



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE POSGRADO

# **Escuela y memoria: transmisión intergeneracional de la Masacre de los Concejales en Puerto Rico, Caquetá, 2023**

**Paula Julieth Penagos Medina**

**Tesis para optar por el grado de Magíster en Historia y Memoria**

**Directora: Mg. Sandra María Raggio, Universidad Nacional de La  
Plata – Comisión Provincial por la Memoria**

Caquetá – Colombia, 17 de noviembre 2023

A los familiares de las víctimas, sobrevivientes, testigos que valientemente rompieron el silencio y me hicieron parte de sus enunciaciones.

A Jerónimo, para que sus memorias de infancia no sean atravesadas por el miedo y la angustia del conflicto armado.

## **Agradecimientos**

El camino recorrido para la elaboración de esta tesis no fue uno solitario. Por el contrario, se trató de un tránsito rodeado de aportes valiosos hechos por múltiples personas, quienes me acompañaron y guiaron desde el cariño y el respeto.

A la Universidad Nacional de La Plata, por acogerme y ser mi casa de estudios. A los docentes, compañeros y compañeras, quienes, a través del debate, enriquecieron mis perspectivas y experiencias en los estudios de memoria.

A Sandra Raggio por animarse a acompañarme en esta montaña de cuestionamientos que significó esta investigación, aportando su sentido crítico y meticulosos por la transmisión intergeneracional de memorias, resaltando aspectos que yo pasaba por alto en mi afán de abarcarlo todo. Por dedicar parte de su tiempo para leerme, animarme y corregirme para que pudiese lograr el resultado de acuerdo al cronograma de trabajo planteado.

A mi familia por motivarme a perseguir mis intereses académicos e investigativos. A mi papá por enseñarme la voluntad y la pasión que se requieren para hacer política en un territorio como el Caquetá.

A Ander por escuchar mis dudas metodológicas y conceptuales, por acompañarme en los momentos de duda y de agobio. A mis amigas y amigos, mi red de apoyo, por animarme a perseguir mis intereses investigativos y profesionales.

A los familiares de las víctimas, los sobrevivientes, los testigos y habitantes de Puerto Rico por romper sus silencios para hacerme partícipe de sus enunciaciones; por acogerme, más que como investigadora, como joven puertorriqueña interesada en la memoria e historia del pueblo del que años atrás tuvo que huir por la violencia.

A la ITESCO por generar los espacios para la realización de esta investigación, tanto con docentes y directivos como estudiantes.

A los y las jóvenes de grado 11° de la ITESCO por participar con tanto ahínco en los grupos focales y actividades diseñadas en esta investigación, por su sinceridad y alegría.

## Resumen

La Masacre de los Concejales fue la primera masacre en contra de una corporación pública en el marco del conflicto armado interno colombiano. Ocurrió en Puerto Rico, Caquetá, territorio que ha sido duramente golpeado por la violencia armada y política y, por tal, este atentado ocupa un lugar destacado en la historia y memorias locales. Esta investigación se propone ilustrar las posibilidades de la escuela como vector de transmisión intergeneracional de memorias locales del pasado reciente colombiano, a través del estudio de caso de las herramientas e iniciativas mediante las que la Institución Educativa Sagrados Corazones promueve la vinculación de jóvenes de grado 11° a la memoria colectiva sobre la Masacre de los Concejales y, por otro lado, se busca analizar las formas en que operan en estos jóvenes estudiantes la construcción de sentidos sobre el acontecimiento en cuestión.

En ese sentido, esta tesis parte de una metodología cualitativa, en la que se recurre a la historia oral, la revisión documental, las entrevistas semiestructuradas y grupos focales con distintos actores locales para lograr identificar la distintas memorias construidas sobre la Masacre, comprender los dispositivos pedagógicos y curriculares a través de los cuales la Institución Educativa Sagrados Corazones promueve la vinculación y socialización de la memoria colectiva sobre la Masacre en sus estudiantes de grado 11° y analizar los sentidos que estos jóvenes han construido sobre dicho acontecimiento. Este estudio es una invitación para que las escuelas colombianas asuman su responsabilidad y misión en la construcción de paz mediante la promoción de trabajos de la memoria del pasado reciente que permitan formar nuevas generaciones capaces y dispuestas a rechazar el uso de la violencia armada.

**Palabras clave:** Escuela, transmisión intergeneracional de memoria, conflicto armado interno, Masa de los Concejales, Puerto Rico - Caquetá.

## Abstract

The Massacre of the Councilors was the first massacre against a public corporation in the framework of the Colombian internal armed conflict. It occurred in Puerto Rico, Caquetá, a territory that has been hard hit by armed and political violence and, therefore, this attack occupies a prominent place in local history and memories. This research aims to illustrate the possibilities of the school as a vector of intergenerational transmission of local memories of the recent Colombian past, through the case study of the tools and initiatives through which the Sagrados Corazones Educational Institution promotes the bonding of 11th grade youth to the collective memory about the Massacre of the Councilors and, on the

other hand, it seeks to analyze the ways in which these young students operate in the construction of meanings about the event in question.

Therefore, this thesis is based on a qualitative methodology, in which oral history, documentary review, semi-structured interviews and focus groups with different local actors are used to identify the different memories built on the Massacre, understand the pedagogical and curricular devices through which the Sagrados Corazones Educational Institution promotes the linking and socialization of the collective memory about the Massacre in its 11th grade students and analyze the meanings that these young people have built about said event. This study is an invitation for Colombian schools to assume their responsibility and mission in the peacebuilding process by promoting labors of memory of the recent past that allows the formation of new generations capable and willing to reject the use of armed violence in their present.

**Key words:** School, intergenerational transmission of memory, internal armed conflict, Massacre of the Councilors, Puerto Rico - Caquetá.

## Contenido

Introducción .....	8
Marco teórico .....	13
Estado del arte .....	22
Apuntes metodológicos .....	29
Capítulo 1. Crónica de una masacre anunciada.....	36
1.1. Llegaron en una Toyota Land Cruiser color vinotinto: Acercamiento a la memoria oficial de la Masacre de los Concejales.....	36
1.2. “En río revuelto pesca todo el mundo”: Memorias locales y subterráneas .....	47
Capítulo 2. Transformaciones en el contexto social, político y cultural de Puerto Rico, Caquetá, entre los años 2005 y 2023 .....	65
2.1. Puerto Rico, Caquetá: Resistiendo a la violencia .....	65
2.2. Puerto Rico: hacia una comprensión amplia de la violencia (2010 – 2023) .....	72
Capítulo 3. Escuela y memoria: herramientas pedagógicas de la Institución Educativa Sagrados Corazones para la vinculación de jóvenes estudiantes a la memoria colectiva local .....	79
Preámbulo: la enseñanza del pasado reciente y de la guerra en el sistema educativo colombiano.....	81
3.1. Estándares de competencia de Ciencias Sociales: Una aproximación a la conflictividad social y armada en Colombia.....	84
3.2. Plan de área ciencias sociales de la ITESCO: Retos y dificultades de la enseñanza del pasado reciente en medio de la violencia actual.....	92
Capítulo 4. “¿Por qué no mejor hablar de lo bonito que tiene el municipio?” Tensiones y resistencias de los jóvenes de grado 11° frente al pasado reciente (Masacre de los Concejales) de Puerto Rico.....	119
4.1. Reflexiones del diario de campo .....	119
Hallazgo 1: Conceptualización amplia de la violencia .....	124
Hallazgo 2: Recursos vivenciales en la identificación de hechos de violencia asociada al conflicto armado.....	127
Hallazgo 3: Violencia política: Masacre de los Concejales vs. Asesinato de personero.....	129
Hallazgo 4: Narrativas del silencio .....	132
Hallazgo 5: Mecanismos y espacios en los que se vinculan a la memoria.....	135
4.2. “¿Por qué no mejor hablar de lo bonito?” Tensiones y Resistencias de la memoria del pasado reciente en estudiantes puertorriqueños .....	137

Conclusiones .....	144
Bibliografía .....	155
Anexos.....	165
Ilustración 1 Concejales de Puerto Rico, Caquetá, periodo 2004-2007 .....	40
Ilustración 2 Masacres de las Farc-ep contra los Concejos Municipales .....	42
Ilustración 3 Cartografía social 1 .....	120
Ilustración 4 Cartografía social 2 .....	121
Ilustración 5 Cartografía social 3 .....	121
Ilustración 6 Cartografía social 4 .....	122
Ilustración 7 Cartografía hechos de violencia Puerto Rico, Caquetá .....	123
Gráfico 1 Casos y víctimas región Suroriente 2001 - 2010 .....	66
Gráfico 2 Mapa Distribución de la violencia en Colombia 2002.....	74
Gráfico 3 Mapa Casos y víctimas región Suroriente 2001 - 2010 .....	75
Gráfico 4 Casos y víctimas región Suroriente 2011 - 2020 .....	76
Tabla 1 Conformación del Concejo Municipal Puerto Rico 2004-2007 .....	37
Tabla 2 Estándares de competencias ciencias sociales grado 11° .....	85
Tabla 3 Variables de los Estándares en Ciencias Sociales donde podría analizarse la Masacre de los Concejales (2005).....	87
Tabla 4 Eje de análisis Cátedra de Paz grado 11° .....	90
Tabla 5 Malla curricular Ciencias Sociales - Grado 11° .....	94
Tabla 6 Malla curricular EECCPA - Grado 11° .....	101
Anexo A Guion de entrevista para sobrevivientes y familiares de víctimas .....	165
Anexo B Guion entrevista para docentes .....	167
Anexo C Diseño metodológico grupos focales .....	168
Anexo D Fotografías de los grupos focales con estudiantes grado 11° - ITESCO .....	171

## Introducción

*Todos los caminos conducen a Roma*

Primera escena. La primera vez que el conflicto armado tocó a mi puerta, tenía yo cinco años de vida y a esa edad conocí a ese ser extraño, al monstruo a quien todos en el pueblo temían: el conflicto armado. Lo poco que supe aquel día fue por una conversación entre adultos, incluidos mis padres, quienes conversaban acerca del intento de asesinato de un amigo suyo y no se percataron que su hija menor se encontraba en la misma habitación, escuchándolo todo. O quizás sí lo hicieron, pero no le vieron relevancia a que escuchase lo que se estaba comentando. La historia era simple. Un amigo de mis padres, de quien entendía, era una persona importante en el pueblo, comentaba que se había salvado milagrosamente de un atentado de la guerrilla, pues mientras salía de una reunión, se inclinó para escuchar al oído un mensaje que otra persona intentaba transmitirle y en ese momento empezaron a *llover* disparos. Se armó la plomacera y él se salvó porque rápidamente lo tomaron del brazo y lo entraron nuevamente a la casa donde se había realizado la reunión.

Segunda escena. Veintidós años después, converso con mis padres acerca de este primer recuerdo que reposa en mi memoria sobre el conflicto armado. Confirmando que el amigo que milagrosamente se salvó fue Walter Castro, entonces Alcalde de Puerto Rico, Caquetá, y que el atentado lo lideró la guerrilla de las Farc-ep el 26 de febrero de 2002, solo unos cuantos días después de culminado oficialmente el diálogo de paz entre dicho grupo armado y el gobierno del Presidente Pastrana en la zona de distensión del Caguán, de la cual Puerto Rico es puerta de entrada.

Esta vinculación de la memoria individual y experiencia con hechos de relevancia en la historia local y la memoria colectiva se presenta muy a menudo en generaciones en transición, lo que autores como Ariel Sánchez Meertens (2017b) llama generación interina; refiriéndose a aquella que ha vivido a través de su propia experiencia el conflicto armado pero al mismo tiempo, es sujeto de memorias culturales en la medida que hay

acontecimientos a los que se vinculan por intermedio de procesos de transmisión pues han nacido en una época de reducción de las hostilidades armadas o, incluso, en posconflicto.

De allí nace una de las preguntas problema que es vértice de esta investigación, ¿De qué manera los jóvenes estudiantes de Puerto Rico, Caquetá, se vinculan a la memoria colectiva local? Siendo así, busco indagar por las formas en que jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y 19 años se relacionan y vinculan con la memoria colectiva sobre la Masacre de los Concejales, un atentado perpetrado por las Farc-ep el 24 de mayo de 2005 en contra del cuerpo colegiado.

La elección de este acontecimiento responde a la relevancia que este ha tenido en la historia local del territorio, ya que fue el primer atentado en el país en el que esta guerrilla convirtió a una corporación pública en objetivo militar. Además, esta operación implicó una toma del municipio por parte de los farianos, que evidenció el control militar y social de la guerrilla en este territorio. En ese sentido, la Masacre de los Concejales es un hecho de fácil e inmediata recordación para los habitantes del municipio que componen la primera generación, o sea, la que experimentó el hecho.

Por lo tanto, lo que busco aquí es analizar cómo ha operado la transmisión de saberes acerca de este hecho de la primera generación a la interina. Y, de manera especial, cuál ha sido el rol de la escuela en dicha transmisión intergeneracional, aludiendo a sus espacios de socialización de la guerra como la asignatura de ciencias sociales, la cátedra de paz, la cátedra de afrocolombianidad y la cátedra de caqueteñidad.

Si bien, la población sujeta de esta investigación son jóvenes estudiantes de una de las dos instituciones educativas de Puerto Rico, Caquetá, durante el estudio se hizo evidente la necesidad de entrevistar a sobrevivientes de la masacre, familiares de las víctimas y, en general, habitantes del municipio. Esto debido a que, paradójicamente, no existe una versión oficial detallada, documentada y explícita de lo que ocurrió el 24 de mayo de 2005. Así que, en aras de analizar la operatividad de la transmisión intergeneracional de memoria sobre este acontecimiento, es importante, en primer lugar, conocer qué es lo que se recuerda, por qué se recuerda esto y se excluyen otros relatos o factores y el porqué de los mecanismos a través de los cuales se recuerda.

En ese sentido, esta es una investigación social – cualitativa, en la que se recurre a técnicas de investigación como: observación participante, grupos focales, entrevistas semiestructuradas, historias de vida y revisión documental. Pero es, ante todo, una oportunidad para vislumbrar las potencialidades de la escuela como emprendedora de la memoria y promotora de agencias políticas en sus estudiantes. No solo como medida de no repetición de la violencia, sino para construir una democracia sólida, participativa y horizontal fundamentada en ciudadanías activas, puesto que “la producción y transmisión de conocimientos –particularmente sobre el pasado violento- constituyen así ejes determinantes en la superación o no de la guerra y en la formación de la sociedad deseada a futuro” (Sánchez Meertens, 2017b, p. 37).

Sin detrimento de lo anterior, esta tesis es también una alegoría a la frase popular según la cual *todos los caminos conducen a Roma*, pues para mí como mujer investigadora nacida y criada en medio del conflicto armado, hacer una maestría en Historia y Memoria es no solo una decisión académica y profesional, sino una necesidad categórica de reivindicación de las vidas, experiencias y memorias de todos aquellos a quienes perdí en el transcurso de la violencia armada y política colombiana. En ese orden de ideas, era inevitable estudiar el acontecimiento que marcó la historia de mi pueblo y en el que, además, nunca sabré cual hubiese sido el desenlace de haber resultado electo como alcalde, mi padre en aquellas elecciones democráticas atípicas<sup>1</sup> el 23 de enero de 2005<sup>2</sup>.

Esta investigación se compone de cuatro capítulos. El primero aborda una reconstrucción de los hechos conocidos como Masacre de los Concejales desde la historiografía nacional, así como desde las voces de concejales sobrevivientes y puertorriqueños entrevistados. En el segundo capítulo, se profundiza en las transformaciones sociales y políticas del contexto

---

<sup>1</sup> La Constitución Política de Colombia de 1991, establecía inicialmente en sus artículos 311 y 314 que el Alcalde y Concejales de los municipios serían electos popularmente para un periodo de 3 años, sin posibilidad de reelección inmediata. Sin embargo, el acto legislativo 2 del 2002 modificó a 4 años los periodos de gobierno de gobernadores, alcaldes, diputados, concejales y ediles. En el mismo acto legislativo se estableció como medida transitoria que Alcaldes y Gobernadores electos antes del 31 de diciembre de 2003, ejercerían sus funciones hasta el año 2005, donde se realizarían nuevas elecciones para el periodo 2005-2007, y a partir de allí lograr estandarizar los calendarios electorales a nivel nacional.

<sup>2</sup> Mi padre fue candidato a la Alcaldía de Puerto Rico, Caquetá, en las elecciones atípicas del 23 de enero de 2005, en las que perdió frente al candidato que efectivamente, meses después, tuvo que sortear la escalada de violencia en el municipio y la Masacre de los Concejales en mayo del mismo año y quien sería asesinado en el 2009 a manos de las mismas Farc-ep.

municipal que inciden en la memoria de la primera generación y la actualización de esta en la generación interina, para comprender desde qué fronteras y contextos se produce la socialización de la MC en los jóvenes estudiantes. Seguidamente, se realiza un análisis de las herramientas pedagógicas mediante las cuales la Institución Educativa Sagrados Corazones adelanta procesos de enseñanza y socialización de los saberes del conflicto armado interno y construcción de paz con sus estudiantes, según la normatividad vigente y lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, con especial énfasis en los planes de área construidos por los docentes de Ciencias Sociales de dicha escuela. Finalmente, en el capítulo cuatro se presentan y analizan los resultados obtenidos en la fase de campo con más de 30 estudiantes de grado 11° de esta institución educativa, abordando su conceptualización de la violencia, narrativas del silencio, mecanismos de socialización y vinculación a la memoria colectiva local, entre otros.

Dicho esto, el objetivo general planteado es analizar cómo opera la construcción de sentidos sobre la Masacre de los Concejales en jóvenes estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Sagrados Corazones en Puerto Rico, Caquetá, así como las formas a través de las cuales la escuela promueve la vinculación de estos a la memoria colectiva sobre el mismo hecho.

Para lograr este objetivo general, propongo cuatro objetivos específicos a saber: identificar las diferentes memorias construidas sobre la Masacre de los Concejales: relato oficial/canónico, relato judicial y memorias de las víctimas; explicar las transformaciones en el contexto social, político y cultural de la generación del año 2005 y la generación de 2023 y de qué manera estas inciden en la construcción de sentidos sobre la Masacre de los Concejales en los jóvenes estudiantes de grado 11° de la ITESCO; comprender los dispositivos pedagógicos y curriculares a través de los cuales la Institución Educativa Sagrados Corazones promueve la vinculación y socialización de la memoria colectiva sobre la Masacre de los Concejales en sus estudiantes; y, analizar los sentidos que los jóvenes estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Sagrados Corazones en Puerto Rico, Caquetá, han construido alrededor de la Masacre de los Concejales.

Finalmente, la hipótesis de partida de esta investigación es que el proceso de vinculación de jóvenes estudiantes de grado 11° a la Masacre de los Concejales en Puerto Rico, Caquetá, está atravesado por las transformaciones en el contexto social, político y cultural local impulsados, principal pero no exclusivamente, por el fin oficial del conflicto armado con las Farc-ep mediante la firma e implementación del Acuerdo de Paz y, por otro lado, la promoción discursiva e institucional de valores democráticos como la paz, la reconciliación y la justicia.

Por ende, la Masacre es evocada por los jóvenes como un hecho de horror pero distante de sus historias de vida, pues corresponde a un contexto de violencia no latente en su presente; además, la escuela no cuenta con dispositivos pedagógicos y curriculares idóneos para contribuir a las garantías de no repetición mediante la enseñanza de la historia reciente y la promoción de procesos de memoria, que reconozcan eventos locales y su impacto en la identidad y relaciones sociales de la comunidad del Puerto Rico. Por lo que la construcción de sentidos sobre la Masacre en los jóvenes estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Sagrados Corazones opera mediante mecanismos extraescolares como medios de comunicación, redes sociales, familiares, vecinos, etc.

### **Marco teórico**

Para analizar cómo opera la vinculación de la Masacre de los Concejales en la estructura curricular de una escuela del mismo municipio y de qué manera los jóvenes construyen y son interpelados por la memoria colectiva del pasado reciente del territorio, se precisó trabajar en tres componentes que integran la apuesta teórica en la que se cimienta esta investigación: la memoria; los jóvenes como categoría elemental en la construcción de paz desde la garantía de no repetición de los hechos de violencia; y la escuela como escenario de transmisión y disputa de memorias.

### **Historia y Memoria**

Las formas en que las sociedades se relacionan con su pasado y cómo este es traído al presente con usos y abusos específicos, ha sido un tema de amplio interés en el campo de las ciencias sociales y políticas. Según Daniel Lvovich (2007), dicha relación responde al lugar que ocupan las representaciones de ese pasado en el debate público e intelectual entre las diferentes memorias y la historiografía. Lo anterior vendría a significar que hay tantas memorias como grupos sociales en la medida que las representaciones del pasado, incluso de un mismo hecho, va a significar algo distinto para cada comunidad en función de su posicionamiento en la sociedad, el grado de afectación en su identidad, etc.

Partiendo de la pluralidad de las memorias, estas son entendidas por Maurice Halbwachs (2004) como el proceso por el cual un grupo social reconstruye su pasado vivido y, por tal, la memoria siempre es colectiva ya que, aun cuando la memoria sea individual, el individuo recurre a las palabras e ideas dadas por su entorno para crear el recuerdo y este contexto es externo a él e involucra a toda la sociedad. Ahora bien, es importante tener en cuenta que la memoria colectiva no se basa en la historia aprendida (los hechos reconstruidos) sino en la historia vivida, es decir, cómo se vivieron esos hechos (Halbwachs, 2004).

En ese sentido, el mismo autor menciona que existen unos marcos sociales de la memoria que son corrientes de pensamiento y experiencia en las que se puede enmarcar el pasado porque ha sido atravesado por ellas. Al igual que la historia, la memoria lidia con el pasado

y los usos de este, pues “el recuerdo es una reconstrucción del pasado con la ayuda de datos tomados del presente” (Halbwachs, 2004, p. 71), es decir que la memoria tiene una función en el presente y, a diferencia de la historia, se fundamenta en la identidad y la tradición de las comunidades en la medida que la historia solo inicia cuando muere la tradición porque se descompone la memoria social.

En virtud de los marcos sociales de la memoria es que es posible comprender que “la memoria coloniza el pasado y lo organiza sobre la base de las concepciones y emociones del presente” (Sarlo, 2005, p. 92). Esa colonización del pasado es lo que Pollak (2006) llama memoria encuadrada, y es el esfuerzo, intencional o no, de crear o reforzar una identidad a partir de la interpretación del pasado, dejando por fuera otras identidades y memorias.

### **Transmisión de memoria: jóvenes y la construcción de una generación**

Los sistemas de ordenamiento social se han constituido en torno a la edad como criterio elemental, por lo cual la *juventud* ha sido definida, a menudo, desde un rango etario, una etapa en la vida de las personas, pero, también, como un conjunto de atributos exteriores susceptibles de comprar o adquirir productos y mercancías con base en los discursos sociales y culturales que se le atribuyen (Margulis y Urresti, 1998). Además, identificar a las personas como jóvenes implica ubicarles dentro de una posición social con “un acceso diferenciado frente (...) a la toma de decisiones, a la autonomía y la posibilidad de desarrollo” (Alpízar y Bernal, 2003, p. 1), entre ellos, la participación política y en los procesos de memoria.

Sin embargo, la juventud más allá de ser un constructo social, es una condición situada cultural y espacialmente con una base material asociada a la edad, es decir, ser joven responde a “un modo particular de estar en el mundo, de encontrarse arrojado en su temporalidad, de experimentar distancias y duraciones. La condición etaria no alude sólo a fenómenos de orden biológico vinculados con la edad: salud, energía, etc. También está referida a fenómenos culturales articulados con la edad” (Margulis y Urresti, 1998. p. 3). Ser joven es, pues, ser socializado bajo unos códigos, signos y significantes

propios de un contexto y tiempo histórico que le diferencian de personas que se encuentran en otros estadios de socialización.

Con base en lo anterior, ser joven implica no solo un componente etario en términos biológicos –que es constitutivo, pero no restrictivo–, sino históricos y culturales que le permiten acceder a códigos, percepciones y marcos sociales que le diferencian de otros integrantes del mismo grupo social, al constituirse y ser parte de una generación, entendiendo que esta se refiere a las condiciones de la época en que el sujeto se socializa (Margulis y Urresti, 1998).

En ese sentido, si la sociedad define a la *juventud* según los parámetros culturales y el contexto sociopolítico imperante, dicha definición no es unívoca, sino que es dinámica y puede transformarse históricamente (Alpízar y Bernal, 2003). Ahora bien,

Dependiendo del concepto de juventud que uno tenga en mente, van a devenir distintas éticas, van a definirse distintas políticas de juventud, va a considerarse al sujeto (y va a ayudarse a constituirlo) en direcciones sociales, políticas y culturales diferentes. (Balardini, 2000, p. 14)

En otras palabras, el concepto de juventud que tenga una sociedad va a incidir en la construcción de subjetividades políticas de estas personas, así como ampliar o limitar el acceso a derechos y deberes de los mismos. En el caso de Colombia y, en general, de las sociedades en transición democrática y procesos de construcción de paz, el concepto de juventud permite ampliar el margen de su participación en toma de decisiones políticas y sociales, asignándoles, por ejemplo, roles específicos en materia de recuperación y actualización de memoria colectiva como medida de no repetición.

De ahí que para Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad<sup>3</sup> (2022), dos de los principales llamados de la sociedad colombiana inmersa en el posconflicto luego de la firma del Acuerdo de Paz con las Farc-ep sean abordar la historia con perspectiva crítica,

---

<sup>3</sup> “La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición —o, simplemente, la Comisión, como la llamaremos aquí—, es una entidad del Estado, autónoma, de carácter constitucional, que no depende de la Presidencia, el Congreso ni el poder judicial, con el deber de esclarecer la verdad sobre el conflicto” (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, 2022, p. 14).

dándole el lugar a las memorias para lograr la no repetición de los hechos, comprometiendo al Estado y el conjunto social en la construcción de valores democráticos y, por otro lado, “a los jóvenes, encarar la verdad de las causas y los horrores del conflicto armado y construir la nación nueva que está en sus manos, porque ustedes son el futuro” (p. 46).

Así, la categoría de *jóvenes* aparece de la mano con los procesos de memoria como medida de no repetición de los hechos de violencia. Es decir que, en la medida que las nuevas generaciones que no vivieron de manera directa los años más álgidos del conflicto armado, se sientan interpelados y vinculados por la memoria de esos sucesos, se fortalecen los valores democráticos necesarios para garantizar el componente de no repetición de la justicia transicional.

Siendo así, los sistemas de justicia transicional requieren de un arduo trabajo de memoria porque sin esta no hay derechos a la verdad, justicia y reparación, ni garantías de no repetición (Asamblea General de Naciones Unidas, 2020), pues los trabajos de memoria tienen el potencial de contribuir a la justicia restaurativa y construir nuevos valores en la sociedad (Bird y Fraser, 2015).

Sin embargo, la realización de esta función social y política de los jóvenes depende, en gran medida, del nivel de vinculación que estos sientan y tengan con la memoria colectiva sobre la violencia en Colombia, puesto que la *juventud* al ser parte de una nueva generación, una que no ha vivido el conflicto armado de manera directa, ya que nacieron y han vivido en postconflicto, no se asumen interpelados por dichas memorias. Así,

No comparte la memoria de la generación anterior, ni se han vivido sus experiencias. Para el joven el mundo se presenta nuevo, abierto a las propias experiencias, aligerado de recuerdos que poseen las generaciones anteriores, despojado de inseguridades o de certezas que no provienen de la propia vida. Claro está que existen los relatos, la memoria social, la experiencia transmitida, pero, sin embargo, cada generación se presenta nueva al campo de lo vivido, poseedora de sus propios impulsos, de su energía, de su voluntad de orientar sus fuerzas y de no reiterar los fracasos, generalmente escéptica acerca de los mayores, cuya

sensibilidad y sistemas de apreciación tiende a subestimar. (Margulis y Urresti, 1998, p. 4)

Lo anterior supone que, si bien cada generación, en este caso los jóvenes, tienen sus propias experiencias y apreciaciones del mundo, la transmisión de memoria como proceso activo en el que se vincula a los jóvenes a una experiencia colectiva e identitaria resulta ser una estrategia útil y pertinente para incidir en la constitución de estos en una dirección social, política y ética funcional a las garantías de no repetición de patrones de violencia. No obstante, la transmisión de memoria no es un proceso unidireccional, sino bidireccional en el que los jóvenes más que recipientes o sujetos pasivos que absorben conocimiento y experiencias “ajenas”, son sujetos activos que cuestionan, interpelan, actualizan y transforman dichas memorias según sus propios marcos sociales y experiencias, convirtiéndose en emprendedores de memoria (Raggio, s.f.).

Y aquí es importante anotar que esta investigación toma como concepto fundamental el de generación interina (in-between), entiendo que esta se refiere al grupo de personas que son “enlace histórico entre aquella que tiene la legitimidad cuasi automática del testimonio y aquella generación venidera que tiene en cambio la libertad creativa y artística que surge de la reconstrucción de relatos en ausencia de experiencias directas” (p. 48). En otras palabras, la condición de los jóvenes estudiantes que constituye la primera generación luego del suceso de la MC, los convierte en el enlace histórico entre la generación de quienes tienen la legitimidad del testimonio del suceso y aquella que (re)construye el relato con base en recursos distintos al testimonio directo, precisamente por la ausencia de la experiencia.

En ese sentido, los jóvenes estudiantes de grado 11° de Puerto Rico, constituyen la generación interina que, para su vinculación a la memoria colectiva del 24 de mayo de 2005, utiliza tanto libertad creativa y artística, como la experiencia directa que pueden obtener de los testimonios de sus padres, vecinos, familiares, etc. Por lo tanto, la transmisión de la memoria como legataria, pero habilitadora, adquiere gran relevancia para esta generación.

En consonancia con Jacques Hassoun (1996), transmitir el pasado es heredar, pero también habilitar, puesto que una generación le hereda su experiencia a una más joven, pero a su

vez, le habilita para actualizarla y transformarla. Esto es así porque la transmisión no es la repetición o fidelidad, sino que es un diálogo intergeneracional en el que los jóvenes aportan “su propia experiencia, su propia perspectiva, su loci en el tiempo histórico, sus propios horizontes de expectativas” (Raggio, 2011, p. 79). En palabras de Gabriela Diker (2004)

En definitiva, transmitir no es otra cosa que “hacer llegar a alguien un mensaje”. Un mensaje transgeneracional que, bajo la forma del relato familiar y del discurso de la cultura inscribe a los sujetos en una genealogía y los sitúa en una historia que es a la vez individual, familiar y social. (p. 2)

Así, en la transmisión se conoce el punto de partida, pero no el de llegada, en tanto que se parte de la experiencia pasada y vivida por una generación, pero su sentido se halla en el presente y en el futuro

Permitiéndole a las nuevas generaciones conectar con las experiencias de las viejas generaciones y así ensanchar su espacio de la experiencia. Dejan de vivir solo en el presente, sino que ensanchan hacia atrás, y por lo tanto hacia delante, el espacio de la experiencia. Hacia atrás como memoria y hacia adelante como horizonte de expectativas, el deseo de lo que creemos, la incertidumbre que no está resuelta, y que no es tramitar la incertidumbre en el sentido de decir “como no sabemos lo que va a pasar mejor disfrutemos el presente”, sino al contrario, pensar la incertidumbre como lo que está por construirse y no puedo construirlo si no puedo ensanchar esa experiencia. (Raggio, 2019, párrafo 30)

La transmisión viene a ser el encuentro dialógico y bidireccional entre miembros de dos generaciones distintas en el que socializan una experiencia. En el caso aquí estudiado, la transmisión de memoria es el encuentro entre la generación que vivió, en edad biológica e histórica, la Masacre de los Concejales y la generación que es interpelada por una experiencia del pasado reciente de su territorio.

Ahora bien, en este proceso inciden distintos factores como “sus biografías [la de los jóvenes] y sus concepciones acerca de la historia y de las problemáticas del presente [que]

se encuentran condicionadas por contextos sociales y políticos y por los distintos espacios de socialización en los que se encuentran inmersos/a” (Paganini, 2020, p. 135). Si bien, las familias y escenarios comunitarios son espacios de socialización, la escuela adquiere un rol central en la transmisión del pasado reciente, toda vez que es el lugar donde permanecen la mayor parte del tiempo y, además, donde se forman para ser ciudadanos de un país democrático.

### **La Escuela como escenario de transmisión**

Elizabeth Jelin Y Federico Lorenz (2004) afirman que las instituciones escolares o educativas son percibidas socialmente como el espacio predilecto para 3 procesos: enseñanza-aprendizajes de conocimientos, transmisión de valores y reglas y construcción de identidades en consonancia con la idea de nación. La escuela tiene la función de formar jóvenes conocedores y respetuosos de los valores y reglas socialmente reconocidas (de ahí su dimensión homogeneizante) y, por otro lado, forjar y promover identidades correspondientes a la idea de Nación (en la que hay fronteras, límites y exclusiones).

Es en esa tercera función que Jelin y Lorenz (2004) sostienen que las instituciones escolares desempeñan un rol central, pues, los relatos a través de los cuales los jóvenes se acercan y vinculan con el pasado reciente refuerzan, cuestionan o reconstruyen la idea de Nación.

No obstante, es preciso hacer una acotación conceptual y es que, al igual que la categoría de joven es inacabada e implica unas formas de socialización respecto a su entorno, contexto y marcos sociales; hablar de estudiantes, *jóvenes estudiantes*, implica reconocerles como sujetos activos que, basados en sus propias experiencias y formas de socialización, escuchan el mensaje que se les quiere transmitir, le cuestionan y contrarían. Esto es resumido en el poema escrito por Bertolt Brecht en 1923, titulado Loa al estudio

¡Asiste a la escuela, desamparado!  
 ¡Persigue el saber, muerto de frío!  
 ¡Empuña el libro, hambriento! ¡Es un arma!  
 Estás llamado a ser un dirigente.  
 ¡No temas preguntar, compañero!  
 ¡No te dejes convencer!

¡Compruébalo tú mismo!  
Lo que no sabes por ti,  
no lo sabes.

La señal de alerta, el llamado a no dejarse convencer, exigir pruebas y comprobar por sí mismo aquel mensaje que se le quiere transmitir, es la carta abierta al joven estudiante que le invita a recibir, pero entregar también, heredar y actualizar.

Dicho esto, la transmisión de memoria en la escuela, una memoria vinculante con la idea de Nación, “plantea preguntas respecto de las formas en las que se incluye el pasado: las efemérides escolares, los contenidos disciplinares (...) esta inclusión dialoga con la cuestión de la memoria como disputa y conflicto” (Adamoli, 2020, p. 38). Empero, la pedagogía de la memoria, entendida como el conjunto de prácticas y procesos de significación en torno al pasado traumático y violento en un territorio delimitado (Domínguez-Acevedo, 2019), plantea el reconocimiento de la alteridad y la multiplicidad de experiencias en la construcción de memorias. Así, “la educación en memoria histórica debe reconocer el carácter de construcción social que subyace el ejercicio de la memoria y oponerse a narraciones univocales, como las que muchas veces están presentes en los textos escolares tradicionales” (Corredor-Aristizábal, 2020, p. 5).

Finalmente, según Adamoli (2020) la pedagogía de la memoria en su tarea de transmitir el pasado reciente a generaciones que no están vinculadas a él de manera directa, se encuentra con 3 dilemas. El dilema de la representación, que se refiere a cómo representar el horror, si debe existir un límite de lo representable en las aulas; el dilema de la transmisión intergeneracional y su relación con el tiempo y el espacio de las nuevas generaciones, es decir, de qué manera acerca el pasado al presente de las nuevas generaciones; y, en tercer lugar, el dilema de la inscripción de la memoria en el formato escolar, aludiendo a las narrativas oficiales o no, que se incluyen en los textos escolares, espacios de debate y contenidos disciplinares de la institución educativa.

Asociado a los dilemas de la pedagogía de la memoria, especialmente la inscripción en el formato escolar, se encuentra el tipo de lectura del pasado que se intenta transmitir en las

instituciones educativas, que bien puede ser literal o ejemplar (Todorov, 2008). En el primer caso,

Ese suceso —supongamos que un segmento doloroso de mi pasado o del grupo al que pertenezco— es preservado en su literalidad (lo que no significa su verdad), permaneciendo intransitivo y no conduciendo más allá de sí mismo. En tal caso, las asociaciones que se implantan sobre él se sitúan en directa contigüidad: subrayo las causas y las consecuencias de ese acto, descubro a todas las personas que puedan estar vinculadas al autor inicial de mi sufrimiento y las acoso a su vez, estableciendo además una continuidad entre el ser que fui y el que soy ahora, o el pasado y el presente de mi pueblo, y extendiendo las consecuencias del trauma inicial a todos los instantes de la existencia.

O bien, sin negar la propia singularidad del suceso, decido utilizarlo, una vez recuperado, como una manifestación entre otras de una categoría más general, y me sirvo de él como de un modelo para comprender situaciones nuevas, con agentes diferentes. (Todorov, 2008, p. 21 – 22)

Esta idea de memoria literal está relacionada con el trauma inter o transgeneracional, que no es otra cosa que la transmisión, voluntaria o involuntaria, de un hecho traumático a segundas y terceras generaciones mediante fotografías, relatos, objetos o gestos, comportamientos y silencios (Aranguren y Rengifo, 2021), lo que inhibe la apropiación y vinculación de las nuevas generaciones con la memoria desde sus propios marcos sociales.

En ese sentido, la memoria del pasado que se transmite en las instituciones educativas debe aspirar a ser ejemplar, de modo que, reconociendo la singularidad del acontecimiento traumático, sus causas, consecuencias y actores, sea posible trascender hacia las lecciones que de este se desprenden e identificar situaciones o escenarios de riesgo de que este se repita.

### Estado del arte

Si bien no hay investigaciones sobre la masacre de los concejales en Puerto Rico, mucho menos de los procesos a través de los cuales los jóvenes son vinculados a la memoria colectiva de este hecho o el rol de la escuela en esa transmisión de saberes; sí hay importantes antecedentes de estudios que parten de los jóvenes como categoría social y política, desde la cual estos sujetos producen, recuperar y transforman la memoria en Colombia.

Un ejemplo de lo anterior es la tesis de maestría de Anderson Poveda (2019), titulada “Reconstrucción de la memoria histórica del conflicto armado en Caquetá a partir de las narrativas de las emociones en los estudiantes de la IEBUS”, en la que sostiene que

La reconstrucción de narrativas y emociones de la memoria histórica del conflicto se pudo y debió abordar desde la enseñanza de las ciencias sociales, a partir de estrategias didácticas que lograron generar interés en los estudiantes por narrar, escribir esas pequeñas y grandes historias vividas o contadas desde sus familias, amigos, comunidad, que rescataron esas historias condenadas al olvido y el ostracismo. (p. 137)

En ese sentido, las familias, vecinos e instituciones educativas se convierten en espacios de socialización en los que la memoria colectiva se renueva, reconstruye y transmite a través del relato y administración del pasado. Sin embargo, la investigación realizada por Poveda (2019) desestima que es en estos mismos espacios que las representaciones sociales del mismo hecho se transforman de acuerdo a lo que Elizabeth Jelin (2017) llama capas y temporalidades de la memoria (edad, exposición al evento en sí, género, etc.), pues la memoria no es estática, sino que es fluida y está en constante movimiento. En otras palabras, no profundiza en los marcos sociales que inciden en la producción de las narrativas de los estudiantes sobre el conflicto armado.

Ahora bien, María Catalina Acosta (2020), en su tesis titulada “Representaciones sociales de la paz de niños y niñas desplazados por el conflicto armado colombiano, residentes en la ciudad de Tunja – Boyacá”, menciona que la representación social del concepto de paz que

se han creado los niños y niñas de su investigación está permeada por la consciencia del sujeto de ser víctima del conflicto armado por desplazamiento forzado. Por lo que las interpretaciones del pasado reciente se relacionan con la identidad del sujeto y esta, a su vez, se forja intersubjetivamente, especialmente a través de instituciones como la familia y colegios.

Lo anterior se debe a que en estos espacios se renueva, reconstruye y actualiza la memoria colectiva. En otras palabras, si bien la familia puede reconocerse como víctima del conflicto armado y, en virtud de ello, relatar historias y anécdotas a sus hijos, la posibilidad de que estos se reconozcan también como víctimas depende de los marcos sociales de su presente, entre ellos, la persistencia o no de violencia asociada al conflicto armado, que pueda asociarse a ideas de paz o guerra, valores democráticos presentes en la sociedad, etc.

Precisamente, atendiendo a las diferencias en la conformación de las representaciones sociales del conflicto armado en jóvenes y adultos mayores en Bucaramanga, Colombia, provocadas por la transformación en los contextos de ambas generaciones, Yeferson Matajira, Ara Cerquera, William Morales, Margie Quintero, Arbey Peña y Carol García (2019), sostienen en su artículo de investigación, que para los jóvenes el conflicto armado son una serie de hechos persistentes en la historia colombiana pero distante de sus historias de vida, por lo que sus discursos son cortos y se cimientan en ideas generales.

Por su parte, los adultos mayores, aluden a experiencias vividas en relación a la violencia y le perciben como un fenómeno de extrema relevancia en sus biografías. De ahí que este grupo poblacional nombrara y relatara hechos victimizantes específicos como tomas guerrilleras, asesinatos, secuestros, etc., frente a la incapacidad de los jóvenes de reconocer en sus vidas algún tipo de eventos similares. Siendo así, las percepciones del conflicto armado que construyen jóvenes y adultos mayores dependen del ciclo vital en el que se encuentren, pero también de la “interacción social y la experiencia personal frente a los acontecimientos ocurridos en el marco del conflicto armado” (Matajira et al, 2019, p. 27).

Sin embargo, surge un cuestionamiento frente a esa conclusión y es ¿qué sucede cuando los jóvenes no encuentran en sus biografías ninguna experiencia personal directa frente a los acontecimientos del conflicto armado? Pues siendo así, las nuevas generaciones no cuentan

con herramientas para construir significados sobre el pasado reciente de sus territorios. Justamente en ese nivel de problematización, los ejercicios de memoria aparecen como una forma de vincular a los jóvenes en la construcción de sentidos y representaciones sociales acerca de la violencia que, si bien pueden no haber experimentado, sí tiene la capacidad de incidir en la constitución de sus identidades.

Así lo concluyen Legarda, Ramos y Villadiego (2020), quienes realizan una tesina en Trabajo Social, titulada “Memoria colectiva del conflicto armado a partir de las vivencias de los niños y niñas del municipio de Cáceres”. En esta, entrevistaron a 15 niños de edades entre los 9 y 12 años, víctimas directas o indirectas de asesinato selectivo o desplazamiento forzado. En esta investigación se afirma que el trauma de las familias recae en los niños, creando una subjetividad del silencio en la que los infantes son temerosos de expresar sus vivencias, también debido al panorama de violencia que aún persiste en el municipio. Por lo tanto, la vinculación de los menores a la memoria colectiva del conflicto armado puede verse afectada por factores externos como lo son las propias experiencias de sus familias que promueven en ellos un silenciamiento, y las condiciones de seguridad del territorio que aún se percibe como peligroso.

