

TESIS DOCTORAL
JULIÁN DAVID BERMEO OSORIO

MUSEOS ESCOLARES DE LA MEMORIA

**¿MANIFESTACIONES DE LA CULTURA HISTÓRICA
Y OPORTUNIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA
CONCIENCIA HISTÓRICA?**

ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE EN COLOMBIA



Deusto

Universidad de Deusto

**Museos escolares de la memoria: ¿manifestaciones de la cultura histórica y
oportunidades para el desarrollo de la conciencia histórica?
Estudio de caso múltiple en Colombia**

Programa de Doctorado en Derechos Humanos: Retos
Éticos, Sociales y Políticos

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Tesis doctoral presentada por:
Julián David Bermeo Osorio

Dirigida por:
Angela Bermúdez Vélez
y
Jaime Cuenca Amigo

2025

**Museos escolares de la memoria: ¿manifestaciones de la cultura histórica y
oportunidades para el desarrollo de la conciencia histórica?
Estudio de caso múltiple en Colombia**

BERMEO OSORIO
JULIAN DAVID -
Y8808894T

Firmado digitalmente por BERMEO
OSORIO JULIAN DAVID - Y8808894T
Nombre de reconocimiento (DN): c=ES,
serialNumber=IDCES-Y8808894T,
givenName=JULIAN DAVID, sn=BERMEO
OSORIO, cn=BERMEO OSORIO JULIAN
DAVID - Y8808894T
Fecha: 2025.09.15 12:10:19 +02'00'

Tesis doctoral presentada por
Julián David Bermeo Osorio

BERMUDEZ
VELEZ ANGELA -
79398062S

Firmado digitalmente por
BERMUDEZ VELEZ ANGELA -
79398062S
Fecha: 2025.09.15 11:34:36
+02'00'

Dra. Ángela Bermúdez Vélez
Supervisora

Jaime
Cuenca

Firmado digitalmente por Jaime
Cuenca
Nombre de reconocimiento (DN):
cn=Jaime Cuenca, o=Universidad
de Deusto, ou,
email=jaime.cuenca@deusto.es,
c=ES
Fecha: 2025.09.15 11:44:13 +02'00'

Dr. Jaime Cuenca Amigo
Supervisor

Bilbao, 15 de septiembre de 2025

En realidad, a pesar de que todo el mundo lo tenía por loco, José Arcadio Segundo era en aquel tiempo el habitante más lúcido de la casa. Enseñó al pequeño Aureliano a leer y a escribir, lo inició en el estudio de los pergaminos, y le inculcó una interpretación tan personal de lo que significó para Macondo la compañía bananera, que muchos años después, cuando Aureliano se incorporara al mundo, había de pensarse que contaba una versión alucinada, porque era radicalmente contraria a la falsa que los historiadores habían admitido, y consagrado en los textos escolares.

Gabriel García Márquez, *Cien Años de Soledad*

Resumen

Esta tesis doctoral aborda el fenómeno de los museos escolares de la memoria en Colombia, espacios que cumplen simultáneamente funciones educativas, museísticas y conmemorativas. Su carácter híbrido plantea un reto al campo de la educación histórica. A partir de un diseño metodológico de estudio de caso múltiple con enfoque cualitativo y una estrategia combinada de recolección de datos, se analizan dos experiencias situadas en contextos geográficos y socioculturales distintos: el MEM C-13 en Medellín y Recuerdos de mi Wayco en Samaniego. La integración de las categorías de cultura histórica y conciencia histórica permitió comprender cómo estos museos se configuran en sus comunidades, cómo representan el pasado violento y de qué manera contribuyen a que los estudiantes le atribuyan sentido y lo integren en la orientación de sus vidas. Los hallazgos muestran que ambos se consolidan como infraestructuras mnemónicas que responden a necesidades en contextos atravesados por violencia, pobreza y estigmatización. Las narrativas que despliegan contribuyen a desnaturalizar la violencia, aunque presentan limitaciones para ofrecer una comprensión disciplinar amplia del conflicto armado. Pese a la tensión constante entre memoria e historia, cultivan sobre todo la autorrepresentación y la sensibilidad hacia el pasado, pero en menor medida la comprensión histórica rigurosa. Más que una debilidad, esta tensión abre la posibilidad de potenciar el papel pedagógico y social de estos museos y fortalecer los vínculos entre educación histórica formal y no formal.

Abstract

This doctoral dissertation examines the school museums of memory in Colombia—spaces that simultaneously fulfil educational, museological, and commemorative functions. Their hybrid character poses a challenge to the field of history education. Drawing on a multiple case study design with a qualitative approach and a combined data collection strategy, the research analyses two experiences situated in different geographic and sociocultural contexts: *MEM C-13* in Medellín and *Recuerdos de mi Wayco* in Samaniego. The integration of the categories of historical culture and historical consciousness made it possible to understand how these museums take shape within their communities, how they represent the violent past, and how they contribute to students' meaning-making and appropriation of that past in orienting their lives. Findings show that both museums have been consolidated as mnemonic infrastructures that respond to needs in contexts marked by violence, poverty, and stigmatization. The narratives they construct contribute to denaturalizing violence, although they reveal limitations in providing a broad disciplinary understanding of the armed conflict. Despite the ongoing tension between memory and history, they cultivate above all self-representation and sensitivity toward the past, while fostering rigorous historical understanding to a lesser extent. Rather than a weakness, this tension opens up the possibility of strengthening the pedagogical and social role of these museums and enhancing the links between formal and non-formal history education.

Agradecimientos

A las víctimas del conflicto armado, cuya memoria inspira y da sentido a los museos escolares de la memoria.

A las rectoras, rectores, profesoras, profesores y estudiantes que me recibieron con generosidad, abriéndome no solo las puertas de sus colegios y de sus museos, sino también las de sus vidas.

A mi mamá, quien con su vocación docente me transmitió el cariño y el interés por la educación. A donde llego es, sin duda, gracias a todo su amor y a sus esfuerzos.

A mi abuela, tías y primas, que han tejido a lo largo de los años una red de cuidado en la que siempre me he sentido sostenido. Y, de manera especial, a Laura, quien ha estado para escucharme, animarme y aterrizarme.

A mis supervisores: Ángela, que me lanzó hacia un proyecto ambicioso y me impulsó a ir siempre más lejos; y Jaime, que con su amabilidad y calidez me dio la confianza para hacerlo. Este recorrido habría sido posible, pero no habría sido igual sin el acompañamiento de Mónica en el cuidado de mi salud mental; la amistad de toda la vida de Andrea y Juan Manuel y, en particular, sus aportes en el componente gráfico y audiovisual de este proyecto; y la compañía constante y estimulante de la comunidad COFUND, en especial de Lorenzo, así como de mis colegas de despacho.

A todas y todos ustedes, mi gratitud más sincera y mi cariño profundo.

Lista de tablas

Tabla 2.1. Claves narrativas y los mecanismos discursivos que denotan..	28
Tabla 2.2. Preguntas para examinar las narrativas sobre el pasado violento en museos..	29
Tabla 2.3. Historia significativa para cultivar la conciencia histórica..	41
Tabla 2.4. Niveles y subniveles de la categoría de cultura histórica para el análisis de los museos escolares de la memoria..	47
Tabla 2.5. Niveles y subniveles de la categoría de conciencia histórica para el análisis de los museos escolares de la memoria..	49
Tabla 2.6. Marco analítico integrado para el estudio de los museos escolares de la memoria como fenómeno emergente en Colombia..	50
Tabla 3.1. Momentos del diseño metodológico basadas en los pasos propuestos por Stake y las preguntas guía de Yin..	57
Tabla 3.2. Museos escolares de la memoria en Colombia y criterios de selección de casos.....	64
Tabla 3.3. Casos seleccionados para el estudio de caso múltiple..	65
Tabla 3.4. Instituciones educativas como escenarios de investigación.....	67
Tabla 3.6. Denominación de participantes en el estudio..	68
Tabla 3.7. Fuentes de evidencia obtenidas mediante la estrategia híbrida.	80
Tabla 3.8. Estructura del marco analítico para el estudio de los museos escolares de la memoria..	82
Tabla 3.9. Libro de códigos utilizado para la categorización en ATLAS.ti.....	84
Tabla 4.1. Relación entre las representaciones narrativas del MEM C-13 y las claves narrativas utilizadas en su identificación.....	112
Tabla 4.2. Recategorización de objetivos del MEM C-13.....	147
Tabla 4.3. Impacto de las limitaciones del pensamiento histórico en la reflexión ética.....	186
Tabla 5.1. Relación entre las representaciones narrativas de Recuerdos de mi Wayco y las claves narrativas utilizadas en su identificación e interpretación.....	214
Tabla 5.2. Recategorización de objetivos de Recuerdos de mi Wayco..	243
Tabla 6.1. Síntesis de las convergencias narrativas identificadas en el MEM C-13 y Recuerdos de mi Wayco.....	286
Tabla 6.2. Correspondencia entre necesidades de orientación temporal y objetivos de los museos..	294

Lista de figuras

Figura 1.1. Foto de Jesús Abad Colorado..	1
Figura 2.1. Matriz de la relación historia-memoria..	17
Figura 3.1. Mapa actual del fenómeno de los museos escolares de la memoria en Colombia...	63
Figura 3.2. Detalle del instrumento diseñado para la observación.	72
Figura 4.1. Ubicación del MEM C-13 en el mapa de Colombia..	88
Figura 4.2. Vista panorámica de la Comuna 13.	89
Figura 4.3. Detalle de un mural conmemorativo de la Operación Orión captado durante el Grafitour.	95
Figura 4.4. Plano espacial del MEM C-13.	100
Figura 4.5. El Poblamiento del Valle de Aburrá y El mestizaje.	101
Figura 4.6. La plaza de mercado y el Costumbrismo Paisa.	101
Figura 4.7. La Vieja Política.	102
Figura 4.8. El Sufrimiento de la Comuna 13.	102
Figura 4.9. Operación Orión, Tierra Arrasada.	103
Figura 4.10. La Escombrera.	103
Figura 4.11. El Presente: Llorar y Reír y El Poder de la Educación: la Lucha por el Cambio.	104
Figura 4.12. El Renacimiento.	104
Figura 4.13. Memorial al Estudiante Caído, instalación Sala de Reparación Colectiva.	105
Figura 4.14. Panel de la muestra La Bitácora de los Abuelos: relatos de la Comuna y piezas de la Muestra Artística Colegio los Alcaravanes.	105
Figura 4.15. Acción de pecho a tierra siendo ejecutada por estudiantes de la Institución Educativa Eduardo Santos.	106
Figura 4.16. Detalle rostro y entorno en El Presente: Entre Llorar y Reír.	114
Figura 4.17. Detalle hombres armados en La Lucha por el Cambio, el Poder de la Educación.	115
Figura 4.18. Detalle de Jorge Robledo y población campesina en El Poblamiento del Valle de Aburrá.	116
Figura 4.19. Detalle de la diversidad poblacional en El Mestizaje.	116
Figura 4.20. Detalle del espacio memorial en la escena Operación Orión, Tierra Arrasada.	120
Figura 4.21. Detalle del Memorial al Estudiante Caído en la Sala de Reparación Colectiva.	121

Figura 4.22. Candado destruido y restos de material bélico expuestos en la Sala de Reparación Colectiva.....	121
Figura 4.23. Detalle de los toldos en La Plaza de Mercado.....	122
Figura 4.24. Detalle de una mujer buscadora en Operación Orión, Tierra Arrasada.....	123
Figura 4.25. Detalle de la camiseta expuesta en la Sala de Reparación Colectiva.....	123
Figura 4.26. Detalle de las ratas en La Vieja Política.	125
Figura 4.27. Detalle de un paramilitar encapuchado en Operación Orión, Tierra Arrasada.....	126
Figura 4.28. Detalle determinadores y ejecutores de la violencia en La Lucha por el Cambio, el Poder de la Educación.	127
Figura 4.29. Detalle del campesinado en El Poblamiento del Valle de Aburrá.	129
Figura 4.30. El Muro de Santiago Salazar Mesa, Muestra Artística del Colegio Los Alcaravanes.	130
Figura 4.31. Detalle de las víctimas en La Escombrera.....	130
Figura 4.32. Detalle de un joven de la Comuna 13 en el Presente: Entre Llorar y Reír. ...	131
Figura 4.33. Detalle de retrato de Pablo Escobar en El Costumbrismo Paisa.....	133
Figura 4.34. Detalle de los políticos corruptos en La Vieja Política.	133
Figura 4.35. Detalle de helicópteros en El Sufrimiento de la Comuna 13.....	134
Figura 4.36. Restos de material militar expuesto en la Sala de Reparación Colectiva.....	134
Figura 4.37. Detalle de paramilitares encapuchados en Operación Orión, Tierra Arrasada.....	135
Figura 4.38. Detalle niña leyendo en La Lucha por el Cambio, el Poder de la Educación.	137
Figura 4.39. Detalle de una pareja triunfal en El Renacimiento.....	138
Figura 4.40. Detalle del libro de páginas a medio llenar, con el que concluye el Gran Mural.....	138
Figura 4.41. Texto curatorial del MEM C-13.	146
Figura 4.42. Detalle del libro abierto, símbolo de la historia de la Comuna 13.	152
Figura 5.1. Mapa de Colombia con la ubicación de Recuerdos de mi Wayco. Elaboración propia.	193
Figura 5.2. Panorámica de Samaniego.....	194
Figura 5.3. Plano espacial de Recuerdos de mi Wayco.....	203
Figura 5.4. Detalle de las láminas de La Guerra en el Calendario de la Memoria.....	204
Figura 5.5. Mural Pintando los Recuerdos.....	204
Figura 5.6. Los Paisajes del Dolor y de la Resistencia.	206
Figura 5.7. Cartografía Social de la Violencia en Samaniego.....	206
Figura 5.8. Los Surcos de la Guerra.	207

Figura 5.9. En Nombre de la Honra y la Dignidad y detalle de los Cuadernos de Ruta. ...	208
Figura 5.10. Figuras de la Infancia.....	208
Figura 5.11. Vitrina con distintos objetos, situada en el aula.	209
Figura 5.12. Láminas del Calendario en la Memoria de la Guerra.	215
Figura 5.13. Detalle de una lámina de La Guerra en el Calendario de la Memoria.....	222
Figura 5.14. Detalle de la población victimizada en el Mural Pintando los Recuerdos	223
Figura 5.15. Elementos constitutivos de Los Surcos de la Guerra.	226
Figura 5.16. Detalle margen izquierdo Mural Pintando los Recuerdos.	236
Figura 5.17. Detalle margen derecho del Mural Pintando los Recuerdos.	237
Figura 5.18. Detalle del segmento central de Pintando los Recuerdos.	237
Figura 5.20. Texto curatorial de Recuerdos de mi Wayco.	242

Lista de siglas y acrónimos

Acrónimo	Nombre completo
ACCU	Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá
AUC	Autodefensas Unidas de Colombia
AUN	Autodefensas Unidas de Nariño
BACRIM	Bandas Criminales
BCN	Bloque Cacique Nutibara
BLS	Bloque Libertadores del Sur
CAP	Comandos Armados del Pueblo
CIDH	Corte Interamericana de Derechos Humanos
CINEP	Centro de Investigación y Educación Popular
CN	Clave narrativa
CNMH	Centro Nacional de Memoria Histórica
CTI	Cuerpo Técnico de Investigación Criminal y Judicial
DAS	Departamento Administrativo de Seguridad
EIMH	Estrategia de Iniciativas de Memoria Histórica
ELN	Ejército de Liberación Nacional
ESMAD	Escuadrón Móvil Antidisturbios
FARC-EP	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo
GDO	Grupos Delincuenciales Organizados
IMCV	Índice Multidimensional de Condiciones de Vida
JEP	Jurisdicción Especial para la Paz
MAP	Mina Antipersona
M-19	Movimiento 19 de abril
NN	Ningún Nombre
PEI	Proyecto Educativo Institucional
REDEPAZ	Red de Iniciativas de Paz y contra la Guerra
REG	Restos Explosivos de Guerra
RUV	Registro Único Nacional de Víctimas
UARIV	Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas
UNDMO	Unidad de Diálogo y Mantenimiento del Orden

Índice

Resumen.....	i
Abstract.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Lista de tablas.....	iv
Lista de figuras.....	v
Lista de siglas y acrónimos.....	viii
1. Introducción.....	1
1.1. Descripción de un fenómeno emergente.....	3
1.2. Educación histórica: campo de enunciación, principales desafíos y aportes de la investigación.....	4
1.3. Preguntas y objetivos de la investigación, marco analítico y diseño metodológico.....	6
1.4. Contexto político y educativo en el que surgen los museos escolares de la memoria.....	7
1.5. Estructura de la investigación.....	13
2. Los museos escolares de la memoria: un fenómeno emergente en la intersección entre conciencia histórica y cultura histórica.....	15
2.1. Un punto de partida: el desarrollo de la conciencia histórica como horizonte de la educación histórica.....	16
2.2. Cultura histórica: articulación entre regímenes históricos, infraestructuras mnemónicas y narrativas.....	23
2.3. El pensamiento histórico como propuesta educativa: articulaciones y limitaciones.....	30
2.4. La conciencia histórica como competencia para pensar históricamente: definición y limitaciones.....	34
2.5. Resignificar la conciencia histórica: algunas propuestas alternativas.....	38
2.6. Hacia la integración de un marco analítico propio.....	45
3. Metas, principios y diseño metodológico para el estudio de los museos escolares de la memoria.....	51
3.1. Fundamentación del enfoque cualitativo y del paradigma interpretativo en el estudio de los museos escolares de la memoria.....	51
3.2. Diseño metodológico del estudio de caso múltiple para la investigación de los museos escolares de la memoria.....	56

4. Estudio de caso 1: Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13 (MEM C-13).....	86
Sección A: cultura histórica	86
4.1. Infraestructura mnemónica: surgimiento y desarrollo del MEM C-13 en el contexto de su comunidad.....	87
4.2. Narrativas históricas: representación del pasado violento en el MEM C-13.....	110
Lecciones aprendidas en clave de cultura histórica	141
Sección B: conciencia histórica	143
4.3. De las necesidades de orientación temporal a la propuesta pedagógica del MEM C-13.....	145
4.4. La propuesta del MEM C-13: educación histórica entre memoria e historia.....	154
4.5. Ampliación de la educación histórica como desarrollo de la conciencia histórica desde la práctica museística	162
Lecciones aprendidas en clave de conciencia histórica	188
 5. Estudio de caso 2: Museo Escolar de la Memoria Recuerdos de mi Wayco.....	191
Sección A: cultura histórica	191
5.1. Infraestructura mnemónica: surgimiento y desarrollo de Recuerdos de mi Wayco en el contexto de su comunidad	192
5.2. Narrativas históricas: representación del pasado violento en Recuerdos de mi Wayco.....	211
Lecciones aprendidas en clave de cultura histórica	239
Sección B: Conciencia histórica	241
5.3. De las necesidades de orientación temporal a la propuesta de Recuerdos de mi Wayco.....	241
5.4. La educación histórica entre memoria e historia	250
5.5. Cultivar la conciencia histórica: dar sentido al pasado y movilizar la cultura histórica.....	254
Lecciones aprendidas en clave de conciencia histórica	270
 6. Discusión	272
6.1. ¿Cómo se originan y desarrollan los museos escolares de la memoria en sus comunidades?	272
En respuesta a la pregunta por el origen y desarrollo de los museos escolares de la memoria en sus comunidades.....	283

6.2.	¿De qué manera se representa el pasado violento en estos museos?.....	285
	En respuesta a la pregunta acerca de la representación del pasado violento	290
6.3.	¿De qué manera contribuyen los museos escolares de la memoria al desarrollo de la conciencia histórica?	292
	En respuesta a la pregunta sobre la contribución al desarrollo de la conciencia histórica	302
7.	Conclusiones	305
7.1.	Principales contribuciones de la investigación	306
7.2.	Limitaciones de la investigación	314
7.3.	Perspectivas futuras de desarrollo derivadas de la investigación	316
7.	Conclusions	324
7.1.	Main Contributions of the Research	325
7.2.	Limitations of the Research	332
7.3.	Future Development Perspectives Arising from the Research	334
Referencias		342
Anexos		356
Anexo A		356
Anexo B		363
Anexo C		365

1. Introducción

A simple vista, esta fotografía en la que se aprecian pupitres y una estantería con libros y papelería podría ser la de un aula de clase común a donde los estudiantes asisten y en la que se desarrollan actividades de enseñanza y aprendizajes regulares. Sin embargo, los numerosos impactos de bala en la pared, el descuido y el estado de abandono, remiten a un escenario alterado por la violencia.

La imagen fue capturada por el fotógrafo Jesús Abad Colorado durante la Operación Orión llevada a cabo en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín en 2002. Esta es una de las intervenciones militares urbanas más grandes realizadas en el marco del conflicto armado colombiano. Fue llevada a cabo por la Fuerza Pública —con participación de grupos paramilitares— contra milicianos de grupos guerrilleros (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017).



Figura 1.1. Foto de Jesús Abad Colorado. Recuperada de Vélez (2020).

Observar esta imagen me llevó a preguntarme si la escuela afectada había logrado sobreponerse a aquella experiencia trágica y si los estudiantes pudieron volver a ocupar los pupitres —que en la imagen permanecen vacíos— para retomar el curso de su proceso educativo. Más aún, si la violencia vivida de forma directa había quedado en el olvido o, por el contrario, había sido asumida como una oportunidad para la reflexión y el aprendizaje. Esto plantea un dilema no solo pedagógico, sino también ético y político, al que se enfrentan escuelas como la retratada en la fotografía, y en general, sociedades profundamente afectadas y divididas por la violencia, como la colombiana tras más de sesenta años de

conflicto armado. Para autores como Nytagodien y Neal (2004), este dilema radica en un deseo de reprimir o negar lo ocurrido, al tiempo que una necesidad de proclamar o hablar alto y claro sobre los terribles eventos ocurridos.

Tiempo después, contribuí como investigador al *Informe Final: Hay futuro si hay verdad* de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (en adelante, Comisión de la Verdad), más específicamente al tomo *No es un mal menor: Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado* (2022g), en el que se documentaban, entre otras afectaciones, las cometidas contra instituciones y comunidades educativas por parte de los distintos actores armados involucrados en el conflicto colombiano. Pude constatar entonces que el salón de clase fotografiado por Abad Colorado pertenecía a la Institución Educativa Eduardo Santos.

A partir del testimonio que Manuel López ofreció a la Comisión de la Verdad, en su calidad de rector de la misma institución educativa, supe que en 2018 la comunidad escolar había emprendido una acción de reparación simbólica y colectiva. Se trataba de la creación de un museo memorial —el Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13— como respuesta a los hechos violentos de los que había sido víctima dos décadas atrás. Con ello, evidenciaban una disposición a transformar la experiencia violenta vivida en una oportunidad pedagógica, en lugar de relegarla al olvido. Esta investigación, precisamente, surge del interés por comprender cómo las comunidades educativas enfrentan el dilema de enseñar —o no— sobre su pasado violento. Para ello, se exploran los procesos de musealización escolar del conflicto armado, como el que dio lugar al MEM C-13.

Posteriormente, conocí otros ejemplos de museos escolares de la memoria surgidos en distintas regiones del país. En 2015, por ejemplo, fueron inaugurados en Bogotá los museos escolares de los colegios Los Nogales y La Giralda. Su creación fue una iniciativa del profesor Arturo Charria, gracias a una beca otorgada en 2014 por el Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (en adelante, CNMH). En la cobertura que los medios de comunicación realizaron en ese momento, estos espacios fueron reseñados como “los primeros Museos Escolares de la Memoria” en Colombia (Castro, 2015). Posteriormente, en Samaniego, Nariño, se desarrolló el caso del Museo Escolar de la Memoria Recuerdos de mi Wayco, inaugurado en 2017. Este se sumó a otras experiencias que venían gestándose desde años anteriores y que, con el tiempo, continuaron proliferando en distintas regiones del país. Aunque al principio estas experiencias parecían casos aislados y su número era limitado, tenía la convicción de que representaban una forma singular de relacionarse con el pasado violento desde la escuela. A partir de esta observación, la investigación se orienta a comprender un fenómeno emergente: la creación reciente de museos escolares de la memoria en diversas regiones de Colombia.

1.1. Descripción de un fenómeno emergente

Los museos escolares de la memoria en Colombia se inscriben dentro de una tendencia global, como la proliferación de museos memoriales (Sodaro, 2018). Williams (2007) los describe como parte de un desarrollo institucional de escala global. Esta expansión, observable en las últimas décadas, puede interpretarse como expresión de una cultura histórica más participativa (Carretero et al., 2017), en la que se han diversificado las formas en que las personas se relacionan con el pasado, mediante el uso de medios audiovisuales y distintos tipos de lenguaje, desde los populares hasta los académicos. Esta creciente popularización de la cultura histórica ha coincidido con la necesidad de atender demandas sociales del presente a través de la memoria colectiva, fenómeno al que comúnmente se alude como el “boom de la memoria” (Blight, 2009).

De modo general, los museos memoriales constituyen un formato cultural nuevo e híbrido (Sodaro, 2018), orientado a conmemorar el sufrimiento masivo a causa de un hecho violento (Williams, 2007). Además de promover el conocimiento sobre el pasado violento, impulsan el reconocimiento de las víctimas, la construcción de paz y la asunción de responsabilidades colectivas en el presente. Asimismo, se proyectan hacia el futuro con la intención de prevenir nuevas formas de violencia, asegurando que los hechos del pasado no se repitan (Bickford y Sodaro, 2010). Para ello, recurren a una variedad de modelos discursivos, involucrando estrategias narrativas, experienciales y participativas que buscan involucrar activamente al público visitante (Asensio y Pol, 2017).

A diferencia de otros museos, desde su concepción estos espacios cuentan con la participación activa de distintos estamentos de la comunidad educativa: directivas docentes, profesores, estudiantes, familiares e integrantes de la comunidad como líderes sociales. En la mayoría de los casos, estos actores no poseen experiencia previa en labores museísticas como la colección, exhibición o conservación de objetos. Por ello, pueden considerarse parte de la esfera de los museos memoriales de base comunitaria o amateur (Winkler, 2015).

Cabe señalar que, hasta el momento, no se tiene conocimiento de precedentes similares en otros países; es decir, de museos creados dentro de instituciones escolares con el propósito de conmemorar conflictos armados. En la actualidad, los museos escolares de la memoria constituyen un fenómeno de carácter dinámico, en tanto que algunos de ellos han desaparecido, mientras que otros permanecen activos y atraviesan procesos de reinención e, incluso, de expansión.

1.2. Educación histórica: campo de enunciación, principales desafíos y aportes de la investigación

Para comprender el surgimiento y el papel de los museos escolares de la memoria en Colombia, esta investigación se sitúa en el campo de la educación histórica. Se trata de un ámbito en consolidación, dinámico y en constante evolución, caracterizado por su apertura al diálogo interdisciplinario. Como señalan Carretero et al. (2017), este campo ha ampliado su mirada más allá de las prácticas escolares tradicionales, incorporando una diversidad de producciones sociales —monumentos, conmemoraciones, museos, expresiones artísticas o medios masivos de comunicación— que ofrecen nuevas oportunidades para acercarse y aprender del pasado.

En este marco ampliado de posibilidades para el aprendizaje histórico, los museos escolares de la memoria ofrecen una experiencia educativa particular. A diferencia de los museos convencionales o de los espacios conmemorativos situados fuera del sistema educativo, estos se ubican en instituciones colombianas de educación básica y media. También se distinguen de los salones de clase tradicionales, ya que en ellos se desarrollan prácticas formativas no formales, como actos simbólicos y conmemorativos en fechas significativas, tanto locales como nacionales. Además, pueden articularse con acciones educativas alineadas con el proyecto educativo institucional, integrándose a la planificación académica y al currículo formal. Todo esto refuerza su carácter híbrido, al combinar elementos propios de los museos memoriales con prácticas propias del ámbito escolar. Por lo tanto, en estos espacios confluyen procesos de educación histórica tanto formal como informal.

Este tipo de experiencias demanda marcos teóricos que superen la dicotomía entre historia académica y memoria colectiva. La porosidad entre ambas esferas obliga a adoptar perspectivas más integrales, como la propuesta por el concepto de conciencia histórica (Bermúdez y Epstein, 2020). Rüsen (2004), se refiere a ella como la motivación humana por comprender el pasado con el fin de orientarse en el presente y proyectarse hacia el futuro. Así, la conciencia histórica surge de la interacción entre los intereses de la vida práctica y los marcos interpretativos de la historia como disciplina, restableciendo un vínculo debilitado por la priorización exclusiva del rigor científico (Bermúdez et al., 2020).

A partir de estas premisas, autores como Seixas (2004, 2016) conciben la educación histórica como un espacio destinado a articular y responder a las inquietudes provenientes de las necesidades de orientación temporal de los estudiantes y sus comunidades. Estas se manifiestan en preguntas sobre el pasado, el presente y el futuro, que varían según sus contextos, experiencias, sensibilidades e intereses. Desde esta perspectiva, la historia escolar y la memoria colectiva no son esferas separadas, sino dimensiones que se

entrecruzan y reconfiguran mutuamente. Por tanto, la educación histórica está llamada a tender puentes con los procesos informales de aprendizaje del pasado en los que la memoria colectiva es predominante.

Sin embargo, en la práctica, el enfoque de la educación histórica como desarrollo de la conciencia histórica ha sido abordado principalmente desde los llamados modelos de competencia disciplinar, centrados en la progresión del pensamiento histórico y el uso de conceptos disciplinares propios de la indagación histórica académica (Popa, 2022, 2023). Aunque estos modelos han contribuido significativamente al fortalecimiento de la enseñanza de la historia —especialmente en países desarrollados, industrializados y de tradición occidental— tienden a focalizarse en lo que los estudiantes pueden hacer individualmente a nivel cognitivo, dejando de lado dimensiones clave como la identidad, los afectos, las dinámicas comunitarias y la agencia colectiva en la construcción de sentido histórico.

Por ello, su adopción exclusiva resulta limitada para analizar experiencias novedosas, aunque complejas, como la de los museos escolares de la memoria. En estos espacios, el aprendizaje histórico no se orienta únicamente a fines intelectuales ni se produce solo mediante la enseñanza formal de la historia escolar. Muy por el contrario, involucra dimensiones políticas, éticas, identitarias y afectivas, y responde a propósitos que trascienden el ámbito académico, tales como el reconocimiento del daño, la sanación colectiva, la formación de identidades y la transformación de realidades sociales.

Estudiar este fenómeno emergente requiere, entonces, un enfoque más amplio y flexible, que permita atender tanto a las formas académicas de interpretación del pasado como a las maneras simbólicas, emocionales y comunitarias en que las personas se relacionan con él, en el transcurso de su cotidianidad. Con este propósito, se parte aquí del supuesto de que el aprendizaje histórico no ocurre en el vacío, sino que está inscrito en una cultura histórica específica, entendida como el conjunto de representaciones, discursos, prácticas y recursos simbólicos mediante los cuales una sociedad construye su vínculo con el pasado. Como señalan Grever y Adriaansen (2017), no puede haber conciencia histórica sin una cultura histórica que la sostenga: ambas son caras de una misma moneda.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental indagar cómo surgen los museos escolares de la memoria en el contexto particular de las escuelas y comunidades que los crearon, entendiendo estos procesos como fruto de dinámicas sociales, culturales y pedagógicas singulares. Asimismo, si se reconoce que la cultura histórica proporciona recursos —narrativas, imágenes, símbolos, prácticas— para representar y resignificar el pasado, se hace necesario analizar cómo se construyen y comunican en estos museos los relatos sobre la violencia vivida, así como los sentidos que instauran.

El concepto de conciencia histórica introduce una dimensión clave para esta indagación, ya que permite analizar cómo las comunidades educativas —especialmente los

estudiantes— se apropian del pasado al movilizar la cultura histórica disponible en los museos (Nordgren, 2016), con el fin de orientar su experiencia y comprensión del presente. En este sentido, interesa comprender cómo los jóvenes se vinculan con ese pasado doloroso y lo resignifican, tanto en relación con el conflicto armado como con su identidad presente y sus proyecciones futuras (Popa, 2022, 2023).

1.3. Preguntas y objetivos de la investigación, marco analítico y diseño metodológico

A partir de esta serie de planteamientos provenientes de la literatura especializada del campo de la educación histórica, se formulan las preguntas que orientan esta investigación:

- 1) ¿Cómo surgieron y se consolidaron los museos escolares de la memoria en sus comunidades?
- 2) ¿Qué representaciones del pasado violento construyen y comunican estos museos?
- 3) ¿Qué papel desempeñan en el desarrollo de la conciencia histórica de los estudiantes?

A partir de esta serie de preguntas, la investigación se propone los siguientes objetivos:

- a) Reconstruir el proceso de creación y consolidación de los museos escolares de la memoria en sus contextos específicos.
- b) Analizar las representaciones del pasado violento que se configuran en estos espacios.
- c) Comprender cómo la experiencia en el museo incide en los procesos de apropiación del pasado por parte de los estudiantes, en función de su búsqueda de orientación temporal y construcción de sentido histórico.

Para alcanzar estos objetivos, la investigación se apoya en un marco analítico que articula las categorías de cultura histórica y conciencia histórica, cuya convergencia en el proceso interpretativo constituye uno de sus principales aportes. Esta articulación permite abordar integradamente las condiciones simbólicas, materiales y sociales que posibilitan la emergencia de estos espacios, al tiempo que los procesos mediante los cuales los estudiantes se relacionan con el pasado violento, se apropian de él y lo incorporan a su proyecto vital.

Metodológicamente, se adopta un diseño de estudio de caso múltiple, enmarcado en una perspectiva cualitativa e interpretativa. El análisis se estructura a partir del estudio de dos casos: el Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13 (MEM-C 13), ubicado en la

Institución Educativa Eduardo Santos en Medellín (Antioquia), y el Museo Escolar de la Memoria Recuerdos de Mi Wayco, de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta en Samaniego (Nariño).

Esta elección permite analizar un mismo fenómeno —la musealización escolar del pasado violento— a través de experiencias particulares, con anclajes geográficos y temporales diversos. A partir de esta muestra, se busca observar cómo se configura el fenómeno en contextos con historias, actores y trayectorias distintas, lo cual posibilita identificar tensiones, regularidades y diferencias significativas entre los casos. A partir de los aprendizajes generados por cada uno de ellos, se podrá construir una mirada articulada y comprehensiva del fenómeno en su conjunto.

En coherencia con este diseño, y con el fin de captar los significados situados en los distintos niveles de la compleja realidad que constituyen los casos estudiados, la información fue recolectada mediante una estrategia híbrida que combina diversas técnicas cualitativas. Entre ellas se encuentran la observación de campo —registrada mediante guías y un archivo fotográfico—, entrevistas individuales y grupales (posteriormente transcritas), y la producción de material audiovisual durante un taller de creación de videoguías con estudiantes de cada museo. Todos estos insumos fueron incorporados al software de análisis cualitativo ATLAS .ti, donde se procedió a su codificación a partir de categorías y códigos derivados del marco analítico.

1.4. Contexto político y educativo en el que surgen los museos escolares de la memoria

Una vez inscrito el fenómeno de los museos escolares de la memoria en el campo de la educación histórica, resulta fundamental situarlo en el contexto colombiano. La fotografía de Abad Colorado que fue mencionada al inicio —la cual documenta un hecho violento ocurrido hace más de dos décadas— no constituye un caso aislado. Por el contrario, la Comisión de la Verdad (2022g) documentó que, entre 1980 y 2021, se registraron al menos 881 afectaciones a comunidades educativas, incluyendo ataques a estudiantes y docentes, así como daños a infraestructuras escolares, en el marco de un fenómeno más amplio de violencia como es el conflicto armado en Colombia. Este fenómeno, cuyos efectos persisten hasta la actualidad, se consolidó a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, aunque sus raíces se remontan a las primeras décadas de ese mismo siglo.

En cumplimiento de su mandato de esclarecimiento, la Comisión de la Verdad estructuró su relato mediante una periodización histórica compuesta por seis “periodos macro”. Estos fueron concebidos como coyunturas donde confluyeron factores políticos,

militares, económicos, sociales y culturales, produciendo transformaciones que permiten comprender la evolución del conflicto y el impacto que ha tenido (Comisión de la Verdad, 2022f). Dado que los hechos objeto de conmemoración en los museos escolares de la memoria están estrechamente vinculados con el conflicto armado, conviene referirse brevemente a cada uno de estos periodos, a partir de los planteamientos de la Comisión de la Verdad.

A partir de esta periodización, el punto de inicio se ubica en 1958, cuando comienza una violencia cualitativamente distinta a la precedente. Como antecedente inmediato, se contempla el periodo comprendido entre 1944 y 1958, marcado por el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, líder liberal y candidato presidencial. Este hecho intensificó la guerra civil bipartidista conocida como “La Violencia”, que fue contenida mediante un pacto entre las élites de los partidos Liberal y Conservador, que dio origen al Frente Nacional (1958). De acuerdo con la Comisión de la Verdad, los acontecimientos de este último año marcaron el inicio de una violencia de carácter insurgente-contraínsurgente que caracterizó el conflicto armado colombiano en las décadas siguientes.

El primer periodo, comprendido entre 1958 y 1978, coincide con la vigencia del Frente Nacional. Durante este tiempo, los partidos tradicionales se alternaron en el poder, pero sin abrir espacios para la manifestación de otras expresiones políticas. La exclusión, la ausencia de reformas estructurales —como la agraria— y el contexto internacional de la Guerra Fría propiciaron el surgimiento de grupos guerrilleros como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), seguidos más adelante por guerrillas como el Movimiento 19 de abril (M-19), entre varias otras. También comenzaron a emerger grupos de autodefensa apoyados por sectores militares. Los movimientos sociales y estudiantiles experimentaron un crecimiento, enfrentando una fuerte represión estatal. Este período acaba siendo caracterizado por la Comisión de la Verdad como la transformación de una paz política excluyente en un conflicto armado cuya duración se prolongaría en el tiempo.

En el segundo periodo (1978–1991), se terminaron de consolidar los principales actores armados del conflicto: guerrillas, paramilitares y narcotráfico. La respuesta estatal fue una fuerte represión, especialmente tras la adopción del Estatuto de Seguridad de 1978 y la influencia de la doctrina de seguridad nacional de Estados Unidos, generando graves violaciones de derechos humanos. Paralelamente, como respuesta desde la sociedad civil, se fortaleció el movimiento en defensa de los derechos humanos y emergieron nuevas formas de participación política que desembocaron en la convocatoria de una Asamblea Constituyente y la promulgación de la Constitución de 1991, que abrió la puerta a acuerdos de paz con algunas de las guerrillas existentes.

En el tercer periodo, comprendido entre 1991 y 2002, las expectativas generadas por la nueva Constitución en torno a la construcción de un Estado y una sociedad más democráticos y pluralistas se vieron frustradas por la exacerbación de la violencia ejercida por las guerrillas que aún permanecían en armas, especialmente las FARC-EP; por el auge del paramilitarismo; por el narcotráfico, que, aunque fragmentado, se encontraba en expansión; y por el crecimiento sostenido de las fuerzas armadas. Hacia mediados de la década, las estrategias de control territorial y poblacional —y, en consecuencia, las disputas entre los distintos grupos armados— se intensificaron, dando lugar a lo que la Comisión de la Verdad describe como un “desmadre”. Los grupos paramilitares, ya organizados bajo el proyecto de alcance nacional denominado Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) —con el respaldo del narcotráfico y de sectores de las fuerzas militares, así como de élites políticas y económicas— emprendieron una estrategia de tierra arrasada. Por su parte, las FARC-EP, también financiadas por los recursos provenientes de la economía cocalera, exacerbaron su guerra de movimientos. Esto derivó en un fuerte movimiento por la paz, cuyas demandas se cristalizaron en diálogos con FARC-EP y ELN. Ante el fracaso de ambos, se impulsó una mayor militarización mediante la puesta en marcha del Plan Colombia con financiación de Estados Unidos. Según la Comisión de la Verdad, este periodo registra los niveles de victimización más altos a lo largo de las distintas décadas de conflicto armado.

Durante el cuarto periodo (2002–2016), bajo los gobiernos de Álvaro Uribe, se implementó la Política de Seguridad Democrática, centrada en una ofensiva militar para debilitar a las FARC-EP. Paralelamente, se adelantaron negociaciones con las AUC, que para 2005 aún ejercían violencia de forma masiva. Estas negociaciones culminaron en la promulgación de la Ley de Justicia y Paz (2005), la cual permitió una desmovilización parcial del paramilitarismo e inició la implementación de mecanismos de justicia transicional. En consecuencia, las guerrillas instalaron sus retaguardias en las zonas fronterizas, especialmente en Venezuela, mientras que, como resultado de los pactos políticos entre los paramilitares y el narcotráfico gestados años atrás, surgieron las llamadas Bandas Criminales (BACRIM). El balance del poder militar se inclinó a favor del Estado colombiano gracias al aumento de la capacidad aérea y fluvial de sus fuerzas armadas, que llegaron a convertirse en las más grandes de América Latina, en parte debido a la financiación del Plan Colombia. No obstante, la legitimidad y los resultados de esta política han sido ampliamente cuestionados, ya que estuvieron acompañados de graves violaciones de derechos humanos, como las ejecuciones extrajudiciales conocidas como “falsos positivos”, los despojos masivos de tierras y la infiltración del paramilitarismo en la política, fenómeno denominado “parapolítica”.

Hacia el final del periodo, se produjo un cambio de gobierno y con ello un quiebre significativo entre las élites políticas respecto a la salida que debería dársele al conflicto

armado. A diferencia de su antecesor, que propendió por su aniquilamiento, Juan Manuel Santos dio inicio formal a los diálogos con las FARC-EP, que culminaron en la firma del Acuerdo Final de Paz en 2016. Este proceso, que se proponía la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, no estuvo desprovisto de inconvenientes, ya que se enfrentó una fuerte polarización política y social, evidenciada en el rechazo de una estrecha mayoría de los votantes colombianos al plebiscito al cual fue sometido en una primera instancia. Esto ocurrió tras una campaña de desinformación liderada por fuerzas políticas de derecha, encabezadas por el expresidente Álvaro Uribe, que recurrieron a conceptos como la "ideología de género" para deslegitimar el acuerdo, dado que uno de sus componentes innovadores consistía, precisamente, en la incorporación transversal de una perspectiva de género (International Crisis Group, 2017). El resultado adverso condujo a un proceso de renegociación, y el acuerdo modificado que surgió de allí fue finalmente firmado el 24 de noviembre de 2016 en el Teatro Colón de Bogotá. Su refrendación en el Congreso de la República se realizó de manera expedita gracias a la implementación del mecanismo parlamentario de vía rápida "*fast-track*". Ese mismo año culminó con la entrega del premio Nobel de la Paz al presidente Santos.

Finalmente, la Comisión de la Verdad caracteriza el periodo de "posacuerdo" (2016-2020) como una paz incompleta y un posconflicto violento que deja las puertas abiertas para la prolongación de la violencia. Al respecto, autores como Gutiérrez (2021) advierten que, tras la desmovilización de las FARC-EP, viene desencadenándose "un nuevo ciclo de violencia política" que amenaza con revertir los avances logrados por el Acuerdo entre dicha guerrilla y el gobierno nacional, cuya implementación ha estado caracterizada por numerosos "desacuerdos, fracturas y tareas pendientes" (Restrepo y Rettberg, 2023). El respaldo constante de la comunidad internacional, expresado en un acompañamiento sostenido al proceso, contrasta con la ausencia de consensos internos (Borda y Gómez, 2023). Esta paradoja se hizo evidente en 2018, cuando Iván Duque inauguró su presidencia con un 'contraataque político' orientado a revertir lo acordado, al objetar la sanción de la ley que daba origen a la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), uno de los pilares del sistema de justicia transicional pactado para juzgar los crímenes cometidos en el marco del conflicto armado y garantizar los derechos de las víctimas (Gómez, 2020).

En este momento histórico marcado por el tránsito de una lógica de guerra total hacia una paz incompleta y el inicio del denominado posacuerdo en 2016, comienzan a emerger los museos escolares de la memoria como respuestas pedagógicas situadas frente a los efectos persistentes del conflicto y las posibilidades abiertas por el proceso de paz. Aunque se trata de iniciativas geográficamente dispersas, entre ellas se advierte una concurrencia temporal, dado que la mayoría de estos museos escolares fueron establecidos entre 2015 y 2022. Los más antiguos datan de 2015 y corresponden a los museos escolares creados en

los colegios bogotanos Los Nogales y La Giralda. El más reciente, del que se tiene conocimiento, es el Museo Escolar de la Memoria Histórica Voces de la Selva, fundado en 2022 en la Institución Educativa Rural Leónidas Norzagaray, ubicada en el municipio de Puerto Leguizamo, Putumayo.

