

**Museo de la memoria en el aula: historia reciente de Colombia a partir de una
experiencia pedagógica sobre los procesos de paz con el M-19, MAQL y FARC-
EP**

**Trabajo de grado para optar al Título de
Licenciado en Ciencias Sociales**

**Presentado por
Cristian Camilo Moreno Infante**

**Director
Wilson Armando Acosta Jiménez**

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura en Ciencias Sociales
Línea de Formación Política y Memoria Social
Bogotá
2020**

A quienes de una u otra forma
realizan denodados esfuerzos por la paz,
al igual por quienes han soñado
con ella y la vida les fue arrebatada.

A la memoria del tío Lino, ejemplo de
lucha inagotable y férrea tenacidad.

AGRADECIMEINTOS

A mi familia, pilar fundamental para edificar lo que hoy se erige. Su apoyo siempre incondicional me ha brindado la posibilidad de ir por mis sueños.

A la Universidad Pedagógica Nacional y el cuerpo docente de la Licenciatura en Ciencias Sociales que coadyuvó en mi proceso formativo. Especial mención para el profesor Wilson Acosta, por su calidez humana y paciencia. Definitivamente, su guía fue fundamental para que este navío superara las marejadas de las incertidumbres y llegara a buen puerto. Gratitud con aquellas personas con quienes compartí aulas, conversaciones al calor de un café en la Darío y un sinfín de movilizaciones abanderadas de fervor, en defensa de una vida digna y en contra de la tiranía. A todo el personal de trabajadores y trabajadoras que día a día, brindan lo mejor de sí para apoyar al estudiantado. Habitar los espacios de la UPN siempre me hicieron sentir en casa.

A las directivas de la IEM Manuela Ayala Gaitán de Facatativá por brindarme la posibilidad de llevar a cabo la práctica pedagógica en sus instalaciones. Al profesor Eduardo Pineda por su gentil disposición en cada una de las clases y desde luego, al grupo de estudiantes del grado 1102 porque el Museo de la Memoria de los procesos de paz fue una realidad gracias a sus inquietudes e ingenio.

A Aleja, por su compañía en estos últimos meses de incertidumbre. Su apoyo anímico, como observaciones y comentarios definitivamente nutrieron este trabajo.

TABLA DE CONTENIDO

ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS.....	7
INTRODUCCIÓN	9
1. HISTORIA Y MEMORIA: CONTAR EL CONFLICTO PARA RECORDAR LA PAZ.....	13
1.1.1. Causas históricas del conflicto político, social y armado en Colombia.....	14
1.1.2. La tierra: semilla de todas las discordias	16
1.1.3. Consolidación capitalista.....	18
1.1.4. Exclusión violenta de la política	20
1.1.5. Guerra Fría e injerencia estadounidense.....	24
1.1.6. Paramilitarismo y narcotráfico.....	29
1.2. Dos generaciones de movimientos guerrilleros	32
1.2.1. M-19: De la espada de Bolívar a la Asamblea Nacional.....	33
1.2.2. FARC-EP: De Marquetalia a La Habana	44
1.2.3. MAQL: De la columna guerrillera al reconocimiento de los derechos étnicos	48
1.2.3.1. <i>Manuel Quintín Lame: El indio que bajó de la montaña al valle de la civilización</i>	49
1.2.3.2. <i>El CRIC: La continuación del programa de lucha de Quintín Lame.</i>	53
1.2.3.3. <i>El Comando Quintín Lame: En defensa de la comunidad.</i>	55
1.3. El pasado desde la historia y la memoria.....	60
2. DE LA AD-M19 AL PARTIDO DE LA ROSA: MEMORIAS SOCIALES DE LOS PROCESOS DE PAZ EN COLOMBIA.....	64
2.1. ¿Qué es un proceso de paz?.....	66

2.2. Procesos de Paz Contemporáneos.....	68
2.3. Colombia: Treinta años de diálogos por la paz.....	70
2.3.1. Proceso de paz del M-19: “Vencer el miedo de dejar las armas y asumir los riesgos de la paz”	72
2.3.2. Proceso de paz del MAQL: “Ustedes ya cumplieron su tarea”	78
2.3.3. Proceso de paz de las FARC-EP: “La última marcha guerrillera”	81
2.4. Memoria social a partir de los procesos de paz del M-19, MAQL y FARC-EP, formación política y pedagogía crítica.....	85
3. MUSEALIZAR EL AULA A PARTIR DE LA MEMORIA Y LA HISTORIA RECIENTE	95
3.1. Elementos que fundamentan la propuesta pedagógica.....	96
3.1.1. Enseñanza de la historia reciente.....	97
3.1.2. Museo de la memoria en el aula	108
3.1.3. Experiencias de museos de la memoria en el aula.....	113
3.2. Musealizando y reflexionando sobre la memoria de los procesos de paz.....	135
3.2.1. Facatativá y la IEM Manuela Ayala de Gaitán	136
3.2.2. Museo de la memoria en el aula de los procesos de paz.....	143
3.2.3. Reflexiones en torno a la práctica pedagógica	155
3.2.4. Musealizar el aula como movilizador social	166
CONCLUSIONES.....	169
REFERENCIAS.....	172
ANEXOS	177

TABLA DE FOTOGRAFÍAS Y FIGURAS

Fotografías

Fotografía 1. IEM Manuela Ayala de Gaitán	139
Fotografía 2. Presentación museo en el aula de los procesos de paz por parte del grado 1102.	143
Fotografía 3. Sesión donde se abordó el video “El chicharrón de la tierra en Colombia”	148
Fotografía 4. Sesión de diálogo con militante del partido FARC.....	149
Fotografía 5. Adecuación Museo de la memoria en el aula	152
Fotografía 6. Diálogo y reflexión acerca del Museo de la memoria en el aula	152
Fotografía 7. Tejiendo la red de la memoria de los procesos de paz.....	154
Fotografía 8. Experiencia apuestas personales por la paz.....	155

Figuras

Figura 1 . Museo de la memoria en el aula	14
Figura 2. Imágenes indagadas sobre los procesos de paz del M-19, MAQL Y FARC-EP.....	89
Figura 3. Malla Curricular del grado once para el área de Ciencias Políticas y Económicas	141
Figura 4. Fases procesos de paz	146
Figura 5 Ejercicio de diferenciación entre Historia y Memoria	151

TABLA DE ANEXOS

Anexo 1. Plan de trabajo de la propuesta pedagógica	177
Anexo 2. Mapa conflictos y construcción de paz en 2018. Tomado de: Escuela de Cultura de Paz	180
Anexo 3. Conflictos actuales más prolongados en el mundo. Tomado de: Cambiar el futuro.....	181
Anexo 4. Formato entrevista semiestructurada para estudiantes.....	182
Anexo 5. Formato entrevista semiestructurada para familiares	183
Anexo 6. Formato entrevista semiestructurada para profesores.....	185
Anexo 7. Transcripción entrevistas con estudiantes	186
Anexo 8. Transcripción entrevistas con profesores	190
Anexo 9. Organización del aula para la presentación del museo de la memoria sobre procesos de paz.....	193
Anexo 10. Tipo rollo cinematográfico sobre procesos de paz	194
Anexo 11. Escopetarra y fusil-pala.....	195
Anexo 12. Diversas elaboraciones sobre procesos de paz	196
Anexo 13. Cuadernillo sobre el Quintín Lame.....	197
Anexo 14. Presentación de fuentes primarias sobre las guerrillas trabajadas	198
Anexo 15. Indagación fuentes primarias sobre proceso de paz del M-19.	199
Anexo 16. Símbolo de paz M-19.....	200
Anexo 17. Mural apuestas personales por la paz.....	201
Anexo 18. Cierre experiencia museo de la memoria sobre procesos de paz	202

ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

AD-M19	Alianza Democrática M19
ANAPO	Alianza Nacional Popular
ANUC	Asociación Nacional de Usuarios Campesinos
AUC	Autodefensa Unidas de Colombia
CGSB	Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar
CNG	Coordinadora Nacional Guerrillera
CNMH	Centro Nacional de Memoria Histórica
CRIC	Concejo Regional Indígena del Cauca
CRS	Corriente de Renovación Socialista
ELN	Ejército de Liberación Nacional
EPL	Ejército Popular de Liberación
FARC	Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común
FARC-EP	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo
FF. MM.	Fuerzas Militares
FFG	Frente Francisco Garnica
FRF	Frente Ricardo Franco
FSLN	Frente Sandinista de Liberación Nacional
M-19	Movimiento 19 de Abril
MAQL	Movimiento Armado Quintín Lame
MEM C13	Museo Escolar de la Memoria Comuna 13
MEMO	Museo Escolar de la Memoria
MOIR	Movimiento Obrero Independiente y Revolucionario
ONIC	Organización Nacional Indígena de Colombia
PRT	Partido Revolucionario de los Trabajadores
PSR	Partido Socialista Revolucionario
TIAR	Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca

UNO	Unidad Nacional de Oposición
UP	Unión Patriótica
URNG	Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca
URSS	Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas

INTRODUCCIÓN

En un momento trascendental en la historia reciente de Colombia, luego de cuatro años de finalizados los diálogos de paz entre el gobierno presidido por Juan Manuel Santos y las FARC-EP, con la intención de poner fin a un conflicto armado de más de medio siglo con profundas raíces políticas y sociales que han derivado en su persistencia como en su prolongación, hacen de este un acontecimiento excepcional que categóricamente debe ser salvaguardado socialmente. Esta manera de nombrar el conflicto, en primer lugar obedece a la histórica brecha de desigualdad social evidenciada en el afianzamiento de los privilegios de una clase minoritaria que ostenta el poder y concentra la riqueza, en detrimento de las amplias mayorías que carecen de la cobertura de los derechos más esenciales como los son la alimentación y la vivienda.

En segundo lugar, es un conflicto de índole político dada la sistemática restricción desde los círculos de poder de expresiones cuyos planteamientos han demandado cambios estructurales que propicien cambios sociales, a la vez que denuncian que estos son producto precisamente del proyecto político de las clases dominantes. Lo precedente, claramente en contravía de las voces que enarbolan el discurso en favor de la llamada democracia más antigua de América Latina, en vista de que el sistema democrático colombiano a todas luces ha sido restrictivo. Si bien, no hay un consenso generalizado en la manera en cómo nombrar el conflicto armado en Colombia, dada la heterogeneidad de sus matices, tal como se puede evidenciar en el *Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*, para efectos de este texto se denominará conflicto político, social y armado por lo ya mencionado.

Es por ello, que el ámbito educativo no debe ser ajeno a esta coyuntura, especialmente desde las ciencias sociales escolares, puesto que desde allí es imprescindible reflexionar y problematizar sobre el conflicto además de los procesos de paz acontecidos en el pasado

reciente del país. De allí, la pertinencia de estudiar los procesos de paz realizados por las insurgencias del M-19, del MAQL y de las FARC-EP, con la intención de aproximarse a las memorias sociales que sobre dichos procesos se han establecido y la manera como su significado se ha insertado en el imaginario colectivo de los colombianos. Memorias que ciertamente no han estado mediadas por el azar, dado que detrás de estas hay unas políticas de la memoria, es decir, su difusión pública con el propósito de presentar una determinada interpretación del pasado. Del mismo modo, se puede considerar la puesta en marcha de unas políticas del olvido, con la intención de ocultar, invisibilizar o de divulgar parcialmente estos sucesos con el fin de legitimar acciones en el presente.

En ese sentido, es indispensable elaborar herramientas tanto pedagógicas como didácticas conducentes al abordaje curricular de este problema social de manera que, su receptividad entre las y los estudiantes escolares genere inquietudes no solamente para su aprendizaje, sino para su comprensión y posterior participación en la transformación social del país. En este caso, la apuesta pedagógica gira en torno a la implementación de un museo de la memoria en el aula, desarrollado conjuntamente entre estudiantes y maestro en formación, el cual permite analizar, problematizar, reflexionar y contrastar las memorias sociales de los procesos de paz mencionados, todo ello enmarcado dentro del enfoque de la enseñanza de la historia reciente.

Se debe señalar el sentido ético-político de la propuesta, dado que nace desde un principio rector de su autor en la medida que pretende llevar acciones encaminadas al replanteamiento de la prácticas y contenidos abordados en el aula. Especialmente, al poner en tensión la reproducción social que tiene lugar en la escuela, al ser un dispositivo de poder donde muchos asuntos son enunciados de manera descontextualizada o sin una real conexión en la cotidianidad de los y las estudiantes escolares, al privilegiarse, por ejemplo, contenidos

que responden a la educación para el trabajo y no a la emancipación o fortalecimiento del pensamiento crítico, ante las preguntas que pueden suscitar los problemas y las crisis del presente en sus vidas.

En esta medida, el presente trabajo de grado pretende agenciar procesos de (re)construcción de la memoria social y de formación política en los y las estudiantes sobre los procesos de paz abordados, reconociendo la multiplicidad de voces que convergen en el ámbito escolar. En consecuencia, se hace necesario resignificar el aula como un escenario movilizador que contribuya a la construcción de paz puesto que, al ser un país con prolongados ciclos de violencia que se tienden a naturalizar, la idea de paz se convierte en algo etéreo sin posibilidad de materialización, desembocando desesperanzadoramente en una utopía sin realización alguna.

Por ende, la pregunta problema del presente trabajo gira en torno a ¿Cómo el museo de la memoria en el aula se configuró como un escenario que propició la (re)construcción de la memoria social y la formación política en los estudiantes del grado 1102 de la Institución Educativa Municipal Manuela Ayala de Gaitán de Facatativá, partir de la enseñanza de los procesos de paz realizados por las insurgencias del M-19, MAQL y FARC-EP?

Para dar respuesta a lo enunciado, este trabajo de grado metodológicamente se adscribe a un enfoque cualitativo haciendo uso de revisión documental y audiovisual como libros y revistas académicas, documentales, películas, prensa, entre otros. También se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas. A partir de estos elementos, se realiza una triangulación de la información para analizar y reflexionar alrededor de los ejes de esta investigación. Por ello, este documento se estructura en tres capítulos a saber:

El primer capítulo, tiene como propósito señalar el marco histórico y teórico que originó y ha prolongado el conflicto político, social y armado en Colombia, para luego caracterizar a cada uno de los grupos insurgentes referidos.

El segundo capítulo, tiene como objetivo en su primer apartado conceptualizar qué es un proceso de paz. En el segundo apartado, se menciona la historia de los procesos de paz contemporáneos. Seguidamente, se enuncian los procesos de paz llevados a cabo por el M-19, MAQL y FARC-EP. Se concluye este capítulo, con una indagación de la memoria social de los procesos de paz referidos.

El tercer capítulo, inicia mencionando los postulados del enfoque de la enseñanza de la historia reciente. Luego de ello, se presenta la fundamentación del museo desde un ámbito crítico y pedagógico, junto a experiencias escolares que han unido la memoria y los museos como herramienta didáctica. Aquí, especial mención tiene el CNMH y su postura actual frente a la memoria. Se continua con la presentación de la propuesta contextualizando el lugar de práctica pedagógica, para luego dar a conocer la elaboración del museo de la memoria en el aula sobre los procesos de paz.

Posteriormente, se señalan las reflexiones y hallazgos a partir de los instrumentos investigativos utilizados, como diarios de campo y entrevistas, elementos que sirvieron para establecer la configuración en el grupo de estudiantes en cuanto a la formación política y la (re)construcción de la memoria social sobre los procesos de paz abordados. Se cierra este capítulo, dando cuenta de la experiencia y los horizontes de sentido asumidos como maestro en formación.

1. HISTORIA Y MEMORIA: CONTAR EL CONFLICTO PARA RECORDAR

LA PAZ

Como sucedió en todo el país, la gente se defendía, durmiendo en el monte, una estrategia simple de sobrevivencia complementada con la organización de “avanzadas” que vigilaban las veredas y daban aviso cuando los chulavitas entraban en ellas. Se trataba de una modalidad de defensa propia donde salieron los primero grupos guerrilleros, como reacción meramente instintiva.

Alfredo Molano

Indudablemente para entender las memorias sociales de los procesos de paz, es necesario caracterizar el marco histórico y teórico que explica las causas y condiciones que originaron el conflicto político, social y armado en Colombia, siendo este el objetivo del primer capítulo. Esto es así, dado que un aporte de este proyecto consiste en que primero se debe conocer qué se ha escrito acerca del conflicto para luego, dar cuenta de la relación entre historia reciente y memoria social, conceptos que soportan los análisis efectuados en los capítulos posteriores en relación con los procesos de paz trabajados, los cuales son ejes centrales en la elaboración del museo de la memoria en el aula.

Por lo tanto, se hace necesario preguntarse ¿Cuáles son las producciones académicas que permiten caracterizar las causas que originaron y han prolongado el conflicto político, social y armado en Colombia? ¿Cuáles fueron las razones que llevaron a la conformación de las insurgencias de las FARC-EP, M-19 y MAQL? y ¿Cómo esta caracterización del conflicto político, armado y social permite relacionar la historia y la memoria de los procesos de paz con las guerrillas abordadas?

Para ello, este capítulo se divide en tres apartados. En el primero, se mencionan las condiciones o factores que originaron y han prolongado el conflicto. En el segundo, se señala

el contexto en el cual surgió cada uno de los grupos guerrilleros, así como su caracterización y trayectorias. Finalmente, en el tercero, se muestra la relación entre historia y memoria con el fin de fundamentar la perspectiva que aborda este trabajo de grado.



Figura 1 . Museo de la memoria en el aula.

Fuente: elaboración propia.

1.1.1. Causas históricas del conflicto político, social y armado en Colombia.

A la hora de abordar la producción académica acerca de las condiciones que dieron origen al conflicto político, social y armado en Colombia, se pueden vislumbrar cinco aspectos generales que lo explican, puesto que en más de medio siglo de su persistencia han confluído factores internos y externos que han servido de combustible para su prolongación. Estos asuntos giran en torno al problema agrario, la irrupción del modelo económico imperante, la exclusión política mediante el uso de la violencia, el establecimiento de la

contrainsurgencia ligada al narcotráfico, así como el contexto internacional evidenciado en la Guerra Fría y la intervención estadounidense en asuntos internos¹.

Si bien estos elementos han sido estudiados desde los círculos académicos con apuestas por su divulgación pública, esta apropiación no ha sido masiva puesto que, han prevalecido unas memorias hegemónicas del conflicto divulgadas por los circuitos de poder. Estas narrativas de negación, minimización e invisibilización del conflicto, han sido reproducidas a través de discursos dominantes, principalmente, gracias a los brazos propagandísticos con los que cuentan en los grandes medios de comunicación. Esta alianza entre los dueños de las matrices mediáticas (también dueños del poder económico) y el poder político de derecha, ha consolidado y posicionado un discurso donde prevalece una visión reduccionista tanto de las causas, actores insurgentes, víctimas del conflicto, movimientos sociales, etc. Visión que contrasta con el autoenaltecimiento con el que se arropan estos grupos de poder, al querer figurar como defensores de la patria de la constante amenaza terrorista.²

En este aspecto, al existir unas memorias hegemónicas del conflicto, se hace pertinente detenerse en los factores históricos de su surgimiento, para luego dar paso a la comprensión de la memoria social de los procesos de paz en los que se enfoca este proyecto, así como su relación con el museo en el aula que se propone.

¹ Para ampliar consideraciones sobre el surgimiento y desarrollo del conflicto, es más que pertinente consultar los doce ensayos de los que consta el *Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*. Los textos se especializan en analizar elementos en particular a la vez que se contraponen posturas entre varios de los enfoques y perspectivas de comprensión del conflicto por parte de los comisionados. Ciertamente, es un documento para aquella persona que quiera acercarse a los problemas actuales de Colombia. Por otro lado, es un material más que oportuno para ser tenido en cuenta por las maestras y maestros en ciencias sociales. Ver: <http://www.indepaz.org.co/informe-de-la-comision-historica-del-conflicto-y-sus-victimas/>.

² Para José Obdulio Gaviria, las causas históricas del conflicto se deben invalidar puesto que, para su grupo político son asumidas como sofismas del terrorismo. Ver: https://issuu.com/luisgui/docs/sofismas_del_terrorismo_en_colombia.

1.1.2. La tierra: semilla de todas las discordias

Colombia abrazó el siglo XX de la misma manera como había transcurrido la mayor parte del siglo XIX: en medio de una guerra fratricida que cobró la vida de un porcentaje importante de la población, a la par que desplomó su frágil e inestable economía, además de la pérdida irreparable de Panamá. La antagónica visión que tenían del destino del país tanto liberales como conservadores, en ámbitos como el manejo administrativo del territorio, la economía, la religión, la educación o la propiedad sobre la tierra fueron detonantes de una disputa que desde entonces ha segado la vida de millones de colombianos. Por consiguiente, se podría afirmar que, la última de las nueve guerras civiles del siglo XIX fue el abre bocas del convulso devenir nacional durante todo el siglo XX³.

Este agitado devenir, no podría ser explicado sin tener en cuenta el último elemento de los mencionados como causantes de las pugnas partidistas decimonónicas: la tenencia de la tierra. En efecto, el dominio sobre la tierra se basaba en la institución de la hacienda, heredera del latifundismo colonial, entendida como la concentración de vastas extensiones de tierra que persistió una vez consolidado el proceso de independencia, en el cual, amplias zonas eran baldías y sin uso alguno. Al decir de Palacios (2009), “estos latifundios consistían en una vasta extensión mal alinderada, dividida en tierras de cultivo de la hacienda y estancias de campesinos vinculados rodeadas por una considerable franja de tierra virgen pero apropiada” (p. 252).

³ Ver *Historia de Colombia: país fragmentado, sociedad dividida* de los historiadores Frank Safford y Marco Palacios en el apartado de *La Colombia Cafetera, 1903-1946* en: https://www.researchgate.net/publication/262066990_Colombia_pais_fragmentado_sociedad_dividida_su_historia.

A raíz del establecimiento de la hegemonía conservadora (1886-1930), con la entrada en vigor de la Regeneración a partir de la instauración de la constitución política de 1886, el régimen de la hacienda se constituyó como el modelo agrario imperante. Este modelo toma fuerza con el establecimiento del café como producto insigne de exportación, el cual va a jalonar y transformar la economía nacional, siendo necesario para ello amplias extensiones de tierras para ser sembradas, sumada a la necesidad de contar con un volumen considerable de mano de obra campesina, la cual, o era pequeña propietaria o carecía de terrenos. De esta manera, se va a constituir el régimen de la hacienda cafetera.

Sí bien, durante las primeras décadas del siglo XX se estaban cocinando las luchas por el acceso, la redistribución y la tenencia de la tierra, no es sino hasta la instauración de la República liberal (1930-1946) y el programa agrario (Ley 200) de Alfonso López Pumarejo, pretendida como reforma agraria, que desde entonces yacen

(...) los conflictos agrarios sobre los que echaría raíces la lucha armada. La función social de la propiedad fue entendida por los campesinos como su derecho a tierras no cultivadas, tuvieran o no título. Para los terratenientes ese derecho se tradujo, en muchas regiones, en una amenaza que se debía rechazar armando a sus peones. (Molano, 2015, pp. 549-550)

Sin olvidar, el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán el 9 de abril de 1948, el problema agrario constituye un primer elemento que va a caldear el ambiente que desembocó en el período conocido como La Violencia⁴, en razón a que esta, estaba ligada a dos factores

⁴ Este período, constituye uno de los primeros objetos de estudio clásicos de la sociología en Colombia que se interesó en profundizar por las razones que condujeron a su surgimiento. Sugerente es el libro *La Violencia en Colombia. Estudio de un proceso social*, escrito por Monseñor Germán Guzmán, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna. Ver: <https://archive.org/details/laviolenciaencol00guzm/page/22/mode/2up>

complementarios como lo eran el control sobre la tierra y el Estado (Molano, 2015). De tal suerte que, a La Violencia se le considere como germen del conflicto armado, político y social que desde la segunda mitad del siglo XX, ha abierto infinidad de heridas entre los colombianos.

1.1.3. Consolidación capitalista

Siguiendo a Hobsbawm en su Historia del Siglo XX, se puede afirmar que, Colombia no es ajeno a este proceso e ingresa a la nueva centuria, económicamente hablando, una vez culminada la Primera Guerra Mundial. Ello se explica en razón a las relaciones socioeconómicas arraigadas heredadas del siglo XIX, donde el mundo que prevalecía era el rural y este giraba, como se mencionó, en torno a la hacienda, especialmente la cafetera. Condiciones que lentamente comenzarían a cambiar.

Luego de 1918, la oferta por materias primas que surtieran la creciente demanda de los países centrales terminó por acentuar el interés de estos en los países productores, lo cual condujo a Colombia a la inserción en la economía mundial. De este modo, el capital extranjero se empezó a consolidar en materias como el banano y el petróleo, a la par que el capital nacional aumentaba producto de la generación de divisas obtenidas por la exportación de café. Es esta irrigación de dinero, producto de la economía cafetera, que da apertura a la modernización capitalista sustentado en un proceso de “industrialización basado en el mercado interno y la sustitución de importaciones, [que] desencadena la lenta transformación capitalista de la agricultura, al tiempo que se da continuidad a economías de extracción, especialmente a través de la explotación petrolera” (Estrada, 2015, p.295).

Estas nuevas relaciones socioeconómicas derivaron en la migración de mano de obra de procedencia rural hacía donde se encontraban las economías de enclave, lo que con el

tiempo desembocaría en fuertes tensiones entre las compañías extranjeras y los trabajadores, producto de las arbitrarias condiciones laborales que estos debían soportar. Reflejo de ello son las masivas huelgas obreras que, en lugar de generar un cambio de dichas condiciones, fueron duramente reprimidas con auspicio de los gobiernos de turno, tal como aconteció en 1928 con la masacre de las bananeras en contra los trabajadores de la United Fruit Company.

Otro ejemplo que permite ilustrar este álgido contexto se tiene en Barrancabermeja en 1927, con la protesta de los obreros de la Tropical Oil Company. Huelga que terminaría con varios trabajadores muertos. Tal fue,

(...) la represión, [que] los dirigentes del movimiento fueron apresados y torturados.

Uno de ellos, que estuvo confinado en la ciudad de Tunja, afirmaría que la ley de la Troco, secundada por el gobierno colombiano y sus fuerzas armadas, se resumía en un lema lacónico: "matar colombianos era igual que matar micos en la selva".

(Almario citado en Vega & Núñez, 2017, p.24)

El afianzamiento de estas condiciones económicas, sumada a la masiva llegada de pobladores rurales que huían hacía las ciudades para escapar de la barbarie que se tomó los campos en la época de La Violencia, favorecieron el aumento de mano de obra que impulsó la naciente industrialización. Desde luego, al llegar desarraigados desde sus lugares de origen, produjo un poblamiento desordenado configurando cinturones de miseria en la periferia de las ciudades, donde se carecía de acceso a necesidades básicas lo cual, sin lugar a duda, favoreció a los dueños de capitales al pagar sueldos bajos y mantener en condiciones de trabajo adversa a la naciente clase obrera carente de alimento.

En su informe para la *Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*, el profesor Jairo Estrada (2015) considera que la acumulación capitalista ha auspiciado un largo proceso de concentración de la riqueza cuya consecuencia más dramática ha sido la desigualdad

social, a partir de la organización y diseño de la política económica. Esta forma de acumulación se ha consolidado gracias al despojo permitido por la violencia que ha tenido lugar en el marco del conflicto. Por otra parte, los procesos de apertura económica han generado más desigualdades sociales, lo que ha contribuido al argumento de la lucha armada por parte de las insurgencias.

1.1.4. Exclusión violenta de la política

Ya desde los años 20 se empieza a avizorar un panorama de descontento hacia la clase dirigente por parte de las clases populares, al ver como los privilegios de estos aumentaban en detrimento de sus condiciones de vida. Son tiempos donde la hegemonía conservadora reina a sus anchas, lo que condujo al auge de las luchas por la tierra y del movimiento sindical, donde otras expresiones ideológicas, ajenas a los partidos tradicionales se van configurando. Es así como, a partir del Congreso Nacional Obrero de 1926 surge el Partido Socialista Revolucionario (PSR), precedente del Partido Comunista nacido en 1930. Es este ambiente donde las figuras de Raúl Mahecha, María Cano y Jorge Eliécer Gaitán empiezan a cobrar relevancia, escenario cuyo resultado fue la caída de hegemonía conservadora y el ascenso de la Republica Liberal (Molano, 2015).

Con las multitudes abriéndose paso y ante el temor de las clases hegemónicas de tener que ceder su espacio a una figura que las representara, se fragua entre las élites partidistas el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, frustrando de esta manera la esperanza popular. Durante los días posteriores al 9 de abril de 1948 los seguidores del ala liberal gaitanista, se volcán hacia todo lo que representara el partido conservador, casas políticas locales, alcaldías, estaciones de policía, además de denunciar públicamente a la iglesia por ser cómplice activa del conservadurismo.

Con el correr de los años, enfrentamientos sin cesar. Por un lado, campesinos liberales huyendo cuya única defensa eran palos y armas artesanales formando autodefensas campesinas, que con el tiempo derivaron en las guerrillas liberales, precedentes de las FARC-EP. Por el otro, el brazo armado de la Restauración Conservadora (1946-1953), usando cuadrillas de matones a sueldo, siendo las más famosas la de los Pájaros y la de los Chulavitas (Molano, 2015). El espiral de violencia se toma los campos, desatando formas de crueldad inusitadas, los muertos, así como los que huyen se empiezan a contar por miles. El panorama está fraguado, son los prolegómenos de las primeras expresiones de la lucha armada que acompañarán el siguiente medio siglo.

Luego vendrían los pactos interpartidistas evidenciados, primero, con el advenimiento de Gustavo Rojas Pinilla encabezando la efímera y sui generis dictadura militar con el fin de pacificar el país. Es en este entorno, se da la amnistía hacia las guerrillas del llano comandadas por Guadalupe Salcedo. Tiempo después, ya sin armas, él y parte de sus hombres serán asesinados. En segunda instancia, con el pacto del Frente Nacional se acentúa la exclusión política. Liberales y conservadores se reparten el botín burocrático restringiendo otras expresiones políticas, dado que este “esquema bipartidista permitió perpetuar el Estado de Sitio, convertir al Ejército Nacional en el brazo armado del establecimiento y fortalecer el presidencialismo hasta el punto de subordinar al mismo las otras ramas del poder público” (Patiño citado en Villarraga, 2013, p.24).

El fraude electoral en las elecciones de 1970, donde la ANAPO de Rojas Pinilla, ahora desde la civilidad y representando una nueva fuerza partidista con opciones de llegar a la presidencia, es oscuramente derrotado. Con los años, un grupo reivindicaría la fecha de la afrenta y buscaría por las armas lo que no se pudo con los votos: El M-19. En esta misma década, se empiezan a agrupar sectores políticos contrarios al Frente Nacional, que desde lo

electoral aspiraron a cargos de representación en lo local como nacional, como el caso de la UNO. En este movimiento convergieron diversas vertientes de la izquierda entre las que se encontraban el Partido Comunista, el MOIR y un sector disidente de la ANAPO, que figuraba con el nombre de Movimiento Amplio Colombiano. Sus resultados electorales en lo nacional fueron escasos en comparación con la maquinaria frentenacionalista, en contraposición se consolidaba en lo regional, siendo un fuerte bastión Bucaramanga y Santander en las votaciones de 1976.

Pronto este auge de una fuerza política alternativa empezó a ser víctima de persecución, amenazas, detenciones ilegales, torturas, desapariciones y asesinatos sistemáticos, ello en retaliación de las huestes castrenses de querer eliminar todo intento político que irrumpieran el espectro dominante. Aunado a ello, las represalias militares a los militantes y simpatizantes de la UNO se profundizaban por sucesos realizados por guerrillas como las FARC-EP. Zonas como Cimitarra en Santander, donde las mayorías de su concejo habían sido elegidos por la UNO, las jerarquías militares sin pudor alguno les sentenciaron a los pobladores que el “consejo mayoritario de la UNO que eligieron el 18 de abril no se lo vamos a dejar funcionar”, (...) ustedes no quieren al gobierno y estamos en zona de guerra, vamos a terminar con los comunistas” (Verdad Abierta, 2016)⁵. Dado este constante asedio, la UNO pronto se debilitó y varios de sus miembros migraron a la UP, donde correrían la misma suerte.

⁵ Ver el informe de la Centro Nacional de Memoria Histórica titulado *El orden desarmado. La resistencia de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare (ATCC)*, en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2011/PDF_el_orden_desarmado.pdf, donde se muestra la persecución violenta por parte del establecimiento de la que fueron víctimas los integrantes de la UNO.

En los años 80, con las primeras conversaciones de paz entre un gobierno y los grupos guerrilleros se dio origen a la UP, partido político de las FARC-EP, el cual contaba con un amplio respaldo ciudadano. En 1986, en las primeras elecciones en las que participó, obtuvo: “Más de 320.000 votos, cinco senadores, nueve representantes a la Cámara, 14 diputados y 351 concejales. Además, las autoridades regionales designaron 23 alcaldes de la UP en algunos municipios donde habían obtenido una votación importante” (Pizarro, 2017, p.108). Pero la infame alianza entre sectores políticos, ganaderos, narcotraficantes y agentes del Estado urdió la sistemática masacre de la UP, donde alrededor de 4000 de sus miembros fueron asesinados.

Como se ve, la vía por la cual históricamente la elite gobernante ha excluido expresiones políticas de índole alternativa o populares ha sido mediante el uso de la violencia. Opciones que han intentado acceder al sistema, desde las propias reglas de juego de la democracia restrictiva han sido aniquiladas, lo que hace comprender la renuencia prolongada de las guerrillas por entrar a negociar su participación política con el establecimiento.

A pesar de ello, como se verá más adelante, no es sino hasta la entrada en vigor de la Constitución de 1991 que se da la entrada al escenario político de fuerzas alternativas o alejadas de los partidos tradicionales, con representaciones considerables en un escenario como el Senado como se vio con la AD M-19. Al decir de Villarraga (2013), los procesos de paz realizados a inicios de los noventa por el

(...)M19, EPL y otras fracciones armadas (...) quedó claro que abocarse a las negociaciones de paz constituyó un importante reto en términos de apuestas, propuestas y debates políticos; haber alcanzado los acuerdos de paz en el contexto de la convocatoria de la Asamblea Nacional Constituyente resultó una posibilidad política histórica y trascendental la cual [posibilitó] (...) acceder a la actuación política legal en medio de tal

circunstancia, aunque también frente a muchas inercias, les exigió no solo asumir un nuevo ámbito de actuación sino asimismo una profunda reformulación de paradigmas y propuestas políticas. (p.28)

A la luz de los años, es fehaciente que esta restricción mediante la violencia por parte de la clase política dominante hacia expresiones ancladas en lo popular y de fuertes reivindicaciones sociales, continua vigente. Fuerzas políticas opositoras que a pesar de entrar a la institucionalidad al dejar las armas, el Estado no cumple con las garantías mínimas de seguridad siendo víctimas de los círculos retardatarios de poder, tal como acontece actualmente en contra de quienes le apostaron a la paz desde las FARC-EP⁶.

1.1.5. Guerra Fría e injerencia estadounidense

Desde luego, el panorama internacional ha influenciado las dinámicas internas y este no ha sido ajeno ni al origen ni a la persistencia del conflicto armado, político y social en Colombia. Como se mencionó, en las primeras décadas del siglo XX, las compañías extranjeras, especialmente las procedentes de Estados Unidos, se interesaron en sacar provecho de la explotación de los recursos naturales, al igual que a la élite nacional le atraía fortalecer relaciones con el país del norte, especialmente por ser el principal comprador de café. Es entonces que, bajo los preceptos de Marco Fidel Suarez se afianza la doctrina de la estrella polar, en la cual, Colombia debía tener como referencia para su política exterior aquella nación (Fajardo, 2015). Ya desde el siglo XIX, Estados Unidos había establecido su

⁶ Desde que este grupo insurgente se convirtió en un partido político legal en 2016, han sido asesinados 214 de sus exguerrilleros a julio de 2020. Estos hechos, hacen rememorar lo padecido por los integrantes de la UP en los años ochenta. Ver: <https://www.efe.com/efe/america/politica/las-farc-eleva-a-214-la-cifra-de-exguerrilleros-asesinados-desde-el-acuerdo-paz/20000035-4285441>.

interés en el resto del continente con la proclamación en 1823 de la doctrina Monroe: ‘América para los americanos’.

En cuanto a los asuntos internos, previamente, Estados Unidos había intervenido en la secesión de Panamá en 1903, dado su deseo de empezar a controlar la geopolítica mundial gracias a la construcción del canal interoceánico. Durante la Segunda Guerra Mundial, el papel de Colombia no fue preponderante, sin embargo, alineado junto a Estados Unidos, tuvo operaciones de patrullaje en el caribe defendiéndole, a pesar de las limitaciones de su flota, de los barcos y submarinos de guerra alemanes⁷, donde “incluso, trabajó con el ejército americano en operaciones de búsqueda y rescate” (Cardona, 2018, p. 85).

Concluida la guerra y ante el temor que la influencia comunista cubriera su ‘patio trasero’, Estados Unidos impulsa una serie de medidas que impidieran su llegada al continente. Entre ellas, acrecentar la asistencia económica y militar en los países de Latinoamérica. En este marco, se consolida la supremacía de Estados Unidos con acuerdos multilaterales como el TIAR, firmado en Rio de Janeiro en 1947; también, impulsa la creación de la OEA (Organización de Estados Americanos) en la IX Conferencia Panamericana llevada a cabo en Bogotá en los días previos y sucesivos al asesinato de Jorge Eliecer Gaitán. Hecho que sirvió para culpar al comunismo internacional y criollo, versión esgrimida por el gobierno conservador y secundada por el representante de los Estados Unidos, el general Marshall. Dicha tesis, llevó a que Colombia rompiera relaciones con la URSS hasta 1968 (Villamizar, 2017).

⁷ El 24 de marzo de 1944 el Destroyer Caldas atacó al submarino alemán U-154 mientras patrullaba entre Cartagena y Panamá. Ver: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-176772> y *La política exterior colombiana durante la Segunda Guerra Mundial*, donde su autor afirma que “La acción fue llevada a cabo por el capitán Federico Diago Díaz, cuando el sumergible germano se disponía a disparar contra la nave colombiana” (p.166). En: <http://bdigital.unal.edu.co/39531/1/1036600625.2014.pdf>.

En 1951, Colombia participa en la Guerra de Corea, como parte de los ejercicios militares establecidos con Estados Unidos con la finalidad de modernizar las fuerzas armadas. En 1959, surge el hito de la Revolución Cubana de influencia soviética, hecho que muchos revolucionarios del continente quieren transpolar a sus respectivos países. En nuestro país, la experiencia cubana influye en el surgimiento del ELN. El ideario soviético consolida las luchas agrarias de la resistencia marquetaliana, grupo reducido de una autodefensa campesina que es atacado en el sur de Tolima en mayo de 1964, por un número superior de militares en concordancia con el Plan Laso (Latin American Security Operation), operación contrainsurgente diseñada en conjunto con el Pentágono. Los guerrilleros logran escabullirse, entre la cordillera Central y la selva, principalmente de los ataques aéreos, lo que desembocó en la fundación de las FARC (Molano, 2016).

Es famosa la visita de altos mandos militares de Estados Unidos a Colombia en 1962, dirigidos por el general William Yarborough, con la intención de inspeccionar y examinar a las FF. MM. Ante las evidentes falencias encontradas, la comisión estadounidense determina que es indispensable “formar, apoyar y entrenar a fuerzas contrainsurgentes, por las falencias del Ejército, tales como falta de planificación, descoordinación, problemas técnicos y de inteligencia, escasa movilidad, y poco conocimiento de la guerra psicológica y de la acción cívico-militar” (Vega, 2015, pp. 725-726). A lo anterior, desde luego, debía sumarse la cooperación para facilitar material bélico como helicópteros y aviones.

Sin embargo, lo que más llama la atención, son las ‘recomendaciones’ directas para que desde el Estado se ejecuten “actividades paramilitares, de sabotaje y/o terroristas, contra conocidos partidarios del comunismo, (...) [y] Los Estados Unidos deben apoyar esto (Vega, 2015, p. 726), incluyendo además técnicas de tortura como la utilización del pentotal sódico, conocido como el ‘suero de la verdad’. De tal índole, fueron las ‘sugerencias’ de la misión

Yarborough, dónde claramente se buscaba establecer una política contrainsurgente nacional, paradójicamente, antes que el primer grupo contrainsurgente (en este caso las FARC-EP), se denominara como tal.⁸

En los años 70, con el ascenso del comunismo en algunos países de Latinoamérica, Estados Unidos despliega múltiples estrategias, como financiar y auspiciar golpes de Estado que implantaron dictaduras militares. A la par que, dirigía la puesta en marcha de medidas económicas tendientes a su favorecimiento, tal como aconteció con las primeras expresiones neoliberales en el continente y que luego se exportaron al resto del mundo. Se impone la Doctrina de Seguridad Nacional, donde se expone la tesis del enemigo interno. Para Leal (2003), el concepto de Seguridad Nacional fue utilizado con el fin de “designar la defensa militar y la seguridad interna, frente a las amenazas de la revolución, la inestabilidad del capitalismo y la capacidad destructora de los armamentos nucleares” (p.74). Esta idea dotó la política anticomunista que emergió en el seno estadounidense en el marco de la Guerra Fría y su recepción en América Latina se hizo con la premisa que su establecimiento, garantizaba la seguridad del Estado y por extensión, de la sociedad.

La recepción en Colombia de esta tesis, en el gobierno de Julio Cesar Turbay (1978-1982), crea el Estatuto de Seguridad donde imperó el Estado de Sitio, con el cual la represión militar y policial tuvieron luz verde para cometer delitos gracias a facultades como la detención arbitraria de civiles, sospechosos de ser aquel ‘enemigo interno’ que buscara conspirar en contra de la élite gobernante. En otras palabras, terrorismo estatal puro y duro.

⁸ Para conocer más sobre las recomendaciones que dejó esta misión, se puede consultar los documentos desclasificados que se encuentran en el archivo de la Biblioteca y Museo Presidencial Jhon F. Kennedy en: <https://www.jfklibrary.org/asset-viewer/archives/JFKNSF/319/JFKNSF-319-003>

Con la caída del muro de Berlín y el fin de la Guerra Fría, Estados Unidos tuvo que reemplazar el viejo discurso del enemigo interno, era menester fabricar un nuevo enemigo que sustentara su discurso supremacista. Desde la caída de las Torres Gemelas en 2001, el discurso ha versado en contra del terrorismo mundial. El Plan Colombia, nacido en ese contexto, concebido como un paquete de ayudas económicas, principalmente para modernizar las FF.MM., con el objetivo de contrarrestar la avanzada de las FARC-EP, en momentos donde esta guerrilla tuvo los mayores éxitos militares en su historia. Tal fue la magnitud del convenio que, Colombia se convirtió en el tercer país de mayor recepción militar por parte de Estados Unidos, detrás de Israel y Egipto (Pizarro, 2017).

La llegada del régimen de la Seguridad Democrática liderada por Álvaro Uribe, coincide con la presidencia de George Bush. El discurso antiterrorista atizado desde las huestes norteamericanas tiene plena concordancia local, lo que desemboca en incluir a las FARC-EP en la lista de grupos terroristas mundiales, degradando aún más el conflicto armado en lugar de ser proclive a una negociación política para su culminación. Siguiendo esta línea, tal como lo afirma Vega (2015), este período es el de mayor subordinación y dependencia de Colombia hacia Estados Unidos, tanto así que se enajena la soberanía nacional al acceder a que tropas de ese país se instalaran en siete bases militares, a la vez que las operaciones contra las FARC-EP son lideradas por oficiales de esa nacionalidad. De esta manera, Colombia se convierte en el principal ‘socio’ de la región para EE. UU.⁹ (relación claramente asimétrica en favor del país del norte), en un momento donde tienen auge las izquierdas en América Latina.

⁹ Para George Bush, la relación Estados Unidos y Colombia es estratégica puesto que era “vital para la seguridad, prosperidad y libertad de nuestros países y las Américas”. Ver: https://elpais.com/diario/2005/08/05/internacional/1123192810_850215.html.

