveles organizativos del movimiento, 1984 – 1992

Los primeros años del genocidio se caracterizaron por una persecución intensiva que buscaba impedir la consolidación de la naciente colectividad, asfixiar sus bases sociales y atacar sus estructuras organizativas locales y nacionales.

El año de cierre de este período es 1992, pues en ese entonces, a petición de la Corte Constitucional colombiana, el Defensor del Pueblo elaboró el primer informe oficial sobre un conjunto de graves violaciones a los derechos de los miembros de la Unión Patriótica. En dicho informe se registraron 717 casos de ejecuciones extrajudiciales y “desapariciones” forzadas. El Defensor del Pueblo concluyó que: “existe una relación directa entre el surgimiento, la actividad y el apoyo electoral de la Unión Patriótica y el homicidio de sus militantes en regiones donde la presencia de ese partido fue interpretada como un riesgo para el mantenimiento de los privilegios de ciertos grupos”.

Tal conclusión se entiende mejor si se analiza el contexto político de la segunda mitad de la década de 1980. En aquel momento se inició un proceso de descentralización política que permitió, por primera vez en la historia republicana del país, la elección popular de alcaldes. Sectores ganaderos y empresariales, y grupos de los partidos liberal y conservador manifestaron su rechazo a la posibilidad de que las alcaldías escaparan a su control. La campaña contra la UP adquirió la forma de pronunciamientos públicos en los que se invitaba a que ninguna personalidad o tendencia política hiciera alianzas con el “proselitismo armado”. La advertencia sobre las consecuencias que podrían tener los pactos electorales con la nueva colectividad sirvió para abonar el terreno de los actos de violencia.

Sobre la visión que tenían las élites acerca de la elección popular de alcaldes, es dicente la posición de la prensa conservadora. “Las alcaldías que queden en manos de las guerrillas y bajo la inspiración administrativa y política de los grupos de extrema izquierda serán muchas más de lo previsto. Habrá de suponerse, por forzosa consecuencia, que desaparezcan los lazos de unidad con el gobierno nacional, que no opera, y el municipal, en que actuarán los dirigentes marxistas”.

Por estas razones, entre 1986 y 1988, años electorales, se registraron hechos de criminalidad generalizada en las zonas de influencia de la UP. Esa violencia se hizo sentir especialmente en aquellos municipios y ciudades donde el grupo político obtuvo poder local y comenzó a

desarrollar programas de gobierno que incluían la construcción de obras públicas, hospitales y escuelas. Un caso ejemplar de esta situación fue el del municipio de El Castillo, Meta.

Allí, uno tras otro, fueron destituidos o asesinados cuatro alcaldes de la UP junto con otros funcionarios de la administración local de la misma filiación.

En este periodo fueron puestos en ejecución en varias partes del país una serie de modelos represivos. Sobrevino una ola de atentados, tanto durante las campañas electorales, como luego de la posesión de los elegidos. Más tarde se denunciaría la existencia de planes de exterminio elaborados desde el seno de las propias fuerzas militares para acabar con las bases de la organización política en varias regiones del país y con sus líderes más destacados.

El “Plan Esmeralda” (1988), por ejemplo, tuvo por objeto barrer con la influencia de la UP y el Partido Comunista en los departamentos del Meta y Caquetá; dos de las regiones en las que se obtuvieron los mejores resultados en los comicios, superando incluso a los partidos liberal y conservador. Adicionalmente, los dirigentes de izquierda denunciaron que mandos militares habían trazado otros dos planes --la “Operación Cóndor” (1985) y el “Plan Baile Rojo” (1986) -- concebidos para socavar las estructuras de dirección nacional del movimiento y asesinar o secuestrar a sus dirigentes elegidos a las corporaciones públicas (Quiroga 2003, 137).

Estos planes tuvieron diferentes pautas de persecución que siguen siendo utilizadas hasta hoy. En algunas de las regiones de amplia adhesión al grupo, la estrategia de aniquilación tomó la forma de un proceso ascendente. Primero se intentó eliminar a las bases sociales y a las estructuras locales, para luego arrinconar y liquidar a los líderes regionales. Para lograr estos fines se aplicó la estrategia de la conformación y crecimiento de grupos paramilitares que actuaban bajo el amparo oficial. Estos grupos se especializaron en el empleo de métodos de tortura y de tratamientos crueles practicados públicamente en el contexto de masacre planificadas como forma de aterrorizar a la población, y prevenirla acerca de las implicaciones que tenía su simpatía hacia los militantes de izquierda. Las masacres como espectáculos de terror tuvieron como resultado el aislamiento social de los sobrevivientes, o el desplazamiento de quienes se negaban a abandonar las regiones.

En otros lugares, como en el caso ya mencionado del departamento del Meta, el exterminio contra los dirigentes se intensificó en los primeros años, luego vino un período de relativa calma que antecedió a operaciones de terror realizadas con el fin de provocar el desplazamiento forzado de la base social. En determinados sitios fue la Fuerza Pública la que actuó directamente, en otros lo hicieron los grupos paramilitares o el mismo Ejército usando prendas distintivas de los paramilitares.

Los homicidios llevados a cabo en los municipios perseguían no sólo erradicar la competencia electoral que representaba la militancia de izquierda, sino además saldar los conflictos sociales relacionados con los problemas laborales, de tenencia y acumulación de tierras, o de cobertura y costo de servicios públicos en el ámbito local. Entre las víctimas se han contado personas que junto a su filiación política estaban vinculadas a sindicatos, eran miembros de movimientos cívicos y organizaciones comunitarias, educadores o personas que, en su mayoría, tenían simplemente una relación de simpatía con la organización. Como puede verse, la interpretación de que el genocidio de la UP ha sido una “cuenta de cobro” a la guerrilla encubre la desarticulación y destrucción de procesos de oposición social (Gaviria 2004, 88-90).

Contra los dirigentes nacionales, los candidatos a la Presidencia y los parlamentarios la táctica empleada fue la del atentado individual; utilizando para ese fin operaciones encubiertas: contratación de sicarios adolescentes, operaciones mixtas entre unidades de inteligencia del Ejército y grupos paramilitares, acción directa de los escuadrones de la muerte, etc. De esta forma ocurrieron los magnicidios de los dos candidatos presidenciales de la UP, Jaime Pardo Leal y Bernardo Jaramillo Ossa, asesinados en 1987 y 1990 respectivamente.

Fase del “golpe de gracia” al movimiento y de la normalización social del genocidio, 1992 – 2002

La década de 1990 trajo cambios significativos para el país. Además de la adopción de una nueva carta constitucional, el gobierno del presidente César Gaviria puso en marcha la ejecución de un conjunto de políticas neoliberales, bajo el nombre de “apertura económica”. Siguiendo las fórmulas de la banca internacional, se proponían medidas como la reducción del Estado y la privatización de las empresas públicas. Los parlamentarios de la UP realizaron frecuentes debates parlamentarios contra estas políticas. Como alternativa a las políticas aperturistas propusieron proyectos de ley tendientes a ampliar las funciones sociales y la cobertura del Estado en campos como la educación, la salud, el trabajo y la cultura (Motta, 1995).

En 1993, miembros de la dirección de la UP se reunieron con varios ministros del gobierno del presidente Gaviria, para denunciar la existencia de una nueva operación en su contra, el “Plan Golpe de Gracia”, elaborado, según sus informaciones, por el alto mando militar. A la salida de la reunión los voceros gubernamentales declararon ante los medios de comunicación que con estas denuncias la izquierda pretendía mejorar los resultados en las elecciones parlamentarias de 1994. Pocos meses después de esta reunión, un equipo mixto compuesto por suboficiales del Ejército y paramilitares asesinó a Manuel Cepeda Vargas, el último parlamentario que le quedaba al grupo político en el Congreso de la República.



En ese mismo período la actividad de los grupos paramilitares alcanzó nuevas formas de legalidad a través de decretos que permitían a civiles el porte de armas y la organización de las cooperativas de seguridad “Convivir”. En el departamento de Antioquia, donde tuvo lugar este experimento de legitimación paramilitar, los frentes guerrilleros intensificaron sus acciones. El escalamiento del conflicto armado en la región trajo como consecuencia la multiplicación de los ataques contra la población civil.