En relación con los casos en que los jóvenes no cuentan con herramientas biográficas que les permitan vincularse o acercarse a un acontecimiento del conflicto armado, las escuelas se posicionan como lugares e instituciones de gran relevancia, puesto que son los directivos y docentes quienes, mediante los dispositivos pedagógicos, determinan qué se recuerda y qué se olvida en la enseñanza-aprendizaje del pasado reciente en Colombia.

Claudia Yaneth Aponte (2017) en su artículo “Memoria Histórica y Conflicto armado: Elementos para la construcción de una educación para la paz en la escuela colombiana”, identifica y analiza los procesos de enseñanza en diez instituciones educativas de Bogotá a partir de la revisión de los contenidos educativos que los profesores utilizan en el área de ciencias sociales. Su investigación concluye que los jóvenes de dichas escuelas no están en capacidad de sustentar posiciones acerca del impacto social del conflicto armado porque, salvo menciones esporádicas realizadas por algún docente, este no es un tema sobre el que

se reflexione ampliamente en las clases. Esto se debe a que los docentes no reconocen el objetivo de enseñar el pasado reciente a nuevas generaciones de colombianos.

Ahora bien, la investigación de Aponte (2017) permite problematizar los recursos pedagógicos mediante los cuales los jóvenes estudiantes forjan sus posturas y representaciones sociales acerca del conflicto armado. Ya que, al ser la escuela la principal institución de socialización y construcción de identidad, incide de manera directa en el encauce de trabajos de memoria. En efecto, así lo reconoce Ingrid Lorena Torres (2017) cuando menciona que en Colombia existe una normatividad que reconoce a la escuela como principal exponente y responsable de la cátedra de la paz y promoción de pedagogía social de memoria como mecanismo de reparación y reconciliación.

Pero pese a las condiciones jurídicas de posibilidad para que la escuela sea un agente de construcción de paz, es necesario que los directivos y docentes comprendan que “para hablar de memoria social se debe admitir que la temporalidad no es del orden del acontecimiento, sino de la coexistencia de diversos pasados y su recuperación” (p. 22). Es decir que solo a partir del reconocimiento de una temporalidad amplia en la que el pasado reciente tiene una función en el presente y en el futuro, es posible desarrollar dispositivos pedagógicos que le permitan a la escuela reafirmar su agencia en la construcción de paz.

Esto conduce a una cuestión primaria en la enseñanza de la historia en Colombia y que ha empezado a ser estudiada ampliamente y es la libertad de cátedra de la que gozan las instituciones educativas en el país y, según la cual, estas pueden diseñar con toda autonomía los planes de estudio en esta materia para los niveles de primaria y secundaria. En ese sentido, Mosquera (2020) en su artículo titulado “Políticas de memoria en la escuela en América Latina. El caso de Colombia frente a su conflicto armado”, reconoce que las instituciones educativas colombianas no tematizan, ni problematizan el conflicto armado en sus PEI (Proyecto Educativo Institucional), pese a tener todas las condiciones y posibilidades para hacerlo.

En referencia a esta dificultad Ciro y Caro (2020) comentan que, si bien el Estado colombiano ha avanzado en materia de asignar responsabilidades a la escuela en la enseñanza del pasado reciente, esta tarea se desdibuja al incluirse dentro del conglomerado

de las disciplinas que integran las ciencias sociales y que reduce la historia a la generación de procesos de repetición y mnemotecnia en los estudiantes, sin dar lugar a la reflexión y prospectiva.

También, Lorena Torres, en su artículo titulado “Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto”, realiza una contextualización normativa de la función de transmisión de narrativas de la historia reciente que se le ha asignado a la escuela en Colombia. Determinando que la relación entre escuela, memoria e historia reciente sea un “punto de partida hacia el conocimiento y la reproducción de estrategias de agenciamiento y posicionamiento de los sujetos protagonistas en la construcción social de la memoria, lo que implica abatir la cómoda posición sobre la historia escolar como transmisora de memoria institucional u oficial” (p. 7.).

En cuanto a la relación entre la enseñanza del pasado reciente desde recursos pedagógicos como los currículos escolares, Arias y Herrera (2018) exponen en un artículo las conclusiones de dos investigaciones sobre el tratamiento de la historia reciente en el currículo de escuelas de Colombia, a partir de una revisión documental y entrevistas con docentes. En dicho artículo concluyen que la inclusión de la violencia política en el temario de clases enfrenta desafíos como la victimización de la generación que interactúan (principalmente los docentes), la selección y priorización de los temas y la preparación de los maestros para ejercer esta tarea. Razón por la cual este ejercicio se realiza de manera somera, dando primacía al análisis de casos de la historia global o de otros continentes y limitándose a las fronteras del aula; dejando por fuera la oportunidad de recurrir a otros escenarios de socialización del pasado del país como lugares de memoria (monumentos, sitios emblemáticos, etc.).

Juan Guillermo Londoño y Jeimmi Carvajal (2015) exponen los resultados de su proyecto de innovación pedagógica titulado “Educación para la Memoria: reflexionando sobre la Memoria Histórica en las escuelas colombianas”, de la Universidad Nacional de Colombia, el cual buscó promover la construcción de memoria histórica como forma de fortalecer la

ciudadanía y razonamiento crítico de los estudiantes de escuela frente al conflicto armado interno.

Esta investigación enfatiza que la memoria, como contenido pedagógico en las escuelas, hace referencia a las “vivencias personales directas o mediadas, de carácter latente o visible, que son recibidos y transmitidos en el marco de la interacción social evidenciada en los procesos de socialización o en las prácticas culturales de un grupo determinado” (p. 6). En otras palabras, el sujeto, en este caso, los docentes, estudiantes y las comunidades en que están inscritos, son la principal fuente de información sobre la cual debe versar la enseñanza del pasado reciente en las escuelas.

Ariel Sánchez (2017) realizó una investigación en 40 colegios de 37 municipios de Colombia, entrevistando y realizando encuentros con más de 1000 estudiantes de grados 9, 10 y 11, indagando por las modalidades de transmisión intergeneracional de conocimiento asociado al conflicto armado y los intentos de fijar sentidos al pasado reciente. Este trabajo en campo le permitió al autor reconocer “la necesidad de identificar -y no presumir- el repertorio efectivo de transmisión revisando las fuentes que la juventud usa y referencia conscientemente con el fin de obtener conocimiento sobre la historia del conflicto” (p. 6). Esto dado que, si bien la escuela es un marco de memoria al que usualmente se relaciona con la transmisión de conocimiento, su investigación halló que solo el 28% de los estudiantes menciona que lo aprendido sobre el CAI fue en la escuela, mientras que la vasta mayoría de 70% relacionan los medios de comunicación para ese fin.

Por otro lado, pese que hasta la fecha no se registran investigaciones académicas sobre la Masacre de los Concejales, su historización o la construcción de sus memorias, existe un estudio que versa, al menos ontológicamente, sobre un caso de similares condiciones generales a las del atentado del 24 de mayo de 2005 en Puerto Rico. Se trata de la investigación de Mosquera y Tique-Bastos (2016) titulada “Remembranza de la Escuela César Conto: transformaciones socioculturales, dolor y sufrimiento sobre el emblemático caso de Bojayá”. Esta se propone analizar las formas en que la escuela César Conto ha construido la memoria de la masacre que en ella hubo y en la que perdieron la vida decenas

de sus estudiantes, en la que sigue siendo hasta la fecha, la peor masacre contra población civil en la historia del conflicto armado colombiano.

Luego de entrevistar a padres de familia, profesores, estudiantes y directivos de la escuela, los autores concluyen que la institución educativa ha optado por no asumir un rol protagónico en las actividades conmemorativas del hecho, limitándose a acompañar los espacios que otras instituciones promueven, es decir que no generan trabajos de memoria al respecto. De otra parte, la escuela César Conto, luego de una década de la masacre, no ha reestructurado su currículo, ni tematizado el hecho en su PEI, pues aún persiste el miedo de que, al hacerlo, se convierta en objetivo militar para grupos armados.

Lo anterior conduce a un hallazgo no menor y es que, en las escuelas, especialmente aquellas ubicadas en territorios afectados por la violencia, la tematización del conflicto armado, especialmente, de los hechos de violencia local, no solo dependen de las políticas de memoria que a nivel nacional se expidan, sino de las condiciones de seguridad que en la localidad se estimen oportunos.

Con lo expuesto hasta aquí, se observa una vacancia tanto en los trabajos empíricos referidos al estudio de la Masacre de los Concejales, como también a los que abordan sus memorias. Asimismo, si bien existe un gran volumen de investigaciones sobre la construcción de memorias colectivas del conflicto armado en niños, niñas y jóvenes, hay un menor empeño en los estudios dirigidos a casos particulares o emblemáticos de las historias de las localidades, y mucho menor, en analizar la forma en que los jóvenes estudiantes se vinculan y crean sus memorias colectivas sobre estos hechos y el rol que la escuela juega en esta transmisión intergeneracional.

### **Apuntes metodológicos**

Esta investigación se fundamenta en una metodología cualitativa, entendiendo que esta permite aproximarse al análisis e interpretación de acontecimientos, sus cambios y transiciones en el contexto social, priorizando preguntas por el ¿cómo? Y ¿por qué? Dado que su enfoque se direcciona a comprender la forma en que los participantes de la investigación comprenden, se apropian y experimentan el mundo, utilizando técnicas de análisis y explicaciones locales, situadas y particulares, en lugar de buscar proveer respuestas generalizadoras y totalitarias (Vasilachis de Gialdino, 2008).

En ese sentido, analizar la forma en que opera la vinculación de la memoria colectiva sobre la Masacre de los Concejales en un grupo de jóvenes estudiantes de Puerto Rico, Caquetá, en relación con los dispositivos pedagógicos de la institución educativa a la que pertenecen, atiende más a entender el cómo la escuela aporta a la construcción de paz en Colombia, a través de qué mecanismos son vinculados los jóvenes a la memoria colectiva y cuáles es la respuesta de los jóvenes a este diálogo intergeneracional.

Ahora bien, la delimitación espacial de la investigación se inscribe en la Institución Educativa Instituto Técnico Comercial Sagrados Corazones (ITESCO), fundada en 1963 por misioneros de la Consolata en su determinación de educar a las mujeres del municipio de Puerto Rico. Sin embargo, no sería sino hasta el año 1967 que la institución empezaría a ofertar educación secundaria bajo la modalidad comercial. Desde su aprobación en el Ministerio de Educación Nacional hasta el año 2018, la ITESCO ha graduado a 41 promociones de bachilleres técnicos comerciales y anualmente tiene una afluencia promedia de 1900 estudiantes; siendo la institución con mayor número de estudiantes en el municipio. Actualmente el colegio cuenta con 4 docentes del área de competencias ciudadanas que se encargan de dictar las clases de ciencias sociales, cátedra de caqueteñidad y ética y valores.

Para trabajar en la ITESCO, se recurrió a técnicas de investigación como la revisión documental de los dispositivos pedagógicos de la Institución Educativa Sagrados Corazones como directivas, normatividad nacional, leyes, manual de convivencia, textos

escolares, currículos, etc., así como la observación participante en las aulas de clase, especialmente de las cátedras de ciencias sociales, historia y de paz.

En cuanto a los instrumentos de recolección de información, se realizaron múltiples entrevistas semiestructuradas a los 4 docentes del área de ciencias sociales de la ITESCO, así como entrevistas en profundidad y de historias de vida a sobrevivientes y familiares de víctimas de la Masacre de los Concejales y 2 grupos focales con 35 estudiantes de grado 11° de la misma institución educativa. En estos encuentros se trabajaron principalmente tres dimensiones analíticas: impacto del hecho en la vida personal y social del municipio, trabajo de la memoria alrededor del acontecimiento, el rol de la escuela en la transmisión de la memoria local.

Es relevante también tener presente porqué en una investigación sobre transmisión intergeneracional de memoria en el ámbito educativo no se analizaron los textos escolares en materia de ciencias sociales y esto se debe, por un lado, a que en Colombia estos textos son diseñados y producidos por editoriales privadas y no hay uno oficial o estatal (Sánchez Meertens, 2017b) y, por otro, debido a la ausencia de un texto reglamentario creado o autorizado por el Ministerio de Educación Nacional, para que los docentes lo empleen en el diseño y ejecución de sus clases. Para el caso de la ITESCO, los profesores manifestaron no utilizar este tipo de material en la planeación y desarrollo de sus clases.

Ahora bien, los criterios de selección de los sujetos participantes de los grupos focales fueron: personas en edades comprendidas entre los 15 y 19 años, este rango etario ubica sus nacimientos después de la Masacre de los Concejales o, en algunos casos, uno o dos años antes del hecho y, por otro lado, residir en el municipio durante los últimos cinco años.

Respecto a las razones por las que se eligió trabajar con población de jóvenes estudiantes de grado 11° por dos razones: en primer lugar, según las directrices del Ministerio de Educación Nacional, la enseñanza del conflicto armado en instituciones educativas se aborda desde grados 9 a 11, lo que implica que los estudiantes del último grado de secundaria tienen un mayor bagaje de las temáticas asociadas al pasado reciente del país y su localidad, por tanto, esto aporta mayores insumos y herramientas para analizar cómo opera la transmisión intergeneracional de memoria colectiva sobre la MC.

En segundo lugar, los jóvenes estudiantes de grado 11° integran una generación privilegiada en términos de transmisión intergeneracional de memoria porque constituyen lo que Marianne Hirsch (2008) ha denominado *posmemoria*, es decir, la experiencia dislocada en tiempo y espacio de la guerra que se recuerda, pero conviviendo con testigos y víctimas directas; en otras palabras, “la posmemoria describe la relación de la segunda generación con poderosas, a menudo traumáticas, experiencias que preceden sus nacimientos pero que, no obstante, fueron transmitidas tan profundamente a ellos que parece constituir sus propias memorias” [Traducción propia] (p. 1).

Sin embargo, estos jóvenes son parte de la posmemoria pero también habita en ellos la memoria, en tanto que son testigos de hechos de violencia armada pero son también sujetos de memoria cultural (Sánchez Meertens, 2017b). Esta condición dual de los jóvenes estudiantes con quienes se trabajó en esta investigación, es lo que se ha denominado “generación interina”, haciendo referencia al grupo de personas que sirve de enlace entre la generación de quienes tienen la legitimidad automática del testimonio por haber vivido directamente el hecho, y las generaciones posteriores que tienen libertad para la actualización del relato porque no tienen una experiencia directa (Sánchez Meertens, 2017b).

Cabe resaltar que el acceso, tanto a los docentes, como a los estudiantes, fue rápido y sin ningún inconveniente dado que conocía previamente a la orientadora de la institución educativa, y fue ella quien me indicó el trámite burocrático para presentar mi investigación al rector del colegio. Una vez socialicé los objetivos y metodología de trabajo con las directivas de la ITESCO, obtuve vía libre para realizar las entrevistas, observación participante y grupos focales. Revisa las oraciones tan largas

De igual modo, al ser oriunda y haber vivido gran parte de mi infancia en Puerto Rico, además de ser hija de uno de los aspirantes a la Alcaldía municipal para el periodo 2005 – 2007 y contar con familia que aún reside en el territorio, fui acogida por las redes de confianza y comunidad afectiva compuesta por testigos de la Masacre de los Concejales quienes, haciendo uso de la historia oral y a través de entrevistas informales, realizaron importantes revelaciones acerca de la interpretación y sentido que ellos le dan al 24 de

mayo de 2005, las cuales serían reivindicadas por los sobrevivientes y familiares de las víctimas en entrevistas posteriores.

Precisamente la pertenencia a esta comunidad afectiva fue lo que permitió que los entrevistados no me viesen como una *outsider* o investigadora externa al territorio realizando preguntas incómodas y que bien podrían ponerlos en una posición riesgosa, sino como una joven puertorriqueña interesada en el pasado reciente del municipio y su interpretación acerca del mismo. A partir de allí pude acceder a ese lenguaje velado que caracteriza su ley del silencio sobre lo ocurrido el 24 de mayo de 2005, pues existían un bagaje familiar y afectivo que me convertía en alguien de confianza para ellos y ellas.

Sin embargo, cabe la posibilidad también que, pese a la reducción en la *dosificación* de la ley del silencio, los vestigios de esta que limitaron la referencia clara de las responsabilidades intelectuales e implicancias de sujetos que hacen parte de la sociedad civil en la MC, se deba, paradójicamente, a que además de ser la joven puertorriqueña, a cuya familia conocen, no dejaba de ser una investigadora buscando respuestas para publicar un relato en el que bien podrían ellos ser nombrados y, por tal, puestos en situaciones incómodas con distintos actores, incluyendo armados, en el territorio.

Aunado a lo anterior y frente a la pregunta de por qué estos sobrevivientes de la Masacre y testigos de la misma decidieron contarme a mí, y con tanta libertad, sus memorias del acontecimiento que no necesariamente respondían al relato oficial de lo sucedido, encuentro dos razones principales. Por un lado, mi corta edad me posiciona en una generación que para los entrevistados es nueva y, por tal, representa una oportunidad para validar y legitimar sus memorias antes personas que no están “contaminadas” con las lecturas oficiales del pasado de las cuales fueron excluidos.

De ahí que una de las personas entrevistadas manifestara que desde el 24 de mayo de 2005 ha concedido decenas de entrevistas, todas ellas para jóvenes que se encuentran haciendo sus investigaciones de pregrado y alguna que otra para medios de comunicación local, lo que evidencia su visión de estos espacios de enunciación como una oportunidad de posicionar y legitimar su memoria ante una generación que se muestra dispuesta a la escucha.

La segunda razón por la que estas personas podrían haber decidido confiarme sus memorias disidentes de la Masacre de los Concejales es porque mi interés en este tema significa que hay disposición de escucha y condiciones de enunciación pues, hasta la fecha, no ha habido determinación por parte de organismos de investigación como el Centro Nacional de Memoria Histórica o la Comisión de la Verdad por conocer sus relatos.

Por ejemplo, uno de los entrevistados agradeció mi interés y dedicación por un tema “tan importante para el pueblo pero que a nadie le importa”, mientras que otra persona entrevistada mencionó que la Masacre de Puerto Rico fue la primera de su clase en Colombia, pero nadie se ha interesado por contarla, ha pasado “en blanco”, por lo que esta investigación representa una transformación en la voluntad de escucha en nuevos sectores de la sociedad.

La respuesta a la pregunta de por qué estos sobrevivientes y testigos de la masacre decidieron contarme sus memorias y por qué ahora, es esbozada por David Le Breton (1997), para quien

La obligación de decirlo "todo" se diluye en la ilusión de que el "todo" ha sido dicho, aunque sea a costa de dejar sin voz a quienes puedan contar otras cosas o sostener opiniones distintas. Pero hablar no basta, nunca basta, si el otro no tiene tiempo para escuchar, asimilar y responder (p. 3).

Es decir que después de años de sentir que no hay interés en lo que ellos tienen por decir porque ya *todo* fue dicho por otros actores, dejándoles a ellos sin voz o lugar de enunciación, encontraron en mí la confirmación de la transformación en las posibilidades de audibilidad en una nueva generación de personas.

Sin embargo, estas posibilidades de audibilidad identificadas por los sobrevivientes y demás entrevistados en el marco de esta investigación, no desconocen los riesgos y amenazas a sus vidas que aún son percibidas por los testimoniantes, pese al transcurso de casi dos décadas desde la Masacre, de un proceso de paz con la guerrilla responsable materialmente y de múltiples condenas a los excombatientes que participaron en los

hechos. Por esto, y, en algunos casos, por solicitud expresa de los entrevistados, se decidió conservar el anonimato de las identidades de las fuentes orales consultadas.

En cuanto a la dosificación del silencio de los estudiantes consultados en el marco de esta investigación, esta operó distinto a los otros actores entrevistados. En lugar de encontrar en la investigación una oportunidad para contar y compartir sus memorias, los estudiantes fueron recelosos en el momento de hablar de la Masacre de los Concejales y algunas de sus respuestas correspondieron a un lenguaje velado (se lo buscaron, les pasó por andar metidos en lo que no debían, etc.).

Esta rigidez de la ley del silencio puede deberse a dos causas: por un lado, yo seguía siendo una desconocida que irrumpió en su salón de clase a hacer un taller de un tema que ellos nunca abordan en sus espacios de enseñanza y, ligado a ello, si bien los jóvenes podrían conocer detalles de la MC por intermedio de relatos de testigos, esta información es percibida como peligrosa pues no corresponde con lo que se dice en la memoria oficial.

Como lo mencionan Legarda, Ramos y Villadiego (2020) en escenarios de alta conflictividad armada, las familias suelen adoptar prácticas de silenciamiento de los menores con el ánimo de enseñarles a protegerse, es decir, indicándoles qué se puede hablar y con quién hablarlo. De manera que, en el contexto de los grupos focales realizados en esta investigación, yo no logré reunir las condiciones para ser percibida como una persona de confianza con la que fuese posible hablar de un tema tan relevante en la vida del pueblo como lo es la MC.

Para finalizar es importante mencionar la mayor limitación que enfrentó esta tesis y fue el acceso a las investigaciones realizadas por las instituciones encargadas del esclarecimiento de la Masacre (Fiscalía General de la Nación, Policía Nacional), pues aun interponiendo derechos de petición y de acceso a información, las entidades no respondieron o sus respuestas eran inconclusas, afirmando que dicha información tenía carácter de reserva o que no existía en su dependencia.

De manera similar, durante cerca de tres meses se presentaron derechos de petición a los juzgados a cargo de las sentencias condenatorias de las personas sindicadas de ser autoras

materiales del atentado, así como a los juzgados que tienen bajo su jurisdicción el seguimiento a sus condenas, con el fin de acceder al testimonio de los guerrilleros y, de alguna forma, a su versión de los hechos, igual que al material probatorio aportado por la Fiscalía; sin embargo, solo el Juzgado Segundo Penal Especializado del Circuito de Florencia contestó favorablemente, pero esta sentencia no contiene debate probatorio por tratarse de una sentencia anticipada por aceptación de cargos.

## **Capítulo 1. Crónica de una masacre anunciada**

Este capítulo tiene un triple propósito. Por un lado, relatar y caracterizar la memoria oficial o encuadrada que se ha gestado alrededor de la Masacre de los Concejales, por otro, particularizar y enfatizar en las memorias locales que se han articulado desde las víctimas, familiares de las víctimas y habitantes del pueblo y que, si bien no es contraria a la oficial, sí amplía su interpretación del hecho a componentes que la memoria encuadrada pasa por alto como, por ejemplo, responsabilidades intelectuales e implicancias de la sociedad civil. Por último, este acápite busca comprender hasta qué punto esta memoria local de la Masacre de los Concejales constituye una memoria subterránea (Pollak, 2006) y qué aspectos se escapan a esta conceptualización.

### **1.1. Llegaron en una Toyota Land Cruiser color vinotinto: Acercamiento a la memoria oficial de la Masacre de los Concejales**

Cuando Alessandro Portelli (2004) se encontraba investigando, lo que después sería su libro “La orden ya fue ejecutada”, se cuestionó dónde comenzar el análisis, la temporalidad de su objeto de estudio, ¿debía partir de la fecha de ocurrencia del evento? O, por el contrario, ¿Existen inicios antes del comienzo? Así, el mismo autor durante las entrevistas realizadas concluye que todos los narradores se mueven en el tiempo, buscando por otro comienzo para darle forma y sentido [significado] a la historia.

En el caso de la Masacre de los Concejales, si bien la violencia política es una variable constante en la historia de Colombia y, de manera especial, en el Caquetá; de acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica (2021) a partir de la mitad de los años 90 las Farc-ep incrementaron sus acciones armadas en contra de funcionarios con cargos de elección popular, intentando sabotear las elecciones de los Concejos en 1997, 2000 y 2003.

No obstante, no es sino hasta el año 2002, con el fin de los Diálogos del Caguán entre el gobierno del entonces Presidente Pastrana y dicha guerrilla, que las Farc-ep incluyen en su Plan estratégico la necesidad de consolidarse como primera autoridad en sus zonas de su influencia, dificultando la gobernabilidad allí, instando a las autoridades de elección

popular (Alcaldes y Concejales) a renunciar a sus cargos, y activando el plan pistola<sup>4</sup> para aquellos que se rehusaran a hacerlo (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014).

Ahora bien, este ajuste al plan estratégico se implementó a nivel nacional, pero, podría decirse que su proyecto piloto fue el Bloque Oriental, específicamente, la columna móvil Teófilo Forero. Así,

Los rastros de la arremetida contra los poderes locales habían tenido particular eco en los territorios del Bloque Oriental, especialmente en Caquetá. En junio del 2002, el Estado mayor de ese Bloque ordenó a todos los Estados Mayores de los 27 Frentes que operaban en la zona, ajusticiar, a partir del 26 de junio<sup>5</sup>, a todos los miembros del poder local (alcaldes, concejales, inspectores, jueces y fiscales) que no presentaran renuncia a sus cargos. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, p. 264)

Con estas dificultades se desarrollaron las elecciones locales del 29 de octubre de 2003, en las que resultaron electos 13 concejales en Puerto Rico, con filiación política como se evidencia en la **Tabla 1**.

**Tabla 1 Conformación del Concejo Municipal Puerto Rico 2004-2007**

Nombre Concejal	Partido político	Votación
Armado Antonio Zafra Duque (†)	Partido Liberal Colombiano	71
Ausencio Olarte Flórez (†)	Movimiento de Participación Popular	136
Gerardo Collazos (†)	Polo Democrático Independiente	158
Willard Villegas (†)	Movimiento de Participación Popular	74
Luz Estella Puertas	Movimiento Político Comunal y Comunitario de Colombia	110

<sup>4</sup> El plan pistola es una estrategia utilizada por grupos armados ilegales para instar al asesinato de miembros activos de la Fuerza Pública o, en este caso, funcionarios públicos a cambio de dinero. Para la primera mitad de la década del 2000, los frentes de las Farc-ep en Caquetá ofrecían hasta 8 millones de pesos por asesinar a un Concejal (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014).

<sup>5</sup> Los Diálogos de Paz del Caguán terminaron oficialmente el 20 de febrero de 2002.

Maria Luisa Celis	Partido Liberal Colombiano	110
Myriam Martínez Hurtado (†)	Partido Liberal Colombiano	94
John Ferney Rosales Sánchez	Partido Liberal Colombiano	164
Luis Enrique Fierro	Partido Liberal Colombiano	70
Wilmer Lizcano Torres	Partido Liberal Colombiano	94
Jose Horacio Chocue	Movimiento de Participación Popular	49
Julio Casas Pachón	Partido Liberal Colombiano	123
Edilmer Castaño	Polo Democrático Independiente	211
Silvio Meza García (†) <sup>6</sup>		45

*Nota.* Elaboración propia con datos del Centro de Estudios en Democracia y Asuntos Electorales (2023).

Estos concejales tomarían posesión de sus cargos en enero de 2004. Poco después las amenazas de las Farc-ep empezaron a materializarse con el asesinato de Armado Zafra el 11 de febrero de 2005, y posteriormente Myriam Martínez el 09 de abril del mismo año (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

A raíz de estos eventos, el Estado colombiano reforzó las medidas para salvaguardar la integridad física y libertad de los funcionarios de elección popular decreto 1386 de 2002, según el cual “el Ministerio del Interior brindará protección a Alcaldes, Personeros y Concejales que por razón del ejercicio de sus cargos se encuentren en situación de riesgo contra su vida, integridad, seguridad o libertad” (Artículo 1°). Otorgando para ello tres tipos de medidas de protección: suministros de chalecos antibalas, suministro de equipos de comunicación y esquemas de protección (guardaespaldas).

Adicionalmente, una medida no contemplada en el decreto y que fue utilizada para garantizar la protección de los concejales electos para la vigencia 2004-2007 fue el traslado del Concejo municipal a una casa alquilada, ubicada a escasos metros de la estación de Policía. Así como el traslado del Batallón Cazadores del municipio de San Vicente a Puerto

---

<sup>6</sup> Concejales que ingresó a la corporación en reemplazo de Antonio Zafra, asesinado el 11 de febrero de 2005.

Rico, con el fin de que los concejales gozaran de mayor protección al ubicarse dentro del perímetro de seguridad (Verdad Abierta, 2016, párrafo 10).

Pese a estas medidas, cuenta Edilmer Castaño (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013) que el 24 de mayo de 2005 hacia las 2:45 de la tarde, mientras los Concejales daban inicio a una de las sesiones ordinarias en la que se discutiría el presupuesto y plan de desarrollo municipal (2005-2007), él se percató de la llegada repentina de una camioneta marca Toyota que se estacionó en el parque Caucheros (parque principal del pueblo). De este vehículo descendieron entre 15 y 20 hombres, con trajes militares y armados, quienes empezaron a disparar contra la estación de Policía y posteriormente se dirigieron hacia el Concejo. En ese momento,

El pánico y el instinto de supervivencia se apoderaron de Wilmer Lizcano Torres, Julio Casas Pachón y José Horacio Chocué, los pocos concejales que alcanzaron a huir de la balacera y saltaron un muro que daba a otra casa. María Luisa Celis, Edílmer Castaño Vargas y Luz Stella Puertas Cabrera, esta última con ocho meses de embarazo, salieron ilesos, pues se escondieron debajo de los muebles de las curules. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 19)

El concejal sobreviviente Wilmer Lizcano relata de manera similar el hecho, pues,

A través de “La W”, el ex militar y ahora dirigente político relató que cuando se produjo la incursión del grupo rebelde, “nos encontrábamos sesionando... debatiendo sobre el Plan de Desarrollo Municipal y un proyecto de facultades que le había sido aprobado al señor alcalde”. “Apenas nos dimos cuenta del ataque, salimos corriendo con varios de los compañeros hacia la parte de atrás de la casa. Salve la vida de mi hijo por la ayuda de José Ausencio Olarte, que falleció poco después de ayudarme a pasarlo por la tapia. (Ceballos, Cuellar, Franco, Velásquez y Guayara, 2020, p. 30)

Sin embargo, Ausencio Olarte, Willard Villegas, Gerardo Collazos –quien presentaba una limitación física que le impedía caminar- y Silvio Mesa –quien ingresó al Concejo para suplir la vacancia dejada por el asesinato de Armando Zafra meses atrás-, murieron durante

el atentado. Además, el Secretario del Concejo, Germán Rodríguez Carabalí, también fue asesinado durante el hecho.

Por su parte, varios policías y los concejales John Ferney Rosales y Luis Enrique Fierro resultaron gravemente heridos y fueron trasladados a un centro médico en la ciudad de Florencia (Verdad Abierta, 2016).

Cabe anotar la relevancia que se le ha dado a la forma en que llegaron los guerrilleros al pueblo para ejecutar el atentado. Pues en las distintas entrevistas realizadas por distintos medios de comunicación a testigos y sobrevivientes de la masacre, se enfatiza en que las Farc *llegaron* en una camioneta Toyota Land Cruiser color vinotinto que los estaba esperando a la orilla del río Guayas. En dicho río los guerrilleros desembarcaron de las lanchas que los transportaban (Semana, 2005; Verdad Abierta, 2016). Este énfasis en los medios de transporte que utilizó la guerrilla indica, por un lado, el carácter premeditado y planeado del atentado y, por otro, que estos no estaban en el territorio, sino que *llegaron*, es decir, se desplazaron hasta allí con un objetivo preciso: asesinar a los concejales y emprender la huida.

### Ilustración 1 Concejales de Puerto Rico, Caquetá, periodo 2004-2007



*Nota.* Centro Nacional de Memoria Histórica (2013, p.19).

*Nota*<sup>7</sup>. De izquierda a derecha, de pie: **Germán Rodríguez Carabalí**; Luz Stella Puerta Cabrera; Armando Antonio Zafra; Julio Casas Pachón; Myriam Martínez Hurtado; Luis Enrique Fierro; John

---

<sup>7</sup> Los nombres en negrilla corresponden a las víctimas del 24 de mayo de 2005, mientras que los nombres en cursiva son concejales asesinados pocos meses antes. En la fotografía no figura el concejal Silvio Mesa, asesinado durante la Masacre, debido a que su incorporación al Concejo se dio posteriormente, como remplazo del concejal Armando Zafra.

Ferney Rosales; María Luisa Celis; Wilmer Lizcano Torres; **Asencio Olarte Flórez**; **Willard Villegas González**. En silla de ruedas, de izq. a der.: **Gerardo Collazos** y Edílder Castaño Vargas.

Antes de iniciar el ataque, el Ejército Nacional abandonó el municipio para realizar inspección en una vereda cercana, por lo que los concejales quedaron a merced de las Farc-ep, esperanzados en su propio esquema de seguridad y en la presencia de la Policía Nacional a escasos 20 metros. No obstante, no hubo reacción por parte de la Policía, ni de los escoltas de los concejales y la respuesta de la Fuerza Pública se dio luego de varios minutos de la fuga de las Farc-ep (Verdad Abierta, 2016).

Esta masacre obligó a los concejales sobrevivientes a desplazarse a la capital del departamento, con el fin de sesionar desde allí. Mientras que dos de ellos decidieron exiliarse en Canadá con sus respectivas familias (Verdad Abierta, 2015). Cabe resaltar que tanto el entonces Alcalde de Puerto Rico, Jorge Calderón, como tres de los concejales sobrevivientes, afirmaron abiertamente que la masacre fue el resultado de fallas sistemáticas en la protección de la Fuerza Pública. Incluso, los dos concejales exiliados en Canadá decidieron demandar al Estado colombiano, y ambos ganaron los pleitos judiciales

En el caso de Julio Casas, en segunda instancia el Tribunal Administrativo de Caquetá fue contundente: “La zona de seguridad sólo simbólicamente producía efectos de ser segura, porque al primer y único ataque que le hizo la guerrilla, mostró en su plenitud las falencias del plan de acción coordinado, la falta de inteligencia y de acciones preventivas para evidenciar y develar el ataque que se fraguaba, la falta de control en el barrio Puerto Limón como clave en el obrar de la subversión”.

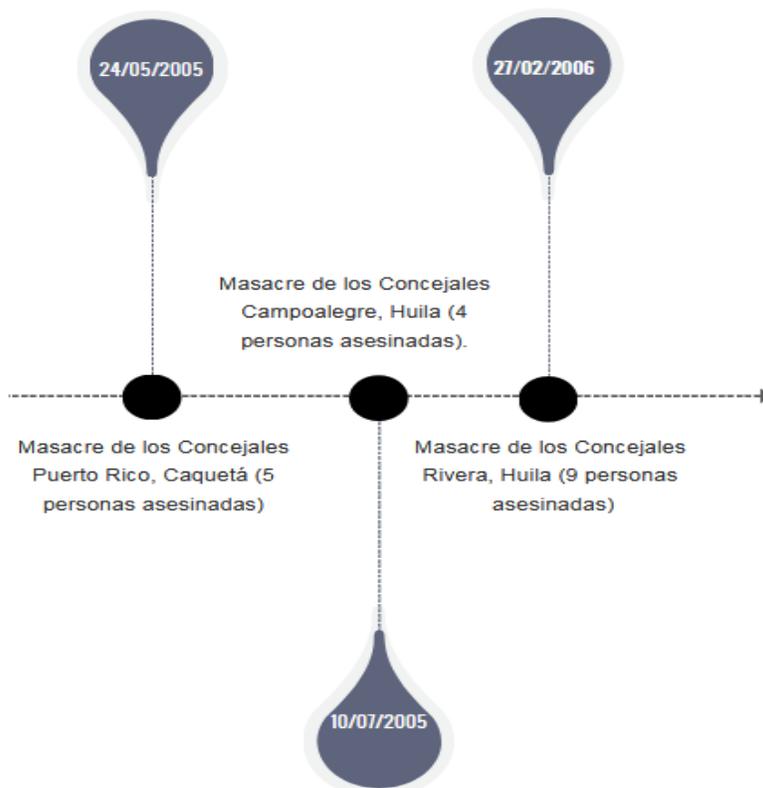
Por esa razón, en 2014 condenó al Ministerio de Defensa, al Ejército y a la Policía a pagar 100 salarios mínimos al exconcejal pues “pese a que el hecho fue de un tercero (grupo subversivo de las Farc), el mismo obedeció a la omisión por parte de las fuerzas del orden”. (Verdad Abierta, 2016, párrafos 20 y 21)

Por lo tanto, de acuerdo a los hechos públicamente conocidos y judicialmente juzgados, en la masacre de los concejales en Puerto Rico, Caquetá, hubo responsabilidad directa de la guerrilla de las Farc-ep, quienes materializaron el ataque armado, pero tanto el Ejército

Nacional como la Policía Nacional actuaron como sujetos implicados y, por ende, fueron responsabilizados por omisión a su mandato constitucional.

Ahora, y como se indicó previamente, las Farc-ep desde el año 2002 decretaron el plan pistola, con el que venían asesinando funcionarios de cargos de elección popular en el país como gobernadores, alcaldes, concejales y diputados. Sin embargo, dichos asesinatos eran selectivos y hasta mayo de 2005 no tenían carácter colectivo, es decir, no se había evidenciado el interés en exterminar por completo las instituciones democráticas en pleno ejercicio constitucional. Esta estrategia militar de las Farc-ep, con la que buscaban socavar las instituciones del poder local y posicionarse como primera autoridades en territorios de su influencia (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014), fue desplegada por primera vez en Puerto Rico, pero fue replicada en dos oportunidades más: una en Campoalegre y otra en Rivera, ambos municipios del departamento vecino de Huila.

### Ilustración 2 Masacres de las Farc-ep contra los Concejos Municipales



*Nota.* Elaboración propia.

El 11 de abril de 2002, sólo unos días después de cancelados los diálogos de paz del Caguán, secuestraron a los doce diputados de la Asamblea Departamental de Valle del Cauca, como forma de presionar al gobierno recién posesionado de Álvaro Uribe para continuar negociando una salida política al conflicto armado. Sin embargo, su secuestro fue con fines de negociación, más no buscaban acabar con la corporación pública. Razón por la cual, los doce diputados permanecieron como rehenes de la guerrilla hasta el 2007, cuando fueron asesinadas 11 de las 12 personas, debido a un error en la seguridad del grupo armado, al confundir a otra columna de la misma guerrilla con tropas del Ejército Nacional (Rutas del Conflicto, 2019).

Por su parte, la masacre ocurrida en Campoalegre y Rivera, presentaron unas características similares a la de Puerto Rico, en tanto los concejales fueron amenazados previamente por el grupo guerrillero y al no renunciar a sus cargos, fueron asesinados mientras se encontraban en ejercicio de sus funciones. Sin embargo, en el caso de Rivera fue necesario declarar vacancia absoluta, debido que 9 de sus 11 concejales fueron asesinados y los sobrevivientes renunciaron a sus cargos, es decir que no había quien ejerciera la concejalía (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2020).

Meses después del asesinato de los nueve concejales fue sancionada la Ley 1055 de 2006, que declaró el 24 de mayo, el mismo día de la masacre del Concejo de Puerto Rico, como Día Nacional del Concejal Municipal, fecha en la que se recuerda la memoria de los ediles que han muerto en el ejercicio de su trabajo (p. 20).

De esta manera, una política de memoria en torno a esta modalidad de guerra en Colombia la constituye la ley 1055 de 2006, que decretó el 24 de mayo de cada año como el día nacional del Concejal, resaltando la Masacre de los Concejales como la primera en su tipo. Debido a la magnitud de los eventos de violencia en contra de concejales en el país ocurridos durante el periodo comprendido entre el año 2002 y 2005, la aprobación de esta ley en el Congreso no presentó debates o rechazos por parte de los sectores políticos, sino que por unanimidad se aprobaron sus tres artículos:

**Artículo 1º.** La Nación declara el 24 de mayo como el día nacional del Concejal Municipal y exalta la memoria de quienes han muerto en el ejercicio de dicha función pública.

**Artículo 2º.** Autorícese al Gobierno Nacional para que incluya, en el Presupuesto General de la Nación para próximas vigencias fiscales, las partidas necesarias para la construcción de un monumento en el municipio de Puerto Rico (Caquetá) que simbolice el sacrificio de los concejales de quienes han sido asesinados en el cumplimiento de su deber.

**Artículo 3º.** La presente ley rige a partir de la fecha de su promulgación.

La promulgación de la ley 1055 de 2006 responde a la memoria en una escala nacional y desde este lugar de enunciación se encuadra la memoria fundamentando la subjetivización de los Concejales son personas externas y ajenas al conflicto armado. Por lo que su asesinato en cumplimiento de su deber constituye, no sólo un hecho lamentable, sino una violación al Derecho Internacional Humanitario, restándole además su condición de sujetos políticos.

Esta escala nacional se relaciona también a la “verdad jurídica”, esa que surge del ejercicio de indagación judicial, entendiendo que “la indagación es precisamente una forma política, de gestión, de ejercicio del poder que, por medio de la institución judicial pasó a ser, en la cultura occidental, una manera de autentificar la verdad, de adquirir cosas que habrán de ser consideradas verdaderas y de transmitir las (Foucault, 1996, p. 38). Ahora bien, según Foucault (1996) dicha verdad jurídica resultante de las prácticas judiciales ha sido una de las maneras en que la sociedad occidental ha definido la relación entre el ser humano y la verdad que son idóneas de ser estudiadas y transmitidas.

En ese sentido, en el régimen de producción de justicia, a través de la indagación judicial, se genera la verdad jurídica que se presenta como una forma de memoria social y con rasgos disciplinarios, en tanto que se asumen como “la verdad” de lo acontecido y, por ende, la narrativa que debe prevalecer en los procesos de transmisión intergeneracional.

En el caso de la Masacre de los Concejales, la verdad jurídica que se ha generado en los procesos judiciales en contra de los responsables materiales de la masacre enfatiza y se limita a la develación de la verdad en torno a 3 elementos: apoliticidad de los concejales, terrorismo y violación al derecho internacional humanitario, dado que el atentado fue un acto terrorista contra personas civiles e inocentes, quienes no tenían participación alguna en el conflicto armado y, por tal, constituye una violación al derecho internacional humanitario por parte de las Farc-ep (Fiscalía General de la Nación durante audiencia contra autores materiales, 2017).

Sin embargo, y como se amplía en el siguiente acápite, en la dimensión o escala local, no sólo se percibe de manera distinta el acontecimiento, sino que la ley es altamente cuestionada. Por ejemplo, al preguntarle a uno de los concejales sobrevivientes si conoce la ley y su opinión frente a ella, responde:

Si usted entiende la palabra ironía o sarcasmo, voy a decir entre comillas, wow. Con ese entusiasmo, wow. Me parece que tienen que pasar tantas cosas, tienen que pasar algo sencillito así, no sencillito, no, un evento por no decir cataclísmico o un hecho de que sencillamente como dices tú, si fue dirigido o no fue dirigido, ¿por qué no hacen un día del porqué el concejo fue declarado objetivo militar (...) pienso que el gobierno debió haber hecho algo más, que es declarar un día estúpido y decir vamos a conmemorar el día nacional del concejal a nivel nacional, pero quien lo recuerda, a nadie le importa. La gente dice, ok, un día festivo más, un día menos trabajar y ya, más vagancia. ¿Por qué no hacemos algo más interesante? ¿Sí me entienden? Algo que toque más la conciencia.