1.1.6. Paramilitarismo y narcotráfico

Tal como se mencionó en el apartado anterior, la instauración del paramilitarismo en Colombia como fuerza armada paraestatal se remonta a la misión Yarborough en 1962. Sin embargo, ya desde los años 20 con el auge de las protestas sociales, como las obreras, campesinas y sindicalistas emergió una contrainsurgencia nativa con el propósito de reprimir estas protestas, las cuales, según la élite conservadora, eran inducidas por el comunismo. Siguiendo esta línea, paradójicamente, “En Colombia, el anticomunismo es anterior a la emergencia de cualquier movimiento que se denominara comunista y en idéntica forma la contrainsurgencia surge antes de que existan los movimientos guerrilleros” (Vega, 2015, p.702).

También se ha aludido, a la operación de grupos paraestatales en la época de La Violencia encarnados en la figura de los Pájaros y Chulavitas. Pero es con el surgimiento de grupos insurgentes a mediados del siglo XX, que el ala paramilitar, accionar indiscutible en la persistencia y prolongación del conflicto armado y social, despegó con toda su voracidad y barbarie. Luego de la evaluación militar realizada por Estados Unidos y dirigida por el general William Yarborough, en la que se establecieron las deficiencias en contrainsurgencia del ejército colombiano, concluyó una serie de recomendaciones entre las que se destaca la asesoría militar, tecnológica, entrenamiento, de inteligencia y propaganda para combatir a los grupos guerrilleros. Entre dichas ‘recomendaciones’, contenidas en documentos desclasificados, la misión insta abiertamente al Estado colombiano a “ejecutar actividades paramilitares, de sabotaje y/o terroristas, contra conocidos partidarios del comunismo” (Vega, 2015, p.726).

Si bien es cierto que, el anterior es un fuerte componente en la conformación de grupos paramilitares, no lo explica en su totalidad. Para explicar este fenómeno, se debe tener en cuenta la participación de terratenientes, ganaderos, empresarios, políticos y narcotraficantes tanto en su creación, organización y financiación. A su vez, esta composición de actores contrainsurgentes se enraíza en el control sobre la tierra, tenencia basada en los ejércitos paramilitares causantes de despojo, masacres y desplazamiento forzado, “potenciando la concentración de la propiedad agraria, (...) asociado con capitales de empresas transnacionales agrícolas y minera” (Fajardo, 2015, p.390). De esta manera, hay una clara relación entre las zonas de operaciones paramilitares con las de extracción minera, ganadera y de agricultura extensiva, evidenciada en regiones como el Magdalena Medio, Urabá, Costa Caribe o Llanos Orientales, zonas donde el proyecto paramilitar se ha consolidado.

No se debe olvidar, la legalización que tuvieron a mediados de los noventa, las cooperativas de seguridad rural promovidas por terratenientes y ganaderos, aduciendo un mecanismo de defensa ante la amenaza insurgente de ganar adeptos populares en la lucha por la redistribución de la tierra. En este marco, se afianza el proyecto de las AUC como células contrainsurgentes federadas que van a ocasionar un recrudecimiento del conflicto armado y social a un grado de violencia sin precedentes. Es la época de las peores masacres en contra de la población civil.

También es la época del fortalecimiento político del proyecto paramilitar y su clara intención de “refundar la patria”¹⁰, con el cuál se hacen múltiples alianzas con caciques

¹⁰ Ampliamente conocidos son los Pactos de Chivolo y Pivijay, donde se concretaron los nexos electorales entre políticos y las AUC, principalmente para triunfar a como diera lugar, en las elecciones locales, parlamentarias y del ejecutivo llevadas a cabo entre 2001-2002 Ver: <https://verdadabierta.com/yo-estuve-en-el-pacto-de->

electorales locales para hacerse un lugar en cada estamento burocrático del Estado. Así, para las elecciones de 2002, esta páfida alianza paramilitares y políticos mediante la amenaza y la compra de votos, logró hacerse con alcaldías y gobernaciones, pero su mayor éxito fue la conformación de más del 50% del Congreso, en lo que luego sería conocido como la parapolítica. Los aciagos inicios de la seguridad democrática liderada por Álvaro Uribe.

La inserción de Colombia en la economía transnacional de la cocaína, como le llama Estrada (2015) al negocio del narcotráfico, ha necesitado de tierra abundante para la siembra constante de cultivos como marihuana, amapola y hoja de coca. Los sucesivos ciclos de colonización campesina en regiones distantes o de condiciones topográficas de difícil acceso han favorecido este lucrativo negocio que ha irrigado a todo el conjunto de la economía nacional. Con la bonanza marimbera de los años 70, y el posterior surgimiento y consolidación de los carteles de la cocaína en la década de 1980, conformados por ejércitos paramilitares, el conflicto social y armado en Colombia se recrudeció para finales del siglo XX.

La unión de narcotraficantes, paramilitares, castas políticas y agentes del Estado ha sido pieza clave para el enquistamiento de la violencia política en Colombia. Basta recordar, su participación en el exterminio sistemático de la UP¹¹, el asesinato de 3 candidatos presidenciales entre 1989 y 1990, entre ellos Carlos Pizarro, quién fuera asesinado menos de

[chivolo-sp-1841527740/](https://www.espectador.com/noticias/politica/chivolo-y-pivijay-los-otros-pactos/); <https://www.espectador.com/noticias/politica/chivolo-y-pivijay-los-otros-pactos/> y <https://verdadabierta.com/condenan-a-cinco-politicos-del-magdalena-por-pactos-de-chivolo-y-pivijay/>.

¹¹ En el documental el Baile Rojo se muestra la manera en que sistemáticamente se fraguó el genocidio en contra de alrededor de 4000 militantes de la Unión Patriótica. Ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=QVL54FcZq5E>. Así mismo, ver el informe del CNMH titulado “*Todo pasó frente a nuestros ojos. Genocidio de la Unión Patriótica 1984-2002*” en: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/todo-paso-frente-a-nuestros-ojos-genocidio-de-la-union-patriotica-1984-2002/>.

dos meses después de firmar el acuerdo de paz en representación de la guerrilla del M-19. Hechos que, treinta años después se repiten con el asesinato selectivo de excombatientes de las FARC-EP, líderes y lideresas sociales, donde nuevamente el foco de culpabilidad se cierne sobre esa abyecta relación cuya razón de ser es la existencia misma del conflicto.

1.2. Dos generaciones de movimientos guerrilleros

En este apartado se menciona el surgimiento, tendencias y trayectorias de cada uno de los grupos guerrilleros a los que se refiere este texto. Se pretende llevar a cabo esta caracterización como paso previo a la alusión acerca de sus respectivos procesos de paz, lo que permitirá abordar el asunto de sus memorias sociales.

Cuando se habla de guerrilla en Colombia, generalmente se tiende a pensar en los grupos de mayor envergadura y de vieja data, quedando ocultos otros, inferiores en número de integrantes o de levantamiento de armas fugaces. Ese universo abigarrado de movimientos guerrilleros surgidos en Colombia a lo largo de la segunda mitad del siglo XX tuvo concepciones ideológicas semejantes y disímiles; propósitos encausados hacía los mismos fines; y disputas en lo político y lo militar entre ellas, por demostrar quien llevaba la vanguardia del movimiento revolucionario. Nacidas a raíz de ciertos hitos, fueran internos o externos, y bajo ciertas banderas de lucha, a la hora de clasificar a los movimientos guerrilleros en Colombia, se debe hacer teniendo en cuenta las de primera y segunda generación.

El influjo de la revolución rusa de 1917 liderada por Lenin, en un país netamente rural para ese momento y que luego de la Segunda Guerra Mundial se consolida como potencia mundial, fue el faro que desde entonces iluminó a los movimientos revolucionarios y de descolonización que emergieron en varios lugares del mundo en el contexto de la Guerra

Fría. Este modelo por seguir aterriza en América Latina con la Revolución Cubana en 1959, de allí que no pocos movimientos sociales quisieran emular la gesta en el resto del continente.

Así mismo, en Colombia desde mucho antes se venían gestando las luchas agrarias de influencia comunista, por ende, los movimientos que surgen en este contexto como las FARC-EP¹², el ELN¹³ o EPL¹⁴ se catalogan como guerrillas de primera generación (Pizarro, 2017).

La Revolución Sandinista en Nicaragua en 1979, 20 años después de la gesta cubana, es la influencia para el surgimiento de las guerrillas de segunda generación y de corte urbanas o mixtas. Tal fue el caso del M-19, del MAQL, de la CRS o el PRT, cuyo crescendo en su accionar se vería en los años 80.

Para el presente texto solo se tendrán en cuenta las guerrillas de las FARC-EP, M-19 y MAQL, dado que sus diferencias constitutivas, sus fines a través de la lucha armada, así como sus respectivos procesos de paz, hacen de este un ejercicio sugerente a la hora de referirse al conflicto político, social y armado en el marco de la historia reciente de Colombia.

1.2.1. M-19: De la espada de Bolívar a la Asamblea Nacional.

Como es bien sabido, el M-19, toma su nombre a raíz del fraude electoral del 19 de abril de 1970 en favor de Misael Pastrana, último presidente del Frente Nacional y en detrimento del general Gustavo Rojas Pinilla, quien luego de haber liderado la junta militar de 1953 a 1957, aspiraba a llegar al ejecutivo en representación de la ANAPO, la tercera fuerza política de la época. Sin embargo, el nacimiento del M-19 no es respuesta inmediata a este suceso, dado que fue la suma de diversas circunstancias y nombres que en el curso de

¹² Ver *Guerrilla y población civil. Trayectorias de las FARC 1949-2013* en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/farc/guerrilla-poblacion-civil.pdf>.

¹³ Ver *¡Papá, son los muchachos! Así nació el Ejército de Liberación Nacional (ELN)* en: https://www.academia.edu/39259899/Pap%C3%A1_son_los_muchachos.

¹⁴ Ver *Para reconstruir los sueños: Una historia del EPL*. Editorial para la Paz, 1994.

pocos años, fueron el motor de su emergencia como una nueva agrupación insurgente involucrada en el conflicto político, social y armado en Colombia¹⁵.

En primer lugar, se debe decir que la ANAPO no era una agrupación homogénea, dado que, si bien se abrió un espacio en el espectro político dominado por la hegemonía liberal-conservadora, sus integrantes provenían de diversos frentes, como del movimiento sindicalista, simpatizantes de la dictadura de Rojas, así como sectores disidentes de los partidos tradicionales.

De esta manera, una vez acaecidas las elecciones del 19 de abril y ante la pasividad tomada por el general ante la exigencia por reclamar su triunfo, secundada por la inacción de una amplia sección anapista, el ala radical, conocida como los Comuneros, integrada por el dirigente sindicalista Andrés Almarales, el médico Carlos Toledo Plata, los abogados Israel Santamaria y Everth Bustamente (hoy en toldas de la extrema derecha), entre otros, “desconfiaban del rumbo que tomaba su partido con unas directivas sometidas a la derecha política, y la del desencanto militante de quienes consideraban que las guerrillas tenían una oportunidad en la historia por encima de personalismos y anquilosamientos eternos” (Villamizar, 2017, p.346).

En segundo lugar, se debe tener en cuenta la facción de integrantes de las FARC, que al tener discrepancias tanto con la cúpula de la guerrilla como con el Partido Comunista deciden abandonar la lucha armada sustentada desde el marxismo-leninismo, pero seguirla desde una nueva orilla insurgente.

El año 1971 tiene lugar la IV Conferencia de las FARC, donde se plantea extender las luchas del campo a las ciudades, con el fin de golpear la producción del enemigo al

¹⁵ Un texto que condensa la trayectoria de este grupo guerrillero es *Aquel 19 será: una historia del M-19, de sus hombres y sus gestas. Un relato entre la guerra, la negociación y la paz*. Editorial Planeta, 1995

llevarle la guerra a la oligarquía donde más la sintiera (Villamizar, 2017). Uno de los encargados de llevar a cabo actividades clandestinas, principalmente en Cali y Bogotá era Jaime Bateman Cayón, quien ya había organizado y consolidado núcleos de acción con cierta autonomía en estas ciudades. Sin embargo, ante el recelo y descontento de algunos dirigentes del partido, decidió apartarse de las filas farianas.

Entre su grupo de confianza se encontraban nombres como el de Álvaro Fayad, Luis Otero, Iván Marino Ospina (quién años antes había sido expulsado de las FARC), Otty Patiño, Rosemberg Pabón, María Eugenia Vásquez, Carlos Pizarro Leongómez, entre otros. Este grupo venía inspirándose en el accionar urbano de guerrillas como Montoneros en Argentina, Tupamaros en Uruguay o la guerrilla de Carlos Marighella en Brasil. En palabras de Villamizar (2017), “querían llevar la guerra a las ciudades, dejar de un lado los debates estériles de la izquierda y armar a la gente para que un fraude como el de 1970 no volviera ocurrir” (p.346).

Es en este contexto, en el que ambos sectores, anapistas comuneros y disidentes de las FARC, convergen en varias reuniones donde cada vez iba tomando forma lo que luego se conocería como el Movimiento 19 de abril. El programa mínimo establecido en 1972 (en la que sería como la primera Conferencia del M-19) se acordó que el fin de la lucha debía ser por la liberación nacional, el rescate de los valores nacionales, la unidad guerrillera y la batalla contra el sectarismo, el dogmatismo y el esquematismo. A finales de 1973, en la segunda conferencia, esta vez con un grupo más amplio, en la clandestinidad y con rigurosas medidas de seguridad, se discutieron temas del ámbito nacional, como las elecciones del año siguiente donde se expresaba el apoyo a María Eugenia Rojas, la hija de Rojas Pinilla, quién aspiraba a la presidencia por la ANAPO; al igual que los asuntos internacionales como el reciente derrocamiento de Salvador Allende y del fracaso que para el grupo representaba el

gobierno de la Unidad Popular en Chile, así como el auge de los golpes militares por todo el continente.

No obstante, la mayor preocupación en dicha conferencia giraba en torno a, la ruta que iba a tomar la naciente agrupación guerrillera. En palabras de Álvaro Fayad (Citado en Lara, 1986),

Nos habíamos reunido para ponernos de acuerdo sobre una nueva concepción de la lucha, pero fundamentalmente, para encontrar una nueva manera de avanzar en la revolución. Entonces no teníamos claro que debíamos hacer, pero sí que no queríamos hacer: no queríamos conformar una simple guerrilla para sobrevivir; ni un movimiento popular, como el de la ANAPO, que no fuera capaz de enfrentar los fraudes de la oligarquía; ni un movimiento obrero dividido, que no saltara a la lucha política; ni un movimiento campesino de toma de tierras solamente, que no se expresara en lo político ni en lo militar. Quienes concurríamos a esa reunión no éramos veinte individuos aislados, sino la suma de experiencias políticas, militares y populares. (p.126)

De igual manera, otros dos asuntos tratados en esta conferencia fueron el concerniente a la denominación de la naciente guerrilla y el golpe con el cual se darían a conocer. En el primer punto, entre los nombres propuestos se encontraban Comuneros, Ejército del pueblo, M-04-19, este último derivó en Movimiento 19 de Abril o M-19, por el que finalmente el grupo se inclinó. En el segundo asunto, la idea para salir a la luz giró en torno a la recuperación de la espada de Bolívar de la Casa Museo en la que reposaba en el centro de Bogotá y el plan para llevar a cabo la acción. El audaz golpe, estaba cargado de gran simbología ya que, con este, se pretendía dotar el discurso y el accionar de la lucha armada

del movimiento, en procura de conseguir por fin la libertad del pueblo colombiano, subyugado ya no a la colonia española sino a la excluyente oligarquía nacional.

Este sería el primer hecho con el talento de espectacularidad que acostumbraría a dar el “Eme” a lo largo de su existencia. Ya desde sus documentos fundacionales, era un imperativo llevar a cabo acciones de esta índole en el entendido que,

Las acciones serán de carácter espectacular pero no puede ser relacionadas, en lo posible, con el concepto negativo sobre la lucha armada; procurando que no sean de tipo sangriento, ya que busca atraer la atención sobre nuestra organización. Para que las masas nos acepten es imprescindible que las acciones se realicen al nivel de sus necesidades inmediatas. (Villamizar, 2017, p. 358)

De sus documentos fundacionales, se pueden extraer dos grandes conclusiones: Se enfocaban en establecer una “fuerza de choque [como] organización popular [que] hiciera respetar los movimientos y las luchas de las clases oprimidas” teniendo como aliados a los seguidores anapistas para de esta manera “realizar acciones político-militares ligadas a las necesidades de la masa [...]. Así como, ser “una organización marxista- leninista que desarrollará la lucha armada en los centros urbanos, [trabajando] por el aglutinamiento y la unidad de la acción del movimiento revolucionario nacional como condición para la toma del poder” (Villamizar, 2017, p. 358).

Establecidos los lineamientos bajo los cuales se guiaría la organización y acordado el primer golpe, quedaba entonces, ejecutarlo. Días previos a la entrada a la Quinta de Bolívar por la espada del Libertador, el eme se ingenió una llamativa pauta publicitaria que circuló masivamente en la prensa de la época. Como si fuera algún producto laxativo, se leían anuncios del tipo “¿Parásitos...gusanos? Espere M19”; otros, como si fuera un suplemento

alimenticio “De caimiento... falta de memoria? Espere M19” (Molano Jimeno, 2010), lo que sin duda iba generando inquietud entre los lectores.

El día señalado fue el 17 de enero de 1974. Cabe señalar que, en paralelo a la extracción de la espada de Bolívar, el eme también se tomó las instalaciones del Concejo de Bogotá. En ambos hechos, escribieron consignas en las paredes de los recintos, además de dejar una gran cantidad de copias de la proclama que sustentaba su ideología, con el fin de darse a conocer ante el país. Consignas del tipo:

Con el pueblo, con las armas, con María Eugenia ¡¡al poder!! (...) Bolívar, tu espada vuelve a la lucha. La lucha de Bolívar continua, Bolívar no ha muerto. Su espada rompe las telarañas del museo y se lanza a los combates del presente. Pasa a nuestras manos, a las manos del pueblo en armas. Y apunta ahora contra los explotadores del pueblo. Contra los amos nacionales y extranjeros. Contra ellos, los que la encerraron en museos, enmoheciéndola. (Villamizar, 2015, p.393)

De este modo, emergía una nueva agrupación armada de izquierda cuyo origen no se remontaba directamente a los lineamientos soviéticos o a la ola guerrillera latinoamericana postrevolución cubana (es de aclarar que, varios integrantes del M-19 pasaron prolongadas estancias en la isla, recibiendo entrenamiento militar). Es de entender que, en el contexto internacional se estaba cocinando la revolución en Nicaragua de la mano de los Sandinistas del FSLN, lo que repercutiría en Colombia con la génesis de la segunda oleada guerrillera y de carácter urbano y en el caso del M-19 combinado con lo rural.

Los primeros años de actividad del Movimiento 19 de Abril, coinciden con el establecimiento del Estado de Sitio, iniciado en el gobierno de López Michelsen (1974-1978) y recrudescido en el mandato de Turbay Ayala (1978-1982) con el Estatuto de Seguridad.

Emanado desde los dictámenes de la Doctrina de Seguridad Nacional proferidos por Washington, con la excusa de ‘enfrentar al enemigo interno’ encarnado en el comunismo y así evitar su establecimiento en América Latina, de allí el ataque sistemático a la democracia continental consolidado con el ascenso de las dictaduras militares. En Colombia, los gobiernos amparados en el Estado Sitio profirieron ataques a las libertades individuales, se dio potestad y facultad a los militares para perseguir, arrestar, torturar en centros clandestinos y condenar civiles mediante Consejos Verbales de Guerra, lo que sin duda fue un golpe certero al movimiento social, acrecentado luego del Paro Cívico de 1977.

La ‘normalidad’ de la excepcionalidad sustentada en el Estado de Sitio desbordó la persecución contra quien integrará el M-19 y máxime después que el movimiento protagonizará una afrenta contra el honor militar. Nombrada como ‘Operación Ballena Azul’, en la noche de fin de año de 1978, luego de meses de planeación, desde una casa aledaña a la fortificación militar, integrantes del M-19 construyeron un túnel que llegaba al lugar donde se almacenaban alrededor de 5.000 armas en el Cantón Norte en Bogotá. Si bien, parte del armamento fue movilizado en los días posteriores a manos de los combatientes en las montañas (incluso, por acuerdo, algunas fueron entregadas al MAQL), la pronta activación militar, ocasionó la recuperación de gran parte del arsenal, al igual que la detención masiva de integrantes del movimiento. Dichas detenciones se hicieron bajo el Estado de Sitio, lo que condujo a juicios sin las debidas garantías procesales.

Es de destacar que, a pesar de haber sido un hecho que aconteció hace más de cuatro décadas, es notoria la reiteración con la cual desde años recientes es (re)narrado y (re)actualizado. Un sondeo por internet destaca que, la circulación de este suceso ha estado mediada en la prensa (de tiraje nacional) por la remembranza del accionar del M-19 de su época en armas y de su proceso de paz traído a colación por la coyuntura de los diálogos de

La Habana. Este recuento, en gran medida se hace al referirse a figuras políticas vigentes, emergidas de este grupo como Gustavo Petro o Antonio Navarro, sin dejar de lado su relacionamiento con conmemoraciones como la fecha en que esta agrupación firmó su acuerdo de paz o del asesinato de Carlos Pizarro. En esa circulación que reactualiza y reitera la memoria de los hitos del M-19, tienen lugar debates y pungas en el presente de eventos de gran connotación pública, como lo fueron la Toma del Palacio de Justicia o la Toma de Embajada de la República Dominicana¹⁶.

Con la intención de denunciar ante el mundo las graves violaciones de los derechos humanos ejecutadas mediante el Estado de Sitio, exigir la excarcelación de 320 presos políticos (entre quienes se contaban los detenidos luego de los hechos del Cantón Norte), además de 50 millones de dólares, un comando del M-19 liderado por Rosemberg Pabón se tomó el 27 de febrero de 1980 la embajada de la República Dominicana. Ese día, en la celebración de su fiesta nacional se encontraban 57 personas, entre ellas 16 embajadores entre quienes se contaba el de Estados Unidos, Diego Asencio.

Luego de dos meses de negociación, entre Ramiro Zambrano y Camilo Jiménez por parte del gobierno de Turbay y “La Chiqui” por parte del M-19, con mediación del embajador de México Ricardo Galán se llegó a un acuerdo donde los insurgentes viajarían junto al cuerpo diplomático a Cuba, para de esta manera dar por concluida la retención. No obstante,

¹⁶ Ver: *El robo de las armas del Cantón Norte y su relación la Revolución Sandinista* en: <https://www.elespectador.com/noticias/cultura/el-robo-de-las-armas-del-canton-norte-y-su-relacion-con-la-revolucion-sandinista/>; *Así hablaba desde La Picota el Comando del M-19 por el que se tomaron la embajada dominicana* en: <https://www.elespectador.com/noticias/politica/asi-hablaba-desde-la-picota-el-comando-del-m-19-por-el-que-se-tomaron-la-embajada-dominicana-articulo-906693/>; *40 años del robo de armas del Cantón Norte* en: <https://www.eje21.com.co/2018/12/40-anos-del-robo-de-armas-del-canton-norte/> y “*El legado del M-19 a Colombia es la paz*”: Antonio Navarro Wolff en: <https://www.elespectador.com/noticias/politica/el-legado-del-m-19-colombia-es-la-paz-antonio-navarro-wolff-articulo-908134/>.

no hubo acuerdo para liberar a los presos políticos y tampoco por la totalidad de la exigencia económica, pues algunas versiones aseguran que “M-19 logró que las autoridades les dieran 3 millones de dólares” (Neira, 2020).

Aunque no obtuvieron la mayoría de las exigencias, el M-19 obtuvo un reconocimiento no solamente nacional sino también internacional, lo que facilitó que fuese ganando un amplio reconocimiento público. Por consiguiente, uno de los logros fue el poder acaparar las cámaras y micrófonos donde podían hacer públicas sus demandas. De esta manera, una vez en Cuba,

(...) La Chiqui se puso frente a los micrófonos que le pusieron periodistas del mundo entero y habló durante 15 minutos, con vehemencia, sobre las dramáticas condiciones políticas y sociales que vivía Colombia, un país donde apenas se empezaba a asomar la temible cabeza del paramilitarismo y las incipientes organizaciones de tráfico de drogas ilícitas. (Neira, 2010, párr. 44)

En palabras de Otty Patiño (Citado en El Tiempo, 2020), quien hizo parte de la planeación de este hecho junto a Jaime Bateman,

La toma significó mucho, por un lado, la posibilidad de que un conflicto de esa naturaleza se resolviera por la vía del diálogo, en esos momentos se logró conversar con el gobierno de Turbay e incluso se creó un espacio de negociación, que era una camioneta amarilla parqueada al frente de la embajada. [También] se convirtió en un momento de negociación que sentó las primeras bases para que 10 años más tarde se lograra un proceso de paz y la desmovilización (...) [Aunque] desde luego fue de fuerza, violento, terminó convirtiéndose en una llave para una puerta de paz. (párr. 11)

Basta recordar que, luego de la toma de la embajada, finalizando el mandato de Turbay Ayala surge la primera Comisión de Paz en la historia del país, con lo cual, se empiezan a crear las condiciones para un acuerdo de paz con el M-19 al que también se van a sumar las FARC-EP y el EPL. Ya con Belisario Betancur en la Casa de Nariño, la atmosfera por un dialogo nacional por la paz, toma fuerza. Sin embargo, una serie de hechos como la reticencia de la élite, sumado a la escasa receptividad entre los militares por un acercamiento con las insurgencias, evidenciado en el no respeto por el cese al fuego da al traste con apaciguamiento del conflicto. En este panorama, con la intención de hacerle un juicio político al presidente Betancur por no seguir adelante con los diálogos por la paz, el M-19 lleva a cabo la Operación Antonio Nariño por los Derechos del Hombre, con la cual se toma el Palacio de Justicia el 6 de noviembre de 1985.

Considerado como el mayor error histórico del M-19, acostumbrado a salir indemne de sus golpes mediáticos, la toma del Palacio de Justicia abrió heridas que más de tres décadas después no han podido ser cerradas, de las que indudablemente también carga una gran responsabilidad el ejército por sus excesos en la retoma. Figuras como Alfonso Jacquin y Luis Otero, de indudable peso político al interior de las filas del M-19 perecieron, junto a la mayoría de los hombres y mujeres de la guerrilla que participaron en el asalto. Magistrados y civiles muertos, así como la desaparición de personas cuyo paradero aun es incierto pero que en videos se ven que son sacadas vivas del Palacio por personal del ejército. Sobre lo acontecido los días 6 y 7 de noviembre de 1985 se ha escrito una cantidad ingente de versiones y testimonios (seguramente seguirá siendo así, en especial en cada conmemoración), no obstante, probablemente nunca se conozca toda la verdad sobre lo

acontecido¹⁷. Sea como fuere, la simpatía de la gozaba el M-19 después del Palacio no sería la misma.

Luego de este luctuoso suceso, el cerebro del asalto al Palacio de Justicia y comandante para ese momento del M-19, Álvaro Fayad fue abatido meses después en Bogotá. Es preciso señalar que los comandantes previos, Iván Marino Ospina corrió igual suerte en un enfrentamiento con el ejército en Cali en agosto de 1985 y Jaime Bateman había muerto en 1983 en un accidente aéreo en la selva del Darién cuando se dirigía a Panamá, causas que hoy siguen siendo materia de disputa. En ese orden jerárquico, quien asume el mando del M-19 luego de Fayad, es Carlos Pizarro Leongómez, cuyo propósito desde la comandancia siempre fue el de enarbolar las banderas de la paz.

Con la autocrítica y la aceptación de los errores cometidos con la toma del Palacio de Justicia, el liderazgo de Pizarro va a trazar el camino para retomar las conversaciones de paz con los gobiernos tanto de Betancur como de Barco. Trasegar que llevaría a la firma del primer acuerdo con una guerrilla en Colombia en marzo de 1990 y que abrió las puertas a la participación política del M-19, transformado en Alianza Democrática M-19. Uno de los elementos claves para la dejación de armas fue la garantía de participación en la Asamblea Nacional Constituyente, siendo la segunda fuerza política con el mayor número de Constituyentes. Sin embargo, la apuesta por la paz le costó la vida a Pizarro quien menos de

¹⁷ Conocidas son las obras *Noches de humo*, *Noches de Lobos* y *El Palacio de Justicia: una tragedia colombiana*, de Olga Behar, Ramón Jimeno y Ana Carrigan respectivamente, donde a partir de la investigación periodística se reconstruyen los hechos. Desde la oficialidad se encuentran *¿Desaparecidos? El negocio del dolor* de Alfonso Plazas Vega (Coronel responsable de la retoma e investigado por desaparecer a los sobrevivientes) y *Del Palacio de Justicia a la Casa de Nariño* de Jaime Castro (Ministro de Gobierno en el gobierno de Belisario Betancur). En 2005, la Corte Suprema de Justicia publicó el *Informe final de la Comisión de la Verdad sobre los hechos del Palacio de Justicia*. También, se han creado obras ficcionales como la novela gráfica *Los Once*, la novela *Mañana no te presentes* y la obra de teatro *La Siempreviva*.

dos meses de haber dejado las armas, fue asesinado en un avión en pleno vuelo que lo llevaría de Bogotá a Barranquilla en su periplo como candidato a la presidencia.

1.2.2. FARC-EP: De Marquetalia a La Habana.

Para referirse a los orígenes de las FARC-EP hay que remitirse a su hito fundacional: la resistencia marquetaliana de mayo de 1964.

Al sur del Tolima, sobre las cumbres de la Cordillera Central en límites con los departamentos de Cauca y Huila, llegaron huyendo de La Violencia de los años cincuenta campesinos liberales, principalmente del viejo Caldas. Los colonos se establecieron en inmediaciones del corregimiento de Gaitania – llamado así en honor a Gaitán luego del 9 de abril – el lugar escogido llevaría el nombre de Marquetalia, evocando a la localidad Caldense.

El movimiento campesino, de influencia comunista gestado allí, preconizaba la lucha agraria, sustentada en la recuperación de tierras ociosas propiedad de latifundistas, así como baldíos, con la intención de que estas estuvieran en las manos colectivas y trabajadoras del campesinado marginado y explotado a través de formas asimétricas de relacionamiento patronales como lo era la aparcería, incluso arcaicas, como era la terrazguería, a la que eran sometidos los indígenas habitantes ancestrales de esta región, especialmente el pueblo Páez.

Marquetalia al igual que Riochiquito, Guayabero o Sumapaz, hacía parte de los territorios donde se alzaron en armas movimientos de autodefensa campesina, formato que habían adquirido desde 1948 para hacer frente a la persecución conservadora. En lugar de optar por el diálogo con el movimiento agrarista, la élite política en cabeza por Álvaro Gómez Hurtado dieron en llamar a estos territorios como ‘Repúblicas Independientes’, lo que provocó el cerco militar de estas regiones para ‘recuperar’ su soberanía. Estrategia que, como se mencionó, estuvo ligada a los dictámenes de Estados Unidos en concordancia con el Plan

Laso, diseñado por aquel país para contener los movimientos sociales en Latinoamérica luego de la Revolución Cubana. El plan constaba de varias fases que,

Desde los primeros meses de 1964 aumentó la presión de las autoridades militares sobre las zonas campesinas del sur del Tolima y en los departamentos de Cauca, Huila y la intendencia del Caquetá , especialmente en las regiones de Marquetalia, Riochiquito, El Pato, Guayabero y Sumapaz: todo planificado como una operación de alcance continental ‘Latin American Security Operation-LASO- diseñada en tres etapas: la primera, de guerra psicológica tendiente a infiltrar, cooptar la población y contratar delatores, apoyándose en los Cuerpos de Paz y organizaciones humanitarias; la segunda, bloqueo económico y alimentario del área; la tercera, de agresión militar de abierta aniquilación. (Giraldo citado en Villamizar 2017, p. 264)

De esta manera, la tercera fase llamada Operación Soberanía inició el 18 de mayo de 1964 cuando el ejército incursionó en la zona, mientras que el primer combate tuvo lugar el 27 del mismo mes. Por este motivo, el grupo que luego daría en llamarse FARC-EP, la asume como fecha fundacional al ser el símbolo de la resistencia ante la agresión desde la oficialidad. Este operativo, enmarcado dentro del plan Laso, contó con asistencia militar y logística por parte de Estados Unidos, con la clara intención de aniquilar al movimiento marquetaliano. Según estimaciones de Jacobo Arenas (1972) en su *Diario de la resistencia de Marquetalia*, en esta operación participaron entre “10.000 a 16.000 unidades militares” (p. 10) y se lanzaron “bombas napalm sobre las casas del poblado” (p.17); mientras que, para la oficialidad en cabeza del entonces coronel Álvaro Valencia Tovar, en “ella participaron un total de 2.400 hombres y no se usó napalm ni ningún tipo de arma química o bacteriológica” (Villamizar, 2017, p.266).

Sea cual fuere el número de militares involucrados, claramente hubo una asimetría de fuerzas y de ataques desproporcionados, principalmente aéreos, contra un grupo de alrededor de cincuenta campesinos, algunos con sus familias, en inferioridad de armas tanto en número como en calidad. A pesar de ello, los campesinos contaban con dos ventajas enormes a su favor: tener el apoyo de las comunidades de la zona y conocer el terreno palmo a palmo, por lo que optaron por asumir la guerra de guerrillas móviles. De esta manera, y a pesar de los más de cuatro meses de presión militar, los guerrilleros al mando de Manuel Marulanda salieron indemnes.

El partido comunista al evaluar lo ocurrido en Marquetalia, ratificó las nueve tesis sobre el movimiento armado, entre las que destacaba la combinación de todas las formas de lucha. En paralelo, la resistencia de Marquetalia, mientras se dirigía a Riochiquito en la región de Tierradentro en el Cauca, aprobó su programa agrario, documento constitutivo de las pre-FARC. El programa instaba por:

(...) una reforma agraria revolucionaria, por la tierra para quien la trabaja, por créditos y asistencia técnica, educación y salud en el campo, precios básicos para los productos agropecuarios, protección y respeto a las comunidades indígenas y la formación de un amplio frente único del pueblo. (Villamizar, 2017, p.270)

Una vez, establecidas en Riochiquito en septiembre de 1964, se convocó a la I conferencia guerrillera, donde las autodefensas campesinas no solo se transformaron en guerrillas, sino que, además, acordaron aunar fuerzas estableciendo el Bloque Guerrillero del Sur. Luego de ello, vendría el ataque del ejército en septiembre del 1965, donde nuevamente la resistencia, sumado al conocimiento que los guerrilleros tenían sobre la región, pudieron huir junto a familias y animales, por la Cordillera Central.

Para la II Conferencia en la región del Duda en 1966, se acordó que era necesario pasar a la lucha guerrillera ofensiva. Ya no serían más las autodefensas campesinas que habían resistido los ataques de la oligarquía. Allí se aseveró que,

El proceso sería de largo tiempo por el triunfo de la revolución y la toma del poder y que para ello debían contar con revolucionarios profesionales. La conferencia estudió la conveniencia de adoptar un nuevo nombre para el grupo guerrillero, un nombre que recogiera esa tradición de lucha y resumiera los dos últimos años de guerra de guerrillas; por unanimidad se adoptó el nombre de *Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia*, FARC. Manuel Marulanda Vélez fue designado comandante del Estado Mayor y Ciro Trujillo, segundo al mando. (Villamizar, 2017, p.285)

Luego de ello, vinieron cincuenta años de intensa lucha, de acercamientos con gobiernos de turno y fallidos procesos de paz, del exterminio de la UP, de la época del mayor número de combatientes, de avance y logros militares, de la muerte de Marulanda, de los mayores golpes sufridos contra la comandancia, de la disminución de la tropa, hasta las negociaciones secretas y la oficialización de estas con el gobierno de Juan Manuel Santos en 2012 en La Habana.

Cuatro años de intensa negociación, de una agenda amplia que finalmente se redujo a 6 puntos, acordados uno por uno con la consigna de “nada está acordado hasta que todo esté acordado”, del histórico apretón de manos entre Timochenko y Santos, de la X y última Conferencia en los Llanos del Yarí, de la firma en Cartagena en septiembre de 2016, del descalabró del plebiscito el 2 de octubre, auspiciado por la clase política reaccionaria cuya pervivencia deviene de ver el país inmerso en un conflicto bélico, de masivas movilizaciones ciudadanas respaldando el acuerdo, de la modificación de lo ya pactado y de la nueva firma en el Teatro Colón de Bogotá el 24 de noviembre. De la última marcha, de las zonas

veredales, del paso a partido político, del cambio de nombre a Fuerzas Alternativas Revolucionarias del Común, del logo de la rosa, de los primeros senadores en el hemisiclo, de la participación en las primeras elecciones en 2019.

Todo ello, encuadrado con el enorme desafío que ha sido la implementación del acuerdo por su reiterado incumplimiento, así como el asesinato del que han sido víctimas los excombatientes y que hasta el momento no cesa. Sin embargo, las lecciones que ha dado el acuerdo han sido reconocidas por diversos países y organizaciones internacionales, como ejemplo para efectuar otros procesos de paz en regiones convulsas del mundo como África o Medio Oriente¹⁸.

1.2.3. MAQL: De la columna guerrillera al reconocimiento de los derechos étnicos.

En la gama heterogénea de movimientos guerrilleros que han existido en Colombia, sobresale por su singularidad el MAQL. De extracción netamente indígena, conformada principalmente por miembros de los pueblos Nasa y Misak, sus reivindicaciones eran de orden local, siguiendo el mandato de la comunidad. Primero, como movimiento de autodefensa con el objeto de rechazar la incursión en su territorio ancestral de actores armados de diversos frentes: FARC, ELN, ‘pájaros’ y ejército; segundo, como guerrilla organizada que preconizaba la recuperación de las tierras comunales usurpadas a manos de los terratenientes; y tercero, en defensa de su identidad, evidenciado en la exigencia de participar políticamente en los asuntos de orden nacional que atañen a los pueblos indígenas.

¹⁸ Ver “El proceso de paz de Colombia sigue siendo, no solo un ejemplo para Latinoamérica, sino para la comunidad internacional”: Presidente del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas en : <https://colombia.unmissions.org/el-proceso-de-paz-de-colombia-sigue-siendo-no-solo-un-ejemplo-para-latinoam%C3%A9rica-sino-para-la>.

Desde luego, para profundizar acerca de este movimiento guerrillero que operó en el departamento del Cauca en la década del 80, es menester mencionar su influencia directa: Manuel Quintín Lame Chantré, cuyas luchas por reivindicar los derechos de sus hermanos indígenas se remontan a la primera mitad del siglo XX.

1.2.3.1. Manuel Quintín Lame: El indio que bajó de la montaña al valle de la civilización.

Nacido en cercanías de Popayán a finales del siglo XIX, Manuel Quintín Lame¹⁹ tuvo que vivir en carne propia la desdicha de las injusticias producto de la discriminación, exclusión, marginación y explotación a las que eran sometidos los pueblos indígenas, al punto de no considerárseles como sujetos de derechos por parte de la elite nacional. Sus progenitores, Mariano Lame y Dolores Chantré no tenían más esperanzas que al igual que ellos, su descendencia siguiera su inexorable destino como terrazgueros, donde la educación no fuera más que el aprendizaje de las herramientas para trabajar la tierra del amo, donde no hubiera espacio para alzar la voz ante la feaciente opresión. Razón por la cual, desde temprana edad emprendió su primera lucha en contra de los preceptos que no le permitían asistir a la escuela, optando con fervorosa vehemencia el camino de su propia educación (Alape, 1999).

Participante de la Guerra de Los Mil Días en el bando Conservador, puesto que al servir tanto él como su familia a hacendados caucanos de esta afiliación política, era obligación seguir estos designios, sirviendo en Panamá y en el Cauca. Guerra donde su

¹⁹ Para ampliar sobre la vida, obra e influencia en el movimiento indígena, así como los presupuestos en etnoeducación posteriores a Quintín Lame se sugieren los siguientes textos: *Manuel Quintín Lame, pasado y presente del movimiento indígena en Colombia* en: <https://books.openedition.org/ariadnaediciones/1776>; *La educación indígena en Colombia: Referentes conceptuales y sociohistóricos* en: http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/5314/7666/8661/la_educacion_indigena_en_Colombia.pdf y *Quintín Lame: Resistencia y liberación* en: <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600918.pdf>.

hermana fue violada y su hermano mutilado. Después de la barbarie de la última guerra decimonónica, con el triunfo conservador la situación para los indígenas continuó siendo igual o peor que antes de iniciada la confrontación, malos tratos, despojo de tierras de resguardo y un ignominioso sistema de terraje semejante a la esclavitud que continuó rampante en favor de los propietarios de vastas extensiones de tierras.

Formado por una amalgama de creencias, intencionalidades y sentires, en el pensamiento de Manuel Quintín convivían la creencia en Dios y la biblia, a la par con la cosmología ancestral de su pueblo, donde el amor y la observación por la naturaleza fueron una constante y parte fundamental en su aprendizaje: “Porque la Naturaleza me ha educado, como educó las aves del bosque solitario, que allí entonan sus melodiosos cantos y se preparan para construir sabiamente sus casuchitas, sin maestro” (Lame, 1939 p. 11). Sobre este rico y variado sistema de creencias se edificaron sus luchas.

Su tenacidad y valor le llevaron de a poco a ganarse un espacio de reconocimiento entre sus coetáneos indígenas, a la par que iba ganando la animadversión de la clase oligárquica a la que denunciaba. Famoso fue el desprecio que sentía Guillermo Valencia Castillo de estirpe conservadora y latifundista, al punto de llamarle “asno de los montes” (Molano, 2015, p. 545). Pero así como sus seguidores aumentaban, también sus detractores, quienes intuyeron el levantamiento de la fuerza indígena encabezada por Quintín Lame, donde evidentemente estaba en juego sus prerrogativas, sostenidas por el despojo de la tierra y la explotación de vieja data sobre la mano indígena, ante lo cual lo acusaron y encarcelaron injustamente más de un centenar de veces. Sin embargo, desafiante ante aquella clase oligárquica y demostrando los dotes de su inteligencia, su autodidactismo le proporcionó las herramientas para hacer las veces de su propio abogado, puesto que desconfiaba de los litigantes blancos, siendo este un gran orgullo en su vida, pues siempre ganó los juicios.

En su obrar, asumió con beneplácito el menosprecio de sus enemigos, ya que esto nunca lo amilanó y por el contrario, fue cooptado para su propio enaltecimiento:

Ese asno montés, ese salvaje del indio Quintín Lame; ese indio bruto de Quintín Lame, se ha transformado no en literato ni jurisconsulto, pedagogo. (...) la naturaleza humana hasta hoy me ordena que no debo temer decir la verdad a ninguno de los hombres por más blanco que sea, aquellos que me redujeron a un calabozo en la Penitenciaría de la ciudad de Popayán durante un año con una cadena de gruesos eslabones sin haber sido citado, oído ni vencido en juicio y también incomunicado. (Lame, 1971, p.133)

De esta manera, las luchas de Quintín Lame se centraron en varios frentes. El primer objetivo de sus reivindicaciones giraba en torno a la culminación del terraje, ese sistema oprobioso donde el indígena debía pagar en trabajo o en especie al amo, a cambio de que este los dejara vivir en una parte de la hacienda llamada encierro (Vega, 2015). Además de ser un trato desigual, donde los indígenas eran claramente asfixiados, esta explotación tenía lugar en la tierra ancestral indígena.

En segundo lugar, el objetivo de Quintín Lame estaba precisamente en la recuperación y ampliación de los resguardos, figura creada por la corona española para concentrar a los indígenas para evitar los trabajos forzosos que imponían los encomenderos, pero cuya importancia radicaba en que los indígenas trabajaran la tierra, para que de esta manera pagaran tributo. Para Núñez (2008),

La memoria de Quintín Lame que se restituye es la del gran luchador indígena de las décadas de 1910 y 1920 que demuestra que los nasa son una raza de “indios rebeldes”, que siempre ha luchado contra la opresión de los terratenientes y por la recuperación de sus resguardos. (p. 115)

En tercera medida, abogaba por el autogobierno, amparado en los cabildos donde los indígenas fueran los artífices de sus propias decisiones comunitarias, sin injerencia de los dictámenes de los blancos. “Su lucha (...) la hizo descansar sobre la realidad social del Resguardo, y sobre la realidad jurídica de los Cabildos indígenas, que mal que bien, mantenían el retazo de autonomía que los indios pudieron salvar de la Colonia” (Castillo en Lame, 1971, p.12).