Cientos de militantes y simpatizantes de la UP fueron asesinados bajo el llamado “Plan Retorno” (1993), elaborado por el Ejército Nacional, cuyo propósito era “pacificar” la región. En Urabá, zona perteneciente a ese departamento, quienes no perecieron en los atentados, fueron detenidos y acusados de haber perpetrado la masacre de La Chinita, en la que 36

personas fueron asesinadas, luego de ser acusadas de pertenecer o simpatizar al desmovilizado grupo guerrillero Ejército Popular de Liberación. Varios alcaldes y 20 sindicalistas y miembros de la UP fueron detenidos y sentenciados por “jueces sin rostro” a penas de 40 años de prisión como responsables de ese crimen.

Durante esta misma fase se incrementaron considerablemente las cifras de las poblaciones desplazadas en zonas de influencia de la UP. Adicionalmente, aumentó el número de personas y familias exiliadas. En 1996, luego de un atentado con rocket del que salió ilesa, la presidenta de la Unión Patriótica, Aída Abella Esquivel, tuvo que exiliarse. Según las cifras del movimiento, en esta etapa se refugiaron cerca de 200 familias perseguidas, por el hecho de contar con uno o varios miembros de la organización.

Al lado de estos nuevos golpes, y luego de años de constantes arremetidas, se hizo cada vez más notorio que la sociedad colombiana se fue acostumbrando imperceptiblemente a los hechos cotidianos de violencia dirigidos contra el grupo político. Los asesinatos y atentados contra sus militantes dejaron de ser noticia en los medios de comunicación.

A ello contribuyó el discurso justificatorio del genocidio que alcanzó amplia difusión social. La legitimación de las acciones de terror contra la UP se hizo por medio de declaraciones públicas de funcionarios estatales de todos los niveles, oficiales de alto rango de la Fuerza Pública, líderes políticos y empresariales, jefes paramilitares, miembros de la jerarquía eclesiástica, directores de grandes medios de comunicación, y reconocidos académicos.

Las denuncias sobre nuevas amenazas fueron banalizadas por las autoridades, calificándolas como una artimaña publicitaria de los líderes de izquierda, para disimular la decadencia de su proyecto ideológico como consecuencia de la caída del Muro de Berlín. La estigmatización alcanzó la forma del aislamiento social. En muchas partes del país a los militantes del grupo de oposición les era negado el crédito bancario, el cupo en los colegios para sus hijos y, en ocasiones, se les obligaba a dejar sus sitios de vivienda por temor a que ellos fueran blanco de atentados.

El período del “golpe de gracia” al movimiento se cerró el 30 de septiembre de 2002, cuando

el Consejo Nacional Electoral expidió la resolución No. 5659 en la que le retiró el estatuto legal para el funcionamiento. La justificación de esta medida consistió en que el grupo no reunía el número de sufragios electorales necesarios (50.000 votos) para mantener su personería jurídica. Esta medida se constituyó en un impedimento legal para la acción pública de los sobrevivientes del movimiento, y tuvo un alto significado simbólico: después de la aniquilación física y sociológica perpetrada, el poder estatal legalizó su “defunción” con una decisión administrativa.

Fase del exterminio de los sobrevivientes, de 2002 hasta el presente



La cadena de crímenes y hostigamientos contra la UP no es cuestión del pasado. Hoy en día continúa el exterminio de los sobrevivientes, los familiares, los testigos de los hechos o sus abogados. Según la Corporación Reiniciar y la Comisión Colombiana de Juristas, durante el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez han sido asesinados 136 miembros de la Unión Patriótica y del Partido Comunista Colombiano, otros 38 han sido desaparecidos y 28 más sobrevivieron a atentados personales.

El presidente Uribe Vélez, aseguró durante la campaña electoral para su elección, que el “error” cometido con la UP es comprensible, pues no se puede querer “combinar la política con los fusiles”<sup>22</sup>. A pesar de haber prometido respetar a la oposición en reiterativos pronunciamientos públicos, bajo la administración Uribe se han presentado nuevas modalidades de persecución contra los sobrevivientes de la diezmada colectividad política:

detenciones masivas y arbitrarias, procesos judiciales montados sobre la base de testimonios suministrados por cooperantes anónimos de la llamada “red de informantes”, abusos de toda índole en “zonas de rehabilitación” en las que la autoridad civil es sustituida por mandos militares, etc. Los atropellos se han cometido con especial intensidad en los departamentos de Arauca, Tolima, Meta, Norte de Santander, Cundinamarca, y Caquetá, entre otros.

Durante su campaña de reelección para un segundo mandato, el equipo del Presidente utilizó una cuña publicitaria en la que se realizaba una abierta apología al genocidio contra la UP, que dio lugar, como se mencionó anteriormente, a la ruptura de la búsqueda de una solución amistosa en el caso colectivo ante la CIDH.

Al mismo tiempo, se ha desarrollado la persecución selectiva contra los viejos militantes con el fin de extinguir toda fuente de memoria viviente del genocidio, o de la historia del movimiento. También se ha perseguido a los familiares, y en no pocos casos se ha desaparecido a familiares de los desaparecidos, o se ha asesinado a familiares de los asesinados. Esta situación muestra con claridad que la intención genocida busca destruir al grupo político, y su entorno social, hasta las raíces.

Pero es sin duda alguna el control de vastas zonas del territorio nacional por redes paramilitares y mafiosas el fenómeno que configura la nueva etapa de persecución contra la oposición política. Al amparo de un proceso de diálogos con el Gobierno Nacional, cuya supuesta finalidad sería la desmovilización de los grupos paraestatales, en realidad se ha consolidado un poder autoritario que ha recurrido al fraude electoral y a la presión armada para afianzarse localmente y para garantizar una significativa presencia en el Congreso de la República.



Como sustento normativo para la denominada desmovilización de los paramilitares, el gobierno colombiano y el parlamento han adoptado una serie de instrumentos legales, como la Ley 975/05 --llamada ley de “justicia y paz” -- y su reglamentación, así como el Decreto 128/03. Estas disposiciones no garantizan los derechos de las víctimas a la verdad y la justicia, pues no disponen de procedimientos adecuados para esclarecer los

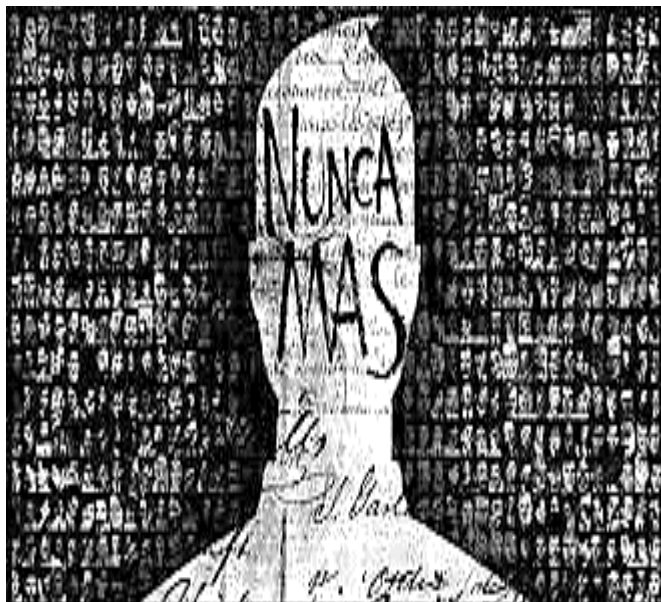
crímenes cometidos por los miembros y jefes de los grupos paraestatales.

Este marco legal no permite la dilucidación adecuada de la responsabilidad de los agentes estatales implicados. Tampoco proporciona instrumentos para sancionar a los aliados y beneficiarios de la acción paramilitar. Como resultado de estas debilidades esenciales, la ley de “justicia y paz” no asegura un desmantelamiento exitoso de las estructuras paramilitares, y más bien implica la legalización de sus capitales ilícitos y la legitimación social de su control territorial.

Actualmente, la existencia de esta normatividad que aparenta justicia, pero en realidad auspicia la impunidad, se convierte en un obstáculo que deberá ser removido para la solución del caso del genocidio ejecutado contra la Unión Patriótica.