Precisamente, autores como Restrepo y Rettberg (2023) caracterizan esta coyuntura como un “periodo tumultuoso”, ya que en él convergen la persistencia de dinámicas violentas y los esfuerzos por consolidar la paz, así como por garantizar los derechos a la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas del conflicto armado. Se configura entonces lo que García-Godos y Lid (2010) denominan una “transición inusual”, en la que se implementan mecanismos de justicia transicional sin que de por medio haya una transición clara de la guerra a la paz. A pesar de su nombre, el Acuerdo Final no significó el fin del conflicto armado. En cambio, desde 2017, Colombia ha experimentado un aumento generalizado en casi todas las variables que se monitorean en relación con la violencia: asesinatos de líderes y excombatientes, masacres, desplazamiento forzado, despojo de tierras, secuestros y violaciones de derechos humanos (Valencia, 2022).

Ante esta situación, el presidente Gustavo Petro impulsó, desde el inicio de su mandato en 2022, la política de “Paz Total”, formalizada mediante la Ley 2272 del mismo año (Congreso de Colombia, 2022). A diferencia de las políticas de paz parciales implementadas por gobiernos anteriores —centradas en la negociación con un único actor armado y dejando al margen a otros—, esta nueva apuesta ha optado por establecer diálogos simultáneos con múltiples actores armados ilegales, tanto de carácter político-insurgente como con estructuras criminales de alto impacto. Bajo esta lógica, se han abierto, al menos, nueve mesas de negociación. La apertura paralela y diversa de conversaciones de distinta naturaleza constituye una estrategia novedosa, que ha permitido la firma de acuerdos parciales con implementación inmediata, generando alivios humanitarios concretos en varias poblaciones afectadas por la violencia. Sin embargo, la iniciativa ha enfrentado obstáculos significativos, entre ellos la ausencia de una hoja de ruta clara y de un marco normativo preciso para regular los procesos de sometimiento colectivo a la justicia por parte de las estructuras criminales. Como consecuencia, las distintas negociaciones han atravesado crisis recurrentes, lo que ha provocado su desaceleración o estancamiento, generando además un creciente descrédito público (Valencia y Cuartas, 2024).

Dentro de este panorama, el sector educativo no ha permanecido ajeno ni a las dinámicas violentas ni a los esfuerzos por construir la paz en los últimos años. Según la Representante Especial del Secretario General de la ONU para la cuestión de los niños y el conflicto armado, entre 2016 y 2019 se registraron 21 ataques contra centros educativos en distintas regiones del país (Naciones Unidas, Consejo de Seguridad, 2019). Estas acciones de carácter bélico no solo han seguido vulnerando el derecho a la educación, sino también

los derechos a la vida, la seguridad y la integridad de niñas, niños y adolescentes. En consecuencia, las escuelas y las comunidades educativas que las integran continúan viéndose atravesadas por la confrontación armada y, desde el lugar que ello les otorga dentro del relato histórico de la violencia, enfrentan el desafío de enseñar y aprender sobre esa misma experiencia. Por consiguiente, en el país se han adoptado decisiones políticas orientadas a promover el abordaje del conflicto armado desde el aula.

En este sentido, se aprobó la Ley 1732 de 2014, que establece la obligatoriedad de la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Esta iniciativa busca promover, entre otros aspectos, conocimientos sobre la memoria histórica, los acuerdos de paz y la convivencia democrática (Congreso de Colombia, 2014). El Decreto 1038 que reglamenta dicha ley, otorga una amplia autonomía a las instituciones para su implementación, aunque indica que debe articularse con áreas fundamentales como Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; Ciencias Naturales y Educación Ambiental; o Educación Ética y en Valores Humanos (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Además, se establece que los logros relacionados con la Cátedra de Paz deben evaluarse en el componente de Competencias Ciudadanas de las Pruebas Saber 11.

Posteriormente, la Ley 1874 restableció la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia (Congreso de Colombia, 2017), la cual había dejado de ser una asignatura autónoma desde 1984. Aunque en su exposición de motivos se planteaba el retorno de una asignatura independiente, en la práctica se creó una Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional encargada de revisar y ajustar los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, integrando en ellos la enseñanza de la historia de Colombia como una disciplina dentro del área. De este modo, se mantuvo el enfoque anterior de integración curricular (Medina, 2020).

En 2022, la Comisión de la Verdad, con base en su Informe Final, recomendó al Estado restablecer el carácter de las escuelas como entornos seguros para la infancia y la adolescencia. Entre sus recomendaciones se incluía la reubicación de instalaciones militares o policiales que pusieran en riesgo a las comunidades educativas, la prohibición de campañas cívico-militares en espacios escolares y la restricción de la participación de actores armados—incluida la Fuerza Pública— en actividades pedagógicas, salvo en colegios castrenses (Comisión de la Verdad, 2022g). Asimismo, sugirió que sus hallazgos fueran socializados con las nuevas generaciones como herramienta para propiciar la reflexión, lo cual motivó la adaptación del tomo *No es un mal menor: niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado* a un formato accesible para públicos escolares (UNICEF, 2023).

Desde una perspectiva territorial, el surgimiento de iniciativas como los museos escolares de la memoria ha ocurrido con relativa independencia de las disposiciones estatales mencionadas. No obstante, su desarrollo ha estado influenciado por dichas políticas y por los

debates públicos que estas han suscitado en torno al papel de la educación histórica frente a desafíos apremiantes de la sociedad colombiana, como el tránsito efectivo hacia la paz.

1.5. Estructura de la investigación

A partir de este contexto, se han estructurado iniciativas escolares como el MEM C-13, en Medellín (Antioquia), y Recuerdos de mi Wayco, en Samaniego (Nariño). Estas experiencias, junto con otras similares, configuran el fenómeno emergente de los museos escolares de la memoria en Colombia, eje central de esta investigación. Para conocerlas mejor, en concordancia con los objetivos planteados y para dar respuesta a las preguntas formuladas, el estudio se organiza en siete capítulos, cuya estructura se describe a continuación.

Tras este primer capítulo introductorio, el fenómeno de los museos escolares de la memoria es abordado en el segundo capítulo desde el marco de la conciencia histórica, abordando su relación con categorías afines como cultura histórica, pensamiento histórico y memoria. Se revisan diversas acepciones del concepto provenientes de distintas tradiciones en el campo de la educación histórica, para finalmente adoptar una definición integradora que contemple las distintas dimensiones involucradas en la experiencia y el aprendizaje del pasado. En conjunción con la noción de cultura histórica, se formula un marco analítico para comprender el carácter híbrido y complejo de estos museos.

El tercer capítulo justifica la elección de un enfoque cualitativo e interpretativo, operacionalizado mediante un diseño de estudio de caso múltiple. Este permite analizar cada museo como una experiencia educativa situada en un momento y lugar determinados, y luego contrastar los casos para identificar patrones comunes, variaciones y relaciones, enriqueciendo así la comprensión del fenómeno.

Los capítulos cuarto y quinto contienen los dos estudios de caso. Cada uno se introduce desde su contexto social, cultural e institucional, y se analiza su constitución como estructura mnemónica en el espacio escolar. Se exploran su dimensión narrativa y la forma en que representan el pasado violento, observando cómo estas representaciones contribuyen a la desnormalización de la violencia y a la comprensión histórica. Además, se examina su potencial contribución al desarrollo de la conciencia histórica, considerando la relación entre memoria e historia, así como las habilidades de conciencia histórica que pueden llegar a promover: autorrepresentación en relación con la historia, sensibilidad hacia el pasado y comprensión del mismo. Luego del análisis individual de los casos, el sexto capítulo ofrece una lectura comparada que, a partir de los aprendizajes obtenidos previamente, permite identificar patrones compartidos, variaciones y relaciones significativas. Esta comparación enriquece la comprensión conjunta del fenómeno.

Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio, resaltando sus principales aportaciones, limitaciones, líneas de investigación futura y recomendaciones orientadas a ampliar y fortalecer el potencial educativo de los museos escolares de la memoria en Colombia. Así, el presente estudio no solo busca documentar estas experiencias, sino también contribuir a posicionarlas como espacios pedagógicos clave dentro de un contexto más amplio de búsqueda de la paz, en medio de un nuevo ciclo de violencia. Finalmente, como parte de los anexos, se incluyen algunos de los instrumentos diseñados para la recolección de la información empírica.

2. Los museos escolares de la memoria: un fenómeno emergente en la intersección entre conciencia histórica y cultura histórica

El presente marco teórico sustenta el análisis del fenómeno emergente de los museos escolares de la memoria en Colombia, surgidos en distintas regiones del país en un contexto marcado por la confrontación armada, la búsqueda de paz y la implementación de medidas de justicia transicional. Estos espacios híbridos, que combinan rasgos de los museos memoriales y de la escuela, articulan finalidades más convencionales de la educación histórica con necesidades de orientación temporal propias de la memoria colectiva. Tales necesidades se vinculan con el imperativo ético y político de recordar los pasados violentos para prevenir su repetición. No obstante, su carácter novedoso plantea un desafío para los marcos de análisis existentes, concebidos principalmente para dar cuenta sobre procesos de aprendizaje histórico que tienen lugar en aulas convencionales y que se abordan mediante la enseñanza de la historia escolar.

Un referente importante es el enfoque de educación histórica como desarrollo de la conciencia histórica propuesto por Seixas (2004, 2016), quien reconoce que la interacción entre educación formal y no formal, reside en las posibilidades de diálogo entre memoria colectiva e historia académica. Mientras que la primera introduce inquietudes vinculadas a la orientación temporal y a las necesidades presentes de los estudiantes y sus comunidades, la historia aporta análisis críticos y contextualización mediante el uso de conceptos y procedimientos disciplinares. Sin embargo, al centrarse en la progresión de competencias basadas en procedimientos intelectuales, este enfoque tiende a relegar dimensiones identitarias, emocionales y relacionales, esenciales para comprender lo que ocurre al interior de los museos que constituyen el objeto de esta investigación.

En este capítulo se propone un marco integrado que vincula conciencia histórica y cultura histórica que permita observar cómo es que las comunidades educativas materializan, representan, resignifican y se apropian del pasado violento. En su concepción se le da cabida al uso disciplinar de la historia para construir explicaciones de lo ocurrido con la creación de significados orientados al fortalecimiento de la identidad y la disposición de los estudiantes a incidir socialmente (Nordgren, 2016). A diferencia de los enfoques centrados exclusivamente en el desarrollo de competencias individuales, este marco resalta la interacción entre lo personal y lo contextual, así como las dimensiones actitudinales, emocionales e identitarias también implicadas en el aprendizaje histórico (Grever & Adriaansen, 2019; Nordgren, 2019; Körber, 2016; Karlsson, 2011).

Su propósito no es evaluar de manera estricta los resultados en materia de aprendizaje que arrojan estos museos, sino comprenderlos en toda su complejidad y especificidad. Para ello, se desarrolla un recorrido teórico que inicia con la presentación del enfoque de educación histórica como desarrollo de la conciencia histórica (Seixas, 2004, 2016, 2017). Continúa con la revisión de la evolución del concepto de conciencia histórica desde sus raíces filosóficas —con especial atención a las contribuciones de Rüsen (2004, 2005)— hasta su consolidación como proyecto educativo. Como parte de este recorrido, se aborda el debate sobre si la conciencia histórica constituye una conquista cultural occidental o una capacidad universal que se manifiesta de forma situada (Nordgren, 2019; Zanazanian y Nordgren, 2019). Posteriormente, se vincula este concepto con la noción de cultura histórica (Grever & Adriaansen, 2017), lo que permite comprender cómo la orientación temporal de individuos y colectivos se nutre de condiciones culturales y sociales específicas, entre las cuales se distinguen tres niveles interrelacionados: los regímenes históricos, las infraestructuras mnemónicas y las narrativas y representaciones históricas.

Finalmente, se incorpora la distinción entre pensamiento histórico y conciencia histórica, con el propósito de advertir los límites que implica reducir esta última a operaciones mentales confinadas al plano individual, cuando en realidad remite a un fenómeno más amplio. Esta diferenciación abre el análisis a otros usos de la historia —en particular los relacionados con la memoria colectiva— que, aun sin apoyarse en conceptos o procedimientos disciplinares, poseen un cierto potencial para brindar orientación temporal, especialmente en lo relativo al autorreconocimiento histórico y la sensibilidad hacia el pasado (Popa, 2022, 2023). A partir de ello, se introduce el marco analítico propuesto, concebido específicamente para el estudio de los museos escolares de la memoria, aunque también aplicable al análisis de otros fenómenos híbridos que evidencian la porosidad entre educación histórica formal y no formal, así como las oportunidades que de ella se derivan (Bermúdez & Epstein, 2020).

2.1. Un punto de partida: el desarrollo de la conciencia histórica como horizonte de la educación histórica

En su sentido más convencional, la educación histórica se entiende como el conjunto de procesos de enseñanza, aprendizaje y producción de materiales educativos que tienen lugar principalmente en espacios escolares formales, como el aula, y que suelen estar orientados tanto a la transmisión de conocimientos sobre el pasado como al desarrollo del pensamiento histórico en los y las estudiantes (Carretero et al., 2017). Sin embargo, en un mundo cada vez más globalizado, diverso y cambiante, esta definición resulta insuficiente.

Ya no es adecuado concebir la educación histórica como una actividad restringida al aula o limitada a la elaboración de materiales didácticos convencionales como libros de texto escolares. Por ello, responder a los desafíos contemporáneos exige reformular de manera profunda la manera de entender y practicar la educación histórica. Esta nueva concepción debe ir más allá de la simple memorización de hechos y fechas. Debe incluir, como señalan Stearns et al. (2000), la formación crítica del estudiantado, el reconocimiento de la diversidad cultural y de memorias múltiples, y una conciencia activa sobre las formas en que el pasado es utilizado, interpretado y disputado en el presente.

Frente a la insuficiencia de la concepción tradicional, algunos investigadores y educadores han recurrido al concepto de conciencia histórica como herramienta para repensar sus enfoques investigativos y educativos. En particular, Seixas (2004, 2016) propone una concepción inclusiva de conciencia histórica, que permite integrar tanto las formas populares de comprensión del pasado —como la memoria colectiva— como las prácticas propias de la historiografía académica. Desde esta perspectiva, la conciencia histórica no se limita al campo profesional de la historiografía, sino que abarca las múltiples maneras en que individuos y colectivos interpretan su pasado, lo conectan con su presente y proyectan su futuro.

Según Seixas (2016), la educación histórica no debe quedar atrapada en la dicotomía entre memoria colectiva e historia académica, sino orientarse a construir puentes que las articulen. Esta idea se representa gráficamente en una adaptación de la matriz disciplinar originalmente propuesta por Rüsen (1983), en la que se distinguen dos grandes esferas interrelacionadas: por un lado, la historia disciplinaria, situada en la parte superior; y por otro, la memoria colectiva, ubicada en el ámbito de las “prácticas de la vida”.

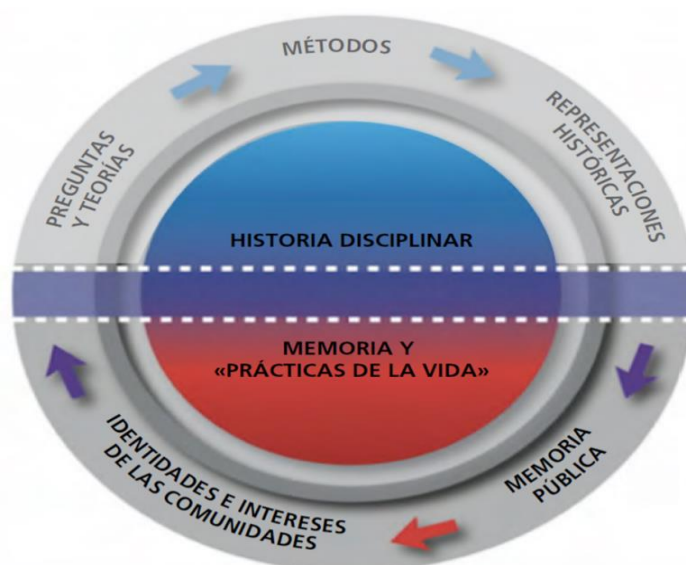


Figura 2.1. Matriz de la relación historia-memoria. Adaptado de P. Seixas (2016), citado en A. Bermúdez et al. (2020, p. 40).

A modo de ver de Seixas, el ámbito académico de la historia se caracteriza por el uso de marcos teóricos y conceptos disciplinares, así como por la aplicación de métodos y procedimientos rigurosos que permiten elaborar formas críticas de representación del pasado. En contraste, el ámbito de la memoria colectiva se articula con identidades comunitarias, emociones y relatos de vida, así como con prácticas cotidianas de sentido mediante las cuales los grupos sociales elaboran su experiencia histórica. A pesar de estas diferencias, ambas esferas permanecen conectadas por flujos bidireccionales en los que la historia disciplinaria aporta análisis críticos y contextualizaciones a las memorias públicas, mientras que estas, a su vez, ofrecen temas, preocupaciones y sensibilidades que interpelan y enriquecen la investigación histórica.

En este modelo, la educación histórica se ubica en el umbral entre ambas esferas. Su función principal es actuar como mediadora, facilitando un diálogo crítico entre las preguntas que surgen de la memoria colectiva —portadoras de emociones como el dolor, expectativas de reconocimiento o de identidades en disputa— y los métodos disciplinares que permiten analizarlas, contextualizarlas y revisarlas. Esto convierte al desarrollo de competencias de pensamiento histórico en un objetivo central, ayudando a los estudiantes a reconocer sus propias memorias y las de sus comunidades, al tiempo que los capacita para abordarlas críticamente, mediante el uso de conceptos y procedimientos propios de la historia académica. De este modo, las sensibilidades éticas y políticas que emergen —y que generan nuevas necesidades de orientación temporal en los estudiantes y sus comunidades— no deben considerarse ajenas a la disciplina histórica, sino asumirse como factores que dinamizan su quehacer. Desde esta perspectiva, la memoria no entra en conflicto con el rigor disciplinar, sino que puede integrarse de manera crítica y enriquecedora a su práctica.

En suma, el propósito pedagógico de la educación histórica, bajo esta matriz, es contribuir al desarrollo de la conciencia histórica, entendida como la capacidad de comprender el pasado en su relación con el presente y el futuro. Esto implica garantizar que las representaciones derivadas de dicha comprensión se elaboren a partir de un diálogo constructivo entre las necesidades reales de los estudiantes y sus comunidades, y los marcos disciplinares

A partir de lo anterior, se puede decir que el concepto de conciencia histórica ha recorrido un amplio trayecto desde sus raíces filosóficas hasta su consolidación como herramienta pedagógica, lo que la convierte en relevante para esta investigación. Este recorrido puede analizarse desde una doble perspectiva: por un lado, su genealogía teórica, y por otro, su proyección práctica en el ámbito educativo.

Hacia atrás, Peter Seixas puede considerarse continuador de una tradición intelectual más amplia, originada en Alemania, cuyo impacto se ha extendido hacia Europa continental y, en cierta medida, a escala global (Zanazanian y Nordgren, 2019). Retoma de Rüsen la

noción de conciencia histórica como competencia para la orientación temporal y transforma su matriz teórica —inicialmente centrada en los tipos de conciencia histórica— en una herramienta didáctica que sitúa la educación histórica en el cruce entre memoria colectiva e historia disciplinaria. De este modo, Seixas contribuye a asentar el concepto en el campo educativo y lo pone al servicio de los debates pedagógicos contemporáneos (Grever, 2019). Hacia adelante, la propuesta de Seixas ha impulsado múltiples desarrollos en educación histórica, especialmente en el diseño curricular, la evaluación de competencias y la investigación sobre enseñanza y aprendizaje de la historia. Su trabajo no solo retoma debates filosóficos previos, sino que los traduce en propuestas aplicables a contextos educativos concretos, consolidando la transición de la conciencia histórica de un constructo teórico a un proyecto pedagógico práctico (Körber, 2016).

Como parte del proceso de desarrollo del concepto de conciencia histórica, se ha planteado un debate en torno a si constituye un fenómeno restrictivamente occidental o una capacidad humana universal. La adopción de una u otra postura está dada, en gran medida, por la forma en que se conceptualiza el término y del marco interpretativo desde el cual se aborda. En este sentido, Nordgren (2019) identifica dos posiciones diferenciadas: una que concibe la conciencia histórica como una habilidad específica surgida del proceso histórico de la modernidad occidental, y otra que, desde observaciones más generales, busca comprender cómo distintos pueblos, en diversos contextos culturales e históricos, construyen sentido a través de la experiencia con el tiempo.

2.1.1. La conciencia histórica como consecución occidental

La postura que sostiene el carácter occidental de la conciencia histórica se refleja en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer, un referente clave de la tradición filosófica continental. Para Gadamer (1987, p. 89), la conciencia histórica representa “la revolución más importante” desde el inicio de la modernidad, al conferir al ser humano moderno una comprensión inédita de su historicidad. Esta facultad permitió a las sociedades modernas reconocer que toda experiencia y toda interpretación del mundo son históricamente situadas. Aunque pueda percibirse como una carga —al desafiar la idea de verdades absolutas o eternas—, Gadamer sostiene que también constituye un privilegio, pues dota al sujeto moderno de una herramienta crítica para comprender su tiempo y su lugar en el mundo.

Mientras Gadamer sitúa la conciencia histórica en el plano filosófico, Wilschut (2019) la analiza desde la experiencia social y temporal de la modernidad, mostrando cómo la ruptura provocada por las revoluciones industrial y democrática alrededor de 1800 dio forma a esta conciencia. La sensación de discontinuidad y el reconocimiento del cambio constante generaron una comprensión del tiempo caracterizada por el anacronismo, la contingencia y

la distancia histórica. En contraste con sociedades tradicionales, que veían el pasado como modelo ejemplar, el ser humano moderno se enfrenta a un pasado que ya no puede repetirse ni sus enseñanzas trasladarse al futuro. Por su parte, Koselleck (2004) señala que el desarrollo de la producción, la ciencia y el comercio —propios de la modernidad occidental— aceleró los procesos históricos y fragmentó la experiencia temporal. Esta aceleración fomentó una conciencia histórica reflexiva, capaz de percibir el tiempo como una dimensión abierta, dinámica y sujeta a cambios constantes.

Desde esta perspectiva, la conciencia histórica presupone un marco cultural avanzado en torno a la idea moderna de historia y tiempo. Nordgren (2019) describe esta postura como “conquista cultural”, entendiendo la conciencia histórica como una habilidad compleja que solo puede surgir en culturas con una noción elaborada de historicidad, típicamente vinculadas a Occidente. No obstante, este énfasis en un modelo occidental ha sido cuestionado. Körber (2016) advierte que asumir la conciencia histórica como un logro exclusivo de Occidente puede generar distinciones jerárquicas entre distintas formas culturales de relacionarse con el pasado, invisibilizando otros sistemas de pensamiento y experiencia histórica. La imposición de un modelo único de historicidad limita el potencial de la educación histórica para fomentar un pensamiento crítico verdaderamente inclusivo y plural.

2.1.2. La conciencia histórica como una capacidad universal

Aunque la perspectiva anterior resalta la emergencia de la conciencia histórica en el contexto occidental moderno, algunos autores proponen un enfoque más amplio, que la concibe como una capacidad humana universal, presente más allá de los límites culturales de Occidente. Desde esta perspectiva, la conciencia histórica no es exclusivamente una invención occidental, sino una expresión general de la necesidad humana de orientarse en el tiempo, más allá del marco de la historiografía moderna y académica. Esta capacidad se manifiesta como una práctica narrativa que articula pasado, presente y futuro.

En este sentido, Thorp (2013) señala que Jeismann, como uno de los precursores del concepto, concebía la conciencia histórica como la conciencia permanente de que todos los seres humanos y todas las formas de organización social existen en el tiempo, tienen un futuro y se encuentran en constante transformación. De manera similar, Rüsen (2004) amplía esta visión desde un enfoque antropológico y narrativo, sosteniendo que la conciencia histórica funciona como un modo de orientación en la vida práctica. La necesidad de orientación temporal surge de que la condición humana está situada en el tiempo y requiere marcos de sentido que permitan comprender el propio lugar en él. Así, la conciencia histórica cumple una función práctica fundamental: no solo rememora el pasado, sino que sitúa al

individuo en una trayectoria temporal que otorga sentido a su experiencia, permitiéndole actuar de manera informada en el presente y encaminar su futuro.

Rüsen (2004) distingue dos dimensiones complementarias de esta orientación temporal. Por un lado, la “dimensión externa” que se refiere a las circunstancias históricas de la vida práctica, moldeadas por la actividad humana y las estructuras temporales que nos condicionan. Por otro lado, la “dimensión interna” se vincula con la subjetividad, pues permite al individuo construir una identidad histórica y percibirse como parte de un continuo que trasciende su existencia individual. Adicionalmente, Rüsen señala que esta función orientadora se materializa principalmente a través de la narrativa: contar historias organiza hechos pasados en una secuencia significativa, generando sentido y proyectando expectativas hacia el futuro. Autores como Kölbl y Straub (2011) amplían esta idea al definir la competencia narrativa como la capacidad de recordar e imaginar hechos del pasado, relacionarlos con interpretaciones del presente y proyectar expectativas hacia el futuro. Esta práctica, presente en todas las sociedades, permite construir relatos con sentido histórico independientemente del grado de modernización o de qué tan consolidadas estén las tradiciones historiográficas locales.

Si bien los marcos teóricos que han dado forma a la conciencia histórica son, en gran medida, europeos, Zanazanian y Nordgren (2019) destacan que esta debe entenderse como un “estado mental complejo, que actúa como depósito de múltiples tradiciones y experiencias”, más que como un producto exclusivo de una única herencia cultural o de un determinado espíritu nacional. Esta perspectiva habilita el reconocimiento de la diversidad de formas en que distintas culturas se relacionan con su pasado, ampliando así el alcance del concepto. Nordgren (2019) profundiza esta línea desde una perspectiva antropológica, considerando la conciencia histórica como la disposición humana a confrontar la incertidumbre del tiempo y generar significados mediante narrativas que integran distintos momentos temporales. Lejos de imponer un canon moderno, Körber (2016) subraya que concebir la conciencia histórica como una capacidad universal evita etiquetar otras culturas como atrasadas, reconociendo sus trayectorias distintas, pero igualmente legítimas.

En síntesis, concebir la conciencia histórica como una capacidad universal permite afirmar que la necesidad de orientación temporal no es patrimonio exclusivo de las sociedades modernas, sino una disposición compartida por todos los grupos humanos. Esta concepción favorece una educación histórica más plural, inclusiva y culturalmente sensible, al tiempo que proporciona un marco pertinente para analizar cómo esta capacidad se manifiesta en experiencias locales, como las representadas por los museos escolares de la memoria en Colombia.

2.1.3. La conciencia histórica universal y situada

La referencia a la conciencia histórica como un "universal antropológico" puede resultar problemática, ya que podría encubrir pretensiones de homogeneización cultural (Nordgren, 2019). Aunque se reconoce que la conciencia histórica constituye una capacidad humana general, es fundamental comprender que no se expresa de manera homogénea en todos los contextos. Por el contrario, se manifiesta de forma diversa según las condiciones culturales, sociales y políticas de cada comunidad. Así, aunque universal en su potencial, la conciencia histórica adopta formas situadas.

Para abordar esta dimensión, resulta útil adoptar una perspectiva hermenéutico-ontológica, como la propuesta por Gadamer. Aunque su pensamiento ha sido vinculado con una visión moderna y europea de la historicidad, autores como Grever y Adriaansen (2019) sostienen que su noción de "conciencia históricamente afectada" permite descentrar el debate y superar ese sesgo. Desde esta interpretación, Gadamer no plantea la conciencia históricamente afectada como sustitutiva de la conciencia histórica, sino como una profundización de ella, al incorporar la comprensión de la propia historicidad del intérprete.

Esto implica que los seres humanos no se relacionan con el pasado desde un punto de vista universal y neutro, sino desde una perspectiva histórica situada, moldeada por actitudes, valores y percepciones compartidas dentro de su cultura. No solo los acontecimientos del pasado son históricos, sino también los sujetos que los interpretan y el contexto en que ocurre el acto interpretativo. Según Grever, la conciencia histórica implica "tener conciencia del carácter fundamentalmente histórico de la conducta humana, el conocimiento, las instituciones, los eventos y los desarrollos en el mundo, incluyendo el lugar propio que se tiene en él" (2019, p. 225). El reconocimiento de los seres humanos como entes históricos enfatiza la necesidad de reconocer modos culturales diferenciables en el ejercicio de la historicidad y en sus manifestaciones (Roig, 1981). En consecuencia, la conciencia histórica debe entenderse tanto en su dimensión universal —como capacidad antropológica— como en su dimensión situada, estrechamente vinculada con la categoría de cultura histórica.

Grever y Adriaansen (2019) subrayan que la conciencia histórica no puede pensarse al margen de la cultura histórica. Si se interpreta la cultura histórica únicamente como una expresión de la conciencia histórica, se corre el riesgo de asumir que esta última puede existir al margen de la cultura, atribuyéndole un carácter esencialista y ahistórico. En cambio, ambas coexisten y se constituyen mutuamente. Nordgren (2016, 2019) propone entender la conciencia histórica como la forma en que las personas utilizan activamente la cultura histórica disponible en un tiempo y lugar determinados. Así, aunque concebida como un universal antropológico, la conciencia histórica está profundamente entrelazada con la cultura

histórica y se configura en contextos específicos, influyendo al mismo tiempo en las prácticas culturales de la sociedad que la ejerce.

Tras una revisión de la teoría sobre cultura histórica, Grever y Adriaansen (2017) proponen estudiar las manifestaciones de la conciencia histórica dentro del contexto cultural que las produce. Según estos autores, la cultura histórica no es simplemente una proyección de la conciencia individual ni un conjunto fijo de contenidos de la memoria colectiva, sino:

El entramado denso de relaciones que los sujetos establecen, de manera cambiante, con el pasado, en un diálogo constante entre la agencia humana, la tradición, las formas de representación de la memoria, las narrativas históricas y los supuestos sobre lo que se considera historia (Grever y Adriaansen, 2017, p.78).

Bajo este enfoque amplio y relacional, la cultura histórica se convierte en un marco analítico que permite entender mejor los distintos niveles comprometidos cuando individuos y colectividades entablan relación con el pasado.

2.2. Cultura histórica: articulación entre regímenes históricos, infraestructuras mnemónicas y narrativas

Ante el reto de historizar y dinamizar una comprensión universal y situada de la conciencia histórica que tenga en cuenta la especificidad con que se adapta a momentos y contextos diversos, el concepto de cultura histórica, entonces, aporta una valiosa contribución. Retomando la definición holística previamente enunciada —que destaca la complejidad y el dinamismo con que las personas se relacionan con el pasado—, Grever y Adriaansen (2017) identifican tres niveles interdependientes en el estudio de la cultura histórica: las narrativas y representaciones del pasado, las infraestructuras mnemónicas y las concepciones subyacentes de la historia, también denominadas regímenes históricos.

2.2.1. Regímenes históricos

Se refieren a las ideas dominantes que configuran la manera en que las sociedades entienden su relación con el pasado, el presente y el futuro. Según Grever y Adriaansen (2017), este nivel es especialmente relevante para la conciencia histórica, ya que refleja las concepciones del tiempo que orientan prácticas sociales, discursos y procesos de interpretación histórica. Estas concepciones del tiempo no son fijas, sino que han sido históricamente configuradas por diversas culturas. Grever y Adriaansen identifican tres grandes regímenes históricos que han estructurado la relación con el tiempo en distintas épocas.

El primero, el “pasadismo”, predominante en la antigüedad, concebía el pasado como la principal fuente de orientación para la acción presente. La tradición funcionaba como un repositorio normativo cuyas enseñanzas eran consideradas incuestionables y transferibles al presente y al futuro. El segundo, el “futurismo”, vinculado al pensamiento moderno, rompía con la centralidad del pasado, depositando en el futuro —y en ideales de progreso lineal como el desarrollo o la revolución— las expectativas de transformación. Finalmente, el “presentismo”, considerado un régimen emergente en la actualidad, se caracteriza por la expansión del presente como eje temporal dominante, desde el cual se reinterpretan tanto el pasado como el futuro, subordinándolos a sus demandas, valores y necesidades.

Autores como Nordgren (2019) advierten que estos regímenes históricos no deben entenderse como excluyentes, sino como marcos que pueden superponerse o coexistir en distintos momentos y contextos. Por ejemplo, el proyecto moderno de nación, aunque orientado hacia el futuro, también recurrió a mitos de origen y tradiciones imaginadas como recursos de legitimación e identidad compartida (Anderson, 1983). Aun así, Tamm y Olivier (2019) sostienen que ha habido un cambio significativo en la manera en que concebimos la transformación de los fenómenos históricos, y que prevalece un régimen presentista. Hartog (2015) introduce el concepto de “nuevo régimen de historicidad”, caracterizado por la primacía del presente. A diferencia del modelo futurista que predominó en los siglos XIX y XX, el régimen presentista se distingue por un presente que se ha expandido hasta volverse omnipresente. Así que el pasado y el futuro, en este contexto, se conciben como extensiones subordinadas a él.

Bajo esta lógica presentista, las ideas futuristas que antes prevalecían han sido desplazadas por la preocupación contemporánea de preservación del pasado y la prevención actual de errores históricos (Grever et al., 2012). Esto ha derivado en una verdadera obsesión con la memoria, que se manifiesta en el auge de la conmemoración, la patrimonialización y la musealización (Hartog, 2015), así como en el fortalecimiento de mecanismos de justicia transicional destinados a garantizar el “nunca más” (Bevernage, 2010).

Un fenómeno central en este contexto es el llamado “*boom* de la memoria”, que describe el uso intensivo y extendido de la memoria en los ámbitos académico, político y social en las últimas tres décadas (Blight, 2009). En este marco también se inscribe el “mandato de la memoria” (Rotondi y Eisikovits, 2015), entendido como la convicción compartida de que abordar las injusticias del pasado es condición necesaria para alcanzar la reconciliación, la paz y el desarrollo sostenible (David, 2020).

El auge global de la memoria colectiva está profundamente marcado por un imperativo normativo surgido del trauma del Holocausto y la Segunda Guerra Mundial, configurando expectativas políticas para el tratamiento de los pasados violentos (Levy, 2010). De manera similar, Bickford y Sodaro (2010) identifican la emergencia de un nuevo paradigma

conmemorativo en la enseñanza y rememoración del pasado violento, consolidado a través de proyectos memoriales y conmemorativos orientados a la prevención de atrocidades futuras. Este paradigma se materializa mediante infraestructuras mnemónicas híbridas, como los museos memoriales y, entre ellos, los museos escolares de la memoria (Bermeo et al., 2022).

2.2.2. Infraestructuras mnemónicas

Remiten a los espacios o dispositivos sociales y culturales mediante los cuales las comunidades construyen, mantienen y actualizan su relación con el pasado. Constituyen el segundo nivel de análisis en el modelo de Grever y Adriaansen (2017) y, articuladas con los regímenes históricos, son construcciones deliberadas que surgen en contextos históricos y geográficos específicos, nunca en el vacío. Se configuran a partir de decisiones tomadas en el presente sobre qué aspectos del pasado conmemorar, por qué y cómo hacerlo.

Estas manifestaciones adoptan múltiples formas: ceremonias y rituales —como las conmemoraciones de guerras o independencias—, objetos cotidianos —como calendarios que marcan fechas simbólicas—, sitios y paisajes conmemorativos —desde monumentos hasta plazas históricas—, instituciones patrimoniales —como museos, archivos o asociaciones de memoria— y la escuela, entendida como un espacio privilegiado para la transmisión de narrativas históricas oficiales.

La consolidación de prácticas organizadas, tales como rituales conmemorativos, actos anuales, visitas guiadas y otras actividades recurrentes, contribuye a moldear y transmitir interpretaciones específicas del pasado. Estos procesos generan un sentido de unidad simbólica y temporal entre los participantes, perpetuando así la existencia de la infraestructura mnemónica. Cuando son promovidas por el Estado, su sostenibilidad suele asegurarse mediante esquemas verticales y jerarquizados, con asignación autoritativa de roles. En contraste, las infraestructuras construidas desde la base dependen más de la implicación y apropiación activa de sus miembros, sustentándose en una pertenencia participativa que se fortalece a través de acciones y reflexiones colectivas (Ricoeur, 1984).

Grever y Adriaansen subrayan que las infraestructuras mnemónicas no son entidades universales ni esenciales, sino construcciones culturales situadas en contextos históricos y sociales concretos. Entre ellas, el museo y la escuela destacan por su papel estratégico en la configuración de experiencias históricas. Anderson (1983), en su análisis sobre identidad, pertenencia y nacionalismo, las identifica como pilares fundamentales en la consolidación de los imaginarios nacionales que acompañaron la formación de los Estados modernos. Como señalan Bermúdez y Epstein (2020), ambas instituciones emergieron hacia finales del siglo

XIX con el objetivo de fomentar la cohesión nacional mediante la producción y circulación de narrativas históricas reguladas.

En el caso de los museos, estos han desempeñado un papel central en las políticas identitarias del Estado-nación, promoviendo la identificación ciudadana con el patrimonio nacional (Arnold de Simine, 2013). No obstante, muchos museos estatales continúan reproduciendo relatos celebratorios que justifican hechos violentos, omiten responsabilidades y minimizan sus consecuencias, lo que ha suscitado debates sobre quién narra el pasado, a quién pertenece esa narración y qué aspectos quedan excluidos (Opatow, 2013). Desde finales del siglo XX, esta tendencia ha comenzado a transformarse con la aparición de los llamados “nuevos museos” (Arnold de Simine, 2013), que incorporan voces históricamente marginadas y adoptan modelos discursivos de índole narrativa y participativa más abiertos a la interpretación y el debate (Asensio y Pol, 2017). Entre ellos se cuentan museos de memoria, de derechos humanos y de conflictos, que se distancian de los modelos celebratorios para abordar más críticamente pasados marcados por la violencia.

En cuanto a la escuela, durante la Ilustración se le asignó un rol central en la formación política de los jóvenes mediante la enseñanza de la historia, con el propósito de prepararlos para ejercer liderazgo social con sentido patriótico (Van Nieuwenhuysen y Wils, 2012). A medida que se intensificaron las aspiraciones de unificación nacional y consolidación estatal, la enseñanza de la historia nacional se convirtió en práctica habitual, adoptando diferentes orientaciones: el enfoque romántico, predominante en el siglo XIX, centrado en la identidad nacional y la cohesión social; el enfoque empírico, desarrollado en los años setenta del siglo XX, enfocado en la transmisión de conocimiento histórico; y el enfoque cívico, más reciente, que busca dotar a los estudiantes de competencias para la ciudadanía democrática (Carretero et al., 2012). Sin embargo, en muchos contextos el modelo romántico persiste, reproduciendo narrativas oficiales acerca de periodos oscuros del pasado a través de planes de estudio, libros de texto y otros materiales pedagógicos (Freedman et al., 2008; Wang, 2008; Hoepken, 1999).

Assmann (2008) sostiene que la historia escolar funciona como una “historia aplicada” al servicio del Estado-nación, sustentada en relatos heroicos y patrióticos. En cambio, Paulson et al. (2020) advierten que tanto docentes como estudiantes pueden desempeñar un papel activo en la resignificación, disputa o creación de relatos alternativos. Analizar la escuela como lugar de memoria implica, por tanto, examinar cómo sus actores se vinculan con —o se distancian de— las narrativas institucionalizadas.

En suma, museos y escuelas, como infraestructuras mnemónicas, no se limitan necesariamente a reproducir memorias oficiales ya que también pueden ser apropiados por las comunidades para resignificar el pasado y proyectar futuros distintos. Este potencial cobra especial relevancia en experiencias híbridas como los museos escolares de la memoria, que

combinan dinámicas pedagógicas propias del aula con formatos museísticos, evidenciando la porosidad entre la educación histórica formal y no formal (Bermúdez & Epstein, 2020).

2.2.3. Las narrativas históricas y representaciones del pasado

Las narrativas y representaciones históricas surgen de contar historias específicas sobre el pasado y se configuran dentro de infraestructuras mnemónicas, como museos y escuelas. En el marco de la propuesta de Grever y Adriaansen (2017), constituyen el tercer nivel de análisis. Más que descripciones objetivas de lo ocurrido, son interpretaciones sustantivas de experiencias históricas que atraviesan “procesos de configuración narrativa”, en los que se vinculan diversos actores, significados, interacciones y resultados inesperados. Estas interpretaciones adoptan múltiples formatos: desde mitos, textos historiográficos, manuales escolares o guías de viaje, hasta relatos orales, rituales o representaciones escénicas. En todos los casos, se ponen en juego dinámicas de mediación, apropiación, difusión y transmisión de sentidos sobre el pasado por parte de grupos sociales que comparten una trayectoria histórica común.

Para profundizar en este tercer nivel y examinar cómo los museos escolares configuran sus relatos, se recurre al modelo de las diez claves narrativas de Bermúdez (2019, 2021). Este modelo permite identificar los mecanismos discursivos que estructuran las narrativas sobre hechos violentos, incluyendo la selección y énfasis de ciertos acontecimientos y voces, así como el silenciamiento o marginación de otros. En la práctica, estos mecanismos determinan cómo se presenta la violencia, quiénes son reconocidos como víctimas o perpetradores, y qué se resalta respecto a sus causas, consecuencias y posibles alternativas. Cada una de las diez claves corresponde a un mecanismo discursivo concreto, como se muestra en la tabla a continuación.

N.º	Clave narrativa	Mecanismo que denota
CN-1	Relación entre conflicto y violencia	Denota cómo la narrativa conceptualiza la relación entre conflicto y violencia.
CN-2	Marco narrativo en el que se sitúa la violencia	Denota el contexto temporal, espacial e histórico de la violencia, indicando si se presenta como un fenómeno puntual o como parte de procesos estructurales y prolongados.
CN-3	Coordinación entre distintas narrativas	Denota el reconocimiento y la articulación de diferentes narrativas dentro del relato.
CN-4	Perspectiva de las víctimas	Denota la inclusión de la voz y la experiencia de las víctimas en la narrativa.
CN-5	Alternativas no violentas	Denota cómo la narrativa visibiliza formas de resistencia pacífica y estrategias para superar la violencia sin recurrir a ella.
CN-6	Agencia humana detrás de la violencia	Denota que la narrativa reconoce la violencia como consecuencia de decisiones y acciones humanas, identificando a los actores responsables y sus motivaciones.
CN-7	Estructuras sociales detrás de la violencia	Denota que la narrativa identifica factores sociales, políticos, económicos y culturales que sustentan y perpetúan la violencia.
CN-8	Efectos destructivos de la violencia	Denota que la narrativa contempla las consecuencias que produce la violencia.
CN-9	Beneficios de la violencia	Denota que la narrativa reconoce cómo ciertos actores o grupos obtienen ventajas, ganancias o poder a partir del ejercicio de la violencia.
CN-10	Relación entre la violencia del pasado, el presente y el futuro	Denota cómo la narrativa articula pasado, presente y futuro.

Tabla 2.1. Claves narrativas y los mecanismos discursivos que denotan. Elaboración propia a partir de Bermúdez (2019, 2021).

En la medida en que estos mecanismos pueden operar en sentidos opuestos, las claves narrativas ayudan a identificar si la violencia se presenta como un fenómeno natural e inevitable, o como una construcción social susceptible de análisis crítico. Esto permite evaluar hasta qué punto los relatos de espacios como los museos escolares de la memoria contribuyen a desnaturalizar la violencia y a promover una comprensión histórica crítica. Si las claves narrativas permiten detectar los mecanismos discursivos presentes en un relato, las preguntas propuestas por Bermúdez y Epstein (2020) constituyen una herramienta práctica para examinarlos en contextos museísticos. Estas preguntas, facilitan un análisis sistemático de las narrativas sobre pasados violentos y se recogen en la siguiente tabla.