Y finalmente, su lucha buscaba ser el faro que iluminara la educación de los indígenas, dado que el hallarse en la más absoluta ignorancia beneficiaba al opresor, pues de esta manera seguirían sumisos y no se revelarían ante sus injusticias. Por consiguiente, Quintín Lame redobló esfuerzos para crear escuelas para los indígenas, lugares que para el poder local eran considerados

(...) potencialmente subversivos porque constituían un proyecto de educación indígena propio (...) [que] configuraban un espacio de fortalecimiento de la identidad, la cultura y la autodeterminación indígenas. Por ello, las escuelas que Lame fundaban y refundaba con una persistencia sorprendente eran asaltadas, saqueadas y destruidas sistemáticamente por sus enemigos. (Núñez, 2008, p. 106)

El movimiento entorno a la figura de Quintín Lame aumentaba, tanto que se comienzan a fraguar los primeros alzamientos indígenas con el fin de recuperar tierras en manos de terratenientes. Se deja de pagar terraje, se desobedece al amo y se defiende el resguardo. Esta rebelión fue conocida con el nombre de las quintiniadas, las cuales tuvieron lugar entre 1915 y 1917. No obstante, el movimiento perdió efervescencia dada la férrea persecución que debió soportar por parte del poder local como nacional, pues se temían levantamientos indígenas en otras zonas del país.

Entre sus constantes arrestos y salidas de la cárcel, su espíritu aguerrido se vigorizaba lo que le permitió conseguir el que es considerado el mayor logro de su proyecto político: el reconocimiento por parte del gobierno nacional, del resguardo de Chaparral y Ortega en 1938 (Núñez, 2008). Fue en esta última población, al sur del Tolima donde pasó sus últimos años de vida, para entonces el movimiento indígena al igual que él, había perdido el vigor de antaño y era una sombra de lo que había sido. Manuel Quintín Lame Chantre²⁰ murió en 1967 y pasarían varias décadas para que se hiciera realidad su vaticinio: “Una columna formará un puñado de indígenas el día de mañana para reivindicar sus derechos” (Lame, 1939). Esa columna se formaría en la década del 80 y llevaría por nombre Movimiento Armado Quintín Lame.

1.2.3.2. El CRIC: La continuación del programa de lucha de Quintín Lame.

Es de vital importancia mencionar su surgimiento en 1971, en la medida que en sus lineamientos proyectaban relanzar la lucha indígena puesto que, el despojo de la tierra colectiva sufrido como parte de la modernización agraria de esos años (Peñaranda 2010), llevó a que el dialogo entre las diversas comunidades (Nasa, Misak, Coconucos, y Yanaconas) que convergen en departamento del Cauca, se retomara la memoria de la cacica Gaitana y Juan Tama, referentes de la defensa ancestral contra la invasión española, y desde luego, la resistencia liderada por Manuel Quintín Lame.

Al observar el programa de lucha del CRIC, se puede apreciar que la mayoría de los puntos siguen los postulados de Lame y se amplía en aspectos como el reconocimiento de la

²⁰ Son sugerentes las producciones audiovisuales que buscan indagar y divulgar las memorias de sus luchas. Se destacan: *Quintín Lame, legítimamente indígena* en: <https://www.youtube.com/watch?v=5wlUBt-mbIE>; *Quintín Lame, el pensador* en: <https://www.youtube.com/watch?v=UFmcz7E4rpo>; y *Quintín Lame, Raíz de Pueblos* en: <https://www.youtube.com/watch?v=7MI0x214tEE>.

historia, lengua y costumbres indígenas, la formación del propio profesorado, el fortalecimiento de las empresas económicas comunitarias, así como la protección de la Madre Tierra. De acuerdo con el proyecto político del CRIC, se tiene que,

Este proceso se da en dos etapas trascendentales; la primera alrededor de la lucha de mayores y mayores que históricamente visionaron desde su sabiduría un proyecto organizativo que pudiera resistir y pervivir en el tiempo, desde la fuerza y el sentir comunitario, con una dinámica organizativa que inicialmente gira en torno al liderazgo de Juan Tama, la Cacica Gaitana, Manuel Quintín Lame y José Gonzalo Sánchez. Quienes comenzaron a abrir el camino para orientar las políticas de vida, que emergen a partir de las reivindicaciones de los derechos culturales, políticos, territoriales y sociales del movimiento indígena (CRIC, s.f. párr. 1).

Es de destacar que, estos son los años de auge de la ANUC con sus perspectivas de lucha en torno a la tierra, espacio en el que tuvieron cabida las reivindicaciones de las comunidades étnicas. Pero allí, los indígenas no consolidaron un proceso, dado que se sintieron subordinados a los dictámenes de la ANUC, lo cual ocasionó una prematura escisión y los obligó a crear los escenarios de unidad de sus propias discusiones, así como sus lineamientos, dando como resultado la creación de la ONIC en 1982 (Villamizar, 2017). El incremento de la movilización indígena, principalmente alrededor de la recuperación de tierras de resguardo, además del fortalecimiento del cabildo va a ocasionar, la arremetida de la fuerza estatal, con la intención de fragmentar el tejido comunitario que abogaba por mayor autonomía, sumado a la conformación de cuadrillas de matones a sueldo conocidos como ‘pájaros’, pagos por los terratenientes de la agroindustria de la caña de azúcar o ganaderos.

Por otro lado, las condiciones históricas y geográficas del territorio, especialmente hacia el nororiente del departamento en la Cordillera Central, van a ocasionar que la mayoría de los grupos insurgentes tengan esta zona como sitio de operaciones. Grupos como el ELN, el M-19, las FARC-EP, sus disidentes del FRF e incluso el EPL irrumpieron cotidianamente el horizonte de las comunidades indígenas. Esta injerencia sobre su territorio va a devengar en un tenso relacionamiento con los grupos en armas, principalmente con el VI Frente de las FARC-EP, movimiento que a pesar de defender las causas indígenas dentro de su programa agrario, vulneraba la integridad y sometía a la comunidad en aras de la vanguardia revolucionaria. A lo anterior, se debe sumar el padecimiento de acciones delincuenciales como el robo a las parcelas o el abigeato, con lo cual se ve en “la autodefensa un mecanismo de supervivencia” (Peñaranda, 2015, p. 156).

Es este el panorama que, en primera instancia va a incidir en que la comunidad indígena del Cauca conforme grupos de autodefensa como mecanismo de protección, lo que inevitablemente los arrojó a involucrarse en una guerra propia y en una guerra ajena, tal como lo señala Peñaranda (2015), con la consecuente aparición del MAQL.

1.2.3.3. El Comando Quntín Lame: En defensa de la comunidad.

La experiencia como autodefensa indígena, abarca los años comprendidos entre 1977 y 1984. En estos años, previo a su aparición pública el Quintín Lame tuvo nexos con el M-19 en cuanto al recibimiento de formación política e instrucción militar, labor liderada por el propio Jaime Bateman, conocido con el nombre de Pablo, quién “entendió la importancia de esa relación y asumió en persona el compromiso” (Villamizar, 2017, p.475).

Dada las condiciones de recrudecimiento del conflicto en el territorio y sumado al llamado desde los cabildos a su defensa, se establece el Comando Quntín Lame como el

brazo militar de la comunidad, siendo sus tareas principales “las acciones militares y el control territorial de las distintas zonas de operación” (Peñaranda, 2010, p. 40). Estas áreas de operaciones se concentraban en cuatro zonas conformadas por dieciséis municipalidades: Norte, Tierradentro, Centro y Zona Urbana, esta última era una red de apoyo con actividad logística en Popayán e incluso, también se destacaron nexos en la ciudad de Cali. Es de destacar que, los grupos de autodefensa o grupos de apoyo continuaron siendo de importancia puesto que, eran el puente entre la comunidad y la dirección política, la que a su vez era la encargada de la planificación militar.

La primera acción militar del Comando Quintín Lame, en la que participaron ochenta indígenas, acaeció en las instalaciones del ingenio Central Castilla el 29 de noviembre de 1984, como retaliación al desalojo de 150 familias indígenas nasa, afrodescendientes y campesinos ocurrida días atrás en la hacienda López Adentro de 1.300 hectáreas propiedad del mismo ingenio. En el desalojo, se quemaron viviendas, cultivos e incluso animales. Como represalia, en el ingenio Castilla, el Comando quemó tractomulas y se hizo con escopetas y equipos de comunicación del cuerpo de seguridad. La acción militar también fue en venganza al asesinato del primer sacerdote de origen nasa, quien apoyaba las tomas de tierras, Álvaro Ulcué Chocué. En un comunicado posterior, atribuyéndose el hecho y con el fin de darse a conocer a la opinión pública, en el que se puede considerar como su documento fundacional,

(...) El Comando Quintín Lame, compromete su honor en poner todas sus fuerzas al servicio de la resistencia de las comunidades indígenas y en hacer lo posible por derrotar al enemigo que nos está persiguiendo. Los responsables del cruel desalojo de López Adentro pagarán tarde o temprano por su criminal acción. Los señores cañeros del Valle no van a tener paz mientras no haya justicia para las familias indígenas de López Adentro. Los autores intelectuales y materiales del asesinato del padre Ulcué

recibirán el castigo de la justicia indígena (...) ¡López Adentro tierra indígena o tierra de nadie! (Comando Quintín Lame citado en Villamizar, 2017, p. 795).

Como se mencionó, el Quintín Lame fue un movimiento proclive al acercamiento con otros grupos, destacándose su unión en momentos cruciales con el M-19 y el FRF. Cuando aconteció el robo de armas del Cantón Norte, por parte del M-19, parte del arsenal fue entregado al Quintín Lame. Luego de la toma del Ingenio Castilla, el Comando pretendía una acción de mayor envergadura. No obstante, la dotación en armas y el número de hombres eran insuficientes para el plan, razón por la cual, se optó por una alianza con otro movimiento.

La primera apuesta fue por el M-19, pero este se negó, debido a que se encontraba en un cese al fuego que consolidara los diálogos de paz con el gobierno de Belisario Betancur. La segunda opción, fue el FRF, alianza que si se solidificó. Esto significó dos cosas para el Quintín Lame: por un lado, una modernización del armamento junto a la posibilidad de un plan táctico más amplio por el aumento de hombres; por otro lado, se desafiaba a las FARC-EP, puesto que el FRF era una disidencia de esta guerrilla, e incluso se le tildó de estar infiltrada por el ejército. El mensaje entre líneas era, enfrentarse a esta por la defensa del territorio.

Acordada la alianza, el 4 de enero de 1985 una columna conformada por el Quintín Lame y el Ricardo Franco, se tomó Santander de Quilichao. Entre varias opciones, esta municipalidad fue escogida por su valor simbólico y geográfico, ya que allí había sido asesinado el padre Álvaro Ulcué y por encontrarse, en la zona donde inicia la franja de la agroindustria azucarera que se extiende por el valle de río Cauca hasta el departamento de Risaralda. En la acción, se atacó el puesto de policía y se dejaron consignas en las paredes de algunas edificaciones. Una serie de errores por parte de integrantes del FRF, dio pie para que se dudará de su lealtad, puesto que un hermano de Javier Delgado, Comandante del FRF,

murió producto de fuego amigo. A pesar de las equivocaciones, “se cumplió con el principal objetivo: dar a conocer la existencia del nuevo grupo armado y responder así a las recientes agresiones, que se interpretaban como un ataque contra el movimiento indígena del Cauca” (Peñaranda, 2010, p.190).

La constitución del movimiento armado indígena favorece las constantes recuperaciones de tierras. Pero estas no eran solamente entendidas como acciones para el suministro de tierras, sino que a la par, se estaba constituyendo un proceso de recuperación de los lazos comunales, pues se lograba la reconstrucción de identidades que fueron destruidas producto de la violencia y la exclusión que por años debieron soportar. También fue significativo para la población de la época, la recuperación de la memoria en la medida que, esta logró auspiciar referentes en el pasado que se retomaron, por ejemplo, para la consolidación de los cabildos. (Espinosa en Villamizar, 2017).

Es de aclarar que, el cambio de denominación del movimiento al pasar de Comando Armado Quintín Lame a Movimiento Armado Quintín Lame se dio en 1986, en la medida que discusiones internas llevaron a que se presentara a la organización como un movimiento más amplio, pues en palabras del Comandante Gildardo Fernández “lo de Comando sonaba muy chiquito”. Sin embargo, no hubo un documento que oficializara el cambio e incluso los dos nombres llegaron a utilizarse indiscriminadamente

Entre los rasgos que hicieron del MAQL un movimiento singular entre los grupos guerrilleros, se destacaba la incorporación de los combatientes. A diferencia, por ejemplo, de las FARC-EP, donde quien ingresara a sus filas perdía contacto con su familia, en el MAQL existía una flexibilidad que permitía a quién se sumara, que luego de 6 meses de formación política e instrucción militar pudiera volver a su hogar. Esta particularidad llamaba la

atención de quienes por cuenta propia querían ingresar a un grupo insurgente, máxime cuando el movimiento reivindicaba las banderas de luchas indígenas.

Empero, esta rotación de personal conllevó a que no se pudieran fortalecer los procesos de formación política, puesto que muchos llegaban sin saber leer ni escribir, teniendo que realizar el mismo proceso desde cero en reiteradas ocasiones. Otra fuente, que nutría al movimiento tenía que ver con las recomendaciones que daban las autoridades del cabildo, bien fuera por recomendar a una persona de destacadas cualidades dentro de la comunidad o porque hubiere que enviar a alguien a prestar una especie de servicio social, por haber cometido alguna infracción como el hurto (Peñaranda, 2010).

Otro aspecto singular del MAQL, tenía que ver con la asesoría permanente de un médico tradicional conocido como Thé Wala. En efecto, el contacto permanente con estos guías espirituales era de gran importancia en la medida que, para operaciones como las tomas de tierras, se le consultaba primero para conocer las condiciones como el día y la hora en la que se debían realizar. En palabras de Espinosa (1996),

Entre más gente trabajara en el ritual, más posibilidad habría de poner las fuerzas a favor. Una de las condiciones del Thé Wala es conocer su territorio, y por lo tanto, la zona donde se encuentra la recuperación, que él de por sí percibe la zona como parte de su territorio. (p. 101)

La figura del Thé Wala eran tan valiosa para el movimiento, que con la intención de debilitarlo, sus enemigos atentaron contra ellos en reiteradas ocasiones. Conocidos fueron los ataques provenientes por parte de los ‘pájaros’ y las FARC-EP estos últimos los “acusaban de prácticas de brujería” (Peñaranda, 2010, p.50).

Del MAQL es preciso indicar que, al ser un grupo guerrillero de índole local, nacido a solicitud de la comunidad para defenderla de la violencia acontecida en el territorio,

paradójicamente, esta se incrementó, en momentos en los que en el país se empezaba a plantear una salida negociada con grupos como el M-19 y las FARC-EP. Es por ello, que desde la propia comunidad se pidió un cese de las actividades militares del movimiento, lo que lo llevaría a los espacios de concertación y unidad guerrillera, primero en la CNG y luego en la CGSB, donde al igual que al M-19 lograría un acuerdo con el gobierno de la época consiguiendo participación en la Asamblea Nacional Constituyente.

1.3. El pasado desde la historia y la memoria

Como se puede apreciar, las particularidades de las causas políticas y sociales del conflicto derivaron en una lectura heterogénea, con semejanzas y contradicciones en cuanto a la lucha armada como su solución mediante la toma de poder. Este universo de pluralidades ideológicas, métodos y fines a lo largo de más de cinco décadas hacen que, desde luego, la elaboración de las versiones de su historia y memoria hacen de este un escenario de pugna por el pasado que se reactualiza en el presente, máxime cuando la perdurabilidad del conflicto es un asunto que permanece abierto.

Al respecto, se hace necesario conceptualizar esta relación por abordar el pasado desde el binomio historia-memoria, cuestiones que yacen en las preocupaciones de las Ciencias Sociales. Siguiendo a Traverso (2007), historia y memoria tienen por objeto la elaboración del pasado, a la vez que son ámbitos diferentes que se entrecruzan permanentemente, sobre todo si ese entrelazamiento tiene lugar en la esfera pública. En ese orden de ideas, la historia se proyecta como escritura a partir de sus técnicas de interpretación de diversas fuentes del pasado, sin embargo, ese relacionamiento de la historia con el pasado hace que ineludiblemente nazca de la memoria. De este modo, por paradójico que parezca, “la historia tiene así su nacimiento en la memoria, de la cual es una dimensión, pero eso no

impide de ningún modo que la memoria devenga en objeto [de estudio] de la historia” (Traverso, 2007, p.72). En otras palabras, la historia emerge de la memoria con el fin de estudiarla.

Partiendo de lo anterior, se debe considerar a la memoria como un campo netamente subjetivo, el cual no se puede considerar como una elaboración acabada y fijada para siempre, en el entendido que sus consideraciones, evaluaciones y reflexiones van a variar a la luz del presente desde el cual se le evoca, esto es, historizar la memoria. Este proceso está mediado por una característica inherente a la memoria: ser selectiva y parcial, además de “los cambios en escenarios políticos, la entrada de nuevos actores sociales y las mudanzas en las sensibilidades sociales [que inevitablemente] implican transformaciones de los sentidos del pasado” (Jelin, 2002, p.69).

Desde luego, cabe señalar la polivalencia del término memoria al referirse a este en plural o al estar adjetivado. En este caso, se debe indicar que la memoria personal o individual se complementa con la sumatoria de otras memorias individuales, esto es, que la recordación de determinado evento esté mediado por el grupo o marco social al que se adscribe o se integra en el momento de registrar el suceso. Huelga decir que, estos acontecimientos son diferentes si tienen lugar en un círculo más cerrado o privado, como puede ser un suceso entre amigos o en familia, donde la rememoración se realiza a partir de esa pequeña experiencia compartida que de igual manera se reactualiza desde su rememoración en grupo. Siguiendo a Halbwachs (citado por Aguilar, 2007), este tipo de memoria es colectiva al ser una memoria que gravita en una dimensión social, puesto que,

(...) todo recuerdo se produce en un contexto social y necesita de conceptos elaborados socialmente para registrarse y posteriormente evocarse (...) Siempre que recordamos lo hacemos desde el punto de vista de uno o varios grupos a los que

sentimos que pertenecemos. De hecho, la memoria se mantiene viva mientras seguimos activamente vinculados a las «comunidades afectivas» [de] las que formábamos parte cuando el recuerdo se produjo. Son los vínculos que recuerdan pero gracias a su adscripción social. (p.46)

Siguiendo esta línea, la adscripción a una comunidad afectiva más amplia como lo pude ser el origen étnico, la población o el país en el que se habita, hacen de la memoria social un radio de acción más extenso, donde las individuales no necesariamente deben conocerse para referirse a un suceso puesto que por su magnitud, este las excede. Así, se tiene que eventos de índole natural como un terremoto, con su consecuente devastación, se adscriba a la memoria social en el espectro poblacional de las miles o millones de personas afectadas.

De igual modo, eventos traumáticos como las acciones bélicas que vulneran los derechos humanos que tienen lugar durante el desarrollo de un conflicto armado, forjará diferentes niveles de memorias sociales. En efecto, el recuerdo será más fuerte para el grupo directamente afectado que para quién no estuvo en el lugar de los hechos, pero quien tuvo conocimiento de lo acaecido. Incluso, los actores de las organizaciones armadas partícipes del conflicto contarán con sus propias memorias del evento mencionado, así como del marco general del conflicto armado.

No obstante, desde la institucionalidad se delinearán lo que es susceptible a ser recordado, conmemorado u olvidado de aquellos sucesos, esto es lo que se entiende como políticas de la memoria (aspecto que se ampliará en el siguiente capítulo), siendo los medios de comunicación la plataforma ideal para su divulgación pero no la única. Por lo tanto, se puede afirmar que los medios de comunicación han sido amplificadores, atenuadores o

tergiversadores del conflicto político, social y armado en Colombia, con lo cual han sido grandes configuradores de las memorias sociales que sobre este se tenga.

Como se pudo observar, esta primera parte tuvo como finalidad identificar el marco histórico y teórico del conflicto político, social y armado originado hace ya más de medio siglo, cuyas consecuencias se extienden hasta nuestros días. Indiscutiblemente, sus secuelas han configurado un país atravesado palmo a palmo por la violencia, donde esta se encuentra naturalizada y que paradójicamente causa más estupor unos diálogos por la paz que la misma continuación y prolongación de las hostilidades. Por tal motivo, se hacía pertinente como medida inicial analizar cada uno de los puntos que dieron origen al conflicto, aunado a las condiciones que desembocaron en el levantamiento en armas de las tres insurgencias, aspectos de enorme complejidad dada su evidente disparidad en cuanto a ideologías, capacidad militar, fines y medios. Tal comparación da luces del involucramiento heterogéneo de las acciones en la confrontación armada.

Pertinente fue entonces, entretener un diálogo de los elementos que sustentan el conflicto a partir de esa relación entre historia y memoria, ya que el marco recorrido yace en la preocupación de ofrecerle al lector a modo de bisagra, la relación entre la historia del conflicto y las elaboraciones de las memorias sociales sobre los procesos de paz con sus consecuentes análisis. Dado que, así como se lea, interprete y conciba el conflicto en Colombia, se sentirá adscripción a las memorias sociales surgidas en coyunturas de procesos de paz, especialmente los que atañen el interés del presente texto.

2. DE LA AD-M19 AL PARTIDO DE LA ROSA: MEMORIAS SOCIALES DE LOS PROCESOS DE PAZ EN COLOMBIA

*Nuestra canción
es fuego de puro amor
es palomo palomar
Olivo de olivar
es el canto universal.*

*Cadena que hará triunfar
El derecho de vivir en paz
El derecho de vivir en paz
Víctor Jara*

El eje de este capítulo consiste en analizar el marco histórico en el que tuvieron lugar los procesos de paz del M-19, MAQL y FARC-EP, aunado a sus memorias sociales a partir de un ejercicio de indagación. En consecuencia, la hoja de ruta trazada para su desarrollo parte de abordar la categoría de políticas de la memoria, retomando los postulados de Paloma Aguilar. En el segundo apartado, se conceptualiza qué es un proceso de paz y los elementos que lo conforman. En el tercer apartado, se da una mirada general a la emergencia de los procesos de paz contemporáneos en el mundo. En el cuarto apartado, se caracterizan los procesos de paz mencionados, teniendo en cuenta sus contextos históricos, así como sus resultados. En el último apartado, se analiza la experiencia de indagación sobre la memoria social que han dejado estos procesos de paz a partir de varias imágenes.

Para iniciar, se hace necesario clarificar conceptualmente a la memoria social. Para Aguilar, (2008) siguiendo a Maurice Halbwachs la *memoria colectiva o social* es aquella memoria que desde el presente, se encuentra constantemente en conflicto o disputa entre versiones antagónicas por el pasado. Desde luego, ese conflicto o combate es político, dado su carácter público. Por esta razón, la memoria no puede limitarse a lo individual, puesto que

la memoria posee un carácter social, lo que en otras palabras quiere decir que, el registrar acontecimientos con su posterior evocación, se hace teniendo en cuenta el marco social desde el cual dichos sucesos tuvieron lugar. Recordar implícitamente nos evoca el estar vinculados a determinado grupo social, como lo puede ser una comunidad étnica o nacional. Por lo tanto, cuando nos referimos a las políticas de la memoria se hace énfasis en toda acción pública encaminada a divulgar cierta interpretación del pasado, a partir de sucesos de importancia de grandes grupos sociales, como lo puede ser un país.

Ahora bien, se debe hacer la salvedad que simultáneamente coexisten una memoria social y una memoria institucional, que no necesariamente se contraponen, pero dentro de esas políticas de la memoria, la que prevalece es

la memoria institucional que suele ser la «dominante» en el espacio público, puede, en contextos autoritarios, llegar a monopolizarlo, gracias a la represión de las memorias disidentes o simplemente alternativas. Sin embargo, cuando hablamos de regímenes democráticos, la memoria institucional, aun cuando en muchas ocasiones pueda continuar siendo dominante, ha de continuar dicho espacio con una pluralidad de memorias sociales que entran en competición directa con ella. (Aguilar, 2008, p.58)

En concomitancia, al referirse a la amplia gama de grupos armados de izquierda y sus procesos de paz, da la sensación de que existe una mayor preponderancia en las políticas de la memoria, en cuanto a la circulación de elementos que provocan un mayor reconocimiento de una organización y sus hitos, en lugar de otra. Precisamente por ello, se realizó una indagación sobre aquellas memorias sociales, evidenciadas en imágenes, que se hayan

adherido a la conciencia colectiva a partir de hechos significativos para la historia reciente de Colombia como lo han sido sus múltiples procesos de paz.

2.1. ¿Qué es un proceso de paz?

Un proceso de paz es la acción mediante el cual dos fuerzas generadoras de violencia se sientan a dialogar en procura de buscar una salida negociada y pacífica para dar por terminado un conflicto que en su mayoría se remonta a varios años de disputa. En dicha negociación, es frecuente la aparición de actores externos cuyo fin es garantizar la confianza y mediación entre las partes. El objetivo final de un proceso de paz es el de “iniciar una nueva etapa de progreso y desarrollo que permita superar igualmente las violencias estructurales que propiciaron el surgimiento del conflicto” (Fisas, 2010, p.5).

Para desarrollar un proceso de paz se atraviesan varias etapas, cuya culminación de cada una de ellas será el aliciente para pasar a la siguiente fase. Así se tiene una fase exploratoria, donde las partes tantean el ambiente negociador de la contraparte, donde una vez establecida la plena disposición bilateral del dialogo se establecen los puntos o temas sobre los cuales se va a discutir. Es importante que de entrada exista la convicción y confianza mutua para emprender la negociación porque de lo contrario el proceso estará destinada al fracaso. Dado que, como lo afirma Fisas (2009) “con frecuencia se negocia sin un real convencimiento de alguna de las partes, ya sea del Gobierno o del grupo armado, sea para ganar tiempo, como maniobra de distracción para rearmarse, por inercia o por simple cálculo estratégico” (p.9).

Una vez garantizadas las condiciones de dialogo entre las partes, se inicia la fase de prenegociación, es decir, de aquellos puntos que serán abordados de manera más amplia y con mayor tiempo en la fase siguiente. Aquí se acuerda, el ceder o renunciar en aspectos que

antes eran inamovibles en cada una de las partes, así como la elección de los representantes que tendrán la vocería de cada lado. La siguiente fase, es la de la de negociación de cada uno de los puntos o temas establecidos en la fase previa, donde cada uno es abordado de manera más amplia desarrollados en rondas o ciclos de varios días, incluso meses, que una vez culminados dan paso a una siguiente ronda con otro de los puntos de la agenda, entendiendo por ello acuerdos parciales, cuya expresión pertinente sería “nada estará solucionado hasta que todo esté solucionado” (Fisas, 2010, p.16).

Una vez acordados cada uno de los puntos, se entra a la fase donde de manera global son unificados para llegar a su acuerdo general. Allí, se discute la forma en que serán validados o refrendados, en ocasiones se convoca a la población del territorio en conflicto a votar para conocer si está de acuerdo o no sobre lo pactado. Como punto culmen del proceso de paz, se tiene la firma del documento acordado entre los máximos representantes de cada una de las partes negociadoras. Se tiende a pensar que, es la firma donde el conflicto se soluciona, sin embargo, este hecho no es sino el punto de partida para su solución, puesto que la fase que le sigue es la implementación de lo acordado, es decir, realizar todo aquello que las partes prometieron cumplir, tarea que por lo general toma varios años. El incumplimiento durante la fase de implementación es atmosfera suficiente para el nacimiento de un nuevo conflicto con sus consecuentes hechos de violencia.

Según Fisas (2009), son nueve los riesgos habituales para dar al traste con un proceso de paz. Entre ellos se tiene la falta de convicción de los actores, la falta de apoyo externo, el mediar de manera forzosa, desbordar las expectativas, un aumento de la violencia y la aparición de disidencias (aquellos miembros del grupo armado que no están de acuerdo con entrar a dialogar), incumplimiento del alto al fuego, existencia de números actores armados que impidan una unidad en la mesa de diálogos, países vecinos hostiles, es decir, aquellos

que son proclives a que el conflicto en el país limítrofe se mantenga y finalmente pero no menos importante, los intereses económicos (o economía de guerra) que están vinculados a la continuación del conflicto.

La manera en que es abordado un proceso de paz se da mediante lo que se ha dado en llamar hoja de ruta. Su importancia radica en que es el elemento orientador que permite mantener una metodología y un cronograma de los temas abordados en cada una de las fases de la negociación, así como dar los lineamientos para designar tareas tanto individuales como conjuntas de cada uno de los integrantes de la mesa. Por ello, no es función de la hoja de ruta “avanzar en los pormenores de la negociación, sino sólo el marco por el que ha de transitar” (Fisas, 2010, p.21).

2.2. Procesos de Paz Contemporáneos

El corto siglo XX, como denominó Eric Hobsbawm²¹ a la última centuria, paradójicamente, fue extensa en confrontaciones bélicas. Desde luego, las mayores debacles de la humanidad tuvieron lugar tanto en la Primera como Segunda Guerra Mundial con los millones de víctimas que estas dejaron, estela de fatalidad que se expandió producto de la larga lista de conflictos subsidiarios que emergieron de la confrontación URSS-EE. UU. Durante este contexto de bipolaridad, los antagonismos bélicos recorrieron el orbe, evidenciado en los movimientos de descolonización en África y Asia o en los movimientos insurgentes en América Latina. Una característica principal de los conflictos en este periodo tiene que ver con que pasan de ser conflictos entre Estados²², a conflictos entre dos o más

²¹ Para este autor marxista, el siglo XX inicia con la Primera Guerra Mundial y concluye con la desintegración de la URSS en 1991.

²² No obstante, se debe señalar que aún persisten conflictos de vieja data entre Estados principalmente por control territorial. Ejemplo de ello son los conflicto Palestino-Israelí iniciado en 1948; el conflicto entre India

fuerzas armadas dentro de las fronteras de un mismo Estado. En este vaivén, las tensiones producto de la Guerra Fría emergieron o se recrudecieron por todo el mundo, donde la única solución viable era la derrota militar del adversario.

Con el correr de los años, con el consecuente clima mundial, y ante la no derrota del enemigo, el clamor ciudadano para que las partes enfrentada depusieran las armas o ante escenarios de transformación social como el derogamiento de leyes injustas, empezó a tomar fuerza la salida negociada a los conflictos armados. Así, se tiene como referentes a los procesos de paz contemporáneos como los acuerdos firmados en Centro América, especialmente los acuerdo pactados en conjunto por los países de esta región en década del 80²³, el acuerdo de paz en Sudáfrica en 1990²⁴, el Acuerdo de Chapultepec en 1992²⁵, o el Acuerdo del Viernes Santo en Irlanda en 1998²⁶.

y Pakistán, iniciado en 1947 por el control de la región de Cachemira; o el conflicto entre China e India iniciado en 1962 por la disputa de una amplia región en el Himalaya.

²³ Los Acuerdos de Esquipulas I y II tuvieron por objeto, crear un clima de distensión regional para buscar una salida negociada entre los gobiernos y grupos insurgentes como el FMLN y la URNG. Este acuerdo tuvo su origen en el Grupo de Contadora, del que hacía parte Colombia, con el fin de promover y apoyar acciones encaminadas a la cesación de los conflictos en Centroamérica. Ver: *ACUERDO DE ESQUIPULAS II* en <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2004/2530.pdf>.

²⁴ El proceso de paz en Sudáfrica tuvo como eje principal el derogamiento del Apartheid. Este acuerdo tuvo su punto culmen con la liberación de Nelson Mandela tras 27 años en prisión y su posterior triunfo en las elecciones presidenciales de 1994. Ver: <https://uniandes.edu.co/es/noticias/sociologia/sudafrica-una-leccion-de-paz-para-colombia>

²⁵ El 16 de enero de 1992 en el Palacio de Chapultepec de Ciudad de México, el FMLN y el gobierno salvadoreño, firmaron un acuerdo de paz que buscaba poner fin a un conflicto armado que ya cumplía una década. Ver: <https://www.telesurtv.net/news/24-anos-del-acuerdo-de-paz-en-El-Salvador-fin-a-la-guerra-civil-20160116-0027.html>

²⁶ El Acuerdo de Belfast o del Viernes Santo, tuvo como propósito poner fin al enfrentamiento bélico entre los Nacionalistas, de mayoría católica (propugnaban por la unión de la isla) y los Unionistas, de mayoría protestante (propugnaban porque Irlanda del Norte siguiera adherida al Reino Unido). Ver: http://pensamiento.unal.edu.co/fileadmin/recursos/focos/piensa-paz/policy_papers/documento_de_politica_publica_5.pdf

Se considera que cada conflicto armado que se dirime por la vía negociada no es solamente un logro para las partes enfrentadas sino para la humanidad, en el entendido que por un lado, cesa una vulneración a los derechos humanos y por el otro, es un aporte para que los conflictos armados que continúan vigentes tomen ese acumulado de acuerdos de paz como ejemplos. En otras palabras, un acuerdo de paz toma elementos de los realizados previamente y le deja aportes a los que se realizaran en un futuro, tanto en su éxitos, en lo referente a lo que se debería hacer y en sus fracasos, en lo que se refiere a lo que no se debería hacer.

Se debe tener en cuenta que, un proceso de paz no es igual a otro, además que su duración está conformada por varias fases o etapas y que además, su tiempo de realización se da en periodos largos, donde sin embargo, el reto verdaderamente importante es la realización de lo pactado, es decir, la transformación de los elementos que dieron origen al conflicto armado.

2.3. Colombia: Treinta años de diálogos por la paz

Tal como se ha venido demostrando, las complejidades en cuanto a los elementos que originaron y han configurado la persistencia del conflicto político, social y armado han influido para que cada proceso de paz haya sido un camino espinoso por recorrer. Debido a las pretensiones del presente texto, solamente se hará énfasis en tres procesos de paz de manera general, dado el amplio espectro de acuerdos o negociaciones por la paz que se han realizado entre el Estado colombiano y múltiples organizaciones en armas²⁷. Se puede

²⁷ Para ampliar la lectura al respecto, son imprescindibles los textos elaborados por Álvaro Villarraga en *Biblioteca de la paz 1980-2013. Los procesos de paz en Colombia, 1982-2014 (Documento resumen)* en: <https://biblioteca.ucp.edu.co/Descargas/core/documentos/2.pdf> y Eduardo Pizarro en *Cambiar El Futuro: Historia de los procesos de paz en Colombia (1981-2016)*. Además de *Procesos de paz en Colombia* en:

aseverar que, desde la época de las guerrillas liberales de los años 50, en especial las comandadas en el llano por Guadalupe Salcedo, se remonta la historia de los acuerdos de paz²⁸. No obstante, no es hasta los años ochenta que se prefiguran los acuerdos de paz que van a incidir de una u otra forma en el devenir del país en los últimos treinta años.

Atmosferas disimiles, mayor protagonismo de algunas organizaciones en detrimento de otras, momentos de convergencia, este intrincado sendero hacía el acercamiento, dialogo y firma de lo acordado entre las insurgencias y el Estado colombiano ha estado colmado de éxitos y fracasos. Particularmente en este caso, me he inclinado por tres procesos de paz abanderados por tres grupos insurgentes que, como se vio en el capítulo anterior, compartían algunos ideales. Empero, sus orígenes, influencia ideológica, accionar y número de integrantes fue diferente, y desde luego, no estuvieron exentas de disputas entre sí, bien fuera por control territorial o por fines políticos.

Por consideración personal, la elección de estos tres procesos de paz se debió a: M-19, por ser la primera guerrilla en firmar un acuerdo de paz con el Estado Colombiano; MAQL, por su singularidad, al ser la única guerrilla conformada netamente por integrantes de una comunidad indígena y ser de carácter local; y FARC-EP, por ser la guerrilla protagonista del más reciente proceso de paz y por ser la organización insurgente del país que más tiempo estuvo alzada en armas.

<https://pares.com.co/2019/01/04/procesos-de-paz-en-colombia/>; y *Los acuerdos de paz Estado-Guerrillas en Colombia, 1982-2016* en: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/view/7815.

²⁸ Se debe enfatizar que, más que un proceso de paz, la dejación de armas de la guerrilla liberal comandada por Salcedo fue una propuesta de amnistía e indulto otorgada por Gustavo Rojas Pinilla en 1953 al inicio de la dictadura militar.

Es de destacar que esta decisión estuvo en buena parte mediada por la circulación de sus memorias sociales, pues como se verá, la apropiación pública de cada proceso de paz es disímil en comparación con los demás, donde por efecto de las políticas de las memorias existe preponderancia de unos grupos armados y procesos de paz en detrimento de otros. Con lo cual, se puede afirmar que dentro del amplio grupo de memorias subalternas y disidentes existen asimetrías, sobre todo si hacen parte del género de memorias insurgentes. Es decir, la figuración entre los grupos insurgentes no presenta equivalencias teniendo en cuenta su peso histórico. Siguiendo a Medina (2010),

La memoria insurgente es una memoria que funciona en sus lugares y en sus tiempos, que tiene sus propios protagonistas anónimos, sus procesos, sus acontecimientos, que “oficializa” los significados y monumentaliza sus acciones para reafirmar su identidad, para referenciar tradiciones, para hablar de sus “acumulados históricos” como un patrimonio que los enviste de legitimidad y les otorga poder de presentarse como actores sociales y políticos válidos. (p. 23)

En consecuencia, esta circulación de la memoria insurgente va a operar de manera semejante posterior al proceso de paz realizado por cada grupo guerrillero. En tal sentido, se continuará con la caracterización, marco histórico y resultado de cada uno de los procesos de paz aquí abordados, para luego conocer la configuración de su memoria social a partir del ejercicio de indagación.

2.3.1. Proceso de paz del M-19: “Vencer el miedo de dejar las armas y asumir los riesgos de la paz”

Es preciso recordar que desde el gobierno de Betancur, junto a su política de paz se procuran acercamientos con los grupos guerrilleros. Es una época donde la guerra sucia

despunta, la alianza entre sectores mafiosos, políticos y agentes del Estado es el caldo de cultivo toxico que empieza a recorrer el país en forma de ejércitos paramilitares, donde sus primeras víctimas sistemáticas fueron los integrantes de la UP. Sin olvidar, el amedrentamiento a través de atentados de los carteles del narcotráfico para evitar la extradición. A pesar de estas adversas condiciones, se forjan escenarios para llamar a los grupos insurgentes a dialogar, no obstante, en el cuatrienio Betancur, ningún acercamiento por la paz prosperaría. Como lo sustenta Villarraga (2017),

El proceso de negociación entre el Gobierno Barco y el M19 se dio en el curso de 1989 hasta los primeros meses de 1990. Este gobierno en respuesta a presiones desde la sociedad y propuestas de las guerrillas accedió a adoptar una política de paz al final de su mandato, la cual posibilitó este entendimiento, en medio de un contexto de intensificación del conflicto bélico y desborde de violencia con elementos graves como la “guerra sucia emprendida por el paramilitarismo” y la presión con atentados terrorista de los narcotraficantes para no ser extraditados a EE.UU., tras ser solicitados por la justicia de ese país. (p. 4)

Es en este contexto que surge, primero la CNG y luego la CGSB, donde se propicia un espacio que pretendía la unidad guerrillera, a pesar de los históricos debates entre las organizaciones por abanderar la vanguardia revolucionaria, de cara a enfrentar al Estado en conjunto. Dada la honda fragmentación teórico- práctica de la lucha armada, este espacio de unidad guerrillera solo se evidenciaría en el nombre y algunos comunicados conjuntos, situación contraria a lo que ocurría en Centroamérica con la URNG²⁹.

²⁹ La URNG se consolidó como espacio de concertación y unificación de las cuatro fuerzas insurgentes de Guatemala a mediados de los años ochenta. En un primer momento, busca la toma del poder por las armas y

No es detalle menor, el secuestro de Álvaro Gómez por parte del M-19 en mayo de 1988, como método de presión al gobierno Barco, con la intención de forjar un escenario que posibilitara el clima de negociación entre las partes. Desde el comienzo de la administración Barco se tomó la posta del gobierno Betancur, al ajustar aspectos que propiciaran un ambiente que generara las condiciones de dialogo con las organizaciones insurgentes. A inicios de este mandato, el M-19 enviaba mensajes que eran desdeñados por el gobierno, puesto que a su parecer se trataba de una guerrilla vencida en los planos militar y político, creyendo que sus esfuerzos se debían centrar en negociar con el conjunto de la CGSB. Razón por la cual se efectúa el secuestro del dirigente conservador, en el entendido de ser un símbolo de la oligarquía, quien una vez puesto en libertad sirvió de emisario al tejer un puente de comunicación entre el M-19 y el gobierno Barco (Pizarro, 2017).

El clima social en favor de la liberación de Gómez Hurtado también instó adelantar los espacios de concertación que exigía el M-19. Esta acción iba en contravía del resto de organizaciones integrantes de la CGSB y como resultado, al M-19 le granjeó el calificativo de traidores de la revolución, principalmente de las guerrillas de primera generación que no estaban de acuerdo con la propuesta de paz del gobierno Barco. A pesar de que el M-19 “abogó por un solo proceso de paz con el conjunto de la insurgencia, relacionando este proceso con el inicio de conversaciones con las demás guerrillas de la CNGSB” (Villarraga, 2015, p.63).

Al decir de su comandante Carlos Pizarro, el M-19 apostaría todo por la paz, iniciando así los diálogos con el gobierno Barco a inicios de 1989. De allí que, el M-19 declara una

luego, suscribió un proceso de paz del cual surgió el partido político URGN-MAÍZ de actual vigencia. Para ampliar información ver: <https://www.urng-maiz.org.gt/quienes-somos/>.

tregua unilateral que respaldara su propuesta de un Pacto Social por la Paz y la Democracia, basado en la Reconstrucción Nacional a partir de reformas institucionales. Este pliego de negociación se enfocaba principalmente en los aspectos políticos; constitucional y electoral; de justicia; y socioeconómico, además del indulto y refrendación. Reforma constitucional que se frustró en el Congreso, entre otras, por los visos mafiosos que lo conformaban. Ante este grisáceo panorama,

(...) la negociación con el M19 quedaba en entredicho. Los puntos fundamentales de lo que ofrecía el gobierno como garantía para la reinserción del grupo guerrillero se cayeron. El gobierno no tenía realmente qué ofrecer como contrapartida para la negociación. Por su parte, el M19 tenía dos posibilidades: o volver a la guerra, o apostar a la democracia. Y sus dirigentes tuvieron la lucidez de reconocer que la lucha armada estaba cerrada como alternativa histórica de cambio en el país. (García citado en Villarraga, 2013, p.36)

No obstante, aun quedaba el camino de la Asamblea Nacional Constituyente respaldada por un amplio espectro de la población, evidenciada en la amplia movilización social, especialmente del movimiento Todavía Podemos Salvar³⁰ Colombia al impulsar la séptima papeleta en las elecciones del 27 de mayo de 1990 (Villarraga, 2015).

En consideración de Eduardo Pizarro (2017), hubo cinco elementos claves para que el M-19, tomara su determinación de jugársela por la paz.

³⁰ También conocido como el Movimiento Estudiantil de la Séptima Papeleta. Ver: <https://www.elespectador.com/noticias/politica/memorias-de-una-revolucion/>.