## CONCLUSIÓN

Como puede verse, esta periodización ubica el orden y el sentido que ha tenido el genocidio. Los periodos mencionados han coincidido con momentos fundamentales de la implantación de modelos políticos y económicos en el país. El momento del debilitamiento esencial del movimiento --a comienzos de la década de 1990-- coincidió con la irrupción de la llamada apertura económica y del modelo neoliberal. Y en el terreno político significó el deterioro considerable de la democracia local. El genocidio corresponde a la pérdida de espacios políticos después de un primer ensayo de democratización local a través de la elección popular de alcaldes y gobernadores.



Por todas estas razones, el genocidio contra la UP se ha convertido en uno de los factores más poderosos de la clausura de una salida política al conflicto armado en Colombia. Para muchos sectores, su perpetración ha ratificado que los procesos democráticos en Colombia se estrellan inmediatamente con la barrera de la violencia sistemática y el homicidio político como únicas vías para resolver los conflictos sociales. La suerte que corrieron miles de miembros de la UP, y esto suele olvidarse en el debate sobre la naturaleza del conflicto armado en Colombia, es el mayor argumento que tienen quienes desconfían de la acción

política legal. En consecuencia, un desafío fundamental para la salida de la violencia en Colombia consiste en una reparación plena de la cadena de crímenes políticos cometidos en este caso.

No es posible entender el proceso de reparación de una fuerza política como la simple indemnización económica de los familiares de las víctimas directas, ni como un proceso de restitución del número de sus parlamentarios o diputados locales en el momento del

exterminio. En el presente caso, una reparación debe partir de la comprensión de que una fuerza política es mucho más que sus miembros individuales, y mucho más que sus representantes en instancias de poder local o nacional.

Como se ha expuesto anteriormente, el genocidio contra la UP ha comprendido la destrucción de redes y espacios sociales en los cuales su programa político tenía la posibilidad de desarrollarse. La reparación del daño al proyecto político comprende, por lo tanto, la aplicación de medidas que permitan reestablecer esta visión política alternativa acerca de los cambios que requiere la sociedad colombiana.

Mientras continúe aconteciendo un hecho de la magnitud y el significado del genocidio prolongado de todo un grupo político, la sociedad colombiana no podrá ser considerada una sociedad auténticamente democrática. En este sentido, las políticas de reparación en este caso deben considerar el plano del resarcimiento individual de los miembros del grupo perseguido y sus familias, pero adicionalmente trascender a transformaciones del sistema político.

Esas transformaciones atañen directamente a la búsqueda de una salida del conflicto armado. En Colombia es impensable el fin negociado de la violencia sin que el caso del exterminio de la Unión Patriótica sea reparado de una manera satisfactoria, y sin que quede inscrito en la memoria colectiva como algo que no puede volver a ocurrir nunca más.

## **Propuesta y trayectoria del movimiento social y político A Luchar: 1984-1991**

**Nubia Fernanda Espinosa Moreno**

### **Introducción**

El presente texto es la recolección de un capítulo de la historia de los movimientos sociales en Colombia que hoy sigue extraviada; muchas historias de luchas refundidas que intentamos recopilar acá. Quienes forjaron el movimiento social y político “A Luchar”, quienes se la jugaron por un país distinto en medio de la muerte, desde la resistencia y la unidad. Que se tomaron el trabajo de compartir conmigo sus buenos recuerdos como también sus angustias y lecturas de ese pasado no tan lejano a nuestra realidad actual. Por quienes es posible reconstruir esta historia, hecha de carne y hueso, de manos y pies de personas, pero sobre todo de sueños.

En Colombia, el periodo de los 80 y comienzos de los 90, estuvo marcado por importantes transformaciones debido al fin del Frente Nacional; a los procesos de negociación entre guerrillas y el Estado; a la Asamblea Nacional Constituyente que generaría una nueva constitución; al proceso de apertura económica acompañado de reformas neoliberales; además, una importante movilización social y organización política de algunos sectores sociales. El sentimiento de ilegitimidad que rodeaba al Gobierno, el estancamiento económico del país, la inoperancia de la justicia, la expresión de múltiples formas de violencia y el narcotráfico componen lo que se conoce como la crisis de los ochenta.

La crisis de los ochenta fue una crisis en múltiples sentidos: en primera medida, una crisis política entendida como la pérdida de legitimidad del Estado, pérdida de gobernabilidad, desconfianza en las instituciones y en la justicia por parte de la población. Asimismo, hubo

una crisis de los partidos políticos tradicionales, por la desconfianza de la población sobre sus formas de hacer política y las denuncias de corrupción de los políticos.

Parte de esa crisis incidió en el aumento de múltiples violencias, surgimiento del paramilitarismo y pérdida del monopolio de la violencia por parte del Estado. Incluso, el desconocimiento de la línea de mando al interior de las Fuerzas Militares, evidente cuando miembros del ejército manifestaron inconformismo por algunas políticas o declaraciones del ejecutivo. Por otro lado, hubo una crisis económica, pues, tras un periodo de crecimiento y bonanza cafetera entre 1976 y 1980, Colombia entró en recesión económica hasta 1984, cuando aumentaron las exportaciones, aunque los efectos de la recesión no se aminoraron. Esta crisis en sus múltiples sentidos generó un ambiente de protesta social, de descontento, de agudización de la pobreza y el pico más alto del movimiento social colombiano, propicio para el surgimiento de organizaciones sociales con proyecciones políticas que lograron articular dicho descontento social, como fue A Luchar (en adelante AL).

En este panorama general de la situación social colombiana debemos ubicar el proceso de la Asamblea Nacional Constituyente (ANC) que culminaría con la promulgación de la Constitución de 1991, derogando la de 1886. Durante todo este periodo, en la agenda política colombiana y en el debate público estuvo la necesidad de una nueva constitución. En 1988, hubo un intento fallido de reforma constitucional que buscaba ampliar la participación ciudadana y durante todo el periodo se discutió y alentó al presidente Barco para que convocara a una ANC. Esto dio lugar a un movimiento social que propuso una asamblea constituyente para las elecciones de 1990. Con gran participación del movimiento estudiantil surgió la séptima papeleta, para las elecciones de 1990, que finalmente fue reconocida por la Corte Suprema y en diciembre de 1990 se convocaron elecciones para elegir los representantes a una ANC. AL también propendía por la promulgación de una nueva constitución, pero desde los sectores populares y proponiendo un modelo de democracia directa; una de sus propuestas fue la Asamblea Nacional Popular (ANP).

AL surgió en 1984 como un agrupamiento sindical que, posteriormente, decidió ampliarse, por lo que se integraron campesinos e indígenas, así como organizaciones de mujeres, estudiantes y cristianos de base. Durante su existencia, logró mantener una significativa fuerza y participación de la movilización colectiva en todo el país, a partir de una estrategia de construcción de unidad del movimiento social y de acción de los sectores obreros, campesinos y populares.

AL también fue una propuesta de unidad que logró reunir vertientes muy distintas del pensamiento político de izquierda. En este movimiento se juntaron sectores de formación marxista, leninista, algunos de tradición maoísta, trotskistas, camilistas, algunos con influencia de la revolución cubana y otros por la revolución china. Distintas vertientes que, históricamente, habían estado separadas. Adicionalmente, AL junto con la Unión Patriótica y el Frente Popular participaron en la creación de un espacio unitario de las principales fuerzas de izquierda de este periodo.

AL apoyó la creación de cabildos populares, propuestas paralelas al proceso de paz de Belisario Betancur y a la Constituyente, que buscaban ser espacios de gobierno desde los sectores sociales, que generaron una sólida organización social con autonomía. Estos cabildos, aunque efímeros, funcionaron en Barrancabermeja (Santander) y Pailitas (Cesar), entre otros municipios del país. Se trataba de una suerte de espacio en el que la población podía participar y tomar decisiones frente a problemas locales, desconociendo la presencia

estatal y fomentando el desacato civil a la autoridad imperante. Asimismo, AL desarrolló una propuesta en el ámbito nacional de Asamblea Nacional Popular, que buscaba repetir la experiencia de los cabildos populares nacionalmente. La Asamblea Nacional Popular era la forma como se planeaba la articulación de los cabildos desde los sectores sociales.