Otra persona sobreviviente cuestiona la ley, no por su exaltación a la memoria de sus compañeros asesinados, sino por la instrumentalización de sus vidas para el sostenimiento de un relato que santifica a los muertos y olvida a quienes sobreviven:

Totalmente abandono total, ninguno. Nunca, nunca tuvimos un apoyo ni psicológico, ni social ni de ninguna especie. Después, doce años después, una remuneración una indemnización del estado, pero no, nada comparado con las cosas que realmente deberían haber ocurrido, para el estado colombiano,

lamentablemente, se vale más muerto que vivo, porque a mí el reconocimiento me lo hicieron unos salarios, sobre un valor de unos salarios mínimos, pero solamente a la persona como tal, ni la familia, ni los hijos, ni los padres, ni los hermanos, ni compañeros ni en su momento a ninguno le reconocieron nada.

Por otro lado, en la escala local el relato que martiriza a los concejales es también cuestionado y, si bien en los procesos judiciales contra los autores materiales de la Masacre se menciona (pero se resta importancia) a la confesión de los exguerrilleros que afirman que para la ejecución del atentado se requirió la información y apoyo de un concejal; las memorias locales hacen énfasis en esta implicancia no analizada en la verdad jurídica. Así, una de las personas entrevistadas sostiene que, entre los sobrevivientes, hay fuertes sospechas de quién fue el responsable de la masacre, aludiendo a este concejal que habría colaborado con las Farc.

En conclusión, pese que no ha habido esfuerzos institucionales o desde la academia por investigar la Masacre de los Concejales como un hecho del pasado reciente del sur del país de manera independiente; las menciones que se han realizado de este acontecimiento en libros e informes del Centro Nacional de Memoria Histórica, principalmente, le reconocen como un atentado perpetrado por las Farc-ep en el marco de un periodo de agudización de la violencia tras el declive del proceso de paz del Caguán. Siendo esta una de las tres masacres en las que el grupo guerrillero cumplió la amenaza realizada previamente al declarar a los concejales del país como objetivo militar.

En ese marco analítico se entiende también que la única mención realizada por la Comisión de la Verdad sobre el atentado del 24 de mayo de 2005 en Puerto Rico, la categorice como el resultado de la disputa por el poder político local y un intento deliberado de las Farc-ep por socavar las instituciones democráticas, sin ahondar en la dimensión relacional de dicha disputa.

Es decir que si la memoria es la administración del pasado en el presente (Nora, 2008), o la colonización del pasado y su organización sobre la base de las concepciones y emociones del presente (Sarlo, 2005), la administración del pasado asociado a la MC ha resultado en su encuadramiento como una masacre liderada por las Farc-ep en el marco de la amenaza a

funcionarios. Reforzando la interpretación realizada por el gobierno de turno que calificaba el hecho de terrorismo por parte la guerrilla, y, luego, con el retorno teórico del conflicto armado, reforzando en ambos casos la idea de la sociedad civil inocente y víctima generalizada, desconociendo los matices que pueden adquirir la implicación de las sociedades en escenarios de alta conflictividad social y armada.

Dicho esto, en las calles de Puerto Rico, a través de los canales de confianza que se tejen entre vecinos, amigos y familias, circula una versión no necesariamente distinta, de la reconstrucción de los hechos, actores y causas de lo acontecido el 24 de mayo de 2005.

### **1.2. “En río revuelto pesca todo el mundo”: Memorias locales y subterráneas**

Popularmente, en las calles de Puerto Rico, cuando se abordan temas relacionados al conflicto armado, las respuestas y narraciones de las personas suelen ser elusivas, llenas de metáforas o parábolas, pues aún hay desconfianza respecto a qué hablar y con quién hacerlo. Sin embargo, en el marco de las relaciones vecinales y familiares, donde sí suele haber lazos de confianza, circulan memorias soterradas sobre la Masacre de los Concejales.

En conversaciones informales con varios puertorriqueños, en medio de la cautela y reduciendo el tono de voz, relataban que la Masacre en realidad fue un atentado en contra de algunos concejales específicos y que, de hecho, los guerrilleros llegaron con *lista* en mano para rectificar a quién debían asesinar. Es decir que la intención no era aniquilar a todos los funcionarios, solo algunos.

Además, se dice que a quienes en realidad querían asesinar era a los integrantes de la Comisión de Presupuesto, encargada de aprobar el Plan de Desarrollo y el presupuesto público de la Alcaldía para los siguientes años de gobierno.

En ese sentido, la autoría material es clara: las Farc-ep *halaron el gatillo*, pero es la autoría intelectual lo que se cuestiona. Esta información, se dice, está respaldada por grabaciones realizadas por una periodista que el día del atentado se encontraba en el Concejo para reunir material audiovisual de la sesión, pues durante el ataque, la cámara habría caído al suelo y grabado cómo los guerrilleros ingresaron al recinto y señalaban quiénes debían morir.

Ahora bien, más allá de la existencia o no de este material audiovisual referido por los entrevistados, es interesante analizar cómo dicho video es utilizado por los testimoniantes como prueba de lo que se está relatando, de manera que pueden hablar con tranquilidad sobre el acontecimiento sin que lo que están diciendo sea adjudicable a ellos. Es decir que el video funciona como desplazante de la responsabilidad porque la existencia de una prueba audiovisual de lo que se está diciendo implica que no hay responsable directo de las afirmaciones, sino que es una prueba fehaciente la que cimientan la versión.

De hecho, un testimonio de un habitante del municipio revelado por un equipo de docentes universitarios en el año 2009, quien específicamente le solicitó al equipo de investigadores no publicar su nombre, recoge con minucia las conversaciones informales que sostuvo con otros puertorriqueños acerca de la MC:

En el pueblo dicen que ese día se sesionaba sobre el presupuesto municipal y la guerrilla quería tener injerencia en la destinación de este, pero los concejales que pertenecían a la comisión de presupuesto se oponían a ello. El día anterior a la masacre, en la población se habían escuchado disparos en la zona aledaña al parque Los Caucheros, donde se encontraba ubicada la casa en la que sesionaba el cabildo municipal; los disparos eran parte de un simulacro para medir la reacción de los escoltas que habían sido asignados a los ediles. (Ceballos, Cuellar, Franco, Velásquez y Guayara, 2020, p. 30)

Parte de esta información es respaldada por hechos que hicieron parte de la investigación realizada por las entidades gubernamentales competentes. Por ejemplo, la periodista que se menciona en el relato popular es Leibnitz Collazos, hermana del fallecido concejal Gerardo Collazos (Verdad Abierta, 2016), quien se había declarado “guardián de los recursos del pueblo” (El Tiempo, 2005).

Estas memorias no oficiales de lo que sucedió aquella tarde en Puerto Rico coinciden con las primeras hipótesis que la Fiscalía General de la Nación<sup>8</sup> manejó durante la investigación del atentado. Cuatro semanas después del crimen, esta entidad tenía dudas respecto a la naturaleza de un ataque indiscriminado, es decir, que el hecho buscara acabar con la vida de todos los concejales (El Tiempo, 2005). Pese que los sobrevivientes afirmaron que la guerrilla irrumpió en el concejo y empezó a disparar indistintamente contra todos los presentes, la Fiscalía consideraba que los resultados de balística no coincidían con esta versión:

"No hubo ráfagas. Los muertos recibieron disparos desde corta distancia, en el pecho o en la cabeza. Si la misión era matarlos a todos, no habrían tenido problemas", asegura uno de los técnicos judiciales que han trabajado en el caso.

Según las primeras pruebas, en el ataque fueron utilizados fusiles (Galil o AK-47) y armas cortas. Lo que no entienden los investigadores es cómo, con semejante poder de fuego y en un espacio tan reducido (las 14 personas estaban en un salón de no más de 20 metros cuadrados), no hubo más víctimas (El Tiempo, 2005, párrafos 4 y 5).

Sin embargo, el detalle que más impulsaba a la Fiscalía a optar por una hipótesis de atentado con objetivos específicos o asesinato selectivo, en lugar de una masacre, fue que las Farc-ep, aun teniendo granadas y artefactos explosivos que lograrían asesinar instantáneamente a los concejales, no las usaron. Las emplearon para la estación de Policía y los escoltas de los funcionarios (El Tiempo, 2005), de manera que no pudieran detener el asesinato de las personas que finalmente fallecieron.

Esta versión no contradice la autoría material de los hechos, es decir, se reconoce que el atentado fue ejecutado por la guerrilla. Más bien amplía detalles que la memoria oficial del acontecimiento decide omitir. Así, en palabras de un concejal sobreviviente,

---

<sup>8</sup> La Fiscalía General de la Nación es el organismo independiente, adscrito al poder judicial, encargado de investigar y acusar ante los juzgados y tribunales a aquellas personas que se presume son responsables de cometer algún delito según las leyes colombianas.

En la época, todos los funcionarios públicos fueron declarados objetivos militar a nivel nacional. Hay, o como se dice, hay panfletos, hay documentos oficiales, hay cosas de, como se dice, comunicados oficiales en la época de la organización que ejercía en ese momento a nivel nacional [Farc-ep], que decían, que declaraba objetivos militares a los alcaldes, gobernadores, concejales.

Pero coincidentalmente, coincidentalmente, en el momento que declararon objetivo militar a todos los concejales, alcaldes, gobernadores, que simplemente fueron concentrados en ciertas áreas, ciertas masacres, que recuerdo así fue en Rivera, Huila y en Puerto Rico, ¿qué tal? Pero si tú investigas más a fondo, en el caso de Puerto Rico no era un caso de que porque son objetivos militares, es simplemente, es algo que ya estaba programado, era algo que ya iban por así decir con lista en mano, o no lista en mano, sino me refiero a cuando digo lista en mano, al municipio como tal, si me entiendes. ¿Si me entiendes?

Entonces, es una pregunta muy, muy, muy profunda y yo lo único que puedo decir es que sencillamente alguien tenía un plan y en ese plan el municipio de Puerto Rico, en especial el concejo municipal, pues voy a decirlo el concejo en su totalidad, porque no quiero decir parte del concejo, espero que usted sea inteligente y me logre entender, entonces pues, ¿ha escuchado el dicho? En río revuelto pesca todo el mundo.

Entonces, entonces vamos a aprovechar esto para hacer esto vamos a aprovechar esta cortina de humo y generar una cortina de humo más grande; entonces, yo te puedo decir que fueron personas muy inteligentes que descubrieron exactamente cómo, en dónde y a qué hora hacer lo que hicieron, fue un trabajo muy arduo, mancomunado de gente de adentro y de afuera. (Concejal sobreviviente, Comunicación personal, abril 2023)

La conversación sostenida con el concejal sobreviviente fortalece lo narrado por la memoria popular y más soterrada de la MC, esa que, sin ser contradictoria con la oficial, revela información sensible sobre la particularidad del acontecimiento respecto a otras masacres similares que se cometieron en el país en contra de concejales. Del apartado

citado anteriormente se desprenden tres rasgos relevantes de la MC que no son incluidos en la memoria oficial.

Primero, si bien los concejales sí estaban bajo amenaza de las Farc-ep, esta no es la razón principal del atentado, sino que fue usado como cortina de humo para ocultar la verdadera motivación de acabar con la vida de estos funcionarios. En segundo lugar, llama la atención que el entrevistado no se refiere a las Farc-ep de manera directa, sino que hace referencia a un grupo de personas de *dentro* (del sistema político) y *de afuera* (guerrilla).

En tercer lugar, la metáfora de “en río revuelto pesca todo el mundo” tiene dos connotaciones: el río revuelto, en este caso, es la amenaza generalizada lanzada por las Farc-ep contra los concejales de todo el país, que para el concejal sobreviviente es la cortina de humo que se usó. Y “pesca todo el mundo”, bien puede aludir a que las víctimas son preseleccionadas, pero caen algunas no contempladas por estar en el lugar y en el momento incorrecto, así como también puede entenderse desde los beneficiarios del atentado, es decir, “pesca todo el mundo”: se benefician distintos actores.

Así, el rol del conflicto armado interno va más allá de la víctima, sino que, en muchos casos, por distintas razones, se convierten en actores con distintos grados de implicancia en la violencia, ya sea por acción u omisión. De ahí que, entre el año 1991 y 2010, especialmente desde la finalización de los diálogos del Caguán, la relación entre las Farc-ep y la sociedad civil estuvo mediada por el interés del grupo guerrillero de ampliar las zonas del país sin presencia estatal e intervenir en la política local, creando un “vacío de poder” en estos territorios.

En este orden de ideas, las FARC influyen en los poderes locales, realizando acuerdos con los candidatos a alcaldes para poder desarrollar libremente actividades proselitistas, a cambio de beneficiar a determinadas veredas y cabeceras municipales con obras para beneficio general, emplear en los cargos municipales a sus simpatizantes y colaboradores o contratar con determinadas personas la realización de obras públicas. Esa tarea fue complementada con la vigilancia a las administraciones locales, supuestamente para evitar la malversación de fondos

públicos o simplemente para supervisar el cumplimiento de los pactos. (Aguilera Peña, 2010, p. 161)

Según el mismo autor, ante el incumplimiento de los políticos locales de los pactos trazados con las Farc, a menudo, estos eran secuestrados temporalmente para rendir cuentas de sus acciones o ajusticiados sin previa audiencia. Paradójicamente, el departamento del Caquetá ha sido uno de los más golpeados por este tipo de vinculación entre el grupo armado y sectores políticos de la sociedad<sup>9</sup> (Aguilera Peña, 2010). Para el caso de Puerto Rico, se rumoraba, e incluso, el entonces Representante a la Cámara por el Caquetá, Luis Fernando Almario, señaló públicamente que el Alcalde elegido en dicho municipio para el periodo 2005 – 2007, “habría sido elegido con el apoyo de las Farc “a cambio de entregar parte del presupuesto local al grupo guerrillero””. (El País, 2007, párrafo 16)

Para la “entrega” del presupuesto a las Farc, era necesario que el Concejo le concediera unas facultades protémpore al Alcalde, que era precisamente lo que se discutía en el recinto aquel 24 de mayo de 2005. Estas concesiones de facultades excepcionales se traducían en poder “para él [Alcalde] contratar, para hacer unas modificaciones al presupuesto. Básicamente, eran esas las facultades para que el alcalde, pues, pudiera realizar a cabalidad o llevar a cabalidad su gestión en la alcaldía” (Concejal sobreviviente, Comunicación personal, junio 2023). Esto se relaciona con la memoria colectiva local que realza el carácter de garante de los recursos públicos que asumió la comisión de presupuesto del Concejo del municipio de Puerto Rico y la interferencia que tendría esto en los intereses de personas de la sociedad civil y de la misma guerrilla que deseaba acceder al presupuesto público.

De hecho, las pruebas y testimonios recaudados por la Fiscalía y que han servido para enjuiciar y condenar a los autores materiales de la Masacre, aluden a los distintos grados de implicancia de distintos funcionarios en la cadena de eventos que condujeron finalmente al

---

<sup>9</sup> En el año 2007, el entonces Senador Gustavo Petro, hoy día Presidente de la República de Colombia, propuso realizar un debate sobre la *farcopolítica* en el Caquetá, dado que aseguraba tener pruebas y testimonios que daban cuenta de la relación entre la guerrilla de las Farc-ep y políticos caqueteños para ganar elecciones democráticas o incluso brindar información requerida por la guerrilla para secuestrar y asesinar a distintas personalidades del a política local.  
<http://historico.elpais.com.co/paionline/notas/Julio152007/farcopolitica.html>

fatal desenlace. Por ejemplo, la sentencia condenatoria 2011-00150-00, proferida por el Juzgado Segundo Penal del Circuito Especializado de Florencia (Caquetá) contra Armando Hermosa Tovar, acusado de ser el responsable de conseguir, esconder y conducir la camioneta Toyota Land Cruiser el 24 de mayo de 2005.

En dicha sentencia se afirma que el procesado confesó que su tarea en el atentado era transportar la camioneta hasta el río Guayas, una vez recibiera la llamada de confirmación de “un concejal”. De modo que los guerrilleros desembarcaran rápidamente, se subieran al vehículo y ejecutaran la acción. Incluso, el testimonio del procesado indica que ocho días antes del hecho estuvieron listos para cometer el crimen, pero el “concejal” llamó para advertirles que se retractaran porque no existían las condiciones (Juzgado Segundo Penal del Circuito Especializado de Florencia, 2011).

De acuerdo con dicha sentencia condenatoria, el planeamiento y ejecución de la masacre contó con la participación, no solo de guerrilleros adscritos a las Farc-ep, sino con un funcionario activo del concejo. Esto reitera, por un lado, las distintas implicancias, más allá de la lógica de víctima – victimario, sobre las que versa la memoria colectiva que circula popularmente en Puerto Rico, enfatizando en la intencionalidad o interés particular del atentado que, en lugar de ser un intento de acabar con la vida de todos los concejales, fue la eliminación de personas que fungían como obstáculos para el entramado de una alianza entre la política local y la violencia armada.

Con base en lo anterior es que durante una de las entrevistas realizadas para esta investigación uno de los sobrevivientes de la masacre mencionó que “todos” [haciendo referencia a los concejales que se salvaron del atentado] saben cuál fue el compañero responsable de la tragedia, aludiendo precisamente al concejal que dio aviso y colaboró con las Farc para llevar a cabo la acción.

Pese a contar con testimonios de exguerrilleros en los que se expresa claramente que el atentado tuvo participación de funcionarios públicos, el relato judicial que, además, se asume como verdad jurídica de los hechos, se ha enfocado y reducido a recabar la responsabilidad material de la masacre. Dejando de lado la autoría intelectual y

complicidades que develan, entre otras cosas, el grado de implicancia de sectores de la sociedad civil en el curso de la violencia local.

Un ejemplo de ello es la audiencia de juicio oral contra tres exguerrilleros acusados de ser responsables del atentado. En esta, la Fiscalía usó el testimonio proferido por Armando Hermosa, otro ex integrante de las Farc-ep, quien confesó que un concejal habría sido partícipe de la planeación y ejecución de la masacre. Pese a la relevancia de esta confesión, la variable de implicancia de funcionarios públicos en la autoría intelectual de la Masacre no se desarrolla por el ente investigador, sino que la Fiscalía General de la Nación se limita a decir que

No hay duda que ataques como el que aquí se perpetró, dadas las armas utilizadas, ya que fueron granadas y armas de largo alcance, su lugar de ocurrencia: perímetro urbano, número de víctimas y demás circunstancias que rodearon estos hechos, tipifican claramente el delito de actos de terrorismo pues estuvo dirigido contra toda una población civil que resulto atemorizada, aterrorizada, víctima de dicho ataque. (Fiscalía General de la Nación, archivo de audio, 2017)

De esta manera, en su intento de hallar a los responsables materiales y lograr su condena, el órgano de investigación y acusación alude al discurso que refuerza la idea de los concejales como sujetos inocentes, inofensivos y víctimas generalizadas del acto de terrorismo perpetrado el 24 de mayo de 2005. Pasando por alto los aportes del testimonio del ex guerrillero en materia de la implicancia de un concejal en la planeación y ejecución del atentado y que, por tal, contraría la condición de mártires que se le ha dado a los concejales en la memoria oficial sobre la Masacre.

Volviendo al testimonio del concejal entrevistado que afirma que “en río revuelto pesca todo el mundo”, es interesante analizar el uso de metáforas y ambigüedades en su relato. Estos elementos discursivos remiten a las condiciones y posibilidades de escucha del testimonio, pues la memoria oficial indica que los objetivos del atentado eran todos los concejales, la totalidad de la corporación. Sin embargo, el ex concejal afirma “porque no quiero decir parte del concejo [la comisión de presupuesto], espero usted sea inteligente y me logre entender”. La pregunta que subyace aquí es, entonces, ¿cuáles son los límites

entre lo decible e indecible luego de 18 años de los hechos? ¿hay condiciones de posibilidad para que las memorias soterradas de la MC emerjan en la escena pública?

Teniendo en cuenta que “la frontera entre lo decible y lo indecible, lo confesable y lo inconfesable, separa, en nuestro tiempo, una memoria colectiva subterránea de la sociedad civil dominada o de grupos específicos, de una memoria colectiva organizada que resumen la imagen de una sociedad” (Pollak, 2006, p. 24).

En ese sentido, hay silencios impuestos por los mismos sobrevivientes del atentado y por los puertorriqueños en general porque aún no hay posibilidades para que la memoria soterrada conozca el espacio público. Dado que aún con un proceso de paz de por medio y con una Comisión de la Verdad que posibilitó espacios de escucha, no sienten que haya disposición social para ser escuchados y, por otro lado, existe todavía temor por la integridad física de ellos y sus familias ya que, en Colombia, el conflicto armado se transforma, pero no termina.

De ahí que, respecto a la autoría intelectual del atentado, el concejal sobreviviente afirma que “no estoy diciendo nombres, porque no los voy a decir nunca”, indicando que los conoce, pero no está dispuesto a decirlos. Asimismo, respecto al preguntarle por la hipótesis de la Fiscalía que, paradójicamente, termina siendo excluida de la verdad jurídica defendida en los procesos judiciales, y según la cual el atentado no fue un intento de masacre, sino asesinatos selectivos, él responde:

No te voy a decir fue selectivo porque no me consta, no tengo la lista y si te digo y si te respondiera: fue selectivo, ya vendría otra pregunta que usted me va a decir por qué esto y por qué aquello entonces se la dejo, se la dejo a reflexión suya. Porque si lo dice un ente y como dice la Fiscalía, no creo que la fiscalía tenga un motivo para corromper una investigación.

Porque es, tampoco digo que apoyo a la Fiscalía, no estoy en contra pero quiero que pienses, tú tienes las respuestas, todo el mundo sabe las respuestas, el pueblo sabe las respuestas, la fiscalía sabe las respuestas, los periodistas saben las respuestas, todo el mundo sabe las respuestas, pero nadie dice nada porque hay algo que se

llama la ley del silencio, porque te estaba diciendo nuestro trabajo es mantener nuestra cabeza en nuestros hombros y seguir respirando.

Entonces digamos que yo te pueda hacer una, yo te pueda decir ok vamos a hacer esto, esto, esto, ok, tú te hagas, tú, un ejemplo y tú haces una novela y después esa novela me hace que pierda la cabeza por algo tan estúpido que es hacer tu trabajo, algo tan sencillito. Entonces, ahí está para que todo el mundo saque sus momentos y sus conclusiones. (Concejal sobreviviente, Comunicación personal, abril 2023)

Del fragmento anterior resalta la resistencia del ex concejal a dar una respuesta clara a la pregunta. Sobre todo, por temor a una pregunta subsecuente, que bien podría referirse a las razones por las que las Farc-ep atentaron contra esos concejales en específico. Pero lo que interpela más es la referencia del concejal sobreviviente a la “ley del silencio”, que obliga a las personas a callar, a mantener soterrada sus memorias sobre el 24 de mayo de 2005, porque de lo contrario exponen sus vidas. No es de extrañar entonces que, como lo afirma el testigo, todo el mundo sabe las respuestas, pero nadie se atreve a decirlas porque no existen condiciones de seguridad para que la memoria soterrada irrumpa la escena pública.

En efecto, el 15 de mayo del 2023, Puerto Rico despertó con vallas publicitarias en las entradas y salidas del pueblo, alusivas al Estado Mayor Central – Farc, mejor conocidos como disidencias<sup>10</sup>, en las que presentaban rostros de sus antiguos comandantes e incentivaban a jóvenes a unirse a sus filas (Semana, 2023). Estas marcas territoriales envían dos mensajes: primero, al resto del país anuncian que el territorio del Caquetá es comandado o, al menos, todavía tiene fuerte presencia de grupos armados ilegales. Y al interior del municipio, refuerza la idea de que, aún en medio de la implementación de un acuerdo de paz, la violencia armada persiste y la sociedad civil es un objetivo militar.

Debido a esa persistencia de la sensación de inseguridad en el municipio es que al preguntarle a un sobreviviente si visita con frecuencia el lugar de los hechos, responde que “voy muy de vez en cuando, pero procuro no ser tan visible en el municipio, porque siempre, pues, esa época me ha marcado mucho y el temor y la incertidumbre, porque,

---

<sup>10</sup> Se conoce como disidencias, a los grupos residuales de las Farc-ep, que decidieron no acogerse al proceso de paz entre el Estado Mayor de dicha guerrilla y el Estado colombiano.

pues, aunque digan que hoy estamos en el proceso de la paz total y que hubo una paz con las fuerzas al margen de la ley, eso no es cierto. El panorama es otro y se evidencian cosas totalmente diferentes a lo que la gente cree que está pasando en este país” (Concejal sobreviviente, comunicación personal, junio 2023).

Ahora bien, al preguntarle a otro concejal sobreviviente de la masacre por la hipótesis manejada inicialmente por la Fiscalía que indica que el ataque fue selectivo y más bien dirigido a la comisión de presupuesto, afirma que

Pues realmente puede ser cierta ¿no? Pero, pues allí, sí, tengo entendido que básicamente estaba encaminada como a la comisión de presupuesto, en ese entonces la comisión de presupuesto estaba integrada por Gerardo y otras dos personas. No recuerdo en el momento quiénes eran.

Pero sí se especula que parecía ser que eso iba solamente direccionada porque, al parecer, había como un requerimiento [de las Farc-ep] al municipio en que le dieran una plata, un determinado valor de plata, pero siempre como que la persona, en su momento encargado de la administración, se escudaba en que el honorable concejo, en cabeza de la comisión de presupuesto, no le había dado las facultades, por lo tanto, no podía hacer ningún aporte a este grupo al margen de la ley.

Que sea verdad, o mentira, eso ya le corresponde a las autoridades hacer la respectiva investigación. Me imagino que ya con el tiempo y la trayectoria que lleva este caso, pues yo ya me imagino que hasta ya lo habrán archivado ¿No? Que es lo más fácil. (Concejal sobreviviente, comunicación personal, junio 2023)

De este segundo testimonio se desprende también el uso de términos y frases que permiten desligar o eximir de responsabilidad a la persona de lo que está diciendo: “tengo entendido, que sea verdad o mentira, se especula”, son recursos discursivos propios de un lenguaje velado que facilita al testigo enunciar su relato sin asumir responsabilidad directa por el mismo. El uso de estos recursos discursivos fortalece las condiciones de seguridad para el testigo y le permite hablar con mayor franqueza.

En otras palabras, este lenguaje velado es una forma de silencio que permite al entrevistado responder ante una pregunta que considera delicada, “se trata entonces de recurrir a las formas convencionales de lo implícito, de sugerir, sin llegar a la revelación y, de ese modo, diluir la responsabilidad de haber sostenido algún propósito comprometedor”. (Le Breton, 1997, p. 60)

Resulta importante también analizar de qué manera el tiempo es una variable que incide en las posibilidades del testimonio, dado que, para esta persona entrevistada, los 18 años que han transcurrido desde el hecho permiten que la investigación probablemente haya sido archivada, pues es lo más “fácil”. Y, por lo tanto, su testimonio no tendría un impacto en términos judiciales, reduciendo las amenazas a su seguridad.

En relación a la ley del silencio que inhibe el ejercicio de la palabra, una de las personas sobrevivientes al ataque alude a la imposibilidad de construir memoria en “primera persona” porque quienes podrían hacerlo son quienes fueron asesinados ese día:

Si fue selectivo o no fue selectivo, yo lo único que sé es que fui víctima, fui víctima, gracias a Dios. Y suertudo de estar respirando hoy en día. Y pues los que salieron con bien, sanos y salvos, y si tenían armamento suficiente, pues, ¿por qué? Tampoco lo sé porque nunca me quedé para ver si lo tenían (Concejal sobreviviente, Comunicación personal, abril 2023).

Esta remisión a la paradoja del testigo en la que este no es un “testigo integral” (Sarlo, 2005) porque su supervivencia al atentado le excluye de la experiencia (Agamben, 2000); siendo así, los concejales sobrevivientes testimonian tomando la primera persona de aquellos que no pueden hacerlo.

Es importante también analizar la operatividad de la ley del silencio a la que hace referencia uno de los ex concejales entrevistados. Toda vez que esta aplica para la identificación de responsabilidades (nombres), principalmente. Pero no se trata de una ausencia de sonoridad, sino que, por el contrario, es un silencio voluntario y público, es decir que el concejal sobreviviente y las personas entrevistadas informalmente afirman

públicamente que hay una verdad que todos saben, pero de la cual no están dispuestos a dar nombres, fechas o fuentes de información.

Como dice el dicho, podemos ver sencillamente como el cuento de los hermanitos perdidos [que] siguen el camino de maíz. Y no es difícil. No hay que ser un ingeniero de la nasa, no hay que ser brujo, ni tirar las cartas para leer ciertas cosas, están entre líneas, los hechos lo dicen por sí solos. (Concejal sobreviviente, Comunicación personal, abril 2023)

Se trata, entonces, de una “verdad” que todos conocen. Una memoria, si bien soterrada, compartida por los habitantes del pueblo. Aunque esta no se comparte con cualquier persona, “hay que saber con quién hablar y de qué hablar”. Teniendo en cuenta esto, surge la pregunta de cuáles son las razones por las que, aun existiendo una memoria colectiva local acerca del hecho, esta versión permanece silenciada y soterrada.

La principal hipótesis que permite comprender este silencio y lenguaje velado para referirse a la Masacre de los Concejales en la generación que compartió en tiempo y espacio este evento es que, el silencio, se convierte en el mecanismo a través del cual administran el pasado porque se asume que este tiene repercusiones en el presente. Es decir que las condiciones de seguridad propias del contexto de conflicto armado se perciben latentes y, por tal, referirse a la MC mediante un lenguaje directo, genera riesgos para sus emisores.

Esta idea de la persistencia de los riesgos para quienes decidan testimoniar, es reiterada con las vallas alusivas a las disidencias que las disidencias de las Farc instalaron en las entradas y salidas del municipio (Semana, 2023), recordándoles a sus habitantes que el territorio aun no es seguro para hablar y que deben ser cuidadosos respecto a qué enunciar, a quién y dónde hacerlo.

Pero la ley del silencio no es solo el proceso mediante el cual la comunidad evade riesgos para sus vidas, sino una forma de protección comunitaria pues con este se evita que la violencia se repita. En ese sentido, “a esas razones políticas del silencio se agregan aquellas, personales, que consisten en querer evitar a los hijos crecer en el recuerdo de las heridas de los padres” (Pollak, 2006, p. 6), también se agregaría que el silencio halla

sentido en la decisión de evitar arriesgar la vida y seguridad de ellos mismos y de sus familias, como bien afirma un concejal sobreviviente entrevistado: “nuestro trabajo es mantener nuestra cabeza sobre los hombros”.

De igual modo, el silencio de los sobrevivientes de la masacre y testigos de la misma halla explicación en las diferencias que se han zanjado en el estatuto de participación nacional versus el estatuto local, entendiendo que

Dentro de un marco social específico, cada interlocutor se acoge a un "estatuto de participación" (Goffman, 1991, 223 sq.) ligado a su edad, sexo, posición social, familiar, etc. En virtud de este estatuto se le concede al interlocutor un determinado nivel de contribución activa a la conversación -dependiendo también del contenido o del grado de familiaridad de esta-, así como unos derechos y deberes relativos a su margen de silencio (...) en función del estatuto de participación se escogen o se excluyen interlocutores; concede la autoridad en el control de la discusión y establece las jerarquías en las tomas de palabra; marca la pauta sobre los temas que pueden abordarse y los que conviene evitar, y permite estimar la probable duración de una interacción. (Le Breton, 1997, p. 17)

Dicho esto, el estatuto de participación nacional les permitió a las víctimas enunciar sus testimonios cuando la masacre estaba en auge por su carácter novedoso. Estos relatos iniciales apoyaban el discurso presidencial del ataque como un atentado terrorista que buscaba aniquilar indistintamente a todos los concejales por ser parte del gobierno de ese entonces.

Sin embargo, a medida que el tiempo transcurrió, el estatuto de participación nacional fue condicionando la contribución de los interlocutores a la conversación, es más, la conversación fue silenciándose. De ahí que el silencio institucional, entendido como la falta de investigaciones sobre la masacre de los concejales de Puerto Rico y las inexistentes políticas de memoria de la misma, den luces de un encuadramiento de la memoria. Siendo este encuadramiento, un esfuerzo más o menos consciente de usar la interpretación del pasado como forma de cohesión social y reforzamiento de la identidad colectiva (nacional), creando fronteras respecto a grupos sociales minoritarios y sus memorias (Pollak, 2006).

En este encuadramiento de la memoria se desestimaron los testimonios que no contribuyeran al relato del hecho como un atentado generalizado en el que los actores posibles solo eran víctimas y victimarios. Dejando al margen los testimonios de los sobrevivientes, ex guerrilleros y autores materiales, quienes aludían a la complicidad e implicancia de actores institucionales, en este caso, un concejal, en la planeación y ejecución del atentado.

Así, las menciones que se han hecho respecto a la MC en investigaciones realizadas por el Centro Nacional de Memoria Histórica, por ejemplo, han servido para encuadrar la memoria en dos sentidos: reforzar la idea de un país enfrentado en dos bandos: guerrilla vs. Fuerzas Militares. Enfrentamiento en el que la guerrilla, como estrategia política y militar, declaró objetivo a los funcionarios públicos y concretó sus amenazas en tres masacres: la de Puerto Rico y la de Rivera y Campoalegre. Y, por otro lado, la condición generalizada de víctima de la sociedad civil, que va de la mano con la idea de victimarios desde la mera autoría material.

Este encuadramiento de la memoria ha omitido memorias hasta ahora soterradas de la MC que apuntan a un rol más activo de la sociedad civil como sujeto implicado (Rothberg, 2019). Es decir que, sin ser el autor material del atentado, se beneficia de él y coopera con su realización (por acción u omisión). Siendo así, la visión de la sociedad civil como víctima, facilita y refuerza la identidad nacional de un país víctima del terrorismo de las Farc-ep, al que las Fuerzas Militares responden en virtud del monopolio del uso de la fuerza, y en el que la sociedad es despolitizada y asumen un rol exclusivo de mártir o víctima.

Por su parte, el estatuto de participación local ha sido distinto. Si bien los canales de transmisión y comunicación no han sido institucionales, los sobrevivientes de la masacre han encontrado espacios y mecanismos para hacer audible su relato. Como lo comentaba una persona entrevistada, quien afirma haber concedido decenas de entrevistas a jóvenes estudiantes para sus tesis y medios locales, pero nunca para centros de pensamiento o investigación nacionales, ni del gobierno.

En estos espacios de enunciación también, de acuerdo al grado de seguridad y confianza que sientan con el interlocutor, se han permitido expandir sus testimonios a variables que en la dimensión local adquieren la relevancia que le ha sido restada a nivel nacional como, por ejemplo, las implicancias de sujetos de la sociedad civil en el curso de la violencia, la corrupción local, la malversación de los funcionarios públicos, etc., elementos que inevitablemente contrarían la idea del servidor del Estado como víctima ineludible del terrorismo.

Una versión que es importante revisar también es la de los partidos políticos. Y en esta resulta interesante conocer la versión del Partido Conservador -uno de los partidos mayoritarios en el departamento- acerca de los hechos ocurridos el 24 de mayo de 2005 en Puerto Rico. Y es que en el año 2020 la dirección territorial de dicho partido entrega a la Comisión de la Verdad un documento titulado “Espacio de escucha: afectaciones a la democracia. Partidos políticos en el Caquetá. Disputa por el poder político regional”, en el que se refiere, por primera vez, a la Masacre de los Concejales, aunque no de manera exclusiva sino como un hecho en la larga cadena de atropellos a la democracia local. En dicho texto se lee:

Con posterioridad a la masacre de los Turbay Cote<sup>11</sup> en el municipio de Puerto Rico, el enfrentamiento político en este municipio siguió entre la disidencia liberal turbayista y el conservatismo almarista<sup>12</sup>, en la que se dio una cruenta violencia política, cuando en el año 2005 fueron asesinados la mayoría de los concejales de este municipio, existiendo señalamientos de alianzas del alcalde electo en marzo de ese año –elecciones atípicas- y las FARC.

---

<sup>11</sup> La Masacre de los Turbay es el nombre con el que se conoce el atentado propiciado por las Farc-ep el 29 de diciembre del 2000 en la vía que conduce de Florencia a Puerto Rico (Caquetá) y en la que murieron Diego Turbay -Congresista y Presidente de la Comisión de Paz de la Cámara de Representantes-, Inés Cote (madre de Diego), tres escoltas, el conductor del vehículo y un amigo de la familia. <https://rutasdelconflicto.com/masacres/los-turbay>

<sup>12</sup> El turbayismo y almarismo es la denominación que se le dio a las dos fuerzas políticas más grandes del departamento entre los años 90 y 2000, por un lado, los militantes del Partido Liberal Colombiano, cuyos máximos exponentes eran los miembros de la familia Turbay y, por otro, el Partido Conservador Colombiano bajo el liderazgo de Luis Fernando Almarío.

El representante Luis Fernando Almario Rojas denunció que se investigara si existían móviles políticos en el exterminio de los concejales, y que se vigilara la ejecución presupuestal, lo que originó la reacción de la disidencia liberal turbayista, quienes no fueron investigados a pesar de probarse cuantiosos desfalcos al presupuesto municipal. (Partido Conservador - Directorio Caquetá para la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, 2020, p. 5-6)

De acuerdo con este testimonio, el inicio de la Masacre de los Concejales debe rastrearse hasta la violencia partidista caqueteña que tuvo su mayor auge con el asesinato de distintos miembros de la familia Turbay Cote en la década del 90 y principios del 2000. En ese sentido, la MC sería la continuación de dicha violencia política entre turbayistas y almaristas.

Sin embargo, es importante anotar que en estas declaraciones surge nuevamente el testigo impersonal en frases como “existen señalamientos de alianzas del alcalde y las Farc”, indicando que la responsabilidad del entonces Alcalde en los hechos del 24 de mayo de 2005 es rumorada y señalada. Pero no individualizando los testimonios, ni aportando identidades o nombres.

Lo que sí se menciona en dicho documento es que el entonces Representante a la Cámara por el Caquetá, Luis Fernando Almario, como se mencionó anteriormente, solicitó formalmente a la Fiscalía que se investigara la hipótesis del asesinato de los concejales por motivos políticos asociados a la ejecución del presupuesto municipal. Es decir, la versión que aún hoy día circula en los habitantes del pueblo. Pese a ello, según el Directorio Conservador, esta versión partidista y política de los hechos que rodean la Masacre de los Concejales no fue abordada por los organismos de investigación.

Con lo expuesto hasta aquí es posible reconocer distintas memorias respecto a lo ocurrido en mayo de 2005 en Puerto Rico, Caquetá. Por un lado, la versión oficial que se instauró desde el gobierno nacional y la prensa, reduciendo el hecho a una estrategia militar (terrorista) de las Farc-ep durante la retoma del Caguán y con el objetivo de generar vacíos de poder y cooptar los espacios de gobierno local.

De otro lado, la verdad jurídica que se encuentra en las sentencias condenatorias de los autores materiales del atentado, según la cual la Masacre de los Concejales fue un atentado terrorista en el que la Farc-ep, no sólo asesinaron a funcionarios públicos que no tenían participación directa en el CAI, sino que buscaron sembrar terror en los habitantes del pueblo, con la participación de un concejal que sirvió de ayudante o informante de la guerrilla, pero cuya vinculación es desconocida en el proceso de investigación.

Y, por último, pero no menos importante, la memoria subterránea que en un inicio fue una de la hipótesis manejada por la Fiscalía General de la Nación, y que a día de hoy sigue siendo la versión con más arraigo entre los sobrevivientes, habitantes del municipio y en miembros del Partido Conservador.

Y es que además de generar terror en los pobladores, el atentado de las Farc ese día buscaba exterminar a la Comisión de Presupuesto del Concejo que se negaba a aprobar cláusulas especiales de ejecución presupuestal al Alcalde electo, siendo esto un problema para él, pues había realizado una alianza política con dicha guerrilla para llegar al poder. En virtud de esto, la responsabilidad de la MC no es solo de los autores materiales, sino que la autoría intelectual, en la que tienen lugar diferentes sujetos implicados a saber (Alcalde y Concejal).

## **Capítulo 2. Transformaciones en el contexto social, político y cultural de Puerto Rico, Caquetá, entre los años 2005 y 2023**

Quiero saber de quién es mi pasado (...)  
Soy los que ya no son. Inútilmente  
soy en la tarde esa perdida gente.  
Jorge Luis Borges – All Our Yesterdays

En este segundo capítulo se revisan las transformaciones en el contexto social y político del municipio de Puerto Rico desde la ocurrencia de la Masacre hasta la fecha, y que inciden en las formas en que la generación que fue testigo de los hechos y, por otro lado, la generación interina, se relacionan y administran ese pasado.

### **2.1. Puerto Rico, Caquetá: Resistiendo a la violencia**

Son tres los elementos teóricos y empíricos que, para el año 2005, permitieron la inscripción de la masacre de los concejales en la memoria colectiva de Puerto Rico como un acontecimiento mayor en la historia local. Estos son: la violencia directa y la irrupción del *terrorismo*; ruptura de tejido social; y riesgos asociados a la participación política.

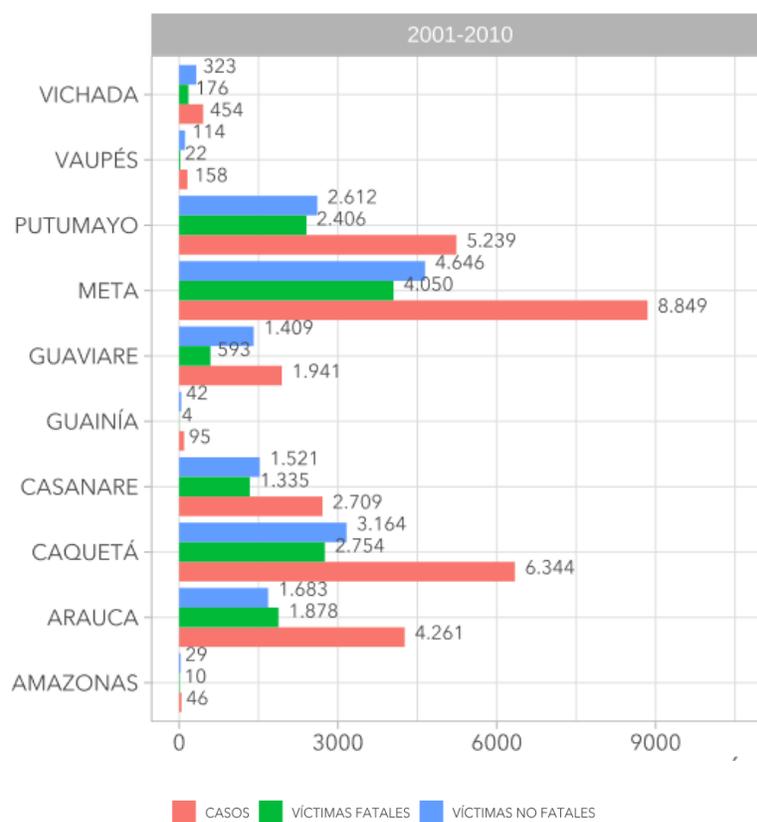
En el primer caso, para el año 2005 en el que tuvo lugar la masacre, Puerto Rico era un territorio de extrema relevancia geopolítica (Departamento Nacional de Planeación, 2016). Por ello, era un municipio con alta incidencia del conflicto armado, teniendo en cuenta variables como acciones como minas antipersonal, homicidios, masacres, cultivos de coca, secuestro y desplazamiento forzado (Departamento Nacional de Planeación, 2016).