En primer lugar, el desprestigio público por la toma del Palacio de Justicia en 1985, razón por la cual su comandancia reconoció en la opinión pública, el deseo de cambio respecto a las armas como vía política. En segundo lugar, la comprensión del desgaste de la lucha armada por la inviabilidad de acceso al poder producto del impase mutuamente doloroso³¹. En tercer lugar, la cúpula del M-19 veía contradictorio el sostenimiento de la acción armada en aras de la construcción del progresismo y de la movilización social, puesto que la oligarquía veía en esta violencia un modo de sostenimiento del statu quo. De allí que, reformularan sus intenciones de ‘armas al servicio de la política’ por ‘paz al servicio de la política’. En cuarto lugar, la transición a la democracia luego de las dictaduras militares en gran parte de América Latina hacía del sostenimiento de la lucha armada algo difícil de sostener. Y finalmente, a pesar de que el M-19 no había emergido en sintonía con la URSS, la caída del Muro de Berlín y de los sistemas comunistas de Europa del Este reforzaron su afiliación al socialismo democrático. (pp.149-152)

Adelantadas las negociaciones, el lugar de concentración del M-19 fue estipulado en Santo Domingo, Cauca, donde el 9 de marzo de 1990 se entregaron las armas ante una misión de verificación, liderada por la Internacional Socialista. Tan solo menos de dos meses después, en un avión que cubría la ruta Bogotá- Barranquilla, con motivo del periplo de su campaña a la presidencia fue asesinado Carlos Pizarro.

El magnicidio de Pizarro conmovió profundamente a la nación; se trataba no solo de un joven político en ascenso, sino de un líder carismático, con propuestas claras y, algo extraño en la política colombiana, empeñado en cumplir su palabra frente al

³¹Esta teoría emanada desde la Resolución de conflictos dice que, dos partes militares en disputa llegan a un punto muerto en la confrontación, donde su persistencia, genera una mayor degradación del conflicto sin horizontes de triunfo militar para ninguno de los bandos.

proceso de paz. (...) La actitud sosegada de los integrantes del M-19 y de Antonio Navarro Wolf, quién asumió el liderazgo del movimiento político y la candidatura a la Presidencia, contribuyó a enterrar a Pizarro en paz. (Villamizar, 2017, p.576)

Este duro golpe demostraba las dificultades de pasar a la política sin armas y que dada la gran adhesión popular al proyecto AD-M19, la clase política reaccionaria y sus vínculos con el narcotráfico claramente vieron en ello un obstáculo. Pese a esto, los demás dirigentes avanzaron en la consolidación del nuevo partido político, teniendo como gran logro ser la segunda fuerza en el marco de la Asamblea Nacional Constituyente. Empero, dicho fervor por este nuevo jugador que irrumpía el dominio bipartidista se disipó prontamente, pues discusiones internas fragmentaron el movimiento y al cabo de pocos años terminó por diluirse.

Es preciso señalar el resultado ambiguo del proceso de paz adelantado por el M-19, pues por un lado, fue un punto de inflexión en la historia contemporánea al jugar un papel preponderante en el diseño de un nuevo marco normativo, a pesar de que este le abrió las puertas al neoliberalismo. Y sin lugar a duda, este marco normativo incrementaría las desigualdades sociales, a la vez que en la década del noventa al conflicto armado escalaría a niveles de violencia inusitados. Pero por otra parte, abrió un paradigma ante el hecho de poder negociar y transitar de la imposición de las armas al debate de las ideas, con todo y los riesgos que esto trae en un país como Colombia, tal como quedo en evidencia con el asesinato de Pizarro Leongómez.

Como se verá, este suceso configuró una amplia recordación entre la población. Esta memoria social, se dilucida gracias al amplio archivo audiovisual que existe de la época, por la preponderancia de la organización, por ser en su momento una apuesta por la paz, por la

vigencia de varios de sus exintegrantes, así como las conmemoraciones que cada 9 de marzo se realizan en honor del comandante al que le arrebataron la vida por “vencer el miedo de dejar las armas y asumir los riesgos de la paz” (Villarraga, 2017 p.5).

2.3.2. Proceso de paz del MAQL: “Ustedes ya cumplieron su tarea”

Teniendo como inmediato precedente el acuerdo alcanzado por el M-19 con el saliente gobierno de Virgilio Barco, otras organizaciones que hacían parte de la CGSB siguieron sus pasos en procura de efectuar sus demandas. Hecho que terminó por fracturar lo intentos de unidad guerrillera. Tales fueron los casos de una porción importante del EPL, el PRT y MAQL, tanto así que se llegaron a establecer mesas paralelas de negociación con el gobierno nacional, teniendo en cuenta objetivos comunes, coordinación y colaboración entre procesos. Alcanzar la participación en la Asamblea Nacional Constituyente, llevó a las tres organizaciones a emprender delegaciones de concertación mutua (Villarraga, 2015).

Un factor fundamental para que el MAQL optará por abandonar su lucha armada, fue el desgaste que la comunidad indígena tenía por encontrarse en medio de los constantes enfrentamientos. Así como la autodefensa indígena había nacido a solicitud de la comunidad, así mismo esta le exigía a la agrupación deponer las armas. En palabras del dirigente Pablo Tatay,

(...) fue el movimiento social el que pidió primero la formación de un grupo armado y luego su desmovilización. En ambos caso, fue iniciativa de la propia comunidad, ella le dijo al Quintín: ‘ustedes ya cumplieron con su tarea y en este momento es preferible que se desmovilicen’. (Verdad Abierta, 2015)

Ya desde 1988 el Quintín Lame hacía pública sus demandas de carácter local: desmilitarización del territorio indígena por parte de los grupos guerrilleros que operasen allí, así como de la fuerza pública; acuerdo político con las fuerzas sociales de su influencia (comunidades indígenas y campesinas principalmente); y un desarrollo regional que tuviera en cuenta a toda la población caucana, sin excepción alguna. Sin embargo, para ese momento el gobierno Barco canalizaba sus esfuerzos de paz hacía el M-19 (Pizarro, 2017).

Con el horizonte señalando la constituyente, el MAQL reiterativamente anunciaba sus deseos de participar en ella, con la finalidad de abrir el espacio de participación política a los pueblos indígenas. Lo anterior, en consonancia a la pluralidad que la nueva constitución debía tener. Sin embargo, el movimiento hacía una crítica férrea a las condiciones de desventajas que tenían los colectivos indígenas en relación con los sectores políticos tradicionales que de antemano, asegurarían su participación en la elección de la constituyente. Por tal motivo, “exigían crear una circunscripción especial para los indígenas” (Villarraga, 2017 p.8). Paralelo a ello, se estableció junto al gobierno la creación de una comisión que enfatizara la superación de los factores violencia y otra que se enfocó en las condiciones para asegurar la paz en el territorio indígena caucano.

A pesar de la demanda de garantías electorales, en lo atinente a la circunscripción especial, teniendo en cuenta la histórica situación de desigualdad y exclusión, el movimiento indígena participó en ‘igualdad’ de condiciones con la clase política tradicional en las elecciones de la constituyente. No obstante,

Pese a este inconveniente, el 10 de marzo de 1991 el Quintín Lame logra llegar a un acuerdo con el Consejero de paz Jesús Antonio Bejarano, quien en representación del Gobierno Nacional, anuncia la fecha de entrega de armas y una serie de garantías

acordadas en cuanto a la seguridad y la construcción de un movimiento político, en lo electoral y en el reconocimiento de un representante de la organización en la Asamblea Nacional Constituyente. (Sanabria, Baracaldo & Juyo, 2016, p. 67)

De esta manera, el 31 mayo de 1991 en el resguardo indígena de Pueblo Nuevo en Caldon, Cauca, el MAQL efectuó la entrega de armas en presencia de delegados internacionales. Para este momento, ya se había llegado a un acuerdo con el gobierno de César Gaviria, sintetizado en representación en la Asamblea Nacional Constituyente, garantías políticas y jurídicas para los exguerrilleros, legalización del nuevo partido político, planes de reintegración, así como obras de desarrollo, pero sobre todo garantías de seguridad para los territorios (Pizarro, 2017).

De este acuerdo, surgió el partido político ASI (Alianza Social Indígena), que en su momento aglutinó fuerzas sociales invisibilizadas y con amplias demandas sociales: mujeres, indígenas, campesinos y barrios populares, principalmente del Cauca y Tolima. Lo precedente, en razón a “diferencia de lo que ocurrió con otros grupos políticos que se configuraron a partir de procesos de paz - Alianza Democrática M-19 o Esperanza Paz y Libertad -, no trata de identificarse con el grupo armado que le dio origen” (Peñaranda, 2015 p.339).

En cuanto a los aspectos alcanzados para los pueblos indígenas a través de la redacción de la nueva Constitución, gracias a las demandas del Quintín Lame, se evidencian cinco puntos: protección de la diversidad étnica y cultural; defensa de la autonomía y formas propias de gobierno; protección a la propiedad comunal; protección de los recursos naturales y riqueza cultura; y garantías para la participación política. Desde luego, existen tensiones actuales en cuanto a la efectiva realización de los anteriores puntos (Peñaranda, 2015). No

obstante, a la luz de hoy, aún queda mucho por reconocerle a los pueblos originarios, no en vano la representación en el Congreso se encuentra en franco desequilibrio en comparación con fuerzas políticas dominantes.

2.3.3. Proceso de paz de las FARC-EP: “La última marcha guerrillera”

Para llegar en 2012 a la mesa de negociación en La Habana, antes hubo que recorrer un largo trecho iniciado treinta años atrás, con escalas en La Uribe, Tlaxcala-Caracas y San Vicente del Caguán³². Épocas, comandantes y presidentes distintos, correlación de fuerzas diferentes en cada momento, así como los climas políticos nacionales e internacionales, que a la postre incidieron en el destino de cada intento de dialogo entre el gobierno de turno y las FARC- EP. Quizá, entre el amplio universo de procesos de paz, uno de los que tendrá preponderancia para su estudio en los años venideros sin lugar a duda, será el suscrito entre el gobierno Santos y las FARC- EP. Sin embargo, para llegar a este hito de la historia reciente del país, no ha sido nada sencillo trasegar su senda.

Ante los rotundos fracasos que, significaron los intentos previos de negociación y el tener como antecedente directo el descalabro de la llamada Zona de Distensión a finales de los noventa, el país no se podía permitir otra decepción de esta magnitud. Como se mencionó líneas arriba, entre diversos factores, la complejidad del conflicto armado y social en Colombia ha radicado en la multiplicidad de sus actores. En el seno de los movimientos armados de izquierda, este hecho se evidencia en las tendencias ideológicas de las que han bebido, aunado a la época de su surgimiento. Estas rigideces ideológicas, como las denomina Pizarro (2017), han influenciado notoriamente para que algunas guerrillas dieran o no el paso

³² Ver *Conflicto armado y procesos de paz en Colombia. Memoria caso FARC-EP y ELN* autoría de Carlos Medina en: <https://drive.google.com/file/d/0B8Zm1EXKpRLPNldxN3NWdEtzbGM/view>.

hacía una negociación. Caso evidente en las guerrillas de primera generación, espectro al que pertenecieron las FARC-EP, dado que para este autor,

Estas nacieron en álgidos debates ideológicos, íntimamente ligados con distintos modelos y centros de poder revolucionarios: Moscú, Pekín, La Habana, e incluso, en algún momento, Albania. No solamente se alimentaron de un marxismo-leninismo ortodoxo sino de un culto a la lucha armada percibida como imprescindible para la revolución. (p.43)

A ello, se deben sumar los escenarios donde la mesa de negociación fue concebida como un instrumento más para la continuación de la confrontación armada, como sucedió en el Caguán. Contexto en el que dada la fuerza militar, las FARC-EP avizoraban una cercana toma del poder. Situación que en pocos años, se revirtió por la intervención estadounidense con el Plan Colombia, en ligazón con el objetivo del gobierno de la seguridad democrática de aniquilar militarmente a los grupos insurgentes, al catalogarlos como terroristas y no como actores políticos.

Si bien es cierto que, en este período las FARC-EP sufrieron fuertes reveses que diezmaron su fuerza militar, este análisis por sí solo no explica que desde entonces se haya abonado el terreno para que esta guerrilla haya optado por sentarse a dialogar. Puesto que, nuevamente el impase mutuamente doloroso, dejaba en un empate negativo la correlación militar, donde como se observó, a lo único que lleva es a la profundización del conflicto y ninguna de las partes saldría victoriosa. Este aspecto, explica porque desde el gobierno de Uribe Vélez se hubiesen efectuado acercamientos secretos tanto con el ELN, como las FARC-EP, con la opción manifiesta de desmilitarizar una zona del Valle del Cauca con el propósito de dialogar con esta última.

Una vez elegido Juan Manuel Santos como presidente, decide continuar esta senda al mantener en las tareas de exploración a figuras que desde el gobierno Uribe venían realizando esta actividad, como el caso de Frank Pearl y el empresario Henry Acosta. Durante esta fase secreta, primeramente se tantearon las reales condiciones para negociar y así, no repetir los errores del pasado. No se debe olvidar que, mientras que la interlocución se mantenía en reserva, Alfonso Cano y Jorge Briceño fueron asesinados en condiciones totalmente asimétricas de combate. Contrario a lo que se esperaría, esto no fue impedimento para continuar con el tanteo del terreno, en el entendido que las acciones militares seguirían el transcurso de cada una de las partes. Con el reemplazo de Cano por Rodrigo Londoño como máximo jefe de las FARC-EP, la guerrilla más antigua del continente daría un nuevo paso hacía otro proceso de negociación

Definidos los interlocutores, los países garantes, la sede de los diálogos y la metodología a seguir, las conversaciones se llevaron a cabo entre 2012-2016 en el entendido de que nada estaría acordado hasta que todo estuviera acordado, en referencia a los seis puntos en los que se enfocó la agenda: reforma rural integral, participación política, fin del conflicto, solución al problema de las drogas ilícitas, víctimas y por último, implementación, verificación y refrendación.

Comprendiendo que, un proceso de paz es un espejo para la humanidad puesto que, su elaboración es un aporte para que otros conflictos puedan ser dirimidos de la misma manera, el *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera* ha sido acogido y apoyado por la comunidad internacional. Por ejemplo, para el Instituto Kroc de Estudios Internacionales de Paz, “el acuerdo cumple con cuatro requisitos básicos: alto número de reformas políticas, que estas se encuentren detalladas, que

la negociación haya sido exhaustiva y que contenga garantías sólidas para su implementación” (Pizarro, 2017, p.379).

Este amplio fervor internacional, como se ha visto, ha contrastado con la honda fragmentación del país a la hora de cobijar, tanto el transcurso de los diálogos, como la actual fase de implementación. Indiscutiblemente, esta atmósfera de animadversión hacia los logros de este proceso, ha estado mediada por el sector cuyo poder yace en el beneficio de la guerra, discurso que influyó en la derrota del plebiscito por la paz en octubre de 2016. Categóricamente,

El triunfo del NO obedeció -entre otros factores- al manejo perverso desde una campaña que no escatimó esfuerzos en presentarles a los colombianos los riesgos de la entrega del país al “castro-chavismo”, a la manipulación de la información a través de las redes sociales y a la conformación sobre supuestas pretensiones y alianzas del presidente Santos con las FARC-EP. (Villamizar, 2017, p.765)

Ante tal batacazo, las movilizaciones sociales en respaldo a la continuación del sueño por la paz fueron masivas en los días posteriores a la consulta en las urnas. Este clamor, fue respaldado internacionalmente por el valor simbólico que significó el otorgamiento del Premio Nobel de la Paz a Juan Manuel Santos. Este álgido ambiente, se conjuró con la modificación del Acuerdo Final en aspectos referentes con la Justicia Transicional, la propiedad privada en la reforma rural, la demarcación de las zonas de reserva campesina, entre otros. Firma que se efectuó el 24 de noviembre en el Teatro Colón de Bogotá (Villamizar, 2017).

Para la historia quedarán las imágenes de “la última marcha guerrillera” (Ángel, 2017), cuyo tránsito de la clandestinidad en las montañas a las denominadas Zonas Veredales de Transición a la Normalización, fue asumido con esperanza, pero a la vez con cautela por el grueso de la guerrillerada. Así mismo, la verificación de la entrega de armas a la Misión de Verificación de la ONU se puede considerar como hito por ser el desarme de aquella guerrilla que emergió de la mano de un puñado de campesinos cuya lucha nació por un programa agrario hace más de 60 años.

Luego de cuatro años de acaecidos los diálogos y al encontrarnos en la fase de implementación, es fehaciente el tenso panorama en el que pervive el acuerdo. Prueba de ello, es el asesinato sistemático en contra de los firmantes de la paz, sumado a los constantes obstáculos que desde el actual gobierno se imponen con el propósito de clausurar un espacio democrático y alternativo, forjado para edificar las transformaciones que el país lleva décadas demandando.

2.4. Memoria social a partir de los procesos de paz del M-19, MAQL y FARC-EP, formación política y pedagogía crítica

Al referirse a la amplia gama de grupos armados de izquierda y sus procesos de paz, da la sensación de que existe una mayor preponderancia en las políticas de la memoria, en cuanto a la circulación de elementos que provocan un mayor reconocimiento de una organización y sus hitos, en lugar de otra. Precisamente por ello, se realizó una indagación sobre aquellas memorias sociales, evidenciadas en imágenes, que se hayan adherido a la conciencia colectiva a partir de hechos significativos para la historia reciente de Colombia como lo han sido sus múltiples procesos de paz.

El siguiente ejercicio, se realizó por tres familiares del grupo de estudiantes con quienes se realizó la práctica pedagógica y tuvo lugar una vez finalizadas las sesiones de clase. Para tal efecto, en un primer momento se preguntó, que recordaban sobre los procesos de paz mencionados. Luego mediante una tabla, se les mostró una serie de imágenes sobre estos, con el fin de saber si les eran conocidas o no.

En relación con la primera pregunta: ¿Qué recuerda sobre los procesos de paz con el M-19, MAQL y FARC-EP? ¿Alguna imagen, narración o material audiovisual en especial? Los participantes respondieron que:

“Con el M-19, cuando entregaron las armas y cuando Carlos Pizarro el comandante o dirigente entregó su arma [SIC]. Con las FARC, cuando el presidente Santos firmó con alias Timochenko el acuerdo de paz y del Quintín Lame no recuerdo nada” (J. Waltero, comunicación personal, 10 de junio de 2020); “Del proceso de paz con el M-19 que recuerde, pues que Pizarro entregó las armas y se postuló como candidato presidencial y fue asesinado [SIC]. Y con las FARC que duraron un poco de años en La Habana discutiendo eso para saber que al fin y al cabo no salieron con nada porque todo siguió lo mismo, siguieron las disidencias delinquiendo y los que iban a ser política al fin y al cabo no la hicieron [SIC] (J. Reyes, comunicación personal, 8 de junio de 2020)”; “Pues tengo recuerdos vanos, de cuando se tomaron el Palacio de Justicia y sobre los diálogos que hubo en La Habana, Cuba, en el gobierno de Santos. No tengo mucha información clara sobre el tema”. (M. Luna, comunicación personal, 16 de junio de 2020).

Como se puede observar, los recuerdos fueron enunciados de manera cronológica, es decir de los más antiguos a los más recientes. En dos de los participantes, se encuentra latente

la entrega de armas del M-19, encarnada en la figura de Carlos Pizarro. Una de las participantes, al referirse sobre el M-19, lo hizo a partir de los sucesos de la Toma del Palacio de Justicia, y no hizo ninguna mención al referido proceso de paz. En cuanto al proceso de paz de las FARC-EP, uno de los participantes evidencia recordar el día en que Juan Manuel Santos y Rodrigo Londoño firmaron el acuerdo, otro hace una valoración negativa del acuerdo, más no menciona alguna imagen en especial y la última persona, tampoco hace explícita mención sobre alguna imagen en especial que le haga evocar este proceso y por el contrario, afirmar no tener información al respecto.

Por último, es interesante señalar que sobre el proceso de paz del Quintín Lame solamente un participante hizo mención explícita acerca de su desconocimiento, mientras que las otras dos personas ni siquiera hicieron mención de ello, con lo cual queda implícita la nula rememoración sobre este proceso de paz. Aquí, cabe indicar que las memorias entorno al MAQL han sido activamente arrojadas al paquete de las memorias subordinadas por parte de los detentores de las memorias dominantes. Esto es así, puesto que es extensión de la histórica exclusión a las que han sido sometidos los pueblos originarios, desde el mismo arribo de los españoles al continente Abya Yala³³. Como se ha visto, la emergencia de la figura de Manuel Quintín Lame fue punto de ruptura al enarbolar las banderas de lucha de su pueblo eternamente oprimido por la aristocracia que cimentaba sus privilegios en tal explotación.

³³ Abya Yala (tierra madura, tierra viva o tierra en florecimiento) es el nombre con el cual el pueblo Kuna, referenciaba al continente que luego los colonizadores llamarían América. La resignificación de este nombre ha cobrado vigencia en el último tiempo por parte de la pluralidad de pueblos originarios que lo habitan. Al respecto, ver: *La Historia sabotada de Abya Yala* elaborada por Juan José Rossi, en: <https://www.youtube.com/watch?v=dPD8mUYb5Jg>.

En consonancia, la eclosión del MAQL aparte de involucrarse en el conflicto armado con la intención de defender a la comunidad y proteger a su territorio, pretendía continuar el plan político de Lame: reivindicar la identidad negada a las comunidades indígenas, con sus consecuentes memorias subalternizadas, fragmentadas, domesticadas y silenciadas, memorias que sin embargo, aguardaban un sentido de emancipación (Ramos & Bompadre, 2018).

En ese orden ideas, las políticas de las memorias instituidas no visibilizaron ampliamente los motivos que llevaron a este movimiento a la lucha armada y por extensión, tampoco lo hicieron al dejar las armas mediante un proceso de paz, razón por la cual, hoy día siguen siendo unas memorias ocultas. Tal como se evidenció en los relatos de los familiares de las y los estudiantes entrevistados. Ese temor, siguiendo a Ramos & Bompadre (2018) obedece a que las memorias subalternas pueden llegar a desafiar conceptualmente el orden social naturalizado y, a veces, también disputar el monopolio de la producción del discurso político (p. 11)

Respecto a la segunda pregunta ¿Reconoce las siguientes imágenes y el momento en el cual se originaron? se hizo uso de cinco imágenes relacionadas con los procesos de paz del M-19, MAQL y FARC-EP.

IMÁGENES INDAGADAS SOBRE LOS PROCESOS DE PAZ DEL M-19, MAQL Y FARC-EP

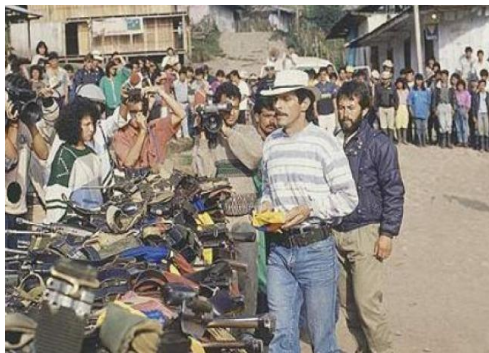


Imagen 1
Tomada de: El Tiempo

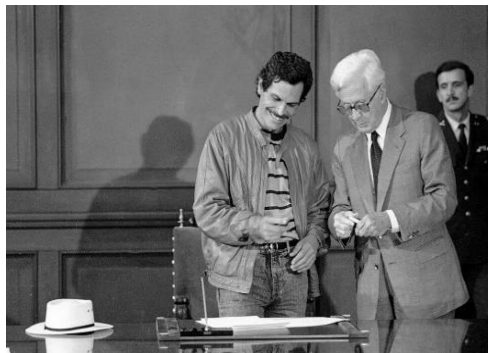


Imagen 2
Tomada de: El Espectador



Imagen 3
Tomada de: Verdad Abierta



Imagen 4
Tomada de: Revista Semana



Imagen 5
Tomada de:
El Espectador

Figura 2. Imágenes indagadas sobre los procesos de paz del M-19, MAQL Y FARC-EP

Fuente: Elaboración propia

Las respuestas fueron:

“Reconozco la imagen 1, cuando Carlos Pizarro como símbolo por buscar la paz, lleva su arma y la entrega. Si no estoy mal, eso fue hace más de 30 años. De la imagen 2, sé que está el presidente Barco pero el momento no lo recuerdo. De la imagen 3, es con el grupo Quintín Lame. Por lo que tengo entendido, este grupo era un movimiento guerrillero conformado por indígenas, y los que están en la imagen son de aspecto indígena. En la imagen 4, es el registro de entrega de las armas con verificación de los delegados de las Naciones Unidas” (J. Waltero, comunicación personal, 10 de junio de 2020)³⁴; “Una vez más, me es conocida la imagen 1 respecto a la entrega de armas liderada por Pizarro. La imagen 2 no la tenía presente, pero seguramente es del momento en que el M- 19 y el gobierno de Barco firman la paz. La imagen 3 no la reconozco. Tampoco reconozco la imagen 4 pero si la imagen 5, ese fue el día en que Timochenko y Santos firmaron ese acuerdo” (J. Reyes, comunicación personal, 8 de junio de 2020); y por último, “Como tal, el momento en que se originaron no sé pero las dos primeras son del M-19. De ahí [en adelante], la verdad solamente la quinta, que fue cuando se firmó el acuerdo de paz con Juan Manuel Santos” (M. Luna, comunicación personal, 16 de junio de 2020).

Se puede vislumbrar que al hacer explícitas las imágenes, los participantes relacionaron lo dicho con la primera pregunta. Se puede decir que en este grupo de participantes, ha existido una aprehensión de la dejación de armas de M-19, la cual se traslapa a la figura de Carlos Pizarro, a partir del material que mayoritariamente ha circulado sobre

³⁴ Los nombres de los familiares han sido modificados para respetar sus identidades

ese proceso de paz. Valga decir que, quienes participaron tienen entre 40 y 50 años, por lo que fueron contemporáneos a la época del suceso. Por el contrario, a pesar de que el proceso de paz del MAQL se realizó un año después del realizado por el M-19, por estar inmersos en la misma coyuntura política y social, dijeron no (re)conocer, rememorar o recordar algo sobre este. De allí que se deduzca, que existe una preminencia en favor de la(s) memoria(s) del proceso de paz del M-19 sobre el MAQL cuyas posibles causas sean: mayor peso político y militar, así como un mayor espectro territorial de operaciones, lo que sin duda, le permitió a la guerrilla comandada por Pizarro acaparar una atención mediática superior.

En lo que respecta al proceso de paz con las FARC-EP, los participantes dijeron reconocer puntualmente el encuentro Santos- Rodríguez en La Habana, más no fue tan categórico la mediación de la ONU en cuanto a la verificación de dejación de armas de esta guerrilla. Al ser un pasado cercano que no se ha cerrado, hace que se emitan juicios y valoraciones al respecto como se evidencia cuando uno de los participantes dice: “para saber que al fin y al cabo no salieron con nada porque todo siguió lo mismo [SIC]” (J. Reyes, comunicación personal, 8 de junio de 2020).

Incuestionablemente, las elaboraciones de la memoria social, del conflicto como de los procesos de paz, se han realizado a partir de las imposiciones de las políticas de la memoria, gracias al papel fundamental de los medios de comunicación. En efecto, estos han sido moldeadores de las subjetividades que consumen cotidianamente sus contenidos, englobados en editoriales ideologizados en favor de los grupos económicos y políticos que se encuentran tras de sí. De allí, que se comprenda la razón por la cual las memorias de unos procesos de paz tengan una circulación mucho más amplia en detrimento de otros acuerdos de paz, donde sin embargo, se ha privilegiado la difusión tergiversada sobre los actores

insurgentes, especialmente desde la televisión. Siguiendo a Medina (2016), a los medios de comunicación se les debe hacer

(...) un profundo y radical cuestionamiento a su función social, al criterio informativo, a su instrumentalización social y política, a su participación decidida como agente de poder en el desarrollo mismo de la conflictividad en condición de un ser actor más con responsabilidad incluso en procesos de revictimización. (...) [al ser], propiedad de los grandes grupos económicos, han colocado prensa, micrófonos y cámaras al servicio de los agentes institucionales, legales e ilegales, de la violencia, ayudando al escalamiento y a la degradación del conflicto social y armado, encubriendo las prácticas de violación de los derechos humanos en contra de la ciudadanía, los movimientos sociales, populares y políticos de oposición. (pp. 20-21)

De esta suerte, se tiene que la elección por parte de los medios sobre qué enfocar respecto a los procesos de paz, ha estado mediado por el interés de seleccionar aspectos, nombres, organizaciones y discursos, en últimas, que ‘enemigos’ seleccionar y cuáles no, en consonancia a sus intereses económicos y funcionalidad ideológica. Como se puede observar, el universo de imágenes, narraciones, conmemoraciones y personajes se seleccionan teniendo en cuenta la coyuntura histórica y la envergadura del movimiento, puesto que al final entre el entramado universo de las memorias disidentes o subalternas, se seleccionan aquellas funcionales a los medios de comunicación de poderosos grupos económico y que a vez alimenten a las memorias hegemónicas.

Ciertamente, se puede considerar al grupo indagado como un pequeño universo de participantes del que sin embargo, se pueden extraer algunas pistas sobre la apropiación ciudadana de la historia reciente del país. Así mismo, se observan que estas configuraciones que subyacen en su memoria social acerca de los procesos de paz, en algunos se evidencia que está más inserta esa apropiación (así sea en el entendido del mero suceso), rememoración, y reimaginación de un pasado cuya estela se extiende hasta nuestros días. Significación de un pasado que desde el presente entra en constante reevaluación, mediado en gran parte por los medios masivos de (des)información³⁵.

En este punto, cabe señalar a la escuela como mediadora y forjadora de unas políticas de la memoria, que a la postre van a configurar un tipo de ciudadanías críticas o por el contrario, acríticas. Es una paradoja, que un país que ha vivido por décadas con el conflicto armado auestas, este por largo trecho no haya sido problematizado en las aulas, y sí este no fue punto de tensión en los contenidos de enseñanza, aún menos lo han sido sucesos que han encerrado discusiones nacionales como un proceso de paz. Este aspecto se comprende a partir de lo postulado por Althusser cuando sostiene que, “un aparato ideológico de Estado [que] cumple muy bien el rol dominante de ese concierto, aunque no se presten oídos a su música: ¡tan silenciosa es! Se trata de la Escuela” (p.14). Ya que ineludiblemente lo dicho y no dicho en su interior, no está mediado por la neutralidad, porque en sus contenidos subyacen

³⁵ Siguiendo a Rodríguez (2017) “El principio de independencia de los medios está cada vez más cuestionado, al entender que ésta se ha visto muy limitada, cuando no abiertamente suprimida. En los últimos años se viene denunciando el progresivo control político y económico sobre la prensa, bien directo o indirecto. Incluso se habla ya también, casi siempre en términos de denuncia, de un nuevo tipo de desinformación, la desinformación mediática, para referirse a cómo los propios medios de comunicación, en especial las grandes corporaciones, han abandonado su vertiente informativa y se han convertido en poderosos medios de influencia social en función de unos determinados intereses económicos o ideológicos, casi siempre en beneficio de las clases dominantes”. Ver en <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/download/59843/4564456546924>

intereses de la clase dominante. Clase a todas luces, beneficiaria del conflicto social, político y armado de Colombia.

Ahora, ello no quiere decir que se esté desconociendo la multiplicidad de ejercicios que precisamente están inspirados en rebatir esa educación apolítica, memorística, de rol pasivo por parte del estudiantado y que no tiene en cuenta sus saberes. En otras palabras, una educación liberadora y transformadora que derribe a la educación bancaria funcional al sistema capitalista, como lo defendía Freire. De aquí que, se deban aplaudir todas aquellas iniciativas que partiendo desde el propio marco jurídico³⁶, propenden por una enseñanza que objeta a la propia institucionalidad, desde experiencias efectuadas por docentes consolidados³⁷, así como docentes recién graduados³⁸, bien sea en escenarios escolares, organizacionales, comunitarios o étnicos.

³⁶ El artículo 27 de la Constitución Política de Colombia señala que “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”. Ver: <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-1/articulo-27>

³⁷ Muestra de ello, se recoge en la sistematización de experiencias de esta índole publicadas por el IDEP, bajo el título de Memoria, conflicto y escuela Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá. Ver en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160106010918/MemoriaConflictoyEscuela.pdf>

³⁸ De igual manera, son destacados referentes recientes trabajos de grado llevado a cabo por estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Ejemplo de ello son: *Los sonidos de la selva. Enseñanza del conflicto armado en Colombia a partir de la memoria colectiva de las FARC en la emisora voz de la resistencia*. Ver en: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11625> ; *La huerta escolar rural: Escenarios de investigación, identidades memorias y aproximación a la soberanía alimentaria*. Ver en: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11616>; o “*Los jóvenes no se involucran en esta guerra*”: *propuesta pedagógica en la Zona Humanitaria Nueva Esperanza en Dios de la Cuenca del río Cacarica- Bajo Atrato chocoano sobre las memorias y experiencias tras el desplazamiento forzado y retorno*. Ver en: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11623>.

3. MUSEALIZAR EL AULA A PARTIR DE LA MEMORIA Y LA HISTORIA RECIENTE

El museo que no sirve para la vida no sirve para nada.

Mario Chagas

Tal como culminó el capítulo precedente, se hace vital fomentar la potencialidad de la formación política, esta entendida como la posibilidad de forjar nuevas realidades y para ello, se requiere la reconfiguración de sujetos políticos que piensen, actúen y construyan lo político-social desde distintas formas. Se debe tener en cuenta, que los procesos de subjetividad política están mediados por un crono-espacio, que moldean una sociedad determinada. En ese sentido, el sujeto se debate entre lo instituido (lo dado desde el poder hegemónico) y lo instituyente (es lo propio, alternativo o contrahegemónico) para configurar unas formas de ser, actuar y hacer frente al mundo en sus diferentes escenarios de subjetivación política, entre ellos la escuela. (Martínez & Cubides, 2012).

Por consiguiente, en este aspecto estriba el quid de la propuesta planteada, teniendo como ejes la pedagógica crítica junto al enfoque de la enseñanza de la historia reciente, debido a que es un imperativo del docente en Ciencias Sociales optar por apuestas nacidas desde una postura ético-política. Lo anterior, comprendiendo que todo acto educativo debe estar mediado por la reflexión, el debate, la crítica y la proposición en aras de avanzar hacia escenarios de transformación social. En últimas, una pedagogía que se la juegue por la emergencia de nuevas ciudadanías que apunten hacia horizontes buscando erradicar la

desigualdad, la opresión, la persecución y la victimización al desenmascarar la tiranía, para de esta manera, desnaturalizar la violencia como un ethos impuesto en la confrontación de ideas al propiciar verdaderos ambientes democráticos. Por consiguiente, siguiendo a Freire (1987),

El educador progresista o revolucionario ha de rechazar los valores dominantes que se imponen a la escuela, porque su aspiración debe ser la transformación del statu quo (...). Esto implica una crítica a las teorías de la reproducción, lastradas por su exagerado mecanicismo (Freire citado en González, 2007, p.57).

Siguiendo la pedagogía crítica, este capítulo se orienta a partir de la pregunta ¿De qué manera se puede elaborar un museo de la memoria en el aula que a partir de la enseñanza de la historia reciente aborde los procesos de paz con el M-19, MAQL y FARC-EP? Para dar trámite a esta pregunta, el capítulo se encuentra dividido en dos partes. En la primera parte, se presentan los elementos que sustentan la propuesta pedagógica y en la segunda, se presenta el escenario donde tuvo lugar la propuesta pedagógica, concluyendo con las reflexiones que suscitó esta experiencia.

3.1. Elementos que fundamentan la propuesta pedagógica

En este primer apartado, tienen lugar los elementos que fundamentan la propuesta pedagógica, teniendo como ejes la enseñanza de la historia reciente y el museo como herramienta pedagógica en el aula que posibilita procesos de configuración de memoria social, teniendo como anclaje la didáctica crítica. Para ello, se menciona el surgimiento de la disciplina de la historia reciente, su aterrizaje y consolidación como enfoque de enseñanza en Colombia y las experiencias internacionales como nacionales que unen lo museal con la memoria en el contexto escolar, respectivamente. En este último aspecto, especial mención,

tiene el debate actual en torno a la construcción del Museo de la Memoria de Colombia a cargo del CNMH y el tipo de políticas de la memoria que se están imponiendo desde allí

3.1.1. Enseñanza de la historia reciente

Desde su conformación como disciplina, la historia no ha estado exenta de debate, ello en razón a su nacimiento en un contexto de corte positivista donde se catalogaba como ciencia aquella disciplina que demostrara objetividad, es decir, un distanciamiento hacía su objeto de estudio. Sin embargo, con el correr de los años, ha quedado demostrado que la disciplina histórica, así como muchas otras ciencias sociales, es abordada a partir del interés (subjetividad) de quien estudia el pasado, al igual que aquellos grupos hegemónicos que lo legitiman o invisibilizan con el fin de favorecer sus intereses desde el presente, originando con ello, fuertes disputas por las versiones antagónicas sobre ese pasado.

Dicho debate trascendió de las esferas públicas y políticas a contextos escolares, donde la historia ha sido enseñada de manera lineal, enalteciendo héroes, además de rememorar fechas y lugares dejando de lado la reflexión sobre el pasado. Lo anterior, se puede evidenciar en el hecho que aún en las aulas permanece viva una enseñanza de la historia de corte patriótico con contenidos lejanos en el tiempo de los estudiantes. No obstante, al decir de Carretero (2007) la historia no es una sola, sino que se ramifica en tres representaciones del pasado, siendo ellas la académica, cotidiana o popular y escolar.

Se tiene entonces que, la historia académica es abordada por historiadores a partir de unas condiciones otorgadas por la disciplina; la historia cotidiana viene siendo aquella que atraviesa los relatos compartidos, sistemas de valores y creencias comunes entre los miembros de una sociedad entendida como la memoria colectiva; y la historia escolar es el simple registro a partir de

(...) contenidos que se estructuran como narración oficial de la experiencia del pasado común, a los que se agrega una importante carga emotiva destinada a crear identificación (con los próceres y los “hombres de la patria”) y un sentimiento de lealtad y pertenencia, fortalecida por el uso de símbolos patrios, los iconos y los himnos de la rutina escolar. (Carretero, 2007 p.37)

Se tiene entonces el surgimiento del estudio de la historia reciente, como enfoque que rompe con el estudio de sucesos cerrados y alejados de quién decida estudiarlos. Este enfoque emerge una vez concluida la Segunda Guerra Mundial, partiendo de los presupuestos de abordar el pasado cercano que había dejado secuelas en amplios grupos sociales producto de los horrores de los totalitarismos del siglo XX.

En América Latina, el interés por acercarse a esta nueva disciplina se origina en los procesos de transición hacia la democracia luego de acaecidas las dictaduras militares, especialmente las del cono sur. Si bien, hubo una baja producción académica en los primeros años del regreso a la democracia, esta producción se va a revitalizar producto de la organización social, ejemplo de ello son las Madres de Plaza de Mayo, cuyo origen se remonta a la época de la dictadura misma (Arias, 2018), en cuanto al clamor de justicia y rechazo a la impunidad latente producto de la promulgación de amnistías y leyes de perdón y olvido que claramente beneficiaban a los militares que aplicaron el terrorismo de Estado con la consecuente vulneración a los Derechos Humanos durante el período dictatorial.

Sumado a ello, la emergencia de la investigación sobre la historia reciente cobra vigencia en momentos de fuerte agitación social, producto de la inclemencia del proyecto neoliberal que acrecentó la pauperización de amplias mayorías, evidenciado en “desempleo estructural, pobreza extrema, exclusión social [que] ponen en tensión la igualdad política y la desigualdad social” (Funes, 2006, p.93). La implantación de este modelo económico no

por casualidad se remonta a la época de dominación castrense, cuyo influjo ha devenido en múltiples crisis sociales como la presentada a inicio de siglo en Argentina conocida como el corralito financiero³⁹. Es en este contexto que, resurge nuevamente la indagación sobre la historia reciente en búsqueda de establecer acercamiento hacia los sucesos de violencia o conflictividad de temporalidad cercana que de una u otra manera han influido en la construcción y aceptación de imaginarios sociales vigentes. Es por ello por lo que, la historia reciente es entendida por las autoras argentinas Franco y Levín (2007) como,

un pasado abierto, de algún modo inconcluso, cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos se extienden hacia nosotros y se nos vuelven presentes. De un pasado que irrumpe imponiendo preguntas, grietas, duelos. (...) Se trata, en suma, de un pasado “actual” o, más bien, de un pasado en permanente proceso de “actualización” y que, por tanto, interviene en las proyecciones a futuro. (p.1)

Cabe aclarar que, la emergencia de este campo de estudio ha sido catapultada por otros países latinoamericanos como Chile, Argentina Uruguay o Perú donde las preocupaciones por la incidencia y enseñanza de su historia reciente⁴⁰, ha llevado a la promulgación de reformas educativas para incluirla junto a la memoria social en los currículos escolares. No obstante, estas iniciativas no han dejado de ser controversiales puesto que en primer lugar, lleva al aula asuntos políticamente comprometedores en el

³⁹ Crisis económica que disparó y profundizó las desigualdades sociales en dicho país. Ver *Corralito en Argentina: Una aproximación a la historia de la economía actual* en: <http://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/179/art2494.pdf> y *El año en que vivimos a los tumbos* en: https://www.clarin.com/economia/ano-vivimos-tumbos_0_HyppX8l0te.html#:~:text=La%20fuga%20del%20dinero%20de,cayeron%2C%20pero%20hubo%2027%20muertos.

⁴⁰ Mirar el balance de la enseñanza de la historia reciente en América Latina Colombia en el capítulo 2 de *Enseñanza de pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Ver en: <https://editorial.udistrital.edu.co/detalle.php?id=1132&f=6>

presente, dado que se invocan las causas y consecuencias de intereses en el pasado; en segundo lugar, los tiempos de la escuela siguen la coyuntura política haciendo que se acepten discursos sobre el rechazo a la violencia pero ante un nuevo contexto político esta lectura cambia; y tercero, por la puesta en escena de versiones contradictorias, evidenciadas en los postulados oficiales y las historias de vida e imaginarios que los y las maestras tienen respecto a los hechos del pasado reciente (Arias, 2018).

A diferencia de los países de América Latina, donde el abordaje de la enseñanza de la historia reciente se originó a la luz de cuestionamientos, exigencias de verdad y justicia de los períodos dictatoriales, en Colombia este enfoque ha sido trabajado en medio del conflicto armado y social, desde hace aproximadamente 20 años (Rodríguez & Sánchez, 2009).

Estas iniciativas han sido impulsadas por agrupaciones de víctimas y movimientos sociales ante la falta de propuestas oficiales que redunden en reformas educativas que tengan como eje la enseñanza de la historia reciente (Herrera et al., citado en Arias, 2018). Ahora bien, a lo anterior se suma el vigoroso interés, evidenciado en fecundos resultados que desde la academia ha tenido la investigación, así como las propuestas de la enseñanza de la historia reciente, resaltando universidades de carácter oficial como la Universidad Distrital⁴¹ y la Universidad Pedagógica Nacional (Arias, 2018).

Justamente, en su libro *Enseñanza del pasado reciente en Colombia* el profesor Diego Arias (2018), realiza un balance sobre el estado actual de la enseñanza de la historia reciente en Colombia, mencionando autores y problemas abordados al respecto. De esta

⁴¹ De esta Universidad se destaca el Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (IPAZUD) <https://ipazud.udistrital.edu.co/index.php/nosotros-3>, cuyo medio de difusión es la Revista Ciudad Paz-andó, donde se difunden investigaciones de carácter académico, así como experiencias pedagógicas que tengan como ejes memoria, historia y paz. Ver: y <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/about>

manera, aglutina las investigaciones que se han enfatizado sobre la violencia política y en general el conflicto social y armado.

Es preciso señalar el vigoroso interés investigativo que, sobre el abordaje de la memoria y la historia reciente, aunado al conflicto político, social y armado, en el contexto escolar a emanado desde la Universidad Nacional Pedagógica Nacional. Un primer acercamiento que condensa iniciativas profesoras de innovación pedagógica sobre estos asuntos, donde se han puesto en tensión y problematizado las políticas de la memoria institucionales, es el ejercicio de estado del arte que realizaron Jiménez, Infante & Cortés (2012).