Preguntas para examinar las narrativas sobre los pasados violentos en las exposiciones museísticas
CN-1: ¿Cómo representan las diferencias y las relaciones entre el conflicto social y la violencia?
CN-2: ¿Cómo sitúan el evento histórico dentro de procesos sociales e históricos más amplios que enmarcan su significado?
CN-3: ¿Qué narrativas se incluyen y cómo se establecen relaciones entre ellas?
CN-4: ¿Cómo se representan las perspectivas de las víctimas?
CN-5: ¿Cómo se representan las perspectivas de las personas que se opusieron al uso de la violencia o defendieron alternativas no violentas?
CN-6: ¿Cómo se representa la agencia de los actores que están detrás del uso de la violencia?
CN-7: ¿Cómo se representan las estructuras sociales que impulsan y sostienen la violencia?
CN-8: ¿Cómo se representan los efectos destructivos y los costes de la violencia?
CN-9: ¿Cómo se representan los beneficios obtenidos mediante el uso de la violencia?
CN-10: ¿Cómo relacionan la violencia del pasado con la violencia actual, la violencia social y la experiencia individual y el conocimiento histórico y la memoria colectiva?

Tabla 2.2. Preguntas para examinar las narrativas sobre el pasado violento en museos. Adaptado de Bermúdez y Epstein (2020).

Tras la exposición de los tres niveles analíticos de la cultura histórica —régímenes históricos, infraestructuras mnemónicas y narrativas—, es importante subrayar que actúan de forma integrada. Por ejemplo, un régimen presentista puede propiciar la creación de infraestructuras como los museos memoriales, que recuerdan el pasado y proyectan el futuro según las sensibilidades del presente. A su vez, estas infraestructuras influyen en la producción de narrativas centradas en la conmemoración de los males del pasado, con el objetivo de prevenir su repetición. Así, las concepciones del tiempo moldean el sentido que adquieren las infraestructuras mnemónicas, y estas, a su vez, condicionan las narrativas que circulan socialmente. Esta mirada articulada resulta clave para analizar cómo los museos

escolares de la memoria construyen, materializan, apropian y difunden sentidos sobre el pasado violento.

2.3. El pensamiento histórico como propuesta educativa: articulaciones y limitaciones

Luego de haber explorado y afianzado los vínculos entre conciencia histórica y cultura histórica —al punto de reconocer que ambas se constituyen mutuamente— adquiere relevancia un tercer concepto que se ha consolidado en el campo de la educación histórica: el pensamiento histórico. Dada la centralidad que este ha cobrado en el diseño curricular y en las prácticas de enseñanza y evaluación del aprendizaje histórico (Seixas, 2017), antes de continuar con este recorrido conceptual resulta pertinente examinar la propuesta educativa que lo sustenta, así como sus alcances. Detenerse en este punto resulta relevante, ya que el pensamiento histórico influye directamente en cómo la educación histórica se posiciona entre la historia disciplinar y la memoria colectiva, especialmente al responder a necesidades de orientación temporal como las que plantea la creación de infraestructuras, por ejemplo, los museos escolares de la memoria.

Como se ha señalado anteriormente, el desarrollo del campo de la educación histórica ha estado marcado por la influencia de dos tradiciones distintas, con diferencias y algunas afinidades. Mientras que la tradición alemana se fundamenta en el concepto teórico complejo de la conciencia histórica, la tradición anglosajona adopta un enfoque más pragmático, centrado en aspectos específicos del pensamiento histórico del alumnado y en la progresión de su aprendizaje histórico (Seixas, 2016 b).

Bajo enfoques dominantes en la enseñanza de la historia como el denominado romántico (Carretero et al., 2012), el énfasis en metas como el fortalecimiento de la identidad nacional y la cohesión social, la rigurosidad de la disciplina histórica, así como los métodos y formas de pensar que le son propias, se relegan a un segundo plano. Lo que a juicio de Lee (2011), hace que el pasado sea susceptible a ser saqueado para producir historias convenientes a tales fines del presente. En el aula de clase ello se refleja en que los educadores se conformen con contar historias sobre el pasado, esperando que los estudiantes las repitan, sin mayores cuestionamientos (Seixas y Morton, 2013).

Como respuesta, Lee (2012) sostiene que la enseñanza de la historia no debe utilizarse para inculcar la adhesión a identidades políticas o comunitarias mediante la transmisión de narrativas preestablecidas. A su juicio, esta práctica subordina los fines disciplinarios de la historia a objetivos políticos o ideológicos, lo cual distorsiona su enseñanza y limita su potencial para fomentar una comprensión crítica, autónoma y basada en la

evidencia histórica. Por el contrario, Lee (2016) aboga por una educación histórica orientada al desarrollo del pensamiento histórico, que amplíe la comprensión que se tiene de la historia como un campo de conocimiento autónomo en el ámbito escolar. Esta propuesta educativa también es conocida como “alfabetización histórica”. Una educación histórica centrada en el desarrollo del pensamiento histórico que se sustenta en el afianzamiento de una serie de conceptos de segundo orden. Estos conceptos —también conocidos como metahistóricos o procedimentales—, provienen de la epistemología de la historia, pues remiten a las formas en que se conoce, se investiga y se construye el conocimiento histórico. En pocas palabras, moldean la comprensión de lo que significa hacer historia (Lee, 2005).

El dominio de estos conceptos permite a los estudiantes formular preguntas similares a las que se plantean los historiadores, con el objetivo de cerrar la brecha entre el presente en que se vive; y, ese pasado que se presenta como vasto, desorganizado e incluso incognoscible (Seixas y Morton, 2013). Esta brecha implica, como señala Lee (2011), que el conocimiento del pasado no sea inmediato ni esté dado, sino que deba ser construido a través de procedimientos críticos y estructurados. Lee (2005) aclara que el fin no es formar a los estudiantes como “minihistoriadores”, sino proporcionarles las herramientas intelectuales necesarias para que comprendan por sí mismos el pasado, de modo que puedan abordar los problemas que su estudio les puede llegar a suscitar.

A pesar de que la comprensión de conceptos de segundo orden tales como *cambio*, *causa*, *evidencia* y *empatía* puede variar, Lee (2005), proporciona algunas definiciones de referencia, estableciendo la dirección hacia la cual se espera que progresen estas comprensiones a medida que los estudiantes avanzan en su alfabetización histórica.

Por ejemplo, el *cambio* se entiende como las transformaciones que ocurren a lo largo del tiempo, no como hechos aislados, sino como procesos que poseen ritmos, alcances y significados diversos. El cambio coexiste con la *continuidad* y no necesariamente implica un progreso. *Causa*, en este contexto, se refiere a los factores y condiciones interrelacionadas que permiten explicar por qué un evento o proceso histórico tuvo lugar, reconociendo la complejidad de las influencias humanas, estructurales y contextuales. La *evidencia* se refiere a los rastros y fuentes del pasado que, en función de preguntas históricas específicas, permiten construir inferencias y explicaciones; no son verdades absolutas, sino materiales que los historiadores analizan de manera crítica. Por último, la *empatía histórica* implica la capacidad de comprender las acciones, pensamientos y valores de las personas del pasado desde sus propios marcos culturales y temporales, evitando juzgarlas a partir de criterios, valores o conocimientos contemporáneos.

La enseñanza de estos conceptos no se agota en su definición, ya que requiere avanzar desde ideas cotidianas o espontáneas hacia una comprensión más refinada, rigurosa y disciplinada. En la práctica, el dominio de tales nociones debe permitir a los estudiantes

adentrarse en el trabajo histórico, lo que implica ordenar temporalmente el pasado, explicar por qué los procesos ocurrieron de determinada manera y elaborar relatos fundamentados en la evidencia disponible. Alcanzar este nivel supone un proceso progresivo en el que el alumnado integra contenidos históricos —eventos, personajes o lugares— junto con conceptos sustantivos o de primer orden, como imperio, feudalismo o esclavitud. Estos se entrelazan con los conceptos de segundo orden, que cumplen la función de organizar el pensamiento histórico. De este modo se evidencia que, además de contenidos y nociones específicas, los estudiantes necesitan categorías de carácter procedimental, ya que son precisamente los conceptos de segundo orden los que les permiten pensar históricamente sobre cualquier contenido.

En la alfabetización histórica, lo esencial no es la mera acumulación de información —es decir, incrementar la cantidad de datos que los estudiantes memorizan—, sino la construcción de comprensiones que evolucionan de manera estructurada y coherente a medida que se familiarizan con la disciplina. En esta línea, Lee y Shemilt (2004) sostienen que el aprendizaje histórico debe evaluarse no por agregación, sino por progresión. Su trabajo sobre los conceptos de segundo orden mostró que este aprendizaje avanza de forma gradual, de manera análoga al de disciplinas como la física o las matemáticas: los estudiantes no solo amplían su conocimiento factual del pasado, sino que desarrollan formas cada vez más complejas y sofisticadas de comprender e interpretar los fenómenos históricos. A partir de esta premisa, se sentaron bases sólidas para definir y describir el progreso en educación histórica, lo que permitió elaborar modelos que hoy constituyen un andamiaje clave para la enseñanza y la evaluación de la historia. Según Seixas (2017), este avance representa uno de los aportes más significativos de esta tradición al campo de la educación histórica.

Ahora bien, Shemilt (2011), una de las precursoras del pensamiento histórico, en un ejercicio de autocrítica, deja expuestas sus limitaciones en relación con la conciencia histórica. La autora plantea que el hecho de que los estudiantes estén alfabetizados históricamente y posean un conocimiento articulado de la historia no es per se garantía de que estén dispuestos a aprender del pasado en sus relaciones con el presente y el futuro. Es decir, que estén motivados a usar ese conocimiento para reflexionar sobre el presente, tomar decisiones pensando en el futuro y reconocer la importancia de hacerlo, en lo cual no solo hay implicadas habilidades intelectuales, sino también factores actitudinales, como la disposición, así como una preocupación ética.

Esta situación, según Shemilt se debe a que los intentos por escalar un constructo como la conciencia histórica no han sido del todo efectivos, a pesar de los estudios empíricos realizados en esa línea. Aunque se observan rastros de conciencia histórica en la forma como los estudiantes piensan históricamente, aún no se ha logrado definir ni medir adecuadamente,

por lo que “representa una pieza suelta dentro del rompecabezas de la educación histórica” (Shemilt, 2011, 109).

Por lo mismo, la autora advierte que los efectos de la conciencia histórica en la educación histórica, así como los beneficios de enfoques como la “ingeniería social” —entendida como un medio para moldear actitudes, identidades y comportamientos sociales en función de objetivos políticos, nacionales o éticos— se basan en suposiciones. Razón por la cual cuestiona si los intentos de formar identidades nacionales, promover valores cívicos o combatir prejuicios son compatibles con el desarrollo de un pensamiento histórico crítico y autónomo en los estudiantes. Este argumento de Shemilt contrasta con las expectativas de sociedades fracturadas por la violencia, como la colombiana, donde se aspira a que la educación histórica ayude al reconocimiento y superación de las injusticias cometidas durante el conflicto armado.

Ante este tipo de expectativas, el pasado no debería quedar expuesto para ser saqueado y producir historias convenientes para los fines del presente, como ya lo advertía Lee (2011). Sin embargo, también es cierto que, como recalca Dewey (2001), el verdadero punto de partida de la historia siempre debería ser la situación presente y sus problemáticas. Un excesivo recelo por la preservación de la integridad disciplinar de la historia, en tanto campo de conocimiento autónomo, así como la tendencia a circunscribir la educación histórica exclusivamente a brindar herramientas disciplinares surgidas de las necesidades epistemológicas de la disciplina, puede conducir a efectos indeseados. Asumir que estos son sus únicos fines legítimos, en detrimento de las preocupaciones actuales de los estudiantes y sus comunidades, puede abocar a la educación histórica a la irrelevancia social, reduciéndola al desarrollo de habilidades disciplinares abstractas y descontextualizadas.

Con esta preocupación en mente, Popa (2022) retoma los planteamientos de Michael Young, advirtiendo que la enseñanza de la historia puede convertirse en un ejercicio técnico de trabajo con fuentes históricas y exégesis documental. Esto implica que los estudiantes pueden manejar adecuadamente las herramientas históricas, pero sin una conexión significativa con los problemas que enfrentan en su vida cotidiana y sin un sentido de responsabilidad social. En una línea similar, Grever y Adriaansen (2019) refuerzan esta crítica, señalando que, para algunos estudiantes, el conocimiento histórico puede quedar reducido a un objeto de estudio académico que, pese a resultarles intelectualmente estimulante, les es insustancial en la práctica.

A través de estas críticas, se vislumbra uno de los mayores retos para la educación histórica: encontrar un equilibrio entre formar estudiantes capaces de pensar históricamente en términos disciplinares, pero sin perder de vista que el proceso y los aprendizajes que deriven de ello dialoguen con los problemas, expectativas y demandas éticas que plantea la vida actual.

En este punto, resulta pertinente retornar a la propuesta de la educación histórica como desarrollo de la conciencia histórica, la cual marcó el inicio de este recorrido conceptual.

2.4. La conciencia histórica como competencia para pensar históricamente: definición y limitaciones

En razón de la necesidad de una educación histórica que no solo enseñe a pensar históricamente de manera abstracta y aislada, sino que también permita establecer la relevancia del pasado para orientar el presente y construir futuros colectivos, autores como Seixas (2004, 2016) han propuesto integrar el desarrollo de la conciencia histórica como un componente central de la educación histórica. Así, ésta última pasa a ser comprendida como el desarrollo de la conciencia histórica. Partiendo de los aportes previos de la alfabetización histórica, y entrelazando planteamientos de la corriente europea continental como los plasmados por Rüsen (1983) en su matriz disciplinar de pensamiento histórico, Seixas sitúa la educación histórica como puente entre dos esferas, por un lado, la historia formal o disciplinaria; y, por otro lado, la memoria colectiva que opera en el mundo de la vida.

Aunque el término historia puede emplearse para hacer referencia, en general, a cualquier relato sobre el pasado, se suele reservar para designar a un campo formal de investigación, una disciplina o un objeto de estudio específico (Nordgren, 2016). Sin embargo, la historia como disciplina no está completamente exenta de las características propias de la memoria colectiva. Como afirma Seixas (2016), no existe una “historia pura”.

Desde una perspectiva sociocultural, Wertsch (2007) sostiene que los relatos sobre el pasado pueden contener elementos tanto históricos como memoriales. Por ejemplo, las historias oficiales producidas por los estados modernos combinan aspectos historiográficos con remembranzas colectivas. En este sentido, Wertsch (2009) propone concebir la historia y la memoria como partes de un mismo continuo, donde la relación con el pasado resulta de una constante negociación política entre ambas dimensiones. No obstante, en un panorama saturado por memorias (Hoskins, 2001), autores como Novick (2000) insisten en la necesidad de mantener la distinción entre la historia formal —equiparada a la conciencia histórica— y la memoria colectiva. Según Novick:

La conciencia histórica, por naturaleza, se enfoca en la historicidad de los eventos, lo que implica reconocer que ya ocurrieron y que se desarrollaron en circunstancias distintas a las del presente. En contraste, la memoria carece de sentido del paso del tiempo, se resiste a aceptar el carácter pasado de sus objetos y afirma su presencia continua. La memoria colectiva se utiliza, a menudo, para expresar una verdad eterna y esencial —usualmente trágica—

acerca del grupo. Una vez establecida, se consolida como verdad inmutable y, con ella, una identidad colectiva igualmente permanente (2000, p. 4).

En la matriz que ilustra la relación historia-memoria, la educación histórica está llamada a situarse entre estas dos esferas. Su función consiste en propiciar la interrelación entre ambas mediante flujos bidireccionales. En la matriz que ilustra la relación historia-memoria, Seixas (2016) llega a trazar una distinción entre ambas. La memoria se experimenta intensamente, refuerza vínculos comunitarios, identidades compartidas y figuras de enemistad, y prospera mediante la conservación y la reafirmación. En cambio, la historia es analítica e intelectual, no pertenece a nadie en particular y se nutre del cuestionamiento crítico y de la revisión basada en evidencia. La educación histórica, por su parte, está llamada a situarse entre ambas, propiciando intercambios y flujos bidireccionales en los que la historia académica aporta análisis críticos y contextualización a las memorias, mientras que estas enriquecen la investigación histórica al introducir inquietudes vinculadas a la orientación temporal en el presente. Si la educación histórica se repliega hacia una sola de estas esferas y renuncia a actuar como puente articulador, corre el riesgo de reproducir acríticamente memorias colectivas o aislarse intelectualmente en los dominios de la historiografía.

Con el objetivo de operacionalizar estos planteamientos, Seixas y Morton (2013) articularon una propuesta educativa práctica, centrada en los seis grandes conceptos del pensamiento histórico. Además de los conceptos previamente abordados por Lee — *evidencia, causalidad, cambio y continuidad y empatía histórica*—, incorporaron dos nuevos: la *significancia histórica* y la *interpretación del pasado desde una dimensión ética*. Esta adición reconoce que la educación histórica no solo debe desarrollar habilidades propias de la disciplina, sino también formar sujetos capaces de articular críticamente el pasado con su presente y de actuar éticamente frente a los dilemas históricos y contemporáneos.

A partir de este marco conceptual, autoras como Bermúdez (2015) establecen una relación directa entre los conceptos del pensamiento histórico y herramientas de indagación crítica, tales como el *planteamiento de problemas*, el *pensamiento sistémico*, la *multiperspectividad* y el *escepticismo reflexivo*. En este sentido, el planteamiento de problemas favorece la aproximación al significado histórico; el pensamiento sistémico facilita el estudio de los procesos de causalidad, cambio y continuidad, así como la comprensión del tiempo histórico; la multiperspectividad promueve la empatía histórica; y el escepticismo reflexivo resulta crucial para establecer distancia histórica objetiva al analizar evidencias (Padilla, 2018).

Desde estas perspectivas, la conciencia histórica pasa a ser entendida como una competencia para pensar históricamente (Grever, 2019). En el marco de la historia como dominio específico —es decir, como disciplina con métodos, objetivos y formas de conocimiento propios, diferenciada de otras ciencias o saberes—, Körber (2011) explica que

esta competencia se ejerce frente a nuevos problemas cuya resolución depende de un entramado de capacidades, habilidades y disposiciones. En concordancia, pensar históricamente no depende tanto del conocimiento de hechos puntuales, sino del manejo de competencias —que combinan capacidades, habilidades y disposiciones— y que permiten a los estudiantes investigar, interpretar y comprender el pasado de manera significativa para sus vidas presentes y futuras. Como resultado, la evaluación refleja el grado en que los estudiantes demuestran el dominio necesario para abordar la complejidad de un problema mediante el pensamiento histórico (Körber, 2011). En este orden de ideas, el desarrollo de competencias históricas no ocurre de manera instantánea ni uniforme, sino que se manifiesta a lo largo de continuos de progresión: a medida que los estudiantes demuestran un mayor grado de sofisticación en el uso de los conceptos, avanzan respecto a su comprensión inicial (Seixas y Morton, 2013).

Aunque esta propuesta representa un avance sustantivo respecto a anteriores enfoques de alfabetización histórica, la inclusión de la competencia para establecer la significancia de los acontecimientos y la de comprender la dimensión ética no la hace ajena a las críticas.

Uno de los señalamientos radica en que, por su raigambre en el pensamiento histórico, propuestas como la de Seixas y Morton se apoyan en una fuerte confianza en la razón. Al igual que otras aproximaciones a la educación histórica, definidas por Shemilt (2011) como “enfoques de educación social” —y que se distinguen de los de “ingeniería social”—, responden al supuesto de que el pensamiento racional tiende a prevalecer. Bajo esta lógica, lo que evita que la educación histórica se reduzca a una formación acrítica de la memoria colectiva es precisamente la indagación racional, sustentada en el escrutinio de los métodos críticos, basados en la evidencia y orientados a la búsqueda de la verdad histórica (Bermúdez, 2021).

Sin embargo, Körber (2016) advierte que concebir la conciencia histórica primordialmente como una competencia para pensar históricamente corre el riesgo de subestimar la complejidad de la experiencia humana con el pasado. Según este autor, la conciencia histórica no se limita a operaciones mentales racionales, sino que implica la encarnación simultánea de procesos afectivos, identitarios y reflexivos: memorias, conocimientos, motivaciones, sentimientos, emociones y expectativas interactúan inseparablemente en la forma en que las personas se relacionan con el pasado.

En una línea similar, autores como Karlsson (2011) señalan que la conciencia histórica, en tanto dimensión esencial de nuestra orientación moral, emocional y cognitiva, no solo está asociada con interpretaciones históricas académicas, sino también —y, sobre todo— con significados, memorias, metáforas, monumentos y mitos. Por su parte, Thorp (2013), se refiere a Jeismann para quien las experiencias emocionales constituyen el sostén

fundamental de la conciencia histórica. Desde una noción básica de psicología, para Nordgren (2016) es plausible que así sea, ya que las percepciones humanas son siempre parciales: combinan hechos y mitos, y están atravesadas por niveles de conciencia tanto analíticos como intuitivos, prejuiciosos y emocionales. Por tanto, el autor llega a la conclusión de que la conciencia histórica no es ni completamente reflexiva ni completamente emocional, sino que posee el potencial de integrar simultáneamente ambas dimensiones.

No obstante, la necesidad que ha surgido en los últimos años de vincular de forma precisa la conciencia histórica al pensamiento histórico de los estudiantes, y de utilizarla para definir progresiones de aprendizaje (Nordgren, 2019), ha llevado a que un constructo originalmente multifacético quede reducido a su dimensión intelectual, y, por consiguiente, más comprensible dentro de los parámetros de la racionalidad occidental. En este sentido se manifiestan Grever y Adriaansen (2019), para quienes el tratamiento de la conciencia histórica como una categoría meramente cognitiva-epistemológica en la educación histórica puede estar favoreciendo la perpetuación del sesgo occidental y racionalista que la ha hecho objeto de críticas.

En esta misma línea, los aportes de Bermúdez (2014) respecto al pensamiento crítico —que, en el ámbito de la educación histórica, es equiparable con el pensamiento histórico— sugieren que su desarrollo no puede reducirse a la mera transmisión de herramientas cognitivas. Por el contrario, requiere reconocer también las dinámicas sociales, emocionales e identitarias que intervienen en su ejercicio, especialmente frente a temas controvertidos, como el pasado violento y su impacto en las comunidades.

Desde una perspectiva eminentemente constructivista y cognitiva, el pensamiento crítico y el pensamiento histórico se conciben como procesos individuales de progresiva complejización intelectual. Sin embargo, los enfoques socioculturales y discursivos subrayan que el contexto sociocultural ejerce una influencia decisiva, generando tanto oportunidades como riesgos sociales y relacionales. En contextos marcados por violencia, desigualdad, exclusión o estigmatización, adoptar y expresar una postura crítica sofisticada puede aumentar la vulnerabilidad de quienes la ejercen, al confrontar narrativas sociales y culturales que otorgan sentido, pertenencia y reconocimiento. En tales escenarios, el uso limitado o simplificado de herramientas críticas puede funcionar como estrategia de resguardo frente a amenazas percibidas y la preservación de las funciones sociales que desempeñan ciertos relatos históricos.

A partir de estas consideraciones y en clave ética, los planteamientos de Bermúdez advierten sobre el riesgo de incurrir en una injusticia al evaluar el desarrollo del pensamiento histórico como mera capacidad individual, sin considerar las condiciones sociales, relacionales y emocionales que lo atraviesan. En conjunto, estas reflexiones contribuyen a

complejizar la noción de conciencia histórica y a cuestionar su tratamiento como competencia exclusivamente cognitiva.

Así pues, la preponderancia de la razón sobre otras dimensiones puede resultar limitante al intentar comprender la vivencia del pasado en contextos de educación formal, especialmente cuando la educación histórica se articula con espacios informales, como los museos memoriales. En estos espacios, el compromiso emocional, la identificación con las víctimas y las respuestas solidarias son elementos centrales de la experiencia educativa que se busca propiciar (Sodaro, 2018). Esta dimensión emotiva adquiere particular relevancia en los museos escolares de la memoria, donde el pasado violento no se percibe como un tema externo o ajeno al currículo, sino como parte integral de la experiencia vital de las comunidades que los han creado. Cabe recordar que, en Colombia, tanto la escuela como sus miembros han sido directamente afectados por la violencia del conflicto armado, una violencia que persiste en el presente y que amenaza con seguir reproduciéndose en el futuro.

2.5. Resignificar la conciencia histórica: algunas propuestas alternativas

En consecuencia, resulta necesario reevaluar la conciencia histórica cuando corre el riesgo de concebirse solo como una competencia intelectual. Para ello, conviene explorar propuestas alternativas que la conciben como una experiencia de relación temporal más compleja, en la que se entrelazan, además de la razón, las emociones, las identidades y la disposición a la acción, en distintos niveles de intensidad. A continuación, se presentan algunas aproximaciones novedosas que, aún inscritas dentro de la línea de educación histórica como desarrollo de la conciencia histórica, buscan trascender su inclinación más racionalista.

2.5.1. Múltiples objetivos para una educación histórica, múltiples usos de la historia

Partiendo del reconocimiento de que las articulaciones entre conciencia histórica y cultura histórica son múltiples y variadas, Nordgren (2016) propone ampliar las finalidades de la educación histórica. Así, además de proporcionar conocimiento disciplinar e impulsar la interpretación crítica mediante conceptos propios del pensamiento histórico, la enseñanza escolar de la historia debería incorporar un tercer objetivo: el “uso de la historia”. Este se entiende como la forma en que las personas emplean activamente la cultura histórica a su disposición.

A partir de esta premisa, Nordgren distingue tres usos que deberían formar parte del aprendizaje de los estudiantes:

- 1) usar la historia para explicar el mundo;
- 2) usar la historia para constituir identidades;
- 3) usar la historia para influir en el entorno.

El primero se alinea más estrechamente con la práctica académica, pues recurre a sistemas interpretativos rigurosos para construir explicaciones válidas sobre el pasado. En cambio, los otros dos se vinculan más directamente con la memoria colectiva, al satisfacer necesidades de reconocimiento y continuidad entre individuos y comunidades, y al articularse con procesos de movilización social y política orientados a preservar o transformar el orden establecido.

Nordgren advierte que estos usos del pasado —explicar, formar identidades e incidir en la realidad— no aparecen de manera aislada, sino que suelen coexistir en la práctica social, integrándose en discursos, narrativas y acciones concretas que moldean la conducta tanto individual como colectiva.

Este enfoque plantea que la educación histórica, entendida como desarrollo de la conciencia histórica, no debe limitarse a los objetivos más tradicionales —adquisición de conocimiento y pensamiento histórico—, sino que ha de incluir también la comprensión de los diversos usos del pasado. En este marco, el uso disciplinar de la historia para explicar la realidad converge con otras formas de apropiación social del pasado, como la constitución de identidades y la acción transformadora del presente.

Finalmente, Nordgren subraya que estos múltiples usos de la historia se expresan en actos de habla que configuran los horizontes simbólicos generados por la cultura histórica, la cual actúa como impulsora y dinamizadora de la conciencia histórica. Desde esta perspectiva, marcos como el que propone Nordgren resultan especialmente útiles para comprender fenómenos como los museos escolares de la memoria. En estos espacios híbridos, la orientación temporal —función práctica de la conciencia histórica— no se manifiesta a través de un único uso del pasado, sino mediante la convergencia de usos explicativos, identitarios y orientados al cambio social.

2.5.2. Crear sentido para cultivar la conciencia histórica

Al hacer uso de la historia para explicar la realidad, formar identidad y ejercer influencia sobre el presente, no solo intervienen operaciones mentales, sino también aspectos éticos, identitarios, actitudinales y emocionales. En reconocimiento de ello, autoras como Popa (2022, 2023) han diseñado propuestas educativas que buscan integrar estos distintos factores, promoviendo su convergencia en lugar de abordarlos de manera fragmentada.

En esta línea, Popa subraya la necesidad de asumir que la conciencia histórica es polivalente, ya que adopta múltiples formas y se manifiesta de distintas maneras. Desde esta perspectiva, formula la propuesta educativa denominada Historia Significativa, en la cual el aprendizaje histórico se centra en la construcción de significado. Al priorizar este objetivo, dicha propuesta busca diferenciarse de anteriores basadas en el desarrollo de competencias. Los modelos de competencias, que han proliferado en los últimos años, se han enfocado en definir y operativizar la conciencia histórica en el ámbito educativo. Lo hacen mediante la identificación de capacidades —basadas en conceptos de segundo orden— que, al ser dominadas por los estudiantes, les permiten enfrentar problemáticas asociadas con el aprendizaje del pasado en relación con el presente y el futuro.

Si bien Popa no descarta el valor formativo de las competencias, propone integrarlas dentro de un marco más amplio e incluyente, capaz de dar cuenta de la conciencia histórica como una forma de creación de significado existencial y hermenéutico. Este enfoque implica reconocer el entramado complejo de formas en que los individuos y las sociedades se sitúan temporalmente para comprenderse a sí mismos y construir significados compartidos. En este proceso pueden emerger cruces, tensiones, contradicciones o ambivalencias en la manera en que el pasado es percibido, interpretado, representado y apropiado. De este modo, la propuesta de Popa incorpora tanto los aspectos disciplinares y éticos presentes en propuestas como las de Seixas y Morton, como otras dimensiones menos desarrolladas, tales como las actitudinales, afectivas e identitarias.

Desde lo que ella denomina una concepción culturalista de la mente y del aprendizaje, Popa concibe una trayectoria para el aprendizaje histórico basada en la experiencia. Para su fundamentación conceptual, define la conciencia histórica como: “una disposición a involucrarse con la historia para construir sentido sobre el pasado y apropiárselo; o, en otras palabras, hacer propio el pasado histórico” (Popa, 2023, p. 143). Adicionalmente, se apoya en la teoría integral del aprendizaje humano de Jarvis (2018), quien concibe el aprendizaje como un proceso mediante el cual el sujeto construye y negocia significados desde su experiencia, configurándose en relación con el mundo.

A partir de esta articulación conceptual entre conciencia histórica, aprendizaje y creación de significado, Popa encamina su propuesta a cultivar tres habilidades: sensibilidad hacia el pasado, comprensión histórica y autorrepresentación en relación con la historia. En el desarrollo de estas habilidades intervienen tres procesos interrelacionados: experimentar la temporalidad histórica, interpretar el material histórico y orientar la vida práctica a la formación de identidad histórica. En el curso de estos procesos, los estudiantes se ven inmersos en la situación de construir y negociar significado a partir de su experiencia con el pasado. Aunque diferenciables en términos analíticos, estos procesos están atravesados por recuerdos, conocimientos, reflexiones, motivaciones, emociones y expectativas.

Para facilitar el tránsito de los estudiantes por estos procesos, la propuesta de Historia Significativa contempla tres pautas pedagógicas: negociar la presencia del pasado, indagar el pasado mediante hábitos mentales y construir un sentido de ser histórico. Los procesos, mediados por las pautas, contribuyen al desarrollo de tres habilidades ya mencionadas. La siguiente tabla sintetiza dicha propuesta.

Procesos conducentes a la creación de significado sobre el pasado y su apropiación	Pautas pedagógicas que posibilitan los procesos	Habilidades que se cultivan
Experimentar la temporalidad histórica	Negociar la presencia del pasado	Sensibilidad hacia el pasado
Interpretar el material histórico	Indagar el pasado mediante hábitos mentales	Comprensión histórica
Orientar la vida práctica a la formación de identidad histórica	Construir un sentido de ser histórico	Autorrepresentación en relación con la historia

Tabla 2.3. Historia significativa para cultivar la conciencia histórica. Elaboración propia a partir de Popa (2023).

2.5.2.1. Sensibilidad hacia el pasado

Esta habilidad se cultiva cuando a los estudiantes cuentan con la oportunidad de experimentar la temporalidad histórica, es decir, cuando comienzan a sentir y pensar el tiempo como una dimensión en la que el pasado se entrelaza con el presente y proyecta implicaciones hacia el futuro. Sin embargo, como advierte Lowenthal (2015), el pasado puede parecer un país extranjero donde las cosas se hacen de manera distinta, mientras que el futuro es, en muchos sentidos, una fantasía normativa. Negociar con estas dimensiones temporales implica reconocer tanto lo que las separa como lo que las conecta.

En este sentido, negociar la presencia del pasado significa que los estudiantes aprendan a relacionarse con él de dos maneras complementarias. Por un lado, como algo distante: identificando los cambios, las continuidades y las contingencias que lo distinguen del presente. Por otro lado, como algo cercano: desarrollando familiaridad con él, imaginando cómo era la vida en otros tiempos, comprendiendo qué pudieron significar los eventos históricos para quienes los vivieron, y generando respuestas afectivas —emociones, creencias o actitudes— ante lo que ocurrió y su relevancia en el presente. Este tipo de negociación, tanto cognitiva como emocional, permite a los estudiantes darle sentido al

pasado y a su propia experiencia temporal, reconociendo los contrastes, pero también las resonancias que existen entre las distintas dimensiones del tiempo histórico.

2.5.2.2. Comprensión del pasado

Esta habilidad consiste en transformar los hechos del pasado —aunque distantes e imposibles de conocer plenamente— en interpretaciones con sentido, apoyadas en evidencias, organizadas en narrativas y orientadas a explicar cómo y por qué ocurrieron los acontecimientos. Se cultiva al permitir que los estudiantes interpreten materiales históricos mediante el uso de hábitos mentales. En un sentido amplio, según Popa (2022, 2023) estos hábitos son patrones desarrollados por la mente humana —en contextos históricos y culturales específicos— que orientan la atención y facilitan la percepción, comprensión y evaluación de la información. Su desarrollo puede abordarse desde dos enfoques complementarios: el disciplinario y el sociocultural.

Desde un enfoque disciplinario, se trata de formar un aparato intelectual que permita pensar históricamente, reorganizando las creencias y estrategias cognitivas para investigar de manera productiva los materiales históricos, recopilar y sopesar evidencias, formular explicaciones, construir conclusiones y debatir interpretaciones alternativas. Aquí, el objetivo educativo radica en transformar progresivamente las ideas intuitivas de los estudiantes en una comprensión histórica más sofisticada, mediante el dominio de conceptos de segundo orden. De manera complementaria, desde un enfoque sociocultural, los estudiantes interpretan los hechos históricos a partir de esquemas de pensamiento formados en su vida diaria, los cuales integran experiencias personales, emociones, valores y creencias moldeadas por la cultura circundante e interiorizadas mediante procesos de socialización. Estos mismos recursos pueden utilizarse para interpretar, organizar y dar sentido a la información histórica.

Desde esta perspectiva, la enseñanza escolar de la historia no debería buscar el distanciamiento de los saberes cotidianos —adquiridos en contextos familiares, escolares, comunitarios o a través de la cultura popular— ni considerarlos signos de una comprensión deficiente. Por el contrario, pueden constituir una base valiosa para desarrollar una comprensión histórica más profunda, situada y significativa (Levstik y Barton, 2008). Para los educadores históricos, esto implica propiciar un entorno de aprendizaje con sensibilidad, reconociendo que la construcción de significados sobre el pasado no es exclusiva del ámbito académico, sino que también se configura mediante la acción de diversas fuerzas sociales que inciden en la historización de las nuevas generaciones (Wineburg et al., 2007).

Dentro de la propuesta de Popa, la comprensión del pasado se cultiva mediante el desarrollo articulado de tres hábitos mentales: la *investigación*, la *narrativa* y la *perspectiva*. La investigación implica la capacidad de analizar, comparar y evaluar rastros y relatos del

pasado a través del trabajo con fuentes, con el fin de construir interpretaciones fundamentadas y plausibles. La narrativa alude tanto a la competencia cognitiva de organizar hechos en relatos coherentes —comprendiendo su estructura y función explicativa— como a la habilidad de participar en la negociación sociocultural de múltiples versiones del pasado, reconociendo su carácter interpretativo. Por su parte, el hábito de la perspectiva lleva a los estudiantes a adoptar el punto de vista de personas del pasado, más que para juzgar, para comprender sus valores, creencias, intenciones y contextos. Al mismo tiempo, la adopción de la perspectiva histórica puede alentar la reflexividad por parte de los estudiantes, es decir, su capacidad para examinar críticamente sus propios marcos interpretativos, emociones, valores y suposiciones históricamente situadas.

2.5.2.3. Autorrepresentación en relación con la historia

Implica que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos activos, capaces de interpretar su lugar en el tiempo y comprender su papel en los procesos históricos. A diferencia de otras competencias asociadas a la conciencia histórica, esta incorpora una dimensión ontológica que trasciende el mero conocimiento, pues se vincula también con el ser: con la identidad, la subjetividad y el sentido de existencia en relación con el pasado. La incorporación de esta habilidad en la propuesta de Historia Significativa de Popa se fundamenta en la idea de que la creación de sentido histórico no es solo una cuestión de saber, sino también de ser (Seixas, 2012). En este sentido, comprender la historia no se limita a conocer eventos del pasado, sino que implica reconocerse y sentirse como parte de él.

Para que los estudiantes puedan verse a sí mismos como parte de la historia, deben comprometerse en la construcción de un sentido de ser histórico. A su vez, la forma en que una persona se percibe a sí misma hoy, lo que ha sido y lo que espera o proyecta ser, se vincula directamente con la función práctica de la conciencia histórica. En este punto, la propuesta entra a dialogar con los planteamientos de Rüsen (2004), quien concibe la conciencia histórica como una forma de orientación práctica que permite a los sujetos situarse en el tiempo y actuar con sentido. Esta orientación se despliega tanto hacia el mundo exterior como hacia adentro del sujeto.

En su dimensión interna, la conciencia histórica configura la autocomprensión de los sujetos, dotando a la identidad de una estructura temporal. Esta forma de identidad, denominada por Rüsen como identidad histórica (2004, p. 68), se entiende como “una consistencia constitutiva de las dimensiones temporales del yo humano”. Es decir, el sujeto no solo vive en el tiempo, sino que se comprende a sí mismo dentro de una narrativa temporal en la que articula su historia personal con procesos históricos colectivos, generando así un sentido de pertenencia, continuidad y orientación hacia el futuro.

Para que, en el proceso de aprendizaje, los estudiantes puedan reconocerse y actuar como participantes activos en la historia en curso, la propuesta de Historia Significativa propone estrategias pedagógicas como el uso de dilemas desorientadores, el cuestionamiento dialógico y un currículo culturalmente relevante. Estas herramientas buscan fomentar la reflexión sobre el posicionamiento histórico y las identidades de los estudiantes. También invitan a considerar su herencia cultural, historias familiares e intereses personales. Al final, lo importante es que construyan vínculos significativos entre pasado, presente y futuro, y comprendan cómo el uso que las personas hacen de la historia puede explicar, construir y transformar su identidad y las sociedades.

En definitiva, fomentar la autorrepresentación histórica permite a los estudiantes no solo experimentar la temporalidad histórica y comprender el pasado, sino también reconocerse como actores históricos en el presente, capaces de imaginar y construir futuros más justos y conscientes.

Tras aludir brevemente a las habilidades de la conciencia histórica que se busca cultivar en el marco de la Historia Significativa, se advierte que concebir el aprendizaje histórico como creación de significado no difiere sustancialmente de las propuestas centradas en el desarrollo de competencias en contenido, sino que se distingue principalmente por su propósito. De hecho, en distintos sentidos y medidas, la creación de significado integra competencias propias del pensamiento histórico. Sin embargo, Popa (2023) advierte que la creación de significado favorece el involucramiento con el objeto de estudio —en este caso, el pasado— y con los contenidos de aprendizaje, al dotarlos de sentido. En cambio, el enfoque basado en competencias parece más idóneo para promover el dominio conceptual y disciplinar mediante normas y pautas específicas.

En síntesis, cuando el énfasis de la educación histórica deja de centrarse exclusivamente en la progresión de la conciencia histórica como capacidad cognitiva y, en el marco de la propuesta de Historia Significativa, se orienta hacia la creación de significado sobre el pasado y su apropiación, el aprendizaje histórico deja de concebirse como un proceso puramente mental e individual, desligado de la cultura histórica. En cambio, se reconoce como un proceso complejo en el que convergen actitudes, valores, emociones, creencias y sentidos, todos ellos vinculados al contexto cultural y a las mediaciones sociales que lo condicionan.

En consideración de lo anterior, propuestas como la de Historia Significativa resultan relevantes para comprender fenómenos como los museos escolares de la memoria de un modo más ajustado a la realidad que constituyen. En estos espacios, la relación con el pasado no se limita al dominio de conocimientos o competencias disciplinares, sino que adquieren centralidad dimensiones sensibles, estéticas, éticas e identitarias, las cuales influyen

decisivamente en los procesos de apropiación histórica y en la orientación vital de quienes participan en ellos, en diálogo constante con el entorno que los rodea.

El recorrido hasta aquí adelantado permitió adentrarse en algunos de los debates que han estimulado el desarrollo de la educación histórica durante los últimos años. Asimismo, deja como saldo una serie de ideas y conceptos sugerentes para pensar el fenómeno de los museos escolares de la memoria y avanzar en su análisis. A continuación, se trazan las relaciones entre los distintos conceptos, con base en lo cual se estructura el marco que será empleado para el análisis más adelante.

2.6. Hacia la integración de un marco analítico propio

Generar nuevo conocimiento sobre el fenómeno de los museos escolares de la memoria, dada su novedad y especificidades, requiere construir un marco analítico propio. Esto resulta cierto, más cuando su carácter híbrido desafía esquemas preexistentes sobre todo concebidos para observar cómo se da el aprendizaje histórico en aulas convencionales y en el marco de la enseñanza de la historia escolar. No obstante, como se ha podido apreciar ya, el campo de la educación histórica dispone de herramientas conceptuales de gran potencial para estos efectos, entre las que destaca la noción de conciencia histórica y sobre la cual se ha venido profundizando.

Por su consistencia multifacética y polivalente, se ha advertido su potencialidad para ayudar a dilucidar lo que ocurre en estos espacios, que adoptan la forma de infraestructuras mnemónicas similares a los museos memoriales y que, al estar inmersos en el ámbito escolar, combinan las intenciones convencionales de la educación histórica con búsquedas existenciales de orientación temporal. Estas últimas responden al imperativo ético y político de recordar el pasado violento para prevenir su repetición y garantizar el "nunca más".

Traducir la conciencia histórica en una herramienta analítica aplicable a investigaciones empíricas representa un reto reconocido por diversos autores (Grever, 2019; Nordgren, 2016; Karlsson, 2011). Al respecto, Körber (2015) señala que una entidad tal como la conciencia histórica no puede investigarse a través de un único concepto, y que toda definición o conceptualización concreta de ella debe entenderse como un modelo simplificado cuyo propósito no es representar completamente dicha entidad, sino resaltar selectivamente ciertos aspectos y facilitar la investigación y la enseñanza. No obstante, superar este desafío resulta crucial para comprender cómo se anclan materialmente, representan y se apropian los significados del pasado en espacios híbridos como estos museos, donde lo escolar, lo museístico y lo memorial se entrelazan.

Los museos escolares de la memoria pueden entenderse como espacios mediante los cuales las comunidades se vinculan con el pasado en respuesta a su necesidad de

orientación temporal. Según Rüsen (2004), esta orientación cumple una función práctica de la conciencia histórica, desplegándose en dos esferas interrelacionadas: la vida práctica externa y la subjetividad interna. La dimensión interna refiere a la temporalidad de la subjetividad humana, proporcionando una estructura narrativa que posibilita la construcción de una identidad histórica; es decir, el sujeto se percibe como parte de un devenir. La dimensión externa, en cambio, alude a la temporalidad de las condiciones sociales, vistas como resultado de la acción humana a lo largo del tiempo. Estas dos dimensiones confluyen en el vínculo entre conciencia histórica, en el plano individual, y cultura histórica, en el plano colectivo. La primera funciona como un proceso subjetivo de atribución de sentido, mientras que la segunda establece el marco social que la hace posible o la condiciona.

Aunque puede considerarse una capacidad antropológica universal, la conciencia histórica se ejerce de manera situada, influida por los contextos culturales, sociales y políticos en los que transcurre la vida. Ignorar esta dimensión contextual implica deshistorizarla, cayendo en una visión reduccionista y esencialista que desconoce la diversidad de formas de relación con el pasado —tal y como se expresan, por ejemplo, en las comunidades que promueven los museos escolares de la memoria. En consecuencia, la orientación temporal que se produce en estos espacios debe analizarse dentro de una cultura histórica específica, entendida como un entramado construido por la interacción entre acción humana, tradiciones, representaciones, narrativas históricas y supuestos sobre lo que se considera historia (Grever & Adriaansen, 2017). En este entramado, la conciencia histórica se nutre de los recursos simbólicos, narrativos y conceptuales proporcionados por la cultura, mientras que los sujetos interpretan, negocian o resisten dichos elementos, contribuyendo a su transformación. La cultura histórica se activa al ser interpretada e interiorizada, y la conciencia histórica se manifiesta como forma activa de uso de esa cultura, situada en un tiempo y lugar determinados (Nordgren, 2016).