En virtud de dicha afectación del conflicto armado es que para el año 2016 esta entidad territorial tenía una concentración de víctimas del 30%. Es decir que, de las 30.000 personas que habitan el municipio, al menos 10.000 son reconocidas por el Estado colombiano como víctimas del conflicto armado (Departamento Nacional de Planeación, 2018).

Así, entre los años 2001 – 2010, la totalidad del departamento del Caquetá, presentaba altas cifras de violencia directa en modalidades como asesinatos selectivos, secuestros, desplazamiento forzado, masacres, despojo, entre otros. De ahí que en este lapso, el

Caquetá fuese el segundo departamento de la subregión suroriental con mayor número de casos de violencia con ocasión del conflicto armado, víctimas fatales y víctimas no fatales (Ver **Gráfico 1**).

**Gráfico 1 Casos y víctimas región Suroriente 2001 - 2010**



*Nota.* Observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica (2022, p. 23).

Adicionalmente, un factor que caracteriza este periodo es la matriz conceptual y teórica desde la que se van a analizar y juzgar estos hechos de violencia directa. Desde febrero del año 2002, el Estado colombiano inició la retoma de la antigua zona de distensión, en la cual Puerto Rico era paso obligado. Debido a esto, las confrontaciones armadas entre las Farc-ep y el Ejército Nacional se incrementaron y la población civil fue la principal afectada.

En ese contexto asume la Presidencia de la República Álvaro Uribe Vélez, quien entre 2002 y 2010 que ejerció dicho cargo, negó la existencia de un conflicto armado interno<sup>13</sup> y, por el contrario, calificó al grupo guerrillero de terrorista, término que antes no tenía aplicación en el análisis de la situación social y política del país. Esto ocasionaría, entre otras cosas, un cambio en la política exterior colombiana en la medida que la comunidad internacional instaba al gobierno a reconocer la existencia de una guerra o conflicto armado, a lo que el entonces Presidente respondió que

Hay que decirles a los tres delegados europeos, especialmente a aquel que representa a la manera suiza de ver el problema colombiano: por favor, ayúdenos, pero sin igualar al Estado democrático de Colombia con el terrorismo. Sin la idea equivocada de que aquí hay una guerra a la que hay que aplicarle una Comisión de Encuesta, porque aquí lo que hay es un desafío del terrorismo a un Estado democrático. (Uribe Vélez en entrevista con canal RCN Radio, 2005)

Así las cosas, en el periodo de 2002 – 2010 se concebiría el accionar de las Farc-ep como terrorismo y las acciones de la Fuerza Pública como defensivas en aras de restaurar el “orden” en el Estado democrático colombiano. En esa lógica dual se explica el discurso del Presidente Uribe el 11 de junio del 2005, durante la primera visita a Puerto Rico, luego del atentado:

En primer lugar, quiero rendir un homenaje a la memoria de los concejales asesinados acá el 24 de mayo, el día de María Auxiliadora, fueron asesinados por el grupo terrorista de las Farc, los concejales Gerardo Collazos Betancourt, José Ausencio Olarte Flores, Wilar Villegas González, Silvio Mesa García y el secretario del Cabildo, Hernán Rodríguez Carabalí. (Uribe Vélez, 2005, párrafo 1)

Esta conceptualización y teorización de la violencia en Colombia impactaría directamente en las formas de administrar e interpretar el pasado. Eventos como la masacre de los concejales ocurrida en Puerto Rico, serían tomados como atentado terrorista, reduciendo el

---

<sup>13</sup> La negación del conflicto armado interno tendría distintas implicaciones políticas y jurídicas como, por ejemplo, la imposibilidad de aplicar el Derecho Internacional Humanitario dado que este fue diseñado y se ha desarrollado para contextos de conflicto armado internacional o interno, la imposibilidad de buscar una salida negociada a la violencia porque el adversario no gozaba de estatus jurídico, entre otras.

análisis de sus causas, siempre que una acción de este tipo no requiere un móvil social o político, salvo generar zozobra en la población civil. Modifica también el reconocimiento de los actores partícipes en la violencia, pues al no haber un conflicto armado, no hay adversarios sino un grupo que busca sembrar terror y un Estado que busca defender la *libertad* y el *orden*. Tampoco hay una identificación de los impactos diferenciales de la violencia en la población víctima, puesto que, al equiparar todas las formas de violencia directa de los grupos armados a *terrorismo*, estas pierden la singularidad que les otorga su propósito, intensidad, localización, etc.

Lo anterior se evidencia en el relato un concejal sobreviviente de la MC, quien, al ser cuestionado por las particularidades de ejercer la concejalía en los meses previos al atentado, señala que

Entonces, se ve uno envuelto en que, OK, se tienen que mover, se tienen que cambiar, no puede estar más de dos horas, tiene que cambiar sus ranchos, ya no puedes saludar a las personas que normalmente saludaba, ya tienes que estar escondido, como si fueses un terrorista, como si le debes a la sociedad, como si te busca la cárcel, como entonces es un cambio ni el hijo de madre, para no decir ni el hijueputa. (Concejal sobreviviente, Comunicación personal, abril 2023)

En segundo lugar, el mismo proceso de retoma de la zona de distensión incrementó la militarización del departamento del Caquetá. Especialmente la zona norte donde se ubica Puerto Rico. Esto conllevó a un involucramiento de civiles en las dinámicas del conflicto armado, a través de estrategias de inteligencia militar del Ejército Nacional y grupos armados al margen de la ley. En relación a esto, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (2021) determinó que

El Ejército buscaba insertarse en el territorio, lo que implicaba darle mayor peso a la inteligencia militar, reclutando informantes de las comunidades y el contacto cada vez más cercano con los caseríos. Esta lógica implicó el tratamiento de civiles como guerrilleros, resultando en las detenciones y encarcelamientos masivos, desplazamientos y asesinatos extrajudiciales de civiles. Las respuestas violentas de

las FARC-EP se evidencian con los secuestros y asesinatos sistemáticos de alcaldes, concejales, dirigentes políticos y gremiales. (p. 24)

Este tratamiento de los civiles como informantes de un bando o del otro, tendría serias repercusiones en el tejido social y lazos de confianza al interior de las comunidades, pues las personas desconfiaban sobre qué temas hablar y con quién hablar, con quién era o no conveniente ser visto en espacios público, etc. Con ello, se alteraron la cotidianidad y las relaciones comunitarias en el municipio. Así lo relató un Concejal, elegido para la vigencia inmediatamente posterior a la masacre de los concejales:

Ya posesionados, incluso antes, el ambiente era demasiado pesado. Pesado en el sentido de que la misma sociedad, la misma gente me decían: de lejos porque no se le acercaban a uno por temor –. Sin embargo, afortunadamente, gracias a Dios, nunca durante esos doce años que ejercí como concejal, ni a mí, ni a ningún otro compañero nos sucedió cosas que lamentar, pero el ambiente sí era demasiado pesado. El temor, la misma sociedad, manifestarlo, evitarle un saludo. Era bien complejo. (Exconcejal, comunicación personal, febrero 2022)

Sumado a la irrupción del *terrorismo* como matriz conceptual para entender las acciones de las Farc-ep y la ruptura del tejido social en la cotidianidad de las relaciones sociales y comunitarias en Puerto Rico; la asimilación de la violencia directa como un riesgo laboral de personas que optaron por cargos de elección popular y, en general, con intención de participación política, es un rasgo distintivo de este contexto que permitió la inscripción de la MC en la memoria colectiva local ya que

Finalizando la década del noventa, las FARC-EP interfiere en los procesos electorales locales. A la vez que atentaron contra las instituciones gubernamentales - como en el caso del municipio de Puerto Rico, Caquetá, donde entre 1997 y 1998 las instalaciones de la Fiscalía Seccional, los despachos judiciales, la estación de Policía y la Registraduría fueron destruidas casi por completo con múltiples bombas-. (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, 2021, p. 28)

Entonces, ocupar un cargo de elección popular se convirtió en una sentencia de muerte para quienes lo desempeñaran y aquí, de nuevo, la conceptualización de estas amenazas como terrorismo por parte del gobierno nacional tiene repercusiones en las medidas abordadas para salvaguardar la vida de los funcionarios. Puesto que estas medidas no reconocían el rol desempeñado también por la Fuerza Pública en la militarización de estas instituciones, sino que responsabilizaban exclusivamente al grupo alzado en armas:

Los alcaldes del Caquetá estaban todos asilados, no podían desempeñarse por las presiones del terrorismo. ¿Para qué elección popular de alcaldes y gobernadores, si el terrorismo no les permitía desempeñar sus funciones? El terrorismo había maltratado esa institución de la descentralización. (Uribe Vélez, 2010)

En ese orden de ideas, el ejercicio de cargos como la concejalía requirió de medidas de seguridad extremas, por ejemplo,

Luego nos sugirieron, las mismas autoridades militares nos sugirieron que nos fuéramos a vivir a Florencia un tiempo. De aquí nos fuimos los once concejales para Florencia. Allá duramos, algunos duramos 6 u 8 meses y nos regresamos entre 3 y 4, los demás compañeros sí se dispersaron en el resto del país (...) De igual manera se nos pedía que debíamos vivir dentro del anillo de seguridad, es decir, alrededor o frente a la estación de policía y cada uno de los concejales teníamos un escolta (...) Una medida de contención que se tomó fue los giros de los recursos para pagar los arriendos dentro del anillo de seguridad. (Exconcejal, comunicación personal, febrero 2022)

Por lo tanto, postularse a cargos de elección popular era visto como una decisión unilateral de la persona, quien voluntariamente decidía convertirse en blanco de la violencia directa desatada entre grupos armados: “algunos me manifestaron “usted se metió ahí fue para que lo asesinaran”, usted sabe que, hace poco hubo una masacre y van a seguir matando concejales. Era el comentario en la sociedad” (Exconcejal, comunicación personal, febrero 2022). De ahí que la supervivencia durante ejercicio del cargo obtenido por elección popular en esta época se viera cimentada en ideas como “*no meterse en problemas*”:

Lo que yo decía era: el ejercicio mío de concejal, el que esté en riesgo mi vida, mi labor como concejal, depende de mí. Yo siempre partí de ahí. No meterme en problemas, cosas indebidas y demás, es decir, tener un comportamiento aceptable, bueno, en lo posible excelente con relación al desempeño de la labor como concejal. Y fue así como tomé la decisión de ser concejal. (Exconcejal, comunicación personal, febrero 2022)

Este postulado resulta interesante por dos razones. Por un lado, implica una carga valorativa de responsabilidad para el concejal en términos de garantizar su propia seguridad. Pese al reconocimiento de las condiciones laborales de amenaza y riesgo existentes en el municipio para ejercer dicho cargo.

Pero, además, teniendo en cuenta que el entrevistado conocía de antemano que el objetivo de esta investigación giraba en torno a la masacre de los concejales, este apartado de su testimonio deja una puerta entreabierto para pensarse en términos de causas de la masacre. Es decir que es cierto que había una amenaza indiscriminada contra todos los concejales en el país. Pero, si la vida de ellos dependía de su mismo comportamiento como trabajadores, ¿Su asesinato implicaría que no obraron bien durante su concejalía? En palabras coloquiales, ¿Los concejales se habrían “hecho matar”?

Precisamente, cuando se le indaga al entrevistado por esa pregunta, él se muestra reacio a ahondar en detalles de su percepción sobre los hechos:

Pues mira yo frente a esa situación pues realmente no tengo una apreciación como tal. Simplemente, pues yo he partido de lo particular, de lo personal, de decir: bueno, la vida me ha enseñado que desde que uno haga las cosas bien, bien le va. Se han suscitado comentarios, como usted dice, pero realmente es un tema delicado que uno no podría entrar a comentar, y creo que me funcionó, hacer las cosas bien, dedicado a mis funciones, dedicado a la gente. (Exconcejal, comunicación personal, febrero 2022)

Estos tres rasgos: la calificación de las acciones de la guerrilla de las Farc-ep como territoristas, la ruptura del tejido social y lazos de confianza en la comunidad y la

asimilación de la violencia directa contra funcionarios públicos como un riesgo laboral, permitieron el encuadramiento de la Masacre de los Concejales como uno de los tres atentados terrorista de las Farc contra concejales, que ya estaban amenazados en el país, es decir, que hicieron caso omiso a las advertencias y que “algo estarían haciendo” para recibir dicho ultimátum en una época en la que no se podía confiar ni en la sombra.

## **2.2. Puerto Rico: hacia una comprensión amplia de la violencia (2010 – 2023)**

Dieciocho años han transcurrido desde la Masacre de los Concejales en Puerto Rico, Caquetá. Dieciocho años en los que se ha transformado el contexto social, político y cultural del municipio y que permitieron la inscripción del evento en la memoria colectiva local, generando cambios en las formas de evocarlo y recordarlo.

Este nuevo panorama local puede analizarse alrededor de 2 hitos principales: el cambio narrativo hacia la pacificación de la región con el proceso de paz y posterior Acuerdo firmado entre el Estado colombiano y las antiguas Farc-ep; y la irrupción de nuevas conceptualizaciones de violencia y nuevos actores más allá del conflicto armado interno.

Respecto al primer hito, es preciso tener en cuenta que, a partir del año 2010 con el ascenso de Juan Manuel Santos como Presidente de Colombia, el gobierno nacional retorna al reconocimiento de la existencia del conflicto armado interno y desplaza a un segundo lugar la calificación de amenaza terrorista. A partir de allí, la ley 1448, conocida como ley de víctimas, reafirma el reconocimiento de la existencia del conflicto armado en Colombia (El Espectador, 2011).

Este desplazamiento narrativo permitió, entre otras cosas, que la Corte Suprema de Justicia resolviera favorablemente en el 2014 la demanda interpuesta por el concejal sobreviviente Julio Casas, condenando al Estado colombiano a indemnizarle porque, si bien el victimario fue el grupo guerrillero de las Farc-ep, tanto la Policía Nacional como el Ejército Nacional fueron hallados responsables por omisión (Verdad Abierta, 2015).

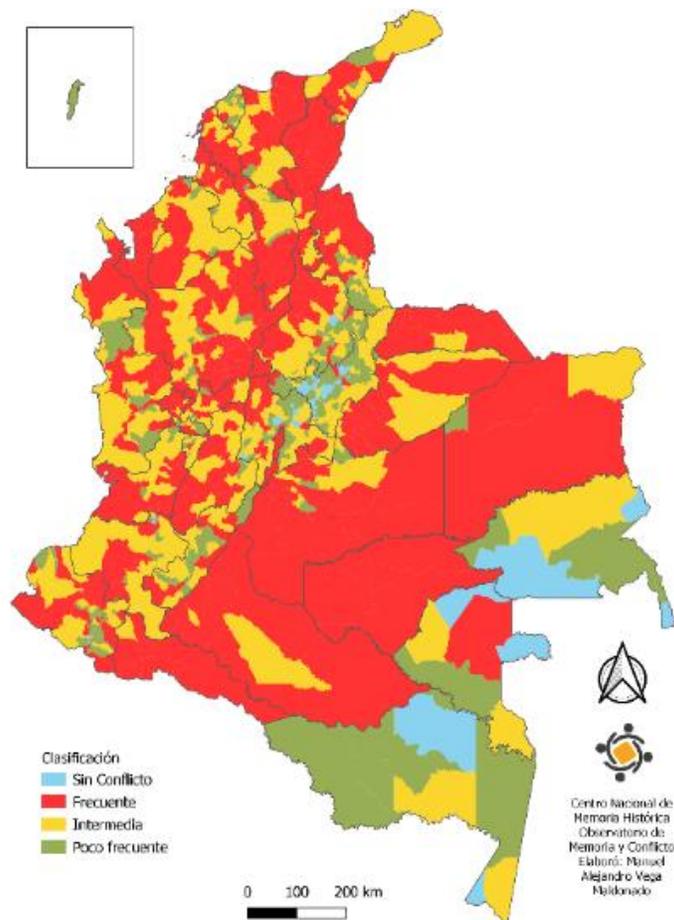
Aunado a lo anterior, desde el año 2012 que inicia el proceso de paz con las Farc-ep, especialmente desde el año 2015 que se acordó el cese bilateral al fuego entre los dos

actores, en el país se redujeron históricamente las acciones armadas de la guerrilla (98%), los combates (91%), muertes de civiles (98%) y muertes de combatientes (91%) (centro de Recursos para el Análisis de Conflictos, 2016).

Sin embargo, en el mismo informe del Centro de Recursos para el Análisis de Conflictos (2016) se aclara que, pese a la reducción de la violencia directa por parte de las Farc-ep, estas mantenían injerencia en cuatro núcleos de actividad en el país, siendo uno de ellos el norte del Caquetá, específicamente los municipios de San Vicente del Caguán y Puerto Rico.

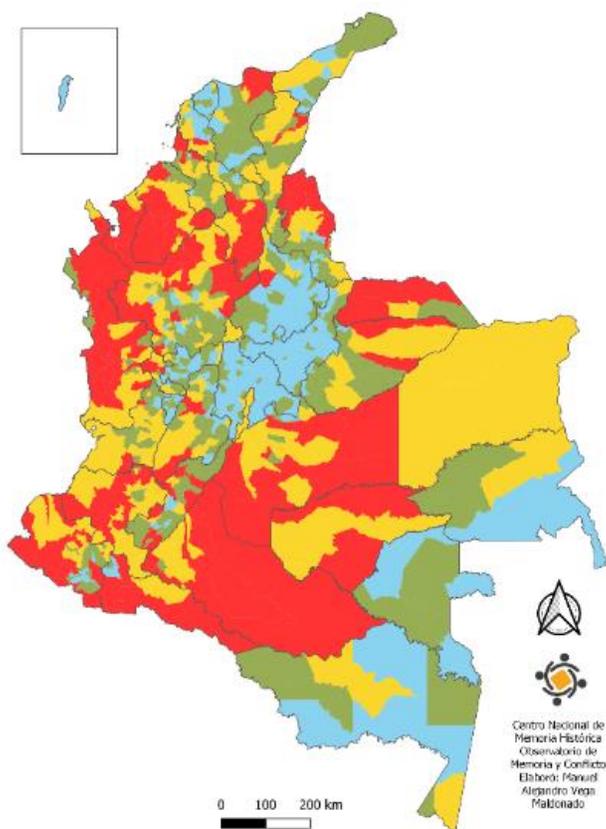
En efecto, si se compara el mapa de distribución de la violencia asociada al conflicto armado entre los años 2002 y 2020 (Ver **Gráfico 2** y **Gráfico 3**), se observa que esta distribución geoespacial, al menos en la zona norte del Caquetá, no se modifica, en tanto que Puerto Rico continúa concentrando parte de la violencia de grupos armados ilegales y legales, pese a la reducción general de esta.

**Gráfico 2 Mapa Distribución de la violencia en Colombia 2002**



*Nota.* Centro Nacional de Memoria Histórica (2022, p. 11).

**Gráfico 3 Mapa Casos y víctimas región Suroriente 2001 - 2010**

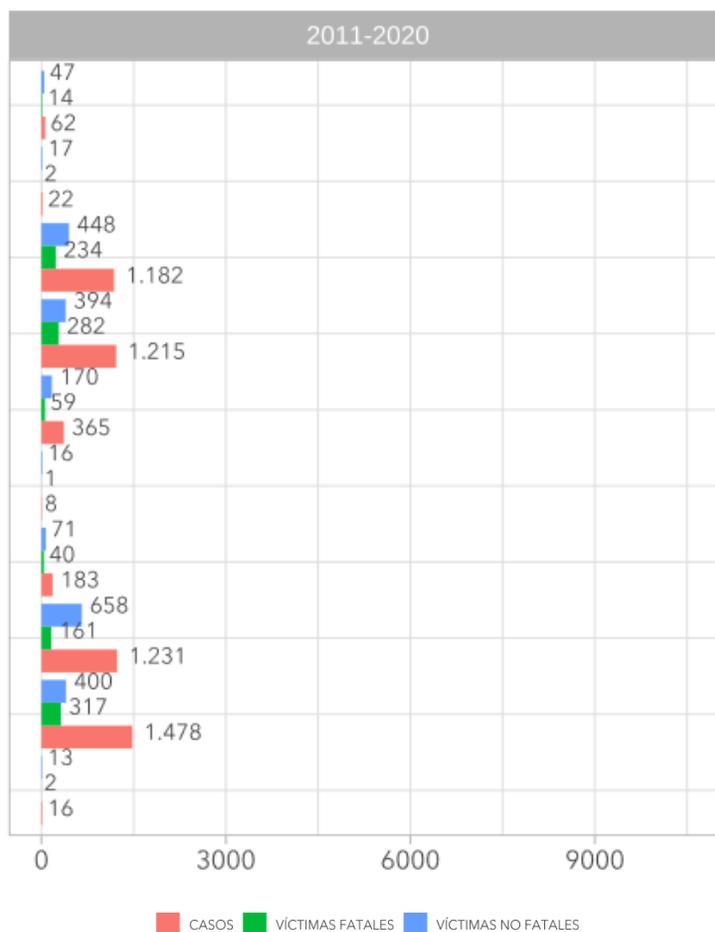


*Nota.* Centro Nacional de Memoria Histórica (2022, p. 12).

Con base en esto, es posible inferir que los jóvenes que integran la generación “en paz”, que en este caso corresponde a la generación interina, han asistido a una reducción cuantitativa de la violencia directa en ocasión del CAI. No obstante, dicha disminución no ha sido cualitativa porque los hechos victimizantes como: secuestro, homicidio, desplazamiento, entre otros, siguen presentándose.

A pesar de la variación positiva en la ocurrencia de hechos asociados a la violencia, el departamento del Caquetá, entre los años 2011 y 2020, se ubicó como el segundo territorio nacional con mayor número de casos de victimización (1231) y el primero en cantidad de víctimas no fatales (658) (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2022).

**Gráfico 4 Casos y víctimas región Suroriente 2011 - 2020**



*Nota.* Observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica (2022, p. 23).

Surge entonces la pregunta de, si la violencia persiste en el territorio –Puerto Rico- ¿Qué ha cambiado en el contexto social y político del municipio que pueda incidir en la inscripción de la MC en la memoria colectiva local? Lo que aquí se propone es que, en años recientes, en parte debido a la desescalada del conflicto armado, en Colombia han irrumpido en el espacio público y de análisis sociopolítico y jurídico otras formas de violencia en las que se ven inmersos nuevos actores. Un ejemplo de ello es la violencia basada en género, que en el país tuvo un desarrollo normativo con la ley 1257 de 2008 y que, solo hasta el 2014, se institucionalizó la relación entre este tipo de violencia y el CAI con la expedición de la ley

1719 por la cual se adoptan medidas para garantizar el acceso a la justicia de las víctimas de violencia sexual, en especial la violencia sexual con ocasión del conflicto armado. Esto evidencia que, si bien la VBG siempre ha estado presente, su desarrollo normativo responde a un grado de visibilidad del que no gozaba décadas atrás y que ahora inciden en su lectura del pasado.

Prueba de ello es que para el año 2020, el Caquetá ocupó el cuarto lugar a nivel nacional con el 9.1% de feminicidios en el país y la quinta posición en violencia sexual con 163 mujeres abusadas por cada 100.000. Logrando así ubicarse dentro de los departamentos con mayor indicador unificado de violencia contra las mujeres (IUV) con un 43% (un incremento del 12% respecto al 2019). Con el agravante de presentar un alto riesgo de situación crítica en términos de violencia contra niñas y adolescentes (Observatorio de Mujeres – Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, 2020).

Otro ejemplo de la irrupción de nuevas modalidades de violencia es el bullying. También llamado matoneo. Haciendo referencia a prácticas nocivas que tienen lugar en el ámbito escolar. Así, “tanto la legislación como las políticas y programas sobre violencia escolar en Colombia tienen origen en la sentencia N° 905 de 2011 de la Corte Constitucional” (Trucco e Inostroza, 2017, p. 24), en la cual se insta a las entidades competentes a adelantar programas y políticas para la prevención, detección y atención a prácticas de hostigamiento, acoso o matoneo escolar en los manuales de convivencia de las Instituciones Educativas del país.

Dicha sentencia redonda en la expedición de la ley 1620 de 2013 que crea el “Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”.

Siendo así, la memoria colectiva de esta nueva generación está influenciada por los retos y problemáticas que ellos perciben como latentes o más cercanas, y en las que, por lo expuesto anteriormente, la violencia asociada al CAI no es identificada como prioritaria.

Por el contrario, violencias relacionadas con el microtráfico y consumo de sustancias psicoactivas se han posicionado en el municipio como una problemática que amenaza a

niñas, niños y jóvenes. Ya que en los últimos años se han venido presentando hechos sin precedentes en la localidad como la identificación y desmantelamiento de dos bandas delincuenciales dedicadas al tráfico de estupefacientes (marihuana, cocaína, bazuco, etc.) en Puerto Rico (Fiscalía General de la Nación, 2020).

En ese sentido, la desescalada de la violencia del CAI y el nacimiento de generaciones en sociedades con menor visibilidad de la guerra modifica las formas y canales a través de los cuales los jóvenes se relacionan con esta.

Un docente de ciencias sociales del colegio Sagrados Corazones afirma que “ellos [los estudiantes] siempre me hablan de las películas de Pablo Escobar, de la incidencia que han tenido con la película de la *guaca*, ellos se pegan es a hablar de violencia por aquí, violencia por allá, que *Pandillas, guerra y paz* es un ejemplo claro. Entonces yo les digo, vengámonos para Puerto Rico” (Entrevistado 4, 2023).

Es decir que los jóvenes ahora acceden a la historia y pasado reciente del país y su territorio a través de películas, videos, novelas y fuentes orales cercanas. Pero también varía el contenido al que acceden ya que la violencia a la que aluden no es directamente relacionada con el conflicto armado, sino violencia de pandillas y consumo de sustancias psicoactivas.

En conclusión, los jóvenes que componen la generación interina, es decir, subsiguiente a la masacre de 24 de mayo de 2005, no comparten los mismos elementos teóricos, ni empíricos con la generación del evento. Por lo cual, los mecanismos mediante los que se inscribe la MC en la memoria colectiva son distintos y las lecturas que se hacen de ella varían. Pues los jóvenes estudiantes hacen parte de una generación que nació y creció en la etapa de desescalamiento del conflicto armado, que tuvo su auge con la firma del Acuerdo de Paz y la irrupción de narrativas asociadas a un concepto amplio de violencia.

En esta nueva matriz conceptual de violencia, las masacres o acciones armadas perpetradas por la guerrilla, paramilitares o Fuerza Pública, no son parte de la cotidianidad, como sí lo son los casos de feminicidios, violencia escolar, microtráfico de drogas en las instituciones educativas, etc.

### **Capítulo 3. Escuela y memoria: herramientas pedagógicas de la Institución Educativa Sagrados Corazones para la vinculación de jóvenes estudiantes a la memoria colectiva local**

Eres llama de antorcha encendida,  
eres fuego que no se apagó,  
eres arma que no causa herida,  
y luchando hasta el triunfo llegó (...)  
Y después de egresados seremos  
el baluarte que quieres formar;  
ciudadanos honestos y buenos,  
colombianos que viven en paz.

Himno de la ITESCO

El tercer capítulo de esta investigación corresponde a la revisión y análisis de las herramientas pedagógicas, enfatizando en los contenidos curriculares, mediante los que el área de ciencias sociales de la Institución Educativa Sagrados Corazones de Puerto Rico, Caquetá, abordan e incluyen el pasado reciente del territorio para vincular los jóvenes estudiantes de grado 11° en la memoria colectiva local.

La Institución Educativa Instituto Técnico Comercial Sagrados Corazones fue fundada en 1963 por misioneros de la Consolata, en su determinación de educar a las mujeres del municipio de Puerto Rico. Sin embargo, no sería sino hasta el año 1967 que la institución empezaría a ofertar educación secundaria bajo la modalidad comercial.

Ahora bien, esta institución educativa está ubicada en el casco urbano del municipio de Puerto Rico y está constituida por cuatro sedes educativas así: Puerto Limón, Bethel, Nuestra Señora de la Paz y Sagrados Corazones. En la actualidad, es una de las instituciones con mayor cobertura educativa a nivel departamental.

De otro lado, el Plan Educativo Institucional (en adelante, PEI), el cual es el documento en el que se establecen los fines, principios y recursos pedagógicos del establecimiento. En este documento, resalta el himno de la institución, aludiendo al conocimiento que ofrece dicho plantel como la antorcha que ilumina el camino, el arma que no causa herida y con la que se espera formar ciudadanos capaces de vivir en paz. En el himno de la ITESCO, el

conocimiento se entiende como el arma que no causa daño pero que permite llegar el triunfo (la construcción de una sociedad en paz, ¿quizás?) y que representa para los egresados la posibilidad de ser ciudadanos honestos, colombianos que viven en paz.

Lo anterior explica que dentro de los proyectos pedagógicos y curriculares que guían el quehacer de la institución se encuentre la cátedra de paz, cátedra de afrocolombianidad y cátedra de caqueteñidad. A través de estas se busca que el estudiante conozca la historia local y las memorias de distintos actores en el territorio que han incidido en la formación de la identidad puertorriqueña y caqueteña. Cabe resaltar que las tres cátedras hacen parte del área de ciencias sociales con una intensidad semanal de 1 hora cada una en los grados décimos y onces.

Adicionalmente, uno de los criterios pedagógicos de la propuesta educativa de la ITESCO es “aprender a convivir” lo que “significa aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar los proyectos juntos y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz” (Institución Educativa Instituto Técnico Comercia Sagrados Corazones, 2020, p. 111). Es decir que la formación de jóvenes con herramientas para la convivencia sana basada en el pluralismo y la paz es una de las apuestas integrales de la institución educativa y para lograrlo se diseñan el plan de área de ciencias sociales, así como proyectos de investigación comunitaria.

En cuanto a la creación de contenidos en las instituciones educativas en Colombia es preciso mencionar que la normatividad del Ministerio de Educación Nacional (en adelante, MEN) y la constitución política de Colombia, ha dotado de autonomía y libertad de cátedra a estos establecimientos para la formulación de sus currículos.

Pero, si bien no es obligatorio, sí es recomendable que la creación de los currículos tenga como referente los Estándares Básicos de Competencias (en adelante, estándares) publicados en el año 2006. Estos estándares son un conjunto de expectativas de aprendizaje que el estudiante deberá alcanzar en cada área del conocimiento: lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas (Solano, Gómez, González y González-Ruiz, 2020).

En medio de la autonomía curricular, es la institución educativa quien diseña los contenidos a impartir en cada área del conocimiento en el documento denominado “plan de área”. Sin embargo, “no se dispone de ningún instrumento o procedimiento que valore en qué medida la planificación que cada institución lleva a cabo se orienta al logro de los estándares pretendidos” (Solano, Gómez, González y González-Ruiz, 2020, p. 2). En su lugar, el sistema educativo confía plenamente en el juicio y elecciones de los profesores para diseñar y ejecutar los planes de área que satisfagan las necesidades particulares de cada institución educativa. Para el caso de la integración de los estudios de memoria en las escuelas colombianas,

El tema de la memoria ha venido ganando espacio de manera paulatina a partir de la segunda mitad de los años noventa, cuando se comenzó a abordar el tema de la historia oral, la oralidad del sujeto como fuente y su relación con la narrativa y el pensamiento narrativo. Las reflexiones escolares en torno a este tipo de preocupaciones vislumbraron el carácter subjetivo, simbólico y cualitativo para su abordaje (Neira et al, 2012, p. 45).

En ese sentido, un análisis de las herramientas pedagógicas y curriculares mediante las cuales la ITESCO vincula a los jóvenes a la memoria colectiva local, especialmente a la Masacre de los Concejales, debe partir de la revisión y comprensión de la correspondencia entre el plan de área de ciencias sociales y los estándares diseñados por el MEN y del lugar que en estos currículos ocupa la historia oral como fuente de información.

### **Preámbulo: la enseñanza del pasado reciente y de la guerra en el sistema educativo colombiano**

Si bien desde el siglo XX se ha hecho hincapié en la relación entre la educación, la memoria y la construcción de democracias participativas y ciudadanías activas, en Colombia, la enseñanza del pasado reciente, especialmente la enseñanza de la guerra, ha tenido un desarrollo lento y agónico. Como lo señala González (2011) esto no se debe a una resistencia del sistema educativo colombiano a incluir el CAI en el currículo escolar, sino a las formas para hacerlo. El Ministerio de Educación Nacional ha optado por enfatizar en los

valores cívicos y éticos para resistir y rechazar la violencia, en lugar de enseñar sobre las causas y factores de sostenimiento de la misma.

Lo anterior se verifica en los lineamientos curriculares del área de ciencias sociales (2002) y los estándares básicos por competencias (2004) de la misma área, donde no se hace mención explícita a la enseñanza del pasado reciente, sino que alude a esta desde un enfoque de derechos humanos y valores democráticos. Esta actitud del MEN es lo que Sánchez Meertens (2017b) reconoce como un intento de “formación en derechos pero sin contexto” (p. 70).

Esta formación en derechos sin contexto cobra relevancia dado que en Colombia las instituciones educativas de nivel primario y secundario tienen total autonomía y libertad de cátedra, lo que quiere decir que pueden crear sus contenidos por áreas de acuerdo a las necesidades del plantel educativo y su contexto. Sin embargo, el MEN proporciona una serie de guías, lineamientos y estándares sobre los cuales deben diseñarse los planes de área de cada escuela. En ese sentido, si los lineamientos y estándares por competencias de ciencias sociales no promueven ni orientan la enseñanza del pasado reciente, es discrecionalidad de las instituciones educativas incluirlo en sus currículos.

Con la expedición de la ley 1448 de 2011, conocida como ley de víctimas, empieza a desarrollarse un marco normativo para el abordaje del pasado reciente en las instituciones educativas. Bien sea desde proyectos y programas de memoria histórica adelantados por el MEN o desde la descentralización de una “pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica” (Art. 149).

No obstante, las disposiciones de la ley de víctimas no implican una obligatoriedad de las instituciones educativas de incluir el pasado reciente en sus currículos. Sino que desplaza el foco de atención y responsabilidad al Ministerio y lo limita a acciones cívicas y proyectos de memoria histórica que bien (o no) pueden incluir a las escuelas.

Tres años después se promulgó la ley 1732 de 2014, mediante la cual se creó la Cátedra de Paz, como mecanismo para garantizar la no repetición de la violencia mediante el fomento

de la convivencia, valores cívicos, democráticos y herramientas de resolución de conflictos. Esta ley es reglamentada en el decreto 1038 de 2015, en el que se establece que la cátedra debe ser incluida en el área de ciencias sociales, historia, geografía y constitución política, ciencias naturales y educación ambiental, o educación ética y en valores humanos.

Respecto a su funcionamiento, se indica que cada institución educativa es libre y autónoma de determinar y diseñar los contenidos de la cátedra, pero deben desarrollar al menos dos de los siguientes 12 temas: Justicia y Derechos Humanos; Uso sostenible de los recursos naturales; Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; Resolución pacífica de conflictos; Prevención del acoso escolar; Diversidad y pluralidad; Participación política; Memoria histórica; Dilemas morales; Proyectos de impacto social; Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Si bien esta Cátedra de Paz suscitó bastante expectativa frente a los retos que asumirían las instituciones educativas en la enseñanza y transmisión intergeneracional de saberes del CAI, en la práctica su alcance está supeditado a la voluntad política de la escuela. Toda vez que no es obligatorio incluir el tema de memoria histórica en sus currículos, sino que esta es solo una de las doce opciones que brinda el decreto 1038 de 2015, por lo que el plantel puede elegir otras dos áreas para cumplir con la cátedra de paz sin necesidad de ahondar en la enseñanza del contexto e historia reciente del territorio.

De igual modo, como señala Ariel Sánchez Meertens (2017b) la expedición de este decreto supuso la puesta en funcionamiento de la cátedra de paz aún sin que el MEN hubiese desarrollado guías, lineamientos o estándares sobre las metodologías, contenidos y herramientas pedagógicas para su desarrollo, por lo que, a menudo, los docentes optaron por no incluirlos o hacerlo sin las herramientas adecuadas.

Ahora bien, en el caso del Caquetá, el 26 de abril de 2007, la Asamblea de Diputados del departamento expidió la ordenanza 007, mediante la cual se creó la “Cátedra Caqueteña” como un programa institucional de la Gobernación de Caquetá adscrito a la Secretaría de Educación. Con el objetivo de sistematizar y socializar los contenidos académicos y elementos constitutivos del acervo cultural de nuestra identidad caqueteña amazónica” (Art. 1). Dentro de los contenidos de esta cátedra se encuentra la historia de la identidad

caqueteña y, por tal, debe incluirse en los currículos de ciencias sociales de las instituciones educativas de nivel básico (primaria) y secundaria del departamento.

Esta triada: ley de víctimas, cátedra de paz y cátedra caqueteña, constituyen el marco normativo sobre el cual las instituciones educativas del Caquetá deben crear sus currículos de ciencias sociales, propendiendo por la enseñanza del pasado reciente del país, a escala nacional y local, haciendo énfasis en los elementos culturales que conforman y actualizan la identidad regional.

### **3.1. Estándares de competencia de Ciencias Sociales: Una aproximación a la conflictividad social y armada en Colombia**

Los estándares diseñados en 2006 por el Ministerio de Educación Nacional plasman los resultados de aprendizaje esperados en los estudiantes de grados 10° y 11° en el área de ciencias sociales, pero este documento aclara que

No basta ofrecer a los estudiantes las herramientas conceptuales y metodológicas propias de las ciencias sociales. Ellas son importantes en tanto fundamentan la búsqueda de alternativas a los problemas sociales que limitan la dignidad humana, para lo cual es importante forjar en niños, niñas y jóvenes posturas críticas y éticas frente a situaciones de injusticia social como la pobreza, el irrespeto a los derechos humanos, la contaminación, la exclusión social, el abuso del poder (...) Porque los conocimientos de la sociedad cobran sentido cuando se utilizan en la resolución de problemas en la vida cotidiana, puede afirmarse que la formación en ciencias sociales siempre está ligada con la acción ciudadana. (p. 100 – 101)

Quiere decir que el área de sociales tiene una doble función. Por un lado, dotar a los jóvenes de conocimiento de la realidad social, política, económica e histórica de sus contextos locales, nacionales e internacional y, por otro lado, transformar ese conocimiento en herramientas para la cotidianidad: resolución de conflictos, competencias ciudadanas, acciones para la defensa de los derechos humanos, etc. (Ver Tabla 2).

**Tabla 2 Estándares de competencias ciencias sociales grado 11°**

<b>Al terminar el grado</b>	Identifico algunas características culturales y sociales de los procesos de transformación que se generaron a partir del desarrollo político y económico de Colombia y el mundo a lo largo del siglo XX	Identifico y tomo posición frente a las principales causas y consecuencias políticas, económicas, sociales y ambientales de la aplicación de las diferentes teorías y modelos económicos en el siglo XX y formulo hipótesis que me permitan explicar la situación de Colombia en este contexto	Comprendo que el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen en las relaciones de poder entre los Estados y en el interior de ellos mismos
<b>Para lograrlo</b>			
<b>Me aproximo al conocimiento como científico social</b>	<b>Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales</b>		
	<b>Relaciones con la historia y las culturas</b>	<b>Relaciones espaciales y ambientales</b>	<b>Relaciones ético-políticas</b>
<b>Formulo proyectos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planteo un tema o problema de investigación.</li> <li>• Delimito el tema o problema espacial y temporalmente. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Justifico la importancia de la investigación que propongo.</li> </ul> </li> <li>• Defino los objetivos y la hipótesis del trabajo. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Describo la metodología que seguiré en mi investigación, que incluya un plan de búsqueda de diversos tipos de información pertinente a los propósitos de mi investigación.</li> <li>• Diseño un cronograma de trabajo.</li> </ul> </li> <li>• Diseño un plan de búsqueda bibliográfica con diferentes términos y combinación de términos para encontrar información pertinente. Desarrollo las investigaciones</li> <li>• Hago una revisión bibliográfica siguiendo mi plan.</li> <li>• Analizo críticamente los documentos (qué tipo de documento es,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explico el origen del régimen bipartidista en Colombia.</li> <li>• Analizo el periodo conocido como “la Violencia” y establezco relaciones con las formas actuales de violencia. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico las causas, características y consecuencias del Frente Nacional.</li> </ul> </li> <li>• Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizo desde el punto de vista político, económico, social y cultural algunos de los hechos históricos mundiales sobresalientes del siglo XX (guerras-mundiales, conflicto en el Medio Oriente, caída del muro de Berlín...).</li> <li>• Identifico y analizo las diferentes formas del orden mundial en el siglo XX (Guerra Fría, globalización, enfrentamiento Oriente-Occidente...).</li> </ul> </li> <li>• Analizo y describo algunas dictaduras en América Latina a lo largo del siglo XX.</li> <li>• Analizo y describo algunas revoluciones en América Latina a lo largo del siglo XX.</li> <li>• Reconozco el cambio en la posición de la mujer en el mundo y en Colombia a lo largo del siglo XX y su incidencia en el desarrollo político, económico, social, cultural, familiar y personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico los principales postulados del liberalismo clásico, el socialismo, el marxismo-leninismo y analizo la vigencia actual de algunos de ellos.</li> <li>• Establezco algunas relaciones entre los diferentes modelos de desarrollo económico utilizados en Colombia y América Latina y las ideologías que los sustentan. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizo el impacto de estos modelos en la región.</li> </ul> </li> <li>• Explico y evalúo el impacto del desarrollo industrial y tecnológico sobre el medio ambiente y el ser humano.</li> <li>• Analizo críticamente los factores que ponen en riesgo el derecho del ser humano a una alimentación sana y suficiente (uso de la tierra, desertización, transgénicos...).</li> <li>• 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...).</li> <li>• Analizo consecuencias de estas nuevas formas de organización sobre las relaciones económicas, políticas y sociales entre los Estados. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco el impacto de la globalización sobre las distintas economías y reconozco diferentes reacciones ante este fenómeno. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico y analizo las consecuencias sociales, económicas, políticas y culturales de los procesos de concentración de la población en los centros urbanos y abandono del campo.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describo el impacto de hechos políticos de mediados del siglo XX (9 de abril, Frente Nacional...) en las organizaciones sociales, políticas y económicas del país.</li> <li>• Analizo el paso de un sistema democrático representativo a un sistema democrático participativo en Colombia.</li> <li>• Identifico y explico algunas consecuencias de la crisis del bipartidismo. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco y explico los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Identifico las organizaciones internacionales que surgieron a lo largo del siglo XX (ONU, OEA...) y evalúo el impacto de su gestión en el ámbito nacional e internacional.</li> <li>• Analizo las tensiones que los hechos históricos mundiales del siglo XX han generado en las relaciones internacionales (Guerra Fría, globalización, bloques económicos...)</li> <li>• Comparo diferentes dictaduras y revoluciones en América Latina y su impacto en la construcción de la democracia. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico las funciones que cumplen las oficinas de vigilancia</li> </ul> </li> </ul>

<p>quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla, por qué se produjo, desde qué posición ideológica está hablando, qué significa para mí...).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recojo información de otras fuentes pertinentes según mi plan. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro información de manera sistemática.</li> </ul> </li> <li>• Clasifico, comparo e interpreto la información obtenida en las diversas fuentes.</li> <li>• Utilizo herramientas de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales para analizar la información.</li> <li>• Saco conclusiones. Presento los resultados <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizo diversas formas de expresión, para dar a conocer los resultados de mi investigación.</li> </ul> </li> <li>• Cito adecuadamente las diferentes fuentes de la información obtenida.</li> <li>• Promuevo debates para discutir los resultados de mi investigación y relacionarlos con otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico y explico las luchas de los grupos étnicos en Colombia y América en busca de su reconocimiento social e igualdad de derechos desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad.</li> <li>• Establezco relaciones entre las distintas manifestaciones artísticas y las corrientes ideológicas del siglo XX.</li> </ul>		<p>y control del Estado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico mecanismos e instituciones constitucionales que protegen los derechos fundamentales de los ciudadanos y las ciudadanas.</li> </ul>
--	--	--	---

*Nota.* Elaboración propia con información del Ministerio de Educación Nacional (2006).