En su trabajo, los autores sistematizan experiencias que se remontan a finales de los años noventa y los primeros años de la década del 2000, las cuales se llevaron a cabo desde el IDEP⁴², colegios distritales y universidades de Bogotá. Se tienen en cuenta las metodologías en las que se enfocaron estas prácticas de innovación, teniendo como un primer referente los contenidos elaborados desde la historia oral propuestos por Renán Vega & Ricardo Castaño (1999) y Fabio Castro (2005), dado que “la oralidad y su relación con la memoria se deben valorar como construcciones de significado y simbólicas del sujeto” (Jiménez, Infante & Cortés, 2012, p. 299). Así mismo, para los autores es primordial la reflexión que realiza la profesora Olga Zuluaga (2006), en cuanto a la activación de la memoria en el trabajo pedagógico, en el sentido que es necesario reconocer las memorias individuales que toman lugar dentro del aula de clases, incluyendo la del profesorado.

De las iniciativas rastreadas en este texto, sobresale el trabajo de las profesoras Sandra Rodríguez y Marlene Sánchez (2009) de la Universidad Pedagógica Nacional, en sus

⁴² El IDEP es el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de Bogotá.

apuestas por trabajar la memoria en un país en guerra. Para los autores, el trabajo de las profesoras Rodríguez y Sánchez se puede considerar como punto de quiebre puesto que su análisis condujo a determinar que para el año 2009, en el currículo escolar de ciencias sociales no se incluían contenidos del conflicto político, social y armado, ni otros ligados con la historia reciente. Por esta razón, las docentes proponen un software como material de clase cuyos ejes son la memoria, el conflicto y el relato, ello, dándole un uso crítico a las tecnologías de la información, programa que cuenta con 1700 fuentes de diversa índole, como lo son de medios periodísticos, institucionales, textos académicos, actores armados y materiales artísticos. El fin crítico de las tecnologías de la información en esta iniciativa, “tiene como objetivo fundamental generar procesos de subjetivación política y nuevas narrativas escolares que den cuenta de la relación traumática entre el conflicto y la memoria, desde un ángulo de carácter significativo y ejemplarizante” (Jiménez, Infante & Cortés, 2012, p.295).

Para los autores, desde ese momento la memoria se empieza a constituir como una rica veta, dada la demanda política que desde amplios sectores sociales se empieza a visibilizar, entre otras, por la entrada en vigor de la Ley de Justicia y Paz. Desde luego, esta demanda por la memoria en esos años no tenía eco en el ámbito escolar, razón por la cual, se vislumbra como necesario que asuntos álgidos de la realidad de país como lo son el conflicto y la memoria empiecen a tomar partido desde la escuela.

En ese sentido, se hace necesario enfatizar los presupuestos de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional que apuesta por la formación de maestros y maestras con sentido ético-político, en el que uno de los propósitos sea el abordaje teórico, pedagógico, metodológico y didáctico de los asuntos del conflicto político, social y armado y su(s) memoria(s) en el currículo escolar. Por consiguiente, es guía fundamental el

trabajo realizado por la línea de investigación y práctica pedagógica Formación Política y Memoria social, donde su columna vertebral se erige a partir de estas dos categorías, entendiendo memoria social,

(...) como la producción y repertorio de recuerdos, narraciones, representaciones e imaginarios que un grupo social dispone sobre su pasado, en torno a los cuales alimenta su sentido de pertenencia, despliega sus acciones y relaciones cotidianas, y configura lo porvenir. Como productora de sentido, de experiencia y de pertenencia social, la memoria guarda una relación de mutua confluencia con la cultura y con la identidad; las nutre a la vez que es actualizada por ellas. El conjunto de representaciones, símbolos, creencias y saberes que configuran la cultura es el resultado, entre otros factores, de la experiencia histórica compartida y de las estrategias que se hayan desplegado para recuperarla y transmitirla. (Rodríguez & Mendoza, 2006, p.14)

Y formación política se entiende como,

(...) [el] proceso formativo a partir del cual, los estudiantes en práctica se [reconocen] como un colectivo que va configurando una conciencia propia acerca de sí mismos (y de las implicaciones que tiene el ser educador en el momento histórico actual), a partir de lo cual articulen un horizonte histórico común, que les permita ingresar al escenario político donde se definen y confrontan escenarios de futuro viables. (Rodríguez & Mendoza, 2006, p.9)

Allí, el balance que realiza la profesora Sandra Rodríguez (2012), de los trabajos de grado de esta línea, en el marco de los siete años desde su creación en 2004. Cabe destacar que, gran parte del acervo documental revisado por la profesora se orientó en propuestas ligadas a la enseñanza del conflicto político, social y armado, fuese en contexto escolar, de

organizaciones sociales o escenarios comunitarios⁴³. Estas iniciativas, siguiendo el direccionamiento de la línea se edifican teniendo en cuenta los presupuestos que como enfoque tiene la enseñanza de la historia reciente, conformado además por un fuerte componente que enfatiza el abordaje de la memoria social. Se debe subrayar, el perentorio empleo de este enfoque en las ciencias sociales escolares teniendo en cuenta que,

En Colombia, situaciones como la avasalladora presencia de la guerra en el devenir nacional, los procesos políticos y jurídicos que no resuelven el conflicto armado (Ley 975 de 2005 de Justicia y Paz y la Ley de Víctimas y restitución de tierras de 2011) sino que ahondan la confrontación, y los intereses educativos sujetos a las demandas del contexto educativo global, **hacen del enfoque de la enseñanza de la historia reciente, más que una opción pedagógica y didáctica, una necesidad⁴⁴**. (Rodríguez, 2012, p. 179)

En los casos latinoamericanos, dos de los países que más han abogado por la recuperación de la memoria han sido Chile y Argentina. Por ello, existe toda una serie de esfuerzos encaminados a mostrar lo sucedido para que el nunca más sea un imperativo social, siendo de vital importancia para este objetivo la apropiación de edificaciones que en el pasado sirvieron como centros de tortura y desaparición como los casos de Villa Grimaldi⁴⁵

⁴³ De los veinticinco trabajos de grado analizados por la profesora Rodríguez sobresalen: *Los derechos a la verdad, la justicia y la reparación desde la perspectiva de la historia reciente en la IED Carlos Pizarro Leongómez* (2010); *El paramilitarismo en Colombia desde la enseñanza de la historia reciente* (2011); *Las comunidades de paz de Urabá desde la enseñanza de la historia reciente* (2010). Los anteriores, fueron proyectos pedagógicos llevados a cabo en contextos escolares aunado al enfoque de la enseñanza de la historia reciente. No se debe olvidar el gran interés de las y los estudiantes de esta línea por realizar sus prácticas pedagógicas en ámbitos organizativos y sociales.

⁴⁴ El énfasis en negrillas es propio del presente texto.

⁴⁵ Villa Grimaldi fue un centro clandestino de detención ilegal, tortura y desaparición que funcionó durante la dictadura militar (1973-1990). Hoy en día es un lugar de la memoria. Ver: <https://villagrimaldi.cl/>.

(Santiago de Chile) o la Escuela de Mecánica de la Armada⁴⁶ (Buenos Aires). Edificaciones dotadas con un nuevo significado, al presentar en su interior material museográfico encaminado a hacer reflexionar sobre lo acaecido durante las dictaduras militares a sus visitantes.

En tal sentido, se inscriben las presentes reflexiones y análisis, al tomar los postulados de la historia reciente puesto que, hace hincapié en acontecimientos del pasado cercano cuyo influjo se siente con fuerza al rebatir y reevaluar su significación en el presente. Significación que desde luego, está en constante disputa dada la proyección hacía al futuro, tal como ha acontecido con el proceso de paz realizado por las FARC-EP, donde convergen dos miradas sobre el conflicto político, social y armado en Colombia, valoraciones que de ningún modo obedecen a la neutralidad. Del mismo modo, los procesos de paz del M-19 y MAQL se inscriben en este enfoque, al ser dos acontecimientos que lejos de estar cerrados con la llave del tiempo, permanecen abiertos, dado que las condiciones de conflicto en los que tuvieron lugar aún se mantienen. Máxime cuando se propugna por el silenciamiento, victimización u olvido de sus protagonistas, así como de sus reivindicaciones.

Como se ha mencionado, esta selectividad por narrar y representar el pasado tiene lugar en los contenidos escolares, con las consecuentes herramientas didácticas y pedagógicas que se usen para ello. En este aspecto, cabe traer a colación lo propuesto por Cuesta (2007), respecto a la didáctica crítica entrelazada con el deber de memoria y la enseñanza de la historia que todo maestro que se afilie en el discurso contrahegemónico, al fustigar los contenidos autocomplacientes que desde la oficialidad se instalan en las aulas,

⁴⁶ De igual manera, la Escuela de Mecánica de la Armada, fue un centro clandestino de detención, tortura y exterminio que funcionó durante la última dictadura militar que tuvo lugar entre 1976 y 1983. Hoy es un Museo de la Memoria. Ver: <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/museo-sitio-de-memoria-esma>.

debe asumir como praxis. Esta didáctica crítica se fundamenta a partir de cinco postulados orientativos a saber: problematizar el presente; pensar históricamente; educar el deseo; aprender dialogando; y finalmente impugnar los códigos pedagógicos y profesionales.

Para este autor, siguiendo a Walter Benjamín, en su obra *Sobre el concepto de historia*, quien asuma a la historia como materia de enseñanza ha de hacerlo a contrapelo, lo que no es otra cosa más que mirar al pasado cuestionando, interrogando, interpelando para derrumbar los mitos que desde este se levanten con la pretensión de dominar el presente enalteciendo a los vencedores y que como se ha venido diciendo, es un tipo de historia que busca filtrarse por todos los terrenos sociales con el fin de legitimar a sus detentores. Consecuentemente, uno de esos terrenos irrigados por la historia acrítica, dócil, permisiva y cómplice, es el escolar, dado que el influjo que converge en su currículo no puede pretender ser objetivo, puesto que este

(...) se inscribe (...) dentro de las políticas de la cultura y de las luchas sociales por la hegemonía. Y en ese terreno comparecen diversos grupos de interés (políticos, profesionales, religiosos, académicos, mediáticos, etc.), que pugnan por imponer sus razones, y que yo suelo resumir en tres macrogrupos de presión y opinión (los humanistas partidarios del regreso a la tradición de las artes liberales; los eficientistas defensores de la acomodación de los estudios a las demandas del mercado capitalista; y los igualitaristas defensores de formas de integración curricular al servicio de la reforma social. (Cuesta, 2007, p.26)

Desde luego, de las dinámicas del poder que se decantan en lo escolar no se escapa la configuración de las memoria sociales. En el caso Colombiano, como se ha visto, hasta hace pocos años las cuestiones atinentes al conflicto político, social y armado no eran tomadas en cuenta por los planes de estudio de las Ciencias Sociales escolares. Estos asuntos, o bien

eran abordados de manera superficial y reduccionista; o bien, siguiendo pautas gubernamentales de negacionismo y por tanto, legitimador de prácticas ‘antiterroristas’ (léase contrainsurgentes y de terrorismo de Estado) en connivencia con grupos paraestatales, de persecución, represión, estigmatización, criminalización y asesinato sistemático en contra de quienes formaron parte de grupos guerrilleros, de movimientos sociales e incluso de acciones concernientes a la revictimización de quienes sufrieron flagelos como el despojo y desplazamiento forzoso.

A ello, hay que adicionar el rol que juegan los medios de comunicación corporativos en esa relación mutualista con las clases hegemónicas a la hora configurar las memorias sociales, fabricadas a partir de la invención de un pasado legitimador de un orden social de violencias estructurales, evidenciada en profundas desigualdades, que se reproduce a sí mismo a partir de las violencias físicas. Este siniestro engranaje, permite la circulación y aceptación de estos discursos entre la población que, paradójicamente, es la más damnificada del accionar hegemónico. Aceptación que empieza a tener lugar en el aparato ideológico de la escuela con sus consecuentes dispositivos de control como lo son los currículos escolares. Esto tiene plena concordancia a lo referido por Cuesta (2007), al decir que la escuela es “uno de los lugares más relevantes de transmisión de la memoria social, por ello ejercitarse en los deberes de la memoria sería casi una tautología, si no entendiéramos por ello el fomento de otra clase de recuerdo distinto al oficial” (p.54).

Es en esta perspectiva de la didáctica crítica, de poner el currículo escolar en favor de las reformas sociales, influjo más que pertinente y necesario para fundamentar el museo de la memoria en el aula acerca de los procesos de paz.

Especialmente, al conjugar sus memorias sociales a partir de la historia reciente, en el anhelo de que este escenario se convierta en un movilizador social de acciones emancipatorias, en procura de un país que forje un futuro sin el conflicto de por medio.

3.1.2. Museo de la memoria en el aula.

Se debe mencionar que, el museo desde el presente texto deja de ser aquella edificación donde “se conservan y exponen colecciones de objetos artísticos, científicos, etc.”, además de ser el lugar “donde se exhiben objetos o curiosidades que pueden atraer el interés del público, con fines turísticos”, tal como aparece en la definición de la Real Academia Española (2019).

La bibliografía referente al museo como espacio extraescolar susceptible de ser visitado por estudiantes con la finalidad de ser un elemento que coadyuve en su aprendizaje, en el entendido de propiciar una conexión entre lo visto en el aula y lo observado en el recinto museístico es amplia y generosa. En los últimos años se han dado apuestas de índole profesoral e investigativa, donde la asistencia a los museos ha pasado de una mera contemplación pasiva, a propiciar escenarios de reflexión, indagación activa y dialogo permanente entre el grupo de estudiantes y profesores visitantes a exposiciones museográficas. Así, el museo permite que el estudiantado conozca “lugares dentro de su comunidad y sociedad para que genere este importante acto de cuestionarse como de reflexionar y así comprenda su historia, sepan quienes son, cómo llegaron hasta ahí, valoren y participen activamente por su país” (García & León, 2014, p.87). Por consiguiente, se considera que es pertinente mencionar los postulados sobre la educación en los museos propuestos por María Inmaculada Pastor, Silvia Alderoqui junto a Constanza Pedersoli y Mario Chagas.

Doctora y Maestra en Educación la española María Inmaculada Pastor Homs (2004) ha desarrollado su trabajo entorno a la educación en los museos, especialmente en lo concerniente a la pedagogía museística. En primer lugar, alude a la renovación que debe implantarse en los museos al consolidar la interactividad en lugar de la masificación como elemento renovador en la educación con anclaje en lo museal. En segundo lugar, destaca su propuesta del museo como tendencia constructiva donde los aprendices, precisamente a través de esa interacción permanente, generen, creen y recreen su propio conocimiento.

Esta concepción del museo permite que las exposiciones partan de los requerimientos educativos de sus asistentes y no de contenidos lineales; la interacción permanente entre visitante y muestra museística permite la construcción activa del conocimiento en este; diseño por parte del museo en varias vías o caminos que permitan a quien lo visite llegar a la información sobre lo que observa; conexión entre el saber previo del visitante y lo que se expone; alentar constantemente al visitante a sacar sus propias conclusiones o significaciones a partir de lo visto, pues no existe el significado unívoco en lo que se exhibe (Pastor, 2004)

Licenciadas en Ciencias de la Educación y con una amplia trayectoria tanto profesoral como en el diseño y puesta en funcionamiento de escenarios museográficos de carácter educativo, las argentinas Silva Alderoqui y Constanza Pedersoli (2011), son referentes obligados para quién se acerque a los postulados de la enseñanza en contextos museísticos. Se debe destacar en ellas, la preocupación constante por darle un lugar preponderante a los visitantes al elogiarles en su relación con los objetos expuestos, donde ha primado la centralidad de los segundos sobre los primeros a lo largo de la museológica. Para las autoras, históricamente los museos de corte tradicional se han enfocado en un reducido número de

coleccionistas y expertos, en detrimento de muestras y actividades educativas con miras a atraer a un amplio espectro poblacional. No obstante, esta situación se ha venido revirtiendo en los últimos años, debido a que es un campo que se encuentra en afianzamiento evidenciado en

(...) los libros sobre museos pensados desde una óptica de los visitantes son un fenómeno más o menos reciente. (...) De los primeros estudios de público general y escolar a las investigaciones más recientes, se evidencia una preocupación y una especificidad profesional que intenta dar cuenta y sistematizar un corpus de información sobre las experiencias de los visitantes como elemento clave e insumos imprescindible a la hora de diseñar exposiciones. (Alderoqui & Pedersoli, 2011, p.18)

De acuerdo con sus intencionalidades y perspectivas investigativas, las autoras asumen la educación en los museos con el propósito de alentar experiencias lúdicas y cognitivas de los visitantes, quienes a través de su movimiento corporal interactúan con los objetos exhibidos para así llegar a su interpretación y significación. De esta manera, se arguye el carácter activo con el que las autoras dotan el rol de los visitantes en el museo, al situarlos en la centralidad de la vivencia.

Se hace preponderante destacar el aliento renovador de un museo por y para la gente sin distinción alguna, como se sintetizan las posturas de la museología social, entendida como una apuesta museal que ilumine procesos de transformación. Uno de sus exponentes es el poeta, museólogo y Doctor brasileño en Ciencias Sociales Mario Chagas, quien ha revitalizado el concepto desde una postura latinoamericanista. Los referentes de esta nueva museología se remontan al año 1972 en el encuentro sobre el papel que deberían desempeñar los museos en el continente, organizado en Santiago de Chile por el gobierno socialista de Salvador Allende. En este fructífero encuentro, se impulsó el imperativo de imaginación

museal, sustentado en dos concepciones: el museo integral como un proceso que tiene en cuenta los problemas de la sociedad y el museo considerado como acción, entendido como una herramienta de cambio social. Estos postulados giraron en torno a llevar a cabo prácticas decoloniales, que disputaran el viejo paradigma de colección y conservación de objetos antiquísimos, foco de la museología clásica (Varine, citado en Chagas, 2007).

Tal fue el influjo de esa renovación no solo conceptual sino cargada de intencionalidades emancipatorias, que rápidamente se movilizó en sectores populares del propio Chile y otras zonas del continente. No obstante, con el golpe militar acaecido en contra del gobierno de la Unidad Popular se pretendió invisibilizar los frutos de aquella reunión, lo que sin lugar a duda, produjo un descenso en la propagación en ese momento del proyecto político que encerraba el museo integral y de acción, pero cuyos visos trascendieron siendo revitalizado en los últimos años por la museología de carácter crítico.

Esta nueva concepción, aboga por el papel central de la ciudadanía en los procesos museológicos, pues al democratizar su acceso se da impulso a la función esencial que debe desempeñar el museo, la cual debe estar encaminada a forjar transformaciones sociales. Por consiguiente, como lo afirma Chagas (2016), no hay posibilidad que un proceso museal se encuentre alejado de los sentimientos humanos. Esta nueva museología social está sustentada en una máxima: el museo que no sirve para la vida no sirve para nada, puesto que debe ser movilizadora política, de dignidad y de reivindicaciones sociales. A ello, se debe sumar la relación simbiótica entre el museo y la memoria, puesto que los

(...) museos tienen un compromiso muy fuerte con la memoria, porque la memoria produce una articulación entre tiempos diferentes, (...) no está en el pasado, está en el presente, pero es una referencia al pasado y una proyección al futuro. (...) la esencia

de los museos está en el trabajo con la memoria pero en una perspectiva libertadora, no en una perspectiva tiránica. (Chagas, 2017)

Ahora bien, se debe tener en cuenta que la anterior no es una propuesta aislada, debido a que se encuentra en consonancia con los debates entorno a la función social de los museos que ha ganado terreno en el último tiempo. Efectivamente, las voces que se alzan en favor del rol de una nueva museología, que se aleje de los presupuestos tradicionales de atesoramiento de piezas antiquísimas, cuyos relatos se anclan en el colonialismo y en la imposición de los privilegios culturales y sociales de las élites gobernantes post procesos independentistas, han venido en aumento. Estas discusiones, han trazado los lineamientos acerca del papel activo que deben tener los museos, al estar pensados como lugares que problematicen, cuestionen, discutan y reflexionen sobre las crisis del presente enraizadas en el pasado, en aras de fomentar nuevas ciudadanías.

Ineludiblemente, este anclaje temporal del museo direcciona una configuración de memorias sociales, bien sea de carácter patriotero o de recuperador de memorias subordinadas y subyugadas. En otras palabras, memorias que legitiman el orden social establecido o que por el contrario, lo controvierten. Cabe señalar, algunas de las referencias mundiales sobre la relación entre museo, memoria e historia.

En el Reino Unido, una de sus ciudades más importantes, cuenta con la red de museos nacionales de Liverpool,⁴⁷ cuyos guiones abanderan conectar con los visitantes mediante la controversia de los problemas actuales de la sociedad. Desde allí, se enfatizan tres cualidades que debe poseer un museo moderno: ser de carácter democrático, donde el goce no sea

⁴⁷ En inglés, National Museums Liverpool. Esta red cuenta con un amplio número de museos, cada uno enfocado a una temática distinta (arqueología, zoología, historia, etc.). Se puede visitar su sitio web en: <https://www.liverpoolmuseums.org.uk/>.

solamente para las clases altas; centralidad del público en cuanto al contenido de lo exhibido; y no presentarse bajo el sesgo de la neutralidad, puesto que esto denotaría una falsedad en su discurso, con la consecuente legitimación de valores hegemónicos. En esta medida, asumen con responsabilidad contar las historias de las víctimas y que estas no sean suprimidas, tal como sucede en los museos tradicionales, puesto que en últimas, “los museos [deben] promover una ciudadanía activa, para actuar como agentes de cambio social, [en favor de la] justicia social (Fleming, 2017, p.17).

Es de recalcar que, por esta vía se concibe el museo en el escenario escolar, donde se forje una participación de índole bidireccional entre maestro y estudiantes en su elaboración, siendo de carácter dialógico, reflexivo, crítico, imaginativo, formador político y recuperador de la memoria social, en este caso de los procesos de paz, que trascienda los muros de las instituciones educativas e incida en los cambios sociales. En consecuencia, en el siguiente apartado se hará alusión a aquellas propuestas escolares que han conjugado la creación museística escolar con la memoria.

3.1.3. Experiencias de museos de la memoria en el aula.

Al revisar la literatura existente acerca de las relaciones entre museos, contextos escolares y memoria sobresalen los casos de España, Argentina y Chile. En el caso español, la experiencia se centra en la recuperación de la historia y memorias de los museos de índole pedagógico, es decir, de procesos museísticos que propenden rescatar y divulgar el pasado de las técnicas de enseñanza⁴⁸, así como la formación de docentes. Estas propuestas, mayoritariamente tienen lugar en las facultades de educación de universidades,

⁴⁸ Ver la apuesta del Museo Escolar de Puzol, donde “su principal actividad es la educación de escolares utilizando el patrimonio y la cultura como recursos didácticos” en: <https://www.museopusol.com/es/>.

principalmente, de carácter público. Así mismo, se destacan puestas en escena donde a partir de las historias locales se busca investigar sobre el pasado de algunas municipalidades. Estas concepciones se enmarcan en el carácter dialógico con los visitantes, comunidades académicas, a la vez que generan redes de comunicación entre los propios museos, destacando además montajes museográficos enfocados a población inclusiva. Para Sanz (2016), este tipo de museos

(...) abandonan la concepción del museo pedagógico como mero conservador patrimonial, y abre las puertas a nuevas formas de difusión, de colaboración institucional e investigación. Los museos pedagógicos en España se dejan tocar por sus visitantes, y abren además una línea social que entra en contacto con personas con diversidad funcional. (p. 551)

De igual forma, en el caso argentino las experiencias museísticas escolares giran en torno a la documentación e interpretación de los escenarios escolares del pasado, especialmente los establecidos entre el siglo XIX y XX. El origen de estos museos no se extiende más allá de treinta años, estando emplazados en contextos universitarios, inmuebles escolares de la época o inactivos, o hacen parte de alguna de las secciones de otro tipo de museos históricos. Las exposiciones se enfocan en retratar el ambiente escolar de la época, con el fin de que quién lo visite experimente tal atmosfera, mientras que en las universidades se acentúa el predominio de los archivos de carácter investigativo en detrimento de la exhibición.⁴⁹

⁴⁹ Para ampliar información al respecto ver *Museo de las Escuelas* en: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/gestion-cultural/museo-de-las-escuelas>.

En cuanto a Chile, se remarca que la apertura hacia el campo de los museos escolares es reciente. Las iniciativas han despuntado desde la Región de los Lagos en el sur del país, donde principalmente han tenido por objeto recolectar historias locales, de las instituciones educativas, además de conocer las herramientas didácticas del pasado, todo esto en dialogo y colaboración con las comunidades donde se emplazan los escenarios escolares. Esta activa interacción ha desembocado en la donación de archivos, fotografías y diversos objetos por parte de sus habitantes, con el fin de dotar a los museos. En resumidas cuentas, estas propuestas tienen como eje

(...) rescatar y poner en valor el Patrimonio Cultural y Natural de las comunidades escolares de las localidades (...), con el objetivo de satisfacer la creciente necesidad de las familias que buscan conocer e identificarse con el territorio donde viven, proyectando esos saberes hacia el futuro a través de los niños y niñas. (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2018)

Como se puede observar, en la relación entre museos, memoria y escuela en el ámbito internacional descrito, predomina el abordaje histórico de la educación, o en otros términos, se busca mostrar la historia de la educación. De tal suerte que, la indagación no permitió encontrar apuestas que propendieran por la elaboración de museos en las aulas escolares teniendo como fundamento la memoria de los pasados traumáticos. No obstante, ello no quiere decir que no existan tales intencionalidades, puesto que desde los museos de las memorias nacionales (entendidos como la materialización de políticas de la memoria) como

en los casos de Argentina⁵⁰ o Chile⁵¹. Allí, existen líneas con sus respectivos formatos, archivos y materiales enfocadas a estudiantes escolares, con el fin de que conozcan y pongan en tensión pasados conflictivos como los acaecidos durante las dictaduras militares.

Ahora bien, en contraste con los casos del cono sur donde la memoria en los museos es trabajada a partir de procesos históricos cerrados como lo son las dictaduras militares, pero con profundas tensiones en el presente en favor de justicia, no olvido ni repetición, en Colombia, esta reivindicación es hecha con el conflicto armado de por medio. De allí, esta sea la preocupación central a la hora de llevar a cabo museos en escenarios escolares que integren la memoria junto a la historia reciente. De tales experiencias, se pueden mencionar las siguientes:

En el primer caso, se encuentra la propuesta del profesor de Ciencias Sociales Carlos Arturo Charria del colegio Los Nogales de Bogotá. Este docente al ver el poco interés de sus estudiantes por la materia, puesto que se sentían distantes de las dinámicas y consecuencias propias del conflicto político, social y armado, le llevaron a idear una forma en la cual pudiera atraer su atención. Ello, a la vez que los llevaba a comprender las implicaciones que tendría para Colombia seguir en guerra o abrirle las puertas a la paz, en razón a la coyuntura de los diálogos de paz que se efectuaban en La Habana. Por tal razón, el profesor Charria (2016) va a afirmar que:

⁵⁰ El Museo de la Memoria, ubicado en la ciudad de Rosario, cuenta con un acervo educativo generoso, cuyo propósito es “transmitir lo acontecido durante la última dictadura en Argentina y de reconstruir la memoria colectiva referida a nuestra historia reciente”. Ver: https://www.museodelamemoria.gob.ar/page/educacion_intro.

⁵¹ De igual forma, el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos emplazado en Santiago, cuenta con “materiales educativos [que] buscan acercar las colecciones y temáticas del Museo para promover la cultura de los derechos humanos y la construcción de memoria”. Ver: <https://www3.museodelamemoria.cl/recursos-educativos/>.

Esta situación requería un giro en el enfoque de la clase y en la didáctica de esta. Como profesor tenía que buscar la forma de tratar estos temas, con el fin de que los estudiantes pudieran descubrir que las Ciencias Sociales no sólo sirven para comprender el entorno, sino para proponer alternativas frente a situaciones problemáticas identificadas. (párr. 3)

Lo anterior, llevo a que el profesor se planteara la siguiente pregunta: ¿Qué significado tiene la memoria histórica como estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales? (párr. 5) Para luego, desarrollar una serie de acciones que involucraran a los estudiantes con la memoria, al reconocerse como sujetos históricos con pensamiento crítico y reflexivo.

En cuanto a la problematización frente a la memoria el profesor Charria parte de dos tesis ligadas entre sí: “todos somos víctimas del conflicto y todos podemos hacer memoria” (Charria, 2016, párr.15), con la intención que sus estudiantes desempeñaran un rol activo en la construcción de memoria. Esta situación, llevó a su grupo de estudiantes a buscar en su círculo cercano a víctimas del conflicto, con la intención de reconocerse en ellas a través de la reconstrucción de su historia a través de diarios de campo, además de tomar a modo de préstamo un objeto personal de la víctima que simbolizara su dolor. Es allí donde entra en juego la propuesta de los Museos Escolares de la Memoria (MEMO), que el profesor diseñó como propuesta para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación para la paz entre sus estudiantes. La riqueza del proyecto para el profesor se sustenta en que:

El museo se convierte en una extensión del aula donde los estudiantes están en capacidad de hablar del conflicto armado y de la importancia que tiene la memoria en los diálogos de La Habana y en el posconflicto. Se resalta cómo la memoria es un aporte a la justicia y a la reparación de las víctimas. (Charria, 2016, párr.14)

Tal experiencia llevo a los estudiantes no solamente a la socialización del museo entre sus compañeros de clase sino que se extendió al resto de la comunidad educativa, así como la invitación de otras instituciones a visitar el montaje efectuado. Esta iniciativa fue premiada por CNMH en la convocatoria Exposiciones Itinerantes/Prácticas Museológicas de la II Convocatoria Nacional de Propuestas Artísticas y Culturales de Memoria⁵² realizada en 2014, lo que permitió contar con medios tecnológicos como pantallas táctiles para la presentación de los objetos. En estas se desplegaba información relacionada con su propietario/victima, además de tener el derecho de montar su propio stand de exposición en la Feria del Libro de Bogotá del año 2015 para extender los resultados del proyecto fuera del contexto escolar.⁵³

El segundo caso rastreado, se encontró con el trabajo de Juan Guillermo Londoño y Jeimmi Carvajal (2015) egresados de la Universidad Nacional de los programas de Psicología y Trabajo Social, respectivamente. Su propuesta consistió, en poner en práctica un proceso de innovación en el aula a partir de la enseñanza de la memoria del conflicto armado, a través del uso de lo han dado en llamar las pedagogías de la memoria. Sí bien no se trató de la puesta en marcha de un museo de la memoria en el aula, fue un ejercicio dónde se pretendía la enseñanza de la memoria del conflicto político, social y armado en Colombia. El desarrollo de la propuesta parte de la exploración conceptual de categorías de análisis como memoria (individual, colectiva e histórica) teniendo en cuenta lo dicho por Jelin y de Aprendizaje Significativo.

⁵² Ver: <http://centrodememoriahistorica.gov.co/museos-escolares-de-la-memoria-en-la-filbo-2015/>

⁵³ Gracias a la propuesta de MEMO, el profesor Charria fue nominado al premio Compartir en el año 2016. Ver: <https://www.premiocompartir.org/galardonados/2016/carlos-arturo-charria-hernandez>

Dado que para los autores la relación entre memoria y aprendizaje significativo es fundamental, en su propuesta de pedagogía de la memoria, se tejen puentes entre la cotidianidad de los estudiantes y hechos del conflicto con la finalidad que ellos generen empatía con las víctimas para de esta manera, desembocar en la comprensión de hechos violentos en el marco de la historia reciente de Colombia. Los autores partieron de

(...) la vivencia cotidiana de cada estudiante y estos hechos por medio de procesos de aprendizaje significativo, los cuales mediante la identificación con la situación de las víctimas o el traslado de estos hechos a un escenario recreado en el que ellos vivieran “en carne propia” lo acontecido, exploraran sus emociones y sensibilidades frente a este tipo de hechos, generando así un vínculo empático para la comprensión de episodios de la historia reciente del país. (Londoño & Carvajal, 2015, p. 128)

Para que lo anterior sucediera al interior del aula, los autores recurrieron a lo que han dado en llamar actividades multimodales. Inicialmente, este trabajo consistió en usar fuentes primarias como la presentación de videos para luego generar actividades lúdicas, juegos de rol y espacios artísticos cuya finalidad era la comprensión del complejo entramado del conflicto armado en Colombia y el reconocimiento de las víctimas por parte de los estudiantes. El método principal para llevar a cabo su investigación fue la observación participante, así como el análisis del discurso usado por los estudiantes antes y después de las actividades por medio de entrevistas.

La principal problematización que plantean Londoño y Carvajal (2016) respecto al concepto de memoria tiene que ver en “¿cómo hacer procesos de innovación en la enseñanza de las ciencias sociales (...) que propendan a la evocación crítica de la historia colombiana, haciendo de ello un proceso de aprendizaje significativo, en aras de contribuir a la

construcción de ciudadanía?” (p.126), dado que en últimas, ello ayudará a crear ciudadanos capaces de generar una actitud

(...) política hacia la paz, puesto que al aunar el aprendizaje significativo con la memoria se conseguirán grandes resultados en tanto la memoria trae al presente la experiencia de vida, recrea puentes de intersubjetividad y experiencia desde la historia personal, y en un sentido amplio determina la intencionalidad de nuestras acciones futuras (Londoño & Carvajal, 2015, p. 131).

Como se puede observar esta propuesta aborda el concepto de memoria y desarrolla toda una serie de actividades encaminadas a generar un proceso de aprendizaje significativo en los estudiantes acerca de conflicto armado y social en Colombia, sin embargo, no implementó el museo en el aula para la enseñanza de este problema social.

Una tercera experiencia en Colombia es de la autoría de Luis Felipe Caballero (2014), Sociólogo de la Universidad del Valle. Su propuesta está encaminada a la enseñanza del conflicto armado en la escuela, la cual yace en trabajar la memoria a través de la puesta en marcha de un museo que posibilite la reflexión ético-política en sus estudiantes. Al iniciar su artículo investigativo, el profesor Caballero menciona brevemente el contexto en el que nacen los estudios de memoria y de historia reciente al situarlos una vez acaecida la Segunda Guerra Mundial teniendo como fundamento la reivindicación de lo acontecido durante el holocausto judío, lo que trae consigo un cuestionamiento a la idea de progreso tan pregonada desde el siglo de la Ilustración, al haber derivado el desarrollo técnico en destrucción para la humanidad (Krieger, citado en Caballero 2014).

En relación con ello, en su consideración, la historia latinoamericana ha estado influenciada, subyugada y colonizada netamente por la historiografía occidental, en particular por la europea, lo que ha derivado en la elaboración de la enseñanza de la historia

a partir de fechas, datos y héroes siendo esta de carácter memorístico. En contraposición, menciona que si bien la construcción del campo de la memoria y el campo de estudio de la historia reciente nacieron después de la Segunda Guerra Mundial, su elaboración teórica no ha estado libre de contradicciones y conflictos. Siendo entonces, un campo en litigio en el entendido que se lucha por una configuración de mundo y por la posibilidad de tener una existencia colectiva a través del relato, en donde no hay escritura o relato inocente (Osorio & Rubio, citado en Caballero 2014, p. 130).

De este modo, la riqueza del uso de la memoria, según el autor, reposa en que permite una estrategia pedagógica y epistemológica que permite recuperar las voces invisibles que la historia oficial oculta. Empero, no ha estado libre de contradicciones al enfrentarse en paralelo distintas memorias, unas con un grado de legitimidad más que otras.

Por consiguiente, evoca ejemplos de disputa que han tenido lugar en la escuela en países como Argentina, Chile o Uruguay respecto a que versión de memoria enseñar. Ello en razón a que quien se atreva a trabajar con la memoria para recordar y no olvidar lo sucedido durante las dictaduras militares invocando justicia, era tildado de apologista de sectores contrarios a los grupos dominantes. De allí que, gracias a la pedagogía de la memoria para la enseñanza en el aula es definida por Rubio & Osorio en Caballero (2014) como:

Un recurso contra el olvido que busca validar las voces silenciadas, subvertir el discurso totalizante y abrir espacios deliberativos inclusivos. La pedagogía de la memoria pone en conflicto a los sujetos y a los poderes establecidos como un acto necesario para la construcción de un nuevo devenir social. La pedagogía de la memoria es el reconocimiento del otro en mí, se trata de hacer del silencio, palabra, en donde se reconoce la diferencia y se busca construir un futuro distinto. La pedagogía de la memoria es así una pedagogía de la esperanza. (p.131)

La anterior estrategia teórica y metodológica, dio origen para que el autor llevara a cabo su propuesta de realizar un museo de la memoria en el aula para la enseñanza del conflicto colombiano. En primera instancia, al presentarle a sus estudiantes los casos de museos de la memoria en Argentina, cuya finalidad era la de “recordar de nuevo ese pasado, pero desde la perspectiva de la justicia, mostrando todo lo que esas dictaduras hicieron a muchos argentinos” (Caballero, 2014, p.132). En segunda instancia, se acordó realizar el museo de la memoria entre los estudiantes una vez el profesor conoció de la experiencia de museos virtuales propuesta por la profesora Jeritza Merchán, para lo cual se decidió hacer una galería fotográfica, testimonios escritos, audios y videos de cuatros hechos específicos: Bojayá, El Salado, Trujillo y casos de ejecuciones extrajudiciales.

Los resultados de esta experiencia sirvieron para generar reflexiones entre los estudiantes a través de preguntas sobre como ellos podían convertirse en agentes constructores de paz en sus acciones cotidianas, al revivir la memoria sobre el conflicto armado y sus diversos actores. Posibilitando de esta manera, debatir sobre los acontecimientos que ocurren en el país, atrayendo la atención de los jóvenes cuya mezquindad y desinterés acerca de su realidad es recurrente. Al respecto, el autor incluyó dentro de su texto las voces de algunos de ellos contando su experiencia al realizar el museo de la memoria. En voz de una de sus estudiantes de nombre María Alejandra Bonilla se retrata lo siguiente:

Exactamente eso, creo yo, es que lo que deberíamos hacer con todo esto que pasó: recordarlo, aprender de estas personas que en medio de todo ese dolor fueron fuertes, poner en práctica cada uno de los valores que nos dejan las muertes de personas inocentes en manos de supuestos líderes que buscan un bienestar para el país y convertirnos en ciudadanos de no- violencia y de diálogo. (Caballero, 2014, p.138)

Tal como se puede evidenciar, esta experiencia puede ser tomada como un referente a la hora de llevar a cabo una iniciativa que abogue por la enseñanza de los procesos de paz acaecidos en Colombia, teniendo como eje fundamental la memoria.

Dentro de los antecedentes sobre la existencia de museos de la memoria en entornos escolares, sobresale el Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13 (MEM C13) elaborado en la Institución Educativa Eduardo Santos ubicada en Medellín⁵⁴. Esta experiencia es pertinente de ser abordada en la medida en que, sus pilares se fundamentan en la recuperación de la memoria histórica, además de agenciar elementos que propician resistencia local en contra de los hechos de violencia que ha sufrido el sector, fundamentalmente desde inicios de la década del 2000, producto del conflicto político, social y armado de índole urbano.

El museo nace, a partir de la rememoración y no olvido de alrededor de 30 intervenciones militares en la zona, principalmente de las Operaciones Orión y Mariscal, que a todas luces vulneraron la integridad de sus habitantes, en tanto que un amplio número de civiles fueron blanco de las acciones desmedidas por parte del Estado. Intervenciones que realizó la fuerza pública en alianza con el paramilitarismo, cuyo propósito era desterrar las milicias urbanas establecidas allí desde los años 80 y 90, para de esta manera entregar el control del territorio al Bloque Cacique Nutibara de las AUC. Solamente en la Operación Orión, ejecutada entre el 16 y 17 de octubre de 2002, “Se documentaron 75 homicidios fuera de combate, casi 100 desaparecidos, 450 detenciones ilegales y unos 2.000 desplazados. Cerca de 100 mujeres aún buscan a sus seres queridos desaparecidos” (El Tiempo, 16 de octubre 2019).

⁵⁴ Ver la página web del MEMC13 en <https://memc13.org/>. Adicional, se encuentran varios reportajes periodísticos sobre esta propuesta, uno de ellos se puede observar en <https://www.youtube.com/watch?v=Xdp65bwce4E>.

La apuesta del museo estriba en que, no se quiere olvidar lo sucedido, empoderar a las nuevas generaciones, con el objeto de apropiarse y custodiar esta memoria para de esta manera forjar futuros diferentes sin el conflicto armado de por medio. Para el grupo de trabajo que ha participado en el diseño y montaje del museo, este “es un proyecto que nace del acercamiento a la Pedagogía de la Memoria considerando la importancia de construir procesos de recuperación y construcción de la Memoria Colectiva y la conservación de la Memoria histórica de la Comuna 13” (MEM C13, 2020).

El museo está conformado por dos secciones. La primera de ellas se distribuye a lo largo de unas escaleras de tres pisos, donde sobresale un mural que fue elaborado entre varios estudiantes dirigidos por el pintor profesional Germán Niño, donde se retrata en varias escenas el poblamiento del Valle de Aburrá, así como el de la Comuna 13. La escena emblema del mural, retrata la imagen icónica de la Operación Orión: un hombre con el rostro cubierto a la vez que viste de camuflado, un paramilitar señalándole a los miembros del ejército las casas donde supuestamente se encontraban integrantes de las milicias urbanas. Sin lugar a duda, una imagen que sintetiza el horror padecido durante esas horas aciagas por los habitantes de la Comuna 13.

La segunda parte del museo cuenta con exhibiciones elaboradas en salones de clase donde sobresalen la proyección de fotografías donde se retratan los hechos de violencia acontecidos, acompañados por relatos de los habitantes. Es interesante y conmovedor el ejercicio que se realiza en esta sala llamado ‘Pecho en tierra’, donde a través de grabaciones sonoras de tiroteos los visitantes se arrojan al piso, emulando lo que debía padecer la comunidad cotidianamente en los años de zozobra por culpa del recrudecimiento del conflicto armado en el sector. Otro de los salones en exhibición y que cuenta con una gran carga simbólica, es el elaborado en homenaje al estudiante caído. Allí, la escenografía está

dispuesta para honrar la memoria de 27 estudiantes activos o egresados de la institución, que fueron asesinados entre 2002 y 2017.

Para rector de la institución, el profesor Manuel López (17 de octubre de 2018), y quién ha liderado este proceso, el museo permite en los estudiantes generar “resiliencia, [para] que puedan perdonar [y para] que también puedan hacer de su formación algo que ayude a trascender la problemática que tenemos”. Adicional a ello, el profesor López (20 de septiembre de 2018) resalta la importancia del museo de la memoria en contexto escolar en la medida que,

Necesitamos construir procesos de recuperación y conservación de la memoria histórica de la Comuna 13, a través de diferentes expresiones culturales que permitan una comprensión crítica sobre el conflicto urbano que ha afectado esta zona de la ciudad de Medellín y desde la educación, contribuir a la generación de nuevos escenarios de reconciliación, de paz y de transformación social. (Párr., 3)

El rector hace especial mención al Ley de Víctimas⁵⁵ en su apartado de *Deber de Memoria del Estado*⁵⁶, como uno de los pilares sobre el cual se diseñó, no solamente una propuesta de museificación de una clase, sino de toda la institución, en una idea mucho más ambiciosa. Ese Deber de Memoria, sumado a un imperativo ético y político del cuerpo docente por generar un espacio de reconstrucción y construcción de la memoria como

⁵⁵ La Ley 1448 de 2011 tiene por objeto “establecer un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas que beneficien a las víctimas del conflicto armado, en un marco de justicia transicional, que posibiliten hacer efectivo el goce de sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantía de no repetición”.

⁵⁶ El artículo 143 de la mencionada ley enfatiza que “El deber de Memoria del Estado se traduce en propiciar las garantías y condiciones necesarias para que la sociedad, a través de sus diferentes expresiones tales como víctimas, academia, centros de pensamiento, organizaciones sociales, organizaciones de víctimas y de derechos humanos, así como los organismos del Estado que cuenten con competencia, autonomía y recursos, puedan avanzar en ejercicios de reconstrucción de memoria como aporte a la realización del derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto”.

baluarte de la comunidad, en la medida que albergara lo acontecido a la vez que, permitiera reflexionar de cara al presente y futuro en lo local y nacional, al apostarle a un proceso pedagógico de memoria gracias al museo escolar.