En consecuencia, la conciencia histórica y la cultura históricas, como categorías interrelacionadas, no solo sirven de puerta de entrada para el análisis, sino que constituyen los fundamentos conceptuales sobre los que se edifica el marco que se propone. Este marco busca abordar los museos escolares de la memoria como espacios de formación y expresión de identidad histórica, así como de orientación temporal para la acción individual y colectiva. A continuación, se presentan las estrategias para dotar de cualidades analíticas a estos constructos, comenzando por la operacionalización de la cultura histórica.

2.6.1. Cultura histórica: niveles y subniveles analíticos

Para traducir el concepto de cultura histórica en una herramienta analítica concreta, se adopta el modelo de Grever y Adriaansen (2017), que distingue tres niveles:

infraestructuras mnemónicas; narrativas y representaciones históricas; y, regímenes históricos. Para los propósitos del estudio de los museos escolares de la memoria el tercer nivel resulta demasiado general y vasto, por lo que se conservan los dos primeros: el nivel correspondiente a las infraestructuras mnemónicas y el nivel que abarca las narrativas y representaciones históricas.

El análisis de infraestructuras mnemónicas permite comprender cómo las comunidades materializan y territorializan su vínculo con el pasado violento mediante espacios como los museos escolares. Estos dispositivos, inspirados en los museos memoriales, trascienden los límites formales entre lo educativo y lo museístico, así como entre la educación histórica formal y no formal. En cuanto a las narrativas y representaciones históricas, resulta necesario no solo reparar en lo que se dice, sino también cómo se narran los hechos, qué se omite y qué función social cumple la narrativa. Para ello, se incorpora el modelo de las diez claves narrativas desarrollado por Bermúdez (2019, 2021), que permite discernir si las representaciones tienden a naturalizar o problematizar la violencia.

Categorías centrales	Niveles	Subniveles
Cultura histórica	Infraestructuras mnemónicas	
	Narrativas	1. Relación violencia/conflicto
		2. Marco narrativo
		3. Coordinación de narrativas
		4. Perspectiva víctimas
		5. Alternativas no violentas
		6. Agencia humana
		7. Estructuras sociales
		8. Costos
		9. Beneficios
		10. Pasado-presente-futuro

Tabla 2.4. Niveles y subniveles de la categoría de cultura histórica para el análisis de los museos escolares de la memoria. Elaboración propia.

En suma, el análisis de la cultura histórica se organiza en torno a dos niveles: las infraestructuras mnemónicas y las narrativas o representaciones. Este segundo nivel se amplía mediante el modelo de claves narrativas de Bermúdez, que permite desglosar con mayor precisión los sentidos construidos sobre el pasado. Las claves incluidas en este modelo son: 1) la relación violencia/conflicto; 2) el marco narrativo; 3) la coordinación de narrativas; 4) la perspectiva de las víctimas; 5) las alternativas no violentas; 6) la agencia humana; 7) las estructuras sociales; 8) los costos; 9) los beneficios; y 10) la articulación pasado-presente-futuro.

2.6.2. Conciencia histórica: niveles y subniveles analíticos

En articulación con los niveles anteriores, se propone una comprensión situada de la conciencia histórica. Para ello, se retoman los planteamientos de Rüsen (1983) y la adaptación que de su Matriz Historia/Memoria efectúa Seixas (2016), la cual sitúa la conciencia histórica en la intersección entre la enseñanza escolar y la memoria colectiva, mediada por la educación histórica. Desde esta matriz, se distinguen dos lógicas: la histórica vinculada al trabajo disciplinar; y la lógica memorial, más directamente conectada con las necesidades de orientación temporal individuales y colectivas que surgen en el mundo de la vida práctica. La incorporación de ambas añade un primer nivel de análisis.

Aunque ambas confluyen en la educación histórica, existe una propensión a racionalizar la memoria y reducir el desarrollo de la conciencia histórica al pensamiento histórico, lo que supone una limitante para la comprensión cabal del fenómeno de los museos escolares. Por ello, se incluye como un nivel adicional el enfoque de Nordgren (2016), quien amplía los objetivos de la educación histórica más allá del pensamiento histórico, proponiendo tres funciones: proporcionar conocimiento histórico, desarrollar pensamiento histórico y aprender a usar la historia. Este último objetivo se divide en: explicar la realidad, formar identidad e influir en ella. Este marco reconoce la diversidad de objetivos que pueden asumir espacios como los museos escolares de la memoria, donde las fronteras entre educación formal y no formal se difuminan, y donde historia y memoria interactúan con mayor intensidad, dando cabida, además, de objetivos formativos de índole intelectual, a otros más de carácter ético y político.

Complementariamente, se incorpora la propuesta de Popa (2023) sobre la Historia Significativa, que articula conciencia histórica y aprendizaje en torno a la creación y negociación de significados sobre el pasado. Popa plantea que la conciencia histórica es una disposición compleja que integra dimensiones cognitivas, actitudinales, éticas, afectivas e identitarias. Como parte de la propuesta de Historia Significativa, los estudiantes pueden verse expuestos a la elaboración de significados sobre el pasado y su apropiación a través de procesos como experimentar la temporalidad histórica, interpretar materiales del pasado y orientar la vida práctica a la formación de identidad histórica. Estos procesos desarrollan habilidades como sensibilidad al pasado, comprensión del pasado y autorrepresentación en relación con la historia.

Tales procesos, orientados a la creación de significado sobre el pasado y a su apropiación, así como las habilidades que se desarrollan en su curso, fueron adoptados originalmente por Popa para trazar una trayectoria de aprendizaje que, al integrarse a un diseño didáctico, pudiera implementarse en el aula. Aunque aquí se retoman con un propósito distinto, se incorporan desde el mismo sentido que les atribuye la autora, quien sostiene que

en ellos “se manifiesta” la conciencia histórica como una disposición a apropiarse del pasado para orientar la propia existencia (Popa, 2023, p. 143). Desde esta misma perspectiva, se consideran como un nivel analítico adicional que permite observar, con mayor concreción y en el contexto de los museos estudiados, formas específicas en que los estudiantes resignifican y se apropian del pasado violento para orientar su vida. Ello en relación con los objetivos que estos museos enuncian y adoptan, y que reflejan la interacción constante entre historia y memoria.

Categorías centrales	Niveles	Subniveles
Conciencia histórica	Relación historia/memoria	
	Objetivos de educación histórica	Conocer el pasado
		Desarrollar pensamiento histórico
		Explicar la realidad
		Aprender usos de la historia
		Formar identidad
		Influir en la realidad
	Procesos/habilidades conciencia histórica	Sensibilidad hacia el pasado
		Comprensión del pasado
		Autorrepresentación en relación con la historia

Tabla 2.5. Niveles y subniveles de la categoría de conciencia histórica para el análisis de los museos escolares de la memoria. Elaboración propia.

En síntesis, el análisis de la conciencia histórica se organiza en torno a tres niveles: 1) los objetivos de la educación histórica; 2) la relación historia/memoria; y 3) las habilidades de conciencia histórica. El segundo nivel, relacionado con los objetivos de educación histórica, se desglosa en los siguientes subniveles: conocer el pasado, desarrollar pensamiento histórico y aprender sobre los usos de la historia. Este último subnivel, a su vez, comprende tres funciones fundamentales: explicar la realidad, formar identidad e influir en la realidad. En cuanto al tercer nivel, que alude a las habilidades de conciencia histórica, incluye como subniveles la sensibilidad hacia el pasado, la comprensión del pasado y la autorrepresentación en relación con la historia.

De este modo, se construye un marco analítico integrado, que asume la conciencia histórica como fenómeno dinámico, situado y estrechamente vinculado con la cultura histórica, permitiendo una comprensión profunda del fenómeno de los museos escolares de la memoria en toda su complejidad y especificidad.

Categorías centrales	Niveles	Subniveles
Cultura histórica	Infraestructuras mnemónicas	
	Narrativas	1. Relación violencia/conflicto 2. Marco narrativo 3. Cordinación de narrativas 4. Perspectiva víctimas 5. Alternativas no violentas 6. Agencia humana 7. Estructuras sociales 8. Costos 9. Beneficios 10. Pasado-presente-futuro
Conciencia histórica	Relación historia/memoria	
	Objetivos de educación histórica	Conocer el pasado
		Desarrollar pensamiento histórico
		Explicar la realidad
		Formar identidad
		Influir en la realidad
	Procesos/habilidades conciencia histórica	Sensibilidad hacia el pasado
		Comprensión del pasado
		Autorrepresentación en relación con la historia

Tabla 2.6. Marco analítico integrado para el estudio de los museos escolares de la memoria como fenómeno emergente en Colombia. Elaboración propia.

Así, el marco analítico integrado permite observar cómo las comunidades escolares materializan, representan, resignifican y se apropian del pasado violento, no sólo en función de sus necesidades formativas, sino también éticas, emocionales e identitarias en una dinámica en la que cultura histórica y conciencia histórica se retroalimentan constantemente.

3. Metas, principios y diseño metodológico para el estudio de los museos escolares de la memoria

Con el propósito de avanzar en la comprensión de los museos escolares de la memoria, el capítulo anterior abordó la noción de conciencia histórica, profundizando en los debates que han marcado su desarrollo y en las formas en que ha sido operativizada en investigaciones recientes. Este recorrido permitió constatar que su articulación con la cultura histórica plantea desafíos teóricos que demandan decisiones metodológicas específicas, como las que se presentan en esta sección.

Dada su naturaleza exploratoria, esta investigación se inscribe en el campo cualitativo, adopta un paradigma interpretativo y se aborda mediante un enfoque de estudio de caso múltiple. En esta línea, el capítulo expone la estrategia metodológica adoptada, comenzando por la justificación del enfoque cualitativo e interpretativo, que se adecua para abordar la complejidad social y simbólica del fenómeno. A continuación, se presentan el diseño del estudio de caso múltiple, los criterios de selección y caracterización de los casos, así como las técnicas de recolección de información empleadas en el marco de una estrategia híbrida. Finalmente, se describe el proceso de organización, análisis e interpretación de la información, en diálogo con el marco analítico que articula conciencia histórica y cultura histórica, con el fin de construir una comprensión empírica del fenómeno investigado.

3.1. Fundamentación del enfoque cualitativo y del paradigma interpretativo en el estudio de los museos escolares de la memoria

La aparición de los museos escolares de la memoria en Colombia es un fenómeno reciente que comenzó en 2015 con la inauguración de los primeros espacios y se ha mantenido hasta el inicio de esta investigación. A pesar de su continuidad temporal, estos museos se encuentran territorialmente dispersos, lo que ha hecho que su existencia permanezca poco visibilizada y que carezcan de antecedentes de investigación sistemáticos. Hasta ahora, solo se dispone de algunos reportajes y crónicas elaborados por medios de comunicación locales, regionales y, en menor medida, nacionales, los cuales confirman la existencia de estas iniciativas de musealización escolar relacionadas con el conflicto armado. Sin embargo, estos trabajos periodísticos no constituyen ejercicios descriptivos ni analíticos con consistencia académica.

Después de revisar distintos aportes de la literatura especializada en educación histórica —en particular, el concepto de conciencia histórica articulado con la cultura histórica—, esta investigación se propone contribuir a una mejor comprensión de un

fenómeno aún poco explorado y que fácilmente puede pasar desapercibido en la vida escolar: los museos escolares de la memoria. Para ello, se plantean los siguientes objetivos:

- 1) Reconstruir el proceso mediante el cual estos museos surgieron en sus respectivas comunidades, identificando las condiciones sociales, históricas, políticas y culturales que incidieron en su creación y sostenimiento.
- 2) Comprender las representaciones de la violencia exhibidas en estos espacios, a partir del análisis de los mecanismos discursivos que las configuran.
- 3) Entender su contribución al desarrollo de la conciencia histórica.

En consideración de estas metas, se opta por un enfoque cualitativo. Las fortalezas de este tipo de investigación, según Maxwell (2005), radican en su aproximación a la realidad desde su especificidad, más que desde generalidades. El enfoque cualitativo se centra en situaciones y personas particulares, privilegiando los significados por encima de las magnitudes. De acuerdo con Bermúdez (2011), este enfoque permite interpretar la particularidad de un fenómeno, hecho o proceso, incorporando comparaciones implícitas con casos típicos, extremos o históricos, y atendiendo a la riqueza de detalles que emergen en contextos específicos.

En consonancia con esta orientación metodológica, resulta pertinente considerar las metas intelectuales que suelen guiar el enfoque cualitativo. Maxwell (2005) identifica cinco objetivos que pueden alcanzarse mediante este tipo de investigación: comprender el significado; entender el contexto particular; reconocer fenómenos e influencias inesperadas; reconstruir el proceso; y desarrollar explicaciones a partir de la interacción de distintas causas.

A continuación, se analiza cómo algunas de estas metas se reflejan en los objetivos que orientan esta investigación. En relación con el primer objetivo, que indaga por el origen de los museos escolares de la memoria, el enfoque cualitativo permite comprender el contexto específico en el que surgieron, así como reconstruir los procesos pedagógicos y comunitarios llevados a cabo para su creación. Efectuar esta reconstrucción también posibilita la sistematización de saberes situados, desarrollados por los participantes en el marco de estas iniciativas, los cuales hasta ahora no han sido documentados de manera rigurosa (Bermúdez, 2011). Respecto al segundo y tercer objetivo, orientados a explorar los significados de las representaciones sobre conflicto armado en estos espacios y su apropiación, el enfoque cualitativo ofrece herramientas para indagar tanto en el sentido que los participantes atribuyen a los contenidos expuestos como en las repercusiones que tiene esta experiencia museística en la orientación temporal de sus propias vidas.

Dado que se alude a la exploración de significados, Maxwell (2005) señala que la atribución de significados abarca dimensiones cognitivas, afectivas e intencionales, las cuales

son fundamentales desde la perspectiva de quienes participan en una investigación cualitativa. Este énfasis en el significado es, además, central dentro del paradigma interpretativo de las ciencias sociales, en el cual va a ser inscrito este estudio a continuación.

La elección del enfoque cualitativo, así como la adhesión al paradigma interpretativo que lo sustenta, no son decisiones aisladas, sino que responden a una toma de postura frente al conocimiento y a la realidad social. En el apartado siguiente se desarrollan los compromisos ontológicos y epistemológicos que fundamentan esta opción y que orientan, en consecuencia, las demás decisiones metodológicas del estudio.

3.1.1. Principios ontológicos y epistemológicos del paradigma interpretativo

En consonancia con el enfoque cualitativo adoptado, esta investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, cuya fundamentación —centrada en la comprensión profunda de los significados atribuidos por los sujetos en contextos específicos— se desarrolla a continuación. Este enfoque permite comprender los significados que las personas otorgan a experiencias pasadas, en este caso, relacionadas con el conflicto armado colombiano y su representación en los museos escolares de la memoria.

El término paradigma, según Kuhn (1971), se refiere a un conjunto compartido de creencias, valores, técnicas y supuestos que guían a una comunidad científica en la resolución de problemas. En el ámbito de la investigación, Brid (2022) añade que los paradigmas funcionan como marcos de referencia que economizan energía intelectual al ofrecer respuestas aceptadas a preguntas fundamentales, propias de una escuela o tradición investigativa.

De acuerdo con Maxwell (2005), explicitar la posición paradigmática adoptada es clave, ya que esta guía la toma de decisiones metodológicas y permite justificar las demás elecciones hechas durante el proceso investigativo. Adoptar un paradigma implica, entonces, evaluar críticamente los supuestos que mejor se alinean con las metas prácticas e intelectuales del estudio. En las ciencias sociales, estos paradigmas son diversos, y su elección depende del tipo de fenómeno social que se busca comprender. Esta investigación se inscribe en un paradigma interpretativo, cuyos principios ontológicos y epistemológicos orientarán, en adelante, tanto la elección de los métodos como las formas de generación y análisis de los datos.

El paradigma interpretativo actúa como un marco conceptual que integra diversas corrientes de pensamiento, particularmente la fenomenología y la hermenéutica (Yanow, 2013). A modo de ver de Koetting (1948), este paradigma puede analizarse desde dos dimensiones: ontológica y epistemológica.

Ontológicamente, el paradigma interpretativo sostiene una visión constructivista de la realidad, entendida como una construcción social basada en significados creados colectivamente (Yanow, 2013). A diferencia del positivismo, que considera que la realidad es objetiva, fija y existente independientemente de nuestra percepción, el interpretativismo afirma que las personas interpretan activamente el mundo en función de sus experiencias, identidades y contextos sociales. Como afirma Parsons (2018), los seres humanos actuamos intencionalmente, interpretamos las acciones ajenas y buscamos comprender nuestro entorno, el cual hemos construido a nuestra medida. Geertz (1973) refuerza esta idea al señalar que vivimos inmersos en redes de significado. En este sentido, el interpretativismo es antifundacionalista ya que no considera que exista una realidad objetiva separada de nuestra subjetividad (Furlong y March, 2010).

Desde el plano epistemológico, la pregunta gira en torno a cómo se adquiere conocimiento del mundo (Lowndes et al., 2018). En este caso, la respuesta se encuentra en la comprensión. A diferencia del positivismo, que privilegia la percepción directa de estímulos como vía para conocer, el interpretativismo reconoce que esa percepción está mediada por filtros sociales —ideas, creencias, normas, identidades— que configuran nuestra forma de interpretar la realidad (Yanow, 2013). Así, el conocimiento no se obtiene únicamente a través de la observación de hechos, sino mediante la interpretación de los significados que las personas les otorgan en un contexto determinado. Esta postura se opone a la simplificación del mundo en variables independientes, propia del enfoque positivista (Koetting, 1948). La epistemología interpretativa es, entonces, hermenéutica: se orienta a comprender los sentidos presentes en acciones, textos, objetos y discursos.

Además, en el marco de este paradigma, el investigador no es una figura neutra. Participa en el proceso de interpretación desde sus propios marcos subjetivos, dando lugar a lo que Jackson (2013) denomina doble hermenéutica: los significados construidos por los actores sociales son a su vez interpretados por el investigador, quien también incorpora sus propios filtros culturales y profesionales.

3.1.2. Implicaciones del interpretativismo para el estudio de los museos escolares de la memoria

Dado el carácter construido de los museos escolares de la memoria, este estudio asume como objetivo principal comprender cómo surgieron en las comunidades y cómo las personas involucradas representan y apropian significados sobre el conflicto armado en sus vidas. Este propósito se alinea con el paradigma interpretativo, enfocado en la comprensión de los sentidos que las personas otorgan a los eventos, acciones y objetos, dentro de su propio contexto sociocultural. En concordancia con este enfoque, el análisis de los museos

no se realiza de forma abstracta, sino desde sus contextos de referencia —la escuela, el barrio, el municipio o la ciudad—, reconociendo que factores históricos, políticos, económicos y culturales influyen en la construcción de significados. Por ello, el estudio no busca generalizaciones, sino interpretaciones situadas que respeten la especificidad cultural e histórica de cada territorio. En este orden de ideas, investigar estos espacios implica un proceso de descentramiento: el investigador se abre a la realidad del otro mediante un ejercicio empático, que le permite adquirir familiaridad con el contexto al mismo tiempo que mantiene la distancia necesaria para reflexionar críticamente sobre lo que se da por supuesto (Yanow, 2013).

Asimismo, el estudio busca explorar las múltiples capas de significado presentes en estos espacios híbridos educativos, al tiempo que museísticos y conmemorativos. Siguiendo a Geertz (1973), se puede decir que los museos escolares de la memoria constituyen redes densas de significados construidas por los actores educativos a través de sus prácticas, experiencias y narrativas sobre el pasado violento. Estos significados se expresan en los objetos exhibidos, los contenidos pedagógicos, las interacciones sociales, y en las distintas concepciones de pasado, presente y futuro que las personas movilizan en su relación con los museos.

3.1.3. Reflexividad e implicación del investigador

En línea con los principios interpretativistas, los significados no están dados de antemano, sino que deben ser interpretados en su contexto. Por ello, esta investigación se desarrolla a través de un enfoque reflexivo, que reconoce la interacción entre el investigador y los participantes como un proceso de construcción conjunta de sentido. En mi caso, asumo esta doble hermenéutica desde una postura que reconoce mi implicación: mi formación y experiencia en educación en derechos humanos, educación para la paz y pedagogía de la memoria han influido en la forma en que me aproximo a este objeto de estudio. Como se indicó en el capítulo anterior, mi posicionamiento se inscribe en el campo de la educación histórica, desde donde adopto la noción de conciencia histórica articulada con la de cultura histórica como herramientas conceptuales para analizar la búsqueda de orientación temporal en espacios educativos formales y no formales, como los museos escolares de la memoria.

Al elevar la reflexión a este nivel filosófico, se asumen compromisos ontológicos y epistemológicos fundamentales. Sin embargo, también es necesario descender al plano práctico y operacionalizar estos principios en decisiones metodológicas. Como sugiere Jackson (2013), la adhesión al paradigma se confirma en su implementación. En suma, el paradigma interpretativo ofrece un marco coherente para comprender cómo las personas construyen significados sobre el pasado violento en contextos educativos, particularmente en

los museos escolares de la memoria. Esta elección filosófica orienta no solo los objetivos del estudio, sino también las estrategias metodológicas, como se detallará a continuación.

3.2. Diseño metodológico del estudio de caso múltiple para la investigación de los museos escolares de la memoria

Las secciones previas permitieron reafirmar las preguntas de investigación, así como las metas intelectuales y el marco filosófico de referencia. En esta sección se da un paso más, al definir el diseño metodológico que orienta la investigación, el cual sigue la lógica de un estudio de caso múltiple. La exposición del diseño metodológico, de acuerdo con Yin (1994), tiene como función principal vincular de manera lógica las preguntas iniciales del estudio con la información que será recolectada para responderlas. Entre las preguntas y las respuestas se encuentran una serie de pasos cruciales, que incluyen la recolección y el análisis de información relevante. El diseño de investigación permite resolver cuatro cuestiones fundamentales: qué preguntas estudiar, qué información es relevante, qué información recopilar y cómo analizar los resultados. Su función central es asegurar que la evidencia recolectada responda adecuadamente a las preguntas planteadas desde el inicio. En este sentido, la formulación del diseño es cuestión de lógica, no solo de logística.

Para esta investigación, se ha elegido un diseño que permite comprender el fenómeno de los museos escolares de la memoria desde un enfoque cualitativo e interpretativo, orientado a comprender más que a explicar. El énfasis está puesto en los significados que las personas atribuyen a su experiencia en estos museos, en el marco de una búsqueda de orientación temporal frente al conflicto armado. Los métodos de recolección deben considerar tanto la información no discursiva (espacios, objetos, acciones) como los relatos orales, escritos y visuales de quienes participan en los museos con distintos fines. En el análisis, el diseño debe atender a la doble hermenéutica, para que las interpretaciones de los participantes no se diluyan ante los supuestos del investigador.

Al considerar estos planteamientos, es previsible que el estudio de caso se convierta, según Yin (1994), en una "estrategia integral de investigación" sobre la cual basar la planificación metodológica. La integralidad que caracteriza al estudio de caso frente a otras estrategias radica en que incorpora enfoques específicos tanto de recopilación como de análisis de información. El aprovechamiento de este carácter integral comienza con un diseño lógico (Yin, 1994). La conducción de un estudio de caso puede responder a diferentes diseños. Por sus características, se ha optado para esta investigación por el modelo propuesto por Stake (1995), el cual abarca cinco puntos relacionados con: 1) la pertinencia del caso de estudio para la investigación; 2) la selección del caso de estudio; 3) la recolección

de información; 4) el análisis de la información; 5) la fase interpretativa final orientada a la presentación de las lecciones aprendidas gracias al caso.

A grandes rasgos, estos pasos son recogidos bien por tres preguntas que a modo de ver de Yin resulta fundamental hacerse para la realización de un estudio de caso y que son abordadas en apartados venideros: a) ¿cómo definir el estudio de caso que se va a estudiar?; b) ¿cómo determinar la información relevante que debe ser recolectada?; c) ¿qué hacer con la información recolectada?

A continuación, se presenta un esbozo del diseño metodológico del estudio de caso, que combina los pasos propuestos por Stake (1995) con los interrogantes metodológicos planteados por Yin (1994). Esta integración permite estructurar el proceso de investigación en tres momentos clave, que orientan el desarrollo posterior del diseño.

Stake (1995)	Yin (1994)	Pasos resultantes
1) la pertinencia del caso de estudio para la investigación;	a) ¿cómo definir el estudio de caso que se va a estudiar?	Delimitación y pertinencia del caso de estudio
2) la selección del caso de estudio		
3) la recolección de información	b) ¿cómo determinar la información relevante que debe ser recolectada?	Recolección de información relevante
4) el análisis de la información	c) ¿Qué debe hacerse con la información recolectada?	Análisis de la información recolectada

Tabla 3.1. Momentos del diseño metodológico basados en los pasos propuestos por Stake y las preguntas guía de Yin. Elaboración propia.

Un primer momento, se dedica a la delimitación y justificación de la pertinencia del caso de estudio. En esta etapa se integran, por un lado, los pasos de Stake referidos a la pertinencia del caso en relación con los objetivos de la investigación y la selección del caso; y, por otro lado, la pregunta formulada por Yin: ¿Cómo definir el estudio de caso que se va a investigar? Esta fase permite establecer su relevancia, así como definir la modalidad de estudio de caso que se implementará y los casos concretos que serán objeto de la investigación.

El segundo momento, se centra en la recolección de información relevante. Aquí se retoma el paso 3) de Stake, correspondiente a la recopilación de datos, y se articula con la pregunta de Yin: ¿Cómo determinar la información relevante que debe ser recolectada? Esta

etapa implica definir fuentes, técnicas y criterios que aseguren la pertinencia y riqueza de los datos recogidos, en función del objeto de estudio.

Finalmente, el tercer momento se orienta al análisis de la información recolectada. Se parte del paso 4) de Stake, relativo al análisis de datos, y de la pregunta de Yin: ¿Qué debe hacerse con la información recolectada? Esta fase define la estrategia analítica para organizar, interpretar y comprender la información recogida a partir del marco analítico. Cabe señalar que el quinto paso propuesto por Stake —la fase interpretativa final orientada a la presentación de las lecciones aprendidas— no se omite, sino que se incorpora en capítulos posteriores dedicados a la presentación de cada caso de estudio y se vuelve a retomar en el sexto capítulo de discusión. Estas lecciones además sirven como una base para la formulación de las conclusiones. A continuación, se expone en detalle cada uno de los tres momentos metodológicos anteriormente definidos.

3.2.1. Justificación y definición del estudio de caso

Esta sección define el tipo de estudio de caso que se llevará a cabo y justifica su pertinencia metodológica en el marco de esta investigación, destacando sus ventajas frente a otras estrategias de investigación empírica en ciencias sociales. Yin (1994) propone una comparación entre diferentes estrategias de investigación —como el experimento, la encuesta, el análisis de bases de datos, la historia y el estudio de caso— en función de tres criterios: a) tipo de pregunta de investigación; b) control sobre el contexto del fenómeno estudiado; y, c) si se trata de un fenómeno contemporáneo o histórico.

Según esta clasificación, las encuestas y los análisis de bases de datos se ajustan mejor a preguntas que inician con "qué" o "cuánto", enfocadas en establecer relaciones causales entre variables, a las que se denomina preguntas de varianza (Bermúdez, 2011). En cambio, los experimentos, la historia y los estudios de caso son más pertinentes para preguntas de "por qué" o "cómo", que buscan comprender dinámicas y procesos en desarrollo. A estas preguntas se las conoce como preguntas de proceso (Bermúdez, 2011).

Dentro de estas estrategias, el estudio de caso se distingue por abordar fenómenos contemporáneos sin aislarlos de su contexto, utilizando diversas fuentes de información, incluidas la observación directa y las entrevistas. A diferencia del experimento, no controla el entorno, y a diferencia de la historia, permite interactuar con fuentes vivas. Esta investigación formula tres preguntas centrales: ¿Cómo se originaron los museos escolares de la memoria?, ¿cómo se representa el pasado violento en ellos?, ¿cómo contribuyen al desarrollo de la conciencia histórica? Todas son preguntas de proceso que buscan comprender desarrollos históricos, significados y prácticas en contextos específicos. Desde este punto de vista, el estudio de caso se perfila como una estrategia adecuada.

Respecto al contexto, esta investigación no busca aislar el fenómeno, sino comprenderlo en su entramado histórico, político, social y cultural. Se reconoce que estos factores influyen directamente en el surgimiento, funcionamiento y apropiación de los museos escolares de la memoria. Esta perspectiva contextualizada refuerza la pertinencia del estudio de caso. En relación con la dimensión temporal, Yin plantea que el estudio de caso es útil para fenómenos contemporáneos, mientras que la historia se reserva para fenómenos del pasado. Sin embargo, esta distinción resulta problemática para investigaciones como la presente, donde se exploran fenómenos ambiguos en términos temporales. El conflicto armado colombiano, eje de los museos escolares de la memoria, es ejemplo de un fenómeno del pasado que sigue activo y repercutiendo en el presente. La frontera entre lo contemporáneo y lo histórico se torna difusa y debatible.

Por esta razón, resulta más adecuado adoptar, como sugiere Stake (2003), la perspectiva del estudio de caso como una estrategia metodológica idónea para abordar realidades complejas dotadas de historicidad propia. En consecuencia, se proyecta una indagación que contemple tanto el surgimiento y la evolución de los museos en correspondencia con el devenir del conflicto armado, como las formas en que los distintos actores se vinculan con el pasado desde sus posicionamientos en el presente.

A diferencia de la historia, el estudio de caso permite interactuar con personas directamente involucradas, observando prácticas vivas y significados emergentes. La observación directa, la entrevista y la participación del investigador en la interpretación constituyen ventajas metodológicas clave.

En suma, el estudio de caso es una estrategia metodológica idónea para este trabajo, ya que ofrece una aproximación profunda, contextualizada y flexible al fenómeno de los museos escolares de la memoria. Su carácter experiencial y particularista, en línea con el paradigma interpretativo, permite integrar múltiples fuentes y perspectivas, y facilita la implicación reflexiva del investigador. Como destaca Stake (2003), lo esencial en una investigación de este tipo no es tanto el método, sino la adecuada elección del objeto de estudio. Por ello, antes de detallar los métodos específicos, es necesario definir qué tipo de estudio de caso se implementará y cuáles serán los casos seleccionados. Estas decisiones se abordan en los apartados siguientes.

3.2.1.1. Tipo de caso de estudio

En este apartado se establece la tipología de caso seleccionada, correspondiente al estudio de caso múltiple, cuya pertinencia se justifica en función de las ventajas que ofrece para el desarrollo y proyección de la investigación. Stake (2003) distingue tres tipos de estudio de caso según el interés del investigador: el intrínseco, centrado en un caso particular por su singularidad; el instrumental, que sirve para comprender un fenómeno más amplio; y el

estudio de caso múltiple, que extiende el enfoque instrumental a varios casos seleccionados por su potencial para enriquecer la comprensión de dicho fenómeno. Stake advierte que esta clasificación debe entenderse de forma heurística, ya que muchas investigaciones combinan elementos de más de un tipo.

En esta investigación, el interés se centra en el fenómeno de los museos escolares de la memoria, más que en un caso específico. Por ello, el estudio de caso se asume como una estrategia instrumental para comprender cómo se originan, desarrollan y resignifican estos espacios en distintas comunidades. Las preguntas de investigación reflejan este interés al buscar comprender cómo surgieron los museos escolares de la memoria, cómo representan el pasado violento y cómo las personas se apropian de ese pasado para orientar su trayectoria vital. En consonancia, con este enfoque instrumental y considerando la existencia de diversas experiencias en el país, se opta por un diseño de estudio de caso múltiple. Desde una perspectiva interpretativista, como la adoptada en esta investigación, se busca que el estudio de la realidad construida en torno a un fenómeno social sea coherente con su naturaleza compleja y heterogénea, integrando diversas perspectivas y significados. En línea con este enfoque, la incorporación de varios casos permite aprovechar la diversidad y riqueza de las experiencias existentes.

Considerando las características ontológicas y epistemológicas de la investigación actual, la elección de un enfoque de estudio de caso múltiple puede proporcionar una comprensión más profunda y sólida del fenómeno de los museos escolares de la memoria. Al analizar varios museos escolares en diferentes comunidades, es posible observar cómo el mismo fenómeno se manifiesta de manera única y adquiere significados específicos en cada caso. Esta estrategia permite observar cómo el mismo fenómeno adquiere matices singulares en distintos contextos, revelando patrones, tensiones y variantes. La comparación entre casos contribuye a reforzar la validez de los hallazgos, al tiempo que favorece una comprensión más rica y matizada del fenómeno. En síntesis, alineado con el paradigma interpretativo, el estudio de caso se configura como una estrategia contextualizada, particularista y experiencial. No busca generalizar, sino comprender a fondo un caso en su contexto real, integrando diversas fuentes de información y permitiendo al investigador involucrarse activamente en la interpretación de los significados construidos por los participantes. Luego de esta reflexión, se vuelve necesario tomar decisiones clave para el desarrollo del estudio. Como señala Stake (2003), lo fundamental en una investigación de estudio de caso no es tanto el método, sino la elección del objeto de estudio. Por ello es crucial determinar ahora cuál será el caso o los casos a investigar.

3.2.1.2. Casos a estudiar

Una vez definido el enfoque metodológico, resulta clave abordar la cuestión de la selección de casos. En ocasiones, desde el punto de vista metodológico, esta selección no es un paso relevante. Por ejemplo, cuando se ha optado por la modalidad de estudio de caso intrínseco, el caso viene dado y el énfasis está en comprenderlo por sí mismo. En cambio, al elegir el estudio de caso colectivo, como ocurre aquí, se convierte en una acción indispensable, ya que, para investigar un fenómeno, población o condición general, es necesario seleccionar una colección de casos que contribuyan de manera efectiva a este propósito.

Para llevar a cabo un estudio de caso múltiple, la selección de los casos no puede ser aleatoria y, por lo tanto, implica una toma de decisiones deliberada (Stake, 2003). En la práctica, los casos que pueden ser incluidos como parte de un estudio de caso múltiple terminan por ser unos pocos, por lo que un muestreo aleatorio no sería viable. Además, no sería apropiado por el carácter cualitativo e interpretativo de la investigación, cuyo objetivo no es la generalización estadística, sino la comprensión en profundidad del fenómeno estudiado. Por tanto, la representatividad estadística no constituye un criterio para la selección de los casos.

Tomando en consideración las ideas de Stake (2006), en el ámbito de las ciencias sociales, la característica principal de una investigación abordada como estudio de caso radica en la elección del caso a estudiar, lo cual adquiere mayor relevancia cuando se trata de un estudio de caso múltiple. Para hacer frente a este desafío, Stake plantea la importancia de delimitar con claridad el fenómeno que se va a estudiar. Establecer límites claros en torno al fenómeno central permite seleccionar de manera adecuada los casos que se van a analizar. Con el fin de referirse distintivamente al fenómeno de interés, Stake introduce el concepto de “quintain”. Según este autor, el quintain actúa como la sombrilla que guía y delimita la selección de los casos a estudiar. Los casos simples son las entidades individuales que se estudian como manifestaciones específicas del quintain en lugares y momentos particulares.

En esta investigación, los museos escolares de la memoria en Colombia constituyen el fenómeno cuya comprensión se aborda mediante un estudio de caso múltiple. En términos de Stake (2006), este fenómeno representa el quintain o unidad principal de análisis. Este fenómeno presenta una configuración particular que lo distingue tanto en el ámbito nacional como internacional. Esta especificidad se define por una serie de rasgos distintivos ya abordados en secciones anteriores, entre los cuales se destacan:

- 1) la musealización del conflicto armado en instituciones de educación básica y media;
- 2) su naturaleza híbrida, al integrar elementos tanto del ámbito museístico como del campo educativo;

- 3) la adopción de múltiples objetivos de educación histórica formal y no formal;
- 4) su carácter participativo y comunitario;
- 5) su fuerte anclaje espacial y temporal; y,
- 6) su condición de fenómeno emergente y en transformación.

Actualmente, en el mapa de Colombia se identifican ocho casos que presentan algunos de los rasgos mencionados, distribuidos en seis de los treinta y dos departamentos del país. Esta diversidad de contextos, actores y perspectivas constituye una oportunidad valiosa para comprender el surgimiento de los museos escolares en sus comunidades, así como los procesos mediante los cuales se construyen y apropian los significados del conflicto armado colombiano.



Figura 3.1. Mapa actual del fenómeno de los museos escolares de la memoria en Colombia. Elaboración propia.

A simple vista, la escala de estos museos es reducida. Sin embargo, en la investigación cualitativa no se define un número fijo de casos, ya que no se busca representatividad estadística, sino profundidad analítica. Idealmente, podrían estudiarse los ocho casos conocidos, pero por limitaciones de tiempo y recursos, se hizo necesario seleccionar una parte, lo que generó una tensión entre lo deseado y lo factible. Para resolver esta tensión, se adoptó un enfoque pragmático, priorizando los casos más accesibles (Cresswell, 2013). Esto implicó pasar de una "población de casos hipotéticos más amplia" a una "subpoblación de casos accesibles" (Stake, 2003). Se estableció como primer criterio que el investigador tuviera conocimiento de los casos y contara con autorización expresa de las instituciones educativas al inicio del trabajo de campo en enero de 2023. Para ello, se enviaron solicitudes formales por correo electrónico con propuestas de investigación adaptadas a cada caso.

Un segundo criterio fue seleccionar casos que estuvieran abiertos y en funcionamiento al inicio del trabajo de campo. Esto permitió al investigador experimentar en tiempo real la dinámica de los museos y el proceso de construcción de significados. Para verificar esta condición, se realizaron entrevistas preliminares con líderes educativos de cada institución, coordinadas por canales virtuales durante el primer semestre de 2022.

Casos potenciales	Criterio 1	Criterio 2
	Museo escolar de la memoria identificado y con autorización para ingresar a enero 2023	Museo escolar de la memoria abierto y en funcionamiento a enero 2023
1. Museo Escolar de Memoria de la Comuna 13 (MEM C-13)	sí	sí
2. Museo Escolar de la Memoria Recuerdos de Mi Wayco	sí	sí
3. Centro de Memoria Histórica Matapita	sí	sí
4. Museo Escolar de la Memoria Mnemósine	sí	no
5. Museo Escolar de la Memoria Colegio Los Nogales	no	no
6. Museo Escolar de la Memoria Colegio La Giralda	no	no
7. Museo Escolar de la Memoria Histórica Voces de la Selva	no	sí
8. Sendero de interpretación ambiental y de memoria el Okayo	no	sí

Tabla 3.2. Museos escolares de la memoria en Colombia y criterios de selección de casos. Elaboración propia.

Así, se obtuvo autorización para ingresar a los siguientes museos: el Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13 'MEM C-13', el Museo Escolar de la Memoria Recuerdos de Mi Wayco y el Centro de Memoria Histórica Matapita. A pesar de haber recibido permiso para el Museo Escolar de la Memoria 'Mnemosine', se decidió excluirlo tras haberlo visitado y constatar que ya no estaba en funcionamiento. Del mismo modo se procedió con casos como el del Colegio Los Nogales y el Colegio La Giralda, fundados en 2015 en Bogotá, fueron descartados al comprobarse que habían dejado de existir años atrás. Otros museos, como Voces de la Selva y el Sendero de interpretación ambiental y de memoria El Okayo, fueron descubiertos durante el trabajo de campo, por lo que no pudieron ser incluidos a tiempo, aunque se reconoce su relevancia para investigaciones futuras.

En consideración de lo anterior, la muestra preliminar se conformó por El Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13, el Museo Recuerdos de mi Wayco y el Centro de Memoria Histórica Matapita. Acerca de este último, es importante advertir que se mantuvo inicialmente dentro de la muestra y fue objeto de trabajo de campo; sin embargo, durante el análisis se observó que presentaba características distintas frente a los otros dos. En efecto, no se denomina formalmente como museo escolar de la memoria y sus creadores tampoco buscan que sea reconocido como tal, a pesar de contar con un espacio donde se exhiben piezas elaboradas por estudiantes en torno a la violencia política en Colombia. A diferencia de los otros dos, debido a que no fue concebido como museo escolar de la memoria, su configuración narrativa también resultaba divergente, lo cual demandaba un esfuerzo adicional comprensivo al momento de analizarlo que no pudo ser asumido por limitaciones de tiempo. Por esta razón, se optó por excluirlo de la muestra final sobre la que se basan los resultados aquí presentados. Sin embargo, el caso del Centro de Memoria Histórica Matapita no se descarta, sino que se reserva para futuras fases de investigación sobre el fenómeno de los museos escolares de la memoria.

Casos	Denominación	Departamento	Municipio
Caso 1	Museo Escolar de Memoria de la Comuna 13 (MEM C-13)	Antioquia	Medellín
Caso 2	Museo Escolar de la Memoria Recuerdos de Mi Wayco	Nariño	Samaniego

Tabla 3.3. Casos seleccionados para el estudio de caso múltiple. Elaboración propia.

Aunque esta selección implicó la exclusión de posibles casos de estudio, Stake (2006) sugiere que la oportunidad de aprendizaje es un criterio más importante que la cantidad y representatividad. Un estudio de caso múltiple permite aprender cómo un fenómeno complejo

actúa en distintas realidades. Los dos casos seleccionados provienen de diferentes regiones de Colombia y reflejan una variedad de contextos de violencia del conflicto armado. Cada uno será presentado con mayor profundidad en una sección posterior. Así, se acepta que la oportunidad de aprendizaje trasciende la definición instrumental de los casos y se mantiene como un criterio orientador en las siguientes etapas del diseño de la investigación.

3.2.2. Recolección de información: escenarios y participantes

Habiendo definido el tipo y los casos específicos de estudio, el siguiente paso consiste en delimitar las fuentes de información relevantes y los métodos para su recolección. Esta sección se ocupa de establecer los escenarios investigativos, los actores implicados y las estrategias metodológicas que permitirán acceder a los significados construidos en torno a los museos escolares de la memoria. En línea con la naturaleza integral del estudio de caso (Yin, 1994), se adopta una perspectiva que articula distintas fuentes, formatos y niveles de información.

Una vez establecida la estructura del estudio de caso múltiple, Stake (2006) sugiere considerar cada uno de los casos como una entidad compleja, con adscripción a contextos sociales, económicos, políticos, éticos y estéticos diversos, así como trayectorias e historias particulares. Además, cada caso funciona como punto de convergencia de múltiples elementos —personas, espacios, propuestas, problemas y actividades— que interactúan de diversas formas. Estos elementos pueden ser documentados como dimensiones o dominios del caso, según los objetivos de aprendizaje del investigador, recurriendo, siempre que sea posible, a fuentes de primera mano.

Cada uno de los dos casos seleccionados, a pesar de su escala reducida, constituye una realidad compleja cuya comprensión demanda atención tanto a su dimensión institucional como a los múltiples significados construidos en su interior. Su comprensión requiere interpretar la red de significados que atraviesan sus dinámicas. El acceso a esta multiplicidad comienza con las instituciones educativas en las que surgieron. Cada una de estas escuelas de educación básica y media, con sus respectivos entornos institucionales y comunitarios, actúa como puerta de entrada y escenario privilegiado para desplegar la investigación de cada caso.

Es en estas instituciones donde se instala el escenario investigativo con el propósito de comprender el origen del museo escolar de la memoria que cada una alberga, así como la forma en que las personas construyen significados sobre el conflicto armado e integran estos significados en sus vidas para encontrar orientación temporal. Allí se observa una gama amplia de fuentes de información: desde los espacios de exhibición y sus contenidos hasta las dinámicas, relaciones e interacciones entre objetos, espacios y personas.

Casos de estudio	Escenarios de investigación
1. Museo Escolar de Memoria de la Comuna 13 (MEM C-13)	Institución Educativa Educardo Santos
2. Museo Escolar de la Memoria Recuerdos de Mi Wayco	Institución Educativa Policarpa Salavarrieta

Tabla 3.4. Instituciones educativas como escenarios de investigación. Elaboración propia.