De acuerdo con la **Tabla 2**, se espera que al finalizar el grado 11° el estudiante sea capaz de identificar y caracterizar el impacto social y cultural generado por la transformación económica y política de Colombia y en clave mundial en el siglo XX. Una de esas características es indudablemente el conflicto armado interno y su impacto diferencial en actores, lugares e intensidades de violencia. Por lo cual, para lograr este objetivo, las instituciones educativas pueden recurrir al análisis de la violencia del siglo XX en el país y

su vinculación con eventos internacionales, por ejemplo, la doctrina de seguridad nacional en América Latina y su aplicación en Colombia, desembocando en casos locales como lo fue la implementación del Estatuto de Seguridad en 1978 y su relación con la desaparición forzada en el Caquetá (Jiménez, 2009).

Otro caso local a través del cual los estudiantes puede lograr identificar las características sociales y culturales de la transformación política y económica de Colombia en el siglo pasado es la Masacre de los Concejales. Entendiendo que este evento sin precedentes fue propio de un periodo de gran relevancia en la historia nacional como lo fue la retoma de la zona de distensión, y marcó el inicio de los ataques directos de las Farc-ep a las instituciones democráticas.

De igual modo, la MC ayudaría a los estudiantes a comprender que el ejercicio político y público, como los cargos de elección popular, buscan resolver conflictos y tensiones en medio de las relaciones de poder en el Estado y que, en Colombia, dichos ejercicio ha sido particularmente complejizado por su declaración de objetivo militar por parte de grupos armados.

Para lograr ambos objetivos, los estándares proponen una metodología basada en la elaboración de proyectos de investigación que le permitan al estudiante acercarse a su realidad, ya sea desde fuentes secundarias o primarias. En ese devenir investigativo, el docente debe facilitarle herramientas teóricas, conceptuales y prácticas de acuerdo a tres variables: relaciones con la historia y las culturas; relaciones espaciales y ambientales; relaciones ético-políticas. A partir de la revisión de los contenidos sugeridos en cada una de las variables, se identifican temáticas en las que se podría abordar la Masacre de los Concejales como subtema independiente (Ver **Tabla 3**).

**Tabla 3 Variables de los Estándares en Ciencias Sociales donde podría analizarse la Masacre de los Concejales (2005)**

Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales	
Relaciones con la historia y las culturas	Relaciones ético-políticas

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco el cambio en la posición de la mujer en el mundo y en Colombia a lo largo del siglo XX y su incidencia en el desarrollo político, económico, social, cultural, familiar y personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco y explico los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico y explico las luchas de los grupos étnicos en Colombia y América en busca de su reconocimiento social e igualdad de derechos desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas.</li> <li>• Identifico las organizaciones internacionales que surgieron a lo largo del siglo XX (ONU, OEA...) y evalúo el impacto de su gestión en el ámbito nacional e internacional.</li> <li>• Identifico las funciones que cumplen las oficinas de vigilancia y control del Estado.</li> <li>• Identifico mecanismos e instituciones constitucionales que protegen los derechos fundamentales de los ciudadanos y las ciudadanas.</li> </ul>

*Nota.* Elaboración propia con información del Ministerio de Educación Nacional (2006).

Así las cosas, la Masacre de los Concejales en Puerto Rico permite a los estudiantes reconocer el cambio en la posición de la mujer en Colombia en el siglo XX y su aporte al desarrollo política, social y cultural del país. Pues si bien sólo hasta la Constitución Política de 1991 se introduce su participación política y con la ley 581 de 2000 se reglamenta la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de las diferentes ramas y órganos del poder público, para las elecciones del Concejo del año 2003 resultaron electas tres puertorriqueñas con el 21% de la votación total y representando el 23% de la conformación final de la corporación (Ver Tabla 1). De igual forma, el concejo electo contó con la vinculación de 1 representante indígena, postulándose hacia la conformación de instituciones democráticas plurales y diversas como lo establecía la joven constitución política.

Adicionalmente, en la variable de relaciones ético-políticas, analizar y estudiar la MC es una buena forma de reconocer las transformaciones en la guerrilla de las Farc-ep, desde su surgimiento hasta la temprana década del 2000. Y, en general, caracterizar las transformaciones políticas y militares del conflicto armado colombiano. Por ejemplo, comprender las olas de desplazamiento forzado de Puerto Rico a causa del CAI, que Clara Mercedes Hurtado (2016), presentó “un aumento significativo en el número de desplazamientos entre los años 1995 y 2002.

Posteriormente se observa una tendencia decreciente hasta el año 2004 y de nuevo un aumento de los desplazamientos hasta el 2006” (p. 15). Esto coincide con la hipótesis aquí manejada que alude al incremento de desplazamiento forzado en el 2005 en Puerto Rico debido, entre otras causas, al temor suscitado a raíz del atentado contra los Concejales.

Por otra parte, ahondar en el hecho de manera holística, es decir, con anterioridad y posterioridad al 24 de mayo de 2005, permite a los docentes del área de sociales introducir los mecanismos e instituciones (como entes de control y vigilancia) que salvaguardan y protegen los derechos humanos. Puesto que los concejales acudieron a ellos para denunciar las amenazas en su contra, pero, infortunadamente, las medidas fueron insuficientes, por lo que organismos internacionales como la OEA, Naciones Unidas y organizaciones de derechos humanos se pronunciaron al respecto e incluso responsabilizaron al Estado colombiano por negligencia y omisión en la ocurrencia de la masacre.

Dicho esto, los estándares funcionan como una guía para que los docentes del área de sociales de cada institución educativa creen sus planes de área ajustados a las necesidades y realidad del contexto local. Precisamente, en ese sentido apuntan las recomendaciones pedagógicas de la cátedra de paz (que hace parte del núcleo de ciencias sociales) diseñadas por Colombia Aprende (2018a) para estudiantes de grado 11°:

La Cátedra de Educación para la Paz en las escuelas colombianas requiere articulación con la enseñanza de las ciencias sociales, de la historia reciente del país y el establecimiento de relaciones entre la historia local, la historia nacional y la historia de otras regiones del mundo; entre los acontecimientos del pasado y la realidad actual; entre periodos de guerra, conflicto armado, violencia y experiencias de paz (p. 199).

El Ministerio de Educación Nacional insta entonces a las instituciones educativas a tener en cuenta la misionalidad de las ciencias sociales y la cátedra de paz. No solo desde el conocimiento de la historia reciente, sino sus ecos en el presente, partiendo de la relación bidireccional que existe entre pasado – presente. Dicha guía presenta una propuesta curricular y pedagógica para los docentes en aras de que sea adecuada de acuerdo a las

particularidades del contexto, creando el modelo de progresión y articulación de desempeño IRCA (Identificar, Reconocer, Comparar y Actuar), el cual busca acompañar a los estudiantes en la comprensión de su realidad y vincularlos a un compromiso social con la paz.

Por lo tanto, la guía del Colombia Aprende (2018a) propone unos ejes de análisis para la cátedra de paz en grado 11°, en su guía titulada “Desempeños de Educación para la Paz”, entre los cuales destaca el de procesos de construcción de paz y postconflictos en el mundo (Ver **Tabla 4**).

**Tabla 4 Eje de análisis Cátedra de Paz grado 11°**

Desempeño General	Desempeños específicos
Reconoce que las experiencias internacionales son un insumo valioso para comprender los procesos de negociación y construcción de paz en Colombia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las características de estrategias útiles para la construcción de paz en otras partes del mundo. (I)</li> <li>• Reconoce diversas experiencias de construcción de paz en otras partes del mundo y las compara con procesos de negociación y construcción de paz en Colombia. (R)</li> <li>• Destaca su papel y el de los jóvenes en la construcción de experiencias de paz en Colombia y en otras partes del mundo (C)</li> <li>• Participa en iniciativas colectivas de paz, en y desde la escuela (proyecto de servicio social obligatorio), a nivel local, nacional o internacional (A)</li> </ul>

*Nota.* Colombia Aprende (2018a, p. 206).

Esta propuesta es central para promover el debate en las aulas acerca del papel desempeñado por los ciudadanos en los procesos de paz y, en general, en el llamado al cese de la violencia, especialmente el rol de los jóvenes en estas acciones colectivas. Desde este lugar puede analizarse las formas de movilización de la ciudadanía local y departamental luego de las acciones violentas de grupos armados, tanto legales como ilegales.

Sin embargo, en los “Desempeños de Educación para la Paz” se alerta a los docentes del área de ciencias sociales sobre riesgos asociados al temario propuesto para esta cátedra, indicado que

Si bien toda guerra es terrible, avasallante y deshumanizadora es importante evitar que el trabajo en aula repare exclusivamente en la casuística negativa de actos de

destrucción y victimización. Esto se puede balancear con la búsqueda y socialización de experiencias de paz, en medio del conflicto, que muestren la fuerza y la potencia de la intervención de la sociedad civil, de los ciudadanos, en la construcción y reconstrucción de justicia social y de condiciones de vida digna para todos. (Colombia Aprende, 2018b, p. 190)

Con base en esto, el MEN insta a los docentes a balancear la información y ejercicios trabajados en clase, de modo que los estudiantes no resulten apesadumbrados por la revisión de la historia local y nacional. Sino que identifiquen además experiencias de construcción de paz y movilización social. En otras palabras, el estudio del pasado reciente debe ir de la mano de iniciativas esperanzadoras y de construcción de paz desarrolladas por la sociedad civil pues

Este tipo de análisis del pasado puede convertirse en motivación para que los estudiantes cuestionen críticamente situaciones de sus contextos y propongan acciones que busquen generar cambios a su alrededor a través de proyectos participativos. De esta manera, el estudio de eventos de la historia puede llevar a que los estudiantes se involucren en iniciativas participativas para que su presente y su futuro sean diferentes a lo que fue el pasado. (Colombia Aprende, 2018b, p. 31)

Un ejemplo que cita las “Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia” es el modelo desarrollado por la Institución Educativa Normal Superior de San Juan de Nepomuceno, en la región de Montes de María (departamento de Bolívar). Allí los estudiantes realizan proyectos de memoria histórica local a través de entrevistas, análisis narrativo y búsqueda de noticias en periódicos sobre eventos de violencia en sus comunidades, además de participar activamente en recursos como teatro para la paz y cineclub con temáticas relacionadas con el perdón, reconciliación, convivencia, etc. (Colombia Aprende, 2018b).

### **3.2. Plan de área ciencias sociales de la ITESCO: Retos y dificultades de la enseñanza del pasado reciente en medio de la violencia actual**

El plan de área de ciencias sociales de la Institución Educativa Sagrados Corazones se compone de dos asignaturas. Por un lado, las ciencias sociales que agrupa la historia, la geografía, las competencias ciudadanas, la economía y la ciencia política. Por otro, la asignatura de Estudio Étnico y Cultural para la Construcción de Paz (en adelante, EECCPA), que es la propuesta que crean los docentes para condensar las cátedras de caquetteñidad<sup>14</sup>, de paz y de estudios afrocolombianos.

El plan, además, resalta que este fue diseñado para hacer “transversalidad con el proyecto Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, el proyecto de educación económica y financiera, la especialidad institucional contabilización de operaciones comerciales y financieras, la especialidad institucional en Manejo Ambiental, el proyecto de lectura, la semana cultural, el programa cultura de la contribución en la escuela” (Institución Educativa Instituto Técnico Comercia Sagrados Corazones, 2023, p. 3). Es decir que el plan responde a la premisa que las ciencias sociales no es solo el conocimiento acumulado de la realidad social, política, económica y cultural del entorno, sino su aplicación en la transformación de dicha realidad. Así,

Hemos elaborado este plan de estudios teniendo en cuenta los nuevos lineamientos curriculares para las Ciencias Sociales y estándares, y las competencias básicas, ciudadanas y laborales, las cuales pretenden una transformación importante en el proceso enseñanza – aprendizaje, como unas sociales interdisciplinar en forma de espiral que parte del entorno social hasta llegar a una conceptualización global, con el fin de que el educando se forme de una manera integral, cree conocimiento, que conozca su historia y la relacione con lo actual y haga de esta sociedad un espacio dinámico que con sus capacidades físicas

---

<sup>14</sup> La cátedra de caquetteñidad fue creada por ordenanza 007 del año 2007 proclamada por la Asamblea del Caquetá, estableciendo la obligación de las instituciones educativas y culturales del departamento de impartir dicha cátedra con la función de sistematizar y socializar los contenidos académicos y elementos constitutivos del acervo cultural de nuestra identidad caquetteña amazónica, en esta se comprenden área como la historia del departamento.

e intelectuales logre superar los problemas que se le presenten en su proceso de existencia. (Institución Educativa Instituto Técnico Comercia Sagrados Corazones, 2023, p. 3 – 4)

El plan se creó en armonía con los preceptos de los lineamientos y estándares revisados en el acápite anterior, y a partir de ellos, se diseñaron estrategias de enseñanza – aprendizaje en forma de espiral. De manera que el estudiante acceda a una conceptualización general a partir del reconocimiento de su entorno social. Es por ello que el objetivo del EECCAP es “crear conciencia sobre la problemática social, cultural, ambiental, económica y política que posibilite la solución de problemas para que el individuo genere las competencias necesarias que le permitan mejorar su comportamiento individual y su acción social para involucrarse dentro de una sociedad democrática y pacífica”. (Institución Educativa Instituto Técnico Comercia Sagrados Corazones, 2023, p. 5).

De entrada, el plan enfatiza que el propósito de esta asignatura no es meramente conceptual, sino práctico, en la medida que busca crear conciencia de la problemática del entorno de los jóvenes para que estos creen competencias requeridas en la transformación de su comportamiento y acción social para insertarse a una sociedad que se asume es democrática y pacífica. Esto implica abordar el pasado reciente del territorio para aprender, entre otras cosas, cómo este ha transitado a la paz y mediante qué variables puede diferenciarse la guerra o violencia de la paz.

Para lograr este objetivo, la asignatura de EECCPA dispone de una intensidad horaria de 11 horas semanales en grados 11°, distribuidas de la siguiente manera: 3 horas de ciencias sociales, 1 hora de cátedra de paz/afrocolombianidad/caquetenidad y 1 hora de ciencia política. Sin embargo, los docentes del área señalan que esta intensidad horaria es insuficiente teniendo en cuenta que el diagnóstico que ellos realizan anualmente del estudiantado revela que

Hay que tener en cuenta que nuestra población educativa participa activamente en las actividades que programa la institución en los aspectos deportivos y culturales, pero muestran un alto grado de desinterés por las actividades académicas tales

como: lectura, análisis crítico, resolución de problemas cotidianos, trabajos de investigación. La mayoría de estos problemas se presentan por la influencia de los medios de comunicación, la tecnología (celular), la falta de material de consulta y los conflictos que vive en su entorno social. (p. 6)

Por lo tanto, se asume que el mayor reto del plan de área es diseñar estrategias de aprendizaje que resulten atractivas para los jóvenes, de modo que los contenidos programáticos sean de su interés. Para lo anterior, es importante transformar los “problemas” asociados al desinterés por actividades académicas en oportunidades para la generación de conocimiento y problematización del entorno de los jóvenes. Por ejemplo, la falta de material de consulta puede re-direccionarse con el uso de fuentes orales (vecinos, maestros, familiares, etc.) para el conocimiento del pasado reciente con perspectiva local.

Se crearon, entonces, dos mallas curriculares para los grados 11°. Primero, la correspondiente al área de ciencias sociales (ver **Tabla 5**) y, en segundo lugar, la malla curricular de la asignatura EECCPA (ver **Tabla 6**). En ambas se proponen los aprendizajes o contenidos temáticos dependiendo del estándar básico de competencia al que se apele, así como las evidencias de aprendizaje que se espera de cada estudiante según cada periodo escolar<sup>15</sup>.

**Tabla 5 Malla curricular Ciencias Sociales - Grado 11°**

ÁREA: CIENCIAS SOCIALES – GRADO 11°		
PERIODO 2°		
ESTÁNDAR BÁSICO DE COMPETENCIA	APRENDIZAJES (temática)	DESEMPEÑOS (Evidencias de Aprendizaje)(lo que se espera que el estudiante adquiera)
<p><b>Explico y evalúo el impacto del desarrollo industrial y tecnológico sobre el medio ambiente y el ser humano.</b></p> <p><b>Identifico mecanismos e instituciones constitucionales que protegen los derechos fundamentales de los ciudadanos y las ciudadanas.</b></p> <p><b>Analizo desde el punto de vista político, económico, social y cultural</b></p>	<p>El calentamiento global: protocolos, cumbres ambientales y política colombiana frente a los problemas del calentamiento global.</p> <p>El derecho Internacional Humanitario; en el mundo y Colombia.</p> <p>Escenarios mundiales de conflicto: Asia, África y Europa.</p>	<p>Analiza las diferentes acciones que toman los países y organizaciones frente al problema del calentamiento global para proponer acciones que permitan mitigar el avance que tiene este fenómeno.</p> <p>Analiza, comprende y argumenta la normatividad del derecho internacional humanitario con el objetivo de reflexionar sobre la aplicación de este en la problemática bélica en el mundo y en Colombia.</p>

<sup>15</sup> En Colombia el año escolar en las instituciones públicas se divide en 4 periodos académicos de tres meses cada uno: enero – marzo; abril – junio; julio – septiembre y octubre – diciembre. Al final de cada periodo se realiza un encuentro con los acudientes de los estudiantes para socializar las calificaciones y logros de los estudiantes en las asignaturas.

algunos de los hechos históricos mundiales sobresalientes del siglo XX (guerras-mundiales, conflicto en el Medio Oriente, caída del muro de Berlín...)		Analiza las consecuencias políticas, económicas y sociales de algunos conflictos geopolíticos desde finales del siglo XX hasta la actualidad para identificar las causas políticas, sociales y económicas y dar posibles alternativas de solución.
<b>PERIODO 3°</b>		
<p><b>Analizo consecuencias de estas nuevas formas de organización sobre las relaciones económicas, políticas y sociales entre los Estados.</b></p> <p><b>Analizo el periodo conocido como “la Violencia” y establezco relaciones con las formas actuales de violencia.</b></p> <p><b>Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas.</b></p>	<p>Ascenso económico de la era poscomunista: surgimiento de Rusia, potencias emergentes de los países sudeste de Asia y proceso de paz alrededor del mundo.</p> <p>Violencia y conflicto armado en Colombia: Factores que determinaron la violencia en Colombia y nacimiento de la insurgencia guerrillera.</p> <p>El conflicto internacional y su relación con el fenómeno migratorio y el genocidio.</p>	<p>Conoce y analiza la distribución del poder en el mundo con base a los elementos económicos, políticos, militares y sociales, para comprender el nivel de desarrollo de algunos países y su nueva posición en el poder mundial.</p> <p>Comprende las causas y consecuencias de la violencia y el conflicto armado en Colombia para determinar los diversos actores que participan en ella y propone alternativas de solución.</p> <p>Analiza las consecuencias sociales acontecidas en los territorios en conflicto para proponer alternativas de solución que permitan la búsqueda la paz.</p>
<b>PERIODO 4°</b>		
<p><b>Asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, teniendo en cuenta las posturas de las partes involucradas.</b></p> <p><b>Reconoce los principales conflictos sociales y políticos vividos en Colombia en las últimas décadas, a partir de la memoria histórica.</b></p>	<p>El proceso de paz y sus consecuencias sociales, políticas y económicas.</p> <p>Memoria histórica de Colombia: ligada a la verdad, justicia y reparación, reivindicación y reconstrucción de procesos colectivos.</p>	<p>Asume una posición crítica frente al proceso de paz y sus alcances para comprender las diferentes visiones e intereses que tienen el aparato gubernamental, los partidos políticos y otras instituciones participantes en la política estatal.</p> <p>Analiza, comprende y explica de forma crítica la importancia de la memoria histórica como un eje fundamental para la conciliación de una nación democrática.</p>
<b>METODOLOGÍA</b>	Realización de proyectos, estudio de caso, aprendizaje “in situ”, simulación y juego, aprendizaje basado en problemas, aprender utilizando las tic, aprender haciendo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje con mapa, investigar con tutoría.	
<b>TRANSVERSALIDAD</b>		
<b>ARTICULACIÓN</b>	Proyectos y las competencias del mismo	

*Nota.* Instituto Técnico Comercial Sagrados Corazones (2023, p. 71).

Como se observa en la **Tabla 5**, el modo de enseñanza – aprendizaje es contrario al que se evoca en la introducción del plan. En lugar de partir del estudio y análisis de eventos o situaciones del contexto y entorno de los jóvenes, se espera que, con la revisión de temáticas generales de acontecimientos ocurridos a nivel mundial y nacional, se pueda llegar a un análisis local.

Por ejemplo, el estándar de “identificar los mecanismos e instituciones constitucionales para defender los derechos fundamentales de los ciudadanos”, se aborda desde la enseñanza de los preceptos del derecho internacional humanitario y con él se espera que el estudiante sea capaz de analizar la aplicabilidad de este en el mundo y en el país. Mas no se menciona

la posibilidad de estudiar el impacto y aplicación del DIH en el municipio o departamento. Frente a esto una docente entrevistada cuenta que,

Nosotros tenemos organizado por grupos, es lo que llamamos el departamento de sociales, nosotros organizamos el plan de estudios, pero teniendo en cuenta los estándares a nivel nacionales entonces de acuerdo a eso se selecciona una temática y dentro de las temáticas pues se van tocando ciertos temas que se viven en el entorno, de esa manera, hay unas temáticas generales y dentro de eso hay unos temas y unos subtemas, en el cual se ve [el CAI en Puerto Rico], sociales se entiende que hay mucha problemática social. (Entrevistada 3, 2023)

Según ello, la localidad del pasado reciente sí se incluye en la malla curricular del plan de área, pero no como un tema o subtema, sino que es utilizada a modo de ejemplo. Lo que otra docente entrevistada llama ejercicios “vivenciales”, que hacen parte de la metodología de trabajo diseñada por el departamento de sociales de la ITESCO:

Dentro de la planeación, en lo posible, cuando se habla de historia tiene que tratar de involucrar o relacionar los diferentes conceptos entonces es allá pero cuál es la influencia aquí o qué sucede acá, en la parte general, o lo que llamamos hechos o acontecimientos universales, luego lo trasladamos a la parte nacional y a la regional. Entonces cuando uno trabaja la historia, trabaja los diferentes aspectos: lo social, lo político, lo económico, lo cultural y la religiosidad entonces uno genera preguntas dentro de la temática, lo que uno está trabajando que hagan llegar a la reflexión al estudiante. Por medio de preguntas reflexivas que hagan que el estudiante se involucre dentro de la clase entonces eso es precisamente lo que se hace.

Luego sí se hace la socialización, cuando es escrito pues ellos reportan ahí, por lo general, se trabaja en grupo, entonces ellos socializan y reportan ahí sus respuestas y después a nivel general se socializa, ellos lo comentan [el impacto del CAI en sus vidas personales, familiares, barriales, etc.] y lo comentan de una forma muy amplia. (Entrevistada 2, 2023)

Esta ausencia de la escala local en la enseñanza – aprendizaje del pasado reciente en la ITESCO puede estar relacionada con el hecho que la memoria es un espacio de disputa y conflicto (Adamoli, 2020) y, hechos en el municipio, como la MC, hacen parte de esa memoria en disputa. Sobre todo, por la transformación de la violencia armada que condiciona la irrupción del relato a la escena pública a las condiciones de seguridad. De modo que la inclusión del pasado reciente en el contenido curricular no permitiría fortalecer la idea de nación víctima, sino que la cuestionaría mediante la inclusión de implicancias de la sociedad civil en el conflicto armado y resquebrajaría la identidad que se cimienta en la memoria encuadrada (Pollak, 2006).

Así que la ausencia de la escala local de la memoria colectiva en el plan de área de ciencias sociales puede entenderse desde la voluntad y esfuerzo decidido de no iniciar debates o discusiones sobre memorias aún en disputa en un contexto armado, en el que la escuela o los mismos docentes pueden convertirse en objetivos militares. Ya que “toda política que selecciona y conserva huellas, también tiene implícita una voluntad de olvido (Jelin, 2001); esto incluye a investigadores, como historiadores y maestros, quienes deciden sobre las fuentes que validan, los relatos que escriben y los contenidos que enseñan”. (Neira et al, 2012, p. 61)

En ese orden de ideas, la evasión de la Masacre de los Concejales de manera específica y singular en la malla curricular del área de ciencias sociales responde a la intención de los docentes de no disputar la memoria encuadrada y con su temor de que la escuela se convierta en objetivo militar y que se repita la violencia en contra de este actor social. Esto teniendo en cuenta que en la historia del CAI se han registrado en el Caquetá al menos 13 tomas de instituciones educativas de nivel primario y secundario por actores armados legales e ilegales (Bernal, Cetina y Parra, 2020).

Este argumento de la evasión de convertir la escuela y ellos como docentes en objetivo militar cobra mayor relevancia si se tiene en cuenta la intimidación a la que son sometidos los jóvenes estudiantes del municipio por parte de las disidencias de las Farc que buscan incrementar el reclutamiento forzado (Semana, 2023).

Experiencias similares han ocurrido en instituciones educativas de otros municipios de Colombia que han sido altamente impactados por el CAI. Por ejemplo, la escuela César Conto, en Montes de María que luego de haber sido escenario de una de las peores masacres en el país, se rehúsa a tematizar la violencia reciente en sus currículos fundamentado en temores de convertir la institución educativa en objetivo militar otra vez (Mosquera y Tique, 2016).

Con este panorama, los acontecimientos del pasado reciente del país y del municipio no integran la malla curricular del área de ciencias sociales, al menos no de manera explícita, pero sí hacen parte de la metodología de enseñanza – aprendizaje. A través de ejercicios vivenciales que le permiten a los jóvenes indagar y acceder por medio de relatos y testimonios de generaciones inmediatamente anteriores (padres, familiares, vecinos, profesores y en algunos casos, ellos mismos) sobre el CAI en perspectiva local.

Si bien la centralidad de los ejercicios vivenciales en la metodología de enseñanza – aprendizaje del pasado reciente local resulta importante para lograr, entre otras cosas, ganar interés y animosidad en los jóvenes por estos temas, también está sujeta a la disponibilidad de testimonios y narrativas en el entorno próximo de los estudiantes. Pues entre más distancia cronológica haya entre las generaciones, mayor es el reto de interpelar a los jóvenes respecto a la memoria local. Al respecto, un profesor entrevistado menciona que anteriormente era mucho más frecuente la asistencia de estudiantes víctimas del conflicto armado y esta condición sociopolítica incidía en el desarrollo y temario de las clases de ciencias sociales:

En algún tiempo cuando la violencia estaba más arraigada, se vivió situaciones así. Sí, lógicamente que eso incidió en la parte académica, de ellos: emocional. Uno no podía tocar un tema de violencia, generalmente uno brega [lucha] para que ellos hagan entrevistas a sus padres o personas sobre la violencia, entonces traen ellos a colación acá, a la asamblea que nosotros hacemos, ese tipo de cosas.

Entonces eso nos daba un montón de situaciones que era verraco [difícil]. Unos lloraban porque veían a la compañera llorar, ella misma contando o ellos mismos

contando “que mi papá, que mi mamá, que mis hermanos, que un amigo”, por eso lado sí hubo.

Pero ahorita, aunque hay violencia, que de pronto sí descendientes de la violencia de mucho tiempo atrás, pero ya no se sienten tan lastimados porque está muy lejos ya su parentesco familiar. (Entrevistado 4, 2023)

Adicional a ello, la enseñanza – aprendizaje del pasado reciente enfrenta un reto institucional y es la importancia que en la escuela se le asigna, pues actividades como investigaciones participativas, entrevistas, o en general, actividades extraclase o para la casa, son reducidas al mínimo en aras de no sobrecargar a los jóvenes:

Es muy poca la investigación que se pongan a hacer a ellos porque debido a que, en los grados superiores con los que yo trabajo, ellos mantienen casi que todo el día estudiando entonces nos han pedido que muy poca investigación en la tarde porque eso tiene mucho que ver con la convivencia de la familia, del barrio, de las vivencias. En ese sentido, el trabajo que se hace es en el salón de clase. Muy pocas investigaciones de pronto a los vecinos, a las juntas de acción comunal, a las personas que han vivido ciertas situaciones, es poco lo que se les deja a ellos fuera de clase. Debido al compromiso académico que han adquirido. (Entrevistada 3, 2023)

Es decir que, debido a las especialidades en contabilidad comercial y medioambiente de la institución educativa, los jóvenes pasan gran parte del día en el colegio y, por solicitud de padres de familia, y directriz del Rector de la institución, los docentes del área de ciencias sociales deben reducir o prácticamente eliminar las tareas y actividades de investigación en casa.

Lo anterior se traduce en una solución problemática a la sobrecarga que enfrentan los estudiantes de grados superiores, priorizando las áreas que se consideran más útiles en la vida práctica e inserción laboral de los estudiantes (especialidades con miras a obtener grados técnicos y tecnológicos). En detrimento de las ciencias sociales que es percibida

como un área prescindible, ignorando la relevancia de esta en la construcción de ciudadanías activas, con respeto a la democracia y vinculación con la memoria local.

A diferencia de la investigación realizada por Poveda (2019) en otra institución educativa del Caquetá, en la que se logró una vinculación de los jóvenes en proceso de memoria a través de estrategias didácticas de los docentes que transformaron la historia local en el centro del temario, especialmente mediante investigaciones lideradas y diseñadas por los estudiantes; en la ITESCO esta posibilidad está condicionada a la disposición de la dirección de la escuela y de los padres de familia para encomendar a los jóvenes actividades extraclase.

Por otro lado, recientemente la ITESCO creó la cátedra de Estudio Étnico y Cultural para la Paz (EECCPA) con el objetivo de integrar en estas cuestiones diferenciales como afrocolombianidad, caqueteñidad y construcción de paz con enfoque territorial. Sin embargo, la creación y puesta en marcha de asignaturas adicionales en el área de ciencias sociales no ha sido una iniciativa exclusiva de esta escuela, sino que existen otras experiencias en territorios también altamente afectados por el CAI.

Un caso ilustrativo es la escuela César Conto en Montes de María, donde, pese que luego de la Masacre de Bojayá no hicieron cambios en el currículo de ciencias sociales, se creó la cátedra de afrocolombianidad -teniendo en cuenta que este grupo poblacional corresponde a la mayoría de la población local-, en la cual “se han tocado algunos temas por ahí [de la violencia local], pero cambios significativos no”. (Mosquera y Tique, 2016, p. 17).

Para el caso puntual de la ITESCO, como se mencionó anteriormente, los contenidos programáticos para el área de ciencias sociales en grado 11° no abordan de manera especializada acontecimientos asociados al pasado reciente del Caquetá, mucho menos del municipio. Sino que se introducen comentarios a modo de ejemplos de patrones y acontecimientos de violencia política y armada a nivel nacional con cierto impacto en la localidad. La malla curricular de EECCPA propuesta para el mismo grado escolar sí tiene una escala de análisis local, sobre todo, en los contenidos de la cátedra de caqueteñidad (ver **Tabla 6**).

**Tabla 6 Malla curricular EECCPA - Grado 11°**

<b>ÁREA CIENCIAS SOCIALES (ESTUDIO ETNICO CULTURAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ)</b>		
<b>PERIODO 1°</b>		
<b>ESTÁNDAR BÁSICO DE COMPETENCIA</b>	<b>APRENDIZAJES (temática)</b>	<b>DESEMPEÑOS (Evidencias de Aprendizaje)(lo que se espera que el estudiante adquiera)</b>
<p><b>CÁTEDRA PARA LA PAZ</b> Identifico las organizaciones internacionales que surgieron a lo largo del siglo XX (ONU, OEA...) y evalúo el impacto de su gestión en el ámbito nacional e internacional.</p> <p><b>CAQUETEÑIDAD</b> Analizo el periodo conocido como “la violencia” y establezco relaciones con las formas actuales de violencia.</p> <p><b>AFROCOLOMBIANIDAD</b> Identifico mecanismos e instituciones constitucionales que protegen los derechos fundamentales de los ciudadanos y las ciudadanas.</p>	<p>El papel del pensamiento crítico: La marginalidad, la discapacidad y la población vulnerable.</p> <p>Violencia y violación de los derechos humanos: organismos adscritos a la ONU, organizaciones no gubernamentales (ONG) y organismos estatales defensores de derechos humanos.</p> <p>Mecanismos de defensa de los derechos humanos.</p> <p>Violencia política década de los 80' y 90' en Caquetá.</p> <p>Ley de tierras</p> <p>Legislación de los grupos étnicos en Colombia.</p>	<p>Soy crítico frente al desempeño de las instituciones gubernamentales y ONGs en temas relacionados con la violencia, vulneración de los derechos humanos y la diversidad étnica para verificar si en realidad el rol de estas instituciones se está ejecutando a favor de los vulnerables del país.</p> <p>Analiza la violencia política surgida en los años 80 y 90 en el territorio caqueteño para establecer relaciones con las formas actuales de violencia en el departamento y la legislación de los grupos étnicos.</p> <p>Asume una actitud crítica frente a la legislación de los grupos étnicos en Colombia para dimensionar el rol de la sociedad y el aparato gubernamental respecto a las leyes.</p>
<b>PERIODO 2°</b>		
<p><b>CÁTEDRA PARA LA PAZ</b> Me reconozco como un ser con ciertas particularidades que me hacen único. Comprendo que debo quererme y respetarme como soy</p> <p><b>CAQUETEÑIDAD</b> Reconozco el impacto de la globalización sobre las distintas economías y reconozco diferentes reacciones ante este fenómeno.</p> <p><b>AFROCOLOMBIANIDAD</b> Propongo la realización de eventos académicos (foros, mesas redondas, paneles, ferias estudiantiles)</p>	<p>La creatividad La recursividad La autenticidad.</p> <p>Globalización y competitividad territorial</p> <p>Proyecto encuentro étnico cultural (21 de mayo).</p>	<p>Tomo decisiones responsables y auténticas frente a mis formas de actuar para poder ser partícipe del desarrollo social y económico de la región.</p> <p>Explico el impacto de la globalización en el departamento y soy crítico frente al proceso de adaptación estatal y sus repercusiones en las comunidades étnicas y demás población vulnerable.</p> <p>Programo y organizo con mis compañeros y mi docente un evento para dar a conocer aspectos de la riqueza cultural de nuestras comunidades étnicas a la comunidad educativa de la jornada.</p>
<b>PERIODO 3°</b>		
<p><b>CÁTEDRA PARA LA PAZ</b> Identifico mecanismos e instituciones constitucionales que protegen los derechos fundamentales de los ciudadanos y las ciudadanas.</p> <p><b>CAQUETEÑIDAD</b> Establezco algunas relaciones entre los diferentes modelos de desarrollo económico utilizados en Colombia y América Latina y la ideología que lo sustentan.</p> <p><b>AFROCOLOMBIANIDAD</b> Identifico y explico las luchas de los</p>	<p>Herramientas de reflexión ética: los dilemas.</p> <p>Constitución política del 1991.</p> <p>Que son las normas y tipos de normas.</p> <p>Que es una ley y tipos de leyes. Proyectos de ley</p> <p>Ganadería y agricultura, sus problemas en el Caquetá.</p>	<p>Reconoce la importancia de la existencia de las leyes y normas, las cuales nos permiten regirnos bajo ciertos parámetros constitucionales facilitando la convivencia nacional e intercultural para reflexionar sobre nuestro accionar en la institución educativa y el hogar.</p> <p>Identifica las problemáticas de la ruralidad caqueteña enfocadas en el sector primario y compara esta realidad con los territorios étnicos de la región para comprender el avance agro-ganadero de la región, pero también identificar el aporte de las etnias en estos renglones económicos</p>

<p><b>grupos étnicos en Colombia y América en busca de su reconocimiento social e igualdad de derechos desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad.</b></p>	<p>Reconocimiento de los territorios especiales para comunidades étnicas.</p>	<p>Hace lectura crítica sobre la legislación que legaliza los territorios especiales para las comunidades étnicas para debatir con sus compañeros la realidad que viven estas comunidades al respecto.</p>
<p><b>PERIODO 4°</b></p>		
<p><b>CÁTEDRA PARA LA PAZ</b>  <b>Participo en debates y discusiones académicas.</b>  <b>CAQUETEÑIDAD</b>  <b>Explico y evalúo el impacto del desarrollo industrial y tecnológico sobre el medio ambiente y el ser humano.</b>  <b>AFROCOLOMBIANIDAD</b>  <b>Identifico mecanismos e instituciones constitucionales que protegen los derechos fundamentales de los ciudadanos y las ciudadanas.</b></p>	<p>Importancia de reciclar.          Problemáticas sociales y ambientales de la guerra.            Generalidades de la industria caqueteña.            Apoyo gubernamental a la juventud étnica en Colombia.</p>	<p>Aplico estrategias para contribuir al reciclaje en el colegio y en el hogar.          Asumo una posición crítica frente a las problemáticas sociales y ambientales de mi entorno donde todos estamos comprometidos para reflexionar sobre nuestro accionar como seres sociales y políticos.            Explico y evalúo el impacto del desarrollo industrial y tecnológico en el departamento y cómo intervienen en este proceso las comunidades étnicas de la región con el objeto de comprender el desarrollo de la región y si los empresarios utilizan mano de obra étnica.            Identifico mecanismos e instituciones que permitan la inclusión de la comunidad étnica joven en el desarrollo y mejoramiento de su nivel de vida para analizar el aprovechamiento que hacen estas comunidades ante estos apoyos y la manera como se aplican estas ayudas a la población mencionada.</p>
<p><b>METODOLOGÍA</b></p>	<p>Realización de proyectos, estudio de caso, aprendizaje “in situ”, simulación y juego, aprendizaje basado en problemas, aprender utilizando las tic, aprender haciendo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje con mapa, investigar con tutoría.</p>	
<p><b>TRANSVERSALIDAD</b></p>	<p>COMPETENCIAS CIUDADANAS: Construyo una posición crítica frente a las situaciones de discriminación y exclusión social que resultan de las relaciones desiguales entre personas, culturas y naciones.          CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: Me informo para participar en debates sobre temas de interés general en ciencias.</p>	
<p><b>ARTICULACIÓN</b></p>		

*Nota.* Instituto Técnico Comercial Sagrados Corazones (p. 147).

Llama la atención que, ni la malla curricular de ciencias sociales, ni la de EECCPA se proponen profundizar en las diferentes vinculaciones y subjetividades implicadas en el conflicto armado y violencia en Colombia. Sino que entre las “partes involucradas” se asume que se trata de dos bandos: por un lado, los grupos armados ilegales y, por otro lado, la sociedad colombiana, en calidad de víctima, extendiendo esta categoría indistintamente, sin reconocer las implicancias que han tenido sectores económicos, por ejemplo, o el mismo Estado mediante sus Fuerzas Militares en el caso de los Falsos Positivos. O en una escala local, las comunidades como sujetos implicados (por acción u omisión y con

diferentes matices). En otras palabras, el contenido curricular propuesto en el plan de área se mantiene en la lógica de sociedad civil como víctima y perpetradores (Rothberg, 2019).

Esto es relevante si se tiene en cuenta que los relatos y narrativas mediante las cuales la escuela vincula a los jóvenes a la memoria colectiva, refuerzan, controvierte o niegan la idea de nación (Jelin y Lorenz, 2004). Por lo que la exclusión de debates sobre los actores y participación de estos en la violencia, sean institucionales, ilegales o de la sociedad civil, refuerza la idea de nación víctima, resquebrajada por acciones de grupos armados al margen de la ley, en la que las Fuerzas Militares emplean el imperio de la ley para defender la libertad y orden.

Dicho esto, de acuerdo con la **Tabla 6**, el primer periodo se espera que el estudiante sea crítico respecto a las instituciones del Estado y ONGs a cargo de temas relacionados con la violencia y protección de derechos humanos, y capaz de analizar la violencia de los años 80 y 90 en el departamento para identificar continuidad o relaciones con las formas actuales de violencia en el mismo territorio. Sin embargo, los docentes entrevistados aseguran que estas temáticas son abordadas a partir de búsquedas sencillas en internet, más no se emplean textos escolares, investigaciones de centros de pensamiento o investigaciones de los jóvenes en sus contextos locales.

Aunado, entonces, a la elusión de la escala local, los dispositivos pedagógicos empleados por los profesores para la enseñanza del pasado reciente no son “adaptado(s) de acuerdo a sus propósitos y al contexto en el que se encarna” (Arias y Herrera, 2018, p. 9), porque no hay un reconocimiento claro de la función de la enseñanza de la historia reciente como mecanismo de promoción de ciudadanías activas y democráticas.

En este punto se indagó con los docentes del área si se ha estudiado previamente la Masacre de los Concejales como tema independiente en el módulo de cátedra de paz, a lo que respondieron negativamente. Asimismo, entendiendo que el proceso de enseñanza – aprendizaje está mediado por la experiencia, conocimiento y percepciones del docente como sujeto político anclado en un contexto determinado, se les preguntó a los mismos qué sabían de lo acontecido en el municipio el 24 de mayo de 2005. Una de las entrevistadas

manifiesta no conocer el hecho, pues no vivía en el municipio cuando sucedió y no está informada al respecto. Otro docente afirma que

En ese momento estaba yo enseñando en Rionegro, pero sí, claro, compañeros... por ejemplo, un compañero Collazos, que cuando yo escuché la noticia hasta me dio lástima porque estudiamos en el colegio. Fue compañero mío. Y sí, lastimosamente, cuando fue que escuchamos que fue la masacre fue duro, pero no, lastimosamente, o bueno, mejor que yo estaba enseñando en Rionegro en ese entonces. (Entrevistado 1, 2023)

Los mismos docentes, en este caso del área de sociales, tienen fuertes arraigos con la MC en tanto que hay una familiaridad de las víctimas. Es decir que se trató de sus compañeros de colegio, vecinos, amigos, etc. Por otro lado, otra entrevistada manifestó que ella conoció el hecho por fuentes orales más no de manera directa.