En cuanto a la riqueza del museo en el escenario escolar, elaborado entre toda la comunidad educativa y barrial, el profesor López considera que es un gran instrumento pedagógico puesto que

a múltiples voces permite construir una serie de narrativas desde las víctimas. Esto es lo importante, porque no es simplemente reconstruir la memoria histórica con fechas, con datos, sino la visión de quienes padecieron la violencia armada en medio del conflicto en todas sus épocas, consideramos que la Institución Educativa fue una víctima del conflicto armado. No en vano, los 27 integrantes de su comunidad estudiantil que fueron asesinados entre el año 2002 y 2018, que por una u otra razón, fueron víctimas del conflicto armado. Entonces, con este instrumento pedagógico hemos salido a buscar a las víctimas, hemos dialogado con las víctimas, hemos construido una visión colectiva que nos ha permitido reconstruir esta memoria, reconstruir unos escenarios en los cuales destacamos el valioso papel de la educación, [dado que] la institución nunca cerró sus puertas, [especialmente] en el año 2002.

Esto al mismo tiempo, ha hecho posible que los estudiantes vean más de cerca, de una manera más vivencial, lo que ha sido su historia, la historia de sus barrios, de la Comuna, la historia de sus familias, que construyan esa memoria, que tengan esa memoria más cercana de cara a lo que decimos: construir un tejido social, fundamentado en una relaciones diferentes y en las cuales sea posible rechazar la violencia y en las cuales sea posible que estos hechos, no se vuelvan a presentar.

(Comunicación personal, 11 de junio de 2020)

Ha sido tal el impacto que ha tenido el MEM C13 que, en el poco tiempo que lleva abriendo sus puertas al público ha ganado un amplio reconocimiento no solamente en ámbito local, sino también nacional. Se destaca, por ejemplo, la visita hecha por la Comisión de la Verdad en el marco del tercer encuentro de la verdad realizado en noviembre de 2019 en Medellín, donde se reconoció los impactos, los responsables y las afectaciones padecidas por los niños, niñas y adolescentes en el marco del conflicto armado colombiano (Comisión de la Verdad, 2019).

De esta manera, si bien este tipo de museos han sido explorados, la implementación de museos de la memoria en el escenario escolar puede ser considerados todavía un campo en construcción. Su importancia radica, no solamente en ser una herramienta que posibilite el abordaje de problemas socialmente relevantes como el conflicto armado y social, sino que a su vez permite la configuración de una memoria social, en tanto que promueve la reflexión crítica desde la escuela.

No se puede concluir el presente apartado, sin mencionar la actual disputa en torno al guion museológico que presentará una vez construido el Museo Nacional de la Memoria. Se debe recordar que por disposición de la Ley 1448 de 2011, una de las medidas adoptas en procura de conservar la memoria de las víctimas del conflicto a partir de sus testimonios y narraciones fue la creación del CNMH, donde se estipuló que uno de sus objetivos se centraría en “Diseñar, crear y administrar un Museo de la Memoria, destinado a lograr el fortalecimiento de la memoria colectiva acerca de los hechos desarrollados en la historia reciente de la violencia en Colombia” (Ley 1448, 2011, art.148)⁵⁷.

⁵⁷ Ver el artículo 13 del Decreto 4803 de 2011 donde se dictaminan once funciones de la Dirección del Museo de la Memoria.

Se puede establecer que, el CNMH junto al marco normativo estipulado en la Ley 1148 de 2011, conocida también como Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, se cimentó parte del camino que llevaría al desarrollo del proceso de paz entre el gobierno Santos y la guerrilla de las FARC. Además, se debe mencionar que, a pesar de ser una institución de carácter oficial, el CNMH de a poco abonó el terreno para ganarse la confianza de las víctimas, logrando amplia credibilidad por su independencia, tanto así que gran parte del acervo archivístico de muchas organizaciones de víctimas y de derechos humanos pasó a ser custodiado en sus instalaciones, cumpliendo así parte de su mandato. También sobresale de su labor, la extensa estela bibliográfica que a partir de las investigaciones en campo el CNMH ha publicado respecto al conflicto armado, así como de las víctimas que este ha dejado a lo largo y ancho del país durante las décadas de sus persistencia.

De esta manera, su primer director Gonzalo Sánchez⁵⁸, es la figura que simbolizó la seriedad como la apuesta ética del trabajo realizado por el Centro con miras a poner como centro de su misión a las múltiples víctimas que ha dejado el conflicto. De igual manera, a la construcción de la memoria histórica del mismo, a partir de un amplio espectro de voces, de sentires, relatos y narraciones que en última instancia iluminaron el largo camino en el diseño del guion museológico⁵⁹ de cara a la construcción del Museo Nacional de la Memoria. Proyecto que, luego de realizado el último proceso de paz, se revestía de un enorme logro en cuanto a encontrar un lugar donde se contara a partir de las voces de las víctimas, gran parte

⁵⁸ Abogado y filósofo con amplia experiencia en el estudio de la violencia en Colombia. De 2007 a 2010 dirigió el Grupo de Memoria Histórica, antecedente directo del CNMH. Estuvo al frente del CNMH entre 2011 y 2018.

⁵⁹ Ver la directriz sintetizada en el documento *“Museo Nacional de la Memoria: Un lugar para el encuentro. Lineamientos conceptuales y guion museológico”*, publicado por el CNMH en 2017. Accesible en: https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/02/museo-lineamientos_accesible.pdf

de nuestra historia reciente, en el marco de la inmensidad de hechos violentos acaecidos durante el conflicto armado, político y social que ha vivido el país por años.

Sin embargo, el caldeado ambiente político y social por cuenta del sector acérrimo enemigo del proceso de paz, encarnado en el uribismo, catapultado por su discurso de engaños, negacionista del conflicto, revanchista, de estigmatización, criminalización de sectores opositores, así como de las movilizaciones sociales, le ha llevado a no escatimar esfuerzos en su cruzada por la reescritura de la historia reciente del país, así como el privilegiar y fabricar unas memorias del conflicto, a la par que coarta e invisibiliza otras.

En efecto, desde la asunción a la presidencia en 2018 de esta clase atizadora y beneficiaria del conflicto en Colombia, donde uno de sus propósitos fundamentales ha sido hacer “trizas el acuerdo de paz”⁶⁰ al hacer lo posible por no llevar a cabo lo acordado en La Habana. Lo anterior, se puede evidenciar en la permanente restricción de aspectos como la reforma rural integral, obstaculizar las curules para las víctimas en el Congreso, a la vez que ha facilitado por acción u omisión el asesinato sistemático de excombatientes y firmantes de la paz, entre otros asuntos de no menor gravedad. Como si fuera poco, se debe sumar la inocultable afrenta que se ha venido tramitando en contra de la confianza depositada por las víctimas y del valiosísimo trabajo que por años le valió la reputación al CNMH, especialmente, en uno de sus proyectos emblema como lo es la edificación del Museo Nacional de la Memoria con su consecuente narrativa.

Al avizorar la incompatibilidad de visiones sobre el conflicto, sus víctimas y la construcción de memoria entre el equipo del CNMH y el gobierno entrante, Sánchez presentó

⁶⁰ En mayo de 2017 durante la convención del partido Centro Democrático, cuyo objetivo era trazar el horizonte de cara a las presidenciales de 2018, uno de sus ideólogos, Fernando Londoño, acuñó la frase “*El primer desafío del Centro Democrático será el de volver trizas ese maldito papel que llaman el acuerdo final con las FARC*”. Ver la publicación de Noticias Uno al respecto en: <https://www.youtube.com/watch?v=vIRJK2d84-8>

su carta de renuncia antes de concluir el gobierno Santos pero no fue hasta los primeros meses del gobierno Duque que dejó el cargo de director del CNMH. En su reemplazo fue nombrado Darío Acevedo⁶¹, historiador proclive a la defensa a ultranza de la visión uribista sobre el conflicto y quién desde el inicio de sus labores al frente del CNMH no ha ocultado sus críticas a lo efectuado durante la dirección anterior, además de alterar sin pudor proyectos que venían ejecutándose desde la administración de Gonzalo Sánchez, donde claramente se ha valido de la censura para alterar, minimizar o invisibilizar la memoria y las narrativas de amplios sectores de víctimas.

Tal ha sido el caso con la puesta en marcha del proyecto “Voces para transformar a Colombia”⁶² donde el propio Acevedo realizó modificaciones que, en apariencia parecían sutiles pero que cambiaron por completo el significado de lo expuesto, además de cortar de tajo las voces de la víctimas que participaron en su construcción, lo que demuestra que desde su administración se ha optado intencionalmente por desdeñar a los colectivos de víctimas que por años tejieron la memoria histórica del conflicto de la mano del CNMH. Paradójico que, una de las piedras angulares y aglutinantes de esta institución, estipuladas desde la misma normatividad como la razón de ser del CNMH como lo son las víctimas, se les esté desestimando y dando la espalda de tal manera. No en vano, la alteración del mencionado guion lo evidencia así, cuando en su prólogo inicial se expresaba:

⁶¹ Previo al plebiscito del 2 de octubre de 2016 fue un férreo defensor del voto por el NO. Se destaca su columna “Diez razones para votar No en el plebiscito”, publicada en: <https://www.elspectador.com/opinion/opinion/diez-razones-para-votar-no-en-el-plebiscito-columna-651703/>

⁶² Este ha sido un proyecto piloto itinerante sobre el guion y la narrativa que tendrá lugar una vez construido el Museo Nacional de la Memoria, elaborado con y para las víctimas. Ver: <https://www.revistaarcadia.com/agenda/articulo/dario-acevedo-le-pide-la-renuncia-a-rafael-tamayo-director-del-museo-de-memoria/79595/>

Esta nueva versión de la exposición Voces para transformar a Colombia es la continuación del proceso dinámico del Museo de Memoria de Colombia en la construcción de una memoria colectiva sobre la historia reciente del país. Historia marcada por un conflicto armado que ha afectado a miles de personas en todas las regiones. (de Narváez, 2020)

En la modificación que realiza Acevedo, se observa que el texto anteriormente citado pasa a decir: “Esta nueva versión de la exposición Voces para transformar a Colombia es la continuación del proceso de construcción del Museo de la Memoria de Colombia que está dedicado a honrar y visibilizar las memorias de los colombianos” (de Narváez, 2020). De entrada, es palpable la anulación de conceptos claves como memoria colectiva, historia reciente y conflicto armado, con lo cual se hace explícito las intencionalidades del proyecto político gobernante de querer barrer la memoria que por años han venido hilando las víctimas en aras de la verdad, reparación y no repetición.⁶³

Por otra parte, ha sido fehaciente la cercanía que Acevedo ha tenido hacia los sectores que integran las FF.MM., en el supuesto de sumar voces en esa construcción de memoria histórica del conflicto. A su decir, de víctimas que no se habían querido reconocer en la anterior dirección del CNMH⁶⁴, máxime cuando es conocida la amplia responsabilidad del

⁶³ No incluyo Justicia, puesto que la naturaleza del CNMH estipulada en el decreto 4803 de 2011, menciona su carácter no judicial ni sancionatorio en su contribución a la verdad y a la memoria histórica, en el marco del conflicto armado interno colombiano.

⁶⁴ Bajo ciertas condiciones del Derecho Internacional Humanitario los militares pueden ser catalogados como víctimas, tal como ser afectados por armas no convencionales como lo son las minas antipersona, las hostilidades fuera de combate o sufrir torturas como prisioneros de guerra. En otras palabras, los militares son víctimas en ciertas condiciones mientras que los civiles son víctimas en cualquier caso y condición. Por otra parte, no es cierto que durante la conducción de Gonzalo Sánchez del CNMH, se hubiera sido proclive a no tener en cuenta los relatos y memoria de militares considerados víctimas. Prueba de ello son múltiples acercamientos que se dieron con el Ministerio de Defensa y las FF.MM., donde se destacan los informes “*Esa mina lleva mi nombre*”, “*La guerra escondida. Minas antipersonal y remanentes explosivos en Colombia*” y “*Conversaciones inéditas entre la fuerza pública y el Centro Nacional de Memoria Histórica: Aprendizajes de una experiencia (2012-2017)*”.

sector militar en graves afectaciones de los derechos humanos como victimario del conflicto. Del mismo modo, sin rubor alguno, Acevedo se ha sentado junto a uno de los sectores que tiene mucho que decirle al país por su participación en la creación de ejércitos paramilitares, como lo ha sido el sector ganadero de estirpe latifundista con amplio visos de despojo.

No en vano, el reciente convenio suscrito entre Fedegan y el CNMH con la finalidad de transformar a los victimarios en víctimas, al escudarse en un discurso donde se evidencia la pugna por apropiarse del valor simbólico que la memoria histórica trae consigo. De allí afirmaciones del calibre de “Esa narrativa empezó con la Comisión Histórica (...) para ofrecer ‘una visión multilateral del conflicto’, objetivo (...) [de] la verdad de Santos para legitimar su claudicación y su Nobel, y la de Timochenko para limpiar sus atrocidades” (Lafourie, 2020). Fácilmente, se dilucidan los descalificativos, reproches e incluso temores que desde este sector se tienen por la elaboración y difusión de la memoria que los amplios colectivos de víctimas han venido realizando, donde los ganaderos y agroempresarios no salen muy bien librados. Toda una batalla por la apropiación de la memoria, al querer modificar la lectura del pasado, para legitimar su accionar presente y desde luego futuro.

Siguiendo esa misma línea, y en contra vía al mismo mandato que da sustento jurídico al CNMH de no propiciar ejercicios proclives a la construcción de una historia o verdad oficial⁶⁵, Darío Acevedo nombró director del futuro Museo de la Memoria a un experto museógrafo de la FF.MM. Para Gonzalo Sánchez (2019), se debe reconocer el aporte esencial

⁶⁵ El párrafo del artículo 143 de la Ley 1448 de 2011 dice que: “En ningún caso las instituciones del Estado podrán impulsar o promover ejercicios orientados a la construcción de una historia o verdad oficial que niegue, vulnere o restrinja los principios constitucionales de pluralidad, participación y solidaridad y los derechos de libertad de expresión y pensamiento. Se respetará también la prohibición de censura consagrada en la Carta Política”.

de un sector de las FF.MM., incluido altos mandos, en el desarrollo del proceso de paz, sin embargo,

El Museo de la Memoria no puede convertirse en un Museo de Memoria Histórica Militar. Es un asalto a las largas luchas de las víctimas por la verdad y por el reconocimiento de responsabilidades de todos los actores de la guerra, incluidos los agentes estatales. Permitir esta apropiación inconsulta del Museo abre un boquete tremendo a los discursos legitimadores de la guerra. (...) Sin duda la Fuerza Pública, como actora de la guerra, también sufrió graves violaciones al derecho internacional humanitario, pero este museo se planteó para los miles de víctimas que produjeron todos los lados del conflicto. Las memorias de los actores armados en la confrontación deben tener otro lugar. Este Museo es un lugar de reconocimiento a las víctimas de la población civil por todo lo que soportaron y resistieron, y por su apuesta de país. (Sánchez citado en Orozco, 2019)

Por tal razón, es sumamente preocupante el lesivo andamiaje institucional que desde el actual gobierno, se ha venido ejecutando al exaltar una narrativa del conflicto en contravía de las víctimas, a la vez que facilita las condiciones para que un amplio sector de las FF.MM., participes activos de acciones victimizantes, pasen a ser considerados víctimas, además de ser ensalzados en la categorización de ‘héroes’ con sus consecuentes prerrogativas. De tal calibre es la recientemente promulgada Ley de Veteranos, donde se ordena al CNMH disponer “de un espacio físico en el Museo de la Memoria destinado a exponer al público las historias de vida de los Veteranos de la Fuerza Pública, exaltando particularmente sus acciones valerosas, su sacrificio y contribución al bienestar general” (Ley 1979 de 2019, art.9).

Durante el evento de instalación de la primera piedra del Museo de la Memoria, llevado a cabo en febrero de este año, sobresalía la comitiva del partido de gobierno que acompañaba a Iván Duque, además de la cúpula de las FF.MM., en detrimento de amplios colectivos de víctimas a quienes no se les tuvo en cuenta para la ceremonia. En este sentido, se comparten las “Preocupaciones de un sector importante de víctimas [dado] el nombramiento del nuevo director que conducirá la construcción de esta obra y quien ha tenido su mayor trayectoria como museólogo al interior de las Fuerzas Armadas” (El Espectador, 2020). Adicionalmente, no es menor la indignación que entre las víctimas causó la entrada en vigor de la Ley de Veteranos, “principalmente las que tienen que ver con crímenes de Estado, pues ahí quedó asignado un espacio dentro del Museo de la Memoria para exaltar el heroísmo de los veteranos de guerra”, puesto que además se “podría caer en una memoria “oficialista” que niega que la Fuerza Pública ha sido actor directo y ha cometido graves violaciones a los derechos humanos durante el conflicto armado” (El Espectador, 2020).

Como se ve, la actual coyuntura política del país hace del escenario de la memoria un campo a todas luces en disputa, donde contraponen versiones antagónicas cuyos sustratos difieren notablemente al enraizarse, uno en un sistema de valores en defensa de la verdad, en favor de las víctimas, en búsqueda de la no repetición; y el otro, en su cruzada por el ocultamiento de cara al mantenimiento de los ciclos de violencia y en favor de los victimarios.

Indiscutiblemente, estos asuntos concernientes a la memoria encuentran asidero en las aulas con las ciencias sociales escolares como mediadoras. Asunto que quiere ser enarbolado como una verdad oficial o que por el contrario, es abanderado desde una pedagogía que busca resguardar la memoria con miras a que las nuevas generaciones

comprendan el presente a partir del pasado, pero fundamentalmente para proyectar la transformación del futuro inmediato. De allí, que la propuesta del museo de la memoria sobre los procesos de paz en el aula, presentado en este trabajo, no se encuentre en disonancia con las tensiones, debates y disputas sobre la construcción de memoria que se cierne sobre la atmosfera política actual, sino que se encuentra inmersa en ese universo, a la vez que se decanta hacia una apuesta por la reivindicación de la vida y la paz.

3.2. Musealizando y reflexionando sobre la memoria de los procesos de paz

Luego de haber dado a conocer el anterior panorama, en este apartado convergen los elementos expuestos en los capítulos precedentes, los cuales coadyuvaron a idear, diseñar y elaborar la propuesta pedagógica, evidenciada en el museo de la memoria de los procesos de paz seleccionados. Insumos como la caracterización de cada una de las guerrillas escogidas y sus respectivos procesos de paz, la conceptualización de formación política y memoria social, además del enfoque de la enseñanza de la historia reciente, sumado al museo como herramienta pedagógica permiten aglutinar las intencionalidades de esta experiencia, teniendo como referencia la pregunta ¿Fue el museo de la memoria en el aula la herramienta didáctica que se configuró como escenario de (re)construcción de la memoria social y de formación política de los procesos de paz del M-19, MAQL y FARC-EP, en los estudiantes del grado 1102 de la IEM Manuela Ayala de Gaitán de Facatativá?

Para dar cuenta de lo mencionado, primero se contextualiza el municipio y la institución educativa donde tuvo lugar la práctica pedagógica. Enseguida, se presenta el museo de la memoria de los procesos de paz sobre el M-19, el MAQL y las FARC-EP, realizado por los y las estudiantes del grado 1102 de Institución Educativa Municipal Manuela Ayala de Gaitán de Facatativá en noviembre de 2019. En último lugar, se hace

énfasis en las reflexiones que dejó la experiencia del museo de la memoria en el aula, en términos metodológicos, pedagógicos, didácticos y de formación como maestro en Ciencias Sociales.

3.2.1. Facatativá y la IEM Manuela Ayala de Gaitán.

El municipio de Facatativá se ubica en estribaciones de la Cordillera Oriental en su vertiente occidental a una altitud de 2.582 msnm y una temperatura media de 14°C. Su extensión total es de 152 Km² pero solamente 6 Km² corresponden al área urbana. Limita con los municipios de Zipacón, Bojacá, Madrid, El Rosal, San Francisco, La Vega, Sasaima, Anolaima y Albán, siendo cabecera municipal de la provincia cundinamarquesa de Sabana de Occidente. La distancia que la separa de Bogotá es de aproximadamente 45 Km. Su población, según el último censo es 136.041 habitantes (DANE, 2019).

Habitado ancestralmente por indígenas muiscas, con la llegada de los españoles en el siglo XVI, el territorio se convirtió en centro de paso obligado ya que desde allí se comenzaba el descenso al puerto de Honda sobre el río Magdalena, vía fluvial que a su vez se conectaba a los puertos marítimos caribeños de Cartagena o Santa Marta donde llegaba todo el influjo migratorio europeo. Por esta razón, en la época de la colonia desde Facatativá se edificaron una serie de caminos reales que daban inicio al viaje que conectaba a Santafé de Bogotá con Honda, en la primera fase de la ruta del intercambio comercial con el viejo continente.

Ya en los siglos XIX y XX con la consolidación del ferrocarril, la estación del tren de Facatativá se constituyó como importante centro de llegada, puesto que allí se ramificaban las vías férreas para continuar el trayecto hacia el Magdalena, bien fuera por Girardot o Puerto Salgar, razón por la cual, de a poco se fue constituyendo en un importante núcleo poblacional.

Dada su cercanía con la capital, le llevó a que desde la segunda mitad del siglo XX se convirtiera en una localidad receptora de migrantes provenientes de distintas zonas del país. En primera instancia, producto de la agudización del conflicto político, social y armado, miles de víctimas se han establecido en Facatativá, siendo esta la segunda municipalidad del departamento en recibir esta población⁶⁶. En segundo lugar, el aumento de su población también se ha visto jalonado por el requerimiento de mano de obra necesaria para el desarrollo de las actividades del sector primario de la economía, en el que prevalece la floricultura con fines de exportación, sector que irriga un amplio porcentaje a la economía local⁶⁷. Precisamente, de la población víctima del conflicto censada, 338 personas afirmaron tener algún vínculo laboral y de estas, 79 se encuentran laborando en este sector⁶⁸.

Se debe aludir que, el municipio carece de fuentes de empleo necesarias para cubrir al porcentaje de población cesante, por lo cual se da un flujo diario hacia la capital, aun así el número de personas desempleadas es considerable, pues poco más de 32.000 personas se

⁶⁶ Según el Registro Único de Víctimas (RUV) en el municipio de Facatativá hay 4.409 víctimas registradas. Ver: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/ruv/37385>. De este número, 841 personas hacen parte del sistema educativo municipal, de la etapa de jardín infantil a universitario. Ver: *Plan de Desarrollo Municipal “Facatativá Correcta, Un Propósito Común 2020-2024”*, en su componente de educación en : <http://www.concejo-facatativa-cundinamarca.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-20202024>.

⁶⁷ Se debe recordar que Colombia es el segundo país exportador de flores del mundo. El 66% de las flores para este fin provienen de Cundinamarca, especialmente de la Sábana de Bogotá, siendo Facatativá uno de los municipios donde mayoritariamente se cultivan. Ver: <https://www.colombiatrader.com.co/noticias/como-funciona-el-sector-floricultor-en-colombia#:~:text=Un%20total%20de%207.700%20hect%C3%A1reas,d%C3%B3lares%20anuales%20en%20fletes%20a%C3%A9reos>. Por otro lado, este sector genera conflictos de tipo laboral, social y ambiental, de los cuales poco se habla en los grandes medios de comunicación. Ver: <https://ail.ens.org.co/noticias/medio-espanol-habla-de-explotacion-laboral-y-danos-a-la-salud-en-las-trabajadoras-de-flores-colombianas/>.

⁶⁸ Ver: *Plan de Desarrollo Municipal “Facatativá Correcta, Un Propósito Común 2020-2024”*, en su componente de análisis situacional de las víctimas del conflicto, en: <http://www.concejo-facatativa-cundinamarca.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-20202024>.

encuentran sin empleo⁶⁹. De manera que ante este adverso panorama económico, a muchas familias no les queda otro camino que inclinarse por la informalidad. Este marco, permite entender por qué de los 37.198 predios que hay en total, entre los estratos 1 y 2 se concentra la mayoría con un número de 15.513⁷⁰. Así mismo, el municipio presenta problemáticas en cuanto al hurto, violencias de tipo intrafamiliar y de tipo sexual, asuntos que desde luego, confluyen en el clima escolar.

El municipio de Facatativá cuenta con 64 establecimientos educativos de educación inicial, primaria, básica y media, de los cuales 53 son de índole privada y 11 de carácter oficial, de este último grupo hace parte la Institución Educativa Municipal Manuela Ayala de Gaitán. Creada en noviembre de 1958 como Colegio Femenino Gratuito de Enseñanza de Secundaria toma su nombre en honor a la madre de Jorge Eliecer Gaitán, quien fungiera a inicios del siglo XX como maestra en varios municipios de Cundinamarca, entre ellos Facatativá. De carácter femenino hasta 2008, actualmente cuenta entre 1800 y 1850 estudiantes repartidos entre sus cinco sedes, una de las cuales es de carácter rural. Su sede principal se encuentra en el barrio Pensilvania, en inmediaciones a los nuevos conjuntos residenciales de apartamentos de clase media alta que, desde los últimos 10 años se han edificado en el municipio.

⁶⁹ Ver : *Plan de Desarrollo Municipal “Facatativá Correcta, Un Propósito Común 2020-2024”*, en su componente de oportunidad de empleabilidad digna y decente, en: https://concejofacatativa.micolombiadigital.gov.co/sites/concejofacatativa/content/files/000384/19176_facatativa-correcta-un-proposito-comun-20202024.pdf

⁷⁰ Ver: : *Plan de Desarrollo Municipal “Facatativá Correcta, Un Propósito Común 2020-2024”*, en su componente de Indicadores de pobreza y brechas de desigualdad en: https://concejofacatativa.micolombiadigital.gov.co/sites/concejofacatativa/content/files/000384/19176_facatativa-correcta-un-proposito-comun-20202024.pdf.

Los estudiantes que asisten allí proceden mayoritariamente de estratos socioeconómicos medios y bajos.⁷¹ En esta institución, transcurrió la práctica pedagógica entre los meses de junio y noviembre de 2019 en el grado 1102 de la jornada mañana, conformado por alrededor de 30 estudiantes tanto hombres como mujeres cuya edad oscilaba entre los 15 y 18 años. Como afirmó el profesor del área de Ciencias Sociales Eduardo Pineda (Comunicación Personal, 2020), el contexto social del cuál proceden los y las estudiantes de este curso “presentaba condiciones socioafectivas bastante alteradas”. En un estudio realizado por la institución, se descubrió que la mayoría de estudiantes del grado 1102 (ahora egresados) convive en hogares con problemáticas familiares, donde un gran número está a



Fotografía 1. IEM Manuela Ayala de Gaitán

Tomada por: Cristian Camilo Moreno, 2019.

⁷¹ Para el año 2019 en Institución se matricularon 98 estudiantes víctimas del conflicto armado. Ver: : *Plan de Desarrollo Municipal “Facatativá Correcta, Un Propósito Común 2020-2024”*, en su componente de estudiantes afectados por la violencia en: https://concejofacatativa.micolombiadigital.gov.co/sites/concejofacatativa/content/files/000384/19176_facatativa-correcta-un-proposito-comun-20202024.pdf

cargo de allegados como abuelos-abuelas o tíos-tías y solamente un porcentaje reducido vive junto a madre y padre.

Es importante mencionar que, se llegó a esta institución educativa por una inquietud propia dado que, al ser procedente del municipio de Facatativá me animaba el poder realizar la práctica pedagógica allí. Ello, al notar el vacío de proyectos académicos de índole escolar aun cuando este, es un municipio de donde procede un amplio número de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional. Al ser una institución de carácter oficial, el primer paso fue solicitar la autorización ante la Secretaria de Educación municipal, donde se sugirieron otras posibles instituciones para realizar la práctica pedagógica. Sin embargo, dada la buena receptividad por parte de directivas, docentes y estudiantes opté por continuar con el proceso allí, a pesar de ser la primera institución en ser visitada.

Una vez acordados los permisos con las directivas, se estableció el espacio académico en el cual se me permitiría realizar la práctica pedagógica y por ende, el desarrollo del proyecto del museo escolar en el aula sobre procesos de paz. Gracias a la disposición y el interés constante por parte del profesor Eduardo Pineda, el área de Ciencias Políticas y Económicas fue la seleccionada, en razón a que en la institución la materia de Ciencias Sociales va hasta el grado décimo y como ya se mencionó, el curso seleccionado fue el grado 1102. Sí bien de un grado a otro cambia la denominación, y en parte las intencionalidades de cada materia, sin lugar a duda se acoplaban y complementan entre sí, lo que permitió un diálogo entre contenidos. Por lo tanto, a priori, el problema social del conflicto armado, político y social era un tema que había sido abordado previamente por el grupo de estudiantes, puesto que hace parte del currículo para el grado décimo. No obstante, durante el desarrollo de la práctica, fueron notorios los vacíos conceptuales e históricos que en su mayoría poseía el

grupo de estudiantes tenía al respecto, salvo alguna excepciones.

SEGUNDO PERIODO						
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA						
¿Cuáles fueron los hechos históricos de mayor trascendencia del siglo XX y cómo influyó en la sociedad?						
ESTANDAR	CONTENIDOS	DBA	LOGRO	INDICADORES DE DESEMPEÑO		
				SABER	HACER	SER
Establezco el impacto de las nuevas tecnologías sobre la economía y la sociedad. Identifico algunos factores que han dado origen a las nuevas formas de organización de la economía mundial (bloques económicos, tratados de libre comercio, áreas de libre comercio).	Repaso para la preparación de la prueba de Estado: La primera y segunda guerra mundial, la guerra del pacífico y la guerra fría. Descolonización asiática y africana. Nuevo orden mundial Conflictos contemporáneos Movimientos sociales (primavera árabe, antiglobalización indignados, crisis económica (la del 2008).	Analiza las consecuencias políticas, económicas y sociales de algunos conflictos geopolíticos desde finales del siglo XX hasta la actualidad a nivel mundial. Evalúa la importancia de la solución negociada de los conflictos armados para la búsqueda de la paz.	Analiza circunstancias de índole económica, política y social relacionándolas con su vida cotidiana. Comprende, describe y relaciona los hechos de mayor trascendencia de la historia del siglo XX haciendo uso de diversos recursos (líneas de tiempo, gráficas, mapas).	Identifica, describe y relaciona algunos hechos históricos del siglo XX. Reconoce las nuevas formas organización de la economía	Desarrolla competencias lectoras escribiendo tomando como referente la economía y la política. Realiza consultas en diferentes fuentes. Utiliza diferentes recursos (mapas, líneas de tiempo, resúmenes) en el análisis de los hechos.	Manifiesta interés por conocer las nuevas formas de economías en el mundo.

Figura 3. Malla Curricular del grado once para el área de Ciencias Políticas y Económicas

Fuente: IEM Manuela Ayala de Gaitán, Facatativá

De igual manera, los aspectos que atañen a la negociación de conflictos armados mediante procesos de paz aparecen en la malla curricular de Ciencias Económicas y Políticas para el grado once como un DBA.⁷² Sin embargo, una mirada rápida a este documento deja entrever que, no se hace énfasis en explicitar los procesos de paz llevados a cabo en Colombia, esto se comprende dada la premura en tiempos del calendario escolar, donde es bien sabido que la disposición horaria para el área de Ciencias Sociales es reducida.

Para este caso en particular, se debe hacer mención que más allá de las limitaciones, el profesor Pineda ha trabajado elementos que le permiten instalar en sus clases problemas sociales en el marco de la historia reciente, con miras a cultivar el pensamiento crítico y reflexivo en sus estudiantes. Al indagar al profesor Pineda y el Coordinador Académico de la institución sobre la relación entre los estándares y los procesos de paz, consideraron que,

A propósito de los estándares en Ciencias Sociales y los procesos de paz. (...) la relación entre la historia y la cultura, se ven unos parámetros que tienen que ver con el análisis del periodo conocido como La Violencia y establecimiento con las formas actuales de violencia. Durante el ejercicio que desarrollamos con el profesor Camilo, veíamos de manera clara no solamente el proceso de paz actual, sino procesos que se vivieron con otros grupos guerrilleros en décadas anteriores. Por ello, los estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales de décimo y once están específicamente ajustados a este interesante tema, pero sobre todo la pertinencia en

⁷² Dictaminados por el Ministerio de Educación Nacional, los Derechos Básicos de Aprendizaje son el conjunto de aprendizajes que buscan ser estructurantes para un grado y asignatura en particular. Ver los DBA de Ciencias Sociales para el grado en lo concerniente a procesos de paz en: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_C.Sociales.pdf.

la sociedad actual con la firma y el inicio de este proceso del posconflicto hoy llamado posacuerdo (E. Pineda, comunicación telefónica, 16 de junio de 2020).

Para el profesor Antonio, esta relación no es muy visible,

Porque uno encuentra la palabra [paz] como tal, por ahí en la parte introductoria de los estándares de Ciencias Sociales y lo segundo es que cuando se habla de grupos armados, siempre aparecen como un estándar que dice: "asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de distintos grupos armados en el país". Entonces uno se pregunta, hasta qué punto es una posición preventiva frente a los grupos armados y el mismo proceso de paz (Comunicación telefónica, 25 de junio de 2020).

De allí que, hubiera sido valorada y avalada por la institución una apuesta que abordara un asunto de incidencia social como lo han sido los procesos de paz acaecidos en la historia reciente del país, pero que dada las directrices ministeriales de configuración de planes de estudio, sin dejar de lado las políticas de la memoria, estos temas no son tratados en su conjunto.

3.2.2. Museo de la memoria en el aula de los procesos de paz.



Fotografía 2. Presentación museo en el aula de los procesos de paz por parte del grado 1102.

Tomada por: Cristian Camilo Moreno, 2019.

Durante la práctica pedagógica se realizaron 18 sesiones de clase, donde cada una constaba de 50 minutos y a excepción de dos sesiones siempre estuve en compañía del profesor Pineda, lo cual posibilitó un diálogo fructífero durante las clases. Previamente se realizó una indagación de saberes previos con el grupo de estudiantes con el fin de conocer que tanto sabían sobre los procesos de paz realizados en Colombia. De igual manera, sobre las causas y factores que originaron y han mantenido el conflicto político, social armado hasta nuestros días. En últimas, conocer la existencia de una configuración de la memoria social sobre estas cuestiones socialmente relevantes.

A partir de preguntas como: ¿Qué sabes del conflicto armado en Colombia?, ¿Tienes familiares o amigos que sean víctimas del conflicto? ¿Tu familia es del municipio o llegó de alguna zona alejada por culpa de la violencia?, ¿El conflicto en Colombia es aislado u obedece también a dinámicas externas? ¿Conoces la labor que realiza el CNMH?, ¿Qué es un proceso de paz y cómo se lleva a cabo? ¿Qué conoces sobre los esfuerzos que se han realizado en el pasado para la terminación del conflicto a través de procesos de paz en Colombia y en el mundo? ¿Qué sabes del reciente proceso de paz realizado por la guerrilla de las FARC-EP en La Habana, Cuba?

Tal como se mencionó, hubo respuestas limitadas, donde una análisis superficial daría la sensación de un desconocimiento sobre el porqué del conflicto y los esfuerzos por la consecución de la paz entre sus diferentes actores. Sin embargo, una reflexión más profunda podría indicar que sus silencios implicaban resguardo de su intimidad, dado el conocimiento/padecimiento de algún hecho del conflicto en nombre propio o familiar, el cual no se quiso develar a un agente externo como lo era yo en ese momento. Por otro, se pudo evidenciar que había quienes poseían nociones básicas sobre el problema de la tierra y el bipartidismo como detonantes del conflicto armado.

De tal suerte que, las sesiones se planificaron a partir de tres ámbitos analíticos a saber: ¿Qué es un proceso de paz?; ¿Cuál es el origen y por qué de la persistencia del conflicto armado y social en Colombia?; y ¿Por qué hacer memoria de los procesos de paz? Valga decir que, desde un inicio el grupo de estudiantes conocía las intencionalidades del proyecto, el cual como insumo final iba a contar con la puesta en escena del museo de la memoria de los procesos de paz realizados en la historia reciente del país, entre el Estado colombiano y las guerrillas del M-19, MAQL y FARC-EP. Proyecto que iba a ser realizado desde el dialogo y la participación de todas las partes involucradas, donde no iba a haber lugar a la imposición profesoral (Ver anexo 1).

En la primera sesión oficial de clases, opté por plantear una dinámica que girara en torno a mostrar que Colombia no es el único país donde subyace un conflicto armado y que tampoco era el único donde se había realizado procesos de paz. Para ello, la clase estuvo mediada por la cartografía sobre conflictos y construcción de paz en el mundo durante el 2018, tomada de la Escuela de Cultura de Paz de Barcelona. Fue una clase que permitió una interacción activa del grupo de estudiantes, puesto que se generaron intervenciones en cuanto a plantear que habían escuchado sobre estos, como el conflicto palestino-israelí o el de Siria, de los cuales conocían su ubicación geográfica (Ver anexo 2).

La sorpresa fue general al ver que un gran porcentaje del mapa se encontraba en color naranja o rojo, colores que indicaban la intensidad del conflicto. Desde esta primera sesión, pude observar y sentir que había empatía de la mayor parte del grupo hacía el proyecto, tanto así que con el correr de las sesiones se observó un genuino interés hacia la clase.

En la segunda clase, el material utilizado estuvo mediado por los cuadros con los conflictos de mayor prolongación en el mundo extraídos de los libros *Cambiar el Futuro* de Eduardo Pizarro (2016) y *¡Alto al fuego! Manual sobre los procesos de paz* de Vicenç Fisas

(2010). Una vez más, la finalidad era que el grupo de estudiantes comprendieran que Colombia no es el único país que ha afrontado vicisitudes por culpa de un conflicto armado.

En la última parte de las sesiones del ámbito analítico ¿Qué es un proceso de paz?, las sesiones estuvieron mediadas por lo planteado por Fisas (2010) acerca de las grandes fases o etapas de un proceso de paz. El camino recorrido hasta ese momento tenía el intención de trabajar con el grupo, el proceso de paz más próximo y de mayor recordación como lo era el proceso de La Habana realizado entre el gobierno de Juan Manuel Santos y las FARC-EP. Este fue el momento pertinente para hacer énfasis en los seis puntos contenidos en esta agenda de negociación.

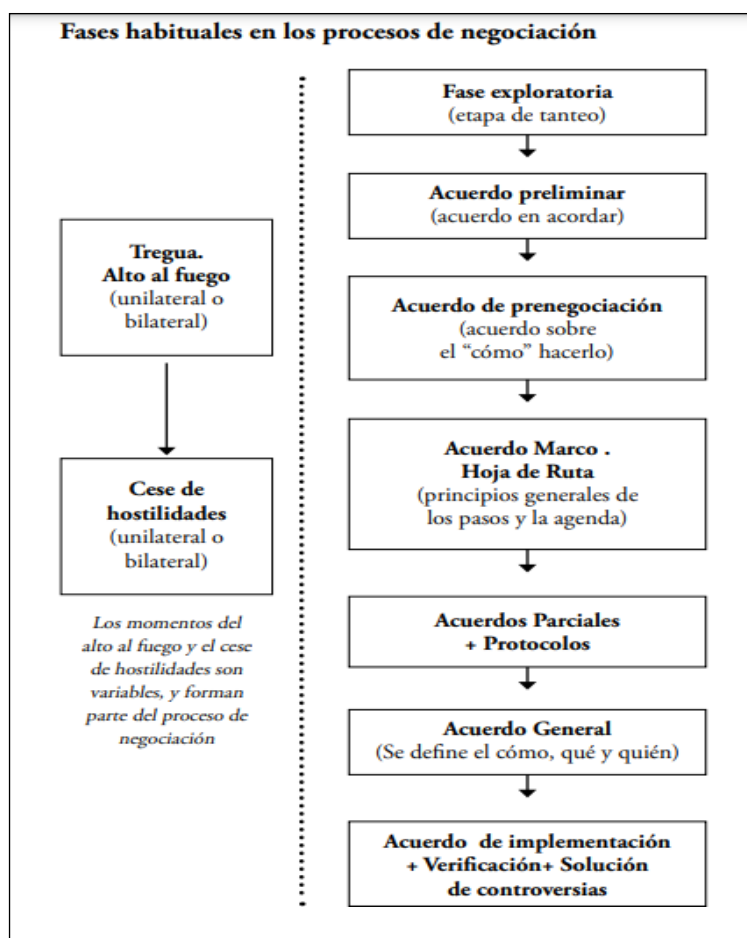


Figura 4. Fases procesos de paz.

Fuente: Vicenç Fisas, 2010

Los temas de discusión de la mesa de negociación de La Habana dieron paso al segundo ámbito analítico que consistía en ¿cuál es el origen y por qué de la persistencia del conflicto político, social y armado en Colombia? Esta fue la parte de intervención que más sesiones requirió, entre otras, porque además de tratar las causas del conflicto, se profundizó sobre el origen, caracterización y procesos de paz de cada uno de los grupos guerrilleros enfatizados (M-19, MAQL y FARC-EP). Durante estas sesiones, se utilizaron recursos como la película *Cóndores no entierran todos los días*⁷³, el video titulado *El chicharrón de la tierra en Colombia*⁷⁴, lectura grupal de fragmentos del libro *A lomo de mula*⁷⁵, la cinta *La Toma de la Embajada*⁷⁶, el video *Manuel Quintín Lame. El Primer guerrero*⁷⁷, fragmentos de entrevista a Jaime Bateman⁷⁸, un video sobre las palabras de Carlos Pizarro el día de la dejación de armas del M-19⁷⁹, entre otros.

⁷³ Filme basado en el libro homónimo del escritor colombiano Gustavo Álvarez Gardeazabal.

⁷⁴ Durante los diálogos de La Habana, circularon videos animados explicativos sobre cada uno de los puntos de la negociación. La Red Nacional de Forjadores y Forjadoras de Paz abanderó esta iniciativa. Se puede ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=PDZRVaqA0TU>.

⁷⁵ Texto del sociólogo Alfredo Molano. Relata los orígenes de la guerrilla de las FARC como grupo de autodefensa campesina.

⁷⁶ Película que retrata la toma de la Embajada de la República Dominicana por parte de un comando del M-19 en 1982.

⁷⁷ Cortometraje animado que retrata la vida y obra Manuel Quintín Lame, Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=j1MBsHzseZY>.

⁷⁸ Extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=fb1dkQOY7-0>.

⁷⁹ Extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=T2mhr4ioTcY&pbjreload=101>.



Fotografía 3. Sesión donde se abordó el video “El chicharrón de la tierra en Colombia”.

Tomada por: Cristian Camilo Moreno, 2019

Durante esta fase de la práctica pedagógica se tuvo la oportunidad de invitar a una persona militante del partido FARC, quien desarrolla su trabajo político en el municipio de Facatativá, con el fin de dar su mirada al acuerdo de La Habana. Está sesión fue singular porque para el grupo de estudiantes causaba curiosidad conocer a alguien que hubiese militado en las filas de la guerrilla, siendo esa una de las preguntas iniciales que le plantearon a la persona invitada. Sin embargo, esta persona les aclaró que su trabajo previo al proceso de paz no estuvo ligado al militar sino al político en las ciudades. Para hacer más ameno el encuentro, ese día optamos por realizar la clase en uno de los prados del colegio.

Este encuentro posibilitó una reflexión grupal sobre la magnitud de lo logrado en la mesa de negociación de La Habana. Categóricamente, el representante del partido de la rosa manifestó que para llevar a cabo lo acordado, debe haber compromiso político para su materialización, panorama que a todas luces no se evidenciaba así. Esto sirvió para hacer énfasis en la crítica situación que vive el acuerdo de paz producto del asesinato sistemático de excombatientes, además de las constantes trabas en su implementación por parte del

gobierno actual, enemigo acérrimo de la paz. Al final de la sesión, el mensaje que dejó el militante del partido Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común, fue el aunar esfuerzos para respaldar la implementación del proceso, máxime cuando los jóvenes deben ser partícipes activos en la construcción de un nuevo país. De tal manera que, la invitación estuvo centrada en hacer un llamado a ser cautelosos y críticos ante los abundantes discursos en contra de la paz que circulan, por un medio altamente usado por los jóvenes como lo es internet y sus redes sociales. Y paralelamente, ser voceros del proceso de paz desde cada uno de sus contextos.