Además, AL surgió en el contexto de un periodo de agitación en Centroamérica. En Nicaragua, tras una actividad guerrillera enfocada en la educación de las masas y la agitación en zonas urbanas, el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), con un importante apoyo de las zonas urbanas, de los intelectuales latinoamericanos y una amplia red de contactos, se tomó el poder. En El Salvador, a partir de 1977, las movilizaciones populares y la violencia espontánea se convirtieron en una auténtica guerra. Los grupos guerrilleros se reforzaron y establecieron vínculos con organizaciones populares mientras el Estado aumentó la represión y apoyó la aparición de paramilitares. Asimismo, surgió el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN).

El modelo utilizado tanto en Nicaragua como en El Salvador fue el de frente nacional de masas, desde el cual se coordinaba la movilización social por vías legales e ilegales. El modelo de frente se consolidó como un ejemplo para la izquierda de Latinoamérica. En Nicaragua además se integró con el trabajo de la iglesia progresista y los intelectuales, lo cual permitió que, desde la teología de la liberación, las personas se vincularan a un proceso popular organizativo. La lucha armada fue un apoyo de la lucha popular. Fue el levantamiento popular en las ciudades lo que logró derrotar al Gobierno, aunque contó con las guerrillas como catalizadores.

AL estaba influido por este modelo de la revolución centroamericana, se trataba de un experimento de lucha política con la pretensión de consolidar una organización política de masas. Gran parte de las propuestas de AL también adoptaban la idea de construcción de poder popular. De ahí surgirá la propuesta de cabildos populares, en los cuales se esperaba que la población participara directamente, de forma similar a lo que había ocurrido en El Salvador.

Los grandes hitos de la movilización social relacionada con AL son: el paro del nororiente de 1987 y las marchas de mayo de 1988. En el “paro del nororiente colombiano” en 1987, participaron aproximadamente 53 mil campesinos en los departamentos de Cesar, Norte de Santander, Huila, Santander, Arauca y Antioquia. En mayo de 1988 aproximadamente más de 80.000 campesinos marcharon en el Magdalena, Cesar, Norte de Santander, Bolívar, Córdoba, Antioquia, Santander, Arauca, estas movilizaciones fueron conocidas como las marchas de mayo y ambas se dieron con la conducción de AL. Posterior a estas grandes movilizaciones, se dio una fuerte arremetida militar y paramilitar que costó la vida de los dirigentes y algunos participantes de ellas.

Sobre el final de AL, sabemos que el movimiento se convirtió en objetivo militar del paramilitarismo y de las fuerzas estatales. Se trata de un caso de genocidio político en el que buena parte de sus militantes fueron asesinados, desaparecidos o torturados. Una primera causa del declive de AL señala que fue este nivel de represión estatal y paramilitar que llevó a la desarticulación del movimiento. La operación relámpago, llevada a cabo en 1990 por el ejército nacional contra militantes de AL, que incluyó detenciones masivas, allanamientos,

desapariciones y torturas, ha sido catalogada como crímenes de lesa humanidad por organizaciones defensoras de derechos humanos como “Colombia: nunca más”, Corporación Jurídica Humanidad Vigente y el Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, entre otras.

Una segunda razón sobre el final del movimiento ha sido planteada por algunos de sus antiguos militantes, quienes señalan que las discusiones internas de AL llevaron a su desintegración<sup>1</sup>. La diversidad de sectores sociales, posiciones políticas existentes dentro del proyecto y la multiplicidad de prácticas desgastaron los espacios de discusión y la unidad entre sus miembros. Algunas discusiones políticas llevaron a la salida de varios de los grupos que lo conformaban, incluso previo a que se diera por terminado el proyecto. El debate central fue si continuar con una política abstencionista o participar en elecciones, esto generó fuertes discusiones internas que hicieron imposible continuar con el movimiento. Este debate partía de explorar su participación o no en la ANC o mantener únicamente su propuesta ANP.

Un tercer motivo para la desaparición de AL está referida al conflicto armado y su posible relación con la insurgencia. Algunos militantes del Ejército de Liberación Nacional (ELN) participaron en este movimiento político, pero es importante aclarar que esto no era conocido por todos sus militantes, ni tampoco podemos entender AL como el brazo político del ELN. Esta relación generó grandes debates tanto dentro del ELN como al interior de AL, que se expresan también en el declive del movimiento. En particular, relacionados con la desmovilización de la Corriente de Renovación Socialista (CRS), una fracción del ELN.

En este trabajo no pretendemos comprobar dichas afirmaciones de la prensa y las Fuerzas Militares sobre las relaciones con el ELN, al contrario, observamos a AL en su conformación como movimiento social y su papel como agente político, reconociendo que se desarrolló en un contexto de conflicto armado en que las relaciones y diferenciación entre izquierda política e izquierda armada se hicieron borrosas.

1 Conversaciones informales de militantes de A Luchar con la autora. 2012

Jueves 2 de marzo de 2006, por Prensa – Colectivo Impunidad y extradición de paramilitares. A propósito de la falacia de la “desmovilización” paramilitar.

### Breve Introducción



El paramilitarismo nació, se expandió y consolidó en todo el territorio nacional con el patrocinio del Estado colombiano. Esta realidad resulta incontrovertible e inocultable: el Estado le ha brindado respaldo legal, altos funcionarios suyos han defendido la legitimidad de esas organizaciones, los manuales del ejército lo evidencian, funcionarios importantes se han comprometido con las organizaciones paramilitares, la inacción dolosa del Estado frente a estos grupos, denuncias de miembros de la propia fuerza pública.

En fin, el paramilitarismo responde al desarrollo de una estrategia estatal que va mucho más allá de una política contrainsurgente, de una respuesta puramente militar. Tal estrategia tiene profundos alcances de orden político, económico y social. El paramilitarismo ha sido funcional a los grandes capitales, a las multinacionales, al despojo violento de propiedades y al narcotráfico. Responde a un modelo de Estado y de sociedad definidos.

Para ello, ha contado con el irrestricto apoyo del poder económico y político. Sus acciones en lo fundamental han tenido como blanco a la población civil, especialmente son sus víctimas las comunidades y personas que asumen una actitud crítica o de oposición frente a las políticas del Establecimiento. Para conseguir sus objetivos han acudido a la comisión de masacres, de etnocidios, de genocidios, de magnicidios, de asesinatos, de desapariciones forzadas, de torturas, de desplazamientos forzados, en fin, de una cadena interminable de crímenes contra la humanidad.

En este panorama el Estado en cabeza del presidente Álvaro Uribe Vélez, inicia y desarrolla un proceso de “diálogo” con el paramilitarismo so pretexto de “desmovilizarlo” pero con la inocultable intención de institucionalizarlo, legalizar los capitales del narcotráfico y las riquezas acumuladas en decenas de años de guerra sucia contra la población colombiana.



El llamado “diálogo” entre el gobierno y los paramilitares no responde a una negociación política, ni a una negociación de paz, ni a un proceso de desmovilización ni de desmonte paramilitar, así como tampoco es proceso que supere la impunidad. No es una negociación política porque toda negociación política supone la existencia de dos posiciones antagónicas o muy diferenciadas. Para el

caso, tanto el Estado como el paramilitarismo “perciben un enemigo común, un mismo modelo social definido; una misma doctrina que es la llamada “seguridad nacional”, una coordinación, combinación y distribución de acciones legales e ilegales con miras a que sirvan a una misma causa”

El proceso referido, no constituye una negociación de paz. “La base lógica de una negociación de paz es el reconocimiento de un conflicto que enfrenta a fuerzas opuestas que luchan cada una por la defensa de su causa. Por ello se dice que la paz se negocia solamente entre enemigos y jamás entre amigos.

No es un proceso de desmovilización ni de desmonte paramilitar. El paramilitarismo no se reduce a su expresión armada, sino que obedece a una superestructura muy poderosa que involucra a todo el Establecimiento y a las mafias de diversa naturaleza. De hecho, en las regiones donde teóricamente se han producido desmovilizaciones, el paramilitarismo mantiene pleno control.