Y pues sí tengo conocimiento amplio, pero en sí, en sí, una cosa es vivenciarlo y otra cosa es uno de pronto reconocer ese hecho como una gran catástrofe, de magnicidio, diría yo, así pues, de manera secundaria. Entonces qué sé que sucedió: que fue por medio de un atentado, sin previo aviso –para algunos-, para otros ellos estaban amenazados. Es como lo que se conoce. Y que dentro de ellos algunos fallecieron, algunos quedaron con problemas físicos, de discapacidad. (Entrevistada 2, 2023)

La descripción de los hechos que realiza la docente enfatiza en aspectos que han sido materia de versiones paralelas o subterráneas a la historia oficial del acontecimiento, como lo es el propio inicio de la MC. Pues si bien esta ocurrió el 24 de mayo, el “previo aviso” fueron las amenazas recibidas por la totalidad de los concejales. Sin embargo, la idea que unos estaban amenazados y otros no alimenta la hipótesis que el objetivo del atentado no era asesinar a la totalidad de los funcionarios, sino a aquellos que integraban la comisión de presupuesto.

De igual modo, como se mencionó en el capítulo 1, el concejo de Puerto Rico para el periodo 2003 – 2007 contó con la elección de dos hombres con limitación física (ambos se

movilizaban en silla de ruedas), algo que no era común en el territorio, de ahí la confusión de la docente al relatar que el atentado acabó con la vida de varios concejales y dejó a otros con discapacidad física.

El testimonio aportado por uno de los docentes de sociales fue sumamente enriquecedor, no sólo en su calidad de testigo de los hechos, sino desde las posibilidades de la escuela para aportar a la construcción de memoria:

Precisamente estábamos en clase. Estábamos nosotros en el colegio trabajando la jornada de la tarde y pues nos tocó hacer de, cómo le dijera yo, días anteriores habían hecho simulacros precisamente de violencia, simulacros en caso de que hubiera algo en el municipio. Y llega y ocurre algo de verdad, entonces nosotros no creíamos. Pensábamos que era un simulacro. Por ejemplo, yo estaba en el primer salón que hay en la entrada del colegio, la gente comenzó a gritar, los niños. Entonces yo les dije “frescos, niños que es un simulacro” y ellos “ahh, bueno” y les expliqué porqué el simulacro y se quedaron calmados.

Pero entonces se me desesperaron cuando vieron que por toda parte los chinos corrían, los profesores corrían, ¿los profesores por qué salían corriendo? Porque tenían hijos en sus casas, entonces querían salir a buscar sus hijos y entonces se les olvidaba de pronto que los necesitaban a ellos [otros niños].

A lo último nadie pudo salir porque se cerró el portón. Por seguridad, entonces alguien cayó en cuenta que hiciéramos ciertas cosas [de precaución y protección]. En el caso mío no, porque yo ya los había sentado y comenzó un niño a subirse por las rejas y estaba derecho por donde estaba la masacre entonces le digo: “bájese de ahí” y me dice “profesor, ¿pero si es un simulacro?” entonces yo todavía no sabía, yo pensé que era un simulacro, y él me preguntaba si era un simulacro por qué lo hacía bajar entonces le dije: porque si fuera de verdad, a usted le podría pasar algo ahí.

Cuando me dice un niño, “profesor, ¿Por qué la profesora está llorando?”, volteé yo a ver y claro, entonces le dije “cálmese, cálmese, estamos haciendo algo bueno, no podemos salir corriendo”, entonces me tocó vivir esa parte.

Claro, cuando salimos ya, nos abrieron puertas, nos dimos cuenta que los familiares de una profesora habían caído ahí, los concejales, eso fue muy doloroso, pero pues nos tocó vivir esa parte ahí. Y a la vez contar, no sabíamos el origen, no sabíamos nada, al otro día fue que supimos que había entrado la guerrilla, eso ya fue al otro día.

Pero que ellos hayan vivido de pronto, que al otro día no vayan a venir a colegio por eso, no, yo no sentí eso, de pronto los padres sí, pues al vivir esa emoción tan fuerte porque se vinieron corriendo a buscar a sus hijos, nosotros dijimos “nosotros no podemos dejarlos salir hasta que no venga un padre y se los lleve”, y así nos tocó ir entregando niños, pero con el padre, si no llegaba padre, no los dejábamos salir, por seguridad. (Entrevistado 4, 2023)

Este testimonio es interesante porque reitera que la escuela no es una institución ajena a las dinámicas sociales y políticas del contexto. Por el contrario, se transforma y es transformada por este. Una prueba de ello es que, como lo menciona el profesor, días antes del 24 de mayo, la ITESCO había realizado simulacros en caso de una toma guerrillera en el pueblo o algún hecho de violencia por el CAI. Esta actividad de estrategias de supervivencia encuentra su razón de ser en la escalada de violencia que se vivía por esos días en el territorio y que obligó a la escuela a adoptar medidas de seguridad para proteger a sus estudiantes.

De ahí que, para Sánchez Meertens (2017b) comprender la reproducción social de la guerra en Colombia y su vínculo con el sistema educativo debe pasar necesariamente por el análisis de las formas en que la escuela ha sido afectada e involucrada en la violencia, pero también las estrategias mediante las cuales ha resistido. En este caso, los simulacros rememorados por el profesor dan cuenta del grado de afectación de la cotidianidad de la escuela, pero también de las medidas innovadoras que adoptó para salvaguardar la integridad de sus alumnos y resistir a los ataques armados.

Dicho testimonio remite también a lo que Arias y Herrera (2018) mencionan como la principal problemática de la inclusión del pasado reciente en los currículos escolares ya que

Debido a que muchas de las problemáticas a ser tratadas en este ámbito forman parte de un pasado que involucra de manera directa al arco generacional que interactúa en el tiempo presente, pues muchos de los agentes educativos han vivido algunos de los acontecimientos relacionados con esos sucesos, sin que se haya tomado todavía la distancia necesaria para su procesamiento, al tiempo que en el campo académico apenas se están gestando formas de comprensión e inteligibilidad que ayuden a su tramitación histórica y social (p. 3).

Asociado a esta vinculación entre la temporalidad de los hechos y el arco generacional, el testimonio del profesor sobre el 24 de mayo de 2005 permite comprender que los docentes, en este caso, son agentes de memoria. Por tal, sus experiencias, al igual que las de otros actores en el municipio, pueden propiciar trabajos de memoria local a partir del diálogo intergeneracional. Así, Neira et al (2012), reconociendo que existen hechos del pasado reciente que involucran al arco generacional que interactúa en el aula de clase, transforma este rasgo en una propuesta pedagógica para la vinculación de la escuela en procesos de memoria local

Que se ubica en ese carácter vinculante del docente, es el enfoque de subjetivación, trabajado entre otros por Jorge Larrosa (1992), quien le plantea al docente la posibilidad de ver-se, narrar-se, expresar-se, juzgar-se y dominar-se. Con procesos de subjetivación vividos por el docente mismo, o con la ayuda de otros, se convierten en herramienta de carácter metodológico y de instrumento fundamental para indagar el tema de la memoria (p. 47).

En efecto, una de las docentes entrevistadas reconoce la relevancia de la MC en la historia del municipio, por lo que se ha propuesto desde hace varios años, convocar a uno de los sobrevivientes del atentado para que relate lo sucedido a los jóvenes de grados superiores. Pese a ello, afirma que no ha sido posible hacerlo hasta el momento. Además, la profesora muestra preocupación porque “hay que buscar las palabras que no sean así como tan

impactantes para los estudiantes, más que todo para no generar de pronto ese tipo de.., que se haga la reflexión pero no generar esa, cómo se llama, esa polémica, como ese miedo, este terror, ¿si me entiende?” (Entrevistada 2, 2023).

De hecho, es la misma docente quien, cuando se le preguntó por las actividades de memoria que se realizan desde el área de ciencias sociales, afirmó que

La memoria histórica tiene un objetivo y el objetivo no es impartir el terror, ni el temor en los jóvenes y en la sociedad. Por eso digo yo que cuando se maneja este tipo de información debe de ser uno precavido porque no es eso, el objetivo no es ese. La memoria histórica para qué sirve o cuál es el objetivo, es para uno no repetir ese pasado, es para tratar de cambiar eso que se ha vivido y esa forma de la sociedad que se ha vivido en ese plano de la violencia (Entrevistada 2, 2023).

Es notorio, pues, el temor de la docente de generar demasiada consternación, terror o miedo en los estudiantes al presentarles, debatir y reflexionar por los hechos de violencia del pasado reciente de su localidad. Esto remite a la paradoja planteada por Didi Huberman (2004) respecto a la necesidad de “imaginar” el horror y el dolor de la violencia [en Auschwitz], pues dotar un hecho de “inimaginabilidad” es eludir una responsabilidad, una deuda con las víctimas.

En este caso, evitar hablar, debatir y reflexionar sobre el pasado reciente, por miedo a causar “terror” en los estudiantes, y concebir la Masacre de los Concejales como un horror inimaginable, es una forma de eludir la responsabilidad que implica la construcción de una sociedad más democrática y en paz.

También, durante las clases en las que se mencionan hechos de violencia local, algunos estudiantes demuestran ser afectados por estos acontecimientos en sus historias familiares y personales. “Hay estudiantes que me dicen: profe, breguemos [tratemos] a no tocar ese tema y yo les digo que me toca porque está dentro del plan, entonces cuando tocamos esos temas yo trato de no ser tan sensible, de no traer ni siquiera videos, ni nada. Entonces me dicen “profe, si eso ya pasó, ¿para qué recordar eso?”, se ponen a llorar” (Entrevistado 4, 2023). En este caso, los docentes optan por no involucrar material gráfico en los contenidos

de sus clases debido a la sensibilidad que estos pueden generar en estudiantes con hechos victimizantes en sus familias.

Este temor de los profesores de ciencias sociales por la forma en que se presenta el horror a los jóvenes permite identificar que, frente al dilema de la representación del pasado reciente (Adamoli, 2020), el departamento de esta área ha optado por marcar un límite respecto a material audiovisual. Privilegiando los ejercicios orales y debates en el aula, pero descartando el uso de documentales, películas, reportajes, fotografías, etc., por considerarlos muy “fuertes” para los estudiantes. Este límite actúa frente a las fuentes que utilizan los docentes ya que

No sólo los manuales escolares en ciencias sociales son los portadores de la memoria oficial y del pasado doloroso del país. Existen otras fuentes que el maestro puede utilizar para sensibilizar la memoria y el conflicto, como la televisión, el cine, las películas, los documentales periodísticos y las organizaciones defensoras de Derechos Humanos, por medio de las cuales se reviven situaciones del pasado. El uso creativo de estas fuentes sensibiliza la memoria, facilita el análisis y genera un tipo de narrativa crítica con respecto a la dolorosa experiencia nacional (Neira et al, 2012, p. 46).

Aunado a lo anterior, los profesores han creado un límite respecto a la inscripción de la memoria en el formato escolar, pues entre su material pedagógico y de consulta para la preparación y desarrollo de las clases, no figura ninguna de las investigaciones del Centro Nacional de Memoria Histórica o producción académica en general. Al ser cuestionados por esto, contestaron que se apoyan en sus conocimientos vivenciales y profesionales y que, para las clases, piden a sus estudiantes hacer búsquedas básicas en la internet.

Frente al dilema de la inscripción de la memoria en el formato escolar es preciso mencionar que la enseñanza del pasado reciente en la ITESCO está anclada al aula de clase como espacio único de diálogo y transmisión de saberes. Si bien en Puerto Rico existen diversos lugares de memoria como, por ejemplo, plazas y monumentos, uno de ellos a los

Concejales asesinados el 24 de mayo de 2005, estos espacios no son usados por los docentes en sus estrategias pedagógicas.

Sin embargo, esta particularidad no es exclusiva de la escuela aquí analizada, sino que es una conclusión a la que también llegan Arias y Herrera (2018) al estudiar la inclusión de la historia reciente en los currículos de instituciones educativas colombianas pues encontraron que “respecto a los espacios, su enseñanza continúa muy acotada al espacio del aula sin que se aprovechen otros escenarios escolares u otros sitios relacionados con los lugares de la memoria que han empezado a institucionalizarse en las últimas décadas”. (p. 10).

Por otro lado, salta a la vista una de las tensiones de la enseñanza del pasado reciente en la ITESCO frente a la presentación y análisis de hechos y acciones que por su naturaleza violenta se conciben como inimaginables y una oda al terror. Y, por otro lado, dada la longevidad del CAI y su irrupción en las prácticas de vecindad y comunitarismo, surge el cuestionamiento por cómo enseñar la historia de un pasado que se percibe latente por los mismos docentes.

Como lo propone el Ministerio de Educación Nacional, la cátedra de paz y, en general, el área de ciencias sociales, debe buscar el balance ideal entre sus contenidos académicos. De modo que las clases no se dediquen exclusivamente a la revisión y análisis de violencia del pasado reciente, sino también a las experiencias de construcción de paz y movilización ciudadana que tuvieron lugar aún en medio del CAI. Aquí, por ejemplo, pueden mencionarse las múltiples protestas, marchas y movilizaciones convocadas por la ciudadanía y a las que atendieron las instituciones educativas y jóvenes estudiantes del municipio, la declaración del 24 de mayo como el día nacional del concejal en honor a las víctimas, etc.

Esta sugerencia del Ministerio de Educación Nacional conduce al dilema de la transmisión intergeneracional y cómo acercar el pasado a las nuevas generaciones (Adamoli, 2020), encontrando dos posibilidades. Por un lado, la memoria literal, que no sería otra cosa que la revisión y memorización de eventos, sus causas, consecuencias y actores, sin ningún aprendizaje de él. Y, por otro lado, la memoria ejemplar, que permite trascender, sin desconocer las particularidades del hecho, a las lecciones que de este se desprenden, con

miras a identificar patrones de repetición en momentos distintos, con actores nuevos (Todorov, 2008).

Lo anterior remite directamente a la relación que los docentes identifican entre la institución educativa y los procesos de memoria local. Frente a esto, afirman que es necesario que

Primero, como exigencia de los estándares, hay que tener en cuenta, hay que sacar a flote que eso se dé por exigencia del Estado, pero por situación propia de nosotros, lógicamente, siendo un territorio que ha vivido tantas dificultades pues a veces dice uno “no vale la pena recordar esas cosas tan graves del pasado”, pero entonces uno dice: es necesario, es necesario recordar. (Entrevistado 4, 2023)

Paradójicamente, hay un reconocimiento de que las condiciones históricas, políticas y sociales del municipio ameritan un rol activo de la institución educativa en iniciativas y procesos de memoria. Sin embargo, el docente insiste en que estos deben ser mandatorios, es decir, una obligación creada por el Estado, aun teniendo en cuenta que ellos como profesores del área de ciencias sociales tienen completa libertad de cátedra y autonomía para realizar dichas actividades y que ya existe una exigencia estatal en materia de enseñanza del pasado reciente en los colegios condensada en la cátedra de paz. Por otro lado,

Es importante la memoria histórica como historia. Recordar esos acontecimientos para no volver a repetir como dice ahí, no volver a la repetición. Buscar hacer un trabajo con la comunidad, igual con el estudiante para generar ese espacio como de dialogo, como de concientización y pienso que también se debe hacer mucho trabajo comunitario, pienso yo, no solamente que la institución sea la encargada, sino que acá tenemos como el semillero, donde se le va mostrando en las clases a los estudiantes diferentes tipos de visión en el futuro para no volver a caer en el juego de la violencia que la gente esté en ese vaivén de la violencia. (Entrevistada 3, 2023)

Es claro que los procesos de vinculación de los jóvenes a la memoria colectiva no son responsabilidad exclusiva de la institución educativa, pese a ser ella un agente clave. La construcción de una sociedad más democrática y en paz es una tarea de todo el conjunto social, donde la escuela es un semillero pues es el lugar donde mayor tiempo pasan los jóvenes. Pero el diálogo debe ser con las comunidades, con los actores gubernamentales, las víctimas, etc.

Esta misma docente resalta también la urgencia de que la Alcaldía o entidades territoriales avancen en materia políticas de archivo relacionadas con el pasado reciente pues, “desde el municipio no sé, no creo que tengan registros de esto, de pronto puedan recopilar información con las personas, historia oral, pero no hay ningún archivo, ningún registro, ni siquiera se conmemoran en las fechas que han ocurrido los eventos. Eso no se escucha nada, pasó y ya”. (Entrevistada 3, 2023).

Ahora bien, las políticas de memoria relacionadas con la MC, al menos las adelantadas por el Estado colombiano, se han limitado a la expedición de la ley 1055 de 2006, mediante la cual se declaró el 24 de mayo como el Día Nacional del Concejal. Pero respecto a la conmemoración anual del acontecimiento, los docentes afirman que la ITESCO no realiza ninguna actividad ese día, salvo que la Alcaldía lo haga y extienda la invitación al colegio, en ese caso, los jóvenes de grados 10° y 11° asisten al homenaje. Es decir que la institución educativa no se percibe a sí misma como promotora de actividades conmemorativas o de memoria en el municipio, sino que la responsabilidad es de la Alcaldía.

No somos muy amigos de participar en cosas que nos vayan a utilizar para ganar fondos, ellos sacar la cara, ganar plata y utilizarnos a nosotros. Somos muy críticos en eso, pero nos dicen que hay un desfile y nosotros participamos, vamos con la banda de paz. Nosotros convocamos salidas para hacer actos culturales nuestros, pero entonces ya depende del tema que tengamos, a veces la Alcaldía se involucra, las otras instituciones se involucran, pero para temas de violencia no. Pero resaltar algo de violencia con una marcha por la paz, no recuerdo que se haya hecho por iniciativa de nosotros, sino que nos invitan, como salir con bombas blancas y así (Entrevistado 4, 2023).

La organización y participación de la escuela en actividades de memoria del pasado reciente del municipio es limitada porque, entre otras razones, se perciben como actividades que resaltan “algo de violencia”, es decir, conmemoran o recuerdan un evento del pasado violento: asesinatos, masacres, bombas, etc., y las herramientas pedagógicas de la institución como la banda marcial, los grupos de baile y teatro, se reservan para actos culturales.

Lo anterior corresponde a “la imagen de la escuela como un refugio para los niños y jóvenes frente a las imposiciones materiales y simbólicas de la guerra. Este es con frecuencia uno de los argumentos para sugerir que es mejor evitar en ella discusiones asociadas al conflicto armado” (Sánchez Meertens, 2017b, p. 102).

Precisamente esta idea de la escuela como refugio para los niños y niñas en la que se fundamenta el no abordaje de la enseñanza de temas asociados al pasado reciente con escala local en las instituciones educativas, se evidencia con mayor frecuencia en escuelas ancladas en territorios con altos índices de incidencia del conflicto armado interno. Un ejemplo, además de la ITESCO, lo constituye la escuela César Conto en Montes de María, donde se “ha asumido un papel pasivo en las conmemoraciones anuales que se hacen sobre la masacre, dado que limitan su accionar en solo acompañar y ayudar a la diócesis de Quibdó. Es decir, no apropia los escenarios internos para realizar prácticas de memoria sobre la masacre”. (Mosquera y Tique, 2016, p. 17).

Tanto en el caso de la ITESCO como la institución educativa en Montes de María, la escuela es percibida por la comunidad educativa como un escenario de paz y refugio en el que los estudiantes pueden resguardarse de la violencia armada. Por tal motivo, la participación en actividades propias de que busquen promover la memoria sobre hechos del pasado recientes local no corresponde a esa imagen de escuela/santuario. De ahí que estas escuelas opten por evitar a toda costa el liderazgo en estas iniciativas y limitar la vinculación de la institución en aquellas organizadas por otros actores: alcaldías, iglesias, organizaciones sociales, gobiernos, etc.

Finalmente, frente a la disposición de los estudiantes para abordar los contenidos de las mallas curriculares, especialmente aquellos susceptibles de recurrir a ejemplos de la historia local, los profesores afirman que

Son muy jóvenes, pero entonces está la historia, la familia y es una historia de que tiene la foto allí, que de pronto todavía está en esos procesos de victimización, ¿sí? Haciendo todas esas gestiones de victimización en esos cobros de desplazados, esos cobros de secuestrados, mutilados y toda esa situación. Entonces eso hace que ellos tengan esa historia viva en la casa, esa situación viva en la casa entonces obviamente como son temas impactantes en la vida de cualquier persona entonces ellos son inquietos a preguntar, a cuestionar esa parte. (Entrevistada 2, 2023)

Nuevamente es la cercanía y proximidad del pasado reciente a través de sus familias y sus entornos, lo que mantiene vigentes algunas condiciones de victimización como trámites ante el Estado para acceso a subsidios y ayudas socioeconómicas y que, a su vez, motiva a los estudiantes a generar preguntas sobre la historia de su territorio, sus actores y sus causas.

Cabe aclarar que esta disposición e interés no es generalizado en los estudiantes, sino que varía según las condiciones de cada curso, la interacción y empatía que el docente logre forjar con ellos y las herramientas pedagógicas que utilice para ser interpelados desde la historia y la memoria de Puerto Rico:

Yo por ejemplo les explico que cada profesor que sale les deja una interrogación entonces que esa interrogación hay que investigar lo que el profesor dijo, si es verdad lo que él dijo, si es verdad lo que lo que los libros, si todos están de acuerdo los libros, entonces ellos siempre les queda como esa duda. No la mayoría porque hay unos que “hasta luego”, pero hay por ahí unos 10 o 12 que vuelven con la inquietud. Ellos tienen esa inquietud porque están mirando que en el presente todavía hay el pasado, que es como si estuviera viviendo el pasado. (Entrevistado 1, 2023)

En ese sentido, una forma de zanzar la aparente distancia entre la primera generación y la interina respecto a su vinculación con la memoria colectiva local, es a través del reconocimiento de que “en el presente todavía hay el pasado”. Es decir, asumir que el pasado que sigue latente, al menos desde dos dimensiones. Primero, la descomposición del tejido social y alteración de la cotidianidad en la vida de las familias y entornos cercanos de los estudiantes como resultado de la condensación del tiempo histórico (Raggio, 2014), dada la longevidad del conflicto armado. En otras palabras, la duración e intensidad de la violencia logró romper y transformar la cotidianidad de la vida en Puerto Rico, ocasionando una pervivencia del pasado en el presente.

Segundo, la supervivencia de víctimas directas e indirectas de la violencia armada local implica la resistencia y existencia del pasado en el presente del municipio. Es, además, una ventana de oportunidad para que la escuela se convierta en plataforma para que las víctimas tomen la palabra y enuncien sus experiencias. También esta segunda dimensión desde la cual se puede comprender que en el presente hay pasado, permite que la escuela promueva y genere procesos de diálogo intergeneracional, mediante los cuales los jóvenes aprehendan, deconstruyan y reconstruyan los relatos y narrativas del pasado reciente.

Si bien el plan de área evidencia que los docentes del departamento de ciencias sociales diseñaron las mallas curriculares de las asignaturas de sociales y EECCAP teniendo como base los estándares de competencias del MEN, la metodología no corresponde con las recomendaciones del mismo Ministerio. Especialmente en su énfasis local y territorial de la enseñanza – aprendizaje no responde a las sugerencias dictadas por los estándares.

Adicionalmente, llama la atención que para el diseño de la malla curricular de EECCPA no se tuvieron en cuenta ninguno de los materiales pedagógicos desarrollados por el Ministerio para la cátedra de paz. Así como tampoco hay en la bibliografía y material base del plan ninguna de las investigaciones adelantadas por el Centro Nacional de Memoria Histórica, ni la pedagogía del informe final de la Comisión de la Verdad.

La revisión del plan y las entrevistas con el cuerpo docente evidencian una preponderancia del contenido curricular sobre las metodologías de enseñanza – aprendizaje y, sobre todo, el rol que desempeña el estudiante en dicho proceso educativo. Lo anterior, puede asociarse al

diagnóstico que realizan los profesores sobre la apatía de los jóvenes frente a las investigaciones, tareas, análisis de contexto local, etc., pues se le está asignando un rol protagónico al contenido, muchas veces de información que los estudiantes perciben distante en tiempo y espacio, y dejando de lado otras formas de vinculación correspondientes a los intereses de los estudiantes para el análisis del pasado reciente.

Según Sandra Raggio (2014) “el lugar imaginado para las nuevas generaciones en los procesos de transmisión es una de las claves para garantizar “una transmisión lograda” (Hassoun, 1996), es decir, que pueda ser apropiada por los jóvenes y sea capaz de interpelar su propia subjetividad y experiencia generacional” (p. 27). Esto conlleva a la necesidad que las instituciones educativas se replanteen las formas de vinculación de los jóvenes al pasado reciente de sus localidades, a través de estrategias interactivas que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes.

Ahora bien, esa transmisión de saberes sobre hitos traumáticos en la memoria social “deberá apelar a su dimensión intersubjetiva, es decir, al encadenamiento de unas memorias con otras” (Londoño y Carvajal, 2015, p. 7) y esto no es otra cosa que recurrir a las memorias individuales de sujetos cercanos a los jóvenes (familias, amigos, comunidad). Suscitando, a través de la narración de la experiencia, la empatía, ya que “la concienciación sobre esa memoria individual permitiría que los estudiantes identifiquen qué, cómo y por qué se recuerda o se olvida, el papel del contexto y de la emoción en ello” (Londoño y Carvajal, 2015, p. 10).

Esta estrategia pedagógica es la que Londoño y Carvajal (2015) han llamado puentes entre la vida microsociedad de los estudiantes y la vida pública macrosociedad, que permite generar mayor interés y participación de los jóvenes al convertirse en narradores y protagonistas de la memoria colectiva que finalmente encuentra ecos y cruces con la historia del territorio.

En este sentido, la escuela como escenario principal, pero no exclusivo, de la transmisión de memoria debe apelar a la creación y potenciación de un lugar único para los jóvenes desde el que puedan conocer la historia reciente de sus territorios, pero desde formas que interpielen sus propias experiencias y subjetividades. Aludiendo a sus propios referentes sociales y políticos, no repitiendo monólogos sobre fechas y acontecimientos, sino

problematizando dicha información desde cuestionamientos y preocupaciones propias de sus contexto social, espacial y temporal puesto que

La reconstrucción de la memoria de procesos históricos ligados al conflicto y a la violencia en Colombia dentro de la Escuela, hace parte del deseo de recordar, de no olvidar y de conservar las huellas del pasado desde la reflexión de los estudiantes. Escoger un hecho histórico particular, mirarlo con los estudiantes, permitir que ellos se identifiquen con él y construyan su relato, evidencia la relación de sus vidas con experiencias de personajes que estaban en otro tiempo histórico o que comparten su temporalidad pero que habitan otro espacio geográfico. Cuando se encuentran con estos relatos y ven toda la riqueza que hay en ellos, la expresividad, la sensibilidad y todo lo que los chicos quieren decir desde su subjetividad, se establece la relación indisoluble y necesaria entre memoria e historia (Neira et al, 2012, p. 61).

De esta manera, el abordaje curricular y pedagógico de la Masacre de los Concejales como elemento fundamental del pasado reciente de Puerto Rico permitiría que los estudiantes se relacionen con este hecho desde sus propios intereses, herramientas y experiencias y creen sus propias narrativas y problematizaciones frente a las formas en que la historiografía nacional y la memoria encuadrada han interpretado el 24 de mayo de 2005 en el municipio. Logrando así trascender de la memoria literal a la memoria ejemplar (Todorov, 2008) que vincula las subjetividades de los jóvenes y sus preocupaciones y acciones de cara a la construcción de un presente y futuro en el que masacres como la de los Concejales, no se repitan.

No obstante, la realidad muestra que, no sólo en la ITESCO, sino en múltiples instituciones educativas de nivel secundario en Colombia hay una “floja incidencia de los lineamientos que salen desde el ministerio de educación frente a las aproximaciones a nuestro pasado violento. En términos positivos recalca, en cambio, la enorme influencia que un docente decidido y preparado puede -y de hecho llega a- tener sobre los saberes de la nueva generación” (Meertens, 2017a, p. 7).

Esto se traduce en que el sistema educativo colombiano ha recargado en gran medida en los docentes la responsabilidad de la transmisión de la memoria del pasado reciente. Dado que en materia institucional no hay mayores insumos, estrategias de seguimiento o agencias que apoyen el diseño, revisión y ajuste de los planes de área de modo que cumplan con su propósito social y político, y bajo el principio de libertad de cátedra, es la institución educativa y, específicamente, el docente, quien decide qué enseñar y cómo hacerlo.

**Capítulo 4. “¿Por qué no mejor hablar de lo bonito que tiene el municipio?”  
Tensiones y resistencias de los jóvenes de grado 11° frente al pasado reciente (Masacre  
de los Concejales) de Puerto Rico**

En este capítulo se abordan dos cuestiones. Primero, las resistencias y tensiones de los jóvenes de grado 11° de la ITESCO frente al pasado reciente y las formas en que este es interpretado por generaciones antecesoras, así como la emergencia de sus propias narrativas desde sus propias experiencias y violencias que les interpelan que, no necesariamente, corresponden con la teorización tradicional de violencia asociada al conflicto armado interno. Segundo, los espacios y mecanismos a través de los cuales los jóvenes se vinculan a la memoria colectiva local, develando que, paradójicamente, la escuela no es uno de estos.

**4.1. Reflexiones del diario de campo**

Durante la fase de campo se realizaron dos grupos focales con 30 jóvenes de grado once de la ITESCO, con edades entre los 15 y los 19 años. Estos espacios tenían dos propósitos principales: identificar el conocimiento de los jóvenes sobre la historia reciente del territorio (específicamente la Masacre de los Concejales) y el papel de la Institución Educativa en dicho proceso, y analizar la disposición e interés de los jóvenes en temas de memoria del pasado reciente de su territorio. Para ello, se diseñaron tres momentos para cada taller, entendiendo que el trabajo fue grupal. Primero, un ejercicio de identificación, en el que cada grupo debía asignarse un nombre con el que quisieran ser reconocidos por el resto de participantes, pero este nombre debía guardar relación con el territorio.

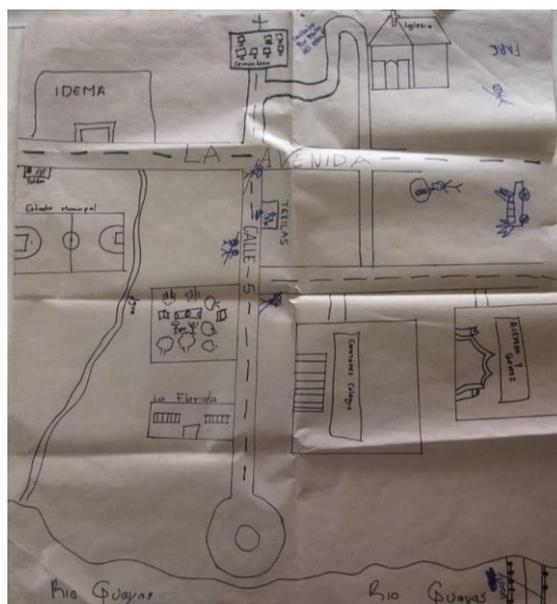
En este primer momento se evidenció el profundo conocimiento que tienen los jóvenes acerca de la caracterización económica y turística del municipio, pues optaron por nombres como “Los Iguá”. En referencia a una antigua fuente hídrica del municipio que, en su momento, abasteció todo el territorio, pero ahora está reducida a un caño que se ha intentado recuperar y sobre la que ellos, como estudiantes de la especialidad ambiental, intentan generar conciencia social. El segundo grupo se denominó “Río Guayas”, rindiendo tributo al máximo afluente hídrico de Puerto Rico. Un tercer grupo, optó por llamarse “Los

Caucheros”, en alusión al parque principal del municipio, donde ellos como jóvenes realizan sus actividades de esparcimiento y socialización. Por último, el grupo de “Los Arroceros”, en honor a la que, en su momento, fue la actividad económica más relevante de Puerto Rico.

El siguiente momento consistió en un ejercicio de cartografía social en el que cada grupo debía dibujar los lugares del municipio que fuesen de su mayor agrado y que frecuentaran con regularidad para actividades de esparcimiento y socialización. Algunos incluyeron lugares como la plaza central (Parque Los Caucheros), la iglesia católica del pueblo, el colegio, balnearios y quebradas.

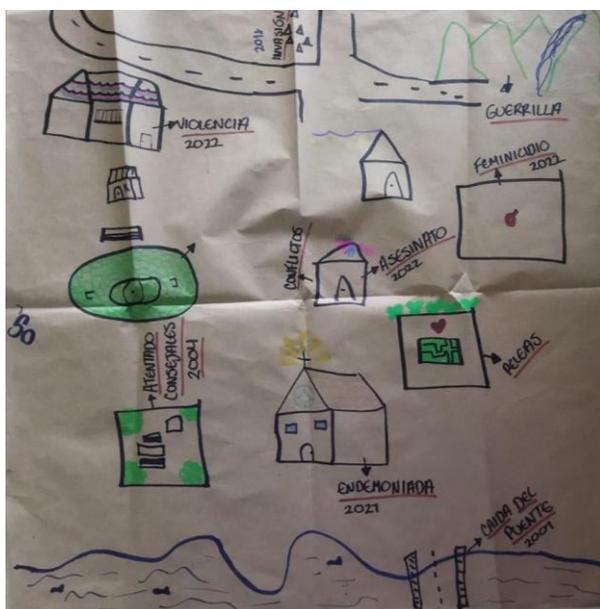
Otros optaron por ubicar en los mapas las casas de compañeros en las que se reúnen a departir, el polideportivo y canchas de fútbol. Posteriormente, sobre la base de las cartografías previamente hechas, se les pidió a los jóvenes identificar en esos mismos sitios o sectores aledaños, eventos asociados al conflicto armado ocurridos en el municipio, tratando de ubicar fechas aproximadas y actores involucrados.

### Ilustración 3 Cartografía social 1



*Nota.* Elaboración de los estudiantes en el marco del grupo focal (2023).

### Ilustración 4 Cartografía social 2



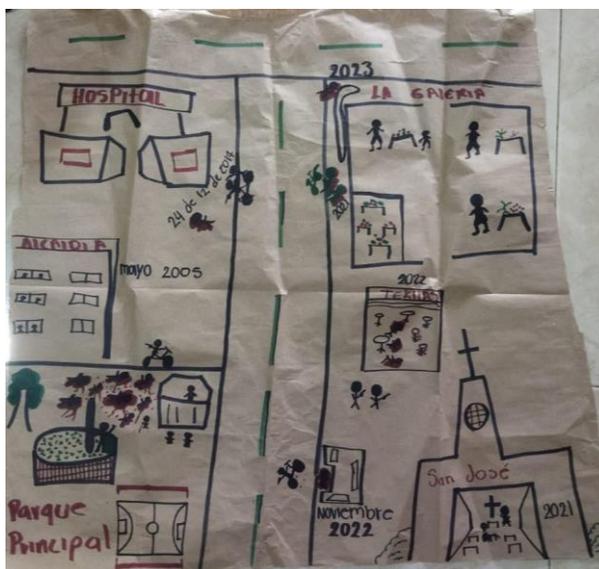
*Nota.* Elaboración de los estudiantes en el marco del grupo focal (2023).

### Ilustración 5 Cartografía social 3



*Nota.* Elaboración de los estudiantes en el marco del grupo focal (2023).

### Ilustración 6 Cartografía social 4

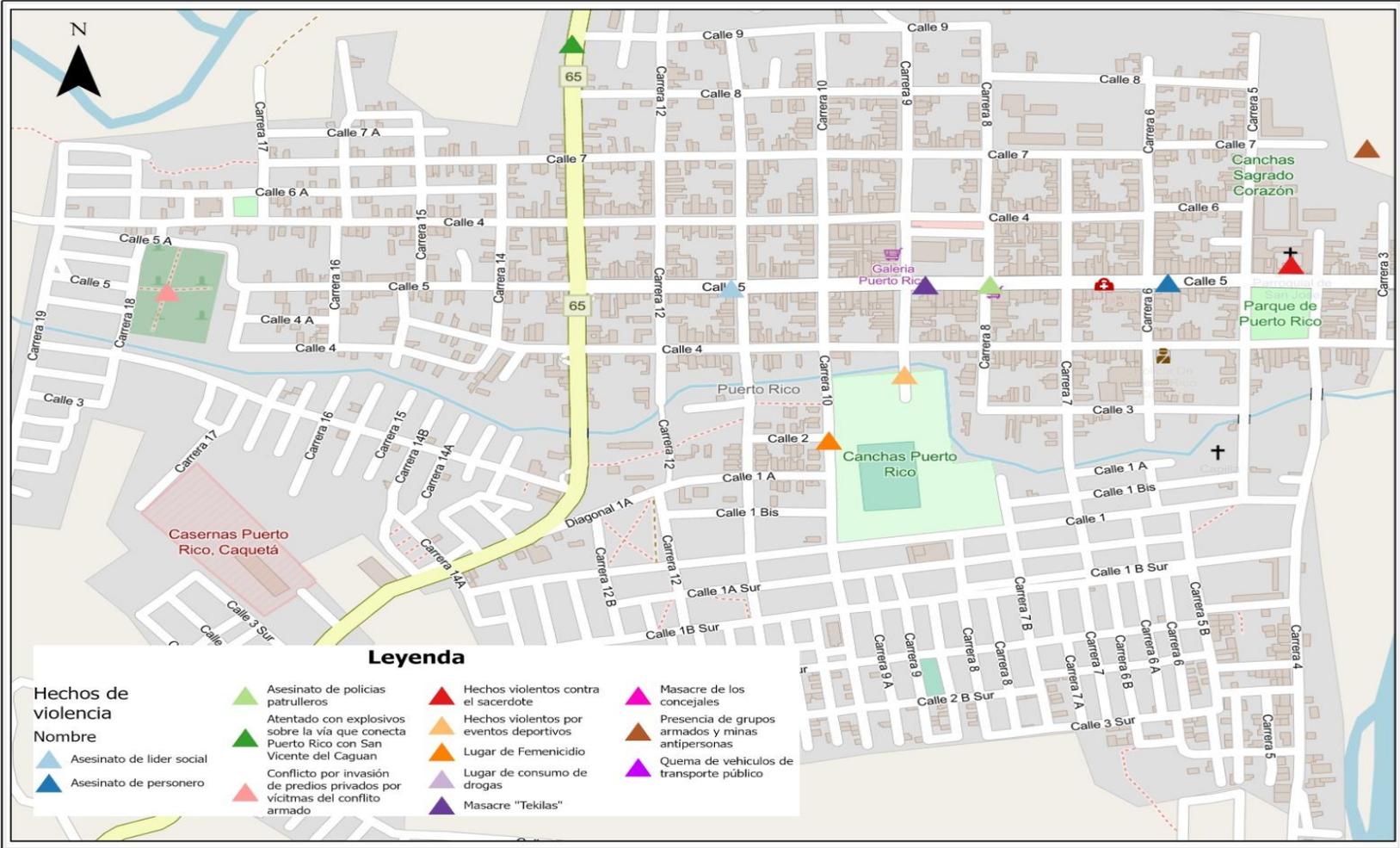


*Nota.* Elaboración de los estudiantes en el marco del grupo focal (2023).

Ahora bien, como lo indican las ilustraciones, los jóvenes encontraron un traslape entre sus lugares favoritos del municipio y algunos hechos violentos ocurridos allí. Sin embargo, y como se analiza en este acápite, la naturaleza de estos hechos no necesariamente responde al conflicto armado, y el nivel de detalle y conocimiento de los eventos varía de acuerdo a la cercanía espacio-temporal de los estudiantes con los mismos.

Una vez cada grupo expuso sus cartografías, de manera colectiva se ubicaron estos hechos de violencia en un Street Map del municipio de Puerto Rico, que arrojó como resultado la **Ilustración 7**.

Ilustración 7 Cartografía hechos de violencia Puerto Rico, Caquetá



Nota. Elaboración propia.

### **Hallazgo 1: Conceptualización amplia de la violencia**

Si bien los jóvenes debían identificar en sus mapas los lugares del municipio donde hubiesen ocurrido hechos de violencia asociada al conflicto armado, el **Mapa 3** da cuenta del concepto amplio de violencia del cual partieron los estudiantes. Pues se extendieron a acontecimientos que para ellos son violentos, pero no necesariamente tienen un vínculo directo con la violencia armada, social y política que vive el país desde la década de 1960. Esto atiende, entre otras cosas, a la transformación de la memoria colectiva de una generación a otra en virtud del tiempo y los cambios sociales y políticos en el país.

Por ejemplo, los jóvenes identificaron el feminicidio ocurrido en el barrio el comercio, en agosto de 2022, en el que un hombre disparó en cuatro ocasiones contra su pareja sentimental, una mujer de 26 años, como un hecho que generó conmoción en el pueblo. Este feminicidio caló especialmente en los estudiantes debido a que quedó grabado por cámaras de establecimientos comerciales cercanos, por lo que el video circuló ampliamente en redes sociales locales.

Otro hecho relatado por los jóvenes es la invasión en marzo de 2018 de dos terrenos, uno de dominio privado y el otro, propiedad de la Alcaldía Municipal, por parte de familias desplazadas por la violencia. Este conflicto territorial escaló hasta presentarse disturbios y enfrentamientos entre las familias campesinas y el Esmad (Escuadrones Móviles Antidisturbios). Referente a este hecho, los estudiantes mencionaron su impacto pues nunca habían presenciado, ni tienen conocimiento de un enfrentamiento entre fuerza pública y comunidad en el municipio donde, además, el Estado estaba obrando en contravía del bienestar de las personas.

También hicieron referencia a violencia relacionada con pandillas y microtráfico, ubicando el lugar conocido como “la olla”, es decir, el espacio de venta y compra de sustancias psicoactivas donde, además, en el año 2021 fue asesinada una persona. Por otro lado, para el 17 de diciembre del mismo año se presentó un hecho que, para los jóvenes, es muestra de violencia e intolerancia y fue el enfrentamiento entre los equipos de fútbol de Puerto Rico y Doncello –este último es un municipio vecino- y sus seguidores en el marco de la final del torneo departamental de este deporte.

Pero, sin duda, el hecho que más destacó y llamó la atención en el ejercicio de cartografía social fue la agresión al sacerdote del pueblo en el año 2021, en lo que ellos llamaron “la mujer endemoniada”, Y es que, en resumidas cuentas, durante la celebración de la eucaristía una mujer que, según se dice en el pueblo, estaba “endemoniada” ingresó a la iglesia y atacó al sacerdote en un hecho sin precedentes.

La referencia a feminicidios, conflictos territoriales, microtráfico y enfrentamientos o peleas entre jóvenes y barras de fútbol, permite entrever de qué manera se han transformado el contexto local. Estos jóvenes que nacieron en época de relativa calma o ausencia de violencia directa en el conflicto armado, al menos en el casco urbano del municipio, acuden a sus experiencias y lo que en sus contextos sociales y familiares han presenciado y percibido como violencia.