Fotografía 4. Sesión de diálogo con militante del partido FARC.

Tomada por: Cristian Camilo Moreno, 2019

En el tercer y último ámbito analítico ¿Por qué hacer memoria de los procesos de paz?, la actividad principal fue la distinción entre historia y memoria. En efecto, dado la cercanía entre conceptos, se identificó una confusión en cuanto a sus diferencias e incluso,

hubo quienes estimaron como sinónimos los dos términos. Brevemente se hizo mención sobre los debates actuales al interior de las Ciencias Sociales acerca del interés y la forma como ambos conceptos asumen el pasado. No obstante, no era mi propósito profundizar en este aspecto. Por tanto, se tuvo en cuenta lo planteado por Ricoeur citado en Franco y Levín (2007), cuando afirman que el

reconocimiento de [la] historia y memoria son dos formas de representación del pasado gobernadas por regímenes diferentes que, sin embargo, guardan una estrecha relación de interpelación mutua: mientras que la historia se sostiene sobre una pretensión de veracidad, la memoria lo hace sobre una pretensión de fidelidad, pretensión ésta que se inscribe en esa dimensión ética de la memoria. (p.8)

Tomando como base esta explicación, se realizó un ejercicio de aula donde a partir de ocho fragmentos, se debían pegar en el tablero cuatro que correspondieran al concepto de historia y cuatro que encajaran con el concepto de memoria.

HISTORIA	MEMORIA
El 2 de mayo de 2002, guerrilleros del Bloque José María Córdoba las Farc y paramilitares del Bloque Élder Cárdenas se enfrentaron entre las cabeceras municipales de Vigía del Fuerte y Bojayá, conocida en la zona como Bellavista. Allí, los paramilitares se escondieron detrás de la Iglesia y hacia las 11 de la mañana las Farc lanzaron contra ellos una pipeta de gas llena de metralla que cayó dentro de la parroquia, donde se refugiaban más de 300 personas. Tomado de: Rutas del Conflicto.	“Muchos pensamos en refugiarnos en la iglesia, (...). Cuando llegué con mis hijos, el padre me pidió que le colaborara repartiendo una avena y unos panes que habíamos traído el día anterior. Unos ya se habían terminado la avena, otros la tenían en la mano y muchos otros ni siquiera la habían recibido cuando cayó la pipeta”. Tomado de: Rutas del Conflicto.
El 18 de febrero cuando los hombres de las AUC llegaron a El Salado obligaron a sus pobladores a reunirse en el centro del pueblo para ver cómo torturaban, desmembraban y asesinaban uno por uno a nueve campesinos, al mismo tiempo que un grupo de paramilitares tocaba una tambora. Tomado de: Rutas del Conflicto.	“La verdad es que los colocaron en fila, entonces ellos sentenciaban: Vamos a contar del 1 al 15, al que le tocara el 15 se mataba. Al que le tocara el 25 se mataba. Hacían como un sorteo”. Tomado de: Pacifista.tv.
Fue la primera guerrilla de izquierda del siglo pasado en tomar la decisión de sacar las armas de la política. Aquel 9 de marzo de 1990 las chivas pitaban a su llegada al municipio de Caloto (Cauca). Un municipio que queda a media hora de la carretera Panamericana, sitio obligado para trepar a las montañas de la Cordillera Central. Tomado de: El Espectador.	“El día que se firmó la paz en Caloto había un ambiente de nostalgia, no sólo por las armas, sino porque se trata de dejar atrás a una familia, una forma de vida, una tribu, a todos se nos escurrió una lágrima. Cada quién lo vivió a su manera, pero para mí ese instante fue tremendamente liberador”. Tomado de: El Espectador.

En mayo de 1991 el Quintín Lame firma la paz y retorna a la vida sin armas, bajo el gobierno de Cesar Gaviria Trujillo quien se compromete a permitir que sus integrantes retornen a sus territorios de origen, manteniendo presencia activa en la vida política local, quienes aprovecharon los beneficios políticos que se derivaron de los programas de inversión acordados, que facilitaron el reencuentro con sus bases sociales. Tomado de: Fundación Paz & Reconciliación.	“Luego salimos al campamento donde sería el acto para sellar el proceso de paz. Sonó el himno de Quintín Lame, sonó el himno nacional, todos formados disparamos al aire y escuchamos el fin: rompan filas. Me quité la boina, dejé el revólver y me senté a llorar”. Tomado de: El Espectador.
--	--

Figura 5 Ejercicio de diferenciación entre Historia y Memoria.

Fuente: Elaboración propia

Para el transcurso de este eje, se invitó a realizar una conversación familiar con la intención de conocer sus memorias sobre los procesos de paz trabajados en clase además, se propuso buscar material fotográfico, imágenes, objetos, textos, entre otros, que pudiesen ser tomados en préstamo con el fin de ser expuestos en el museo de la memoria en el aula que estaba pronto de ser elaborado. Empero, el resultado no fue el esperado, puesto que dijeron no encontrar a alguien que le facilitara dichos objetos. Por lo tanto, se les animó a elaborar su propio material para el museo, cuyas evidencias fueron presentadas en varias entregas previas al día de su elaboración.

El día programado para llevarlo a cabo, las expectativas fueron superadas. Sorpresivamente, al llegar al salón, encontré a todo el grupo de estudiantes adecuándolo para realizar la presentación. Al instante era apreciable la motivación y el entusiasmo con los cuales asumieron la responsabilidad.

Se debe mencionar que, fueron invitadas varias personas externas al colegio, con el propósito de que conocieran el ejercicio y desde allí, propiciar un dialogo reflexivo junto al grupo de estudiantes sobre lo que significó la realización del museo de la memoria, así como de todo el proyecto de propuesta pedagógica. Las personas invitadas fueron el profesor Wilson Acosta, el Secretario de Juventud Municipal, una estudiante de Economía de la Universidad Nacional, un estudiante de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica, una

vez más, el militante del partido FARC y por un lapso corto, nos acompañó la Rectora de la institución.



Fotografía 5. Adecuación Museo de la memoria en el aula.

Tomada por: Cristian Camilo Moreno, 2019



Fotografía 6. Diálogo y reflexión acerca del Museo de la memoria en el aula.

Tomada por: Cristian Camilo Moreno, 2019

El diálogo efectuado en mesa redonda permitió una genuina intervención por parte del grupo de estudiantes. Expresaron sus sentires al realizar la experiencia y de igual manera, dieron a conocer su balance desde el inicio de la práctica pedagógica hasta la realización del museo. Hubo enunciados respecto al haber profundizado conocimientos en cuanto a las

causas del conflicto, asimismo sobre la caracterización de sus actores, pues al inicio de la práctica no eran claras sus diferencias ni fines, al tiempo que mencionaban la importancia de hablar de los procesos de paz, con el consecuente rescate de sus memorias sociales para que de esta manera, el país no repitiera los errores del pasado.

Las opiniones también se enfatizaron en señalar la adversidad por la cual está pasando la implementación del actual proceso de paz, dadas las condiciones de desprotección que están viviendo los excombatientes producto del asesinato sistemático del cual están siendo víctimas. Hecho que, compararon con la misma situación acontecida en el pasado reciente como el asesinato de figuras que firmaron un proceso de paz como Carlos Pizarro, además de problematizar la situación actual de violencia que deben padecer los indígenas del departamento del Cauca, tal como en la época del MAQL.

Es necesario destacar un hecho que generó una particular discusión, a partir de la invitación a tres estudiantes de otro grado once para participar de la actividad. Una de ellas, expresó que su abuela procedía del Cauca y que conoció las luchas de Quintín Lame; una segunda estudiante, mencionó que un tío suyo es militar, quién está de acuerdo con el proceso de paz actual, puesto que no quiere volver a ver compañeros heridos o muertos por circunstancias del conflicto. Con el tercer estudiante, se avivó el debate al revelar que su papá también es militar, pero contrario al anterior relato, rechazaba el acuerdo de paz por considerarlo ‘infame’, aunado a la exaltación de Álvaro Uribe Vélez, puesto que según ellos, gracias a él Colombia era más segura dada su ‘mano dura’ hacía la guerrilla. De inmediato, las manos en alto no se hicieron esperar con el fin de rebatir lo dicho por su compañero, al decir que precisamente Uribe Vélez tiene gran responsabilidad en el conflicto por hechos como las ejecuciones extrajudiciales.

Como cierre, un estudiante junto al militante del partido FARC, programaron una actividad que consistía en tejer entre todo el grupo, una red de la palabra con una madeja de lana. La dinámica consistía en que, quién tuviera la madeja hacía una reflexión a partir de un mensaje que previamente había escrito en una cerámica pequeña; luego de ello, le lanzaba la madeja a otra persona aleatoriamente y así sucesivamente, hasta que entre todo el grupo se hilvanara la red. Una vez elaborada, se colocó encima la cerámica. El objetivo era que entre todo el grupo, se templara la red para no dejarla caer, pero ocurrió lo contrario, la cerámica con sus mensajes de construcción de paz no se sostuvo y cayó fragmentándose en muchas partes. La reflexión de esta actividad consistía en demostrar cuán frágil es resguardar la paz y como esta, como la cerámica, se ha fragmentado a lo largo de la historia de Colombia. Por último, se destejó la red, pero esta vez, la reflexión de cada quién giraba en torno a decir cuál iba a ser su compromiso en adelante, para evitar que esa cerámica llamada paz, no se siguiera resquebrajando.



Fotografía 7. Tejiendo la red de la memoria de los procesos de paz.

Tomada por: Cristian Camilo Moreno, 2019.

3.2.3. Reflexiones en torno a la práctica pedagógica.



Fotografía 8. Experiencia apuestas personales por la paz.

Tomada por: Cristian Camilo Moreno, 2019

Luego de lo descrito anteriormente, se debe dar paso al análisis de la propuesta implementada, especialmente lo concerniente a la elaboración del museo de la memoria en el aula. Como se ha visto, esta propuesta se fundamentó a partir de tres categorías que a su vez estructuran el documento, siendo estas conflicto político, social y armado, procesos de paz y museología crítica, las cuales se sustentan a partir de tres ejes transversales como lo son enseñanza de la historia reciente, formación política y memoria social, conformando una especie de simbiosis pedagógica que permite un dialogo fructífero entre todos sus componentes.

En este sentido, este apartado presenta las voces de algunos-as estudiantes, quienes voluntariamente accedieron a la realización de las entrevistas semiestructuradas, las cuales buscaban conocer aspectos a profundidad de los ejes transversales trabajados. Así mismo, se dan a conocer las voces del profesor titular y del Coordinador académico de la Institución. Esto con el fin de analizar, aspectos como la didáctica de la historia y en particular los asuntos

que se relacionan con la enseñanza de la historia reciente y los procesos de configuración de memoria social de los procesos de paz que dejó la experiencia con el fin de responder la pregunta ¿Cómo el museo de la memoria en el aula se configuró como un escenario que propició la (re)construcción de la memoria social y la formación política en los estudiantes del grado 1102 de la Institución Educativa Municipal Manuela Ayala de Gaitán de Facatativá, partir de la enseñanza de los procesos de paz realizados por las insurgencias del M-19, MAQL y FARC-EP?

Para tal efecto, se realizaron dos matrices que recopilan las respuestas obtenidas por parte de los y las estudiantes (Ver anexo 7) y de los profesores (Ver anexo 8)⁸⁰.

En cuanto a la recordación que existía antes de implementar la propuesta, alrededor de los procesos de paz abordados se vislumbra que hay una tendencia a reconocer el proceso de paz de las FARC-EP, por ser el más reciente y por su amplia difusión pública durante las negociaciones de La Habana. De todo el material circulante por los medios de comunicación en el transcurso de los 4 años de diálogos, lo que más recuerda este grupo de estudiantes se enfoca a los días previos a la votación del plebiscito, por su acervo publicitario y los apretones de manos entre Juan Manuel Santos y Rodrigo Londoño. Los siguientes son dos extractos al respecto:

Lina: (...) algunas propagandas y videos que veía, en su momento hicieron una pregunta, con el plebiscito (...) recuerdo las propagandas que salían en Youtube de la gente que decía: "apoyen" o "no lo apoyen".

⁸⁰ Tanto en estudiantes como en profesores se han modificado sus nombres con el fin de salvaguardar sus identidades.

Freddy: En las noticias, cuando hicieron el proceso de paz con las FARC y algunas cosas que me contaba mi bisabuela, sobre los conservadores. (...) Pero, no conocía nada más acerca de los procesos de paz abordados.

Lo anterior nos evidencia la influencia de los medios de comunicación en la configuración de las memorias sociales sobre los procesos acontecidos, en esa relación íntima con el poder hegemónico en lo que se puede comprender como una política de la memoria. Nuevamente en voz de Lina, se puede observar que “la información siempre es manipulada lamentablemente muy rara vez muestran las cosas como son”. En este punto, ya se pueden vislumbrar destellos hacia la formación de la dimensión política en esta estudiante al problematizar y cuestionar la realidad, que siguiendo a Cuesta (2007) encuentra consonancia con los ejes orientadores de la didáctica crítica y los deberes de la memoria.

Lo atinente a la configuración de las memorias sobre el proceso de paz del M-19, es menos proclive a su recordación, pues es generalizada la afirmación desconocerlo. Sin embargo, si reconocen sucesos anteriores a este proceso de paz, en momentos donde este movimiento seguía en la lucha armada quedando en la retina intergeneracional la Toma del Palacio de Justicia. En lo referente al MAQL fue contundente el desconocimiento de este grupo, sus reivindicaciones y su proceso de paz. Incluso, hubo quien aseguró creer que se trataba de un grupo armado del extranjero.

Brayan: Del proceso de Paz del MAQL no tenía ni idea, de hecho, cuando lo escuché, pensé que era del extranjero, pero nunca me imaginé que fuese de aquí.

Daniel nos ayuda a dilucidar un poco más estos aspectos concernientes al ámbito de estas memorias subordinadas, cuando dice que

las que más han circulado han sido de las FARC y las del M-19, por lo del Palacio de Justicia y el robo de la espada de Simón Bolívar. Hechos que impactaron la capital y por eso han sido tan sonadas. De resto, casi no se ven ni se escuchan (...). Sí no se averigua o alguien no le cuenta nunca se va a saber nada al respecto. (...) [por ejemplo] del Quintín Lame no conocía nada.

En este sentido, se hace necesario resaltar que si bien desde la oficialidad se propenden acciones desde las políticas de la memoria por opacar las memorias disidentes, entre éstas no hay lugar a equivalencias, principalmente si se atañen a grupos sociales históricamente subyugados u oprimidos como lo han sido los pueblos indígenas. En concomitancia, otro aspecto que da lugar a esta invisibilidad de las memorias subordinadas pasa por su lugar de militancia y de acción. En este caso, el centro de operaciones del MAQL se ciñó a un escenario rural, de población indígena en una zona del departamento del Cauca, alejada de las grandes urbes, lo que poco llamaba la atención de los medios de comunicación asentados en las ciudades, donde acciones del M-19 o las FARC-EP fueron mucho más visibilizadas por afectar centros hegemónicos neurálgicos como fue el caso de la Toma del Palacio de Justicia, de mucha mayor recordación, incluso a pesar de lo transcurrido del tiempo, tal como lo afirma Daniel.

Otra de las memorias sociales que da cuenta de esta aprehensión en términos de pensar históricamente y de problematizar el presente, tiene que ver con un ejercicio reflexivo-comparativo como el que realiza Freddy al analizar procesos de paz de las FARC-EP a la luz de lo acontecido con los procesos de paz en el pasado, al afirmar que

(...) todos estos grupos querían cambiar algo, peleaban por una causa – podría decir justa – que a través de los tiempos estos procesos nos enseñan que no hemos

aprendido de los anteriores procesos de paz, vemos que van persiguiendo a los líderes sociales que firmaron estos procesos y seguimos en las mismas como si nada, como si la historia se volviera a repetir (sic), como si todo se estuviera repitiendo por varios años.

En este estudiante podemos observar aspectos que responden a una formación política a partir de una didáctica crítica (museo de la memoria de los procesos de paz en el aula), que le permiten cuestionar su presente mirando hacía el pasado y con proyección al futuro. En contraposición en el siguiente planteamiento del estudiante Brayan, se puede apreciar que su discurso sigue permeado por las políticas de la memoria ligadas al código legitimador de la historia funcional a las clases dominantes. El siguiente, es su comentario al decir que circulan mucho más las memorias de las FARC-EP, puesto que

(...) los niveles de violencia [hicieron] que la trascendencia de lo que se hablara en ese tratado llegara hacía nosotros. En el del Quintín Lame, hubo violencia pero fue un poco más "pacifista" porque no hubo tantos asesinatos. (...) En cambio, en los otros grupos si, como en la Toma del Palacio de Justicia, esas imágenes se ven mucho más. De las FARC se vieron muchas imágenes que por las redes sociales se difundieron que nos hacían preguntarnos qué era lo que estaba pasando respecto al proceso de paz.

Implícitamente, se puede dilucidar que su argumento se fundamenta desde la historia oficial dado que, circulan menos memorias sociales del MAQL por haber sido “menos violenta” y por el contrario, las de M-19 y FARC- EP, han sido más visibles por ser “más violentas”. Lo anterior no es más que el resultado del discurso oficial que propende por deslegitimar la lucha de las insurgencias al cuestionar el poder hegemónico.

Ahora bien, se presentan las modificaciones de esas memorias que se configuraron sobre los procesos de paz luego de concluida la propuesta pedagógica. Como primera medida, se concluye que la totalidad del grupo de estudiantes entrevistados está de acuerdo en que efectivamente el proceso pedagógico, iniciado con la caracterización del conflicto político, social y armado en Colombia, sumado al surgimiento de cada una de las guerrillas trabajadas, permitió modificar las memorias sociales alrededor de los procesos de paz. Las siguientes tres citas ilustran lo dicho:

Daniel: Claro que cambió porque en lo que vimos se demuestra porque se crearon y el pensamiento que cada una representaba.

Lina: Me interesé más por saber en qué nos ayudaba a nosotros en dejar la guerra, el conflicto. El tema de la reinserción, que la gente pudiera venir a la ciudad, estudiar, tenía que pagar por sus delitos. Mi lectura frente a los procesos de paz cambió positivamente, la verdad para no interesarme antes y ahora sí, si cambió.

Tatiana: Para nosotros es más fácil hacer la guerra, como se ha visto en la historia de la humanidad y por eso, la paz es un desafío para nosotros. Creo que existen más memorias sobre el conflicto armado que sobre los procesos de paz, precisamente porque siempre ha sido más fácil hacer la guerra, mientras que la paz ha sido un desafío.

En este aspecto, confluyen elementos que implícitamente permiten comprender críticamente el problema social relevante a partir de la reconfiguración de sujetos políticos, que piensan, actúan y construyen lo político-social de distintas formas. Claramente en este punto, se puede observar una tensión entre lo instituido (Historia y memoria oficiales) y lo

instituyente (historias y memorias sociales) porque los apartados de las voces de Lina y Tatiana permiten entrever formas de ser, actuar y hacer frente a la construcción de las memorias sociales de los procesos de paz. Lo anterior, se ejemplifica cuando Lina se cuestiona sobre las ventajas que trae para la sociedad la culminación del conflicto; de igual forma su preocupación ronda por reconocer el futuro de población excombatiente al debatirse en la dualidad de tener que pagar sus delitos y que por otro lado, se les garantice derechos básicos como ciudadanos como el estudio.

En cuanto a lo que postula Tatiana, se muestran las intencionalidades que desde la clase hegemónica se pretenden al prolongar el conflicto en el entendido que, allí toman lugar los intereses políticos y económicos que sustenta su poder. Lo anterior se ilustra, en el triunfo del NO en el plebiscito del 2 de octubre de 2016 con el fin de refrendar los acuerdos alcanzados en la mesa de negociación de La Habana. Una gran conclusión que se reconoce desde la voz de Tatiana tiene que ver con que existen más memorias sobre el conflicto que de los paz. Siguiendo al profesor Antonio cuando afirma que esas memorias que circulan entre los y las estudiantes

(...) se han venido viciando por el uribismo. Es decir, uno encuentra preconceptos frente a las propuestas de paz, producto de la campaña de desinformación que dieron estos sectores frente al proceso.

Por otro lado, frente al análisis didáctico de esta propuesta se puede determinar que este trabajo logró implementar los postulados de Cuesta (2007) sobre la didáctica crítica, que como se vio en apartados anteriores corresponden a: problematizar el presente; pensar históricamente; educar el deseo; aprender dialogando; y a impugnar los códigos pedagógicos

y profesionales. En la siguiente reflexión de Lina encontramos consonancia con estos postulados, al decir que

(...) me gustó mucho porque además del proyecto que trajeran una persona de afuera [en referencia al maestro en formación] con metodologías diferentes, pues muy chévere. Para ser honesta, yo nunca le presté atención a las Ciencias Sociales ni a la Política, pero cuando llegó y las conversaciones que teníamos, era mucho más interesante, yo participaba un poquito más e investigaba un poco. La verdad significó porque dejé de ser un poco ignorante porque antes no sabía nada sobre procesos de paz, antes la enseñaban de una manera muy fea, el profesor no hacía las explicaciones correctas y nos imponía lo que él pensaba.

Como se ha visto, estos aspectos analizados tácitamente han venido dando respuesta a la pregunta planteada. Sin embargo, vale la pena recalcar las reflexiones por parte de los y las estudiantes y los profesores alrededor de la implementación del museo de la memoria en el aula de los procesos de paz, con sus consecuentes aportes didácticos, pedagógicos en relación con la enseñanza de la historia reciente, la formación política y la memoria social.

En relación con la **didáctica crítica** se encontraron las siguientes consideraciones

Daniel: Yo creo que es replicable porque cada persona merece conocer la historia de su país porque también demuestra que las luchas se dan por alguna motivación. Es interesante saber porque surgieron esos grupos, además de saber valorar los diferentes pensamientos que existen. Recordar eso es aprender a ser tolerante y aceptar las ideas de los otros y nunca sobrepasar los derechos de los otros.

Lina: La creatividad, yo no había visto a mis amigos tan creativos porque salían con tablas, con un televisor, entonces por ese lado, aumentó la creatividad, nos hacía pensar, leer para exponer. Nos ayuda muchísimo los debates, no somos ausentes a la clase, no sólo escuchamos y ya, sino que también participamos, somos el centro y opinamos, entonces es muy chévere. Se aprende, se participa y se da una opinión. Es muy importante porque nosotros salimos a la vida y sin saber nada de esto, complicado, son cosas que se deben enseñar.

Profesor Eduardo: Entendiendo la didáctica como esa herramienta para aproximar a la construcción del conocimiento, efectivamente una alternativa de un museo de memoria en el aula y específicamente sobre el tema de los procesos de paz impactó, primero en la formación política porque se reconocieron papales importantes de grupos guerrilleros que en décadas anteriores firmaron procesos de paz y que efectivamente terminaron articulándose en la vida política actores de grupos como el M-19, que hoy hacen parte del escenario de política de nuestro país y en las diferentes instancias.

De lo anterior se pueden inferir varios elementos que corresponde a la didáctica crítica, siendo estos aprender dialogando, problematizar el presente y pensar históricamente (voces de Lina y Freddy). Por otro lado, es sugerente analizar la yuxtaposición conceptual en cómo se concibe la formación política entre el presente texto y profesor Eduardo, ya que este último la reduce al ejercicio de integración a la política institucional. No obstante, indicó que el museo se configuró como una herramienta didáctica alternativa.

Siguiendo esta línea, desde lo **pedagógico** aunado al **currículo** se vislumbraron los siguientes postulados,

Profesor Eduardo: El museo escolar se convierte precisamente en una muy interesante propuesta pedagógica porque articula los contenidos y los hace más accesibles a la cotidianidad. En el municipio de Facatativá, desafortunadamente no tenemos el privilegio de contar con la cercanía de los museos y ellos entendieron que es un espacio bien interesante para que reconozcan en esas muestras reflejada en ese museo escolar una enseñanza diferente y considero yo muy didáctica de conocer y aprender la historia reciente.

Profesor Antonio: En relación con los estándares y su relación con los procesos de paz, yo diría que en cierta manera no. Porque uno encuentra la palabra como tal por ahí en la parte introductoria de los estándares de Ciencias Sociales y lo segundo es que cuando se habla de grupos armados, siempre aparecen como un estándar que dice: "asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de distintos grupos armados en el país". Entonces uno se pregunta, hasta qué punto es una posición preventiva frente a los grupos armados y el mismo proceso de paz

A partir del primer postulado, se concluye la pertinencia y el aporte histórico, social y cultural no solamente para ser elaborada en una única institución educativa, sino que también se puede concebir como un legado para la comunidad facatativeña, dada la carencia de espacios museológicos en el municipio.

Respecto al segundo postulado, relacionado con el currículo se tiene que las Ciencias Sociales escolares son concebidas siguiendo los estándares curriculares diseñados por el Ministerio de Educación Nacional. De igual manera, en las clases de los grados superiores son constantes las menciones por parte de los docentes hacia las pruebas Saber 11, es decir, los contenidos están ligados a la preparación de estas pruebas por competencias de carácter

nacional. También, se evidenció que una gran dificultad para llevar a cabo las clases es la limitación horaria que tiene este espacio académico puesto que, a la semana no sobrepasa las dos horas, en comparación con materias que tienen aseguradas un mínimo de cuatro horas semanales. Asimismo, fue apreciable que aún con el condicionamiento horario, se realizan apuestas desde la libertad de cátedra en procura de generar reflexión crítica entre los y las estudiantes.

Otro de los aspectos que merece primordial análisis, como resultado de la práctica pedagógica es la reflexión que corresponde a los aportes en la formación del maestro, teniendo como norte una postura ético- política.

Un primer elemento que se tiene es de la investigación, ésta en dos direcciones: por un lado, al ser una inquietud constante por los asuntos y problemáticas sociales que deben ser asumido a la hora de desempeñarse en los escenarios educativos. Por otro, ha de ser una investigación que propenda por su propia praxis. Es decir, de una práctica que se encamine a reconocer su propio que-hacer, en el sentido que, este constantemente debe ser (re)evaluado y (re)elaborado dado que nunca está acabada pues siempre se renueva.

En segundo lugar, la labor del maestro debe asumirse permanentemente por el accionar pedagógico encaminado por principios críticos, ha aspirar por una enseñanza desde el diálogo y no desde la imposición porque su rol no debe estar jerarquizado desde sus intencionalidades aspirando y aplicando una enseñanza horizontal donde el dialogo cobra significado que nutra a los demás, pero desde el cual se pueda nutrir a sí mismo en aras de la empatía y la comprensión.

En tercer lugar, el maestro debe estar preparado para enfrentar los embates que trae consigo el siempre incierto ambiente escolar, en el cual por más preparación y certeza de lo planeado puede verse trastocado, ante lo cual siempre hay que estar dispuestos con otras alternativas. En este sentido, durante el desarrollo de la práctica, en varias oportunidades distintas situaciones llevaron a cambiar lo estipulado con anterioridad para el desarrollo de las clases. Situaciones que van desde la generalidad del contexto donde se efectúa la labor docente, hasta las particularidades del aula de clase.

En cuarto lugar y aunado a lo anterior, el contar con los materiales adecuados permitió desarrollar las sesiones de clase. Sí bien, la IEM Manuela Ayala de Gaitán se encontraba aceptablemente dotada con equipos de audio video, en más de una ocasión se optó por llegar al aula con un equipo de cómputo tipo portátil, así como un DVD. Estos recursos electrónicos, permitieron abordar asuntos de una manera más vivencial en el grupo de estudiantes, los materiales cinematográficos, notas periodísticas o videos de plataformas como Youtube posibilitaron tensionar asuntos como el abordaje de la memoria social a partir de sucesos del pasado como lo era los procesos de paz.

3.2.4. Musealizar el aula como movilizador social.

Llegados a este punto, se hace más que pertinente hacer explícita la idea que ha estado presente a lo largo de las páginas anteriores. Tal idea, como bien puede intuir el lector, apunta hacia la resignificación y potencialización que existe en un aula de clase convencional, a partir de la proposición del maestro que se piensa este espacio más allá del simple escenario dotado de un tablero y un buen número de pupitres. Por otro lado, si bien ha sido un apoyo o nexo extraescolar que ha posibilitado procesos de enseñanza, el museo por lo general es visto como un lugar para ir a contemplar lo exhibido, siguiendo un guion preestablecido donde sus

visitantes discurren en un rol pasivo susceptible de recibir simple información que no se cuestiona, que no se problematiza, devengando en últimas, en la difusión de unas políticas de la memoria favorables a quienes prestablecen los discursos que desde allí circulan.

Por lo tanto, de nada sirve, la conjunción de una clase de Ciencias Sociales escolares con la visita a un museo, y más sí se trata de aquellos que resguardan la historia nacional (de exaltación de unos grupos sociales en detrimento de otros) o sí en el pasado reciente en sus instalaciones tuvieron lugar vejámenes contra los derechos humanos, sí esta se hace de manera acrítica y pasiva donde no se vinculen los problemas sociales del presente.

De igual forma, las atmosferas proclives a querer solucionar dichas problemáticas históricamente no han tenido cabida en los relatos museísticos, como han sido las coyunturas de procesos de paz. De manera que, para el caso colombiano, es necesario entroncar problemáticas sociales como el conflicto político, armado y social y sus apuestas por transformarlo como los procesos de paz, con los guiones museográficos. En ese camino, actualmente despuntan múltiples apuestas en ese sentido, que bien no han estado exentas de debate, por los relatos y narrativas que desde estos lugares se busca que circulen.

Ahora bien, el aula como lugar desde donde se fomentan procesos de agenciamiento de identidades debe estar en consonancia con tales debates para no seguir moldeando subjetividades sin un potencial transformador. Esto permite que los sujetos se configuren a sí mismos a partir de su inquietud por reconocer la historia reciente con el encuentro de las memorias sociales, especialmente aquellas subordinadas, y por el deseo de apostarle a la defensa de la paz y la justicia social, a las vez que rechaza todas aquellas acciones encaminadas desde el bloque de poder para autolegitimarse bajo el establecimiento de sus políticas de la memoria. Es en últimas, la elaboración de un museo de la memoria en

el aula es un imperativo categórico en aras de debatir y contraponerse a ese código del saber disciplinar hegemónico, pues se convierte en un movilizador social a partir de los deberes de la memoria que necesariamente deben trascender el aula.

Este capítulo como punto de encuentro de los capítulos precedentes permitió dar cuenta de las pretensiones ético- políticos que sustentaron la propuesta del museo de la memoria en el aula. Aquí cobran relevancia, las memorias subordinadas, puesto que en el grupo de las memorias no dominantes sus equivalencias no son semejantes y aun cuando se quieran invisibilizar, minimizar, segregar, silenciar, eliminar u ocultar unas son más proclives de padecer esto que otras.

Es fehaciente y mucho nos dice la prevalencia de las memorias del conflicto armado, político y social sobre las memorias que existen de los procesos de los procesos de paz. No obstante, a la luz de nuestros tiempos circulan más las memorias sobre el proceso de paz reciente de la FARC-EP, en cuanto a la temporalidad y la mediatez de la información que existe hoy en día, en comparación con los procesos de paz cuyos protagonistas fueron el M-19 y el MAQL hace más de treinta años.

En cuanto a la práctica pedagógica y la pretensión de configurar la memoria social de estos procesos de paz además de formación política en el grupo de estudiantes, se puede afirmar que hay luces que desde sus propias voces lo indican así, lo cual quiere decir que la propuesta del museo en el aula, anclada desde la didáctica crítica, tiene enorme riqueza para seguir siendo trabajada.

CONCLUSIONES

Este trabajo es el resultado de un largo proceso a partir de una primigenia idea acerca de la relación entre procesos de paz, museo y aula. Proceso que estuvo mediado por sus fases y tiempos, con sus consecuentes altibajos. Así, los tiempos iban y venían entre la extensa indagación documental, sumado al diseño del plan de clases, la práctica pedagógica a la que lógicamente se le sumó la preparación de las sesiones. Siendo estos los elementos que abonaron el terreno, permitiendo la elaboración del museo de los procesos de paz del M- 19, MAQL y FARC-EP, con sus posteriores análisis e influjos necesarios para llegar a enunciarlo y desde lo cual se puede extraer varias conclusiones.

Una es entender que antes de hablar de paz en Colombia, el conflicto social, político y armado en Colombia ha sido moneda corriente desde hace más de medio siglo. Los elementos de su origen, así como los actores involucrados, han provenido desde diferentes frentes y dada tal heterogeneidad hacen de este un proceso que ha fluctuado al ritmo de sus tiempos históricos, donde dada su complejidad ha sido más fácil su continuación que su culminación mediante procesos de negociación.

Otro punto, se puede identificar la existencia de un mayor número de memorias sobre el conflicto político, social y armado, en contraste de las que circulan sobre las memorias de los procesos de paz, a pesar de no ser pocas las ocasiones donde se ha propiciado espacios de salidas negociadas mediante procesos de paz. Cabe decir que esta apropiación de lo que se recuerda, no está mediada por el azar puesto que obedecen a políticas de la memoria oficiales, donde los medios de comunicación funcionan como dispositivos que difunden y legitiman las memorias hegemónicas.

Políticas de las memorias que también entran en consonancia con un dispositivo disciplinar como lo es el currículo escolar, lo cual les permite a estas memorias hegemónicas implantarse y difundirse desde la escuela. De tal suerte, que sea más la excepción que la norma el referirse a procesos de paz en el aula. Sin embargo, lo que allí circula respecto al conflicto político, social y armado se enmarca dentro de acciones que buscan deslegitimar las luchas insurgentes que pretendían revertir el orden de una sociedad desigual. Por lo anterior, sigue siendo necesario aportar desde las Ciencias Sociales Escolares a la reconfiguración y/o reconstrucción de esas memorias sociales, con el fin de forjar nuevas ciudadanías críticas que problematicen su realidad.

En ese sentido el museo de la memoria en el aula fue el elemento aglutinador que permitió entablar un dialogo con el pasado-presente de conflicto político, social y armado, y de los procesos de paz, configurando sus memorias sociales a la vez que permitió vislumbrar matices de formación política en el grupo de estudiantes.

En cuanto a la formación del maestro en Ciencias Sociales, se concluye la importancia de asumir una postura ético-política, donde su rol tiene arraigo en una disposición y una sensibilización frente a diversos factores que conforman un escenario de acción (aula), es precisamente allí, donde el maestro piensa, reflexiona y se moviliza en contra de las dinámicas que configuran y estandarizan a los sujetos privándolos de actuar de sus contextos y particularidades. Por lo anterior, la construcción de propuestas pedagógicas como la expuesta en este documento, procuran forjar horizontes donde el pensar y problematizar su realización sea un imperativo constante.

Como se pudo observar, lo plantado aquí estuvo transversalizado por la línea de investigación formación política y memoria social, con su enfoque de enseñanza de la historia

reciente, en la cual se adscribe este trabajo. Sin lugar a duda, se hace perentorio continuar fortaleciendo este campo teórico-práctico, que desde la Universidad Pedagógica Nacional se viene trabajando desde hace ya varios años. En esa medida, lo aquí presentado aporta una experiencia más que, posibilita abrir un espacio investigativo y pedagógico sobre las memorias sociales de los procesos de paz acaecidos en la historia reciente de Colombia. Porque en primera medida, hay una tendencia más hacia la recordación del conflicto que de los procesos de paz; y en segunda instancia, porque entre los grupos insurgentes existen memorias aún más subordinados, las cuales se hace necesario rescatar para problematizarlas en el escenario académico y educativo. De igual manera, se ofrece la experiencia del museo de la memoria en aula para futuros trabajos de práctica pedagógica y ampliación de sus contenidos. Lo anterior como futura prospectiva investigativa, especialmente de un movimiento invisibilizado como lo ha sido el MAQL.

REFERENCIAS

- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alape, A. (4 de Abril de 1999). Quntín Lame 1880-1971. Un indio que no se dobló. *El Tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-887450>.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Álvarez, P. (2016). Los Museos Pedagógicos en España: actualidad y perspectivas de futuro. En P. Álvarez, *Los museos pedagógicos en España* (págs. 21-32). Gijón-Sevilla: Ediciones Trea y Editorial Universidad de Sevilla.
- Ángel, G. (2 de Febrero de 2017). *La última marcha guerrillera*. Obtenido de Rebelión.org: <https://rebelion.org/la-ultima-marcha-guerrillera/>.
- Arenas, J. (1972). *Diario de la resistencia de Marquetalia*. Bogotá: Abejón Mono. Obtenido de https://www.farc-ep.co/pdf/Diario_Marquetalia.pdf.
- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Bogotá: UD Editorial. Obtenido de <https://editorial.udistrital.edu.co/detalle.php?id=1132&f=6>.
- Cabellero, L. (2014). Los museos de la memoria como posibilidad de reflexión ético-política: El caso de la experiencia museo de la memoria; Recordar para el futuro. *Ciudad Paz-Ando*, 126-145. Obtenido de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/5426/9325>.
- Cardona, L. (2018). *Una colectividad honorablemente sospechosa: Los alemanes, Colombia y la Segunda Guerra Mundial*. La Plata: Tesis de Doctorado.
- Carretero, M. (2007). *Documnetos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Chagas, M. (2007). La radiante aventura de los museos. *Ponencia presentada en IX Seminario sobre Patrimonio Cultural, Museos en obra celebrada el 20 y 21 de noviembre de 2007 en el Centro Patrimonial Recoleta Dominicana por la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos de Chile*. Obtenido de https://www.patrimoniocultural.gob.cl/614/w3-article-5410.html?_noredirect=1.
- Chagas, M. (26 de Noviembre de 2016). Mario Chagas - Escuela de Museología de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro. (P. F. Museos, Entrevistador) Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=02cI6g3JwR0>
- Chagas, M. (10 de Octubre de 2017). Mario de Souza Chagas. El rol de la nueva museología social. (C. Cba, Entrevistador) Obtenido de <https://es-la.facebook.com/cba.cultura/videos/mario-de-souza-chagas-el-rol-de-la-nueva-museolog%C3%ADa-social/1776938132605931/>
- Charria, C. (25 de Agosto de 2016). La memoria histórica en el aula de clase: Una estrategia didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación para la paz en el posconflicto. *Magisterio.COM.CO*. Obtenido de La memoria histórica en el aula de clase: Una estrategia didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación para la paz en el posconflicto: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-memoria-historica-en-el-aula-de-clase-una-estrategia-didactica-para-la-ensenanza-de-las>
- Comisión de la Verdad. (19 de Noviembre de 2012). Sujeto y política: Vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, 67-88. Obtenido de

- <https://comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/reconocimiento-de-los-impactos-del-conflicto-armado-colombiano-en-ninos-ninas-y-adolescentes>
- Congreso de Colombia. (10 de Junio de 2011). Ley 1448 de 2011. Bogotá. Obtenido de <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>.
- Congreso de Colombia. (25 de Julio de 2019). Ley 1979 de 2019. Bogotá. Obtenido de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30036689#:~:text=LEY%201979%20DE%202019&text=1979%20DE%202019-,por%20medio%20de%20la%20cual%20se%20reconoce%2C%20rinde%20homena%20je%20y,y%20se%20dictan%20otras%20disposiciones.&text=Art%C3%ADculo%201%C2%B0>.
- CRIC. (s.f.). *Consejo Regional Indígena del Cauca*. Obtenido de <https://www.cric-colombia.org/portal/proyecto-politico/>.
- DANE. (30 de Agosto de 2019). *DANE Información para Todos*. Obtenido de <https://sitios.dane.gov.co/cnpv/#!/>.
- David, F. (2017). Museos, sociedad y memoria. *Memorias de la XX Cátedra Anual de Historia "Ernesto Restrepo Tirado" Museos Memoria Historia 20 y 21 de octubre de 2016* (págs. 15-22). Bogotá: Museo Nacional de Colombia; Ministerio de Cultura; Centro Nacional de Memoria Histórica; Universidad Nacional de Colombia; Universidad Externado de Colombia.
- de Narváez, S. (6 de Marzo de 2020). Así editó Darío Acevedo las guías del Museo de Memoria en Cali. *Pacifista!* Obtenido de <https://pacifista.tv/notas/documentos-control-cambios-dario-acevedo-edicion-guias-sala/>.
- El Espectador. (5 de Febrero de 2020). Museo de Memoria: su primera piedra fue puesta en medio de críticas y protestas. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/museo-de-memoria-su-primera-piedra-fue-puesta-en-medio-de-criticas-y-protestas-articulo-903274/>.
- El Tiempo. (16 de Octubre de 2019). Tras 17 años, víctimas de ‘Orión’ esperan que la verdad salga a la luz. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/colombia/medellin/se-cumplen-17-anos-de-la-operacion-orion-en-medellin-423672>.
- El Tiempo. (26 de Febrero de 2020). 'La toma de la embajada fue llave para una puerta de paz':Otty Patiño. *El Tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/justicia/conflicto-y-narcotrafico/otty-patino-habla-sobre-toma-del-m19-a-la-embajada-de-republica-dominicana-466656>.
- Estrada, J. (2015). Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada Elementos para una interpretación histórica del conflicto social y armado. En C. H. Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (págs. 295-351).
- Fajardo, D. (2015). Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana. En C. H. Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (págs. 352-406). Obtenido de http://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Versi%20on_final_informes_CHCV.pdf.

- Fisas, V. (2010). *¡Alto el fuego! Manual de procesos de paz*. Barcelona: Icaria Editorial. Obtenido de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Espana/ecp/20161219045734/pdf_1093.pdf.
- Franco, M., & Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un*. Buenos Aires: Paidós. Obtenido de <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/pdf/Levin,%20F.pdf>.
- Funes, A. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, 91-102.
- García, A., & León, N. (20 de Enero de 2014). Los museos como recurso didáctico en la enseñanza de la historia en educación primaria. *Tesis de pregado*. México D.F: Universidad Pedagógica Nacional de México.
- González, J. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico. *Anuario Pedagógico*, 53-64.
- Gutiérrez, A. (2012). Negociaciones de paz en Colombia, 1982-2009. Un estado del arte. *Estudios Políticos*, 175-200. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/13210>.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Jiménez, A., Infante, R., & Ruth, C. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, 285-312.
- Lafourie, J. (1 de Marzo de 2020). Entre la verdad y la memoria. *La Patria*. Obtenido de <https://www.lapatria.com/opinion/columnas/jose-f-lafourie/entre-la-verdad-y-la-memoria>.
- Lame, M. Q. (1939). *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Ediciones Funcol. Obtenido de <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2864924/>.
- Lame, M. Q. (1971). *En defensa de mi raza. Introducción y notas de Gónzalo Castillo Cárdenas*. Bogotá: Comité de Defensa del Indio. Obtenido de <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2864901/>.
- Lara, P. (1986). *Siembra vientos y recogerás tempestades*. Bogotá: Planeta Colombia Editorial.
- Leal, F. (2003). La doctrina de seguridad nacional: materialización de la guerra fría en América del Sur. *Revista de Estudios Sociales*, 74-87.
- Londoño, J., & Carvajal, J. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Ciudad Paz-ando*, 124-141. Obtenido de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/8261/10594>.
- López, M. (20 de Septiembre de 2018). *Nace el Museo Escolar de la Memoria Comuna 13-MEM C13 [Comunicado de Prensa]*. Medellín. Obtenido de <https://museomemoriac13.wixsite.com/memc13>.
- López, M. (17 de Octubre de 2018). Abrió sus puertas el Museo Escolar de la Memoria en la Comuna 13. (Teleantioquia, Entrevistador) Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=mhKx0ypxocI#:~:text=Ya%20abri%C3%B3%20sus%20puertas%20el,que%20ha%20vivido%20este%20territorio>.
- Martínez, M., & Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, 67-88.