Los museos escolares de la memoria pueden entenderse como parte de la tendencia de los nuevos museos que buscan trascender la tríada moderna de expositor, objeto y espectador, pues esta responde a un modelo vertical, jerárquico y unidireccional de transmisión del conocimiento histórico y cultural. En su lugar, privilegian nociones más horizontales, como la de comunidad, que enfatizan la participación y la co-construcción de la memoria (Andermann & Arnold-de Simine, 2012). Siguiendo a Simon (2010), se concibe a los integrantes de dicha comunidad como quienes crean, comparten y se conectan en torno al sentido del pasado violento, asumiendo roles como creadores, colaboradores, visitantes u otros. Esta comunidad incluye actores educativos —directivos, docentes, estudiantes, familiares— y miembros del entorno local, entre ellos víctimas del conflicto o líderes comunitarios. En relación con la investigación, Paulson et al. (2020) subrayan la importancia de incluir las voces de estudiantes y docentes al analizar las prácticas pedagógicas de la escuela como lugar de memoria. Para Cole (2007), escuchar estas voces es crucial para comprender expectativas, necesidades y esperanzas en la construcción de significados en el presente respecto de un futuro condicionado por un pasado difícil. Esto cobra especial relevancia en el caso de jóvenes estudiantes, cuyas perspectivas suelen ser marginadas, a pesar de ser los principales destinatarios de las propuestas educativas (Kaplan & Howes, 2004).

Conforme a lo anterior, en el marco de este estudio se recogieron las voces de distintos integrantes de las comunidades que se conforman en torno a los museos. Los resultados que se presentarán más adelante provienen de sus aportes, los cuales se incorporarán en los capítulos posteriores. Para facilitar la lectura, se emplearán las siguientes equivalencias:

Sigla	Tipo de participante
(R)	Rector(a)
(P)	Profesor(a)
(E)	Estudiante
(F)	Familiar
(LC)	Líder comunitario

Tabla 3.5. Denominación de participantes en el estudio. Elaboración propia.

En suma, la diversidad de espacios, objetos y actores que convergen en los museos escolares de la memoria exige una aproximación metodológica que reconozca su complejidad. Por ello, se recurre a una estrategia de investigación híbrida, que moviliza múltiples métodos y formas de producción de datos, a fin de captar las múltiples capas de sentido que estructuran estos espacios de memoria en contextos educativos. Como plantea Woodyer (2008), acceder a distintos niveles de comprensión de un fenómeno complejo exige el uso de diversas formas de conocer y de hacer, lo que resulta fundamental para abordar la doble hermenéutica propia del paradigma interpretativo.

3.2.3. Concepción de una estrategia híbrida para la convergencia de múltiples fuentes de evidencia

La presente investigación adopta una estrategia híbrida para la recolección de información, con el objetivo de captar la complejidad del fenómeno de los museos escolares de la memoria en Colombia. Esta aproximación busca capitalizar las fortalezas del estudio de caso mediante la integración de diversas fuentes de evidencia. Yin (1994) identifica al menos seis tipos de fuentes relevantes en este enfoque: documentos, material de archivo, entrevistas, observación directa, observación participante y artefactos físicos. La utilización de múltiples fuentes no solo es característica del estudio de caso, sino también una de sus principales fortalezas frente a otros métodos. En este sentido, se propone una estrategia que favorece la convergencia de fuentes diversas, considerando sus respectivas fortalezas y limitaciones. No obstante, el mismo autor advierte que involucrar simultáneamente todas estas fuentes puede resultar costoso y abrumador, especialmente cuando el trabajo recae en un único investigador, como es el caso de esta investigación.

Ante la complejidad de los casos seleccionados, el diseño metodológico priorizó dos métodos clave: la observación y la entrevista. Stake (2006) resalta su pertinencia para estudios de caso que buscan una aproximación empática y no intervencionista. Se optó por registrar la cotidianidad de los casos sin interferencias, mediante observación discreta. Cuando ciertos aspectos no podían ser captados directamente, las entrevistas permitieron

recuperar información desde la experiencia de los actores, lo que convirtió a ambos métodos en herramientas complementarias.

Adicionalmente, se incorporó la investigación visual como tercer componente metodológico, con el propósito de descentralizar la mirada investigativa y fomentar la participación activa de los estudiantes en la construcción de significados. Esta estrategia favoreció un enfoque más democrático y colaborativo, al desplazar el protagonismo del investigador hacia una interpretación compartida. Al incluir a los estudiantes en la producción de significados, se legitima su experiencia como fuente válida de conocimiento situado: saberes generados en contextos específicos, anclados en sus vivencias. Así, el conocimiento deja de ser una atribución exclusiva del investigador para convertirse en un proceso colectivo de construcción de sentido (Yanow, 2013). Asimismo, la investigación visual proporcionó un punto de contraste, facilitando la triangulación con la información obtenida mediante observación y entrevistas.

El propósito de esta estrategia híbrida fue generar una comprensión situada y multifacética del fenómeno, articulando dimensiones empíricas y experienciales. La implementación se realizó durante el trabajo de campo en Colombia, entre enero y mayo de 2023, en tres escenarios correspondientes a los casos seleccionados (ya que para la recolección de datos también se incluyó a Centro de Memoria Histórica Matapita). En cada uno, el investigador permaneció un promedio de veinte días, ajustando la estrategia según las particularidades del contexto. En los siguientes apartados se desarrollan en detalle los tres métodos que conforman esta estrategia híbrida, destacando sus fundamentos, instrumentos y su aplicación en campo, en coherencia con los principios del paradigma interpretativo adoptado.

3.2.3.1. Observación

La observación se basa en una de las formas más naturales de conocer que tienen los seres humanos: la percepción del mundo y de las cosas que los rodean a través de los sentidos (Stake, 1999). Sin embargo, no se trata de un acto automático. Está influenciada por los conocimientos previos, los marcos teóricos y las experiencias del observador, lo que la convierte en un proceso reflexivo e interpretativo (Yanow, 2013; Morgan et al., 2017). Esta cualidad le otorga valor en la investigación cualitativa, ya que permite obtener información contextualizada y situada, al implicar la presencia activa del investigador en el momento y lugar donde ocurre el fenómeno.

Enmarcando la observación dentro del paradigma interpretativo, Morgan et al. (2017) afirman que esta presencia posibilita acceder a una perspectiva auténtica del contexto en tiempo real, que no se limita a describir el entorno físico, sino que también permite comprender cómo los factores contextuales influyen en lo que se estudia. Además, la

observación facilita el registro directo de actividades, comportamientos e interacciones de los participantes en su entorno habitual. Esto puede revelar aspectos que las personas no estarían dispuestas a expresar, de los que no son plenamente conscientes o que tienden a pasar por alto. Spradley (1980) y Grbich (1999) se refieren a esto como bloqueos por desatención selectiva, los cuales pueden ser identificados por el investigador gracias a los filtros analíticos con los que observa (Yanow, 2013). Así, la observación no solo constata lo que las personas hacen, sino que contrasta con lo que dicen hacer (Morgan et al., 2017).

Considerando estas perspectivas, la observación se reconoce como una herramienta fundamental para comprender y analizar los museos escolares, al permitir la exploración de múltiples dimensiones que inciden en la construcción de sentidos en torno a ellos. Entre los aspectos que pueden observarse se encuentran: el entorno institucional en el que se ubican los museos escolares, la organización y características de los espacios museísticos, y los elementos que componen sus exposiciones. También resulta clave observar los procesos de selección, organización y montaje de las muestras, así como el tipo de objetos, documentos y demás recursos exhibidos. Por último, la observación de las dinámicas sociales —las acciones, interacciones y relaciones que se generan entre estudiantes, docentes, directivos, vecinos o visitantes externos— permite captar cómo estos espacios son apropiados y resignificados por las comunidades educativas.

Con base en lo anterior, se exploró cuál modalidad observacional resultaba más adecuada para obtener información relevante sobre los museos escolares de la memoria y sus componentes constitutivos. De acuerdo con Morgan et al. (2017), existen distintos tipos de observación: la observación participante, que implica una mayor integración del investigador con el grupo observado, y la observación no participante, que supone una postura más externa y distante. Asimismo, puede hablarse de observación estructurada —basada en categorías predefinidas y datos específicos— o desestructurada, que permite mayor apertura a lo que emerge espontáneamente en el terreno.

Considerando estos enfoques, fue necesario posicionarme dentro del espectro de las modalidades observacionales disponibles. Esta decisión estuvo influenciada tanto por el diseño del estudio como por mis propias condiciones en relación con el campo. A pesar de ser de nacionalidad colombiana y contar con experiencia de trabajo previa en entornos escolares y con actores del sector educativo, las comunidades y territorios donde se llevó a cabo el trabajo de campo me eran desconocidos hasta ese momento y no tenía vínculos directos establecidos previamente. Esta circunstancia me situaba como un actor externo, por lo que opté por una observación no participante, aunque no por ello distante o desinteresada. Por el contrario, asumí una postura de cercanía respetuosa, con la convicción de que solo a través de un contacto sensible y atento sería posible comprender mejor las realidades observadas.

Dado que el estudio de caso requiere un trabajo de campo más expedito y menos prolongado que el de un enfoque etnográfico, autores como Stake (1999) recomiendan una observación más enfocada, es decir, estructurada. En línea con esta recomendación, y considerando la necesidad de recolectar información específica en un tiempo limitado, opté por la modalidad estructurada. Esta decisión permitió organizar la observación en torno a categorías y preguntas que orientaran una recolección sistemática de datos.

En concordancia con la observación estructurada que me disponía a realizar, procedí a la elaboración de una guía de observación. Para ello, exploré referencias en la literatura especializada en algunos de los campos que informan esta investigación, siendo dos de los más relevantes —aunque no los únicos— los estudios sobre museos y la educación histórica. Prontamente, pude constatar la ausencia de un modelo de referencia consolidado para el análisis cualitativo de *display* de museos y exposiciones, una carencia aún más marcada en el caso de museos memoriales. Esta limitación me llevó a la necesidad de diseñar un instrumento propio.

Durante esta búsqueda, en el ámbito de los estudios sobre museos, encontré investigaciones de autoras y autores como Tucker (2014), Moser (2010) y Jaeger (2020), quienes coinciden en la importancia de atender a los detalles sutiles de un espacio expositivo. Dichos elementos, aunque puedan pasar desapercibidos a primera vista, ofrecen pistas relevantes sobre los valores teóricos, políticos e intelectuales que orientan la concepción de la exposición, así como sobre las posibles respuestas estéticas que esta puede suscitar en los visitantes.

Con el propósito de evitar que la observación se limitara a una descripción meramente física de los museos y su entorno, se amplió el enfoque hacia el contenido dispuesto en estos espacios. Para ello, además de categorías centradas en el análisis del espacio físico —como diseño, iluminación y disposición— se buscó incorporar los conceptos constitutivos del pensamiento histórico propuestos por Seixas y Morton (2013): relevancia histórica, causalidad y consecuencia, dimensiones éticas, continuidad y cambio, perspectivas históricas y uso de fuentes y la dimensión ética.

Esta propuesta, inscrita en una de las corrientes más influyentes de la educación histórica, resultaba particularmente familiar en las etapas iniciales de la investigación, cuando se comenzó a diseñar el instrumento. Aunque originalmente concebidos para repensar la enseñanza de la historia escolar, en este caso dichos conceptos fueron adaptados como orientaciones analíticas para que el investigador pudiera observar críticamente el contenido histórico de los museos escolares de la memoria y los relatos que en ellos se configuran.

Las contribuciones tanto del campo museológico como de la educación histórica sirvieron de marco para el desarrollo de una guía de observación impresa (Ver Anexo 1). El instrumento, compuesto por catorce páginas, está estructurado en torno a los distintos

momentos de la visita al museo —antes, durante y después— y combina elementos analíticos, preguntas orientadoras y espacios de registro abierto. Esta estructura permite al observador consignar libremente descripciones, impresiones y reflexiones, promoviendo así una construcción situada del conocimiento, anclada en la experiencia directa.

Guía para la observación de museos memoriales	
Durante la visita al museo/arquitectura de al edificación (p. 3/14)	
¿En qué tipo de edificación se encuentra el museo?	
¿Además del funcionamiento del museo qué otros usos tiene la edificación?	
¿De qué manera se han transformado los usos de la edificación a lo largo del tiempo?	
¿Cuál es el valor utilitario, arquitectónico, patrimonial, histórico o cultural del edificio?	
¿En qué se relacionan el estilo arquitectónico de la edificación y el tema del museo?	
¿Cómo se ha intervenido la edificación para albergar el museo?	
¿En qué sentido se relaciona la edificación con el pasado violento?	
¿De qué manera repercuten las características de la edificación en la narración/representación del pasado violento?	
Aspecto 2. Arquitectura de al edificación	

Figura 3.2. Detalle del instrumento diseñado para la observación. Elaboración propia.

La guía atravesó un proceso de revisión continua durante su diseño. En octubre de 2022, una versión preliminar fue pilotada en el Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo, en Vitoria (País Vasco, España). Los aprendizajes obtenidos de esta prueba permitieron realizar ajustes sustantivos, que derivaron en la impresión de la versión final aplicada posteriormente en los dos casos de estudio.

3.2.3.2. Entrevistas

Las entrevistas son el método cualitativo más comúnmente empleado en la recolección de datos (Donalek, 2005). Dentro de la estrategia híbrida adoptada, las entrevistas complementan la observación al permitir acceder a aspectos de la experiencia que no siempre son observables. En este intercambio, el investigador adopta un rol de aprendiz activo (Stake, 2003; Donalek, 2005), construyendo significados junto con los participantes a partir de sus narrativas. A través de este método se pueden captar experiencias, interpretaciones y emociones que escapan a la percepción directa. Aunque los participantes puedan no recordar con precisión ciertos eventos o no ser plenamente conscientes de todos los factores que influyen en su experiencia (Landsberg, 1958), el valor de la entrevista no radica en su exactitud factual, sino en la posibilidad de acceder a verdades experienciales (Burgess-Limerick y Burgess-Limerick, 1998). En otras palabras, se busca registrar relatos significativos sobre experiencias relevantes, más que reconstruir la vida en su totalidad objetiva.

Considerando las metas intelectuales de esta investigación, era crucial ahondar en los significados profundos que las personas otorgan a los museos escolares de la memoria, superando lo meramente observable. Para ello, se confió en que las entrevistas brindarían un canal para captar cómo se crean, apropian y resignifican las memorias del conflicto armado en estos espacios, así como la forma en que estos procesos influyen en la vida de sus comunidades.

Dado que las entrevistas permiten explorar significados individuales y colectivos, se priorizó la realización de entrevistas semiestructuradas, con un formato abierto y conversacional. Además, se consideró la utilidad de emplear tanto entrevistas individuales — más íntimas y profundas— como colectivas, que ofrecieran una visión más amplia de las dinámicas sociales en torno a los museos (Gaskell, 2000). Esta combinatoria se percibió como una estrategia reveladora, al permitir contrastar perspectivas personales y compartidas (Billmann-Mahecha y Hausen, 2005).

En la preparación de las entrevistas, para garantizar el principio de voluntariedad, se elaboró un formato de consentimiento informado (ver Anexo 2). Este instrumento aseguraba que las personas participantes pudieran decidir libremente su participación, sin presión alguna. Dado el carácter sensible de la temática —el conflicto armado colombiano—, se consideraron dilemas éticos relevantes y se adaptaron los formatos a distintos públicos. Así, se diseñaron dos versiones: una para adultos y otra para niñas, niños y adolescentes, aprobadas por el Comité de Ética de la Universidad de Deusto.

A diferencia de la observación, no se diseñó un instrumento estructurado. En su lugar, se partió de preguntas subsidiarias derivadas de los tres interrogantes centrales de la investigación: ¿Cómo surgen los museos escolares de la memoria en las escuelas y comunidades?; ¿Cómo se narra en ellos el pasado violento?; ¿Cómo se apropian las y los participantes del pasado en estos espacios para darle sentido a sus vidas y comunidades? Aunque las preguntas incluidas en el guion servían como un punto de partida, el curso de cada entrevista fue moldeado por la dinámica conversacional, desarrollándose de manera iterativa: las respuestas ofrecidas por las personas participantes abrían nuevas líneas de indagación y enriquecían la comprensión del fenómeno (Burgess-Limerick & Burgess-Limerick, 1998).

Este carácter flexible permitió al investigador posicionarse como un aprendiz atento, capaz de ajustar su indagación a las historias y sentidos emergentes durante el diálogo. De este modo, prevaleció la construcción de nuevas preguntas a partir de las respuestas previas y de los relatos compartidos por las personas participantes, en lo que Burgess-Limerick y Burgess-Limerick (1998) denominan un proceso recursivo de entrevista. Esta dinámica contribuyó a enriquecer la comprensión del fenómeno, favoreciendo una mirada más matizada y contextualizada de las experiencias compartidas.

3.2.3.3. Investigación visual

Como complemento a la observación y las entrevistas, y con el fin de fortalecer la participación estudiantil, se incorporó la investigación visual como parte de la estrategia metodológica. Esta decisión buscó que el trabajo de campo no solo respondiera a los fines del investigador, sino que también representara una experiencia formativa y significativa para los participantes. La investigación visual constituye una herramienta cualitativa que recurre a métodos como el dibujo, la fotografía o el video para profundizar en la comprensión de los fenómenos sociales. Estas estrategias se utilizan cada vez más para explorar realidades subestimadas, como las habitadas por grupos tradicionalmente relegados en la investigación académica, incluidos niñas, niños y adolescentes (Patton et al., 2011).

Según Patton et al. (2011), esta metodología se enfoca en la creación, organización e interpretación de imágenes, privilegiando lo visual por sobre lo verbal, lo escrito o lo estadístico. Al observar, producir y reflexionar sobre las imágenes, los participantes aportan desde su mirada singular, generando comprensiones nuevas sobre experiencias que suelen pasar desapercibidas. Su participación activa resulta clave, ya que les permite asumir cierto control en la recolección de datos, enfocando su atención en lo que consideran significativo.

En el campo de la investigación cualitativa basada en imágenes, Banks (2007) distingue dos vertientes: una centrada en el uso de imágenes producidas por el investigador, y otra basada en imágenes creadas por los propios participantes, que representan su entorno, preocupaciones y perspectivas. Desde este enfoque, se optó por la segunda modalidad, buscando que fueran los y las estudiantes quienes, en alianza con el investigador, coprodujeran el material visual. Más que ampliar el volumen de datos, se buscaba implicar activamente a los participantes y ofrecerles agencia en la representación de los museos escolares de la memoria y en la expresión de sus vivencias.

Se privilegió el lenguaje audiovisual por su capacidad para registrar la realidad en su complejidad sensorial, combinando imagen y sonido (Corsaro, 1982). Esta estrategia complementa de manera significativa a la observación y la entrevista, permitiendo que los participantes representen su experiencia del museo desde su propia mirada. A su vez, el uso del audio habilita el registro de testimonios con menor mediación del investigador, a diferencia de lo que ocurre en una entrevista convencional.

La elección del formato audiovisual también se fundamentó en su familiaridad para los y las jóvenes, dado su uso cotidiano. Como señala Aguaded (2005), vivimos en una sociedad audiovisual en la que los medios —y especialmente los audiovisuales— ocupan un lugar central en la construcción de la realidad social, intensificada por la revolución tecnológica y digital que ha transformado los modos de producción, circulación y acceso al conocimiento. En este contexto, los y las jóvenes actúan como receptores activos de mensajes mediáticos,

pero también enfrentan desafíos como la sobreinformación, la incomunicación o la superficialidad derivada de la cultura de la imagen. Por ello, resulta crucial fomentar competencias críticas y creativas que les permitan actuar con autonomía y conciencia en estos entornos altamente mediatizados.

Durante la investigación, se promovió que los y las participantes se aproximaran al lenguaje audiovisual con una sensibilidad reflexiva hacia su entorno y su comunidad. Además, se identificó el potencial de los materiales producidos para la elaboración de videoguías sobre cada museo. Estos productos, con aplicaciones pedagógicas y comunicacionales, podrían contribuir a la difusión de las iniciativas de memoria desarrolladas en las escuelas. De esta manera, se buscó evitar una relación extractiva, procurando que la investigación también aportara beneficios concretos a la comunidad educativa.

No obstante, al haber sido editadas por el propio investigador, las videoguías en su versión final no se consideran fuentes directas de evidencia de las voces de los participantes. Su valor principal reside en servir como herramienta de contraste frente al análisis derivado de las otras dos técnicas empleadas: la observación y las entrevistas. En este sentido, el material audiovisual registrado durante los talleres forma parte de un corpus más amplio, que contribuye a identificar posibles omisiones, matizar interpretaciones y garantizar que las prioridades del investigador no eclipsen los sentidos emergentes expresados por las voces juveniles.

En sintonía con el espíritu participativo que se buscaba promover en el marco de la investigación, la formulación del taller audiovisual implicó un proceso de diseño minucioso, orientado no solo a garantizar su viabilidad técnica, sino también a fundamentarlo pedagógicamente y articularlo con los objetivos investigativos (ver Anexo 3). A diferencia de los instrumentos desarrollados para otros métodos de la estrategia híbrida, el taller fue concebido como una instancia expresiva y formativa que, más allá de la generación de datos, permitiera a los y las estudiantes explorar nuevas formas de representar y resignificar los museos instalados en sus instituciones escolares.

La preparación del instrumento se inició con la definición de sus objetivos formativos: familiarizar a los participantes con elementos básicos del lenguaje audiovisual; fomentar el trabajo colaborativo; y, promover la creación de materiales que pudieran ser proyectados como expresiones simbólicas de sus experiencias en torno al museo escolar. Con estos propósitos en mente, se proyectó una estructura compuesta por tres jornadas intensivas — de siete horas cada una— que integrarían instancias teóricas, ejercicios técnicos y espacios de creación colectiva. La propuesta se apoyaba en conceptos fundamentales del lenguaje audiovisual como encuadre, angulación, color, iluminación, sonido y montaje. No obstante, estos contenidos no se abordarían desde una lógica instructiva tradicional, sino como

oportunidades para la exploración, la interpretación crítica y la apropiación personal de la imagen por parte de los participantes.

Para sostener esta dimensión pedagógica y garantizar su viabilidad técnica, se contempló la conformación de un equipo interdisciplinario que acompañara el proceso en sus diferentes fases. Este equipo estaría integrado por una coordinadora pedagógica, un realizador audiovisual con experiencia en proyectos comunitarios, una productora, una editora y un diseñador gráfico. Este equipo no solo brindaría soporte técnico, sino que también participaría activamente en la reflexión pedagógica que sostenía el enfoque general del taller.

La selección del grupo participante se planificó considerando criterios éticos y contextuales. Estaba previsto convocar a estudiantes de nivel secundario vinculados a museos escolares de la memoria, quienes participarían de manera voluntaria y mediante consentimiento informado, tanto por parte de ellos como de sus adultos responsables. A lo largo de todo el proceso, se contemplaba el respeto por sus voces, imágenes y producciones, teniendo en cuenta la sensibilidad de los temas abordados y su condición etaria.

En términos metodológicos, el diseño del taller adoptó la estructura clásica de un proceso audiovisual: preproducción, producción y postproducción. Durante la preproducción, los grupos definirían colectivamente los relatos que deseaban construir, redactarían guiones y storyboards, y distribuirían roles. En la etapa de producción, se preveía que registraran imágenes y sonidos del museo y su entorno, incluyendo entrevistas, planos recurso y escenas narrativas. Finalmente, en la postproducción, se esperaba que pudieran llegar a tener alguna incidencia en las decisiones estéticas y discursivas que resignificaran lo registrado en función de los sentidos contruidos colectivamente y que posteriormente se vieran reflejadas en la edición final del material.

3.2.4. Operativización en campo de la estrategia híbrida para la obtención de evidencia

La aplicación de la estrategia híbrida para la obtención de evidencia —compuesta por la observación, las entrevistas y el taller audiovisual— implicó enfrentar diversos desafíos metodológicos y éticos durante el trabajo de campo en escenarios educativos. Aunque cada técnica tenía objetivos y procedimientos específicos, su desarrollo evidenció tensiones comunes: la necesidad de adaptar los diseños originales a contextos escolares complejos; la revisión crítica de los marcos teóricos iniciales; y, el esfuerzo constante por sostener una relación ética y participativa con las y los estudiantes. Estos procesos exigieron una actitud reflexiva por parte del investigador, apertura a lo inesperado y disposición para construir en conjunto el conocimiento con las personas participantes. A continuación, se presentan los principales aprendizajes y ajustes implicados en la implementación de cada método.

3.2.4.1. Aplicación de la observación en los escenarios de investigación

Durante la aplicación de la guía de observación, emergió una tensión metodológica significativa: el desfase entre los marcos conceptuales que orientaban el instrumento —en particular los conceptos históricos de Seixas y Morton (2013)— y la complejidad vivida en los museos escolares de la memoria. Dichos conceptos, diseñados para guiar la percepción, comprensión y evaluación de información contenida en fuentes históricas en procesos de enseñanza formal de la historia, estaban centrados en habilidades intelectuales como la interpretación de fuentes, el análisis de causalidad o la evaluación de perspectivas. No obstante, al trasladarse al análisis de estos museos —y aplicarse junto con otras categorías centradas en elementos materiales— tendieron a resaltar más las limitaciones de estos espacios que sus potencialidades.

La adopción del enfoque disciplinar de la historia para observar el fenómeno de estudio dejó fuera aspectos esenciales en la vivencia de la memoria colectiva, como las emociones, los afectos y las identidades. La experiencia de campo evidenció que los filtros centrados en el espacio físico y los conceptos de pensamiento histórico resultaban insuficientes para captar la complejidad de los museos escolares de la memoria. Esta constatación impulsó una flexibilización en la mirada investigativa y una revisión crítica del marco teórico, especialmente en lo relativo a la operacionalización de la conciencia histórica en contextos que no se rigen por lógicas escolares convencionales ni persiguen únicamente objetivos intelectuales de la educación histórica formal. En consecuencia, se amplió el marco teórico incorporando nociones más acordes con la naturaleza de los museos escolares de la memoria, abriendo paso a comprensiones del pasado que integraran vínculos afectivos y sociales. Se buscó otorgarle mayor cabida a la sensibilidad y la identidad de quienes construyen los relatos, así como a las formas de apropiación comunitaria del conflicto armado.

Tales dimensiones, poco desarrolladas en los conceptos de Seixas y Morton (2013), han sido abordadas por autoras como Popa (2002, 2003), quien destaca el papel del autorreconocimiento y la sensibilidad en la relación con la historia al momento de darle sentido y atribuirle sentido al pasado. Así, la observación funcionó no solo como fuente empírica, sino como vía para enriquecer el marco teórico desde comprensiones situadas, en línea con lo planteado por Stake (2003) sobre el valor de los casos particulares en el refinamiento teórico.

A pesar de los desafíos, se mantuvo una actitud flexible que permitió ajustar la observación a las exigencias del contexto. Esta herramienta fue clave para registrar la configuración de los museos escolares de la memoria y los distintos usos que se les otorgan. Asimismo, facilitó una comprensión inicial sobre lo que se representa, cómo se estructura dicha representación y qué omisiones o silencios iban adquiriendo un carácter significativo.

Complementando lo observado, las entrevistas permitieron profundizar en varias de estas cuestiones.

3.2.4.2. Aplicación de las entrevistas en los escenarios de investigación

La implementación de entrevistas planteó retos específicos, especialmente en relación con las dinámicas de poder propias de los entornos escolares. Aunque se aspiraba a establecer una relación de coproducción de conocimiento, esta intención se vio condicionada por el rol del investigador y las jerarquías institucionales (Fontana y Frey, 2000).

Se adoptaron medidas para fomentar la autonomía y participación efectiva, como el consentimiento informado. Sin embargo, la estructura jerárquica de las escuelas representó un obstáculo para una participación completamente libre, particularmente entre estudiantes, cuya intervención dependió en muchos casos de decisiones institucionales. Las entrevistas se realizaron en horario escolar, en clases cedidas por docentes. Esta condición, si bien facilitó la logística, convirtió actividades originalmente voluntarias en acciones percibidas como obligatorias. Esto fue evidente en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta. En contraste, en la Institución Educativa Eduardo Santos, se conformó un grupo más reducido de participantes que optaron libremente por involucrarse y recibieron autorización para ausentarse de clase.

Durante las entrevistas se buscó promover una participación activa, asumiendo a las personas participantes como co-intérpretes y co-creadoras de conocimiento. La estructura flexible de las entrevistas permitió una exploración más profunda de las experiencias compartidas. No obstante, persistieron dinámicas de desempoderamiento, dado que, al final, el investigador controlaba la agenda y los contenidos (Minichiello et al., 2008). Para contrarrestar esta rigidez, se incorporaron objetos de las colecciones de los museos, así como materiales visuales y audiovisuales (imágenes, textos, videos), lo cual dinamizó la conversación y estimuló la participación. Estos materiales, tomados de los museos y de las guías audiovisuales producidas, facilitaron una comprensión más situada y dialogada del sentido atribuido a estos espacios de memoria. Precisamente estos últimos elementos enlazan con el tercer componente de la estrategia híbrida.

3.2.4.3. Aplicación del taller audiovisual en los escenarios de investigación

El taller audiovisual se implementó en condiciones institucionales diversas que exigieron ajustes importantes respecto del diseño metodológico inicial. En el caso de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, el taller se integró al horario escolar y se articuló con asignaturas específicas, convirtiéndose en una actividad obligatoria por decisión institucional. Aunque esta medida facilitó la gestión docente y evitó diferenciaciones entre los estudiantes que iban a participar o no de la investigación, obligó a revisar críticamente los

márgenes de acción definidos por los principios éticos de la investigación. En contraste, en la Institución Educativa Eduardo Santos, la participación fue voluntaria: se conformó un grupo reducido de estudiantes con autorización para ausentarse de clase, lo que permitió sostener más fielmente la orientación participativa original.

Aunque en ciertos contextos el taller se volvió obligatorio, se adaptó a las particularidades institucionales, procurando preservar su enfoque formativo y expresivo. Ante el aumento inesperado de participantes, se organizaron subgrupos que desarrollaron escenas por separado. Esta táctica promovió una participación más activa de la mayoría durante la producción, pero limitó tanto la planificación técnica del rodaje como la incidencia de los estudiantes en las decisiones sobre la integración final de las escenas.

El producto final se consolidó a partir del material generado en el taller. Sin embargo, por razones de tiempo y logísticas no se pudo garantizar la incidencia de los estudiantes en el proceso de edición. Aun así, cada institución recibió una videoguía editada, con potencial pedagógico y comunicativo. Su publicación en plataformas digitales y devolución a las comunidades reforzó el carácter dialógico y no extractivo de la investigación, en sintonía con los principios éticos establecidos. Más allá del producto final entregado a las instituciones educativas, un aspecto especialmente valioso fue la articulación entre el componente formativo y la dimensión crítica del enfoque audiovisual. Lejos de reducirse a un ejercicio técnico, la producción devino en un proceso profundamente reflexivo, en el que las y los estudiantes resignificaron sus percepciones sobre los museos escolares, sus sentidos y las formas en que estos abordan la memoria del pasado reciente.

Finalmente, la participación de realizadores audiovisuales locales con experiencia comunitaria, junto a un equipo interdisciplinario de edición y diseño, enriqueció el proceso. Su colaboración aportó solidez técnica sin eclipsar el protagonismo juvenil, respetando las elecciones estéticas surgidas en el taller.

3.2.4.4. Evidencia derivada de la estrategia híbrida

La implementación de la estrategia híbrida en los tres casos permitió identificar tanto oportunidades como limitaciones durante la observación, las entrevistas y la creación audiovisual. Esta experiencia dio lugar a una convergencia de fuentes de evidencia que combinan datos observables con perspectivas subjetivas sobre cómo se construye, representa y apropia el pasado del conflicto armado en los contextos educativos y comunitarios explorados. A continuación, se presenta una tabla que organiza los hallazgos del trabajo de campo, detallando los tipos de fuentes recolectadas, los actores participantes y los formatos empleados para su consignación.

Caso	Fechas visita	Información recolectada	
		Participantes	Fuentes de evidencia
Museo Escolar de la Memoria MEM C-13	01/02/2023 a 26/02/2023	14 participantes entre: -Rector(a) (1) -Profesor(a) (4) -Estudiante (7) -Líder comunitario (2)	• 1 guía para la observación del Museo Escolar de la Memoria MEM C-13 diligenciada • Registros audiovisuales de 6 entrevistas individuales • Registros audiovisuales de 3 entrevistas grupales • 1 videoguía editada y publicada en canal de YouTube del proyecto
Museo Escolar de la Memoria Recuerdos de mi Wayco	13/04/2023 a 29/04/2023	34 participantes entre: -Rector(a) (1) -Profesor(a) (3) -Estudiante (27) -Familiar (2) -Líder comunitario (1)	• 1 guía para la observación del Museo Escolar de la Memoria Recuerdos de mi Wayco diligenciada. • Archivo fotográfico del Museo Escolar de la Memoria Recuerdos de mi Wayco diligenciada. • Transcripción de 6 entrevistas individuales. • Transcripción de 7 entrevistas grupales. • 1 videoguía editada y publicada en canal de YouTube del proyecto.

Tabla 3.6. Fuentes de evidencia obtenidas mediante la estrategia híbrida. Elaboración propia

Esta sistematización resalta la diversidad del corpus empírico, compuesto por guías de observación, archivos fotográficos, entrevistas y registros audiovisuales, lo que posibilita una aproximación polifónica y multisensorial al fenómeno investigado. Por ejemplo, un mismo museo puede ser reconstruido a partir de imágenes, relatos orales y observaciones, revelando capas de significado complementarias. La participación de actores diversos, como rectores, docentes, estudiantes, familiares y líderes comunitarios asegura una representación plural de perspectivas. La integración de los tres métodos sigue una lógica de triangulación cualitativa que, según Maxwell (2005), amplía la comprensión de fenómenos complejos al combinar técnicas que abordan distintas dimensiones del objeto de estudio. Esta estrategia refuerza tanto la validez del análisis como su alcance interpretativo. En conjunto, el enfoque híbrido facilita la captura de la complejidad de realidades como los distintos museos registrados, facilitando una lectura sensible y profunda de ellos.

3.2.5. Análisis de la información recolectada

En la investigación cualitativa, el análisis constituye un momento clave, ya que marca el tránsito desde la información en crudo hacia la generación de nuevo conocimiento sobre el objeto de estudio. Schettini y Cortazzo (2015) coinciden con Thorne (2000), al señalar que este proceso implica decisiones analíticas cruciales que engloban interrogantes tales como:

¿qué información es relevante?, ¿qué sentidos y significados pueden extraerse?, ¿cómo organizarla conceptualmente para construir una representación coherente del fenómeno?

Este momento analítico no es simplemente técnico, sino profundamente interpretativo: se trata de descubrir y develar significados, de construir patrones y categorías que permitan comprender la esencia del fenómeno a partir de las observaciones, voces e imágenes recogidas. En este estudio, centrado en los museos escolares de la memoria, ello implica recuperar, desde diversas fuentes (observaciones, entrevistas, documentos, creaciones audiovisuales), aquellos elementos que iluminan cómo se anclan materialmente, representan y apropian los significados del pasado dentro de estos espacios de carácter híbrido, cuyo origen entrecruza lo escolar con lo museístico y lo memorial.

Desde esta perspectiva, el análisis puede entenderse como una serie de procesos intelectuales y operativos mediante los cuales la información sin procesar es considerada, examinada y reformulada, con el fin de consolidar una representación comprensiva del fenómeno investigado. Por ello, describir con claridad los procedimientos aplicados al corpus empírico —cómo se organiza, selecciona, manipula y codifica la información— resulta fundamental para garantizar la trazabilidad, profundidad y coherencia del análisis. Esta tarea reviste una complejidad particular al tratarse de un estudio de caso. Como advierte Yin (1994), el análisis en esta modalidad metodológica resulta especialmente desafiante, ya que las estrategias y técnicas no han sido delimitadas con precisión. No obstante, el autor sugiere que para no continuar a tientas y sortear esta dificultad, se ha de adoptar una estrategia analítica general que permita establecer prioridades desde el inicio. Entre estas estrategias, destaca el valor de apoyarse en las proposiciones teóricas sobre las cuales se ha sustentado previamente la formulación de preguntas, objetivos y el diseño metodológico.

En esa misma línea, Schettini y Cortazzo (2015) subrayan que la información empírica adquiere verdadera riqueza analítica en la medida en que se interpreta a la luz del marco teórico previamente definido. Esto plantea preguntas clave para el investigador: ¿qué aportes brinda su propio marco teórico a la comprensión del fenómeno estudiado?, y, más aún, ¿de qué manera puede articular de forma rigurosa una base conceptual sólida con los datos obtenidos? Este estudio parte de una proposición teórica central: la articulación entre las categorías de conciencia histórica y cultura histórica permite comprender de manera integrada los procesos individuales y colectivos que confluyen en los museos escolares de la memoria. Esta articulación posibilita captar cómo los estudiantes y sus comunidades materializan, representan y apropian el pasado del conflicto armado, combinando un entramado heterogéneo de disposiciones y procesos subjetivos como las condiciones sociales, culturales, institucionales y simbólicas que median y estructuran esa apropiación. Esta proposición no solo orienta el análisis, sino que constituye la base para la construcción del marco analítico aplicado.

3.2.5.1. Lógica estructural del marco analítico

Con base en esta orientación teórica, se diseñó un marco analítico que permite abordar el fenómeno de los museos escolares de la memoria, mediante una estructura conceptual, organizada en distintos niveles, articulados de izquierda a derecha, siguiendo una lógica progresiva que se mueve desde las categorías estructurantes más abstractas hasta sus manifestaciones concretas en los museos investigados. La tabla que se expone a continuación sintetiza gráficamente los elementos constitutivos del marco analítico y la lógica dialógica que opera entre ellos. Se puede visualizar cómo las categorías teóricas se despliegan en niveles y subniveles analíticos que, a su vez, se acompañan de preguntas generadoras con las que se busca interrogar los datos para interpretarlos y comprenderlos en su complejidad.

Categorías centrales	Niveles	Subniveles
Cultura histórica	Infraestructuras mnemónicas	
	Narrativas	1. Relación violencia/conflicto 2. Marco narrativo 3. Coordinación de narrativas 4. Perspectiva víctimas 5. Alternativas no violentas 6. Agencia humana 7. Estructuras sociales 8. Costos 9. Beneficios 10. Pasado-presente-futuro
Conciencia histórica	Relación historia/memoria	
	Objetivos de educación histórica	Conocer el pasado
		Desarrollar pensamiento histórico
		Explicar la realidad
		Formar identidad
	Procesos/habilidades conciencia histórica	Influir en la realidad
		Sensibilidad hacia el pasado
		Comprensión del pasado
		Autorrepresentación en relación con la historia

Tabla 3.7. Estructura del marco analítico para el estudio de los museos escolares de la memoria. Elaboración propia.

En la primera columna de la tabla se presentan las categorías teóricas que orientan el estudio: la cultura histórica y la conciencia histórica. Aunque ambas poseen un carácter abstracto y, por su complejidad y polisemia, no siempre resultan observables directamente en la realidad, su inclusión permite establecer un marco interpretativo general para comprender el fenómeno en estudio. La segunda columna presenta los niveles analíticos, entendidos como dimensiones mediante las cuales las categorías teóricas adquieren un mayor grado de concreción. Estas dimensiones permiten descomponer los constructos

abstractos en componentes más específicos y observables. Para la cultura histórica, se retomó la propuesta de Grever y Adriaansen (2017), que diferencia entre infraestructuras mnemónicas y narrativas. En el caso de la conciencia histórica, se incorporaron tres referentes clave: la articulación entre historia escolar y memoria (Seixas, 2016), los objetivos formativos de la educación histórica (Nordgren, 2016) y las habilidades de conciencia histórica, según la propuesta de historia significativa de Popa (2023). En la tercera columna se despliegan los subniveles analíticos, que constituyen unidades de observación aún más específicas con respecto a los niveles anteriores. Estos permiten focalizar el análisis sobre aspectos puntuales del fenómeno.

En conjunto, esta estructura no impone una jerarquía rígida, sino que propicia el diálogo entre categorías, niveles y subniveles para propiciar la articulación entre teoría y evidencia empírica. Así, el marco analítico se consolida como una herramienta para conducir una lectura comprensiva del fenómeno de los museos escolares de la memoria.

3.2.5.2. Aplicación del marco analítico y estrategia de codificación

A partir de la estrategia general de análisis propuesta por Yin (1994), que recomienda seguir las proposiciones teóricas que originan el estudio de caso, se avanzó en la aplicación del marco analítico ya descrito. Este fue integrado como base para la categorización de la información recolectada, mediante una estrategia de codificación deductiva, la cual resulta de utilidad cuando los investigadores disponen de un marco de investigación específico, lo que les permite centrarse en aspectos concretos de los datos (Hecker y Kalpokas, 2023).

Este tipo de enfoque, aunque se apoya en un conjunto de categorías definidas con anterioridad en el marco analítico, se diferencia de manera significativa del enfoque utilizado en los estudios cuantitativos. Como señala Maxwell (2005), en la investigación cualitativa no se busca contabilizar frecuencias, sino emprender un trabajo de fragmentación y reordenamiento de los datos (Strauss, 1987). Este procedimiento permite comparar elementos dentro de una misma categoría, identificar relaciones entre los enunciados y sus respectivos contextos, y generar representaciones densas y coherentes de los significados.

Con el objetivo de garantizar orden y trazabilidad en este proceso, se utilizó el software de análisis cualitativo ATLAS.ti. Si bien esta herramienta no sustituye el trabajo interpretativo del investigador, sí permite la gestión, organización y codificación sistemática de grandes cantidades de información (Thorne, 2000). En una etapa previa, se preparó, transcribió y organizó la evidencia empírica correspondiente a los dos casos de estudio. Posteriormente, se creó un proyecto en el software, al que se integraron cada uno de los documentos —entre entrevistas individuales y grupales, guías de observación diligenciadas, materiales fotográficos y video.

Para proceder con la codificación fue necesaria la creación de un libro de códigos, que reprodujo fielmente la estructura del marco analítico. En la interfaz del software, los niveles analíticos fueron definidos como códigos, y los subniveles como subcódigos, organizados bajo las dos grandes categorías teóricas: cultura histórica y conciencia histórica. En total, el análisis se estructuró en torno a 26 códigos y subcódigos analíticos agrupados bajo las categorías de cultura histórica y conciencia histórica.

Grupo	Código	Subcódigo
Cultura histórica	(1) Infraestructura mnemónica	
	(2) Narrativas	(7) Relación violencia/conflicto
		(8) Marco narrativo
		(9) Coordinación de narrativas
		(10) Víctimas
		(11) Alternativas no violentas
		(12) Agencia humana
		(13) Estructuras sociales
		(14) Costos
		(15) Beneficios
		(16) Pasado-presente-futuro
Conciencia histórica	(3) Relación historia/memoria	(17) Inclinação hacia la enseñanza escolar de la historia
	(4) Objetivos de educación histórica	(18) Inclinação hacia la memoria colectiva
		(19) Conocer el pasado
	(5) Habilidades de conciencia histórica	(20) Pensar históricamente
		(21) Usar la historia
		(22) Autorreconocimiento en relación con la historia
		(23) Sensibilidad hacia el pasado
		(24) Comprensión del pasado

Tabla 3.8. Libro de códigos utilizado para la categorización en ATLAS.ti. Elaboración propia.

La codificación se aplicó caso por caso a fragmentos textuales, imágenes y secuencias audiovisuales, guiada sistemáticamente por las preguntas generadoras asociadas a cada nivel y subnivel analítico. En paralelo, se elaboraron memos analíticos y metodológicos que capturaron interpretaciones emergentes y decisiones relevantes durante el proceso. Al concluir el proceso de codificación del material empírico, se procedió al análisis asistido mediante el software ATLAS.ti. Este recurso facilitó la organización sistemática del corpus, aprovechando sus funcionalidades para estructurar los datos en torno a códigos y subcódigos previamente definidos, así como para visualizar relaciones temáticas emergentes. Posteriormente, el software permitió la generación automatizada de informes

temáticos que integraban citas relevantes, comentarios analíticos y memos elaborados durante el proceso interpretativo. Estos informes constituyeron insumos fundamentales para el análisis transversal, al posibilitar la comparación de patrones, matices y contrastes entre los distintos casos abordados.

Dicho abordaje permitió establecer conexiones interpretativas entre fragmentos provenientes de diversas fuentes de evidencia, revelando así dimensiones profundas del fenómeno estudiado. El análisis abarcó tanto los niveles temáticos generales (códigos) como sus ramificaciones más específicas (subcódigos), favoreciendo una comprensión integral de cada caso, en consonancia con su complejidad interna y su especificidad. Así, la estrategia de codificación permitió trasladar los constructos teóricos al material empírico, habilitando una lectura transversal que sostiene los hallazgos e interpretaciones que serán presentados más adelante.