A continuación, presentamos la historia de “un proceso de impunidad contado en 13 párrafos:

1. El paramilitarismo surge, se desarrolla y consolida como estrategia estatal para asegurar intereses de los centros de poder económico y político, bajo el ropaje de ser organizaciones contra guerrilleras.

2. Ante el evidente compromiso del Estado colombiano con los grupos paramilitares y su inoperancia en su persecución, las comunidades internacionales han reconocido la creciente intromisión de estos grupos al interior de las entidades estatales y sociales, lo que les permite irradiar una fuerte influencia social, económica y política.

3. En agosto de 2002, se posesionó ALVARO URIBE VELEZ como presidente de la República. Dentro del marco de la llamada “política de seguridad democrática” el presidente negó que en Colombia exista conflicto armado, a cambio, sostuvo que lo que hay es una “lucha frontal contra el terrorismo”, lo que conlleva la inaplicabilidad del derecho internacional humanitario, y, por consiguiente, el involucramiento de la población civil en el conflicto, así como su total desprotección.

4. Históricamente, el Estado colombiano había reconocido el carácter político de las organizaciones insurgentes, a cambio, siempre le negó de manera expresa, tal condición a las organizaciones paramilitares.

5. La aplicación de la ley 782/02 y del decreto 128/03 ha permitido una impunidad total a favor de quienes se han “desmovilizado” por esta vía legal. Las personas desmovilizadas por este trámite obtienen la certificación que los acredita como tales, de forma automática, sin que sean sometidas a investigaciones penales.



6. El gobierno nacional encabezado por el presidente Álvaro Uribe Vélez, impulsó en el Congreso de la República la aprobación de un marco jurídico para la “desmovilización” de los paramilitares que no podían acceder a la ley 782/02 y el decreto 128/03. La estructura de este marco jurídico fue acordada en las reuniones que el presidente realizó en la Casa de Nariño con el grupo de parlamentarios adepto a sus políticas. Finalmente, el Congreso de la República el 22 de junio de 2005 aprobó el proyecto de ley llamado de “Justicia y Paz”, el cual recibió la

aprobación. presidencial el 22 de julio de 2005, desatendiendo los llamados internacionales al respecto.

Esta ley consagra la impunidad y constituye en esencia un AUTOPERDON, ya que oculta la responsabilidad estatal, ni vincula a los dueños del poder económico y político, comprometidos con el paramilitarismo. La ley es resultado de una componenda del

Establecimiento interesados en sustraer de la justicia a los responsables de miles de crímenes contra la humanidad.

7. Esta ley de “justicia y Paz” califica al paramilitarismo como delito político al extender el tipo penal de sedición al accionar delictivo de esas organizaciones: La ley equipara el paramilitarismo a las organizaciones guerrilleras, desconociendo aspectos de orden histórico, jurídico, político y filosófico que las separan

8. La mencionada ley, no garantiza el conocimiento de la verdad histórica, ni la justicia, ni la reparación integral, que son derechos de las víctimas y de la sociedad.

9. La ley de justicia y paz no garantiza la justicia, sino que favorece la impunidad, por las siguientes razones: Porque pretende imponer la impunidad de los crímenes de lesa humanidad; porque oculta la responsabilidad estatal; porque quiere sustraer de la justicia internacional a los miembros de los grupos paramilitares; porque; porque legaliza las riquezas obtenidas a través del narcotráfico; porque para las víctimas esta ley no es un recurso efectivo para acceder a la justicia y reclamar sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación integral.

Además, la ley permite que los miembros de los grupos paramilitares privados de la libertad puedan acceder a los beneficios contenidos en ella y en la ley 782 de 2002, con la única condición que en las providencias judiciales se determine su pertenencia a esos grupos, lo cual va a originar una excarcelación abierta de paramilitares comprometidos con crímenes de lesa humanidad.

10. La mencionada ley no garantiza la reparación integral de las víctimas, sino que legaliza el despojo, por las siguientes razones: porque la ley no establece mecanismos eficaces para restituir, indemnizar, rehabilitar, ni adelantar mecanismos de satisfacción y garantías de no repetición; porque las víctimas no cuentan con las garantías suficientes para participar procesalmente sin riesgo contra sus vidas; 16. La ley no contempla medidas eficaces que garanticen la no repetición de los crímenes, sino que estimula su continuidad e incremento. Una ley de impunidad es un mensaje negativo para la sociedad y un llamado a continuar con la masiva y sistemática violación de los derechos humanos, dado que los victimarios de antemano saben que serán premiados antes que sancionados.

En este sentido, por ejemplo, la ley no contempla el efectivo desmonte paramilitar, ni garantiza sanciones adecuadas y proporcionadas como medidas de garantía de no repetición. Además, el proceso no está dirigido a atacar las causas estructurales de la violencia y a superar las causas de la violación de los derechos humanos, sino a perpetuar las condiciones que las han alimentado.

11. La ley no garantiza la memoria histórica. Si la ley no está pensada para obtener la verdad histórica, resulta imposible pedirle que guarde la memoria colectiva.

12. La ley en mención afecta las aspiraciones democráticas y de paz de la sociedad colombiana. Si el paramilitarismo no se desmonta, sino que sufre una mutación sin perder su poder, se produce es una institucionalización de esas organizaciones que no permitirá el libre juego democrático, sino la perpetuación de su dominio a través del terror. La política regional y local, y por supuesto la nacional, va a estar determinada por esas organizaciones “desmovilizadas”.

13. En conclusión, el gobierno de Álvaro Uribe Vélez es gestor de una política estatal dirigida a garantizar la impunidad de crímenes internacionales cometidos por el paramilitarismo y la estructura que lo sustenta. Adicionalmente, esas políticas oficiales no tienden a desmontar la estructura paramilitar, sino que la institucionalizan como instrumento para imponer un modelo de sociedad y de Estado que no responde a los principios que deben sustentar a una sociedad democrática con paz duradera, basada en la justicia social.

## 1. ACTIVIDADES

**Para la elaboración de este proceso se debe contar con la previa división de los grupos y la selección de los temas. Y contar con el anexo de las normas APA 6. Siga los pasos indicados en cada punto de la guía.**

### 1.1. Actividades conceptuales:

a. Identificar cual es la problemática central que encierra el tema escogido grupalmente por medio de un escrito de 1 página. Para identificar la problemática debes resolver el siguiente rompecabezas:

- **Descripción del problema:** aquí debe describir detalladamente, el problema de investigación; donde, cuando, a quien afecta, como se originó el problema, etc. Comente cual es la problemática que desea solucionar o mitigar.

- **Planteamiento del problema:** se realiza una pregunta que conjugue la problemática a investigar.

b. Plantear un objetivo general y 3 objetivos específicos que definan el horizonte que se propone ejecutar en la galería.

- **Objetivo general:** Es el fin último, es a lo que quiero llegar, es mi meta. Se enuncia comenzando con un verbo en Infinitivo, debe ser claro, concreto. Ejemplo: “Mejorar la calidad de vida de la comunidad, mediante la recuperación del Caño Guarapo”. Aclare.

- **Objetivos específicos:** Son las “pequeñas”, metas, o alcances, para lograr el objetivo general. No se debe confundir “acciones”, con las metas, como por ejemplo reforestar, desarrollar actividades, involucrar a la comunidad; es a través de esas acciones o actividades, con lo cual desarrollo el objetivo. Ejemplo: concienciar a la comunidad por medio de talleres o la lúdica. Mediante la reforestación yo logré conservar el medio ambiente, mejorar la calidad de vida, preservar las especies, etc.

c. Completar en el cuaderno un cuadro de consulta que dé cuenta de los elementos que menciona el esquema.

| <b>CUADRO DE CONSULTA</b>   |  |
|---|--|
| <b>ACONTECIMIENTOS IMPORTANTES</b><br>(en este apartado se deben indicar fechas, ubicación de los lugares más importantes, personajes más relevantes) |  |
| <b>MOMENTOS MAS IMPORTANTES</b> (en este apartado se den indicar los acontecimientos más destacados)  |  |
| <b>DECLIVE</b> (se deben mencionar los motivos que desataron la decadencia del acontecimiento histórico)  |  |
| <b>BIBLIOGRAFIA</b> (la bibliografía debe contener la fuente bibliográfica según APA 6.   |  |

## 1.2. Actividad de producción textual:

a. construir una introducción de 1 página que aborde los principales elementos que comprenden el tema propuesto de la galería. La introducción debe contener las respectivas fuentes bibliográficas e imágenes.