Así, los feminicidios, el consumo de sustancias psicoactivas e incluso agresiones contra el sacerdote, son los eventos inmediatos que para ellos son muestras de violencia ya que el decrecimiento de las acciones armadas de la guerrilla en Puerto Rico desde la firma del acuerdo de paz, han permitido que viejas problemáticas sociales se posicionen en el escenario público. Tal es el caso de la violencia de género, el expendio de sustancias psicoactivas a niños y jóvenes y otras acciones más asociadas a la convivencia escolar.

Sin embargo, esto no quiere decir que estas formas de violencia sean nuevas o que estén enteramente desligadas del conflicto armado. Sino que hasta hace unas décadas no tenían el protagonismo y visibilidad que ahora porque las acciones armadas y enfrentamientos bélicos entre los ejércitos, legales e ilegales, acaparaban toda la atención mediática, gubernamental y social.

Por lo tanto, esta concepción ampliada que viene de la mano de la transformación en los elementos contextuales y podría resultar de utilidad para vincular a los jóvenes en el análisis de estas modalidades de violencia en el pasado reciente del municipio y país y su anclaje en el presente. Puesto que la interpelación por el diálogo intergeneracional en los procesos de memoria colectiva busca permitir que los jóvenes aporten sus propias experiencias y perspectivas del pasado reciente y su vinculación en sus presentes, no desde

la repetición y memorización de discursos y narrativas oficiales, sino desde la creación de su propio “loci” en el tiempo histórico (Raggio, 2011).

No obstante, esta conceptualización ampliada de la violencia o lo que Meertens (2017a) llama dificultad para distinguir violencias, no es exclusiva de los jóvenes de la ITESCO, sino que este mismo autor lo halló en su estudio en más de 40 escuelas de Colombia, donde entrevistó a cientos de estudiantes de grados superiores

Por los lugares que asocian a la guerra, con resultados sorprendentes: después del Cauca (incidentalmente donde más testimonios recogimos), Bogotá ocupó el segundo puesto como lugar más comúnmente asociado a la guerra entre los jóvenes. Esto además de ser consecuencia directa del consumo mediático, también revela cómo la mayoría de los muchachos no hace ningún tipo de distinción entre las violencias urbanas asociadas a la delincuencia común y las dinámicas del conflicto armado colombiano (p. 7).

Además, según Meertens (2017a) esta dificultad en los jóvenes de diferenciar las modalidades de violencia está relacionada con las fuentes a través de las cuales ellos acceden y conocen la historia reciente, dado que la mayoría de sus entrevistados (70%) manifestó hacerlo a través de medios de comunicación, seguido por redes comunitarias y, en última posición, la escuela, se entiende que la información y conocimiento que reciben corresponde a una combinación de hechos de violencia que se presentan indistintamente en los medios de comunicación, en los que no es posible distinguir temporalidades o modalidades.

En el caso de los jóvenes de la ITESCO, el conocimiento de la historia del pasado reciente del municipio atiende al diálogo que se ha suscitado con sus familiares y vecinos, en el marco de conversaciones informales, o a la escucha de conversaciones entre adultos en las que ellos como jóvenes pasan inadvertidos.

También manifestaron acceder a este tipo de información y contenido a través de redes sociales, especialmente medios de comunicación local, así como series y novelas que versan sobre el conflicto armado en el país. De cualquier manera, la escuela se posiciona

como el último lugar en el que aprenden y se vinculan a la memoria colectiva local, puesto que en sus clases no se habla de estos temas. Y en las ocasiones en las que se hace, depende del maestro si profundiza o no en el temario.

### **Hallazgo 2: Recursos vivenciales en la identificación de hechos de violencia asociada al conflicto armado**

Aunado al primer hallazgo, el ejercicio de cartografía social permite concluir que los jóvenes encuentran mayor facilidad en identificar hechos de violencia ampliada (feminicidios, pandillas, microtráfico) y analizar su impacto, causas, actores y consecuencias porque estos acontecimientos cuentan con recursos vivenciales en tiempo y espacio, dándoles herramientas para abordarlos con mayor profundidad.

Esta idea cobra mayor valor si se tiene en cuenta que los hechos que identificaron los jóvenes que sí tienen una relación directa con el conflicto armado, varían en su nivel de conocimiento, análisis y comprensión según los recursos vivenciales disponibles por los estudiantes. Es decir que, entre más alejado sea el hecho en la escala espacio-temporal, menor es el grado de conocimiento y análisis del hecho.

Un ejemplo de lo anterior es la “Masacre Tekilas” ocurrida en julio de 2022, en la que fueron asesinadas 3 personas que se encontraban departiendo en un establecimiento comercial, siendo una de ellas, excombatiente de las Farc-ep. Respecto a este hecho, los jóvenes aportaron fechas, móviles (afirmando que la masacre ocurrió porque las personas asesinadas tenían “negocios” con la guerrilla -disidencias de las Farc-ep-), actores y víctimas no contempladas (dos mujeres que se encontraban cerca a las víctimas, resultaron gravemente heridas).

Con el mismo grado de precisión y conocimiento relataron el atentado contra dos policías patrulleros en abril de 2021, indicando el lugar exacto donde ocurrió el hecho (en la calle 5ta, frente al almacén Mercacentro), el autor material (la responsabilidad de ambos homicidios se atribuye a disidencias de las Farc-ep) e incluso la procedencia de las víctimas, pues estas no eran oriundas del departamento, sino que estaban recién trasladados desde el departamento de Amazonas.

Incluso, ubicaron en la cartografía hechos que no tuvieron repercusión en los medios de comunicación nacional sino local, como la incineración de un bus de transporte interdepartamental en septiembre de 2022 en la vía que conduce de Puerto Rico a San Vicente del Caguán. Argumentando que este evento causó gran impacto en el pueblo porque las disidencias de las Farc-ep, hicieron descender a todos los pasajeros del vehículo y le prendieron fuego a este, sin darse cuenta que en el maletero se encontraba un perro, por lo que lo incineraron vivo.

Este nivel de detalle no se evidencia en dos marcas del mapa: la Masacre de los Concejales y la bomba al puente que conecta los municipios de Puerto Rico y San Vicente del Caguán. De hecho, estos fueron los únicos hechos para los cuales, los jóvenes usaron internet para acceder a generalidades de los mismos: lugar y fecha de ocurrencia, víctimas, autores, etc. Lo cual puede entenderse desde la ausencia de recursos vivenciales y la escasez de recursos pedagógicos mediante los cuales vincularse a la memoria del pasado reciente del municipio. Especialmente de acontecimientos que ocurrieron cuando ellos no habían nacido o estaban en la infancia temprana, pues la MC ocurrió en el año 2005, mientras que el atentado con explosivos al puente mencionada fue en el año 2001.

Esta necesidad de contar con recursos vivenciales para identificar hechos de violencia asociados al conflicto armado se relaciona directamente a la condición de esta generación como interina. En tanto que, por un lado, son sujetos inmersos en un contexto de violencia armada persistente, por lo que encuentran en sus propias experiencias historias y relatos de su socialización con la guerra.

Pero, por otro lado, en estos jóvenes habita también la postmemoria, en este caso, una serie de relatos, gestos, saberes y prácticas asociadas al trauma colectivo que sembró la MC en la generación de sus padres, vecinos y maestros. Esta postmemoria se refleja, por ejemplo, en la repetición de lo que parece un libreto escuchado en espacios de interacción social en el que priman frases como: “la guerrilla los mató” “ellos [los concejales] ya estaban amenazados” “llegaron [Farc-ep] en una Toyota blanca disparando a todo el mundo”, etc.

Además, esta urgencia de los estudiantes por precisar el tipo de camioneta en la que llegaron los guerrilleros al pueblo y el color específico de esta misma, muy similar a lo

sucedido con la necesidad de indicar la fecha exacta de ocurrencia del hecho, refiere a dos fenómenos. En primer lugar, reitera la relevancia que, tanto para la primera generación, como para la interina, representa la MC en la historia del municipio. Por lo que este tipo de detalle es indispensable para construir la memoria sobre este suceso. En segundo lugar, revela que la transmisión intergeneracional sobre la masacre ha operado como una suerte de libreto en la que los jóvenes repiten un monólogo, pero no hay mayor análisis acerca del mismo.

### **Hallazgo 3: Violencia política: Masacre de los Concejales vs. Asesinato de personero**

Durante el desarrollo de los grupos focales ocurrió algo que permitió evidenciar con mayor claridad el hallazgo 2 a partir de la diferencia en el conocimiento e interés demostrado por los jóvenes en la Masacre de los Concejales y el asesinato del Personero de Puerto Rico.

Dos de los grupos creados por los estudiantes identificaron la MC en sus respectivos mapas, no pudieron nombrar las víctimas, ni reconocer el contexto, causas y consecuencias del atentado. E incluso, se generó un debate en torno a la fecha en que ocurrió porque algunos alegaban que había sido en mayo de 2005, mientras otros sostenían que fue en el año 2004.

Este debate en torno a la fecha de ocurrencia de la Masacre resulta interesante porque reitera una de las razones por las que se eligió analizar la transmisión intergeneracional de memoria sobre un hecho específico en la historia del municipio y no sobre el conjunto de experiencias en general asociadas al CAI, y es que la MC es un hito en la socialización del municipio con la violencia armada. Por lo que los estudiantes estiman necesario precisar la fecha exacta del suceso.

Algo similar encontró Sánchez Meertens (2017b) en su investigación, concluyendo que, no solo la memoria en los estudiantes consultados es extremadamente local, sino que hay eventos como la “chiva-bomba” en Toribío, Cauca, que generan tanta conmoción en la población que “se trata de un hecho tan marcado como hito en la historia de su pueblo que consideran esa precisión [fecha de ocurrencia] necesaria” (p. 164).

Cabe resaltar, además, que una de las jóvenes afirmó ser hija de un concejal sobreviviente del cual, paradójicamente, no hay mayor registro en los documentos oficiales y noticias de medios de comunicación al respecto. Dicha estudiante sostenía que el atentado había ocurrido en el año 2004, fecha en la que su padre había sido impactado en el pecho y cuello por balas disparadas por la guerrilla. Mismo año que marcó su vida debido al exilio de su padre para salvar su propia vida.

Cuando se interrogó a los jóvenes por las causas y actores de la MC, estos respondieron que se trató de un atentado cometido por las Farc-ep, en el que se asesinaron a varios concejales que estaban bajo amenaza por la misma guerrilla. Respecto a la confusión suscitada por la fecha del evento, podría relacionarse con que los 13 concejales fueron elegidos popularmente finalizando el año 2003, sin embargo, solo hasta el 2004 se posesionaron en los cargos. Y desde ese mismo año, las Farc-ep empezaron a cumplir sus amenazas en contra de los funcionarios. Por lo que el 24 de mayo de 2005 no se incorpora al encuadramiento de la memoria como un hecho aislado, sino como un continuum de violencia política en Puerto Rico que puede rastrearse con mayor intensidad desde el año anterior.

Cabe destacar que en momentos posteriores a la elaboración de las cartografías sociales se pegó la **Ilustración 1** en el tablero del salón de clases. De inmediato los estudiantes se acercaron curiosos y reconocieron la fotografía como “los concejales”. Es decir que la fotografía era ampliamente conocida por ellos, así no lo fuesen las personas en ella. Los jóvenes reconocen este hecho como fundante de la narrativa negativa que pesa sobre Puerto Rico, pero no como algo de lo cual les interese profundizar porque sería reforzar esos discursos que ellos quieren transformar.

Ahora bien, los estudiantes manifestaron abiertamente su inconformidad con el hecho de que el taller se centrara de manera especial en la Masacre de los Concejales, un hecho del que ellos poco y nada conocían, y no en eventos de violencia política reciente como el asesinato del Personero Fredy Chavarro, asesinado el 24 de diciembre de 2017 a manos de las Farc-ep. Quien era reconocido en el pueblo por investigar la contratación de la administración pública. Los jóvenes afirmaron, también, que la familia de la víctima aún

recibe amenazas debido a sus intentos de llevar a la justicia a los autores materiales del homicidio, hoy firmantes del Acuerdo de Paz con dicha guerrilla.

Este reclamo por eventos recientes, hechos por los cuales los jóvenes se sienten más interpelados e interesados, dado que cuentan con recursos vivenciales que los vinculan a ellos, evidencia dos cosas. Por un lado, pese que las condiciones de seguridad del territorio han permitido mayor visibilidad de otras formas de violencia distintas al conflicto armado, la violencia política sigue siendo reconocida por lo estudiantes como una característica latente en el territorio. Esto sin detrimento de la sorprendente reducción de acciones armadas y enfrentamientos entre ejércitos legales e ilegales. Por ende, el interés de los jóvenes en el pasado reciente está sujeto a hechos que perciben más cercanos porque aún acontecen en el presente.

Por otro lado, cabe cuestionarse si la vinculación de los estudiantes con la memoria del pasado reciente de Puerto Rico puede partir del reconocimiento de ese continuum de violencias que no cesa en el presente, aunque sí pueden verse transformadas. Es decir que el reclamo por analizar e historizar el asesinato del Personero ejemplifica el paso de la memoria literal de la masacre de los concejales, a la memoria ejemplar que implica reconocer en la violencia política contemporánea, rastros del pasado reciente (Todorov, 2008). Reiterando con ello la relevancia que adquiere la interpretación del hecho y no solo el acontecimiento en sí mismo (Yerushalmi, 2002).

Ese puede ser el desafío a encarar desde la ITESCO a través de áreas como ciencias sociales y la asignatura de Estudio Étnico y Cultural para la Construcción de Paz. Dado que el reclamo de los jóvenes estudiantes por abordar y hablar de hechos de violencia armada más reciente, que correspondan a su experiencia en tiempo y lugar, alude al reto que tiene la escuela frente a esta generación interina que se debate entre la experiencia propia y la postmemoria. Una generación que acentúa la primacía del cómo se enseña sobre el qué se enseña en relación a los saberes de la guerra.

#### **Hallazgo 4: Narrativas del silencio**

Ligado a la persistencia, aunque reducida, de la violencia política y acciones de grupos armados ilegales en Puerto Rico, los jóvenes recurrieron a frases elusivas para referirse a causas y móviles de eventos específicos. Por ejemplo, cuando relataron la “Masacre de Tekilas”, aseguraron que “cuando llegaron a matar, iban a los que iban”. Aludiendo con esta frase al carácter selectivo del crimen, pero sin entrar en detalles sobre las razones específicas del triple asesinato. Igualmente, para hablar del homicidio del Personero Chávarro, afirmaron que a este “lo mataron por meterse en lo que no debía”.

Estas afirmaciones remiten a frases recurrentes en los testimonios de personas que integran la primera generación y que presenciaron la Masacre de los Concejales: “He escuchado por parte de otras personas” “Yo siempre partí de ahí, depende de mí [ser asesinado], no meterme en problemas, cosas indebidas y demás”. Esta idea de “no meterse en lo que no se debe”, no meterse en problemas para no llamar la atención de grupos armados y no “buscar” su propia muerte tienen distintas connotaciones para este análisis.

Primero, el “no meterse en lo que no se debe” es una muestra de que hay una verdad implícita que, como dijo uno de los entrevistados, todos saben, pero nadie se atreve a musitar porque existe y prevalece la ley del silencio. Y esto se relaciona con el hecho que aún las condiciones de seguridad no facilitan, ni permiten la configuración de escenarios de escucha para que emerjan las memorias subterráneas.

Segundo, estas narrativas del silencio, este lenguaje velado, devela que en el diálogo intergeneracional no sólo se transmiten y trabajan las memorias del pasado reciente, sino una dimensión emocional y perceptiva del riesgo. Verbigracia, las amenazas que recaen en las personas que se metan en lo que no deben, a través de la palabra y el testimonio.

En ese sentido, estas narrativas inhiben la emergencia de las memorias diferentes a la encuadrada, pero, también, dificulta la transmisión intergeneracional mediante el sometimiento de los jóvenes a lógicas de la prevención y el terror, que conducen a la necesidad de guardar silencio respecto a eventos del pasado reciente, así como el temor a realizar preguntas que no encontrarán una respuesta clara y directa.

Este hallazgo no es exclusivo de esta investigación, sino que Ariel Sánchez Meertens (2017b), en su correría por 40 escuelas de Colombia entrevistando a jóvenes sobre los saberes de la guerra y cómo habían forjado este conocimiento, encontró que el municipio en el que los estudiantes reportaron menor afectación del conflicto armado interno fue San Vicente del Caguán. Lo anterior resulta sorprendente dado que estos territorios del Caquetá han sido ampliamente golpeados por la violencia. Frente a esto, el autor concluye que “se sospecha que los índices de victimización son altos, pero la cultura del silencio es todavía mayor. Los estudiantes consultados respondieron con contundencia que no han sido golpeados por la guerra, sino que muchos prefirieron no responder esa pregunta”. (p. 114).

No obstante, es preciso tener en cuenta que guardar silencio no se refiere al mutismo o no sonoridad. Sino que, en este caso el silencio es mecánico, con una intencionalidad y voluntariedad del emisor, pues en situaciones extremas como el conflicto armado y su impacto en la sociedad civil, el silencio se convierte en una estrategia de supervivencia (Güiza, 2021).

En ese sentido, estas narrativas del silencio a las que recurren tanto los jóvenes estudiantes como los testigos de la Masacre de los Concejales, no son involuntarias, ni responden a una intencionalidad de no querer hablar del tema. Por el contrario, estos silencios tienen un objetivo social y político, ya que poseen “un valor de práctica de resistencia cotidiana a partir de la cual se despliegan una diversidad de acciones para sobrevivir a la violencia y construir un destino más allá de la guerra” (Cancimance, 2015, p. 9).

Frases propias del lenguaje velado como: “lo mataron por meterse en lo que no debía, no meterse en cosas indebidas, iban a los que iban”, etc., más que guardar un silencio traducido en mutismo, aluden a la persistencia de un orden social en el que testimoniar, en sentido amplio, circular la palabra de manera abierta, constituye un peligro para las vidas de quienes lo hagan. Responde, también, a una forma de protección comunitaria para evitar que la violencia se repita. De ahí que, una estudiante de grado 11° de un colegio en Florencia, Caquetá, frente a la pregunta sobre qué sabe del CAI, respondiera “si decimos, nos matan” (Meertens, 2017b, p. 180).

Esta transmisión de la ley del silencio es lo que autores como Juan Pablo Aranguren y Juan Roberto Rengifo (2021) han llamado daño intergeneracional. Este daño hace referencia a la transmisión del trauma de una generación expuesta a experiencias traumáticas directas a segundas y terceras generaciones. Este proceso puede darse de manera intencional o involuntaria a través de medios materiales (fotografías, objetos) e inmateriales, como gestos, comportamientos y silencios. Sin embargo, estos mismos autores relatan que el trauma intergeneracional puede romperse por las generaciones siguientes mediante un ejercicio consciente de relevamiento de los silencios que permitan construir memorias desde sus propias perspectivas y experiencias:

Así, al conjurar los silencios y los silenciamentos, las segundas generaciones han abierto la posibilidad de hablar sobre el conflicto armado, la victimización o las acciones de guerra de otras maneras o desde perspectivas diferentes. Por lo mismo no pueden ser concebidas como depositarias de un daño transmitido o como generaciones contagiadas del trauma de los padres, sino como agentes movilizados de memorias y agentes críticos del contexto sociopolítico del país. (Aranguren y Rengifo, 2021, p. 10)

Por lo tanto, para estos jóvenes existen posibilidades de ruptura de la transmisión del daño a partir de sus agencias políticas y procesos de vinculación a la memoria colectiva. En este caso, pese que la ley del silencio ha tenido eco en la segunda generación, pues los jóvenes aún recurren a frases elusivas para referirse a eventos traumáticos, ya sean de su tiempo cronológico o del pasado reciente; se identifica una ruptura, sino rechazo, de ese daño intergeneracional al negarse a ser identificados con un “territorio guerrillero”.

De manera que, si bien los jóvenes se admiten vinculados a una memoria colectiva ligada al trauma que, sin vivir en tiempo y espacio, incide en sus vidas (Halbwachs, 2004); esta incidencia se percibe como negativa y respecto a ella se posiciona rompiendo parcialmente el pacto de silencio.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que el lenguaje velado mediante el cual se implementa la ley del silencio es heredado de la primera generación a la segunda, pero las razones de su uso no son necesariamente las mismas en ambas y esto es importante porque

Romper los silencios, conocer el silencio y comprender cómo, cuándo y por qué este se rompe, puede permitirnos entender y analizar los variados contextos culturales, sociales y políticos que permean la presencia de la memoria y la palabra en el espacio público. En este sentido importa menos cómo y dónde se pregunta y más qué se dice, cómo se dice. (da Silva Catela, 2015, p. 3)

Así, el empleo de la ley del silencio en las personas de la primera generación responde a su interés de protegerse a sí mismas y sus familias. Mientras que la segunda generación encuentra otras razones de cara a sus propios marcos sociales de la memoria y contextos.

Por ejemplo, la reconciliación luego del proceso de paz con las Farc-es, pues los jóvenes que participaron en los grupos focales afirmaron que hablar de eventos traumáticos en la historia del municipio puede entorpecer la reincorporación de ex combatientes, toda vez que analizar las causas, modus operandi, actores y consecuencias de la MC podría generar odio y resentimiento hacia el extinto grupo armado. Y es ese interés de reconciliación nacional el que potencia la ruptura del silencio en los jóvenes mediante su abierto y decidido rechazo a la narrativa negativa que se ha gestado sobre su municipio al centrar el interés en la violencia y no en “lo bonito” que ofrece Puerto Rico.

#### **Hallazgo 5: Mecanismos y espacios en los que se vinculan a la memoria**

El último hallazgo que se tuvo en la fase de campo con los jóvenes de grado 11° de la ITESCO es referente a una de las preguntas que esta investigación busca responder sobre los espacios y mecanismos mediante los cuales estos estudiantes se vinculan a la memoria colectiva del pasado reciente de Puerto Rico, específicamente, la Masacre de los Concejales.

La respuesta a este interrogante gira en torno a dos factores. Primero, los estudiantes manifiestan que en la escuela no se discuten temas asociados al pasado violento del municipio, mucho menos se habla de la Masacre de los Concejales. Sino que, lo que conocen de este hecho es por relatos de sus padres, familiares y vecinos que, durante las visitas sociales y jornadas de tinto, o eventos de congregación comunitaria, suelen relatar y evocar recuerdos de sus historias de vida y cómo el conflicto armado les ha atravesado.

Por otro lado, los medios de comunicación digitales de escala departamental y local, se posicionan como el segundo canal a través del cual los jóvenes se vinculan a estos procesos de memoria. Puesto que estos medios de comunicación que circulan en redes sociales, a menudo realizan notas cortas conmemorativas sobre fechas o eventos del pasado reciente ligado al conflicto armado en el Caquetá y Puerto Rico.

Finalmente, los estudiantes afirman que, en la escuela, especialmente en el área de ciencias sociales, adquieren conocimientos asociados al funcionamiento del Estado, la administración pública y sistema democrático, más desde un plano conceptual y teórico que analítico y empírico. Y, en definitiva, la escuela no es un espacio en el que hayan aprendido e identificado aspectos del pasado reciente del municipio.

Segundo, los mecanismos de vinculación de la memoria están cooptados por la historia oral. Dado que en el municipio no hay un archivo público o museo al cual puedan recurrir para acercarse al pasado reciente del territorio, la primacía de la historia oral es inevitable. Hay, entonces, un protagonismo de la fuente oral. Sin embargo, esta tampoco está disponible permanentemente, sino que depende de la disposición de enunciación del emisor que, a su vez, responde a las circunstancias de tiempo y lugar que este pueda hallar oportunas y seguras para testimoniar.

Estos mecanismos de vinculación de la memoria reafirman lo dicho por dos profesoras entrevistadas respecto a la disponibilidad de fuentes de información distintas a la oral. Y es que, al no existir otros mecanismos de acceso a la historia y la memoria, el colegio se queda corto en las estrategias de enseñanza – aprendizaje. De ahí el uso reiterativo de la consulta de fuentes orales a través de entrevistas e historias de vida a miembros de la comunidad, como estrategia del plan de área de ciencias sociales.

Pese a lo anterior, es preciso tener claro que el diálogo intergeneracional sobre el pasado y presente del territorio no es una tarea exclusiva de la institución educativa –pese a tener un rol central-. Dicho esto, cabe preguntarse si, precisamente por la primacía de la fuente oral, los esfuerzos por vincular a los estudiantes en la memoria colectiva podrían ser participativos y colaborativos entre distintos actores locales: instituciones educativas, organizaciones sociales, administración pública, comunidades, etc.

En cuanto a la vinculación de los jóvenes a la memoria colectiva de la MC vale mencionar que los jóvenes no identificaron ninguna organización social, colectivo, asociación de víctimas o entidad estatal que realice actividades conmemorativas del 24 de mayo de 2005, lo cual denota la falta de agencias políticas que promuevan los procesos de memoria local en el municipio.

#### **4.2. “¿Por qué no mejor hablar de lo bonito?” Tensiones y Resistencias de la memoria del pasado reciente en estudiantes puertorriqueños**

Para finalizar los grupos focales se realizó un conversatorio sobre la relevancia de las memorias colectivas sobre el pasado reciente en el presente y futuro del territorio y su rol como jóvenes y agentes políticos locales. Al respecto, los estudiantes fueron enfáticos en que su motivación e interés en temas asociados a este tipo de violencia no es alta porque son hechos del pasado que no vivieron y que además ya pasó y que no vale la pena recordar.

Este desinterés y apatía por la memoria de la violencia del vivida en el territorio pasa también por el no reconocimiento de la funcionalidad de esta en el presente y futuro del municipio. Incluso, algunos estudiantes manifestaron que hablar, analizar y recordar hechos como la Masacre de los Concejales puede promover el odio contra las Farc-ep, que hoy día son personas en proceso de reincorporación y, por tanto, reavivar o incrementar la violencia en Puerto Rico.

En ese sentido, si la memoria coloniza en el pasado y lo interpreta con base en la emociones y marcos sociales del presente (Sarlo, 2005), en este caso, los jóvenes organizan la memoria de la MC como un hecho fundante del pasado traumático del municipio. Pero no como algo de lo que se quiera hablar porque esto podría agravar la conflictividad social en un país que intenta construir paz.

Esta negación y rechazo al pasado que ya pasó, se fundamenta también en la estigmatización y narrativa peyorativa que pesa sobre el municipio y sus habitantes como “zona roja” o “guerrillera”. De manera que los jóvenes manifiestan estar cansados de ser reconocidos en el país como “guerrilleros” o habitantes de un municipio peligroso.

Decretando, desde sus agencias políticas, prefieren ser constructores de discursos y narrativas distintas de su territorio.

“¿Por qué no mejor hablar de lo bonito?” Es el reclamo y la propuesta de los estudiantes de grado 11° de la ITESCO. Hablar de la riqueza hídrica, económica y social del municipio, las bondades de sus gentes y las historias de resiliencia. Más no dedicar horas y espacios a recordar un pasado doloroso que no conduce a nada nuevo, ni positivo.

En ese sentido, si construir un recuerdo es construir una identidad, y no solo una identidad generacional, sino transgeneracional (Feierstein, 2012), los jóvenes puertorriqueños se niegan a que su identidad se fundamente exclusivamente con una memoria traumática. Se niegan a ser asociados con una narrativa negativa con la que no se sienten representados y en cuya construcción no participaron.

Esto es así por la transformación en los contextos sociales, políticos y culturales entre la generación que vivió la etapa más álgida del conflicto armado y la segunda generación que nació y se crió en una reducción de las acciones armadas y posterior acuerdo de paz. Así, los jóvenes están ejerciendo su derecho interpretar un mundo que se les presenta como nuevo, libre del trauma de la generación pasada y de sus miedos e inseguridades (Margulis y Urresti, 1998).

Por lo tanto, la segunda generación, o interina, comparte con la primera generación las inseguridades y temores a la circulación de la palabra, y que redundan en la ley del silencio. Sin embargo, estos no son elementos determinantes en sus posturas e intereses frente a la memoria del pasado reciente. Por el contrario, se desvinculan de estas inseguridades mediante el rechazo a la narrativa negativa que se ha forjado alrededor de su territorio y de ellos como sus habitantes. Oponiéndose a estas memorias del trauma y proponiendo una refundación de sus identidades en aspectos “bonitos”.

Este reclamo estudiantil coincide con la decisión institucional de la escuela Sagrados Corazones de no participar con sus estudiantes o herramientas pedagógicas como la banda marcial o grupos artísticos en actividades de conmemoración y memoria de hechos asociados al conflicto armado. Pues esta participación es percibida como la vinculación de

la institución en actividades que refuerzan las narrativas de guerra y violencia del municipio. Además de posicionar a la escuela como blanco fácil de la guerra, basado en casos anteriores en los que las instituciones educativas fueron amenazadas y atacadas por grupos armados.

Asimismo, este desplazamiento narrativo hacia “lo bonito” coincide con los testimonios de varios jóvenes estudiantes de Colombia entrevistados por Sánchez Meertens (2017b) que

Aceptan el papel pedagógico de la vivencia, pero prefieren resaltar las transformaciones de su región. Así lo hace este joven en Planadas, quien destaca que aprendió [de la existencia del CAI] porque vive “en una zona donde nació [el conflicto], pero ahora es un lugar de paz donde está el mejor café del mundo” (p. 148).

Ahora, “por qué no mejor hablar de lo bonito”, remite a los temores de una de las docentes entrevistadas respecto a la enseñanza – aprendizaje de la memoria histórica. Ya que se percibe que dicha memoria puede prestarse para impartir terror en los estudiantes al conocer, a través de distintos recursos audiovisuales y testimoniales, la violencia que vivieron sus familias y generaciones pasadas. Mismo temor manifestado por el Ministerio de Educación referente a la cátedra de paz y ante el cual sugieren a los maestros del área de ciencias sociales, balancear el contenido de esta cátedra entre el pasado reciente de los territorios y la labor activa de la sociedad civil en la superación de la violencia (Colombia Aprende, 2018b).

Este hartazgo y consternación por hechos de violencia del pasado reciente que, según los jóvenes, refuerza la estigmatización de Puerto Rico como territorio de guerra, puede analizarse desde dos aristas. Por un lado, las falencias de la asignatura de ciencias sociales y EECCPA para generar diálogo horizontal y plural que permita reconocer la funcionalidad y misión de las memoria en el presente y futuro del municipio.

Por otro lado, la necesidad de que estas clases trasciendan de la memoria literal, que se enfoca en la enseñanza – aprendizaje de un hecho en su singularidad, a la memoria ejemplar, en la que, sin desconocer las particularidades históricas de este, se aborden en

sentido general “para servirse de él como un modelo para comprender situaciones nuevas con agentes diferentes”. (Todorov, 2008, p. 51).

Un ejemplo de cómo podría realizarse esa transición de la memoria literal a la ejemplar en el caso de Puerto Rico, es la violencia política que se vive en el municipio. Tal como los estudiantes afirmaron, la Masacre de los Concejales no es el único episodio de persecución en contra de funcionarios públicos por parte de grupos armados, sino que hay casos más recientes como el asesinato del Personero Chávarro en el año 2017. Es decir que los atentados y acciones del CAI pueden comprenderse desde los patrones de violencia de eventos anteriores. Movilizando así a la ciudadanía y tomando acciones para evitar su repetición.

En ese sentido, a partir de la memoria ejemplar sería posible satisfacer la demanda de los jóvenes de hablar de lo bonito, mediante la inclusión curricular de experiencias de movilización social, resiliencia y resistencia de la sociedad civil a las dinámicas de violencia local.

### **Remembranzas de los jóvenes estudiantes sobre la MC**

Los ejercicios de cartografía social e identificación de lugares de memoria en el municipio, así como los conversatorios sobre la violencia armada en el territorio con énfasis en la Masacre de los Concejales, que se realizaron durante los grupos focales con un poco más de 30 estudiantes de grado 11° de la ITESCO, denotaron algunas claves o elementos de la remembranzas que estos jóvenes hacen de la MC, algunas de las cuales fueron descritas anteriormente.

Ahora bien, en relación a la correspondencia entre los significados atribuidos a esta Masacre y las diferentes memorias asociadas al acontecimiento y que fueron identificadas en el capítulo 1, los estudiantes perciben este hecho como uno lejano y que no les vincula directamente. Razón por la cual los sentidos que han creado sobre esta están mediados por las experiencias de sus padres, familiares, vecinos y demás actores que fueron testigos del atentado, igual que por el contenido referente a la historia del municipio que encuentran en redes sociales y medios de comunicación.

Desde un primer análisis, las memorias de los estudiantes sobre la MC corresponden con la memoria oficial del hecho, pues al ser cuestionados sobre lo sucedido (actores, razones, hechos, implicaciones, etc.), enfatizan en elementos que han sido decisivos en la remembranza oficial del acontecimiento, tanto en su nivel local, como nacional. Por ejemplo, el tipo, marca y color de camioneta (Toyota Land Cruiser, color vinotinto, algunos afirman blanco), el trayecto que realizaron los guerrilleros (ingresaron por el río Guayas y llegaron al parque central disparando contra la estación de Policía) y la situación de orden público del momento (los Concejales ya estaban amenazados para el momento del atentado).

El énfasis en dichos elementos responde a la relevancia que tiene la Masacre en la memoria local, pues el 24 de mayo de 2005 irrumpe en la historia de Puerto Rico como un hecho sin precedentes. Por lo que cada detalle, por más mínimo e irrelevante que parezca, adquiere un valor y trascendencia en las remembranzas de los habitantes del pueblo.

De otro lado, y partiendo de un análisis del discurso de los estudiantes, se encuentran indicios de las memorias subterráneas de la MC. Pese a no mostrar interés o información de las implicaciones sociales, culturales y políticas del acontecimiento y limitar la responsabilidad de este a la acción directa de las Farc; los jóvenes a menudo emplean frases alusivas a un lenguaje velado desde el cual se intuye que estos tienen conocimiento de aspectos y elementos propios de las memorias soterradas.

Frases como: “se lo buscaron” “por andar metidos en lo que no debían” “por meterse con los que no debían”, entre otras, evidencian la vinculación de estos jóvenes a memorias más subterráneas del 24 de mayo de 2005. Memorias que son más exclusivas y excluyentes, en tanto que no todos participan o son vinculados a ella y, en definitiva, no son remembranzas que se compartan con cualquier persona.

Así, bajo la lógica de la seguridad y las condiciones de la enunciación, dos encuentros con estos estudiantes no son suficientes para construir la confianza y crear las condiciones para que dosificaran su ley del silencio y compartieran conmigo esa memoria soterrada. Pues al final de la jornada, yo seguía siendo una persona extraña, a la que jamás habían visto y de

la cual no tenían ninguna referencia, que apareció de repente en su salón de clases realizando preguntas de un tema que es sensible en la historia de su municipio.

Esta actitud y opción por el silencio encuentra razón de ser en lo que Legarda, Ramos y Villadiego (2020) llaman adultificación de los niños y jóvenes por parte de sus familias. Puesto que, en lugares de alta conflictividad armada, las familias se ven obligadas a enseñar a los menores a guardar silencio y no comentar nada en relación al conflicto armado, como estrategia para evitar ser convertidos en objetivos militares. Lo anterior conlleva a una desconfianza permanente en los jóvenes, afectando su relaciones interpersonales y comunitarias.

Para el caso de la ITESCO, el 44% de sus estudiantes se reconocen como víctimas del conflicto armado<sup>16</sup>, y, teniendo en cuenta que Puerto Rico es uno de los municipios más afectados por el CAI en el Caquetá y el país, resulta apenas comprensible que los estudiantes adoptaran esta estrategia del silencio frente a las actividades realizadas en el marco de esta investigación.

Sobre esta situación, la orientadora de la escuela, menciona que la promoción de subjetividades del silencio en los niños y jóvenes es una práctica común en las familias que hacen parte de la comunidad educativa de la ITESCO. Esto debido a que muchas de ellas viven entre el campo y el pueblo, y sobre todo en áreas rurales del municipio, donde se han incrementado las extorsiones y amenazas a los trabajadores por parte de las disidencias de las Farc.

Con este panorama, la orientadora escolar afirma que el temor a las represalias de estos grupos armados es un miedo latente y justificado<sup>17</sup> en las familias de los estudiantes. Además “estas prácticas de silencio que pueden parecer desinterés en la historia local,

---

<sup>16</sup> Según las estadísticas internas de la escuela, de los 1799 estudiantes matriculados en el 2023, 799 son víctimas del conflicto armado. Por su parte, el 42% de los estudiantes de educación secundaria son víctimas del conflicto (386 de 902 alumnos).

<sup>17</sup> Mientras me encontraba reunida con la orientadora escolar para realizar la entrevista, una madre de familia de una estudiante de grado secundario solicitó su colaboración para agilizar el proceso para retirar formalmente a la estudiante de la escuela porque se mudarían de pueblo, en ese momento recibió una llamada telefónica en la que le informaban que su casa había sido marcada con un papel con una cruz dibujada en color rojo, siendo interpretada esta como una señal de amenaza que, además, la madre de familia asoció directamente con grupos armados ilegales.

inciden en la capacidad de los niños y jóvenes para crear relaciones interpersonales fundamentadas en la confianza. A menudo uno lucha para lograr que ellos confíen en uno y hablen de sus emociones, sentimientos y situaciones porque no les han enseñado a hacerlo, sino a guardar silencio”. (Orientadora, entrevistada el 14 de julio 2023).

## Conclusiones

Esta investigación se trazó el objetivo de analizar cómo opera la construcción de sentidos sobre la Masacre de los Concejales en jóvenes estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Sagrados Corazones en Puerto Rico, Caquetá, así como las formas a través de las cuales la escuela promueve la vinculación de estos a la memoria colectiva sobre el mismo hecho.

En ese sentido, esta tesis propuso un recorrido con cuatro estaciones. La primera de ellas se trató de un recuento de los hechos ocurridos el 24 de mayo de 2005 en Puerto Rico, Caquetá, en lo que ha sido denominado popularmente como la Masacre de los Concejales. Para luego identificar las diferentes memorias construidas sobre este atentado, especialmente el relato oficial/canónico, el relato judicial y las memorias de las víctimas, familiares y testigos.

Así, el 24 de mayo de 2005, hombres adscritos a la Columna Móvil Teófilo Forero de las Farc-ep irrumpen en el Concejo de Puerto Rico, atacando con armas de fuego a los concejales que se encontraban sesionando y debatiendo un proyecto de acuerdo que le otorgaría funciones especiales al Alcalde del municipio en cuanto a la administración y gasto del presupuesto público. En el atentado perdieron la vida cuatro concejales y el Presidente de la corporación, además de un transeúnte y varios Policías. Este hecho es de gran recordación a nivel local y nacional porque, si bien las Farc habían amenazado de muerte a los funcionarios públicos del país, fue la primera vez en la que esta guerrilla atacó a una corporación en pleno.

Pese a la relevancia del acontecimiento en el curso de la violencia armada en el sur del país, no hay un relato unívoco acerca de lo sucedido. Sino que existen matices distintos de acuerdo al actor que enuncia y rememora. Desde una escala de análisis nacional, el relato oficial/canónico que se ha construido con base en discursos del entonces Presidente de la República, noticias en medios de comunicación y unas pocas alusiones generales en investigaciones del Centro Nacional de Memoria Histórica y las conclusiones y recomendaciones de la Comisión de la Verdad, advierte que la Masacre de los Concejales

es el momento cúlpe de la estrategia política y militar de las Farc durante la retoma de El Caguán. Estrategia con la que buscaron crear vacíos de poder en sus zonas de influencia y cooptar las instituciones públicas. Dado que desde años anteriores el departamento del Caquetá venía presenciando una escalada de violencia política, materializada en el asesinato selectivo de sus funcionarios. En otras palabras, lo ocurrido el 24 de mayo de 2005 es encuadrado como un atentado contra la democracia, en la medida que su propósito fue destruir el poder legítimo y crear posibilidad para la cooptación de la administración local por parte del grupo armado ilegal.

En este relato se hace hincapié en la apoliticidad de los concejales. Siendo estos concebidos, no como sujetos políticos y funcionarios, sino como parte de la sociedad civil y, por ende, como víctimas directas del terrorismo de las Farc. Reforzando así la idea de la guerrilla como representación del terror y la maldad, la Fuerza Pública como héroes que cumplen su misión de defensa y protección y la sociedad civil como víctima. Así se explica la expedición de la ley 1055 de 2006, mediante la cual el Congreso de la República aprobó la declaración del 24 de mayo como el Día Nacional del Concejal, en honor a todos aquellos que han muerto en ejercicio de dicha función pública.

Por otro lado, están el relato judicial identificado en algunas investigaciones realizadas por la Fiscalía General de la Nación, que fueron discutidas en los medios de comunicación de la época, así como en las sentencias condenatorias proferidas por el poder judicial en contra de los autores materiales del atentado. En estas fuentes se identifica una preponderancia exclusiva de la responsabilidad material de los hechos (quién haló el gatillo) y deja de lado la autoría intelectual de la Masacre.

Un ejemplo de este énfasis en la responsabilidad material es que, pese a existir declaraciones de sectores y personajes políticos local y solicitudes de investigar el posible nexo entre el Alcalde de la época y la guerrilla de las Farc en la planeación del atentado, así como testimonios de varios guerrilleros que participaron en el operativo y que sostienen que para diseñar y ejecutar la acción recibieron apoyo e información de un concejal; las sentencias apelan al uso del terrorismo por parte de las Farc para atacar a concejales

indefensos que no jugaban ningún rol en el CAI y no exploran o mencionan otro tipo de responsabilidad o autoría.

Por su parte, las memorias más soterradas, de las que dan cuenta los concejales sobrevivientes, los testigos, familiares y habitantes del pueblo, recogen aquellos elementos que la memoria oficial y el relato judicial dejan por fuera. Así, en las memorias populares y locales, los sentidos construidos sobre la Masacre de los Concejales, además de ser un atentado perpetrado por las Farc, aluden a que esta tenía fines políticos específicos. Más allá de asesinar a los concejales cumpliendo las amenazas previas, sino que buscaba aniquilar la Comisión de Presupuesto, encargada de aprobarle al Alcalde funciones especiales para disponer del gasto público.

Según esta versión, existen implicancias de sujetos como el Alcalde, quien tenía una alianza con las Farc-ep, y a quienes no les había podido cumplir debido al obstáculo que representaba dicha comisión. Este relato rompe con la idea de los concejales como víctimas y sujetos apolíticos. Pero, también, rompe con el imaginario de la sociedad civil como un gran cúmulo de personas indefensas y víctimas, pues hay unas implicancias y agencias que deben ser analizadas de cara a la reconstrucción de lo sucedido y las políticas de memoria que se busquen diseñar.

Desde estas memorias subterráneas la MC es un caso, no solo del intento de las Farc por golpear la democracia y crear vacíos de poder en sus zonas de influencia -como lo ha sostenido la memoria oficial/nacional-. Sino que es un ejemplo de la cooptación del poder local como resultado de las alianzas y distintos niveles de relacionamiento entre los actores de la política municipal y grupos armados ilegales.