3.2.5.3. Estructura para la presentación de resultados

La presentación de los hallazgos se organiza de acuerdo con la lógica del marco analítico que orientó tanto la estrategia de codificación como el análisis interpretativo. Esta estructura mantiene coherencia con las categorías teóricas adoptadas y da pie para más adelante establecer comparaciones entre los dos casos de estudio incluidos en esta investigación. Cada caso se presenta de forma autónoma, pero siguiendo una estructura común que articula dos grandes bloques de resultados, correspondientes a las categorías de cultura histórica y conciencia histórica.

En concordancia, la Sección A: cultura histórica, aborda, en primer lugar, la creación y el desarrollo de los museos escolares de la memoria como infraestructuras mnemónicas dentro de sus comunidades. En segundo lugar, analiza las narrativas construidas en estos espacios, atendiendo a cómo se representa la violencia. Por su parte, en la Sección B: conciencia histórica, se ahonda en cómo se le da significado al pasado y es apropiado por parte de los estudiantes. En esta línea, se analizan los tránsitos entre historia escolar y memoria colectiva que se propician a raíz de la búsqueda de orientación temporal en los museos y cómo se reflejan en los objetivos pedagógicos adoptados. Así mismo, los procesos que permiten cultivar habilidades de conciencia histórica, tales como la sensibilidad hacia el pasado, la comprensión crítica y la autorrepresentación histórica.

La adopción de esta estructura permite presentar los resultados considerando las particularidades de cada caso. Posteriormente, al retomar las lecciones aprendidas de cada uno, la sección de discusión posibilitará contrastarlos y establecer comparaciones que evidencien divergencias o complementariedades, enriqueciendo así la comprensión del fenómeno investigado.

4. Estudio de caso 1: Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13 (MEM C-13)

Sección A: cultura histórica

En este capítulo se analiza el Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13 (MEM-13), primer caso abordado en este estudio de caso múltiple. Su existencia está estrechamente vinculada con el devenir de la Comuna 13 de Medellín, territorio marcado por el conflicto armado, la pobreza y la exclusión social. Entre los episodios más devastadores de su historia reciente destaca la Operación Orión, una intervención militar a gran escala que, bajo el pretexto de combatir estructuras armadas ilegales, dejó una profunda huella de dolor y estigmatización en la población civil.

En este contexto surge el Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13, una iniciativa pedagógica desarrollada en la Institución Educativa Eduardo Santos, ubicada en las laderas occidentales de la ciudad. Su sede Pedro J. Gómez fue escenario de ataques y usos indebidos por parte de milicias, paramilitares y fuerza pública, tal como lo relató el propio rector ante la Comisión de la Verdad (2022g). A partir de estos hechos y en aplicación de la Ley de Víctimas de 2011, la escuela se reconoció en 2018 como víctima colectiva, lo que dio origen, en el marco de su plan de reparación simbólica, a la creación del museo.

Esta sección se fundamenta en el concepto de cultura histórica entendida como el entramado denso de relaciones que los sujetos y colectividades establecen, de manera cambiante, con el pasado, en una interacción constante entre la agencia humana, la tradición, las formas de representación de la memoria, las narrativas históricas y los supuestos sobre lo que se considera historia (Grever & Adriaansen, 2017). Este marco posibilita o limita la función orientadora de la conciencia histórica, es decir, la capacidad de atribuir sentido al pasado en relación con el presente y el futuro. Con el propósito de comprender el MEM C-13 como una manifestación de la cultura histórica de la Comuna 13 —contexto en el que fue creado—, se retoman dos de los niveles constitutivos del modelo para el estudio integral de la cultura histórica propuesto por Grever y Adriaansen (2017): infraestructura mnemónica y las narrativas y representaciones históricas. Estos dos niveles constituyen el eje de análisis de los apartados que integran esta sección.

En concordancia, el primer momento del análisis se centra en la configuración del MEM C-13 como infraestructura mnemónica inserta en la comunidad a la que pertenece. Para ello, se examina el trasfondo histórico del conflicto armado en la Comuna 13 y el impacto de la Operación Orión tanto en el territorio como en la institución educativa, para luego reconstruir el proceso de creación del museo, desde su concepción hasta su inauguración.

Se incluyen en este recorrido los referentes nacionales e internacionales que sirvieron de inspiración, así como la organización interna y los roles asumidos para su materialización. Posteriormente, se describe el espacio físico del museo, articulado en torno a tres lógicas: conservación, renovación e inmersión sensorial. Finalmente, se analizan las formas de apropiación pedagógica y social a través de visitas guiadas, conmemoraciones y diversas actividades artísticas y culturales.

En un segundo apartado, y siguiendo el modelo de Grever y Adriaansen (2017), se aborda el nivel narrativo del museo. En articulación con las diez claves narrativas propuestas por Bermúdez (2019, 2021), se identifican las representaciones que configuran su relato histórico, mostrando cómo estas emplean mecanismos discursivos orientados a desnormalizar la violencia y a desmontar los estigmas impuestos sobre el territorio. Asimismo, se examina cómo dichas representaciones del pasado violento implican ciertas concesiones memoriales —como la selección, simplificación u omisión de determinados aspectos— con el propósito de responder a necesidades sociales y políticas del presente. Esto sugiere una vocación del museo más orientada a fortalecer las memorias e identidades locales que a ofrecer una comprensión histórica amplia y disciplinada.

En conjunto, esta sección sienta las bases para posteriormente analizar cómo las prácticas pedagógicas del museo contribuyen al desarrollo de la conciencia histórica en los estudiantes, mediante la activación de los recursos materiales y simbólicos que configuran la cultura histórica que el museo pone a su disposición.

4.1. Infraestructura mnemónica: surgimiento y desarrollo del MEM C-13 en el contexto de su comunidad

En la zona centro occidental de Colombia, específicamente en la cordillera central, se sitúa Medellín, la capital del departamento de Antioquia y la segunda ciudad más poblada del país, con alrededor de 2.455.072 habitantes (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2022). Hacia el extremo occidental de la ciudad se localiza San Javier o Comuna 13, una de las 16 comunas que conforman el área urbana de Medellín y donde reside el 6,58% de la población total de la ciudad (Alcaldía de Medellín, 2023).

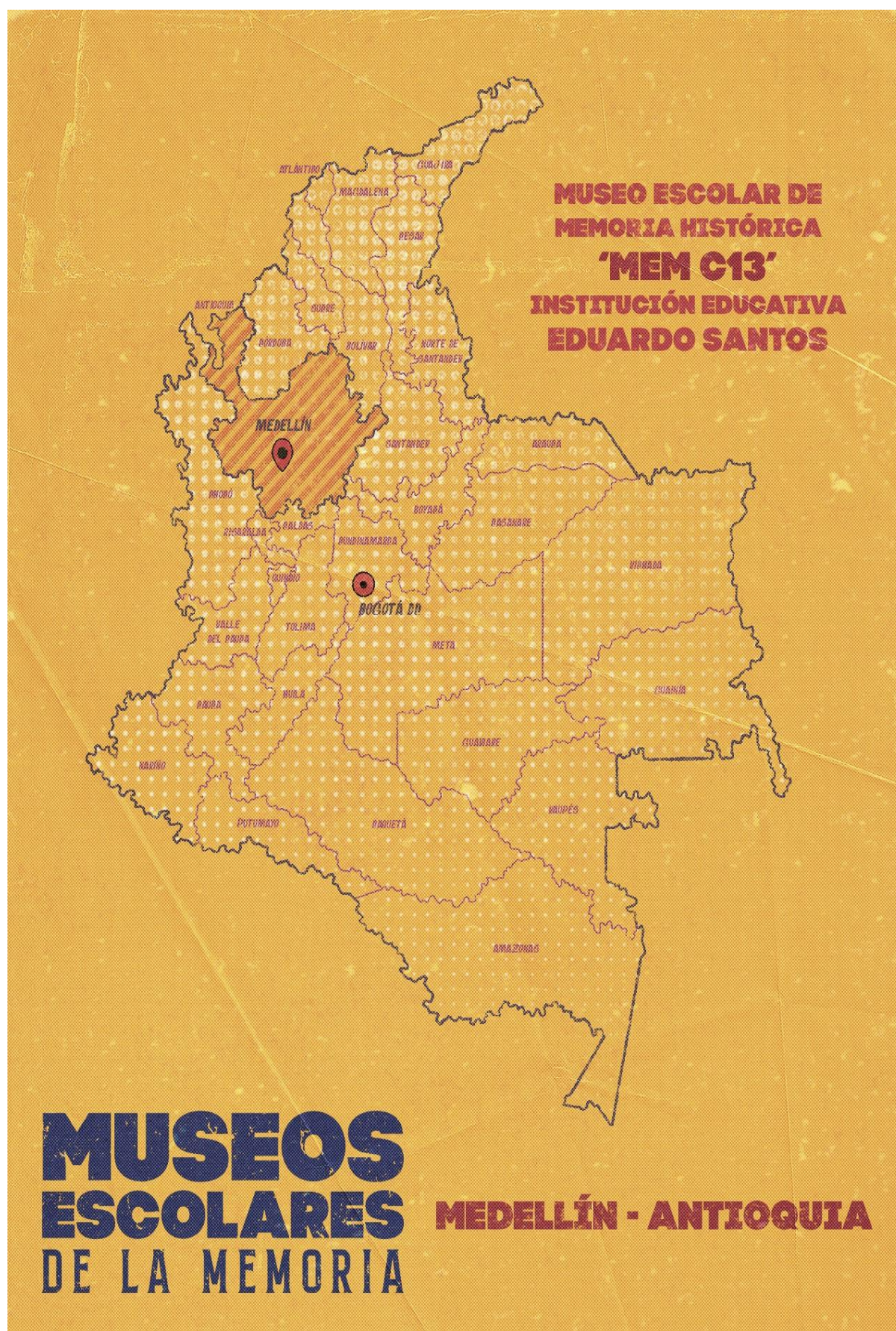


Figura 4.1. Ubicación del MEM C-13 en el mapa de Colombia. Elaboración propia.

En las laderas de las montañas que colindan con la zona rural de Medellín, se encuentra la Institución Educativa Eduardo Santos, la cual cuenta con dos sedes: la sede principal Eduardo Santos, en el barrio homónimo; y, una sede adjunta en el barrio El Salado, conocida como Pedro J. Gómez. En la sede principal de este plantel educativo, que atiende a cerca de 2.200 estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2020), se ubica el Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13 (en adelante, MEM C-13).



Figura 4.2. Vista panorámica de la Comuna 13. Foto propia ¹

La institución educativa se encuentra en la parte alta de las montañas urbanizadas debido a la expansión descontrolada de Medellín hacia sus márgenes. Según lo establecido por el Grupo de Memoria Histórica (2011), este proceso tiene sus raíces en las primeras décadas del siglo XX, cuando campesinos de distintos municipios de Antioquia adquirieron lotes de grandes haciendas privadas que fueron loteadas informalmente. En las décadas de 1950 y 1960, la ocupación informal se intensificó con la llegada de migrantes económicos y víctimas de la violencia política, quienes accedieron a tierras a través de loteos piratas. Con el tiempo, muchos de estos asentamientos fueron legalizados y urbanizados. Durante los años 70 y 80, se produjeron nuevas invasiones masivas en sectores como 20 de Julio, Las Independencias I, II y III, Nuevos Conquistadores y El Salado, que luego se consolidaron como barrios.

A mediados de los años 90, la llegada de familias desplazadas por la violencia, especialmente desde la región antioqueña del Urabá, aceleró la ocupación informal y dio lugar a nuevos asentamientos como La Divisa y La Luz del Mundo, en los barrios El Socorro y Juan XXIII, donde el Estado no reguló ni intervino en la urbanización. Esto configuró un territorio diverso y densamente poblado, compuesto por 19 barrios que incluyen desde asentamientos

¹ Todas las fotos son de autoría propia, excepto cuando se indique lo contrario.

de población desplazada hasta barrios piratas, invasiones y conjuntos residenciales planificados (Grupo de Memoria Histórica, 2011).

Según datos de la Alcaldía de Medellín (2020), aproximadamente 140.758 personas residen en estos 19 barrios que conforman la Comuna 13. El Índice Multidimensional de Condiciones de Vida (IMCV) sitúa a la Comuna 13 en 39,97% en una escala de 0 a 100, un valor significativamente inferior al 49,77% del resto de Medellín, lo que evidencia que las personas que habitan en la Comuna 13 enfrentan mayores carencias que en otras zonas de la ciudad. Además, el 93,3% de los hogares pertenece a estratos socioeconómicos bajos, mientras que solo el 6,6% se ubica en un estrato medio (Alcaldía de Medellín, 2023). Estas condiciones urbanas, resultado de la migración interna y la expansión informal, han configurado un escenario de intensa confrontación dentro del conflicto armado interno colombiano.

4.1.1. Vivencia del conflicto armado en la Comuna 13, situación actual e impacto en la escuela

Orión fue un cazador en la mitología griega y luego fue convertido en una de las constelaciones más grandes y reconocibles sobre el cielo nocturno. Su nombre fue trasladado del campo de la mitología y de la astronomía al militar para denominar la operación militar de mayor despliegue y envergadura en un territorio urbano que se ha producido en la historia del conflicto armado colombiano (CNMH, 2017).

Su inicio tuvo lugar durante la madrugada del 16 de octubre de 2002, con acciones de sobrevuelo acompañadas por un despliegue terrestre que tomó por sorpresa a la población civil, que de inmediato se sintió amedrentada. Quienes estuvieron presentes aún recuerdan el estruendo de las hélices de los helicópteros y de los disparos, tal y como se recoge en el Tomo del Informe Final de la Comisión de la Verdad dedicado a los territorios de Antioquia, Sur de Córdoba y Bajo Atrato Chocoano:

Los allanamientos y las primeras ráfagas de fusil despertaron a los vecinos de San Javier que, atemorizados y sorprendidos, vieron cómo dos helicópteros Arpía de la Fuerza Aérea Colombiana respaldan a los uniformados en tierra, disparando hacia la comuna (2022b, p. 158).

Cumplida la fase inicial de ocupación entre el 16 y 18 de octubre de 2002, la Operación Orión se extendió hasta principios de marzo de 2003, en dos fases adicionales: una de registro a partir del 23 de octubre de 2002, y finalmente, una de control militar y consolidación que se prolongó hasta el 7 de marzo de 2003 (Comisión de la Verdad, 2022d).

La Operación Orión se desarrolló en un contexto que se había gestado desde la década de los ochenta del siglo XX, con el crecimiento tanto de grupos guerrilleros como de

grupos paramilitares a nivel nacional. Igualmente, se observaba la presencia de organizaciones locales dedicadas a impartir justicia privada y vinculadas a actividades delictivas como el sicariato y el microtráfico de drogas. Para los primeros años del dos mil, Antioquia se había convertido en el "principal territorio bélico de Colombia" (CNMH, 2017, p. 103). La relevancia estratégica de la Comuna 13 reside en ser un área de transición entre la zona urbana y rural de Medellín. Además, funciona como un corredor hacia los municipios del noroccidente de Antioquia y la región de Urabá con acceso al océano Pacífico a través de la carretera que lleva al municipio de Santa Fe de Antioquia. Este rol como punto de articulación entre distintas áreas geográficas, le ha proporcionado la importancia geoestratégica que San Javier conserva hasta la actualidad (Urrego et al., 2023).

A finales de los años 90, las FARC-EP, el ELN y los Comandos Armados del Pueblo (CAP) consolidaron su presencia en la Comuna 13 como parte de su expansión en áreas urbanas. Aprovecharon la marginación del territorio y la familiaridad de la población con estructuras milicianas previas para establecer bases logísticas y puntos de reclutamiento. Para su consolidación territorial promovieron estrategias de "beneficencia", como la entrega de lotes de invasión, distribución de alimentos y la celebración de festividades, buscando legitimarse ante la comunidad. Junto a las bandas al servicio del narcotráfico, estos grupos convirtieron la comuna en un corredor estratégico para la movilización de tropas, armas y drogas, mientras que el Estado permanecía ausente y sin efectuar una intervención efectiva en la definición del rumbo político, económico y social de este territorio y de su población (Grupo de Memoria Histórica, 2011).

Antes del despliegue de la Operación Orión en 2002, estos actores armados no solo usaban la comuna como enclave estratégico, sino que también ejercían un férreo control territorial. Restringieron la movilidad de la población, prohibieron el ingreso de instituciones gubernamentales y organizaciones no gubernamentales, y establecieron retenes en el transporte público. También paralizaron colegios y reforzaron su dominio sobre la zona, sumiendo a la población en un clima de aislamiento y desprotección generalizadas. A lo que se sumó, posteriormente, el acecho de los paramilitares del Bloque Cacique Nutibara (BCN) que intensificó la lucha por el control territorial, convirtiendo la Comuna 13 en un escenario de enfrentamientos constantes.

Frente a estos grupos, las autoridades disponían de una capacidad de respuesta limitada. Por ello, la Alcaldía de Medellín, entonces encabezada por Luis Pérez, solicitó al gobierno nacional un mayor apoyo para reforzar el contingente de fuerza pública, como lo registran las actas del Consejo de la ciudad (CNMH, 2017). Esta petición coincidió con la política de Seguridad Democrática que el recién posesionado presidente Álvaro Uribe estaba por implementar, la cual marcaría un punto de inflexión en el abordaje del conflicto armado en el país. Bajo esta estrategia, que planteaba una "guerra frontal contrainsurgente" y se

ejecutó mediante el Plan Patriota y el Plan Colombia —con financiamiento y apoyo técnico de Estados Unidos en el marco de su lucha contra el terrorismo y el narcotráfico—, se intensificaron los ataques contra la guerrilla y otras insurgencias. Entre 2002 y 2003, en Medellín se realizaron más de treinta operativos urbanos, según la Comisión de la Verdad (2022b), aunque la Operación Orión quedó como la más recordada por su espectacularidad y magnitud.

En el ingreso sorpresivo por aire y tierra participaron diversas entidades, entre ellas las Fuerzas Militares de Colombia, la Policía Nacional, el Departamento Administrativo de Seguridad (DAS), el Cuerpo Técnico de Investigación Criminal y Judicial (CTI) de la Fiscalía General de la Nación y la Procuraduría General de la Nación. La operación fue liderada por el general Mario Montoya Uribe, comandante de la IV Brigada del Ejército Nacional, y el general Leonardo Gallego Castrillón, comandante de la Policía Metropolitana del Valle de Aburrá (CNMH, 2017).

A pesar de tratarse de una operación oficial, se ha documentado que grupos paramilitares, en particular del BCN, jugaron un papel clave en el desarrollo de la misma (Comisión de la Verdad, 2022b). La injerencia de esta estructura paramilitar, perteneciente a las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU) y a las AUC, puso en duda el monopolio de las armas por parte de las fuerzas legales estatales. Su líder máximo, Diego Fernando Murillo Bejarano, conocido como 'Adolfo Paz' o 'Don Berna', ha revelado detalles sobre esta situación en declaraciones recopiladas por la Comisión de la Verdad. Según Murillo Bejarano:

El Cacique Nutibara realizó labores de inteligencia, logró ubicar guerrilleros, se infiltró entre la población civil y todos estos datos se proporcionaron a las Fuerzas Militares [...] varios de nuestros hombres fueron allá, muchos de ellos iban encapuchados, se identificaron a varias personas, algunas fueron abatidas, otros fueron capturados y luego desaparecieron (Comisión de la Verdad, 2022b, p. 159).

Una prueba de este modo de actuar es la famosa imagen capturada en 2002 durante el desarrollo de Orión por el fotógrafo Jesús Abad Colorado, en la que se ve a uno de los hombres enmascarados que avanzó junto a las fuerzas de seguridad, indicando la ubicación de presuntos guerrilleros. Aunque durante muchos años la identidad del individuo permaneció en el anonimato, investigaciones periodísticas revelaron recientemente que se trataba del paramilitar Marlon Andrés Castañeda Higueta, conocido como 'El Gomelo' (Sánchez Arévalo, 2023).

Si bien la Operación Orión resultó en la salida de los grupos guerrilleros y milicianos del territorio, dejó su control en manos de los paramilitares. Un primer impacto inmediato fue la reducción de los homicidios en Medellín. Desde 1983, la ciudad registraba más de 1000

homicidios anuales, hasta que, en 2005, la cifra descendió a 782 (CNMH, 2017). Sin embargo, esta aparente mejoría en la seguridad se logró a costa de la libertad, dignidad, vida y buen nombre de la población civil de San Javier. La cooperación entre las fuerzas del orden y los grupos paramilitares dio lugar a la comisión de múltiples actos violentos que revirtieron principalmente en la violación de los derechos humanos de la población civil. En la información recabada por la Corporación Jurídica Libertad y que le fue proporcionada a la Comisión de la Verdad, se documentan aproximadamente 700 incidentes que incluyen asesinatos, desapariciones, desplazamientos forzados, reclutamientos, torturas, detenciones arbitrarias, amenazas, despojo de viviendas, confinamientos, tratos inhumanos y lesiones personales. Todos estos actos ocurrieron durante y después de las operaciones militares (Comisión de la Verdad, 2022b).

De acuerdo también con la información proporcionada por la Comisión de la Verdad (2022b), durante la Operación Orión se registraron 80 civiles heridos, 17 homicidios perpetrados por las fuerzas del orden, 71 asesinatos a manos de los paramilitares, 12 casos de tortura, 92 desapariciones forzadas y 5 militares heridos. Adicionalmente, la Comisión de la Verdad (2022b) reportó la detención de 350 individuos, muchos de los cuales fueron arrestados sin una orden judicial. De estos detenidos, 54 enfrentaron cargos de rebelión, mientras que el resto fue absuelto o nunca llegó a ser procesado judicialmente. Estos datos evidencian la gravedad de la situación y el impacto devastador que estas acciones tuvieron sobre la población civil.

En este panorama, La Escombrera constituye el principal símbolo del dominio paramilitar en la Comuna 13 y un escenario clave de las graves violaciones a los derechos humanos cometidas durante y después de la Operación Orión. Este vertedero de escombros, ubicado en los barrios El Salado, La Divisa y Alto de la Virgen, fue utilizado para la inhumación clandestina de víctimas, muchas de ellas señaladas arbitrariamente por paramilitares por su supuesta pertenencia o colaboración a grupos guerrilleros. Tras ser detenidas, fueron torturadas, asesinadas e inhumadas por los paramilitares, consolidando así una estrategia de terror en la zona.

Según el Grupo de Memoria Histórica (2011), entre 2003 y 2006 se registraron múltiples casos de ejecuciones extrajudiciales, comúnmente denominadas "falsos positivos", en los que civiles, incluidos menores de edad, fueron asesinados y presentados falsamente como insurgentes abatidos en combate. Estas acciones, enmarcadas también en la Política de Seguridad Democrática, tenían como propósito inflar los resultados operacionales en la lucha antisubversiva, permitiendo que varias víctimas fueran reportadas oficialmente como guerrilleros muertos en combate. Por estos motivos, la Escombrera ha llegado a ser considerada como una de las fosas comunes urbanas, a cielo abierto, más grandes del país (Pérez, 2015). Según el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado [MOVICE]

(2020), durante el segundo semestre de 2002, se reportaron 83 víctimas de desaparición, mientras que en el primer semestre de 2003 se contabilizaron 43 víctimas.

En 2003, como resultado de la negociación con el Gobierno Nacional, se llevó a cabo la desmovilización del BCN. No obstante, este hecho no significó el fin de la violencia ya que del BCN surgieron nuevos grupos armados que, en medio de sus disputas, continuaron cometiendo violaciones a los derechos humanos. Mientras las tasas de homicidio disminuían, los índices de desplazamiento forzado aumentaron. Entre 2004 y 2007 se registraron 958 casos de desplazamiento, de los cuales 376 fueron atribuidos a estructuras de origen paramilitar y 82 a las guerrillas (Grupo de Memoria Histórica, 2011). Pese a estos abusos, la fuerza pública no emprendió operativos de la magnitud de la Operación Orión contra los paramilitares y los grupos “posdesmovilización”.

Posteriormente, la formación de nuevos bloques, como el Héroes de Granada, permitió la reconfiguración de las estructuras paramilitares en el departamento de Antioquia y, con ello, la repetición de formas de violencia como las desapariciones forzadas, los desplazamientos y la violencia sexual. Según lo documentado por el Grupo de Memoria Histórica (2011), organismos de control -como la Defensoría del Pueblo- señalaron que el Estado colombiano, a través de operaciones militares como Orión, no había logrado cambiar el orden social establecido por la insurgencia durante tres décadas por uno constitucional y en conformidad con las leyes; por el contrario, “se impuso una normatividad de manera violenta por parte de autodefensas, paramilitares, bandas criminales emergentes y/o delincuencia organizada” (Grupo de Memoria Histórica, 2011, p. 239).

A más de dos décadas de la Operación Orión, se promueve ampliamente la idea de que la Comuna 13 ha experimentado una renovación extraordinaria, difundida ampliamente por medios locales e internacionales. Proyectos urbanísticos integrales, con iniciativa pública e inversión de la banca multilateral, han transformado el espacio público y con ello la organización social en torno al territorio. Estos esfuerzos condujeron a que Medellín fuera reconocida en 2013 como la ciudad más innovadora del mundo por el concurso Ciudad del Año, organizado por The Wall Street Journal y Citigroup. Tales reconocimientos le han valido epítetos como “ejemplo esencial de lucha y cambio socio-territorial en una ciudad en conflicto” y a la Comuna 13 como “el más grande ejemplo de resiliencia de ciudad” (Macías, 2014).

Esta narrativa ha sido aprovechada por autoridades y habitantes para promover el turismo. En 2022, se registraron 1.663.461 visitantes, con un promedio mensual de 138.622 turistas (Secretaría de Desarrollo Económico, 2023). El principal atractivo es el Sendero de Conexión Independencias, ubicado en el barrio Las Independencias, compuesto por un sistema de escaleras eléctricas que conecta diversas obras de infraestructura como el Paseo Urbano de la carrera 109, el Reversadero, el Balcón de la 13 y el viaducto Media Ladera. Este circuito facilita la circulación de los habitantes y en su entorno se desarrollan actividades

comerciales, artísticas y culturales, entre ellas el "Grafitour", recorrido que destaca murales elaborados por artistas locales, algunos de los cuales rememoran la Operación Orión.



Figura 4.3.Detalle de un mural conmemorativo de la Operación Orión captado durante el Grafitour.

El auge del turismo ha sido utilizado por algunos políticos como una justificación retrospectiva de la Operación Orión. Luis Pérez alcalde de Medellín durante una intervención, afirmó:

Yo estaba de alcalde de Medellín cuando pasó lo que denomino la pacificación de la Comuna 13... Esa operación duró unas horas y pacificó la comuna... quiero preguntar: 'si no se hace esa pacificación cómo estaría esa comuna'... Hoy es un centro de cultura, un punto mundial de turismo, de economía, de empleo. Es de lo más próspero que tiene Colombia ante el mundo. La pacificación de la Comuna 13 sí valió la pena, me siento muy feliz de pacificar la comuna. (Pérez, 2021)

En la misma línea, el expresidente Álvaro Uribe resaltó recientemente los presuntos beneficios de la intervención militar:

A los dos meses de iniciado nuestro gobierno se hizo la Operación Orión. El objetivo era retomar por completo el control de una zona de Medellín que se encontraba bajo el control de grupos ilegales... Turistas del mundo; el arte que aquí los recibe estuvo anulado por la mordaza terrorista. Por eso la Operación Orión. Honor a los soldados y policías (Uribe, 2024).

Sin embargo, esta visión optimista contrasta con la realidad señalada por organismos internacionales como el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), que entre 2017 y 2021 advirtió sobre el impacto de las viejas guerras y la aparición de nuevos actores armados en la convivencia de Medellín (Comisión de la Verdad, 2022d). Además, la narrativa de la "pacificación" se ve cuestionada por la presencia de combos asociados a tres Grupos Delincuenciales Organizados (GDO): "Pesebre" o "Robledo", "Los Pachelly" y "La Oficina". Los miembros de estas agrupaciones, conocidos como "los muchachos de la vuelta" o

simplemente “los de la vuelta”, ofrecen servicios de seguridad irregulares, intervienen en la resolución de conflictos comunitarios y ejercen justicia privada, al tiempo que perpetúan actividades delictivas como el tráfico de estupefacientes y el cobro de extorsiones. La presencia de estos grupos ha derivado en un aumento de la violencia, reflejada en lesiones personales, desplazamientos y, en algunos casos, homicidios (Alcaldía de Medellín, 2022). Esto ha llevado a la afirmación de que: “Mientras en el día son cada vez más populares los recorridos guiados, en las noches los grupos delincuenciales ‘se dan bala’” (Posada, 2018).

En respuesta a esta situación, el gobierno nacional actual, encabezado por el presidente Gustavo Petro, ha considerado la posibilidad de que “La Oficina”, “El Mesa” y “Los Triana” se sumen a la política de Paz Total. Estas organizaciones criminales han acordado treguas temporales como gesto de paz, aunque aún no se ha implementado un cese al fuego definitivo, ya que se está a la espera de que el Congreso apruebe un marco jurídico para el sometimiento a la justicia (La Silla Vacía, 2024).

En definitiva, la Comuna 13 se debate entre la narrativa de la renovación urbana y la realidad de un conflicto armado persistente, evidenciando que, si bien el turismo ha traído reconocimiento y oportunidades, la “pacificación” proclamada por algunos sectores políticos sigue siendo una realidad incompleta, marcada por la continuación de viejas guerras y la aparición de nuevos actores.

El despliegue de la Operación Orión en la Comuna 13 tuvo un impacto directo y significativo en la Institución Educativa Eduardo Santos, específicamente en su sede subalterna Pedro J Gómez. Tras la operación, esta escuela fue ocupada por miembros del Ejército, inicialmente para llevar a cabo labores de vigilancia y control desde sus instalaciones, pero terminaron asumiendo roles adicionales que no les correspondía, tal y como lo relato el rector Manuel López ante la Comisión de la Verdad:

Después de la Operación Orión la comuna 13 estuvo cerrada por varios días. A nosotros nos dejaron ingresar como hasta el cuarto día y nos encontramos la escuela destruida. Se tenía ahí como un centro donde las milicias operaban. El colegio queda en una parte alta y efectivamente no había vigilantes, entonces los militares se acantonan ahí en horas de la noche. Para el año 2003, el Ejército estaba instalado en la escuela. Cuando digo que estaban instalados era porque ellos, los soldados, estaban dando clases dentro de las instalaciones. Reclamé y el Secretario de Educación me dijo: ‘eso es un problema de la administración’; y yo: ‘No, ese es un problema suyo porque usted es el secretario de Educación y no puede permitir que haya hombres armados, legales o lo que sea. Yo no le permito la entrada a ninguno, ¿por qué voy a tener soldados dentro?, es un territorio de paz’. Hasta finales de año logré sacar esa gente de allá, peleando hasta con el diablo” (Comisión de la Verdad, 2022g, p.152-153).

El relato del rector coincide con el testimonio de un estudiante que para entonces tenía siete años de edad y quien describió cómo el Ejército se instaló en la escuela y llevó a cabo actividades, sustituyendo la labor de las y los docentes: “La escuela estaba militarizada por dentro, los militares estaban adentro. Ellos nos daban las clases de educación física, dirigían los actos cívicos, hacían las veces de profesores. Aunque había profesores de verdad. Pero nunca se habló del tema” (Comisión de la Verdad, 2022g, p.152).

La salida de los hombres del Ejército no significó una mejora para la Institución Educativa Eduardo Santos, ni para aquellos que estudiaban en ella, ya que quedaron expuestos al control paramilitar. En este contexto, cualquier persona que habitaba en esa zona era susceptible de caer bajo sospecha y convertirse en objetivo de amenazas que, de llevarse a cabo, ponían fin a sus vidas. Según Manuel (R), al menos 28 personas relacionadas con la Institución Educativa, ya sea como estudiantes o exalumnos, perdieron la vida o desaparecieron entre 2002 y 2018.

La imposición violenta de grupos afines al paramilitarismo resultó en un aumento de la participación de niños, niñas y adolescentes en actividades delictivas, como extorsiones, asesinatos y desapariciones forzadas, además de incrementar la prostitución infantil y el consumo y tráfico de drogas ilícitas (Comisión de la Verdad, 2022g). Ante el temor que esto generaba, muchas familias optaron por impedir que sus hijos salieran a la calle, por lo que tuvieron que privarles de ir a estudiar; mientras que otras familias decidieron abandonar barrios como el Eduardo Santos o El Salado y trasladarse a otras zonas de la ciudad. Todo esto impactó directamente en las tasas de ausentismo y deserción escolar. Eventualmente, algunas familias desplazadas a principios de los años 2000 regresaron. Quienes se marcharon en su infancia volvieron como adultos, y hoy sus hijas e hijos estudian en la Institución Educativa Eduardo Santos. Aunque hay una generación de por medio, las secuelas de la militarización de la Comuna 13 siguen presentes en las nuevas generaciones.

Este contexto histórico y social impactó profundamente a la Comuna 13 y su sistema educativo. La Institución Educativa Eduardo Santos no solo fue blanco de ataques militares, sino que también se convirtió en un bastión contra la violencia, resignificando la tragedia y promoviendo la transformación social. Una expresión tangible de este esfuerzo es el museo escolar de la memoria, infraestructura mnemónica creada en su interior.

4.1.2. Proceso de creación del MEM C-13

El MEM-C13 surgió en 2018 como parte de la respuesta de la propia comunidad educativa a los efectos del conflicto armado en la Comuna 13, especialmente los derivados de la Operación Orión de 2002. En consonancia con la Ley de Víctimas (Congreso de Colombia, 2011), se reconoció a la institución educativa y a la Comuna 13 como víctimas

colectivas; y con ello se emprendieron acciones en procura de su reparación integral, contemplando la promoción de medidas de no repetición, entre otras.

La idea de crear un espacio memorial dentro del plantel educativo para contribuir al proceso restaurativo de la comunidad fue concebida inicialmente por el rector Manuel López y las docentes Paula Niño y Olga Inés Cardona, grupo precursor del MEM C-13. Juntos, determinaron que la creación de un museo escolar podría ser una buena forma no solo de cumplir con la ley sino de honrar la memoria de los vecinos abatidos y desaparecidos.

Durante su formación doctoral en Argentina, los tres pioneros del museo tuvieron la oportunidad de explorar varios espacios dedicados a la memoria de la dictadura militar, especialmente aquellos ubicados en la provincia de Buenos Aires. Estas vivencias, junto con el análisis de otros referentes a nivel nacional, local y educativo, les inspiraron, pero también suscitaron numerosas interrogantes sobre las consideraciones técnicas y pedagógicas que implica la creación de un museo memorial en un entorno escolar. La carencia de modelos que guiaran el establecimiento de un museo desde sus cimientos se veía agravada por la falta de experiencia del grupo en prácticas museológicas y museográficas.

Como señaló Paula (P), "Hemos aprendido sobre curaduría en el camino. Mi experiencia como usuaria de museos no me preparó para montar uno". Las dudas iniciales comenzaron a desvanecerse con la formación de un equipo de trabajo más amplio, que se mostró receptivo a la inclusión de nuevos miembros, facilitando la integración de conocimientos y perspectivas provenientes de diversas disciplinas y generaciones. Esta apertura hizo posible un enfoque más colaborativo y enriquecedor en el desarrollo del proyecto museológico.

La consolidación de un equipo gestor le permitió al MEM C-13 disponer de una estructura organizativa interna con la capacidad suficiente de hacer una distribución eficiente de responsabilidades, de conformidad a las decisiones adoptadas de manera consensuada. Desde entonces, cada miembro asume tareas específicas. Por ejemplo, la curaduría general del museo está a cargo del rector; mientras que entre docentes y estudiantes se asumen otras labores tales como la producción de contenidos expositivos, la organización de exposiciones temporales, la gestión de relaciones externas y la promoción del museo a través de redes sociales. Vanessa (P) da cuenta sobre el nivel de coordinación y distribución de responsabilidades que ha posibilitado el funcionamiento del museo "Contamos con docentes que guían visitas estudiantiles y otros que manejan publicidad y diseño. Desde mi rol, he aportado al museo porque creo en él y en la importancia de construir historia y memoria en este territorio".

La participación activa de la comunidad educativa, junto con su recursividad y creatividad, hizo posible la apertura del museo el 16 de octubre de 2018, en el décimo sexto aniversario de la Operación Orión. A pesar de las limitaciones materiales y técnicas, el MEM

C-13 se ha consolidado como un espacio de memoria funcional y relevante gracias al compromiso y la solidaridad de la comunidad, que trabaja constantemente para mantenerlo activo y accesible para visitantes tanto de la institución educativa como de grupos externos.

4.1.2.1. Composición del MEM-C13: entre la conservación y la renovación

En el MEM C-13 se entrelazan la intención de salvaguardar la memoria de los eventos traumáticos que impactaron a la Comuna 13 y a la propia institución, y el propósito de fomentar el cambio, en sintonía con la coyuntura nacional y con las expectativas de la comunidad. Así, la memoria colectiva, anclada a un espacio material específico, se resignifica para mantenerse vigente en una institución educativa concebida como bastión contra el olvido y como agente de transformación en función del presente y los anhelos proyectados hacia el futuro.

La disposición del espacio expositivo del museo responde primordialmente a estas dos intencionalidades complementarias: la conservación de la memoria y la promoción de la transformación determinan los diferentes contenidos repartidos entre las tres plantas del edificio, aprovechando espacios anteriormente subutilizados. A grandes rasgos, se identifican los siguientes espacios expositivos: a) el Gran Mural; b) la Sala de Reparación Colectiva; y, c) el Cubo Experiencial.

La lógica de conservación, materializada en el Gran Mural, busca crear un legado duradero que preserve la memoria de los eventos traumáticos de la Comuna 13 y los transmita a futuras generaciones. En contraste, la Sala de Reparación Colectiva, con su enfoque en exposiciones temporales, permite la renovación y adaptación del museo a un contexto en constante cambio. Por su parte, el Cubo Experiencial ofrece una propuesta centrada en la interacción sensorial del visitante con los contenidos. Para ilustrar cómo estos enfoques se materializan en el MEM-C13, se presenta un recorrido descriptivo por cada uno de ellos (más adelante se hará un análisis de sus contenidos).

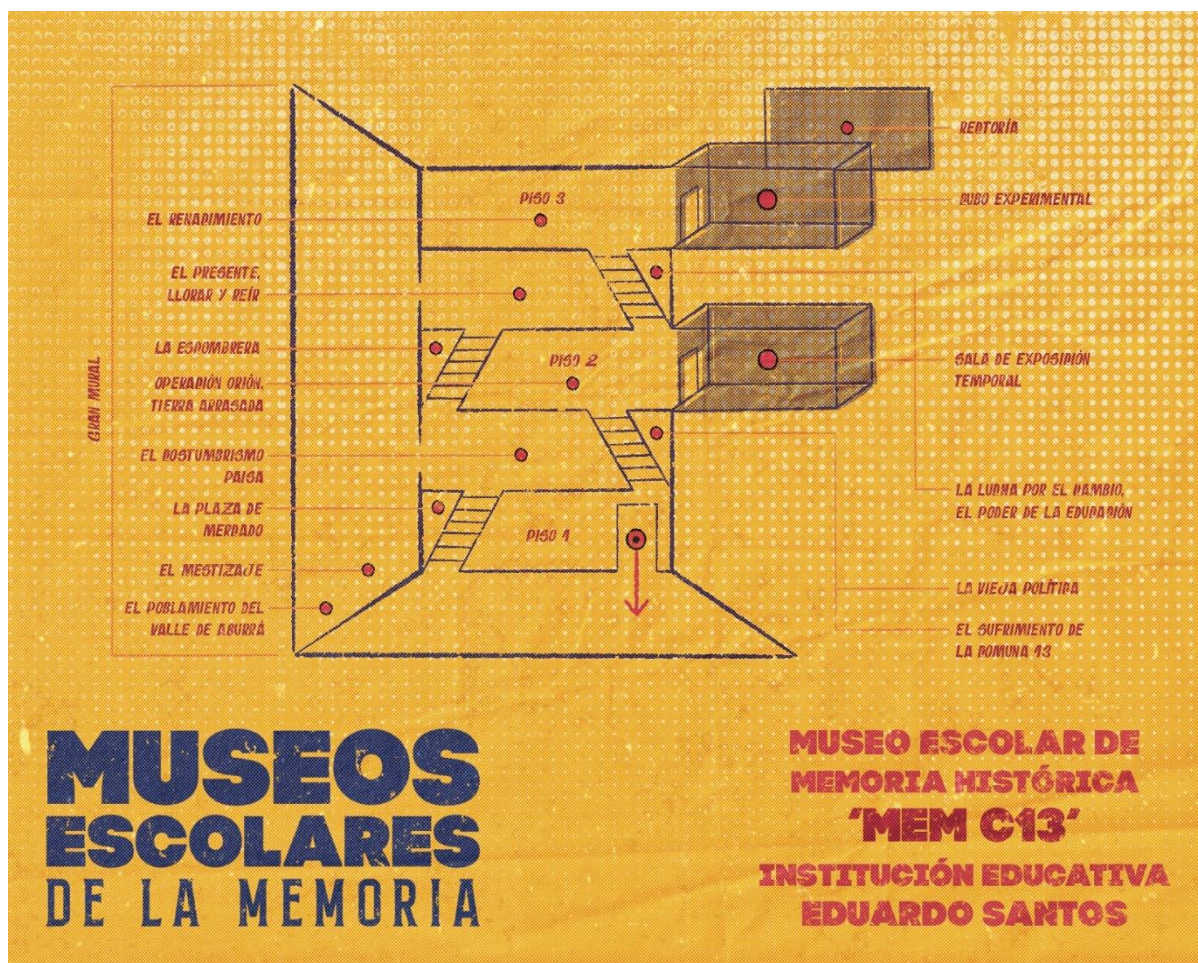


Figura 4.4. Plano espacial del MEM C-13. Elaboración propia.

El Gran Mural

En línea con la lógica de conservación, el Gran Mural se erige como el corazón del MEM-C13, narrando la historia colectiva para garantizar su preservación a través de generaciones. Como señala Manuel (R) “Es un elemento fijo, permanente. Por ahora, los únicos cambios que hacemos al mural son para retocarlo”. Su creación estuvo dirigida por el artista plástico Germán Niño Guadrón, originario del departamento del Tolima, quien aceptó participar voluntariamente como artista invitado con la condición de contar con un equipo de estudiantes que junto a él participara en la elaboración de la obra.

La pieza consta de once escenas en las cuales las y los artistas utilizaron diversas técnicas pictóricas. En su conjunto, estas escenas narran la historia de la Comuna 13, siguiendo una línea temporal progresiva -en el mismo sentido ascendente de las escaleras que conectan las tres plantas del edificio- partiendo de la representación del pasado remoto, pasando por el presente, hasta el futuro.

En el primer piso, el mural representa el pasado remoto de la Comuna 13, cuyas raíces se remontan a la época colonial. El *Poblamiento del Valle de Aburrá* (en adelante, *Poblamiento*) alude al dominio español en Antioquia. Seguidamente, a lo largo de las

escaleras, *El Mestizaje* (en adelante, *Mestizaje*) retrata a los estudiantes creadores del mural, subrayando la diversidad de la comunidad como fruto de hibridaciones socioculturales que han configurado la identidad del territorio y su población.



Figura 4.5. El Poblamiento del Valle de Aburrá y El Mestizaje.

En la primera entreplanta, la narrativa avanza hacia episodios de la historia más reciente, centrados en la construcción y apropiación de espacios cotidianos fundamentales para la socialización comunitaria, como se observa en *La Plaza de Mercado* (en adelante, *Plaza*). A su vez, *El Costumbrismo Paisa* (en adelante, *Costumbrismo*) simboliza, entre otros aspectos, la penetración del narcotráfico en la idiosincrasia local con un retrato de Pablo Escobar. Más adelante, *La Vieja Política* (en adelante, *Vieja Política*) expone la degradación de la política electoral, representando mediante ratas y cloacas a los mandatarios que promovieron la militarización de la Comuna 13 y a la institucionalidad que lo permitió.



Figura 4.6. La plaza de mercado y el Costumbrismo Paisa.



Figura 4.7. La Vieja Política.



Figura 4.8. El Sufrimiento de la Comuna 13.

En las escaleras que conducen al segundo piso, *El Sufrimiento de la Comuna 13* (en adelante, *Sufrimiento*) muestra el inicio de los operativos militares de la Operación Orión en 2002. Ya en el segundo piso, *Operación Orión, Tierra Arrasada* (en adelante, *Tierra Arrasada*) denuncia la complicidad entre fuerzas estatales y grupos paramilitares, evidenciando el daño infligido a la comunidad y rindiendo tributo a las víctimas mediante un memorial.