- **Introducción:** Es un resumen o abre bocas al tema que se va a tratar, es darle al lector una noción general o panorámica del proyecto que se va a realizar. (Una página)

b. Elaborar una justificación que comprenda los siguientes elementos:

- Por qué identifique la problemática descrita.
- Cómo cumpliré los objetivos trazados
- Por qué desarrollaré las actividades propuestas por la ejecución de galería.

- **Justificación:** debe explicar por qué es importante desarrollar este proyecto, a quien afecta, como, da beneficios hacia la comunidad, hacia el medio ambiente. Luego de que yo haya planteado mi problemática, que la entienda, que conozca su entorno, que pueda justificar su desarrollo, puedo plantear los objetivos, es decir, las metas, los fines a los que quiero llegar una vez haya desarrollado todo el proyecto.

## 1.3. Actividad grupal

- a. Elaborar una adecuación del salón de clase **sin oscurecerlo** en forma de galería o museo de las civilizaciones pre colombinas.
- b. En grupos de máximo 4 personas deben escoger una civilización pre colombina que se debe exponer a la comunidad lenista. Los criterios de calificación son: investigación, argumentación y creatividad. Cada uno con un porcentaje determinado por el docente.

### 1.4 Actividad interdisciplinar

Plantear los siguientes elementos que deben componer la construcción del informe:

- ubicación geográfica. (Accidentes geográficos, ubicación espacial).
- principales recursos naturales del territorio.
- Reseña histórica del territorio
- estadísticas relevantes (tasas de natalidad y mortalidad, índices económicos)

### 1.5 Actividad en inglés

Elaborar un resumen o abstract en inglés que explique las principales características de la ejecución de la galería.

- **abstract:** un abstract no es más que un breve resumen del contenido de mi proyecto investigativo. Su cometido es que la persona que acceda a su lectura pueda saber, de forma rápida, qué va a encontrar en el texto y qué recorrido temático se ha elaborado para el mismo. Su extensión máxima no suele sobrepasar las 600 palabras.

## 3. CONTEXTUALIZACIÓN Y APLICACIÓN

Elaborar un pre informe que denote las características previamente descritas por el docente en el aula. El pre informe debe elaborarse a mano, describiendo los elementos centrales de la ejecución de galería.

## 4. CIENCIAS SOCIALES Y AMBIENTE

- a. Se debe plantear un debate en torno a las propuestas ejecutadas para la extracción de cultivos ilícitos: ¿se debe utilizar la erradicación manual o el apoyo de químicos para erradicar dichos cultivos?
- b. El debate debe incluir un posicionamiento político, económico, social, cultural y ambiental.

## 5. ANALISIS DE COYUNTURA.

**Análisis de imagen:** realizar un análisis de cada una de las caricaturas plasmadas en la guía





## FUENTES

<http://www.colombiainforma.info/legado-de-a-luchar/>

[http://www.bibliotecanacional.gov.co/recursos\\_user/exposicionesvirtuales/comision\\_corografica/cartografia.html](http://www.bibliotecanacional.gov.co/recursos_user/exposicionesvirtuales/comision_corografica/cartografia.html)

<https://www.youtube.com/watch?v=9wFu7rJPgW>

<http://www.colectivodeabogados.org/nuestro-trabajo/seguimiento-ley-975-05/LA-HISTORIA-DE-UN-PROCESO-DE PAZ.>

<http://www.astromia.com/tierraluna/erasgeologicas.htm>.

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/geografia/geo9.html>

Buenaventura, Nicolás & Fajardo, Nelson, Tregua y Unión Patriótica, Centro de Estudios Sociales (CEIS), Bogotá, 1985.

Campos, Yesid, Memoria de los silenciados. Baile Rojo, Grafiq Editores, Bogotá, 2003.

Cepeda, Iván & Girón, Claudia (ed.), La memoria frente a los crímenes de lesa humanidad, Fundación “Manuel Cepeda Vargas”, Defensoría del Pueblo, La Imprenta Editores Ltda, Bogotá, 1996.

Colombia Nunca Más, Verdad, memoria y lucha contra la impunidad. 1966-1998. Bogotá, Colombia Nunca Más, 2003.

Corporación Reiniciar, “La ley de ‘justicia y paz’ no es un instrumento para esclarecer el genocidio contra la Unión Patriótica”, Bogotá, 2006.

Defensor del Pueblo de Colombia, Jaime Córdoba Treviño, Informe para el Gobierno, el Congreso y el Procurador General de la Nación. Estudio de caso de homicidio de miembros de la Unión Patriótica y Esperanza Paz y Libertad, Defensoría del Pueblo de Colombia, Bogotá, 1992.

Gaviria S., Julia Manuela, Personajes anónimos y un proyecto colectivo. Unión Patriótica: una mirada municipal. 1985-1990, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Carrera de Ciencia Política, Bogotá, 2004.

Guillén Lozano, Carlos, (prólogo) Poder capitalista y violencia política en Colombia, Bogotá, 2002.

Matta Aldana, Luis Alberto, Poder capitalista y violencia política en Colombia. Terrorismo de Estado y Genocidio contra la Unión Patriótica. Bogotá: Ideas y Soluciones Gráficas, 2002.

Medina, Medófilo, Historia del Partido Comunista de Colombia, Tomo I, Centro de Estudios e Investigaciones Sociales, Bogotá, 1980.

Quiroga Carrillo, Jahel, “La Unión Patriótica: el exterminio de una esperanza”, en: Memorias del Seminario sobre el Proceso de Búsqueda de Solución Amistosa en el Caso de la Unión Patriótica que se adelanta ante la CIDH. Procuraduría General de la Nación – Embajada de Suiza en Colombia, 2003.

Romero, Mauricio, “Democratización Política y Contrarreforma Paramilitar en Colombia”, en: Política y Sociedad, Vol. 39 No. 1, Universidad Nacional de Colombia, pp. 273 – 292, Madrid, 2002.

✦ **Ajustes y modificaciones por Julián Bazurto.**

✦ **Aportes metodológicos: Pedro Barrera.**

Narcotráfico y Sicariato

David Silva  
Laura Quintero  
Jorge Galindo  
Tatiana Castro  
Juan Pablo Ramos

Julián Bazarro

Liceo Ecológico del Norte

Décimo

Bogotá D.C.

2016

**Tabla de contenido**

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| Introducción .....              | 131 |
| Planteamiento del problema..... | 134 |
| Objetivos .....                 | 135 |
| Justificación .....             | 135 |
| Ejecución de galería.....       | 136 |
| Bibliografía .....              | 137 |

#### Introducción

La introducción contiene un aporte importante en cuanto a la consulta de algunas fuentes y el apoyo de imágenes. Sin embargo, carece de fluidez a pesar de ser descriptivo y no sostiene de forma argumentada ni las ideas ni soporta un ejercicio concluyente.

- ¿Qué es?

El narcotráfico consiste en el comercio de sustancias tóxicas o psicoactivas en grandes cantidades, implicando su distribución, venta y consumo. El proceso suele ser realizado por distintas organizaciones ilícitas llamadas "carteles", algunos de los cuales (los más grandes) suelen tener presencia internacional y gran poder político y económico.

El sicariato se define como la acción de homicidio de un individuo específico a cambio de una remuneración económica o un beneficio.

- ¿Cómo funcionan el narcotráfico y el sicariato en Colombia?

El narcotráfico ha sido un factor importante en el conflicto armado, funcionando como apoyo económico directo e indirecto tanto de grupos insurgentes (FARC, ELN Y EPL) como de grupos paramilitares (AUC) y del crimen organizado (BACRIM). Colombia es el líder mundial de producción de cocaína con el 70% del total de distribución mundial y el 90% del procesamiento.

La función principal del sicariato ha sido reprimir la información y los medios de comunicación en la sociedad, como se dio en 1986, año en que Guillermo Cano fue asesinado por haber sido pieza clave para desmontar la imagen de Pablo Escobar como un hombre



honrado.