- Medina, C. (2010). FARC-EP Y ELN. Una historia política comparada (1958-2006). Bogotá: (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Colombia.
- Medina, C. (2016). Colombia: Conflicto armado, derechos humanos y medios de comunicación. *Hachetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, 13-26.
- MEM C13. (2020). *Museo Escolar de la Memoria Comuna 13*. Obtenido de <https://memc13.org/historia/>.
- Ministerio de las Culturas, I. A. (29 de Septiembre de 2018). *Establecimientos Educativos se preparan para crear Museos Escolares*. Obtenido de <https://www.cultura.gob.cl/actualidad/establecimientos-educativos-se-preparan-para-crear-museos-escolares/>.
- Molano Jimeno, A. (15 de 08 de 2010). El robo de la espada. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elspectador.com/noticias/nacional/articulo-219336-el-robo-de-espada>.
- Molano, A. (2015). Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010). En C. Histórica, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (págs. 541-598). Obtenido de http://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Version_final_informes_CHCV.pdf.
- Molano, A. (2016). *A lomo de mula. Viajes al corazón de las FARC*. Bogotá: Aguilar.
- Neira, A. (27 de Febrero de 2020). Cuando la guerra en Colombia fue noticia mundial. *El Tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/politica/toma-de-la-embajada-de-republica-dominicana-asi-ocurrio-el-secuestro-hecho-por-el-m19-466528>.
- Núñez, L. Á. (2008). Quintín Lame: mil batallas contra el olvido. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 91-124. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/21775/1/18283-59203-1-PB.pdf>.
- Orozco, C. (24 de Agosto de 2019). "La memoria y la verdad se convirtieron en botín político": Gonzalo Sánchez. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elspectador.com/colombia2020/pais/la-memoria-y-la-verdad-se-convirtieron-en-botin-politico-gonzalo-sanchez-articulo-877648/>.
- Palacios, M. (2009). *El café en Colombia 1850-1970. Una historia económica, social y política* (Cuarta ed.). México D.F.: El Colegio de México. Obtenido de https://www.academia.edu/41422716/El_caf%C3%A9_en_Colombia_1850-1970._Una_historia_econ%C3%B3mica_social_y_pol%C3%ADtica.
- Pastor, M. (2004). *Pedagogía Museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona : Ariel, S.A.
- Peñaranda, D. (2010). *El Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL): Una guerra dentro de otra guerra*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda. Obtenido de http://www.cedema.org/uploads/MAQL_Penaranda.pdf.
- Peñaranda, D. (2015). *Guerra propia, guerra ajena. Conflictos armados y reconstrucción identitaria en los andes colombianos. El Movimiento Armado Quintín Lame*. Bogotá: CNMH-IEPRI. Obtenido de <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2079055/>.
- Pizarro, E. (2017). *Cambiar el futuro. Historia de los procesos de paz en Colombia (1981-2016)*. Bogotá: Debate.
- Ramos, A., & Bompadre, J. (2018). Procesos de memoria. *PUNTO CUNORTE. Revista Académica del Centro Universitario del Norte*, 7-26.
- Real Academia de la Lengua [RAE]. (2019). *Museo*. Recuperado el 1 de Noviembre de 2019, de <https://dle.rae.es/museo>.

- Rodríguez , S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombia de Educación*, 163-186.
- Rodríguez , S., & Mendoza, N. (2006). Formación Política y Reconstrucción de la Memoria Social. Documento de fundamentación.
- Rodríguez, S., & Sánchez, O. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 13-66.
- Sanabria, C., Baracaldo, J., & Junca, N. (2016). *De los diálogos y procesos de paz con la C.G.S.B. a los diálogos del Cagúan (1989-2002)*. (Tesis de pregrado), Universidad Pedagógica Nacional.
- Traverso, E. (2007). Historia Y memoria. Notas sobre un debate. En M. Franco , & F. Levín , *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (págs. 67-96). Buenos Aires: Paidós.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas . (01 de Enero de 2020). *Unidad para las Víctimas* . Obtenido de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/ruv/37385>.
- Vega, R. (2015). La dimensión internacional del conflicto social y armado en Colombia. Injerencia de los Estados Unidos, Contrainsurgencia y Terrorismo de Estado . En C. Histórica, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (págs. 697-761). Obtenido de http://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Version_final_informes_CHCV.pdf.
- Vega, R. (26 de Marzo de 2015). Rebelión.org. *Las quintiniadas en el Cauca*. Obtenido de <https://rebelion.org/las-quintiniadas-en-el-cauca/>.
- Vega, R., & Nuñez, L. Á. (2017). Los trabajadores petroleros en el enclave de la Tropical Oil Company: Formación, cultura y resistencia (1920-1948). *Congreso Latinoamericano y del Caribe. Trabajo y trabajadores: Pasado y presente 1500-2010*, (pág. 33). La Paz. Obtenido de <https://rebelion.org/docs/226579.pdf>.
- Verdad Abierta.com. (27 de Marzo de 2015). El Quintín Lame tomó y dejó las armas por su comunidad. Obtenido de <https://verdadabierta.com/el-quintin-lame-tomo-y-dejo-las-armas-por-su-comunidad/>.
- Verdad Abierta.Com. (27 de Julio de 2016). *La persecución y el exterminio que precedieron a la UP*. Obtenido de Verdad Abierta. Com: <https://verdadabierta.com/la-persecucion-y-el-exterminio-que-precedio-a-la-up/>.
- Villamizar, D. (2015). *Jaime Bateman, biografía de un revolucionario* (Tercera ed.). Bogotá: Taller de Edición Rocca.
- Villamizar, D. (2017). *Las guerrillas en Colombia. Una historia desde los orígenes hasta los confines*. Bogotá: Debate.
- Villarraga , Á. (2013). Procesos de paz y tránsito de grupos alzados en armas a nuevos movimientos políticos. *Controversia*, 16-75.
- Villarraga, Á. (2015). *Biblioteca de la paz 1980-2013. Los procesos de paz en Colombia , 1982-2014 (Documento Resumen)*. Bogotá: Fondo de Cultura Democrática.
- Villarraga, Á. (24 de Febrero de 2017). *Corporación Viva la Ciudadanía*. Obtenido de http://viva.org.co/cajavirtual/svc0531/pdfs/Articulo056_531.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Plan de trabajo de la propuesta pedagógica.

ÁMBITOS ANALÍTICOS	EJES PROBLÉMICOS	METAS FORMATIVAS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS (SESIONES)		RECURSOS DIDÁCTICOS E INFORMACIÓN
¿Qué es un proceso paz?	¿Vivimos en un mundo permanentemente en conflicto?	Reconoce que el conflicto armado y social en Colombia es uno más entre los conflictos que aún persisten en el mundo.	2 SESIONES	Lectura grupal del texto que acompaña el cuadro de conflictos actuales más prolongados en el mundo	1. Cuadro Conflictos actuales más prolongados en el mundo, extraído del libro Cambiar el Futuro. Historia de los procesos de paz en Colombia (1982-2016).
				Participación en la socialización del mapa Conflictos y construcción de paz en 2018.	2. Cuadro Los tiempos de negociación de algunos conflictos, extraído del libro ¡Alto el fuego! Manual para los procesos de paz. 3. Cartografía: Conflictos y Construcción de paz en 2018. Extraído de la Escuela de Cultura y Paz.
	¿Cómo lograr la paz? ¿Por la vía militar o mediante la negociación? ¿Qué actores interfieren y cuál es su papel?	Identifica las etapas de un proceso de paz y su importancia para dar fin a un conflicto mediante el diálogo. Reconoce los diferentes estamentos que componen una mesa de negociación.	2 SESIONES	Simulación de una mesa negociación con actores opuestos, representantes de las víctimas y facilitadores. Se tomará como ejemplo El proceso de paz de La Habana.	1. Formato cuadro con las diferentes etapas y participantes de los procesos de paz. 2. Puntos abordados en la negociación de La Habana con la respectiva posición de los actores en disputa.
	¿Por qué surgieron procesos de paz con las guerrillas mencionadas en Colombia?	Analiza los contextos en los cuales se llevaron a cabo dichos procesos de paz.		Realización de cuadros comparativos sobre las diversas agendas de negociación con las guerrilleras. Contexto interno tanto externo.	1. Publicidad por el SI para el plebiscito del 2 de octubre de 2016. 2. Carteleras. 3. Mapas mentales. 4. Muralismo.

¿Cuál es el Origen y por qué de la persistencia del conflicto armado y social en Colombia?	¿Qué factores han incidido en el surgimiento del conflicto actual?	Distingue las condiciones y actores que han propiciado la persistencia del conflicto armado en Colombia.	4 SESIONES	Saberes previos sobre los factores del conflicto, así como la distinción de cada uno de los actores que intervienen. Análisis de la película <i>Cóndores no entierran todos los días</i>. (Su proyección será actividad en casa) Búsqueda de material visual sobre el periodo de La Violencia y línea de tiempo desde su surgimiento, origen de las guerrillas mencionados y sus procesos de paz. Debate: ¿Existe conflicto armado en Colombia? (Se dividirá al grupo en dos para su realización)	1. Película: <i>Cóndores no entierran todos los días</i>. 2. Video: <i>El chicharrón de la tierra en Colombia</i>. 3. Lectura fragmento del libro <i>A lomo de mula</i>. 4. Líneas del tiempo. 5. Fotografías en los orígenes de conflictos armado en Colombia. 6. Lectura de versiones antagónicas sobre el conflicto armado. Fragmentos de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas y Sofismas del Terrorismo en Colombia.
	¿Por qué de la existencia de los grupos guerrilleros mencionados y, por lo tanto, por qué la multiplicidad de procesos de paz?	Establece diferencias entre las guerrilleras de primera y segunda generación.	3 SESIONES	Realización de mapas que den cuenta de la influencia geográfica de los grupos guerrilleros abordados (M-19, MAQL y FARC EP): 1. Origen. 2. Propósitos/Reivindicaciones. 3. Influencia ideológica. 4. Zona de influencia	1. Cartografía del conflicto en Colombia. 2. Obras de arte (Dibujos, pinturas, textos). 3. Fragmentos de <i>Las Vidas de Pedro Antonio Marín</i> de Arturo Alape. 4. Cortometraje <i>Manuel Quintín Lame - El primer guerrero</i>. 5. Entrevista a Jaime Bateman.

¿Por qué hacer memoria de los procesos de paz?	¿Somos un país amnésico? ¿Qué tanto sabemos sobre los procesos de paz? Mi sensibilidad ante la paz	Especifica aquello que se recuerda y se ha olvidado de los procesos de paz que se han realizado en Colombia. Asumir que todos y todas somos víctimas del conflicto y por ende necesitamos aunar esfuerzos para su solución mediante el diálogo.	3 SESIONES	1. Revisión de prensa Hegemónica y alternativa. 2. Material Visual en YouTube. 3. Entrevista a familiares. 4. Escribir una carta aquella víctima directa del conflicto (Guerrillero, militar o civil).	1. Material visual sobre lo que se mostró de los acuerdos de paz en medios tradicionales vs alternativos. 2. Búsqueda documental y de objetos en casa que rememoren los procesos de paz mencionados. 3. Socialización de opiniones y de aquello que se encontró en la búsqueda documental. 4. Indagar por la historia de vida de un guerrillero, militar y civil víctimas directas del conflicto.
	¿Qué recuerda mi familia o círculo cercano de los procesos de paz?	Reconoce la importancia ética de (re)construir la memoria colectiva de los procesos de paz.	2 SESIONES	Entrevista a familiares o personas cercanas.	Socialización de los resultados de las entrevistas.

Anexo 2. Mapa conflictos y construcción de paz en 2018. Tomado de: Escuela de Cultura de Paz.



Anexo 3. *Conflictos actuales más prolongados en el mundo*. Tomado de: Cambiar el futuro (Pizarro, 2017).

Cuadro 1. Conflictos actuales más prolongados en el mundo

Año de inicio	Tipo de conflicto	Continente	Lugar
1947	Disputa por la región de Cachemira	Asia	India y Pakistán
1948	Israel-Palestina	Asia	Israel y Palestina
1948	Conflicto interétnico en la región de Baluchistán	Asia	Pakistán-Irán
1949	Ejército Nacional de Liberación Karen	Asia	Myanmar
1960	Movimientos separatistas del sur de Tailandia (región de Patani)	Asia	Tailandia
1960	Conflictos interétnicos en la región de Katanga	África	República Democrática del Congo
1964	Movimientos insurgentes	América	Colombia

Anexo 4. *Formato entrevista semiestructurada para estudiantes.*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	
Nombre de la investigación: Museo de la memoria en el aula: historia reciente de Colombia a partir de una experiencia pedagógica sobre los procesos de paz con el M-19, MAQL y FARC-EP.	
Investigador a cargo: Cristian Camilo Moreno Infante	
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	
ESTUDIANTES	
Nombre del entrevistado	
Fecha	
Preguntas orientadoras	
1. ¿Qué aspectos conocías sobre los procesos de paz abordados? ¿Alguna imagen, narración o material audiovisual en especial? 2. ¿Cómo consideras que se desarrollaron las clases y esto para ti que significó? 3. Luego de lo visto, ¿Crees que existen unas memorias sobre los procesos de paz que circulan más que otras? ¿Por qué? 4. ¿Cómo se modificó tu lectura sobre los procesos de paz y sus actores? 5. ¿Qué reflexiones te surgen a partir de la realización del museo de la memoria en el aula sobre los procesos de paz? ¿En qué radica su importancia?	
Transcripción	

Anexo 5. *Formato entrevista semiestructurada para familiares.*

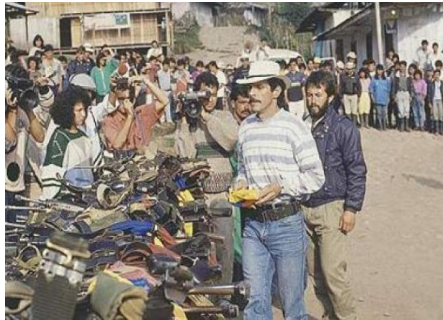
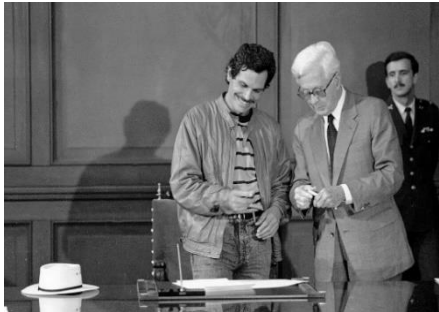
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	
Nombre de la investigación: Museo de la memoria en el aula: historia reciente de Colombia a partir de una experiencia pedagógica sobre los procesos de paz con el M-19, MAQL y FARC-EP.	
Investigador a cargo: Cristian Camilo Moreno Infante	
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	
FAMILIARES	
Nombre del entrevistado	
Fecha	
Preguntas orientadoras	
1. ¿Qué recuerda sobre los procesos de paz con el M-19, MAQL y FARC-EP? ¿Alguna imagen, narración o material audiovisual en especial?	
2. ¿Reconoce las siguientes imágenes y el momento en el cual se originaron?	
	
Imagen 1 Tomada de: El Tiempo	Imagen 2 Tomada de: El Espectador



Imagen 3
Tomada de: Verdad Abierta



Imagen 4
Tomada de: Revista Semana



Imagen 5
Tomada de:
El Espectador

3. ¿Cree que el conflicto armado y los sucesivos procesos de paz acontecidos en el país han influido de alguna manera en su vida? ¿Le recuerda algún momento en especial?
4. ¿Conocía de la propuesta del museo escolar sobre procesos de paz en la que participó su hija o hijo? De ser así, ¿Se propició algún tipo de conversación familiar al respecto?

Transcripción

Anexo 6. *Formato entrevista semiestructurada para profesores.*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	
Nombre de la investigación: Museo de la memoria en el aula: historia reciente de Colombia a partir de una experiencia pedagógica sobre los procesos de paz con el M-19, MAQL y FARC-EP.	
Investigador a cargo: Cristian Camilo Moreno Infante	
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	
PROFESORES	
Nombre del entrevistado	
Fecha	
Preguntas orientadoras	
1. ¿Considera que tal como están dispuestos los estándares en Ciencias Sociales en estos hay espacio para trabajar sobre los procesos de paz acontecidos en Colombia? 2. ¿Cuáles creen que son las memorias sociales que sobre los procesos de paz circulan entre los estudiantes? ¿Qué factores inciden en ello? 3. ¿La elaboración de un museo en el aula posibilita la enseñanza de la historia reciente? 4. ¿Qué aspectos considera que aporta en lo pedagógico y en los contenidos la propuesta del museo escolar para la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia reciente? 5. ¿Cree usted que didácticamente la construcción de un museo de la memoria en el aula sobre procesos de paz puede llegar a tener un impacto en la formación política y la construcción de memoria en los estudiantes? ¿Cuál?	
Transcripción	

Anexo 7. Transcripción entrevistas con estudiantes

	Daniel	Freddy	Brayan	Lina	Tatiana
¿Qué aspectos conocías sobre los procesos de paz abordados? ¿Alguna imagen, narración o material audiovisual en especial?	Conocía algo de las FARC por el proceso de paz que ese estaba dando en ese momento y un poco de historia del M-19. Del Quintín Lame no conocía nada.	En las noticias, cuando hicieron el proceso de paz con las FARC y algunas cosas que me contaba mi bisabuela, sobre los conservadores. Existía una disputa entre dos partidos políticos, había muchos conflictos por la forma de pensar, pensaban que las ideas de los otros eran mejores que las otras. Para que se casaran y hubiera un diálogo entre ellos debían ser de la misma ideología. Pero, no conocía nada más acerca de los procesos de paz abordados.	Yo había escuchado algo del M-19, que había dominado al Palacio de Justicia, pero hasta ahí no sabía nada más, vi unas imágenes del Palacio de Justicia con unos carrotanques. Y pues, el proceso de las FARC que fue el más reciente. Del proceso de Paz del MAQL no tenía ni idea, de hecho, cuando lo escuché, pensé que era del extranjero, pero nunca me imaginé que fuese de aquí.	De los procesos de paz [FARC] recuerdo algunas propagandas y videos que veía, en su momento hicieron una pregunta, con el plebiscito: si estábamos o no de acuerdo con los procesos de paz y la gente votaba. De ahí más o menos recuerdo las propagandas que salían en Youtube de la gente que decía: "apoyen" o "no lo apoyen". De los otros procesos de paz (M-19 y MAQL) no sabía nada.	Personalmente, sólo conocía el proceso de paz del gobierno de Juan Manuel Santos con las FARC, que se realizó en la Habana. Me acuerdo de las votaciones. El MAQL no lo conocía, no sabía de ellos.
¿Cómo consideras que se desarrollaron las clases y esto para ti que significó?	En las clases me sentí bien porque eran interesantes porque cada una era una historia diferente, entonces fueron temas nuevos para aprender. Significa mucho saber esas historias porque el que sabe su historia es menos probable que la repita, entonces estuvo bien conocer la historia de las guerrillas. Saber que cada una tenía un significado y que surgieron por algo.	Las clases me parecieron entretenidas, para enseñarnos a nosotros de una forma diferente y que se nos quedara en la cabeza sobre lo que veíamos; por ejemplo, sobre el M-19 que vimos una película, vamos a tener presente eso y otras actividades como cuando nos mostró el mapa de las regiones donde hubo conflicto armado, tendremos presente más adelante una idea de	Las actividades nos dieron a entender muchas cosas, como, por ejemplo, saber porque cierto tipo de poblaciones han sido víctimas del conflicto.	De una manera diferente, la verdad me gustó mucho porque además del proyecto que trajeran una persona de afuera con metodologías diferentes, pues muy chévere. Para ser honesta, yo nunca le presté atención a las Ciencias Sociales ni a la Política, pero cuando llegó y las conversaciones que teníamos, era mucho más interesante, yo participaba un poquito más e investigaba un	Gracias a las clases pudimos entender mejor el tema, porque una clase lúdica hace que nosotros no nos aburramos y podamos entender mejor los temas.

		cómo sucedió en la memoria.		poco. La verdad significó porque dejé de ser un poco ignorante porque antes no sabía nada sobre procesos de paz, antes la enseñaban de una manera muy fea, el profesor no hacía las explicaciones correctas y nos imponía lo que él pensaba.	
Luego de lo visto, ¿Crees que existen unas memorias sobre los procesos de paz que circulan más que otras? ¿Por qué?	Creo que las que más han circulado han sido de las de las FARC y las del M-19, por lo del Palacio de Justicia y el robo de la espada de Simón Bolívar. Hechos que impactaron la capital y por eso han sido tan sonadas. Y de las FARC por el proceso de paz. De resto, casi no se ven ni se escuchan. Sí no se averigua o alguien no le cuenta nunca se va a saber nada al respecto.	Sí, ya que todos estos grupos querían cambiar algo, peleaban por una causa – podría decir justa – que a través de los tiempos estos procesos (como el de las FARC) nos enseñan que no hemos aprendido de los anteriores procesos de paz, vemos que van persiguiendo a los líderes sociales que firmaron estos procesos y seguimos en las mismas como si nada, como si la historia se volviera a repetir, como si todo se estuviera repitiendo por varios años. Luego de conocer estos procesos de paz, me cautivó esto, porque quería saber qué pasó con las personas implicadas, si se solucionó el conflicto o en qué fallaron, cómo falló el Estado en darle solución a lo que ellos pedían.	En el de las FARC, por los niveles de violencia hizo que la trascendencia de lo que se hablara en ese tratado llegara hacia nosotros. En el del Quintín Lame, hubo violencia pero fue un poco más "pacifista" porque no hubo tantos asesinatos, porque Quintín Lame era un indígena que luchaba por los derechos, y por ello tuvieron que recurrir a la violencia por qué no los escuchaban pero no fueron tan violentos (en referencia al MAQL). En cambio, en los otros grupos si (M-19 y MAQL), como en la Toma del Palacio de Justicia, esas imágenes se ven mucho más. De las FARC se vieron muchas imágenes que por las redes sociales se difundieron que nos hacían preguntarnos qué	Sí, la información siempre es manipulada lamentablemente muy rara vez muestran las cosas como son. Por el lado de lo bueno que estaba haciendo Santos en su momento, tengo una imagen de Santos estrechándole la mano a Timochenko.	Si, circulan más por la cercanía con el proceso de paz, como el del gobierno de Juan Manuel Santos.

		¿hay imágenes de los procesos de paz que circulen más en Internet que otros? Aparece muchas imágenes con Juan Manuel Santos con la firma de la paz con las FARC, también cuando el M-19 entregó las armas, aparecen imágenes cuando ya están dando la rendición.	era lo que estaba pasando respecto al proceso de paz.		
¿Cómo se modificó tu lectura sobre los procesos de paz y sus actores?	Claro que cambió porque en lo que vimos se demuestra porque se crearon y el pensamiento que cada una representaba (en referencia a los grupos insurgentes abordados). Mientas que los medios de comunicación se dedican a mostrar solo una parte. Entonces, claro que cambió. Con el proceso de paz con las FARC estaba de acuerdo. Pero en algunas cosas estaba en desacuerdo porque no conocía a fondo el tema, ni lo que defendían, porque a uno le muestran que es malo delitos como lo del secuestro.	Yo sí diría que se modificó porque antes no le prestaba la atención que se debe prestarles, porque uno pensaba que estos procesos de paz no le afectan a uno; pero, ya después que estuvimos mirando todos estos procesos, entonces nos afecta ya sea bilateral o directamente.	Antes de iniciar las actividades con usted, yo me decía: "hubo un proceso y ya hubo paz", pero luego de los procesos de paz hubo conflicto y a la paz nunca se pudo llegar puesto que aún sigue viendo la guerra. En todos los procesos de paz siempre hubo violencia y nunca fueron tan "pacifistas" como los "pintan". Antes de las clases yo pensaba que esos procesos eran pacifistas, como que ellos dialogan, tienen un proceso y ya todo es tranquilo, pero no porque me dio a entender que estos procesos hubo muchas contradicciones que hicieron que el conflicto y los muertos estuvieran ahí.	Me interesé más por saber en qué nos ayudaba a nosotros en dejar la guerra, el conflicto. El tema de la reinserción, que la gente pudiera venir a la ciudad, estudiar, tenía que pagar por sus delitos. Mi lectura frente a los procesos de paz cambió positivamente, la verdad para no interesarme antes y ahora sí, si cambió.	Para nosotros es más fácil hacer la guerra, como se ha visto en la historia de la humanidad y por eso, la paz es un desafío para nosotros. Creo que existen más memorias sobre el conflicto armado que sobre los procesos de paz, precisamente porque siempre ha sido más fácil hacer la guerra, mientras que la paz ha sido un desafío.

Qué reflexiones te surgen a partir de la realización del museo de la memoria en el aula sobre los procesos de paz? ¿En qué radica su importancia?	Yo creo que es replicable porque cada persona merece conocer la historia de su país porque también demuestra que las luchas se dan por alguna motivación. Es interesante saber porque surgieron esos grupos, además de saber valorar los diferentes pensamientos que existen. Recordar eso es aprender a ser tolerante y aceptar las ideas de los otros y nunca sobrepasar los derechos de los otros.	La construcción del museo de la memoria en el aula me pareció importante porque los conocimientos en el museo, cómo los procesos de paz hicieron un cambio como le mencionaba antes, que no aprendemos sobre esos conflictos, el Estado no ha cumplido, nos damos cuenta con lo que nos dijo el muchacho que trajo de las FARC (Oscar Rodríguez, integrante del Partido FARC) nos mencionaba que el Estado no les brinda la debida protección. Tuvimos la iniciativa de buscar más allá, más afondo de lo que pasó y nutrirnos de información para poder hacer cada cuadro, reflexión sobre los procesos de paz, las fuerzas armadas; esta idea debe replicarse, porque propone, busca más allá, el artefacto representa lo que uno quiere dar a conocer dentro del museo y qué quiere transmitir.	Las reflexiones que surgieron fueron que muchas familias en estos procesos, que tuvieron situaciones críticas por el conflicto, entonces el dialogo fue conveniente para los tres: la comunidad, el gobierno y quienes están haciendo valer sus derechos. Entonces, es muy cruel que gente por hacer escuchar sus derechos no estén pensando sobre otras familias. Al ver esas imágenes, en la elaboración de mis compañeros en cada uno de sus proyectos, reflexioné sobre el ponerse en los zapatos del otro. En el museo cada uno de mis compañeros propuso algo diferente. Por ejemplo, vimos elementos a partir cosas recicladas. Vimos televisores antiguos que se manejaban y pues eso abre mucho la imaginación de los estudiantes haciendo que quienes vayan a ver sientan entusiasmo y se pregunten ¿esto cómo era? ¿qué fue? y qué pasó?	La creatividad, yo no había visto a mis amigos tan creativos porque salían con tablas, con un televisor, entonces por ese lado, aumentó la creatividad, nos hacía pensar, leer para exponer. Nos ayuda muchísimo los debates, no somos ausentes a la clase, no sólo escuchamos y ya, sino que también participamos, somos el centro y opinamos, entonces es muy chévere. Se aprende, se participa y se da una opinión. Es muy importante porque nosotros salimos a la vida y sin saber nada de esto, complicado, son cosas que se deben enseñar.	Desde el museo que hicimos en el aula, pudimos ver esas imágenes como ha sido el conflicto, entonces para que no exista más es mejor el dialogo e intentar una solución para que no siga habiendo más violencia. El día del museo, yo presenté imágenes sobre la Toma del Palacio de Justicia y creo que el museo de la memoria en el aula se puede replicar porque es algo muy lúdico y que llama la atención, entonces al ver esas imágenes las personas se van a interesar y acercarse más a esos temas. Gracias a esas clases lúdicas a muchos nos interesó mucho más ese tema, porque no era la típica clase de cortar y pegar porque hizo que nos interesáramos y nos gustara más la clase.
---	--	--	---	---	--

Anexo 8. Transcripción entrevistas con profesores

	Eduardo	Antonio
¿Considera que tal como están dispuestos los estándares en Ciencias Sociales en estos hay espacio para trabajar sobre los procesos de paz acontecidos en Colombia?	Eduardo Pineda docente de Ciencias Sociales desde hace 25 años. Es egresado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. A propósito de los estándares en Ciencias Sociales y los procesos de paz. Efectivamente, la respuesta es afirmativa, puntualmente en elemento de la relación entre la historia y la cultura, se ven unos parámetros que tienen que ver con el análisis del periodo conocido como La Violencia y establecimiento con las formas actuales de violencia. Durante en ejercicio que desarrollamos con el profesor Camilo, veíamos de manera clara no solamente el proceso de paz actual, sino procesos que se vivieron con otro grupo guerrilleros en décadas anteriores y por ello los estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales de décimo y once están específicamente ajustados a este interesante tema, pero sobre todo la pertinencia en la sociedad actual con la firma y el inicio de este proceso del posconflicto hoy llamado posacuerdo.	En relación con los estándares y su relación con los procesos de paz, yo diría que en cierta manera no. Porque uno encuentra la palabra como tal por ahí en la parte introductoria de los estándares de Ciencias Sociales y lo segundo es que cuando se habla de grupos armados, siempre aparecen como un estándar que dice: "asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de distintos grupos armados en el país". Entonces uno se pregunta, hasta qué punto es una posición preventiva frente a los grupos armados y el mismo proceso de paz.
¿Cuáles creen que son las memorias sociales que sobre los procesos de paz circulan entre los estudiantes? ¿Qué factores inciden en ello?	Con respecto a la pregunta número 2 sobre las memorias sociales sobre los procesos de paz que circulan entre los estudiantes, si tenemos que ser muy claros que el aporte dado por el trabajo hecho con el profesor Camilo abrió el espectro. Teníamos una visión bastante limitada y exclusivamente el trabajo se daba último proceso de paz pero a través del ejercicio hecho con él, pudimos mencionar inclusive un rastreo con padres, abuelos y en algunos casos con bisabuelos la memoria sobre procesos de paz en otras décadas y con otros grupos guerrilleros diferentes al que se dio con las FARC en Cuba.	En la parte de memorias, yo pienso que lo que se ha generado en este sentido en relación con los estudiantes y las memorias histórica de los procesos de paz se ha venido viciando por el uribismo. Es decir, uno encuentra preconceptos frente a las propuestas de paz, producto de la campaña de desinformación que dieron estos sectores frente al proceso.

¿La elaboración de un museo en el aula posibilita la enseñanza de la historia reciente?	La propuesta del museo en el aula que posibilita la enseñanza de la historia reciente fue una muy interesante propuesta didáctica que llenó de interés a los estudiantes por lo que representaba el asistir a un lugar y encontrar información hecha y reconstruida entre todos los estudiantes, cada uno daba un punto específico, una imagen, inclusive una sustentación sobre ello. Pero sobre todo que hacía más vivencial y desde mi óptica personal, muy interesante que hizo que los estudiantes concentraran un mayor interés en un tema que, uno tiene que decirlo con sinceridad en ocasiones no es de muy buena receptividad para los jóvenes o los adolescentes, en el caso de los estudiantes de grado 11.	En la parte de memorias, yo pienso que lo que se ha generado en este sentido en relación con los estudiantes y las memorias histórica de los procesos de paz se ha venido viciando por el uribismo. Es decir, uno encuentra preconceptos frente a las propuestas de paz, producto de la campaña de desinformación que dieron estos sectores frente al proceso.
¿Qué aspectos considera que aporta en lo pedagógico y en los contenidos la propuesta del museo escolar para la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia reciente?	El museo escolar se convierte precisamente en una muy interesante propuesta pedagógica porque articula los contenidos y los hace más accesibles a la cotidianidad. En el municipio de Facatativá, desafortunadamente no tenemos el privilegio de contar con la cercanía de los museos y ellos entendieron que es un espacio bien interesante para que reconozcan en esas muestras reflejada en ese museo escolar una enseñanza diferente y considero yo muy didáctica de conocer y aprender la historia reciente.	En la parte de memorias, yo pienso que lo que se ha generado en este sentido en relación con los estudiantes y las memorias histórica de los procesos de paz se ha venido viciando por el uribismo. Es decir, uno encuentra preconceptos frente a las propuestas de paz, producto de la campaña de desinformación que dieron estos sectores frente al proceso.

¿Cree usted que didácticamente la construcción de un museo de la memoria en el aula sobre procesos de paz puede llegar a tener un impacto en la formación política y la construcción de memoria en los estudiantes? ¿Cuál?’	Entendiendo la didáctica como esa herramienta para aproximar a la construir del conocimiento, efectivamente una alternativa de un museo de memoria en el aula y específicamente sobre el tema de los procesos de paz impactó, primero en la formación política porque se reconocieron papales importantes de grupos guerrilleros que en décadas anteriores firmaron procesos de paz y que efectivamente terminaron articulándose en la vida política actores de grupos como el M-19, que hoy hacen parte del escenario de política de nuestro país y en las diferentes instancias. Pero por sobre todo la construcción de una memoria de los estudiantes porque el solo hecho de saber que la apuesta que se le debe dar a este proceso de paz tiene que ver con su vida futura, que ellos son una generación que surge después de muchos años de conflicto armado y que ellos van a ser la primera generación que va a tener el privilegio de tener de decir que los resultados de la paz lo van a vivir no solamente en la parte política sino en su vida cotidiana, inclusive en la posibilidad de elegir una carrera, pero sobre todo el ser seres humano íntegros y que la sociedad valore como seres integrales.	En cuanto a la parte didáctica, yo creo que es valioso porque si volvemos al tema de imágenes, creo los estudiantes puede mostrar sus afinidades y desafectos frente a las imágenes. Pero es necesario que se maneje en un museo la parte audiovisual, de documentales, no sola la exposición de fotografía o testimonios de los estudiantes. Empero, el problemas es que en ocasiones en los colegios, cuando vienen personas desplazadas o que han tenido problemas en sus regiones siempre hay cierto sigilo por parte de las autoridades de la institución y eso queda en el secreto. Por ende, los estudiantes con estas condiciones toman actitudes de silencio profundo de no hablar de esos temas. También depende del contexto del colegio. Entonces, yo creo que didácticamente es valioso un museo sobre los procesos de paz, sin embargo hay que tener muchas variables en cuenta.
---	--	---

Anexo 9. Organización del aula para la presentación del museo de la memoria sobre procesos de paz.

Tomada por: Cristian Camilo Moreno, 2019.



Anexo 10. Tipo rollo cinematográfico sobre procesos de paz.

Tomada por: Cristian Camilo Moreno, 2019.



Anexo 11. *Escopetarra y fusil-pala.*

Tomada por: Cristian Camilo Moreno, 2019.



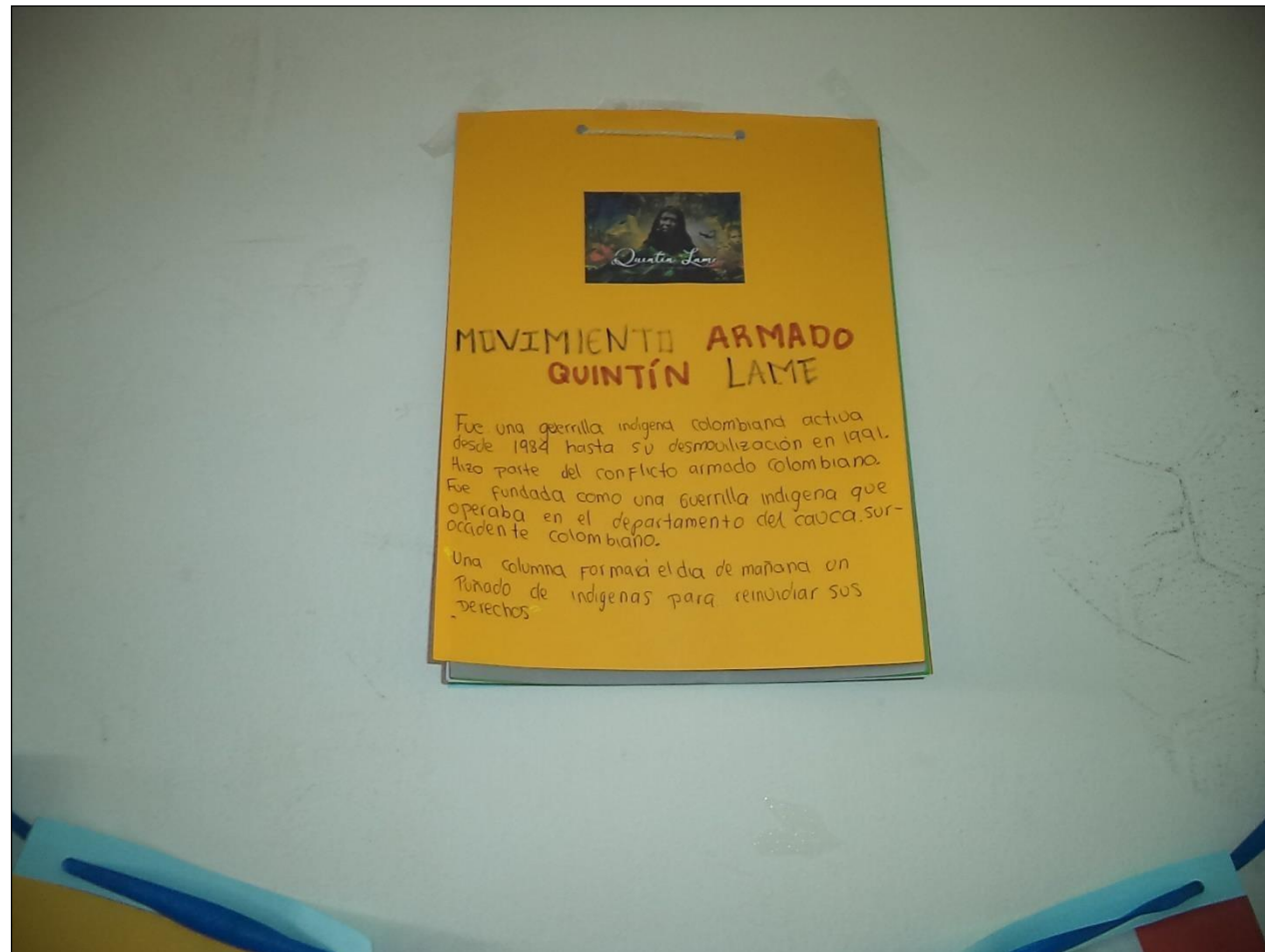
Anexo 12. *Diversas elaboraciones sobre procesos de paz.*

Tomada por: Cristian Camilo Moreno, 2019.



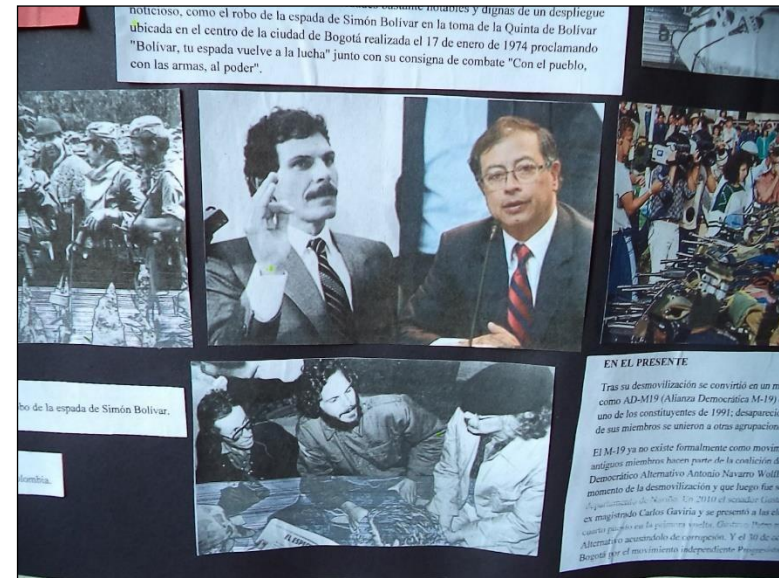
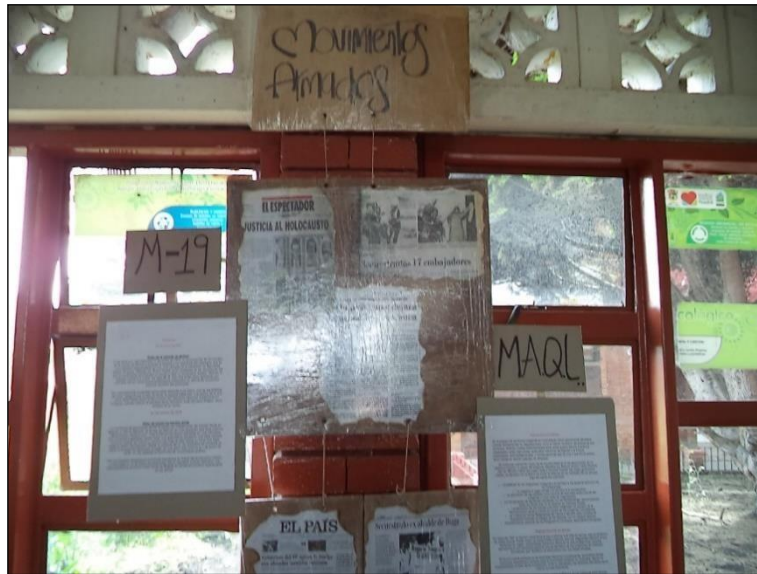
Anexo 13. Cuadernillo sobre el Quintín Lame.

Tomada por: Cristian Camilo Moreno, 2019.



Anexo 14. Presentación de fuentes primarias sobre las guerrillas trabajadas.

Tomada por: Cristian Camilo Moreno, 2019.



Anexo 15. *Indagación fuentes primarias sobre proceso de paz del M-19.*

Tomada por: Cristian Camilo Moreno, 2019.



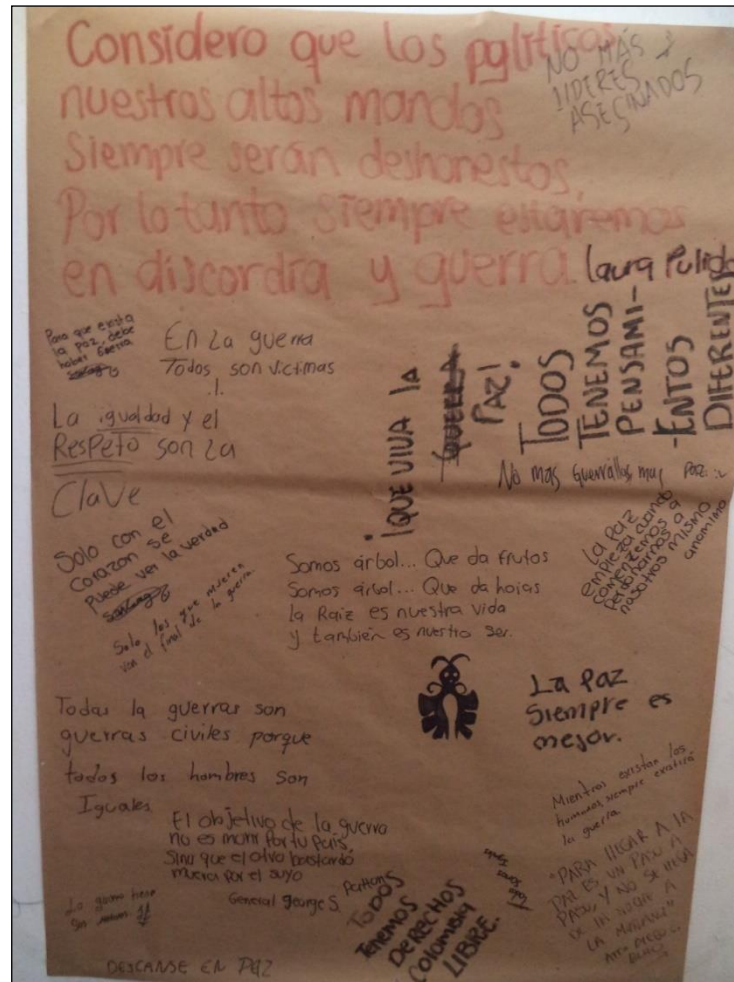
Anexo 16. *Símbolo de paz M-19.*

Tomada por: Cristian Camilo Moreno, 2019.



Anexo 17. Mural apuestas personales por la paz.

Tomada por: Cristian Camilo Moreno, 2019.



Anexo 18. *Cierre experiencia museo de la memoria sobre procesos de paz.*

Tomada por: Cristian Camilo Moreno, 2019.