Figura 4.9. Operación Orión, Tierra Arrasada.

Entre el segundo y el tercer piso, la narrativa transita del pasado reciente hacia el presente. *La Escombrera* (en adelante, *Escombrera*) alude a las personas desaparecidas, cuyo paradero exacto sigue sin conocerse, aunque se presume que muchas fueron arrojadas al vertedero que da nombre a esta escena. Seguidamente, *El Presente: Llorar y Reír* (en adelante, *Llorar y Reír*) expresa la dicotomía entre sufrimiento y esperanza que atraviesa la comunidad, especialmente en sus generaciones más jóvenes. Posteriormente, *El Poder de la Educación: La Lucha por el Cambio* (en adelante, *Lucha*) resalta la educación como motor de transformación positiva.



Figura 4.10. La Escombrera.



Figura 4.11. El Presente: Llorar y Reír y El Poder de la Educación: la Lucha por el Cambio.

Finalmente, en el tercer piso, el mural se proyecta hacia el futuro con *El Renacimiento* (en adelante, *Renacimiento*), obra que encarna el anhelo colectivo de una vida en paz. En su centro, un ave fénix simboliza la determinación de la comunidad por superar definitivamente la violencia y avanzar hacia su transformación, sustentada en una educación capaz de rescatar y aplicar las lecciones del pasado.

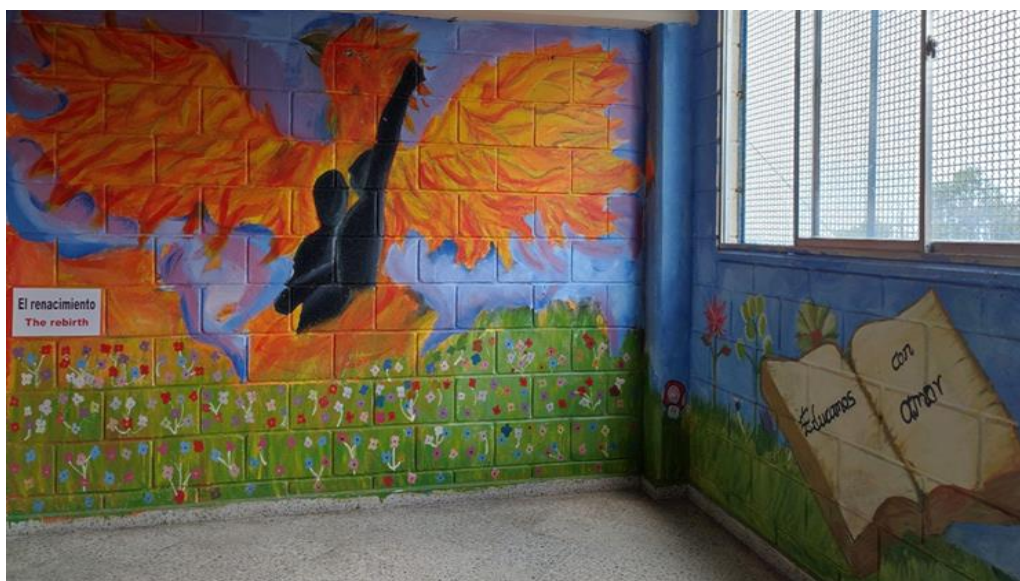


Figura 4.12. El Renacimiento.

Sala de Reparación Colectiva

Por su parte, la Sala de Reparación Colectiva encarna la lógica de renovación, ofreciendo un espacio dinámico y adaptable a las necesidades cambiantes de la comunidad. En este espacio se exhiben tanto piezas de la colección permanente del museo como muestras temporales que se renuevan periódicamente. La colección permanente incluye objetos bélicos y otros cotidianos que establecen una conexión entre la institución educativa y los eventos ocurridos durante la Operación Orión. Además, está la instalación *Memorial al*

Estudiante Caído (en adelante, *Memorial*) que rinde homenaje a las víctimas de la violencia vinculadas a la institución educativa, destacando sus nombres y biografías.



Figura 4.13. Memorial al Estudiante Caído, instalación Sala de Reparación Colectiva.

Las muestras temporales están concebidas para que el museo conserve su relevancia mediante exposiciones que responden a las prioridades emergentes de la comunidad y su contexto. Entre ellas destacan *La Bitácora de los Abuelos*: relatos de la Comuna (en adelante, *Bitácoras*), construida a partir de testimonios y material fotográfico aportado por las familias de los estudiantes, y la *Muestra Artística Colegio los Alcaravanes* (en adelante, *Alcaravanes*), una serie de ensamblajes escultóricos inspirados en la reinterpretación de la historia de la Comuna 13 realizada por estudiantes del Colegio los Alcaravanes. Inauguradas en octubre de 2018, estas exposiciones estaban concebidas para permanecer por un periodo breve; sin embargo, la pandemia de COVID-19 impidió su renovación hasta el primer semestre de 2023, cuando la institución educativa restableció plenamente la presencialidad y el museo recuperó su dinamismo inicial. Tras la finalización del trabajo de campo, ambas muestras fueron reemplazadas por unas nuevas.



Figura 4.14. Panel de la muestra *La Bitácora de los Abuelos*: relatos de la Comuna y piezas de la *Muestra Artística Colegio los Alcaravanes*.

Cubo Experiencial

El Cubo Experiencial busca generar empatía a través de la recreación de experiencias sensoriales. Con imágenes y sonidos que evocan la Operación Orión, permite a los visitantes experimentar simbólicamente las condiciones vividas por estudiantes y docentes durante el conflicto. Se encuentra en un pequeño recinto donde se exhiben copias de distintas fotografías de Jesús Abad Colorado durante la Operación Orión y una ventana de la institución educativa, atravesada por una bala perdida durante los enfrentamientos que también tuvieron lugar durante la misma operación militar.



Figura 4.15. Acción de pecho a tierra siendo ejecutada por estudiantes de la Institución educativa Eduardo Santos.

La actividad principal consiste en la reproducción del sonido de ráfagas de balas, mientras los visitantes adoptan la postura de "pecho a tierra", replicando las medidas de protección utilizadas por la comunidad en situaciones de ataque, como los que sufrió la escuela Pedro J. Gómez. De este modo, el Cubo Experiencial ofrece una vivencia inmersiva que refuerza el impacto emocional del museo.

Al integrar estos espacios, el MEM-C13 busca equilibrar la conservación de la memoria histórica con su capacidad de renovación, despertando la sensibilidad de los visitantes. Así, no solo funciona como un repositorio de memorias trágicas, sino que también fomenta nuevas narrativas a través del diálogo que se entabla entre pasado, presente y futuro.

4.1.2.2. El MEM C-13 en acción: visitas, conmemoraciones y otras actividades

En los distintos espacios del museo se ofrecen diversas actividades. Las más frecuentes son las visitas guiadas, que permiten a los visitantes explorar las exposiciones y comprender su significado. Además, se realizan actividades conmemorativas en fechas especiales para recordar momentos clave en la historia de la violencia.

Visitas guiadas

Las visitas guiadas son una actividad central del MEM C-13, ya que difunden los contenidos del museo y generan diálogo y reflexión en torno a la memoria, la verdad, la reparación, la construcción de paz y la justicia social. Sobre las visitas que se llevan a cabo en el museo, Samy (E) destaca que "Las pinturas cobran más sentido cuando se explica la historia detrás de cada una". Se ofrecen dos modalidades principales de visitas guiadas: internas y externas.

Las visitas internas, dirigidas a grupos de la institución educativa, son planificadas por los docentes para abordar temáticas específicas de sus asignaturas, utilizando el museo como un espacio de aprendizaje interactivo. Al respecto, Manuel (R) explica "Todos los profesores, desde distintas áreas, están capacitados para guiar recorridos en el museo, integrando temas específicos a sus clases y ofreciendo distintos niveles de profundidad". El MEM C-13 no está reservado únicamente para asignaturas como Ciencias Sociales, ya que la memoria es un eje transversal en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Como resultado, desde todas las materias se promueven acciones para su enseñanza y práctica. Por ejemplo, entre los estudiantes que participaron en esta investigación, fue común mencionar su experiencia en el museo dentro de la clase de inglés, donde además de realizar la guía en este idioma, prepararon presentaciones orales, redactaron composiciones y crearon material audiovisual. Este conjunto de actividades no solo les permitió profundizar en la historia de su comunidad, sino también mejorar sus habilidades lingüísticas, especialmente en el uso de algunos tiempos verbales.

Con un marcado enfoque pedagógico, las visitas dirigidas a grupos externos se diferencian de otras actividades de memoria que se ofrecen en la comuna y que suelen tener un carácter más bien turístico y recreativo. En el MEM C-13 se prioriza la participación de instituciones educativas, entidades gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil, y las visitas deben programarse con anticipación a través de la página web del museo. Estas visitas son guiadas por docentes que integran el equipo gestor, con el apoyo de estudiantes quienes asumen esta labor como una actividad adicional a sus responsabilidades. La asignación de fecha y horario depende de su disponibilidad. Así, las visitas guiadas son la primera puerta de entrada para que los visitantes puedan conocer el museo y vivir en él una experiencia enriquecedora.

Aunque se dispone de una guía didáctica impresa para ofrecer un relato histórico común, las visitas se tornan en un proceso dinámico a partir de la interacción entre el guía y el grupo visitante. El carácter dinámico que cobran este tipo de vistas es resaltado por Paula (P) "Cada vez que alguien viene y regresa por segunda vez, encuentra cosas adicionales

porque se enriquecen. Van surgiendo nuevas cosas y eso enriquece la mirada que queremos nosotros, que es colectiva".

Además, las visitas pueden derivar en actividades adicionales a partir de la curiosidad y las preguntas de los participantes, como lo relata Manuel (R) "Cada visita tiene el potencial de transformarse en un taller dinámico, impulsado por las preguntas de estudiantes y maestros, generando rupturas positivas que invitan a cuestionar y reflexionar sobre el mundo". De tal modo, la interacción con los grupos visitantes ha mejorado incrementalmente la experiencia de visita ofrecida en el MEM C-13.

Eventos conmemorativos

El MEM C-13 es un espacio de encuentro y reflexión que, aunque surge dentro de la comunidad educativa, busca extender el diálogo sobre la memoria de la violencia al resto de la sociedad. Los eventos conmemorativos, vinculados a momentos clave de esta historia y abordados en el museo, permiten recordar el pasado y resignificarlo a través de actividades artísticas y culturales que fomentan la reflexión colectiva.

La actividad conmemorativa está estrechamente ligada al origen del museo, como señala Manuel (R) "La inauguración del museo se realizó el 16 de octubre, en conmemoración de la Operación Orión y bajo el lema 'Orión nunca más'. Este evento, seguido de cerca por medios de comunicación locales, tuvo gran relevancia para la comunidad". Por ejemplo, el canal regional Teleantioquia destacó la apertura del museo en uno de sus noticieros, anunciando: "Ya abrió sus puertas el Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13, una iniciativa del Colegio Eduardo Santos, que busca reconciliación y garantías de no repetición de la violencia que ha vivido este territorio" (Teleantioquia, 2018).

El museo también conmemora lo ocurrido con víctimas cercanas a la institución educativa durante y después de la Operación Orión, mediante festivales artísticos y culturales, como el Festival Kolacho. Este festival se celebra anualmente en memoria de Héctor Enrique Pacheco, un exalumno del colegio conocido como Kolacho que se destacó como líder social en la Comuna 13 a través de la interpretación de hip-hop, y que fue asesinado en agosto de 2009. El vínculo entre la misión del museo y actividades establecidas en el calendario escolar como el Festival Kolacho es resaltada por Samy (E) "El Festival Kolacho es una representación clave del colegio y el museo: a través del rap, se narra la historia de la Comuna 13 desde el arte, conectando con la memoria y el legado del museo".

Igualmente, se conmemoran fechas significativas del orden nacional, como el 9 de abril, Día Nacional de la Memoria y la Solidaridad con las Víctimas del Conflicto Armado. Sobre esta fecha Paula (P) comenta "Siempre hacemos un evento, ya es clásico para nosotros, que es el 9 de abril, ahí tratamos de hacer un foro, un conversatorio importante con personas externas, con invitados".

La realización de estas actividades se fortalece gracias a la colaboración con diversas instituciones que comparten los objetivos del MEM C-13. Manuel (R) destaca que “La relación con entidades educativas y gubernamentales involucradas en procesos de memoria genera un diálogo que amplía la misión del museo, le da mayor visibilidad y lo mantiene actualizado frente a nuevas problemáticas abordadas en estos espacios”. Fruto de estas sinergias han surgido proyectos como el libro “Arte, memoria y vida. Comuna 13 y vereda La Loma” (Urrego et al., 2023), que recopila memorias colectivas y personales de grupos culturales y corporaciones artísticas dedicadas a la recreación y la cultura en la vereda La Loma y este sector de la ciudad, entre ellos la Institución Educativa Eduardo Santos. Su publicación fue posible gracias al respaldo financiero y logístico del CNMH y su Estrategia de Iniciativas de Memoria Histórica (EIMH) en 2020.

Otra iniciativa relevante fue la producción del video “Los niños tenían que ir al colegio escondiéndose de las balas”, parte del legado de la Comisión de la Verdad (s.f.), en formato multimedia, donde Manuel (R) reflexiona sobre el impacto del conflicto armado urbano en la infancia de miles de niños en esta zona de Medellín. Estas iniciativas no solo contribuyen a la preservación de la memoria a nivel local, sino que también vinculan al museo con procesos más amplios de memoria y justicia en Colombia.

Todo lo anterior le ha brindado visibilidad al MEM C-13, así como un lugar en el ecosistema de la memoria relacionada con el conflicto armado en la ciudad de Medellín. En 2021, sus contribuciones fueron motivo de reconocimiento por parte del Concejo Municipal, con la condecoración Orquídea Concejo de Medellín al Mérito Educativo, otorgada a la Institución Educativa Eduardo Santos por su labor en la pedagogía de la memoria. Este reconocimiento no solo resalta la labor del MEM C-13 en la pedagogía de la memoria, sino que también refuerza su papel como un referente clave en la construcción de memoria y justicia en Medellín.

Finalmente, cabe comentar que una actividad que tuvo lugar en los espacios del MEM C-13 durante esta investigación, como parte de la estrategia híbrida para la recolección de información, consistió en la producción de material audiovisual por parte de los estudiantes, que además de proporcionar evidencia, fue aprovechado para la edición de una videoguía. Como parte de este ejercicio, los estudiantes recorren el museo con un dispositivo móvil, planteándose la pregunta: ¿Cuál es la historia que hay en el museo? Desde la óptica estudiantil, el MEM C-13 no solo preserva la memoria trágica, sino que actúa también como un catalizador para la creatividad y la expresión, permitiendo a la comunidad sanar y construir un futuro mejor².

² La videoguía completa se puede observar en: https://www.youtube.com/watch?v=Gz25a0_JEYM

Tras esta contextualización, a continuación, las representaciones narrativas del museo serán objeto de un análisis más exhaustivo.

4.2. Narrativas históricas: representación del pasado violento en el MEM C-13

Una vez reconstruido el proceso de surgimiento y consolidación del MEM C-13 como una infraestructura mnemónica anclada espacial y temporalmente en la Comuna 13, este apartado se enfoca en el nivel narrativo y representativo de la cultura histórica, conforme al modelo analítico propuesto por Grever y Adriaansen (2017). Dicho modelo sostiene que, al compartir experiencias del pasado en el presente, las personas no se limitan a reproducir los hechos ocurridos, sino que los configuran narrativamente. Con el propósito de ampliar el alcance analítico de esta perspectiva, se incorpora el modelo de las diez claves narrativas formulado por Bermúdez (2019, 2021), según el cual toda narrativa se construye mediante mecanismos discursivos que definen qué aspectos del pasado violento enfatizar o marginalizar, qué elementos conectar o desconectar, y qué silenciar. En la práctica, cada clave narrativa designa uno de estos mecanismos empleados para construir representaciones del pasado, como las que conforman el contenido expositivo del museo.

Dado que estos mecanismos pueden operar en sentidos opuestos, el modelo permite distinguir, por un lado, aquellos que tienden a normalizar la violencia —al presentarla como un rasgo inherente a la condición humana o como una consecuencia inevitable de los procesos históricos— y, por otro, aquellos que propician su desnormalización, al abordarla como una construcción social susceptible de ser comprendida críticamente en términos de causas, consecuencias y alternativas. En conjunto, la aplicación de estas claves permitirá examinar si las representaciones presentes en el MEM C-13 contribuyen a desnaturalizar la violencia y en qué medida promueven una comprensión histórica de la misma.

Antes de aplicar el modelo analítico es fundamental considerar el contexto discursivo que enmarca al MEM C-13. En la sección anterior se describió su creación, situando este proceso en el contexto de la Comuna 13 de Medellín. Como se ha evidenciado, este territorio ha estado expuesto de manera continua a múltiples formas de violencia, lo que ha dado lugar a dos narrativas distintas que circulan sobre el territorio y su población, las cuales tienden a solaparse. Frente a estas narrativas, el MEM C-13 se ha desarrollado como una respuesta que busca preservar la memoria, desnormalizar la violencia y transformar la percepción del territorio y de sus habitantes.

La primera narrativa asocia directamente a la Comuna 13 con la violencia, generando la estigmatización de sus habitantes, quienes son percibidos como personas inherentemente

violentas. Como consecuencia de esta visión, Samy (E) expresa la reticencia que sintió al mudarse a la Comuna 13:

Me acuerdo que había mucha estigmatización sobre la Comuna 13. Se decía que por aquí mataban a mucha gente y que por eso se ponía caliente.

Honestamente, yo no me quería venir a vivir acá por el estigma y porque estaba muy apegada a mi otro barrio.

Como se puede inferir de las palabras de Samy, vivir en la Comuna 13 está atravesado por preconcepciones negativas que al ser alimentadas públicamente afectan la identidad de sus habitantes.

La segunda narrativa, por un lado, tiende a minimizar los hechos violentos y represivos ocurridos durante la Operación Orión, así como sus efectos destructivos sobre la comunidad y los costos asumidos por sus integrantes. Por otro, enfatiza la gravedad de la violencia que precedió a dicha operación, lo que permite justificar su ejecución. Esta narrativa presenta la transformación posterior de la comunidad como prueba de su efectividad, al tiempo que oculta que la violencia no desapareció, sino que por el contrario ha adoptado nuevas formas. Esta narrativa es promovida por actores políticos y agentes privados, como aquellos vinculados con el sector de la promoción turística y a actividades económicas relacionadas, para quienes resulta conveniente proyectar una imagen positiva de la Comuna 13 que atraiga a más visitantes. Según Manuel (R), para estos actores, en su versión simplificada, la Comuna 13 "Se trata de la comuna bonita que renace después de todo el dolor y sufrimiento." Sin embargo, también advierte lo que pierden de vista:

Pese a los colores vivos, pese al turismo que ha desarrollado la Alcaldía, pese a las promesas de solución para la gente, sigue subyacente el tema de la pobreza y sigue la violencia rampante, siguen los fenómenos asociados a esos factores, causando más víctimas.

Los espacios y contenidos del museo han sido concebidos para confrontar estas dos narrativas. Su propósito no solo consiste en preservar la memoria y evitar que se ponga en duda lo ocurrido, sino también transformar la percepción de la Comuna 13, especialmente entre los estudiantes que se forman en la institución educativa. En sintonía con este objetivo, el museo hace explícito en su texto curatorial uno de sus principales fines "En la Institución Educativa Eduardo Santos queremos hacer memoria que nos permita desnaturalizar la violencia." Esto implica que la violencia del pasado no debe ser negada ni olvidada, pero tampoco atribuida a un rasgo inherente del territorio o de su población. El rector enfatiza esta idea al explicar una de las motivaciones para crear el museo "Poder decirle a la gente que viene a tomarse fotos y sacar pecho diciendo que estuvieron en esta zona tan peligrosa en el mundo, que la Comuna 13 no es únicamente las escaleras eléctricas ni el turismo." De ahí surge una pregunta crucial que el museo plantea de frente "¿Qué hay detrás de todo eso?",

Para el rector la respuesta supone asumir la misión de "Contar una historia que oficialmente no se cuenta."

En este panorama, el modelo de las diez claves narrativas se emplea como herramienta para examinar los mecanismos discursivos que operan en la configuración de las representaciones narrativas que forjan el relato histórico que el museo transmite. Con este propósito, se presenta a continuación una tabla que sistematiza las principales representaciones que conforman el relato histórico del MEM C-13, poniéndolas en relación con las claves narrativas aplicadas en su análisis interpretativo.

Representación	Claves Narrativas empleadas
1. <i>‘La violencia sigue porque sus causas perduran’</i> Eventos violentos puntuales como la Operación Orión se sitúan dentro de un marco narrativo amplio, en el que la violencia pasa de ser un fenómeno visto como natural, a uno causado por múltiples factores que han permitido su persistencia y transformación.	CN-2: Marco narrativo en el que se sitúa la violencia CN-7: Estructuras sociales detrás de la violencia CN-10: Relación entre la violencia del pasado, el presente y el futuro.
2. <i>“Nosotros somos resilientes, frente a la violencia de los otros”</i> Se construye un 'nosotros' que, en razón de su condición de víctima y resiliencia, se exime de responsabilidad respecto a la violencia; mientras que un 'otro' externo y violento es señalado como su principal causante. Así, la violencia deja de percibirse como un fenómeno espontáneo y se presenta como consecuencia de acciones deliberadas.	CN-4: Perspectiva de las víctimas CN-5: Alternativas no violentas CN-6: Agencia humana detrás de la violencia
3. <i>Lo que a ‘nosotros’ nos afectó negativamente, benefició a ‘otros’.</i> La violencia no fue un fenómeno abstracto, gratuito ni neutro, sino una realidad que destruyó vidas y dejó a las víctimas la carga de la reconstrucción. En contraste, quienes la ejercieron obtuvieron beneficios y han eludido sus responsabilidades.	CN-8: Efectos destructivos de la violencia CN-9: Beneficios de la violencia CN-10: Relación entre la violencia del pasado, el presente y el futuro.
4. <i>“No nos quedamos en el lodo, salimos, nos jugamos y formamos algo bonito con la tragedia”</i> La población no solo sufrió la violencia, sino que se resistió a ella con alternativas no violentas. Lejos de quedar atrapada en el dolor, logró sobreponerse y transformar la tragedia en algo significativo, como el museo. Esto demuestra que la violencia no es ineludible, sino que se pueden tomar otras decisiones.	CN-1: Relación entre conflicto y violencia CN-5: Alternativas no violentas CN-10: Relación entre la violencia del pasado, el presente y el futuro.

Tabla 4.1. Relación entre las representaciones narrativas del MEM C-13 y las claves narrativas utilizadas en su identificación. Elaboración propia.

Las páginas que siguen ofrecen un recorrido analítico por cada representación, interpretada a través del lente de las claves narrativas.

4.2.1. “La violencia sigue porque sus causas perduran”

La clave que interroga por el marco narrativo en el que se inscribe la violencia para ser representada (CN-2) permite evidenciar que, aunque esta ha sido una constante histórica, no constituye un rasgo inherente al territorio de la Comuna 13 ni a su población. En esta línea, hechos como la Operación Orión no se presentan como eventos aislados, sino como expresiones específicas de un proceso histórico de mayor alcance. A su vez, la aplicación de la clave que examina cómo la narrativa incorpora las estructuras sociales subyacentes a la violencia (CN-7) permite identificar los factores políticos, económicos y sociales que han contribuido a propiciarla y sostenerla a lo largo del tiempo. Finalmente, la clave que examina si la narrativa establece conexiones entre pasado, presente y futuro (CN-10) permite constatar que los patrones estructurales identificados no solo han marcado el pasado de la Comuna 13, sino que continúan incidiendo en su presente y proyectan su influencia hacia el futuro.

4.2.1.1. Inserción de la Operación Orión en un contexto histórico amplio

La inclusión de la Operación Orión en un marco narrativo más amplio (CN-2), que abarca siglos de violencia en el territorio que hoy es la Comuna 13, busca evidenciar que los hechos de 2002 no fueron incidentes aislados, sino expresiones de procesos históricos y estructuras que han moldeado el territorio y la vida de sus habitantes. Sus raíces se remontan a períodos tan lejanos como la colonia, atravesando distintas etapas hasta la actualidad. Por esta razón, el museo no adopta la denominación de "Museo Escolar de la Memoria de la Operación Orión", sino que su nombre oficial es “Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13”. Esta elección nominal refleja su propósito de ofrecer un marco narrativo más extenso, que permita comprender la violencia como un fenómeno de larga duración y no como un episodio aislado.

Las intervenciones militares en la Comuna 13 en 2002 se desarrollaron en un contexto de violencia preexistente y que perdura hasta el presente. Distintas escenas del *Mural* presentan la Operación Orión como un punto de quiebre en el que se experimentó una intensificación sin precedentes de violencias ya existentes. De acuerdo a algunas de sus escenas, mientras las jerarquías coloniales sentaron las bases de una violencia estructural de desigualdad y exclusión social, los fenómenos del siglo XX intensificaron estas dinámicas a través de prácticas corruptas en el ámbito político que al entrecruzarse con economías ilegales como el narcotráfico prepararon el terreno para eventos como la Operación Orión.

Además, si la historia de violencia de la Comuna 13 no comenzó con la Operación Orión, esta tampoco terminó con el fin de la operación. Así lo subraya Manuel (R) "Es falso que la guerra acabó. La comuna cambió de actores armados, pero la violencia sigue".

En piezas del museo como el *Mural*, la continuidad de la violencia después de la Operación Orión se representa en escenas como *Llorar y Reír*, donde los efectos del pasado siguen estando vigentes. Esto se refleja en edificaciones envueltas en llamas y aún humeantes, así como en la expresión del personaje central, quien oscila entre el llanto y la risa.

Según Manuel (R), esta ambigua expresión simboliza la dificultad de sobreponerse a una realidad todavía marcada por la violencia:

Por los acontecimientos nuestros, desafortunadamente, nos va a llevar otro tiempo muy largo lograr que esto cambie un poco y que haya posibilidades de un relajamiento de la gente. En la realidad convulsa que habitamos, nuestros líderes sociales siguen cayendo; las masacres siguen presentándose; en la ciudad sigue habiendo fuego porque siguen dominando los poderes violentos.



Figura 4.16. Detalle rostro y entorno en El Presente: Entre Llorar y Reír.

Asimismo, en la *Lucha* se representa a un grupo de hombres armados intentando irrumpir violentamente en el muro de la institución educativa. Se trata de miembros del antiguo Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD), una unidad de la Policía Nacional de Colombia especializada en el control de disturbios y manifestaciones públicas, actualmente denominada Unidad de Diálogo y Mantenimiento del Orden (UNDMO).



Figura 4.17. Detalle hombres armados en La Lucha por el Cambio, el Poder de la Educación.

Según los creadores del museo, esta es una alusión a la represión ejercida contra los jóvenes que se movilizaron durante el paro nacional de 2021, no solo en Medellín, sino en otras ciudades del país.

4.2.1.2. Transformaciones de la violencia a lo largo del tiempo

La representación de la violencia como una constante histórica no implica su naturalización como un rasgo inherente al territorio o a su población. Por el contrario, los autores del mural la muestran como el resultado de una compleja red de factores sociales, políticos, económicos y culturales que han interactuado a lo largo del tiempo en la construcción de la violencia (CN-7), en oposición con una visión que la atribuye a presuntas características intrínsecas o naturales de las personas que habitan en la Comuna 13. Además, evidenciar la continuidad de la violencia les permite reconocer tanto las persistencias como las transformaciones en su uso, explicando así su reproducción a lo largo del tiempo. Para resaltar estos cambios, las escenas del Mural señalan dos aspectos principales: los factores estructurales de largo plazo y las condiciones inmediatas que dieron lugar a la Operación Orión.

Factores estructurales de largo plazo

Entre las estructuras de largo plazo que han perpetuado la violencia, se destaca la colonización, representada en el cuadro el *Poblamiento*, en la que el conquistador Jorge Robledo ejemplifica la dominación colonial. Portando una espada, Robledo ocupa una posición de superioridad frente a los campesinos que lo rodean, a quienes se muestra en una postura de sumisión. Esta disposición visual refleja la relación de poder impuesta durante la colonia, donde las élites ejercían control sobre las poblaciones locales.



Figura 4.18. Detalle de Jorge Robledo y población campesina en El Poblamiento del Valle de Aburrá.

Aunque el mestizaje enriqueció culturalmente la composición poblacional de los territorios, también contribuyó a la prolongación de las estructuras de poder coloniales, al perpetuar la exclusión de sectores campesinos, indígenas y afrodescendientes. Durante la urbanización de ciudades como Medellín —impulsada, en parte, por los desplazamientos forzados generados por la violencia en el campo—, estas poblaciones fueron segregadas espacialmente hacia zonas marginalizadas como la Comuna 13. Algunos de los estudiantes que pintaron el mural provienen de familias que se asentaron en los barrios que hoy conforman esta comuna precisamente a raíz de esas dinámicas. En palabras de Paula (P):

Un dato valioso de este cuadro es que los cinco chicos que aparecen allí son los cinco autorretratos de ellos, porque cuando nosotros les hablamos del concepto del mestizaje, ellos dijeron: ‘Qué mejor forma de representar el mestizaje que nosotros mismos’. Todos venían de distintas partes, todos llegaron a la comuna por desplazamiento, por necesidad, y se ubicaron. Entonces quisieron dejar esa huella y ese registro de ellos como representantes de ese mestizaje en la comuna.



Figura 4.19. Detalle de la diversidad poblacional en El Mestizaje.

El *Mestizaje* como manifestación pictórica revela que los y las estudiantes se reconocen como herederos de sus contradicciones: por un lado, la diversidad cultural y poblacional que los constituye; por otro, la reproducción y profundización de las desigualdades socioeconómicas. En consecuencia, decidieron autorretratarse poniendo énfasis en sus diferencias fisionómicas, como una forma de visibilizar un proceso histórico de larga duración —el mestizaje— que, aunque a menudo pasa desapercibido, ha incidido de manera significativa en la configuración de sus identidades y trayectorias vitales.

Factores estructurales más recientes

A modo de ver de los creadores del museo, a lo largo del siglo XX, a las persistentes desigualdades introducidas desde tiempos coloniales, se sumaron fenómenos como el desplazamiento forzado, a raíz de la violencia política que se ejercía en el país. Por consiguiente, ellos mismos plantean cómo las familias campesinas, despojadas de sus tierras y empobrecidas, llegaron a la Comuna 13 en busca de oportunidades, aunque se asentaron en condiciones de extrema precariedad, ligadas al fenómeno de la urbanización informal. En referencia a esto, Paula (P) afirma "Debido al desplazamiento rural por las violencias del campo, la Comuna 13 se pobló con gente que se asentó en condiciones precarias, con casas montadas unas sobre otras, en calles tan estrechas que solo se podía entrar a pie".

Aunque estas ideas no se representan pictóricamente en el mural, sí son evocadas durante las visitas guiadas, especialmente al describir escenas de la vida cotidiana en la Comuna 13, como aquellas que transcurren en espacios públicos destinados tanto al intercambio comercial como a la socialización. Frente a la escena de la *Plaza*, Paula (P) relata:

La plaza más cercana que tenía la gente de la comunidad era La América. Ellos iban allá y creaban vínculos sociales, tejían con el otro. ¿Qué les permitió eso?: 'Unirse para sacar adelante muchos proyectos en pro y en bienestar de la misma comunidad'. Entonces se gestaron líderes y lideresas para poder lograr la resignificación de la Comuna. Ahí empieza un proceso en donde la comunidad adelanta acciones para tener lo que el gobierno no les daba.

De este modo, la inclusión de la plaza como parte del relato busca mostrar que, a pesar de las condiciones adversas, estos espacios cotidianos fueron fundamentales para la construcción de lazos solidarios y procesos de organización colectiva. En ellos se gestaron formas de acción comunitaria que sentaron las bases para iniciativas posteriores de resistencia civil y resignificación del territorio, como las promovidas hoy desde el MEM C-13.

Por otra parte, el mural da lugar a relatar cómo la ausencia del Estado facilitó una urbanización descontrolada de la Comuna 13 durante el siglo XX, lo que agravó problemáticas estructurales como la pobreza, la exclusión social, la falta de oportunidades y la corrupción.

Estas condiciones sentaron las bases para la emergencia de fenómenos violentos más recientes, como la aparición y consolidación de grupos armados ilegales, así como la expansión y enraizamiento del narcotráfico.

Dicha secuencia causal se representa en escenas como el *Costumbrismo* y la *Vieja Política*, que culminan en eventos como la Operación Orión, abordada en escenas posteriores del Mural. En el *Costumbrismo*, se muestra la sala de estar de una familia promedio de la Comuna 13, donde destaca la veneración hacia Pablo Escobar, cuyo retrato cuelga en la pared junto a otros elementos iconográficos propios de la cultura popular local. Por su parte, la *Vieja Política* representa edificios institucionales invadidos por ratas, simbolizando la corrupción enquistada en los espacios donde se toman decisiones trascendentales, como lo fue en su momento la puesta en marcha de la Operación Orión.

En síntesis, el MEM C-13 logra representar la violencia dentro de un marco temporal amplio, evidenciándola como un fenómeno constante, pero en transformación y aún presente en la actualidad. Se enfatiza que su continuidad no se debe a un rasgo inherente a la población o al territorio, sino a la interacción de factores políticos, sociales y económicos que han cambiado a lo largo del tiempo. En lo que respecta a la ruptura de los estigmas que pesan sobre la Comuna 13, el enfoque adoptado permite comprender la violencia no como un hecho natural, sino como el resultado de dinámicas estructurales de largo plazo y otras condiciones surgidas más recientemente, que en su conjunto crean la violencia. Tales dinámicas estructurales son abordadas tanto en el plano pictórico como en el discurso oral del museo, dando cuenta de las raíces coloniales de la violencia —incluyendo la dominación colonial y la exclusión de sectores indígenas, afrodescendientes y campesinos por efecto de procesos como el mestizaje—, así como fenómenos del siglo XX, como el desplazamiento forzado, la urbanización informal, la ausencia del Estado y la narcotización de la cultura.

No obstante, a pesar de la amplitud del marco adoptado, la representación histórica presenta limitaciones, en lo referente a la explicación causal de cómo la interacción entre estos factores estructurales y coyunturales propició la Operación Orión. Aun así, el museo logra instaurar el mensaje clave de que, si bien la violencia sigue manifestándose, no por ello es inevitable, sino el resultado de condiciones que con el esfuerzo de la comunidad y de las nuevas generaciones en particular pueden cambiar. De este modo, el museo no solo le da un mayor alcance a su marco narrativo, sino que también abre un espacio para reconocer alternativas no violentas y concebir un futuro distinto.

4.2.2. “Nosotros somos resilientes, frente a la violencia de los otros”

Al emplear la clave que enfoca la presencia de la perspectiva de las víctimas en la narrativa (CN-4) se advierte que en el MEM C-13 se construye una representación del ‘nosotros’ como un sujeto histórico victimizado. Esta representación reconoce a la institución educativa y a los demás habitantes de la Comuna 13 como víctimas de la violencia ejercida por otros. A su vez, al integrar la clave narrativa que indaga si la representación narrativa alude a alternativas no violentas (CN-5), se evidencia que, como respuesta al estigma que vincula a esta comunidad con la violencia, también se resalta su carácter resiliente. Trascendiendo las experiencias de victimización, se refleja como esta identidad colectiva se ha fortalecido mediante prácticas para enfrentar la violencia.

4.2.2.1. La construcción de un nosotros victimizado

La aspiración de la población de la Comuna 13 de romper con el estigma que la asocia con una violencia supuestamente inherente se sostiene en la construcción de una identidad colectiva como víctima resiliente (CN-4/CN-5). Así lo expresa el texto curatorial del MEM C-13, el cual señala que su misión es “Hacer una memoria con la cual reivindicemos a nuestros vecinos de la 13. A esos seres fuertes y valientes, víctimas de una violencia que no es suya y merecedores de exitosos porvenires”. En coherencia con este propósito conmemorativo, y con fundamento en la Ley de Víctimas 1448 de 2011, el museo adopta la categoría de víctima colectiva, incluyendo en ella a la institución educativa, a los integrantes de su comunidad escolar y a la población que habita en la Comuna 13.

A través de distintos recursos, el museo evidencia cómo la violencia ejercida durante la Operación Orión generó una experiencia compartida de victimización. En este sentido, Manuel (R) refuerza el vínculo de pertenencia entre las personas victimizadas y la institución educativa mediante el uso de pronombres posesivos como “nuestra” y “nuestros” al referirse a quienes son objeto de conmemoración en el museo, especialmente en piezas como *Tierra Arrasada* o el *Memorial*. Con ello, manifiesta un dolor colectivo del que se desprende un sentido de responsabilidad conjunta:

Aquí están los 'ninguneados', los 'pordebajeados', los silenciados. ¿Quién va a hablar por esa pelada Jacqueline *nuestra*, que le lanzaron una granada allá en su rancho? Todos dirán: ‘Estaba mal relacionada’, pero era una pelada estudiante *nuestra*. ¿Quién va a hablar por cualquiera de *nuestros* chicos? Nadie. ¿Quién va a velar por esas mamás que siguen buscando a los muchachos que nunca les llegaron, que los desaparecieron en Orión y posterior a Orión? Nadie. Entonces, a nosotros, la distancia en el tiempo con los sucesos nos permite hablar.

Para reforzar la memoria de las afectaciones sufridas por la comunidad en general, y por la institución educativa Eduardo Santos en particular —la cual padeció agresiones directas—, el museo incorpora los nombres de víctimas individuales. Así, en el lateral de la escena *Tierra Arrasada*, se rinde homenaje a personas vinculadas a la institución que fueron asesinadas. Sobre un fondo negro, se leen sus nombres acompañados de cruces. Entre ellos destaca el de Héctor Pacheco, conocido como 'Kolacho', exalumno de la institución que ejerció liderazgo juvenil a través del hip hop.



Figura 4.20. Detalle del espacio memorial en la escena Operación Orión, Tierra Arrasada.

En la Sala de Reparación Colectiva, el reconocimiento a las víctimas escolares se materializa en el *Memorial*, donde la ausencia de quienes perecieron a causa de la Operación Orión se hace visible mediante cuatro siluetas humanas de gran formato, de color negro, las cuales se encuentran suspendidas del techo. Cada una porta en el pecho un letrero con el nombre, la edad y un breve texto que resalta su trayectoria en el colegio y rasgos distintivos de su personalidad. Al respecto, el rector López recuerda "En la época más cruda, por los años 2002, perdimos estudiantes; cada año se sumaban víctimas, entre asesinados y desaparecidos". En una pared contigua, más nombres de estudiantes aparecen junto con los hechos victimizantes y los años en que ocurrieron.

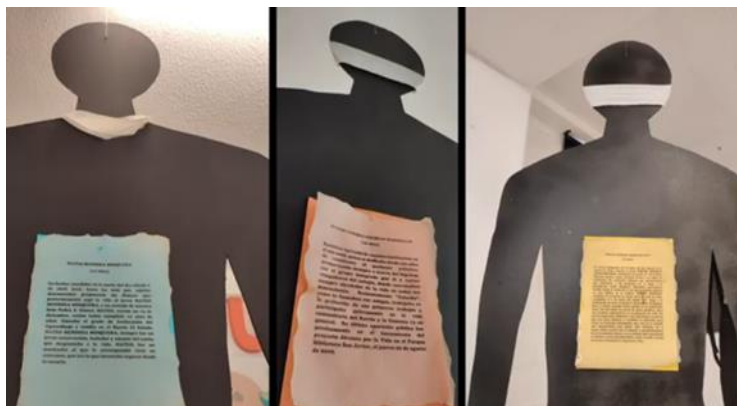


Figura 4.21. Detalle del Memorial al Estudiante Caído en la Sala de Reparación Colectiva.

La sala también resguarda objetos que evidencian la violencia sufrida por la institución, como un candado destruido por el impacto de un disparo efectuado por los paramilitares para acceder a las instalaciones escolares. Se exhiben además proyectiles y vainillas de escopeta que dejaron su huella en paredes y techos durante los enfrentamientos. Como testimonio de estos hechos, también permanece a la vista una ventana que conserva el daño provocado por una bala perdida en los ataques perpetrados en el marco de la Operación Orión.



Figura 4.22. Candado destruido y restos de material bélico expuestos en la Sala de Reparación Colectiva.

Para los creadores del museo, esta serie de elementos posee un carácter probatorio. En referencia al material bélico expuesto, Salomé (E) considera que se constituye como "Evidencia que demuestra que se trató de hechos muy fuertes y que resulta imposible de negar". De modo que estas piezas de la colección permanente del museo se emplean para disipar cualquier duda sobre la ocurrencia de los acontecimientos, realzando el carácter de víctima colectiva que se otorga a la institución educativa. Sobre esto, Nicoll (E) afirma "El colegio fue víctima de eso, porque acá entraron las balas".

La representación de la población de la Comuna 13 como víctima no la reduce, sin embargo, a una población vulnerable y pasiva, sino que también se la proyecta como

resiliente. La comunidad ha buscado salir adelante, tramitando sus conflictos comunitarios y carencias sin recurrir a la violencia (CN-5). Por ejemplo, en apartes del *Mural* se destaca cómo frente a la urbanización acelerada de la Comuna 13 a lo largo del siglo XX sus integrantes se organizaron ante la ausencia del Estado para suplir sus necesidades. Según Paula (P) "Las personas de la comunidad construyeron caminos y estructuras para asegurar el acceso a los servicios básicos". Estas estrategias de autogestión y cooperación tuvieron como uno de sus principales epicentros espacios cotidianos como la plaza de mercado, tal como busca reflejarse en la escena de la *Plaza*. Más allá del intercambio de productos de la canasta familiar en los toldos representados con colores vivos, estos espacios fomentaban el encuentro entre vecinos, quienes compartían preocupaciones, acordaban soluciones colectivas y fortalecían los lazos comunitarios. Así lo relata Paula (P) durante uno de sus recorridos guiados:

La plaza más cercana a la que acudía la gente de la comunidad era la Plaza de La América. A esa plaza de mercado, ellos iban y creaban esos vínculos sociales tejían con el otro. Además de vender, de comprar, se unían.



Figura 4.23. Detalle de los toldos en La Plaza de Mercado.

Pese a que la violencia ha deteriorado algunos vínculos solidarios, otros han perdurado y otros nuevos se han constituido. Un ejemplo de ello son los colectivos de madres y mujeres, 'Las cucas', quienes han buscado incansablemente a sus familiares desaparecidos durante la Operación Orión. En la escena *Tierra Arrasada*, su gesta es representada a través de la figura de una mujer que, al mismo tiempo que llora, se sitúa junto a una fuente de agua donde se lee la palabra "JUSTICIA".

Este detalle conecta el dolor de las víctimas con su búsqueda incansable para que se esclarezca lo que ocurrió y de este modo dar con el paradero de sus familiares. Estas actividades han ganado visibilidad mediática a raíz de los hallazgos de la JEP que confirman que las denuncias que estas mujeres llevaban haciendo durante años sobre cuerpos enterrados en la Escombrera son verdaderas.



Figura 4.24. Detalle de una mujer buscadora en Operación Orión, Tierra Arrasada.

Los miembros de la comunidad educativa insisten en que durante y después de la Operación Orión la Institución Educativa Eduardo Santos se consolidó como un foco de resistencia no violenta. A pesar de los ataques sufridos, se mantuvo activa en el ejercicio de su labor educativa y asumió un rol protector para sus estudiantes. Este esfuerzo se representa en la *Lucha* en donde la escuela se plasma como un muro de ladrillo que actúa como barrera protectora para los niños y niñas que asisten a ella. Así mismo, en la Sala de Reparación Colectiva, se exhiben objetos como una camiseta con el slogan “Edúcame para la paz”; y una bandera blanca y un beeper utilizados por docentes y directivos para sortear las emergencias ante eventuales ataques armados, al tiempo que para demandar el cumplimiento de los principios humanitarios durante los enfrentamientos.



Figura 4.25. Detalle de la camiseta expuesta en la Sala de Reparación Colectiva.