Ahora bien, respecto a las razones por las que estas memorias permanecen subterráneas, se esbozan dos hipótesis -no necesariamente excluyentes entre sí-. Primero, pese que Colombia se encuentra en pleno apogeo de la implementación del Acuerdo de Paz con las Farc-ep, existen grupos residuales, también llamados disidencias de la misma guerrilla, que todavía están presentes en el Caquetá y regularmente realizan acciones de amedrentamiento de las comunidades locales. Por lo que hay una percepción de inseguridad que impacta directamente en las condiciones y estatuto de audibilidad.

Segundo, con la expedición de la ley 1055 de 2006 y la condena de algunos de los autores materiales del crimen, se sentaron las bases del discurso oficial de la Masacre de los Concejales que no volvió a ser materia de investigación –al menos de manera especializada- por parte de organismos de derechos humanos, ni el Centro Nacional de Memoria Histórica, ni la Comisión de la Verdad. Por lo cual, los sobrevivientes, testigos y habitantes del pueblo no encontraron, por mucho tiempo, condiciones de audibilidad y enunciación de sus memorias, pues persistía la sensación de que “todo había sido dicho” por otros actores.

Ligado a esa transformación en las condiciones de enunciación y audibilidad de las memorias subterráneas, la segunda parada en esta tesis consistió en el abordaje de las transformaciones en el contexto social, político y cultural de la generación del año 2005 y la generación de 2023, para determinar cómo estos cambios inciden en la construcción de sentidos que jóvenes estudiantes de grado 11° construyen sobre la Masacre de los Concejales.

De ese segundo capítulo se puede concluir que, si bien en el lapso de 18 años ha habido un desescalamiento del conflicto armado con las Farc-ep, que se traduce en una reducción significativa de asesinatos, ataques armados, secuestros, reclutamiento, extorsión, etc., las lógicas del conflicto armado se han transformado, pero persisten. Es decir, ya no se llaman Farc-ep, ni tienen el mismo bagaje histórico, político e ideológico, pero en el territorio existen todavía actores armados ilegales que amenazan la vida de los habitantes de Puerto Rico. De ahí, entre otras cosas, la permanencia de la ley del silencio entre las personas que conforman la generación del 2005, pues saber qué se dice y a quién se le dice, sigue siendo la mejor estrategia para “mantener la cabeza pegada a los hombros”.

Ahora bien, las formas de denominar dicha violencia armada propia del CAI cambian entre una generación y otra. Para las personas que presenciaron o estuvieron en tiempo y espacio en la época de la MC este constituye un hecho terrorista. Dado que este fue el marco conceptual delimitado tanto por las alocuciones presidenciales del momento, como por distintos actores políticos locales y medios de comunicación.

Por su parte, los jóvenes estudiantes que hacen parte de la generación interina, asumen la Masacre de los Concejales como un hecho de violencia de las Farc, un grave atentado más en el marco del conflicto armado. Esta transformación en la matriz conceptual se relaciona con el reconocimiento del CAI por parte del Presidente Juan Manuel Santos, luego de la negación de este que realizó el gobierno anterior, y como paso primario para avanzar en el establecimiento de la mesa de negociación con esta guerrilla.

El desescalamiento de la violencia directa y armada en el territorio ha tenido un efecto distinto en los jóvenes estudiantes. Ya que esto ha supuesto la oportunidad para que, tanto a nivel nacional como local, se visibilicen otro tipo de violencias culturales y estructurales que antes no ocupaban un lugar predominante en la agenda. Tal es el caso de la violencia basada en género con sus estereotipos de género, feminicidios y sexualidades diversas, microtráfico y consumo de sustancias psicoactivas en los espacios escolares, las pandillas y milicias, etc. En otras palabras, la transformación en las dinámicas del CAI ha incidido en la diversificación y cambios en la agenda pública y mediática, permitiendo un desplazamiento de la atención hacia otro tipo de violencias.

El capítulo tres, buscó comprender las herramientas pedagógicas y curriculares a través de los cuales la Institución Educativa Sagrados Corazones promueve la vinculación y socialización de la memoria colectiva sobre la Masacre de los Concejales en sus estudiantes. En este se hizo necesario realizar un barrido normativo y jurídico que permitiera entender cómo se diseñan, producen y ejecutan los currículos escolares en el país, especialmente en el área de ciencias sociales.

En ese orden de ideas, en Colombia la enseñanza de competencias ciudadanas e historia se aborda desde la asignatura de ciencias sociales, pero el contenido asociado al pasado reciente del país, especialmente el conflicto armado interno, solo se aborda desde el grado 9° de secundaria. Esto es así por recomendación del Ministerio de Educación Nacional que diseñó los estándares por competencias para cada área, es decir, el material sobre el cual las instituciones educativas deben fundamentar el diseño metodológico y contenidos de sus propias mallas curriculares atendiendo a la libertad de cátedra y autonomía que rige el sistema educativo en nuestro país.

Entendiendo que en Colombia el sistema educativo se rige por el principio de libertad de cátedra, las escuelas son libres de diseñar sus contenidos temáticos y elegir los métodos de enseñanza-aprendizaje que mejor se adapten a las necesidades de sus localidades. Esto aplica, no solamente para las áreas del núcleo básico común, como ciencias sociales, sino también para cátedras que se han creado sobre la base de coyunturas políticas como es el caso de la cátedra de paz. Adicionalmente, las escuelas responden a las dinámicas territoriales de su entorno, por ejemplo, la ITESCO, creó la cátedra EECCPA (Estudio Étnico y Cultural para la Construcción de Paz) en la que confluyen la cátedra de paz y la cátedra de caqueteñidad, siendo esta última el resultado de una ordenanza expedida por la Asamblea Departamental del Caquetá, con el ánimo de promover la conciencia y sentido de pertenencia en las nuevas generaciones de caqueteños.

Luego de una revisión al Plan de Área de Ciencias Sociales para grado 11° de la ITESCO se encontró que este concentra su atención en la historia del siglo XX, procesos de paz alrededor del mundo, revoluciones políticas y armadas en América Latina y Guerra Fría en relación al conflicto armado interno. Este currículo responde adecuadamente a los estándares por competencias diseñados por el MEN para el área de ciencias sociales. Sin embargo, no aplica la recomendación de aterrizar los contenidos temáticos a la realidad social, política y cultural de territorio pues no se incluye una escala local, sino que se desplaza y concentra la atención en la escala nacional e internacional.

La ausencia de esta escala local encuentra razón de ser en dos ideas. Por un lado, la escuela como refugio para los jóvenes, el lugar en el que están a salvo de la violencia armada y, por ende, recordar episodios violentos del pasado reciente del municipio es percibido por los docentes del área como una forma de generar terror en los estudiantes. Por lo que a menudo, la escuela opta por evitar incluir estos temas en el currículo. Aunado a lo anterior, debido a las condiciones de inseguridad en el territorio, los profesores y directivos del colegio pueden preferir evitar la escala local de análisis como estrategia para impedir que la institución sea declarada objetivo militar por grupos armados, como ya ha sucedido en el pasado.

Ligado a la idea de la escuela como refugio de los jóvenes frente a la violencia armada, la ITESCO, no solo excluye la Masacre de los Concejales de su currículo de ciencias sociales, sino que no realiza ninguna actividad conmemorativa el 24 de mayo, ni participa de los eventos organizados por otros actores, ni presta sus herramientas pedagógicas (banda marcial, grupos de teatro, danza, etc.) para tal fin, pues son considerados actos que buscan hablar de violencia y la escuela debe ser lo contrario, un lugar de paz.

En ese sentido, las entrevistas realizadas con los docentes del área de ciencias sociales evidencian un recelo respecto a los procesos de memoria, por no comprender cuál es la relevancia de esta para las nuevas generaciones, así como asociar la memoria a los prejuicios que se tienen de ella y que la reducen a recordar el pasado para generar terror y exaltar la violencia y no permitir que los jóvenes construyan una historia distinta.

De ahí que en el currículo de EECCPA, que sí incluye levemente una escala local de análisis de hechos asociados a la historia del desarrollo económico y social del Caquetá y Puerto Rico, los profesores limiten sus dispositivos y herramientas de enseñanza a debates y búsquedas en internet. Excluyendo la revisión de material audiovisual o testimonios directos por considerarlo contenido muy impactante y aterrador para los jóvenes de la generación interina, cuyas experiencias de vida no han sido atravesadas directamente por la violencia. Esta resistencia de la ITESCO a diseñar y desarrollar dispositivos y herramientas pedagógicas que vinculen a sus estudiantes a las memorias del pasado reciente de su territorio, incide en los sentidos que los jóvenes de grado 11° construyen y atribuyen a la Masacre de los concejales ocurrida en el municipio.

Precisamente, la cuarta y última parada de esta investigación, buscó analizar cómo los estudiantes de último grado de la ITESCO construyen dichos sentidos y cuál es el rol que la escuela ha desempeñado en dicho proceso. Al respecto es posible concluir que los jóvenes estudiantes demuestran resistencia a hablar del pasado reciente del territorio e incluso manifiestan no encontrar un sentido o importancia de la inclusión de la memoria en sus currículos escolares. Toda vez que, por ejemplo, recordar la Masacre de los Concejales solo generaría odio en las nuevas generaciones hacia las personas que hoy se encuentran en

proceso de reincorporación, es decir, excombatientes de las Farc-ep, y plantearía un reto más a la reconciliación y construcción de paz.

Esta actitud de rechazo y resistencia evidencia, por un lado, el cambio en el contexto social, político y cultural del municipio pues la primera generación prefiere no recordar -al menos no públicamente- por razones de temor y miedo que fortalecen la ley del silencio. Pero la generación interina se muestra reacia a los procesos de memoria, sobre todo, en un ámbito escolar, por hallarlos nocivos de cara a la implementación del acuerdo de paz con la guerrilla, aludiendo a la relevancia que para ellos tiene la reconciliación y la construcción de paz.

También es pertinente mencionar que esta resistencia en los jóvenes estudiantes a los procesos de memoria de la MC puede relacionarse con la actitud pasiva de la escuela frente al pasado reciente del municipio. No solo por su exclusión del currículo de ciencias sociales o EECCPA, sino por su negación a realizar actividades conmemorativas de los hechos más trágicos de Puerto Rico en relación al conflicto armado o a participar en los actos propuestos por otros actores, argumentando que estos trabajos de memoria ocasionarían terror a los estudiantes y la escuela debe ser un lugar de refugio.

En este sentido, aun cuando la construcción de sentidos que la generación interina ha realizado sobre la MC está mediada por los testimonios de sus padres, vecinos y familiares e incluso por la actitud pasiva de la escuela, esta opera principalmente por las propias experiencias de los estudiantes. Por lo que no es de extrañar que la Masacre sea percibida como un hecho ajeno y distante a ellos, y reclamen, en su lugar, hablar de acontecimientos más recientes como el asesinato del Personero, del cual ellos pueden tener una opinión más clara y propia en tanto que es un suceso del que tienen mayor información por sus propias experiencias.

La generación interina, pese a reconocer la violencia directa y armada asociada al CAI, no limitan el concepto de conflicto armado a los hechos victimizantes que tradicionalmente se reconocen en Colombia: secuestro, asesinato, tomas de pueblos, desaparición forzada, masacres, etc. Sino que parte de un concepto ampliado de violencia en el que, desde un enfrentamiento entre seguidores de equipos de fútbol contrarios, hasta la agresión física a

un sacerdote por parte de una mujer “endemoniada”, constituyen actos de violencia en el marco del CAI.

Esto es así debido a que al preguntarse ellos por los hechos del conflicto armado que conocen y que ocurrieron en el territorio, acuden a los relatos de sus padres, familiares, profesores, vecinos y noticias en medios de comunicación y redes sociales, en las que la generación inmediatamente anterior a la suya comparte sus memorias del pasado reciente. Pero, teniendo en cuenta que los sentidos que estos jóvenes estudiantes construyen sobre sus territorios están mediados también por sus propias experiencias de vida, aluden a los hechos violentos que han presenciado o que han ocurrido en la temporalidad de sus existencias y que, como esta no ha estado atravesada momentos álgidos del CAI sino por un desescalamiento del mismo, responden a un concepto amplio de la violencia armada.

Finalmente, si bien los sentidos que los jóvenes han asignado y construido acerca de la MC corresponden a lo que podría definirse como memoria oficial sobre el acontecimiento, puesto que se refieren a ella como un atentado de las Farc en el que asesinaron a un grupo de concejales que estaban amenazados previamente, sin mostrar interés respecto a las implicancias más allá de la responsabilidad material; hay indicios de que, en realidad, los jóvenes poseen o tienen acceso a unas memorias subterráneas sobre el hecho pero que no estaban dispuestos a compartir en el marco de esta investigación.

Lo anterior debido a que algunos estudiantes, que previamente manifestaron conocer el hecho por lo que sus padres y familiares les contaban pues en la escuela no se habla del tema, aludieron a frases propias de un lenguaje velado y de la ley del silencio (les pasó por andar metidos en lo que no les importa, se lo buscaron por hacer lo que no debían, etc.), que podrían indicar que, pese a conocer más información de lo ocurrido el 24 de mayo de 2005, no estaban dispuestos a compartirlo con una persona extraña, ajena al territorio y completamente desconocida, aún más cuando en casa se les ha enseñado cuándo y con quién hablar o callar.

Un hallazgo no menor es que, si bien en el marco teórico y en la literatura que se ha producido sobre la justicia transicional, no solo en Colombia, sino en distintos casos alrededor del mundo, la triada verdad-memoria-garantías de no repetición se presenta como

una panacea para la prevención de la reactualización o reconfiguración de los conflictos armados, los jóvenes de grado 11° de la ITESCO enfatizan que no toda memoria está ligada a la no repetición.

Por el contrario, los resultados de los talleres y grupos focales realizados con los estudiantes abren la puerta a un debate necesario en Colombia y es, ¿cómo se producen las políticas de memoria y quienes participan en la construcción de los procesos institucionales de memoria local? Es decir, la vinculación de la memoria como garantía de no repetición y el rol fundamental de los jóvenes en este proceso responde a las sugerencias y manuales creados por organizaciones internacionales, organismos multilaterales y los Estados, aludiendo, entonces, a un modelo top-down de producción de procesos y políticas de memoria que, sin ser inválidos, no necesariamente responden a las necesidades y condiciones habilitantes de los territorios.

Adicionalmente, cabe preguntarse cuáles son las memorias en las que se fundamenta conceptualmente las garantías de no repetición. Pues, acorde con la percepción de algunos estudiantes y docentes de la ITESCO, estas son las memorias del horror, lo que genera una aparente disrupción con el momento histórico de posconflicto y reconciliación que vive Colombia en este momento. Dicho de otro modo, la preocupación latente de los estudiantes en relación a las formas de recordar hechos de violencia local, por ejemplo, la Masacre de los Concejales es ¿cómo podemos atender al mandato social y político de reconciliación nacional, especialmente con las personas victimarias que se encuentran en proceso de reincorporación a la vida civil, cuando, al mismo tiempo, estamos aludiendo a las memorias del horror que esas mismas personas infligieron?

Lo anterior conlleva a una última arista de este debate necesario y es referente a las expectativas que como nación tenemos de las políticas y procesos de memoria local cuando aún el presente en el que habitamos presenta todavía altos niveles de violencia armada. En ese escenario de transformación de la violencia asociada al conflicto armado, resulta apenas lógico que los jóvenes estudiantes de una escuela local de Puerto Rico, conciban las memorias del “horror” como mecanismo para la reactualización del conflicto. Y por tal

motivo, se incline y manifiesten interés por otro tipo de memorias, que no necesariamente tengan una obligación o vínculo directo con la no repetición.

Atendiendo a lo anterior, las escuelas en Colombia tienen un enorme potencial como agentes de memoria, sobre todo, desde un enfoque local en el que se promueva la revisión y análisis del pasado reciente del territorio en el que se incrusta la misión de la institución educativa. No sólo a partir de la inclusión en el currículo de ciencias sociales de temas asociados a las afectaciones del CAI en el municipio, sino de la vinculación de las propuestas investigativas que tengan los mismos estudiantes y de sus propias formas de producir y acceder a dicho conocimiento.

Esto implicaría plantearse nuevos diseños de metodologías de enseñanza-aprendizaje en los que se involucren a los distintos actores: padres de familia, vecinos, ONG's, colectivos de derechos humanos, Alcaldías, etc., permitiéndole a los jóvenes estudiantes visitar y revisar los hechos de violencia desde nuevas categorías que respondan a sus intereses, percepciones y propias experiencias de vida.

## Bibliografía

- Acosta Alvarez, M. (2020). Representaciones sociales de la paz de niños y niñas desplazados por el conflicto armado colombiano, residentes en la ciudad de Tunja - Boyacá. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1953/te.1953.pdf>
- Adamoli, M. (2020). Pedagogía de la memoria: la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones a través del análisis de materiales educativos elaborados por el Programa Educación y Memoria, del Ministerio de Educación de la Nación (2005-2015) (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/17221/2/TFLACSO-2020MCA.pdf>
- Agamben, G. (2000). Lo que queda de Auschwitz: el archivo y el testigo. Pre Textos.
- Aguilera Peña, M. (2010). Actores Armados y Población Civil. Las FARC: la guerrilla campesina, 1949 – 2010 ¿ideas circulares en un mundo cambiante? Corporación Nuevo Arco Iris (CNAI) y Organización Internacional para las Migraciones.
- Alpízar, L. y Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última Década*, n° 19, 105-123. <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v11n19/art08.pdf>
- Aponte Grisales, C. Y. (2017). Memoria Histórica y Conflicto armado: Elementos para la construcción de una educación para la paz en la escuela colombiana. *Cambios Y Permanencias*, 8(2), 999–1009. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7833>
- Aranguren-Romero, J. P. y Rengifo, J. (2021). Daño intergeneracional y transmisión: aportes para su reflexión en Colombia. Policy Brief – (ISSN 2711-0346) 5(1), pp. 1-16.
- Arias Gómez, D.; Herrera, M. (2018). Currículo sobre la enseñanza del pasado reciente y violencia política en Colombia. Clío & Asociados (27), 18-29. En Memoria Académica. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9482/pr.9482.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9482/pr.9482.pdf)
- Asamblea General de Naciones Unidas (2020). Informe del reportero especial de promoción de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición. Memorialization processes in the context of serious violations of human rights and international humanitarian law: the fifth pillar of transitional justice. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G20/175/70/PDF/G2017570.pdf?OpenElement>

- Balardini, S. (2000). De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. *Última década*, n° 13, 11-24. <https://dialnet-unirioja.es.ezproxy.javeriana.edu.co/servlet/articulo?codigo=2256240>
- Bernal, D.; Cetina, A. y Parra, A. (2020). Colegios de la guerra: otras víctimas del conflicto armado. *Rutas del Conflicto*. <https://www.rutasdelconflicto.com/especiales/escuelas/index.html>
- Bird, E. y Fraser, M. (2015). The performance of memory as transitional memory. *Intersentia*.
- Cancimance, J. (2010,). Los procesos de asignación de sentidos a los pasados de violencia en Colombia. Memoria, Silencios y Olvidos. Universidad nacional de Colombia. [http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera4\\_6.pdf](http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera4_6.pdf)
- Ceballos Bedoya, E. O., Cuellar Silva, C., Franco Rojas, P., Velasquez Castaño, E. y Guayara Cuellar, A. M. (2020). Caquetá: Memoria Histórica, educación para la paz y género. Editorial Uniamazonia - Universidad de la Amazonia.
- Centro de Estudios en Democracia y Aspectos Electorales (2023). Resultados electorales de Colombia: Concejo Puerto Rico, Caquetá, 2003. <https://ainteractivo.net/cedaesite/exploradatos-re/>
- Centro de Estudios para el Análisis de Conflictos (2016, julio 20). Un año de desescalamiento: conflicto detenido pero que se resiste a desaparecer. <https://www.blog.cerac.org.co/un-ano-de-desescalamiento-conflicto-casi-detenido>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). Caquetá: conflicto y memoria. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2014/cartillaCaqueta/cartilla-caqueta-completa.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2014). Guerrilla y población civil. Trayectoria de las FARC 1949-2013. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/farc/guerrilla-poblacion-civil.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2020). Una luz por su memoria. Nueve vidas para no olvidar. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2021/02/Una-luz-por-su-memoria.pdf>
- Ciro, L.F y Caro, M.A. (2020) El papel del Estado, la Sociedad Civil y la escuela en las memorias de violencia. *Sophia*, 6 (2) 144- 158.

Colombia Aprende (2018a). Desempeños de educación para la paz. Para ser enriquecidos por los docentes de Colombia. [https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2021-05/Desempen%CC%83os%20Ca%CC%81tedra%20de%20la%20Paz.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-05/Desempen%CC%83os%20Ca%CC%81tedra%20de%20la%20Paz.pdf)

Colombia Aprende (2018b). Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Para ser enriquecidos por los docentes de Colombia. [https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2021-05/Orientaciones%20Ca%CC%81tedra%20de%20paz.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-05/Orientaciones%20Ca%CC%81tedra%20de%20paz.pdf)

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (2021). Caquetá. Tras las huellas de Alfredo Molano y la Comisión de la Verdad. <https://web.comisiondelaverdad.co/especiales/comisioncaqueta/documents/COMISI%C3%93N-DE-LA-VERDAD-CAQUET%C3%81-5.pdf>

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (2022). Hay futuro si hay verdad. Informe final. Convocatoria a la paz grande: declaración de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. [https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-08/IF\\_CONVOCATORIA-A-LA-PAZ-GRANDE\\_DIGITAL\\_2022.pdf](https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-08/IF_CONVOCATORIA-A-LA-PAZ-GRANDE_DIGITAL_2022.pdf)

Corredor-Aristizábal, J. (2020). Hablar sobre el pasado: efectos de una experiencia educativa en memoria histórica. Revista Colombiana de Educación, 1(79), 171-202. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-6973>

da Silva Catela, L. (2015). Romper el silencio, traducir el dolor. La fuerza de la historia oral frente a las situaciones de violencia política. Primer Seminario Internacional de Memoria Histórica y Archivos Orales en el marco de los conflictos armados. Universidad Industrial de Santander. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7218/7469>

Decreto 1386 de 2002. <https://www.suinjuriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1277464#:~:text=DECRET A%3A,%2C%20integridad%2C%20seguridad%20o%20libertad>

Departamento Nacional de Planeación (2016). Índice de Incidencia del Conflicto Armado. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Politica%20de%20Victimas/Construcci%C3%B3n%20de%20Paz/Documento%20C3%ADndice%20de%20incidencia%20del%20conflicto%20armado.pdf>

Departamento Nacional de Planeación (2018). Índice de Concentración de Víctimas 2016.

- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción, 223-230. *Novedades educativas*.
- Domínguez-Acevedo, J. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora U.S.B.*, 19(1), 253-278. <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>
- El Espectador (2011). Santos reconoce conflicto armado y Uribe lo controvierte. <https://www.elespectador.com/politica/santos-reconoce-conflicto-armado-y-uribe-lo-controvierte-article-267421/>
- El País (2007). Caquetá, en el ojo política de las Farc. <http://historico.elpais.com.co/paionline/notas/Julio152007/farcopolitica.html>
- Fiscalía General de la Nación (2020). Impactados dos presuntos grupos delincuenciales que traficaban estupefacientes en Florencia y Puerto Rico (Caquetá). <https://www.fiscalia.gov.co/colombia/seccionales/impactados-dos-presuntos-grupos-delincuenciales-que-trafficarian-estupefacientes-en-florencia-y-puerto-rico-caqueta/>
- Foucault, M. (1996). La verdad y las formas jurídicas. Editorial Gesida. [https://perio.unlp.edu.ar/catedras/filosofia/wp-content/uploads/sites/129/2020/05/Foucault\\_La\\_verdad\\_y\\_las\\_formas\\_juridicas.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/catedras/filosofia/wp-content/uploads/sites/129/2020/05/Foucault_La_verdad_y_las_formas_juridicas.pdf)
- González, M.I. (2011). Textos escolares, violencia y memoria. *Colciencias*.
- Guíza, M. (2021). El concepto del silencio y su importancia en el contexto del conflicto armado colombiano (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Colombia. <https://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/123456789/834/1/TRABAJO%20FINAL%20DE%20GRADO%20-%20MICHAEL%20DAVID%20GUIZA%20CORTES%20%281%29.docx.pdf>
- Halbwachs, M. (2004). La memoria colectiva. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hassoun, J. (1994). Los contrabandistas de la memoria. De La Flor.
- Hirsch, M. (2008). The generation of postmemory. *Poetics Today*, 29 (1), 103 – 128.
- Huberman, D. (2004). Imágenes pese a todo. Memoria visual del holocausto. Ediciones Paidós.

- Hurtado, M. (2016). Determinantes del desplazamiento forzado en el Caquetá. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/18154/u754118.pdf?sequence=1>
- Institución Educativa Instituto Técnico Comercia Sagrados Corazones (2020). Proyecto Educativo Institucional.
- Institución Educativa Instituto Técnico Comercia Sagrados Corazones (2023). Plan de Área de Ciencias Sociales, Ciencias Económicas, Ciencias Políticas y Estudio Etnico-Cultural Para la Construcción de Paz (Cátedra para la Paz, Caqueteñidad y Afrocolombianidad).
- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Siglo Veintiuno.
- Jelin, E. (2017). “Tomar la palabra. El testimonio en el tiempo”. La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social. Siglo XXI Editores.
- Jelin, E. y Lorenz, F. (2004). Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. En Jelin, E. y Lorenz, F. (Comps.). Educación y memoria. La escuela elabora el pasado (1-10). Siglo Veintiuno.
- Jiménez, C. (2009). Aplicación e instrumentalización de la doctrina de seguridad nacional en Colombia (1978-1982): efectos en materia de derechos humanos. *Colección*, n° 20, 75-105.
- Le Breton, D. (1997). El silencio. Editions Metaili.
- Legarda, Y., Ramos, S. y Villadiego, M. (2020). Memoria colectiva del conflicto armado a partir de las vivencias de los niños y niñas del municipio de Cáceres (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/20188/2/LegardaYuber\\_RamosSandra\\_VilladiegoMayerlis\\_2020\\_MemoriaColectivaNi%c3%bls.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/20188/2/LegardaYuber_RamosSandra_VilladiegoMayerlis_2020_MemoriaColectivaNi%c3%bls.pdf)
- Londoño, J. G. y Carvajal, J. P. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 124-141.
- Lvovich, D. (2007). Historia reciente de pasados traumáticos: De los fascismos y colaboracionismos europeos a la historia de la última dictadura argentina. En Marina Franco y Florencia Levín (comps.). *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (97-124). Paidós.

- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En Cubides, H.; Laverde Toscano, M. C y Valderrama, C. Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Siglo del Hombre.
- Matajira, Y., Cerquera, A., Morales, W., Rueda, A., Quintero, M., Peña, A., y García, C. (2019). Significados del conflicto armado en adolescentes, jóvenes y adultos mayores de Bucaramanga, Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 36(3), 346-376.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales. La formación en ciencias: ¡El desafío! [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf3.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf)
- Mosquera-Mosquera, C. E. (enero-junio, 2020). Políticas de memoria en la escuela en América Latina. El caso de Colombia frente a su conflicto armado. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), pp. 267-286. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.2770>
- Mosquera-Mosquera, C., y Tique-Bastos, J. (2016). Remembranza de la Escuela César Conto: transformaciones socioculturales, dolor y sufrimiento sobre el emblemático caso de Bojayá. *Hallazgos*, 13(25), 177-197. doi: <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0025.08>.
- Neira, A. [y 16 más] (2012). Memoria, conflicto y escuela: voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160106010918/MemoriaConflictoyEscuela.pdf>
- Nora, P. (2008). Les lieux de mémoire. Trilce.
- Observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica (2022). Boletín estadístico de Evento de Violencia Durante el Conflicto Armado N. 5 Región Sur Oriental. <https://micrositios.centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/wp-content/uploads/2022/10/Boletin-estadistico-No-5.pdf>
- Observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica (2021). Índice de distribución de la violencia. <https://micrositios.centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/wp-content/uploads/2022/03/I%CC%81ndice-de-distribucio%CC%81n-de-violencia-del-conflicto-armado-en-Colombia-20210929-v3.pdf>

- Observatorio de Mujeres – Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (2020). Violencias por razones de género (contra niñas y mujeres) en Colombia durante el aislamiento preventivo. Primer semestre de 2020. [https://observatoriomujeres.gov.co/archivos/publicaciones/Publicacion\\_81.pdf](https://observatoriomujeres.gov.co/archivos/publicaciones/Publicacion_81.pdf)
- Paganini, M. (2020). Experiencia y transmisión intergeneracional: La construcción de significados en los y las jóvenes visitantes del Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex CCDTyE Olimpo (2015-2017) (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1893/te.1893.pdf>
- Partido Conservador - Directorio Caquetá para la Comisión de la Verdad (2020). Afectaciones a la Democracia. Partidos Políticos Caquetá. Disputa por el Poder Político Regional.
- Passerini, L. (2009). Fascism in popular memory. The cultural experience of Turin Working Class. Cambridge University Press.
- Pollak, M. (2006). Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite. Ediciones al margen.
- Portelli, A. (2003). The order has been carried out. History, memory, and meaning of a nazi massacre in Rome. Palgrave Macmillan.
- Poveda, A. (2019). Reconstrucción de la memoria histórica del conflicto armado en Caquetá a partir de las narrativas de las emociones en los estudiantes de la IEBUS (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Manizales. <https://core.ac.uk/download/pdf/344935712.pdf>
- Raggio, S. (2011). La relación pasado-presente en las propuestas educativas de los —sitios de memoria. AA.VV, Ciudadanía y memorias. Desarrollo de sitios de conciencia para el aprendizaje en derechos humanos, Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, Santiago de Chile, 73-86. <https://core.ac.uk/download/pdf/15970257.pdf>
- Raggio, S. (2014). Enseñar los pasados que no pasan. En Flier, P. (Comp.). Dilemas, apuestas y reflexiones teórico-metodológicas para los abordajes en Historia Reciente, 84 – 105. Universidad Nacional de La Plata – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Raggio, S. (2019). El rol de la enseñanza de la Historia en democracias post dictatoriales. Conferencia pública realizada en el Museo de la Memoria y los Derechos

- Humanos de Chile. <https://web.museodelamemoria.cl/Informato/el-rol-de-la-ensenanza-de-la-historia-en-democracias-post-dictatoriales-sandra-raggio/>
- Raggio, S. (s.f.). Los jóvenes y las memorias. Universidad Nacional de San Martín. <https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/pdf/S%20Raggio.pdf>
- Rothberg, M. (2019). *The implicated subject. Beyond victims and perpetrators*. Stanford University Press.
- Rutas del Conflicto (2019). Masacre de 11 diputados del Valle. <https://rutasdelconflicto.com/node/11696>
- Sánchez Meertens, A. (2017a). Guerra, educación y memoria: Apuntes sobre la transmisión del conflicto armado en Colombia. *Revista de Estudios Colombianos*, núm. 50, 70 - 80.
- Sánchez Meertens, A. (2017b). Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia. Siglo del Hombre Editores.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo Pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Siglo Veintiuno.
- Sazbon, J. (2002). Conciencia histórica y memoria. *Prismas Revista de historia intelectual*, número 6, 20-43.
- Semana (2005). Las Farc arremetieron contra concejales en Puerto Rico Caquetá. <https://www.semana.com/noticias/articulo/las-farc-arremetieron-contra-concejales-puerto-rico-caqueta/72783-3/>
- Semana (2023). Puerto Rico, Caquetá, está acosado por disidencias de las Farc; aparecieron vallas con rostros de excomandantes guerrilleros. <https://www.semana.com/nacion/articulo/puerto-rico-caqueta-esta-acosado-por-disidencias-de-las-farc-aparecieron-vallas-con-rostros-de-excomandantes-guerrilleros/202311/>
- Solano, S., Gómez, P., González, M. y González-Ruiz, I. (2020). Alineación de los planes de área colombianos con los estándares básicos de competencia en matemáticas. *Perfiles educativos*, 62 (168), 124 – 138 <https://www.redalyc.org/journal/132/13271609009/html/>
- Todorov, T. (2008). *Los abusos de la memoria*. Paidós ibérica.
- Torres, I. (2017). Agenciamiento de la memoria social en la escuela colombiana como mecanismo reparador. *Controversia*, núm. 209, 173 – 204.

- Torres, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 165-185.
- Traverso, E. (2002). Historia y memoria. Apuntes para un debate. En Franco, M. y Levín, F. (Comp.) *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (67-96). Paídos.
- Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. *Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf)
- Uribe Vélez, A. (2005). Consejo comunal de gobierno # 99. Junio 11 de 2005 (Puerto Rico – Caquetá). [http://historico.presidencia.gov.co/discursos/discursos2005/junio/cc\\_caqueta.htm](http://historico.presidencia.gov.co/discursos/discursos2005/junio/cc_caqueta.htm)
- Uribe Vélez, A. (2007). Entrevista del Presidente Uribe a RCN Radio. <http://historico.presidencia.gov.co/sne/2007/julio/03/10032007.htm>
- Uribe Vélez, A. (2010). Palabras del Presidente Álvaro Uribe Vélez en la cátedra magistral. *Escuela Superior de Guerra*. <https://www.esdegue.edu.co/es/palabras-del-presidente-alvaro-uribe-velez-en-la-catedra-magistral>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2008). Los fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa. En Cohen, N. y Piovani, J. I. *La metodología de la investigación en debate*. La Plata, EDULP.
- Verdad Abierta (2016, enero 18). El camino violento hasta la masacre de concejales en Puerto Rico. <https://verdadabierta.com/el-camino-violento-hasta-la-masacre-de-concejales-en-puerto-rico/>
- Yerushalmi, J. (2002). *Zajor. La Historia judía y la memoria judía*. Antrophos.

### **Normatividad y jurisprudencia**

- Decreto 1038 (2015). Reglamentación de la Cátedra para la Paz. Presidencia de la República de Colombia.
- Juzgado Primero Penal del Circuito Especializado (2017). Audiencia de juicio oral – proceso con radicado 18001310700120130006800 [Archivo de audio].
- Juzgado Segundo Penal del Circuito Especializado de Florencia (2011). Sentencia condenatoria 2011-00150-00 del 19 de mayo 2011.

Ley 1448 (2011). Ley de víctimas y restitución de tierras. Congreso de la República de Colombia.

Ley 1732 (2014). Cátedra para la Paz. Congreso de la República de Colombia.

Ordenanza 007 (2007). Cátedra Caqueteña. Asamblea del Departamento Caquetá.

### **Entrevistas**

Exconcejal [Comunicación personal] Entrevistado el 21 de febrero 2022.

Concejal sobreviviente [Comunicación personal] Entrevistado el 12 de abril 2023.

Concejal sobreviviente [Comunicación personal]. Entrevistado el 10 de junio 2023.

Profesor 1. [Comunicación personal] Entrevistado el 16 de marzo 2023.

Profesora 2. [Comunicación personal] Entrevistada el 16 de marzo 2023.

Profesora 3. [Comunicación personal] Entrevista el 16 de marzo 2023.

Profesor 4. [Comunicación personal] Entrevistado el 16 de marzo 2023.

Orientadora [Comunicación personal] Entrevistada el 14 de julio 2023.

### Anexos

#### Anexo A Guion de entrevista para sobrevivientes y familiares de víctimas

<b>Escuela y memoria: Representaciones sociales de la Masacre de los Concejales en jóvenes estudiantes de Puerto Rico, Caquetá, 2023</b>			
Nombre		Edad	
Ocupación		Relación con el caso	
<b>Cuestionario</b>			
<b>Categoría</b>	<b>Banco de preguntas</b>		
<b>Historia de vida y relación con el territorio</b>	¿Dónde nació y fue criado?		
	¿Cómo era Puerto Rico en la década del 2000? ¿las relaciones comunitarias? ¿cómo funcionaba el sector público?		
	¿Qué se le viene a la cabeza cuando piensa en Puerto Rico?		
	¿Alguien en la familia ya había ocupado un cargo público?		
	¿Cómo conoció a la víctima? ¿Cómo era su relación? ¿Cómo le describiría?		
<b>Reconstrucción del hecho</b>	¿Qué puede relatar o recordar de lo sucedido el 24 de mayo del 2005?		
	¿Fue un hecho aislado o hubo eventos anteriores que llevaron a ese desenlace?		
	¿Qué actores identificaría usted como relevantes para entender lo ocurrido ese día?		
	¿Cuáles cree que fueron las causas y consecuencias?		
	¿Cree usted que la tragedia podría haberse evitado? ¿Cómo? ¿Por qué?		
	¿Cuál es la relación entre la vocación y servicio público y este atentado?		
	¿Hubo algún cambio en el municipio luego de la masacre de los concejales?		
<b>Emprendimiento de memoria</b>	Desde el acontecimiento, ¿ha habido acompañamiento del Estado? ¿De qué tipo?		
	¿Realiza usted o participa de algún evento conmemorativo en memoria de las víctimas de la		

	masacre?
	¿Conoce alguna organización, asociación o institución que haya realizado o realice actividades conmemorativas del hecho? ¿Cuáles?
	¿Cree usted que los jóvenes deben conocer lo ocurrido y reconocer la historia del municipio? ¿Cómo podría hacerse? ¿De qué serviría?
	¿Cuál cree que sería el rol de las escuelas en la transmisión de memorias sobre hechos como este?

## Anexo B Guion entrevista para docentes

<b>Escuela y memoria: Representaciones sociales de la Masacre de los Concejales en jóvenes estudiantes de Puerto Rico, Caquetá, 2023</b>			
Nombre		Edad	
Ocupación		Tiempo de servicio en la IE	
<b>Cuestionario</b>			
1. ¿Cómo caracterizaría socialmente a los estudiantes de grado 11? ¿Alguna pertenencia étnica, reconocimiento como víctimas del conflicto, etc.?			
2. A lo largo de su trayectoria como docente en esta institución educativa, ¿ha sido frecuente que dentro de sus alumnos haya víctimas de la violencia en Colombia, o que estos cuenten con familiares que hayan sido actores inmersos en el conflicto armado: ¿excombatientes, colaboradores, etc.? Si es así, ¿ha dificultado esto el normal desarrollo de los contenidos de sus clases? ¿Sí, no, por qué?			
3. En cuanto a la clase de ciencias sociales que usted imparte, ¿Cómo realiza la selección y preparación de los contenidos? ¿En qué herramientas pedagógicas se apoya?			
4. Dentro de los contenidos priorizados para impartir en la clase se abordan temas asociados al conflicto armado, cátedra de paz, caqueteñidad? ¿De qué manera? ¿a partir de qué grado escolar?			
5. ¿Normalmente o en el algún momento de su experiencia docente ha incluido dentro del temario del área el impacto del conflicto armado en Puerto Rico?			
6. Desde su conocimiento personal y profesional, ¿Podría contarme qué ocurrió en el municipio el 24 de mayo de 2005?			
7. ¿La Masacre de los Concejales es un tema que usted aborda en sus clases?			
8. ¿Sabe si la IE o alguna institución local realiza alguna actividad de alguna índole para conmemorar el 24 de mayo de cada año? ¿Cómo participan los jóvenes en estas actividades?			
9. ¿Cuál cree que es el rol de las instituciones educativas en Colombia en la recuperación y transmisión de la memoria como medida de no repetición de la violencia?			
10. En su experiencia, ¿cuál es la recepción o interés de los jóvenes en temas y actividades asociadas a la memoria sobre el pasado reciente de su territorio? ¿Por qué? ¿Cómo podría cambiarse o mejorarse dicho interés?			

## Anexo C Diseño metodológico grupos focales

<b>Escuela y memoria: Representaciones sociales de la Masacre de los Concejales en jóvenes estudiantes de Puerto Rico, Caquetá, 2023</b>			
Fecha		Lugar	
Hora de inicio		Hora finalización	
Participantes			
Tema			
<b>Objetivos</b>			
Evaluar el conocimiento de los jóvenes sobre la historia reciente del territorio (específicamente la Masacre de los Concejales) y el papel de la Institución Educativa en dicho proceso			
Analizar la disposición e interés de los jóvenes en temas de memoria del pasado reciente de su territorio			
Identificar los lugares de memoria más relevantes para los jóvenes mediante la elaboración de una cartografía social			
<b>Desarrollo</b>			
<b>Momento</b>	<b>Actividad</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>
<b>Introductorio/presentación</b>	Los jóvenes se organizan en grupos de máximo 7 personas, cada grupo elige un nombre alusivo a algún rasgo identitario del municipio y posteriormente se realiza la presentación de cada grupo, en la cual explican el origen de su nombre. Posteriormente, cada	Mapa de Puerto Rico impreso, marcadores.	15 - 20 minutos

	<p>grupo deliberará durante 5 minutos y elegirán cuál es el lugar de esparcimiento social y recreación de su preferencia en el municipio, luego un representante de cada grupo pasará al tablero y ubicará y dibujará dicho lugar en el mapa que yace en la superficie.</p>		
<p><b>Desarrollo</b></p>	<p>Organizados en los mismos grupos iniciales, se les da a cada uno un mapa del municipio, colores, esferos y marcadores, con los cuales deben identificar sitios o lugares en el territorio donde ellos conozcan que ocurrieron eventos asociados al conflicto armado (asesinatos, secuestros, bombas, etc.), tratando de reconocer: actores, víctimas, fechas y causas. Adicionalmente, se les entrega un cuestionario con 5 preguntas: ¿Cómo nos enteramos o conocimos esa historias? ¿Cómo nos interpela el conflicto armado como jóvenes, es algo lejano (pasado) o es algo presente? ¿cuál creemos que es el rol de nosotros como jóvenes en la construcción de paz y memoria? ¿Dónde y cómo podríamos conocer más del impacto de la violencia en nuestro territorio?</p>	<p>Cartulinas/papel periódico, colores, esferos, marcadores</p>	<p>30 - 40 minutos</p>

	<p>Una vez realizada la socialización de las cartografías y las respuestas al cuestionario. Se interpela a los participantes a reflexionar sobre un hecho específico, la Masacre de los Concejales, pegando una foto del grupo de concejales en el tablero y, si ninguno de los grupos identificó este hecho dentro de sus mapas, se procede a preguntar si conocen la fotografía y las personas que en ella aparecen, por el contrario, si sí fue identificado se parte de lo relatado por los jóvenes en la socialización y se ahonda en preguntas como: qué sucedió el 24 de mayo de 2005, por qué sucedió, que consecuencias tuvo, qué actividades conmemorativas se realizan en el municipio ese día, etc., si es un hecho cercano o lejano espacio temporalmente, qué representa ese acontecimiento para ellos y para sus familias</p>	<p>Fotografía impresa de las víctimas</p>	<p>15 minutos</p>
<p><b>Cierre</b></p>	<p>Para cerrar el grupo focal se invita a los jóvenes a reflexionar sobre el mapa que se construyó colectivamente en el momento introductorio de los lugares de esparcimiento y socialización más frecuentados o preferidos por ellos y cómo estos lugares se traslapan con los mapas elaborados por ellos sobre eventos de violencia y conflicto armado. Apropriarse del territorio que habitamos implica reconocer que este tiene historias por contar.</p>		<p>10 minutos</p>

Anexo D Fotografías de los grupos focales con estudiantes grado 11° - ITESCO