Periódico de 1986 que anunciaba la muerte de Guillermo Cano

- Fechas de las principales acciones perpetuadas por el narcotráfico

1984: Asesinato de Rodrigo Lara Bonilla por dos sicarios en el norte de Bogotá

1986: Asesinato de Guillermo Cano

1987: Atentado al embajador Enrique Parejo por su lucha contra el narcotráfico

1988: Secuestro de Andrés Pastrana en Bogotá y su posterior liberación en Medellín

1988: Asesinato de Carlos Mauro Hoyos en Medellín

1989: Asesinato del candidato a la presidencia Luis Carlos Galán (con más del 60% de favorabilidad en las encuestas) en Soacha a razón de su lucha contra el narcotráfico

1989: Asesinato del coronel Valdemar Quintero a causa de sicarios

1989: Atentado con camión bomba al edificio de El Espectador

1989: Atentado en un avión de Avianca en el que se suponía que iría el candidato César Gaviria

1989: Cruel atentado con un camión bomba a edificio del DAS

2003: Localización de 104 laboratorios para procesamiento de cocaína

2006: Ataque sistemático para la eliminación de cultivos ilícitos

EL ESPECTADOR trabajará en bien de la patria con criterio liberal y en bien de los principios liberales con criterio patriótico  
FIDEL CANO

**EL ESPECTADOR**  
Bogotá, 1 de Septiembre de 1989

Septiembre  
D L M M J V S  
4 5 6 7 8 9  
10 11 12 13 14 15 16  
17 18 19 20 21 22 23  
24 25 26 27 28 29 30

64 PAGINAS - 1 CUADERNILLOS - 2 REVISTAS  
5130.00

**Sobre los escombros**

Esta edición se elaboró con las escasas maquinarias que quedaron en buen estado en nuestra planta principal, después del atentado con un camión-bomba contra **El Espectador**, dentro de la guerra declarada a Colombia por los narcotraficantes.

Con un valor que nos conmueve, el personal del periódico que se salvó del atentado se hizo presente con increíble rapidez. Dos horas más tarde, sobre los escombros, se había montado una redacción y un taller de emergencia para cumplirle a nuestros lectores y a toda esa

Instalaciones de la planta principal de **El Espectador**, en escombros después del atentado terrorista de la mañana del sábado

**... ¡Seguimos adelante!**

**EDITORIAL:**  
Jugando con candela/ **2A**

**OPINION:**  
Gobierno de salvación nacional. Por Alfonso Cano/ **2A**  
El narcodílogo. Por Antonio Caballero/ **2A**  
El sacudón. Por Enrique Caballero/ **3A**

**FOLITICA:**  
"Se ha reconocido tardíamente la situación que vive Colombia.  
Por Carlos Lleras/ **9A**

**JUDICIAL:**  
34 empresas manejaba la gerencia de El Mexicano/ **13A**

**FENOMENO:**  
Relativa normalidad en el volcán/ **13A**

**VIDA COTIDIANA:**  
Recuperar la infancia/ **14A**

**DEPORTES:**  
Ganar a Ecuador, única alternativa/ **15A**

Edición del periódico El Espectador el día siguiente al atentado

- Lugares de influencia

Costa Caribe Colombiana, viejo Caldas, Antioquia y principalmente ciudades como Cali y Medellín, con Pablo Escobar en esta última.

Comercialización a muchos países del mundo, entre ellos Bolivia, Perú, Estados Unidos, etc.

- Auge y decadencia El auge sucedió entre 1981 y 1993, entre el surgimiento de Pablo Escobar y la caída del mismo, así como de otros carteles. La decadencia del narcotráfico se



ha dado desde el año 2000 con operaciones de erradicación.

Pablo Escobar *esta no es una fuente*

El sicariato sigue vigente, con cifras de casi 1000 acciones violentas de este tipo anuales *¿De dónde se sustenta esta información?*

Planteamiento del problema

**EI**, Aunque el narcotráfico es un problema global, Colombia es el país con las cifras más altas en relación a este asunto, el cual genera también asesinatos y atentados para mantenerse oculto. A partir de esto se ve la falta de claridad que hay en el Liceo a la hora de hablar de este tema, debido a falencias en la información que se brinda desde los hogares. A partir de esto generamos la siguiente pregunta problema:

¿De qué manera el narcotráfico y el sicariato juegan un papel clave en la violencia y la economía colombiana?

Bien.

Objetivos

Objetivo general:

Identificar la función que cumplen el narcotráfico y el sicariato en el conflicto armado colombiano.

Esto en la introducción no se ve reflejado

Objetivos específicos:

- Reconocer las consecuencias sociales del narcotráfico y el sicariato
- Enseñar las relaciones económicas nacionales e internacionales que surgieron a raíz del narcotráfico y el sicariato
- Mostrar la relación existente entre el sicariato, el narcotráfico y los derechos humanos.

Justificación

Debido a la deficiencia en la información que se tiene acerca del narcotráfico y el sicariato nos hemos visto en la necesidad de ejecutar una galería en la que se presente de una manera más objetiva esta problemática que desde hace casi cuatro décadas afecta el país, con el fin de generar una reflexión crítica en el público.

Hemos elegido hacer esto mediante una representación artística porque determinamos que de esta forma la información se podría interiorizar en el público.

## Bien

Ejecución de galería

La puesta en escena del grupo será un programa televisivo llamado el Show de Helen, en el que se mostrarán videos de una entrevista a narcotraficantes famosos por una periodista, en la que esta les hace preguntas sobre cómo funciona su negocio. Debido al exceso de información que la periodista maneja los narcotraficantes (Escobar y Gacha) contratan un sicario para que la asesine y así mantener limpia su imagen y oculto su negocio.

La puesta en escena durará entre ocho y doce minutos, en los que también se mostrarán imágenes de diversas fechas de acciones generadas por el narcotráfico y el sicariato.

¿Fuente?



¿Fuente?



Bibliografía

- Atehortúa y Rojas. *El narcotráfico*

*en Colombia. Pioneros y capos.* Recuperado el 12 de noviembre del 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4015471.pdf>

- Camacho Guizado, A. Universidad del Valle. *Narcotráfico y sociedad en Colombia.* Recuperado el 12 de noviembre del 2016 de [cms.univalle.edu.co/socioeconomia/media/ckfinder/files/Narcotrafico%20y%20sociedad%20en%20Colombia%20Contribucion%20a%20un%20estudio%20sobre%20el%20estado%20del%20arte.pdf](https://cms.univalle.edu.co/socioeconomia/media/ckfinder/files/Narcotrafico%20y%20sociedad%20en%20Colombia%20Contribucion%20a%20un%20estudio%20sobre%20el%20estado%20del%20arte.pdf)
- Osorio Granados, M. Periódico El Espectador (18 de enero del 2014) *1989, año para tener en la memoria.* Recuperado el 12 de noviembre del 2016 de <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/1989-ano-tener-memoria-articulo-469466>

## **ANEXO 5 Matrices de recolección de entrevistas**

| Desarrollo del proceso “galería de la violencia en Colombia” (individual y/o grupal) |                                  |   |  |  |
|--|----------------------------------|---|--|--|
| Nombre de los educandos  | Año en que cursaron décimo grado | Fecha de elaboración de la entrevista       | Preguntas elaboradas   | Análisis de las entrevistas  |
| ALEJANDRO ZAKZUK   | 2015                             | Viernes, 23 de Marzo de 2018, 11:51:19 a.m. | ¿Cómo era la enseñanza de las ciencias sociales antes de la galería? | - Existe un conceso en afirmar que en otras experiencias no se hace un énfasis en la historia de la violencia política en Colombia<br>- Las exposiciones se desarrollan de forma plana, sin darle rienda suelta a la creatividad   |
| WILIAM MORENO  | 2015                             |   | ¿Qué elementos aportan a la formación de los estudiantes?            | - (William) Se genera una identidad sobre el tema.<br>- (Zakzuk) se aprenden estrategias para la comprensión de la lectura y el uso de herramientas para recolectar información<br>- (Santiago y Sara) Se genera una sensibilización sobre las problemáticas que generaron la violencia en Colombia y sirven para entender críticamente la realidad del país |
| SARA SARACHE   | 2017                             |   | ¿Cómo es el proceso de elaborar la galería?                          | Hay consenso en que permanece con una serie de pasos, recuerdan fundamentalmente la lectura del texto de la guía, el pre informe, la pre sustentación y la ejecución de galería  |
| SANTIAGO GOMEZ   | 2017                             |   | ¿Qué cambios y que permanencias se generan en la galería?            | - (Sara) el último proceso cambió en dejar de ser más artística a pasar a ser más esquemática en la forma de exposición.<br>(Santiago) ha sido un proceso de depurar y mejorar<br>- (Zakzuk y William) lo más significativo es el carácter creativo porque era más divertido y generada mayor unidad en el grupo.  |

| Desarrollo del proceso “galería de la violencia en Colombia” (individual y/o grupal) |                                  |                                       |   |   |
|--|----------------------------------|---------------------------------------|---|---|
| Nombre de los educandos  | Año en que cursaron décimo grado | Fecha de elaboración de la entrevista | Preguntas elaboradas                                  | Análisis de las entrevistas   |
| LINA RUIZ  | 2015                             | 3 de abril de 2018, 9:12 AM.          | ¿Cómo recuerdas que fue el desarrollo y el proceso de | - (Lina) En un primer momento considera que fue “un poco quisquilloso y chocante” por parte del grupo |

|                 |           |  |   |
|-----------------|-----------|--|---|
|                 |           |  | <p>las galerías?</p> <p>por estar acostumbrados a la evaluación escrita, pero fue innovador y en grado 11 ya era interesante y se esperaban las exposiciones.</p> <p>- (Nicolás) – “el salón contaba con un gusto por lo artístico y eso hizo que tuviera acogida, pero nos iba mal con los pre informes y los controles de lectura”.</p> <p>- Se desarrollaba en un principio una clase magistral “necesaria” para luego hacer los pre-informes y las exposiciones grupales desde el arte.</p>   |
| NICOLAS AYALA   | 2015      |  | <p>¿Qué cambios y que continuidades se reflejan en las galerías?</p> <p>- (Alejandra) Se profundiza en la historia de Colombia desde los conflictos entre liberales y conservadores en el primer periodo hasta los paramilitares y las víctimas.</p> <p>- (Lina) En el primer periodo se generaba un repaso de las civilizaciones antiguas y al final si se hablaba sobre la violencia en Colombia.</p>   |
| ALEJANDRA AVILA | 2015-2016 |  | <p>- (Nicolás-Lina) Existe una indiferencia por parte de los estudiantes por la historia de Colombia, por eso es importante conocer desde otros cursos nuestra historia.</p> <p>- (Nicolás) “Ha construido nuestra ideología política y nuestro compromiso como sujetos históricos que ha sido una guerra que nuestros abuelos crearon, pero que es una guerra que nosotros debemos parar”.</p> <p>- (Lina) Es un cambio donde se empezó a conocer la importancia de la historia “y me di cuenta que conozco lo básico y por encimita de la historia oficial, y uno se pregunta qué ha pasado y queda esa semillita de que si me cuentan algo consultarlo yo por mi misma”.</p> <p>- (Valentina) “Siempre tuve la curiosidad de porque se habla de todo el mundo menos de mi país, también existe una crisis de identidad en los estudiantes porque no se cuenta la historia completa y no se conoce el pasado a profundidad y eso es</p> |
| VALENTINA ARIAS | 2018      |  | <p>¿Qué reflexiones emanan de forma personal (profesional, como sujeto)?</p> <p>¿De forma general? –en el caso del desarrollo del proyecto-</p>   |

|  |  |  |  |          |
|--|--|--|--|----------|
|  |  |  |  | triste”. |
|--|--|--|--|----------|

| Desarrollo del proceso “galería de la violencia en Colombia” (individual y/o grupal) |                                  |                                       |   |  |
|--|----------------------------------|---------------------------------------|---|--|
| Nombre de los educandos  | Año en que cursaron décimo grado | Fecha de elaboración de la entrevista | Preguntas elaboradas  | Análisis de las entrevistas  |
| LEONARDO TAMAYO  | 2015                             | 23 de Marzo, 2018, 10:35AM            | ¿Cómo fue la enseñanza de las ciencias sociales antes del proceso de las galerías? ¿Qué recuerdas?                                | “El profesor Sebastián nos hacía diferentes actividades para enfocarnos en los conflictos del mundo y las crisis económicas y nos hacía repasos con actividades grupales sobre las principales civilizaciones antiguas, Estas actividades se seguían con las guías”.                                     |
|  |                                  |                                       | ¿Cuáles son las experiencias que más recuerdas alrededor de las clases y las formas de evaluación final?                          | “Recuerdo mucho que nos animaban a hacer recreaciones dentro del salón para dentro o para fuera en una izada de bandera. Las actividades se generaban sobre movimientos políticos y procesos de independencia. También se hacían galerías que se dividían por subtemas y se exponían a los estudiantes”. |
|  |                                  |                                       | ¿Qué reflexiones emanan de forma personal (profesional, como sujeto)? ¿De forma general? –en el caso del desarrollo del proyecto- | “Estas actividades me sirvieron para hacerme un sujeto más político, gracias a la participación de marchas y actividades políticas es que encontré el gusto y la importancia por la política, por ello decidí estudiar comunicación social y politología”.   |

| Desarrollo del proceso “galería de la violencia en Colombia” (individual y/o grupal) |                                  |                                       |                               |   |
|--|----------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|---|
| Nombre de los educandos  | Año en que cursaron décimo grado | Fecha de elaboración de la entrevista | Preguntas elaboradas          | Análisis de las entrevistas                   |
| SAMANTHA   | 2015                             | 13 de Marzo,                          | ¿Cómo fue la enseñanza de las | Tenía como objetivo prepararnos para el ICFES |

|         |  |                  |   |  |
|---------|--|------------------|---|--|
| SALINAS |  | 2018, 9:30<br>AM | ciencias sociales antes del proceso de las galerías? ¿Qué recuerdas?  | “era obvio” ya que las guías y el profe ponía temas políticos y económicos a nivel mundial. Era un enfoque crítico.  |
|         |  |                  | ¿Cuáles son las experiencias que más recuerdas alrededor de las clases y las formas de evaluación final?                          | Se recuerda con más detalle el cierre del año, ya que los estudiantes salían y desarrollaban su actividad tomándose varios lugares del colegio con actividades artísticas, música y representaciones donde participaban todos como víctimas, guerrilleros, paramilitares, etc... |
|         |  |                  | ¿Qué reflexiones emanan de forma personal (profesional, como sujeto)? ¿De forma general? –en el caso del desarrollo del proyecto- | El colegio deja un legado crítico, tanto así que eso apoya las carreras que varios tomaron “tanto así que vuelvo al Liceo para hablar con el profe para pedirle asesorías para mis trabajos en la u”   |

| Desarrollo del proceso “galería de la violencia en Colombia” (individual y/o grupal) |                                  |   |  |   |
|--|----------------------------------|---|--|---|
| Nombre de los educandos  | Año en que cursaron décimo grado | Fecha de elaboración de la entrevista     | Preguntas elaboradas   | Análisis de las entrevistas   |
| LINA ROJAS   | 2017                             | Martes, 27 de Marzo de 2018, 9:32:10 a.m. | ¿Cómo era la enseñanza de las ciencias sociales antes de la galería?   | - (Lina) El profe Ferney desarrollaba una metodología de trabajo grupal “donde nos ponían a hacer micro maquetas que se unían con las del resto del grupo”.   |
| JULIANA LAVERDE  | 2017                             |   | ¿Qué elementos aportan las galerías a la formación de los estudiantes? | - (Lina) Permite profundizar en temas que no se enseñan en otros colegios, y se aprenden formas de recoger información “como las entrevistas a docentes”.<br>- (Juliana) Desarrolla las habilidades artísticas y refuerza las falencias en escritura y sustentación argumentativa al “ser miedosa para hablar en público y poder expresarme de otras formas, pero también perder el miedo”. |