En conclusión, la construcción de un “nosotros” victimizado y resiliente —basado en la perspectiva de las víctimas (CN-4) y en sus respuestas no violentas (CN-5)— permite reconocer que la comunidad de la Comuna 13, incluida la escuela, no fue un actor secundario en el conflicto armado ni una mera receptora de daños colaterales, sino una participante

forzada en hechos que marcaron profundamente su historia reciente. Este posicionamiento legitima su lugar en el relato y le otorga autoridad para narrarlo desde su propia experiencia compartida, desafiando así las versiones que minimizan el impacto humano de la Operación Orión o que buscan silenciar los clamores de las víctimas. En esta línea, la adopción de la categoría de víctima colectiva contradice la idea de que la Comuna 13 sea proclive a la violencia y, por el contrario, contribuye a su desnormalización. Para disipar las dudas frente a la legitimidad de su condición de víctima, el museo aporta pruebas tangibles que evidencian la magnitud del daño sufrido.

Pese a ello, no se reduce a la población a un rol pasivo o exclusivamente vulnerable, sino que también se la representa a partir de su capacidad de agencia y resiliencia, mostrando cómo ha buscado salir adelante mediante alternativas no violentas como la autogestión, la cooperación y la organización comunitaria, incluso frente a las múltiples adversidades a las que se ha visto enfrentada. De este modo, se configura un colectivo que, al dejar de verse a sí mismo como intrínsecamente violento, se empodera y se reconoce también desde su capacidad de resistencia no violenta.

Sin embargo, a pesar de las fortalezas señaladas, la preponderancia otorgada a la representación de una víctima colectiva inequívocamente resiliente suscita algunos interrogantes. ¿Toda la comunidad, en su heterogeneidad, compartió las mismas experiencias y adoptó las mismas posiciones? Dado que el conflicto armado implicó enfrentamientos entre grupos guerrilleros y milicias, paramilitares, organizaciones ligadas al narcotráfico y al crimen común, así como las fuerzas armadas, ¿cómo se tradujo esa fuerza bélica, política y económica en el plano local? ¿Fueron los agresores exclusivamente actores externos? Y, durante los distintos momentos del conflicto, ¿no lograron estos grupos establecer también redes de apoyo o colaboración local?

Sobre estos aspectos, el relato resulta menos revelador y, en consecuencia, puede limitar la comprensión histórica al restarle complejidad al conflicto. Pese a la incorporación de múltiples testimonios de miembros de la comunidad, el museo tiende a reforzar la imagen de un actor colectivo pero homogéneo, que proyecta una voz unívoca. Esto conlleva el riesgo de diluir o invisibilizar las experiencias particulares de ciertos segmentos poblacionales cuya realidad no encaja plenamente en la noción de víctima colectiva resiliente, exenta de toda responsabilidad por la violencia ejercida en la comuna. Esta limitación no solo desconoce la diversidad coexistente en términos de origen geográfico, étnico y cultural —como lo representa el *Mestizaje*—, sino también las diferencias ideológicas, políticas y los vínculos que algunos actores locales mantuvieron con los distintos grupos armados presentes en el territorio. En este sentido, el museo enfrenta un dilema: preservar la identidad de una comunidad idealizada como fuente de cohesión, o bien ampliar su horizonte interpretativo mediante la inclusión de representaciones más heterogéneas que reflejen la complejidad de

las memorias locales, incluidas aquellas que involucran a actores que participaron directamente en hechos violentos o que se beneficiaron de ellos.

4.2.2.2. La construcción de un 'otro' ajeno y violento

En el MEM C-13, la identidad colectiva de la comunidad no solo se construye a partir de características compartidas, como la victimización y la resiliencia. También mediante la diferenciación con personajes que en el relato hacen las veces de un "otro" identificado como responsable de la violencia sufrida en la Comuna 13. Esta construcción cobra visibilidad con el sustento de la clave que indaga por la consideración que en la narrativa se le otorga a la agencia humana en el ejercicio de la violencia (CN-6).

En este relato, los principales responsables de la tragedia son señalados como "otros," actores externos a la comunidad. Así, la representación del "otro" cumple una función clave: desplazar la responsabilidad de la violencia fuera de la comunidad y desvincular a las víctimas de cualquier estigma. Además, se establece una distinción entre dos tipos de figuras: los "determinadores" y los "ejecutores". Los primeros, desde posiciones de poder político y económico, diseñaron estrategias que desencadenaron los hechos violentos; los segundos las llevaron a cabo en el territorio. Al marcar esta jerarquía de poder, los creadores del museo diferencian la autoría intelectual de la autoría material en los actos de violencia.

Tal distinción se refuerza visualmente en el *Mural*, donde se representan episodios ocurridos antes, durante y después de la Operación Orión. La escena *Vieja Política* recrea momentos previos al despliegue militar de la Operación Orión, remitiendo a un entorno institucional aislado de la Comuna 13, permeado por la corrupción. Los personajes anónimos que ahí aparecen se muestran rodeados de ratas y tubos de cañería, enfatizando que se trata de un entorno contaminado, al igual que las decisiones adoptadas en él, las cuales responden a la obtención de beneficios electorales y de espaldas a las necesidades de la comunidad.

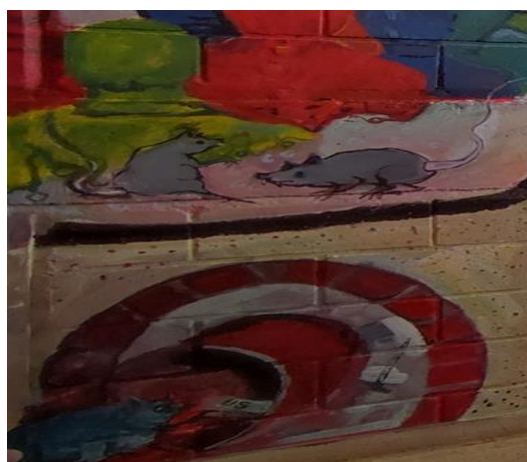


Figura 4.26. Detalle de las ratas en La Vieja Política.

A propósito de estas imágenes, durante una visita guiada, una estudiante señaló que resultaban evocadoras de la responsabilidad de políticos reconocidos como el entonces alcalde de Medellín, Luis Pérez, y el ex presidente de Colombia, Álvaro Uribe, quienes convinieron una solución violenta para poner fin a los problemas que aquejaban a la Comuna 13. Esta secuencia continúa en la escena el *Sufrimiento*, donde se muestra cómo las órdenes dadas previamente por los "determinadores" se ejecutaron mediante el despliegue de helicópteros que, tras despegar de un portaaviones, surcan el cielo mientras descargan ráfagas contra el territorio de la Comuna 13. Esta acción concertada entre las fuerzas estatales y el Bloque Cacique Nutibara (BCN), es representada en *Tierra Arrasada*. En primer plano, un individuo encapuchado señala acusadoramente hacia las viviendas de los residentes. Con el tiempo, se ha conocido que estos hombres guiaban a la Fuerza Pública por las calles, incriminando sin pruebas a pobladores tachándolos como colaboradores o integrantes de las milicias guerrilleras. Posteriormente, se observa a otro par de encapuchados que, bajo el recién establecido control paramilitar sobre los barrios de la Comuna, transitan en medio de devastación y mientras la población local no se ha terminado de recuperar de los daños ocasionados por Orión.



Figura 4.27. Detalle de un paramilitar encapuchado en Operación Orión, Tierra Arrasada.

En las representaciones del mural sobre la situación posterior a la Operación Orión, se replica un esquema similar que distingue entre determinadores y ejecutores, y a través de este, entre la autoría intelectual y la autoría material de los hechos violentos representados. En la escena la *Lucha*, un grupo de hombres intenta irrumpir en las instalaciones de la institución educativa. Dos figuras masculinas sobresalen por su mayor tamaño: uno de ellos viste de manera formal, sin realizar ningún esfuerzo; mientras su compañero, con bolsillos llenos de dinero, empuña un látigo como una acción contundente de agresión y maltrato sobre el resto.



Figura 4.28. Detalle determinadores y ejecutores de la violencia en La Lucha por el Cambio, el Poder de la Educación.

En una escala menor, intervienen dos efectivos del ESMAD. Lejos de actuar en defensa de la población civil —en este caso, niños y niñas que estudian y juegan—lo hacen al servicio de aquellos en el poder que los azotan. Así, los autores del mural plantean una clara relación entre las élites políticas y económicas y el uso de la fuerza del Estado para mantener el control sobre poblaciones vulnerables como la que habita en la Comuna 13.

En síntesis, la externalización de las responsabilidades de la victimización cumple una función clave: reforzar la desvinculación de la comunidad con la violencia ocurrida en su territorio. Para ello, es trasladada y atribuida a agentes externos, que, contraviniendo la voluntad generalizada de paz en la comunidad, promovieron o ejecutaron la violencia (CN-6). Esta maniobra narrativa, desnormaliza la violencia, al evidenciar que no es un fenómeno espontáneo, sino el resultado de decisiones y acciones humanas deliberadas.

Distinto a lo que ocurre con las víctimas, a los actores responsables de la violencia no se les concede una voz audible en la narrativa. Este es un asunto que contraría a los creadores del museo, pues temen que, al hacerlo, se termine poniendo al mismo nivel a víctimas y victimarios, legitimando los actos de estos últimos y, con ello, diluyendo su responsabilidad. Esta equivalencia simbólica podría también eclipsar el protagonismo de las víctimas e ir en contra del compromiso de honrarlas y enaltecerlas. Paula (P) lo expresa en los siguientes términos:

La narrativa del museo es contada a múltiples voces, pero de víctimas. El papel del victimario, si bien hace parte de la historia, en este escenario no se le da voz. Eso sería darle una prerrogativa al victimario, como si se tratara de una víctima; y no queremos que el victimario se nos convierta en víctima porque entonces es seguir justificando sus violencias.

En este sentido, la elección de los creadores de privilegiar la voz de las víctimas es coherente con el propósito memorial del museo, proyectando la narración desde su

perspectiva, más aún considerando que en algunos relatos oficiales han sido marginadas o excluidas. Sin embargo, al dejar por fuera la perspectiva de los perpetradores —incluidos aquellos que pudieron provenir de la misma comunidad victimizada— se limita la comprensión histórica del conflicto. Se omiten así matices clave relacionados con sus motivaciones, decisiones y responsabilidades, que podrían contribuir a una comprensión más profunda de lo ocurrido.

Además, se instala la idea de que incorporar la perspectiva de los responsables equivaldría necesariamente a justificar sus actos, cuando parte de la reparación a las víctimas consiste, entre otras cosas, en escuchar lo que ocurrió desde la voz de los responsables. La decisión de evitar un diálogo entre perspectivas en tensión no está exenta de cuestionamientos. Salomé (E) sugiere que conocer la versión de los perpetradores podría enriquecer el aprendizaje histórico “Me parece que sería muy importante ver esa otra parte de la moneda y entender cómo no solo afectaba a este lado, sino también a quienes tenían otra perspectiva sobre la situación.”

Como sugiere Salomé, incluir la perspectiva de los perpetradores no implica justificar sus acciones, sino comprender las motivaciones que condujeron a la violencia y su ejecución. Aun así, incorporar esta perspectiva continúa generando tensiones con la vocación memorial del museo, centrada en honrar a las víctimas sin conceder espacio a quienes causaron el daño. El reto reside, entonces, en articular una narrativa más compleja que amplíe la comprensión histórica sin desestabilizar el compromiso ético con las víctimas.

4.2.3. “Lo que a ‘nosotros’ nos causó daño benefició a ‘otros’”

La clave sobre los costos de la violencia (CN-8) permite observar cómo la narrativa del MEM C-13 ofrece una representación integral de sus efectos destructivos en distintos niveles: desde las secuelas materiales y corporales hasta el impacto psicológico y colectivo. Así, el museo evidencia cómo la violencia estremeció a la población de la Comuna 13, imponiéndole costos que aún hoy generan sufrimiento. Al incorporar además la clave que indaga si la narrativa relaciona el pasado con el presente y el futuro (CN-10), también se destaca la persistencia de estas secuelas a lo largo del tiempo, afectando a distintas generaciones.

4.2.3.1. Los perjuicios causados a la comunidad

La representación del daño se hace manifiesta en el texto curatorial, en el que se afirma “En 2002, la Comuna 13 de Medellín fue escenario de más de 30 operaciones militares, resultando en destrucción de viviendas, desplazamiento masivo y numerosas muertes y desapariciones forzadas”. Denis (E) destaca que la atención dada a la representación del

daño es una fortaleza del museo "Al contar cómo mucha gente murió inocentemente; cómo sus familias sufrieron; cómo causó daños psicológicos y permanentes."

Para ilustrar este daño de la violencia, el *Mural* se remonta al pasado más remoto. En escenas iniciales del mismo como el *Poblamiento*, los campesinos que aparecen ataviados con sombreros y ruanas expresan abatimiento y por eso se les ve cabizbajos, reflejando el efecto de la opresión colonial ejercida por el conquistador Jorge Robledo. Según Paula (P) "Aquel personaje representa cómo ciertos sujetos llegan, invaden territorios y se apropian de las mentes y de las culturas."



Figura 4.29. Detalle del campesinado en El Poblamiento del Valle de Aburrá.

Esta desposesión territorial y cultural, reproducida por fenómenos como el mestizaje —tal y como se vislumbra en la escena que lleva este mismo nombre— se intensificó en tiempos más recientes con el desplazamiento forzado que expulsó a millones de personas del campo hacia la periferia de las grandes ciudades. Todo este daño acumulado durante siglos fue exacerbado por eventos fatídicos como la Operación Orión.

El impacto negativo que esta operación provocó en las personas, se infiere en escenas como el *Sufrimiento*, donde se ilustra el ataque aéreo que marcó su inicio, trayendo consigo una alteración inmediata en la vida cotidiana de la comunidad. El testimonio de un habitante, recogido en la *Muestra Bitácora*, describe la situación así "Cuando entró Orión, no se sabía por dónde porque eso era por encima, por delante, por el lado. Había balas de aquí para allá." Esto generó de inmediato desasosiego que fue haciéndose extensivo en el tiempo entre la población. Posteriormente, en la escena *Tierra Arrasada*, se visualizan los primeros daños materiales: edificaciones humeantes que están siendo consumidas por el fuego y escombros que dan cuenta de la destrucción de la precaria infraestructura que tanto trabajo le había costado gestionar a la comunidad. Esta devastación física de la violencia se retoma en la Sala de Reparación Colectiva y es abordada a través de piezas de la *Muestra Alcaravanes*. Por ejemplo, en la obra *El Muro*, definida por su autor Santiago Salazar Mesa como una "pintura expandida", la pieza principal consta de una pared de ladrillo con impactos de bala, enfatizando en la destrucción causada por los disparos a los hogares.



Figura 4.30. El Muro de Santiago Salazar Mesa, Muestra Artística del Colegio Los Alcaravanes.

El daño no solo fue material, sino que también dejó una profunda huella emocional y psicológica. El desdén por la vida de la población civil se hace explícito en la escena *Tierra Arrasada*, donde se observa a personas siendo acribilladas a bala. En el mismo mural, en medio de una fosa común con lápidas que llevan la inscripción de Ningún Nombre (NN), se aprecian los rostros de mujeres que se lamentan por sus seres queridos desaparecidos.

Las repercusiones de la Operación Orión han perdurado en el tiempo, como se evidencia en la escena *La Escombrera*. Este lugar, cercano a la Institución Educativa Eduardo Santos, fue utilizado por los paramilitares para ejecutar torturas y desapariciones, y casi dos décadas después sigue siendo un símbolo geográfico de dolor. La representación muestra una pila de cuerpos humanos cuyas extremidades empiezan a transformarse en raíces y troncos, integrándose con el sustrato terrestre, lo que plantea dificultades al momento de separar los cuerpos de los escombros enterrados en el lugar.



Figura 4.31. Detalle de las víctimas en La Escombrera.

La dificultad técnica advertida por los autores del mural de hallar y extraer los restos humanos que allí permanecen enterrados, se ve agravada por la impunidad, la negación de los hechos y la falta de reparación integral a las familias de las víctimas. El desconocimiento del paradero de los desaparecidos continúa generando serios interrogantes, como los que plantea Valentina (E) "Yo solo pienso en esas madres, cada año, se llega esa fecha y ellas se dan cuenta que no tienen a su hijo, quien fue asesinado por la Operación Orión y de quien no saben en dónde está". Estas situaciones actúan negativamente, perpetuando la victimización de la comunidad. El daño intergeneracional también es abordado en la escena *Llorar y Reír*. Aquí se representa a un joven cuya sonrisa se desvanece ante la devastación y los efectos psicológicos heredados, evidenciando cómo el peso emocional de los eventos de 2002 sigue presente. Este dolor coexiste con los avances introducidos por el desarrollo urbano y las dinámicas de turismo intensivo.



Figura 4.32. Detalle de un joven de la Comuna 13 en el Presente: Entre Llorar y Reír.

En conclusión, el Museo MEM C-13 se constituye en un espacio que visibiliza los efectos transgeneracionales de los daños causados por la violencia en sus dimensiones material, psicológica y colectiva (CN-8). Con ello, contribuye al desmonte de la idea de que el territorio y la población de la Comuna 13 son violentos por naturaleza, dejando en claro que, en lugar de ser artífices de la violencia, han cargado con secuelas como la destrucción de infraestructura, el despojo, el destierro y la incertidumbre por familiares desaparecidos que nunca regresaron. No solo se constata la victimización de la población debido a la violencia directa, sino también su revictimización a causa de la impunidad y la falta de reparación. Esto ha provocado que el sufrimiento persista no solo entre quienes vivieron la violencia en carne propia, sino que, a largo plazo, ha afectado también a las nuevas generaciones.

En este sentido, el museo ofrece una comprensión histórica amplia de los efectos de la intervención militar a lo largo del tiempo, abarcando tanto sus secuelas inmediatas como sus repercusiones en el largo plazo. Asimismo, la representación del daño complejiza la imagen de la realidad al mostrar cómo el trauma coexiste con procesos que suelen estar

asociados con el progreso, por ejemplo, el desarrollo urbano y la gentrificación de ciertas zonas urbanas por el turismo masificado. Más aún, como se verá posteriormente, el trauma también convive con la posibilidad de construir un futuro colectivo mejor.

4.2.3.2. Los beneficios derivados del daño a la comunidad

La clave qué indaga si la narrativa aborda los beneficios de la violencia (CN-9) revela cómo el MEM C-13 refleja que esta ha favorecido a actores externos a la Comuna 13, como grupos armados, carteles de narcotráfico, sectores políticos y corporaciones internacionales de armas. Impulsados por sus propios intereses, estos actores han perpetuado estructuras de dominación, explotación, exclusión y violencia directa que impactan a comunidades vulnerables en las periferias urbanas, incluyendo a quienes habitan la Comuna 13.

De nuevo, el *Mural* extiende este patrón de explotación y dominio hasta la época colonial. La primera escena el *Poblamiento*, encabezada por Jorge Robledo, ilustra cómo los conquistadores se beneficiaron de la explotación de las poblaciones locales, valiéndose de su superioridad armamentística. De ahí que se observe a un Robledo ataviado con una armadura, mientras que los campesinos solo portan vestimentas típicas y herramientas para su trabajo como labriegos.

Siglos más tarde, durante las décadas de 1980 y 1990, grupos armados como las Milicias América Libre y los CAP se establecieron en la comuna, aprovechando la ausencia estatal. Paula (P) señala "Al inicio, algunas familias agradecieron a los grupos armados por suplir necesidades que el Estado no cubría". Esta respuesta inicial generó un nivel de aceptación y legitimación que facilitó la colaboración de ciertos sectores de la población. Sin embargo, esta relación cordial fue efímera, como también advierte Paula (P) "Pronto se transformó en un régimen de control violento". Algo similar ocurrió con los carteles de la droga, como el de Pablo Escobar, cuyo retrato aparece en la escena el *Costumbrismo*. Este personaje llegó a ser visto por algunos como un benefactor, pero Andrés (E), al tomar en consideración lo que ocurrió con la comuna, concluye que el capo actuaba por conveniencia propia ya que "Aquí hubo demasiado narcotráfico, porque tenemos acceso a unas vías muy buenas para hacer exportaciones". El estudiante entonces alude a la posición estratégica de la Comuna 13, que facilitaba el tráfico de drogas. Como señala Manuel (R) "Acá no más tenemos la vía con el túnel que da paso al Pacífico por el Occidente, y este es el mismo paso hacia el sur del país". De este modo, al ejercer influencia en la comunidad, Escobar aseguraba el acceso a una ruta clave para la exportación de narcóticos.



Figura 4.33. Detalle de retrato de Pablo Escobar en El Costumbrismo Paisa.

A corto plazo, los recursos ilícitos de Escobar proporcionaron a algunos jóvenes carentes de oportunidades cierto poder adquisitivo, permitiéndoles mejorar sus condiciones de vida y las de sus familias. No obstante, a largo plazo, esta dinámica generó graves consecuencias económicas y culturales. Como advierte Paula (P) "Escobar promovió la cultura del facilismo, comprando la conciencia de las personas. Esta ruptura cultural persiste". Los intereses del narcotráfico y la cultura del facilismo no solo impactaron a las clases populares de la Comuna 13, sino también a los centros de poder, incluyendo instituciones estatales. Esto favoreció, con el tiempo, el actuar inescrupuloso de algunos decisores políticos, quienes se representan rodeados de ratas y cloacas en la *Vieja Política*. A juicio de los creadores del museo, la erosión institucional causada por la corrupción facilitó la toma de decisiones que condujeron a la ejecución de la Operación Orión, presentada oficialmente como una estrategia contra la insurgencia guerrillera.



Figura 4.34. Detalle de los políticos corruptos en La Vieja Política.

Aunque el despliegue de fuerza no representó una mejora en las condiciones de vida de la población local, fue presentado como una victoria militar debido a su espectacularidad. Gracias a ello, políticas eminentemente militaristas como la Seguridad Democrática, en cuyo marco se adelantó Orión, fueron legitimadas por la opinión pública, aumentando la popularidad de mandatarios como Álvaro Uribe y Luis Pérez. Esto en razón de su contundencia al actuar como "hombres de mano dura".

Además de beneficiar a sectores de la clase política a nivel interno, la militarización de la Comuna 13 también resultó lucrativa para actores internacionales. En este sentido, Paula (P) subraya durante una de las visitas guiadas del museo "La utilización de la violencia en la Comuna 13 se presenta como una estrategia ventajosa para determinados actores, tanto a nivel local como internacional". Este fenómeno se representa en la escena el *Sufrimiento*, donde aparecen los helicópteros utilizados en la ofensiva violenta de 2002, sobrevolando la Comuna 13 y disparando ráfagas desde el aire. Sobre la adquisición de estas aeronaves, Paula (P) comenta que se hizo gracias a fondos provenientes de la cooperación binacional entre Colombia y Estados Unidos, canalizada a través del Plan Colombia.



Figura 4.35. Detalle de helicópteros en El Sufrimiento de la Comuna 13.

Más evidencias sobre el beneficio que las empresas internacionales extraen de acontecimientos locales como la Operación Orión se visualizan en los restos de material bélico preservado en la Sala de Reparación Colectiva, en la que se exponen casquillos de balas y proyectiles que impactaron la Institución Educativa Eduardo Santos durante la incursión militar. Según la información disponible en el museo, estos proyectiles fueron fabricados por empresas armamentísticas extranjeras, como la Industria Militar de Israel (IMI) y la española Comercial de Armas y Municiones SA de España (ARMUSA).



Figura 4.36. Restos de material militar expuesto en la Sala de Reparación Colectiva.

Dentro de los beneficiarios de la violencia, el MEM C-13 sitúa a los grupos paramilitares, que ingresaron a la Comuna 13 junto con la fuerza pública. En la escena *Tierra*

Arrasada, se problematiza esta alianza encarnada en un individuo encapuchado que señala hacia viviendas de los civiles. Los actores estatales, en colaboración con los paramilitares, en lugar de garantizar la seguridad y restablecer el monopolio de la fuerza estatal, despejaron el territorio de la Comuna 13 de la influencia de las milicias guerrilleras para que paramilitares como el comandante del BCN de las Autodefensas, Diego Fernando Murillo Bejarano, alias 'Don Berna', consolidaran sus ambiciones territoriales estrechamente vinculadas al narcotráfico. Por esta razón, en la misma escena, se observa a paramilitares encapuchados rondando las calles tras la expulsión de las milicias guerrilleras. Con el control territorial, consolidaron su dominio mediante la coacción social y política, lo que resultó en numerosas violaciones a los derechos humanos, como asesinatos y desapariciones. Muchas víctimas fueron arrojadas en parajes como La Escombrera, bastión del poder paramilitar. Sobre este proceso, Manuel (R) señala "Lo que a nosotros nos causó daño benefició a otros".



Figura 4.37. Detalle de paramilitares encapuchados en Operación Orión, Tierra Arrasada.

En suma, el MEM C-13 pone en cuestión la idea de que la violencia ha sido experimentada por todos como un acto de destrucción. Por el contrario, se demuestra que, para aquellos agrupados bajo la categoría del 'otro', la violencia ha sido, en distintos periodos históricos, una herramienta deliberada para la obtención de beneficios (CN-8), en especial para las élites coloniales, la clase política y económica, las organizaciones criminales y actores internacionales. De este modo, el museo contribuye a desnaturalizar la idea de que la violencia es un fenómeno irracional o desinteresado. Por el contrario, evidencia que su ocurrencia puede comprenderse a partir de los dividendos que buscan maximizar quienes la ejercen.

El museo, en conjunción con la representación del daño, ofrece una comprensión histórica amplia, al dar cuenta de la compleja realidad que configura la violencia. Así, devela

que, en la matriz de ganadores y perdedores, no solo es fundamental identificar los costos que implica para la sociedad, sino también para quienes se benefician de ella.

4.2.4. “No nos quedamos en el lodo, salimos, nos jugamos y formamos algo bonito con la tragedia”

En el contexto del MEM C-13, la clave que indaga si la narrativa incluye las alternativas no violentas (CN-5), hace evidente que la comunidad ha resistido la violencia, optando por prácticas que, en lugar de causar daño, pueden generar un impacto positivo. En combinación con la clave que analiza la relación entre conflicto y violencia en la narrativa (CN-1), se destaca que, a lo largo de su historia, la comunidad ha optado por prácticas no violentas como forma de resolver los conflictos comunales.

En este contexto, la educación y la memoria juegan un papel central, pues permiten resignificar la tragedia y proyectar un futuro con esperanza, a pesar de los traumas que persisten. Esta idea se refuerza al incorporar la clave que examina si la narrativa establece vínculos entre pasado, presente y futuro (CN-10), demostrando cómo la memoria colectiva, además de revisitar y resignificar la tragedia, puede impulsar la transformación social, siendo el propio museo una demostración de esta posibilidad.

4.2.4.1. Violencia, resistencia pacífica y esperanza en la Comuna 13

A la par de evidenciar la violencia como un proceso continuo influenciado tanto por factores estructurales como por decisiones intencionadas de algunas personas, el museo resalta los esfuerzos colectivos de los residentes por romper el ciclo mediante alternativas no violentas. Por ejemplo, a partir de escenas como la *Plaza*, se introduce un relato que exalta las primeras manifestaciones de solidaridad entre los pobladores que llegaron a la comuna. Estas expresiones surgieron en espacios cotidianos como las plazas de mercado, donde no solo se intercambiaban productos básicos de la canasta familiar, sino que también se generaban encuentros vecinales. En medio de la informalidad del contexto, estos espacios permitían discutir las problemáticas comunes y acordar soluciones colectivas, apelando a la capacidad de autogestión de la comunidad para mejorar sus condiciones de vida.

De modo similar, en la escena *Tierra Arrasada*, se rinde homenaje a vecinos como Kolacho quien desarrollo su liderazgo comunitario a través de las prácticas culturales y artísticas. Esto fue percibido por los actores armados como un desafío directo a su orden fundamentado en el uso de las armas, lo que llevó a su asesinato. Estas representaciones no solo evidencian la persistencia de la violencia, sino también la capacidad de la comunidad para resistirla y transformarla, incluso en momentos en los que se ha visto arrinconada por ella.

4.2.4.2. Aprendizaje histórico, resignificación y transformación social

En este contexto de resistencia, la educación se convierte en un eje transformador que ofrece alternativas frente a la violencia. Esto se refleja en escenas como la *Lucha* donde los creadores del museo representan a la escuela como un muro elevado que separa a un grupo de niños, situados a la derecha e involucrados en actividades pacíficas como leer y jugar, de un grupo de hombres situados a la izquierda que intentan cruzar usando la fuerza. Contrario a estas acciones violentas, Paula (P) comenta "Nosotros como colegio hemos tomado como opción, el cambio a través de la educación". Para ella, la institución educativa no solo protege físicamente, sino que también ofrece herramientas que habilitan a las nuevas generaciones para buscar un futuro distinto. Mediante el desarrollo de valores y saberes, los estudiantes se preparan para enfrentar las tragedias del pasado y resignificarlas, extrayendo aprendizajes que les sirven para superar las dificultades que plantea la realidad.



Figura 4.38. Detalle niña leyendo en La Lucha por el Cambio, el Poder de la Educación.

Estos aprendizajes se fortalecen a través de la educación histórica, que se impulsa desde la memoria colectiva y el reconocimiento del territorio como herramientas de transformación social. En este sentido, la figura de una niña que lee un libro titulado 'La 13' simboliza el deseo de comprender la historia con fines preventivos. Salomé (E) manifiesta sentirse identificada "con la chica que aprende sobre la historia de la Comuna 13 para evitar repetirla", ya que considera que en su comunidad "la educación ha sido clave para que las familias cambien su mentalidad y dejen atrás la violencia".

El proceso de resignificación alcanza su clímax en la antepenúltima escena del mural, titulada el *Renacimiento*. En esta obra, los autores plasmaron un ave fénix que cobra vuelo, simbolizando la capacidad de la Comuna 13 para resurgir de las cenizas dejadas por la violencia. Del pecho del fénix emerge una pareja humana con actitud triunfal, sugiriendo la obtención de una victoria colectiva no solo sobre la violencia, sino también sobre la

desesperanza. Con este gesto, también enfatizan que el renacimiento es un proceso activo en el que los integrantes más jóvenes de la comunidad, como los estudiantes de la institución educativa, toman las riendas de su destino tras un proceso de aprendizaje histórico.



Figura 4.39. Detalle de una pareja triunfal en El Renacimiento.

Finalmente, en la última escena del mural, se apreciaba un libro abierto con la frase "Educación con amor" inscrita en sus páginas a medio llenar. Para los creadores del museo, esta frase invita a continuar escribiendo la historia no solo desde el conocimiento, sino también desde valores como la solidaridad, el respeto y la confianza, considerados fundamentales para la construcción de paz.



Figura 4.40. Detalle del libro de páginas a medio llenar, con el que concluye el Gran Mural.

La vinculación entre pasado y presente no solo se da en razón de la continuidad de la violencia, sino también gracias a los esfuerzos de paz, que permiten vislumbrar un futuro más prometedor para la comunidad. La inserción de hechos violentos como la Operación Orión en

un contexto histórico amplio, junto con la inclusión de representaciones resilientes, pone de manifiesto que la relación entre conflicto, violencia y paz en la historia de la Comuna 13 es dinámica y compleja. Precisamente, su historia demuestra que, en medio del conflicto armado, puede haber lugar para manifestaciones de no violencia; y por lo mismo, no hay que esperar a que la violencia directa cese por completo para empezar a trabajar en la construcción de paz. Esta complejidad es captada por las palabras de Denis (E) durante el taller de creación de la videoguía del MEM C-13, cuando afirmó que el museo contribuye a "Contar una historia de esperanza; para saber de corazón que no todo está perdido y que podemos contar una historia a través de enseñanzas, de cultura y de arte". Las palabras de Valentina (E) refuerzan esta idea "De una Operación Orión ahora contamos con un museo". Su testimonio evidencia que la representación de la violencia no necesariamente conduce a un desenlace pesimista, reivindicando el potencial creativo y transformador de la resignificación del pasado a través de la memoria colectiva.

En síntesis, el MEM C-13 en su modo de representar la violencia, evidencia que la población de la Comuna 13 no es intrínsecamente violenta. Por el contrario, ha adoptado por estrategias pacíficas para enfrentarla (CN-5), basadas en la solidaridad y la socialización en espacios como las plazas de mercado, así como en expresiones artísticas y culturales como el rap. También ha insistido en prevenir su repetición. Para ello, la educación histórica, fundamentada en la memoria colectiva, ha desempeñado un papel crucial desde la institución educativa. Las transformaciones gestadas en la comuna, incluso en medio del trauma, refuerzan la idea de que la violencia, aunque persistente, no es inevitable, y la creación del museo es prueba de ello.

No obstante, a pesar de estas virtudes, es importante señalar una limitación en las representaciones que brinda el museo. Si bien identifica las causas estructurales que han sostenido y reproducido la violencia en la Comuna 13, su narrativa transformadora proyecta un futuro esperanzador sin abordar directamente la necesidad de cambios en dichas estructuras. La representación se enfoca en los aprendizajes y actitudes que pueden incentivarse a nivel individual y colectivo, pero deja de lado la discusión sobre las reformas estructurales necesarias para que, como el ave fénix, las nuevas generaciones puedan realmente renacer de las cenizas de la violencia.

Esta omisión restringe la comprensión del cambio histórico, que no depende únicamente de la buena voluntad de las personas ni de su conocimiento del pasado, sino también de transformaciones profundas que afecten a toda la sociedad. El verdadero cambio histórico requiere una transformación integral de las estructuras sociales, económicas y políticas que perpetúan la violencia. Sin embargo, advertir sobre estas exigencias podría opacar la perspectiva optimista que el museo busca transmitir, especialmente aquella necesaria para que los jóvenes no caigan en el ciclo de desesperanza que suele alimentar

nuevas violencias. En este sentido, parece que las necesidades sociales que satisface la memoria pueden verse amenazadas cuando se introducen representaciones que enfrentan de lleno las complejidades del cambio histórico.

Lecciones aprendidas en clave de cultura histórica

En primera instancia, al abordar la configuración del MEM C-13 como infraestructura mnemónica, se observa que surge como una respuesta de la comunidad educativa a los efectos traumáticos de eventos como la Operación Orión, articulando dos intencionalidades complementarias: la conservación de la memoria histórica y la promoción de la transformación social. Su estructura espacial incluye diferentes áreas que combinan estas funciones: el Gran Mural, que narra la historia de la Comuna 13 desde el pasado remoto hasta el futuro; la Sala de Reparación Colectiva, que ofrece exposiciones temporales y permanentes para mantener la renovación del discurso; y el Cubo Experiencial, que permite una vivencia sensorial y emocional de los hechos, facilitando la empatía y el impacto emocional en los visitantes. Además, el MEM C-13 involucra activamente a la comunidad educativa y externa mediante visitas guiadas, eventos conmemorativos y otras actividades artísticas y culturales. De este modo, se posiciona no solo como un repositorio de memorias trágicas, sino como un agente dinámico que promueve la justicia social, la reparación integral y la construcción de paz en un territorio marcado por un prolongado conflicto armado, manteniendo un diálogo permanente entre pasado, presente y futuro.

Posteriormente, a nivel narrativo y representativo de la cultura histórica, el análisis desarrollado con base en las claves narrativas sugiere que el MEM C-13 se centra más en reafirmar narrativamente una identidad positiva y fortalecer los vínculos comunitarios que empoderan, que en ofrecer una explicación histórica disciplinada. Este enfoque resulta valioso y se muestra efectivo al desnaturalizar la violencia y, a través de ello, reforzar la memoria colectiva. Sin embargo, este mismo enfoque presenta limitaciones en términos de comprensión histórica. Reconocer la eficacia del enfoque memorial no implica negar que un enfoque histórico también podría ayudar a desnormalizar la violencia.

El museo muestra cómo la violencia ha sido moldeada por procesos políticos, sociales y económicos de largo aliento, desmontando la idea de que es un fenómeno natural. Por otro lado, al construir un 'otro' como responsable evidencia la agencia humana y el carácter de la violencia como una construcción, al mismo tiempo que apuntala la identidad de la comunidad como víctima colectiva. Aunque esto contribuye a desmentir los estigmas que injustamente sobrelleva la comunidad, también restringe perspectivas más complejas sobre la violencia en la Comuna 13.

A pesar de sus logros, el museo deja vacíos importantes en la representación del conflicto armado. La relación causal entre la Operación Orión y factores estructurales de largo y corto plazo —como la opresión colonial, la urbanización informal o el narcotráfico— se sugiere, pero no se establece con claridad cómo estos factores se transforman a lo largo del tiempo ni cómo se articulan entre sí. Tampoco profundiza en las reformas necesarias para

abordar estas problemáticas, más allá de aludir a un cambio actitudinal y de valores. Sumado a esto, al priorizar exclusivamente la voz de las víctimas y excluir la de los perpetradores, el museo limita la posibilidad de una comprensión más amplia del conflicto, sustentada en perspectivas históricas diversas. Esta omisión resulta especialmente problemática en una realidad tan compleja como la de la Comuna 13, donde miembros de la misma comunidad han sido tanto víctimas del sufrimiento causado por la violencia como actores que la han ejercido o se han beneficiado de ella.

Como antesala a la próxima sección sobre conciencia histórica, se puede afirmar, a partir del análisis del nivel narrativo del MEM C-13 mediante las claves narrativas, que este museo tiene mayores posibilidades de fortalecer la conciencia histórica de los visitantes en lo que respecta al autorreconocimiento y la sensibilidad hacia el pasado. En menor medida, contribuye al desarrollo de su capacidad de comprensión del pasado a través de la interpretación histórica basada en conceptos disciplinares.

En definitiva, el MEM C-13 y sus representaciones desempeñan con destreza un papel clave en la construcción de memoria y la desnaturalización de la violencia, pero su representación histórica presenta limitaciones desde un punto de vista disciplinar. Por lo tanto, para ampliar su impacto, sería importante clarificar las relaciones causales del conflicto entre causas profundas y otras de índole más coyuntural. Así mismo, ofrecer una visión más inclusiva y heterogénea de los actores involucrados, permitiendo de este modo una comprensión más completa de la historia local.

Sección B: conciencia histórica

Como se expuso en la sección anterior, la Comuna 13 ha sido escenario de múltiples hechos violentos, entre ellos la Operación Orión, ocurrida en 2002. Esto ha generado una percepción externa que asocia persistentemente el territorio con el ejercicio directo de la violencia. Dicha visión ha afectado profundamente a sus habitantes, incluidos los integrantes de la comunidad educativa de la Institución Educativa Eduardo Santos, quienes, además de haber padecido los daños del conflicto armado, cargan con el peso del estigma social asociado a esa violencia.

Más de dos décadas después de estos acontecimientos, las condiciones en las que surge y se desarrolla el MEM C-13 están atravesadas por una disputa narrativa en torno al sentido de lo ocurrido. Circulan versiones del relato oficial que tienden a omitir las responsabilidades estatales, lo cual es percibido por la comunidad como una forma de negación institucional de su sufrimiento y de deslegitimación de sus reivindicaciones en materia de verdad, justicia y reparación.

De forma paralela, se ha difundido una narrativa con fines de lucro, orientada a promover una imagen del territorio adaptada al turismo. Esta narrativa, sostenida en la transformación física de la comuna mediante intervenciones de desarrollo urbano, suaviza el pasado violento para hacerlo más digerible a los visitantes. Como consecuencia, se invisibilizan tanto el dolor colectivo como las condiciones estructurales y culturales de la violencia directa que aún persiste.

En este contexto, las necesidades de orientación temporal que interpelan a la comunidad e impulsan su acercamiento al pasado se manifiestan como interrogantes profundamente sentidos y ligados a su existencia: ¿qué nos ha pasado?, ¿quiénes fuimos y quiénes somos ahora?, ¿qué hizo la violencia con nosotros?, ¿qué posibilidades de transformación tenemos?, ¿cómo podemos vivir un futuro distinto?, ¿qué está en nuestras manos hacer?, ¿cómo debemos relacionarnos entre nosotros?, ¿cómo tratar a las víctimas? Estas y otras preguntas más expresan el anhelo de construir sentido sobre el pasado vivido y han dado lugar a la configuración de una infraestructura mnemónica que ha adoptado la forma del MEM C-13.

Como se verá a lo largo de esta sección, dichas inquietudes han sido traducidas en una serie de objetivos museísticos y pedagógicos que, al ser adoptados por el MEM C-13, estructuran su propuesta de educación histórica. Entre los más relevantes se encuentran: conservar la memoria colectiva, dignificar a las víctimas, fortalecer la identidad comunitaria y promover un aprendizaje significativo de lo ocurrido, orientado a la transformación social. Estos objetivos serán puestos en discusión en el primer apartado.

Desde la perspectiva de una educación histórica comprometida con el desarrollo de la conciencia histórica, estos objetivos —en diálogo con la realidad de los estudiantes, sus identidades y creencias memoriales— constituyen la base sobre la cual podría entablarse un puente entre la memoria colectiva y el saber disciplinar de la historia. No obstante, como se refleja en el segundo apartado, al analizar el relato histórico que el museo configura se advierte una tensión entre memoria e historia que tiende a resolverse en favor de la primera, en detrimento de la segunda. Esto implica que la educación histórica queda anclada a la memoria que dio origen al museo, sin lograr trascenderla mediante el examen crítico sustentado en principios y métodos propios de la disciplina histórica. En consecuencia, la conciencia histórica, entendida exclusivamente como desarrollo de competencias de pensamiento histórico, tiene un margen limitado para desplegarse dentro de una propuesta como la del MEM C-13.

Sin embargo, al ampliar el horizonte conceptual de la conciencia histórica —siguiendo los planteamientos de autores como Nordgren (2016) y Popa (2022, 2023)—, es posible advertir que el museo, a su manera, fomenta ciertas habilidades vinculadas a esta, en tanto pone en movimiento la cultura histórica de la cual constituye una manifestación concreta. Esto ocurre cuando, además de emplear el pasado con fines explicativos y apoyarse en conceptos y métodos disciplinares, se incorporan cuestiones como la formación de identidad y la incidencia en la realidad, lo que desplaza el énfasis de las competencias del pensamiento histórico hacia la creación de significado sobre el pasado.

Aunque este enfoque vuelve a poner de manifiesto el relegamiento de la historia como disciplina —en tanto no se cualifica el relato a partir de conceptos clave como cambio y continuidad, evidencia, perspectiva o causalidad—, también permite apreciar las fortalezas del museo en lo que tiene que ver con la sensibilización frente al pasado violento, sus legados y las obligaciones que le dicta al presente y la formación y expresión de identidad histórica.

Con base en estas observaciones, esta sección se estructura en tres apartados: el primero analiza los objetivos que, en diálogo con las necesidades de orientación temporal de la comunidad, estructuran la propuesta del MEM C-13; el segundo examina las tensiones entre memoria e historia disciplinar que se despliegan en el relato que el museo construye con base a sus objetivos; y el tercero amplía el enfoque de la conciencia histórica para valorar los usos del pasado y los procesos de construcción de sentido que se activan a través de la práctica museística y que contribuyen a cultivar habilidades de conciencia histórica en los estudiantes.

4.3. De las necesidades de orientación temporal a la propuesta pedagógica del MEM C-13

En este apartado, se examina cómo el surgimiento y desarrollo del MEM C-13 se enmarca en el enfoque de la educación histórica entendida como desarrollo de la conciencia histórica (Seixas 2004, 2016). Desde esta perspectiva, se constata la correspondencia entre las necesidades de orientación temporal generadas por la violencia vivida en la Comuna 13 —particularmente a raíz de la Operación Orión de 2002— y los objetivos pedagógicos que estructuran la propuesta educativa del museo. Asimismo, se analiza cómo dicha propuesta se integra al PEI, convirtiéndose en un eje articulador de la vida escolar y proyectando su impacto más allá del aula. En este marco, se plantea que el MEM C-13 configura un espacio en el que la memoria colectiva y la historia académica podrían dialogar, mediadas por la educación histórica, para dar lugar a procesos significativos de formación de conciencia histórica en los estudiantes.

En el marco de la educación histórica como desarrollo de la conciencia histórica se entiende que son las necesidades sociales de orientación temporal frente a eventos traumáticos o complejos las que encaminan los derroteros de un proyecto escolar, en este caso, el del museo. Al constituirse como una infraestructura mnemónica híbrida —que adopta rasgos definitorios de la institución educativa en la que se sitúa, al tiempo que de los museos memoriales que inspiraron su creación—, no sorprende que en el MEM C-13 confluyan múltiples necesidades que dan pie a la formulación de objetivos de diversa índole.

La incorporación de las necesidades de orientación temporal en los objetivos educativos se expresa con claridad en el texto curatorial del MEM C-13, visible desde el momento en que se accede al recinto, en la primera planta. Se trata de un banner impreso en gran formato, redactado en español e inglés, que organiza su contenido bajo dos encabezados principales: 1) ¿Por qué un museo? y 2) Nuestro Objetivo General.

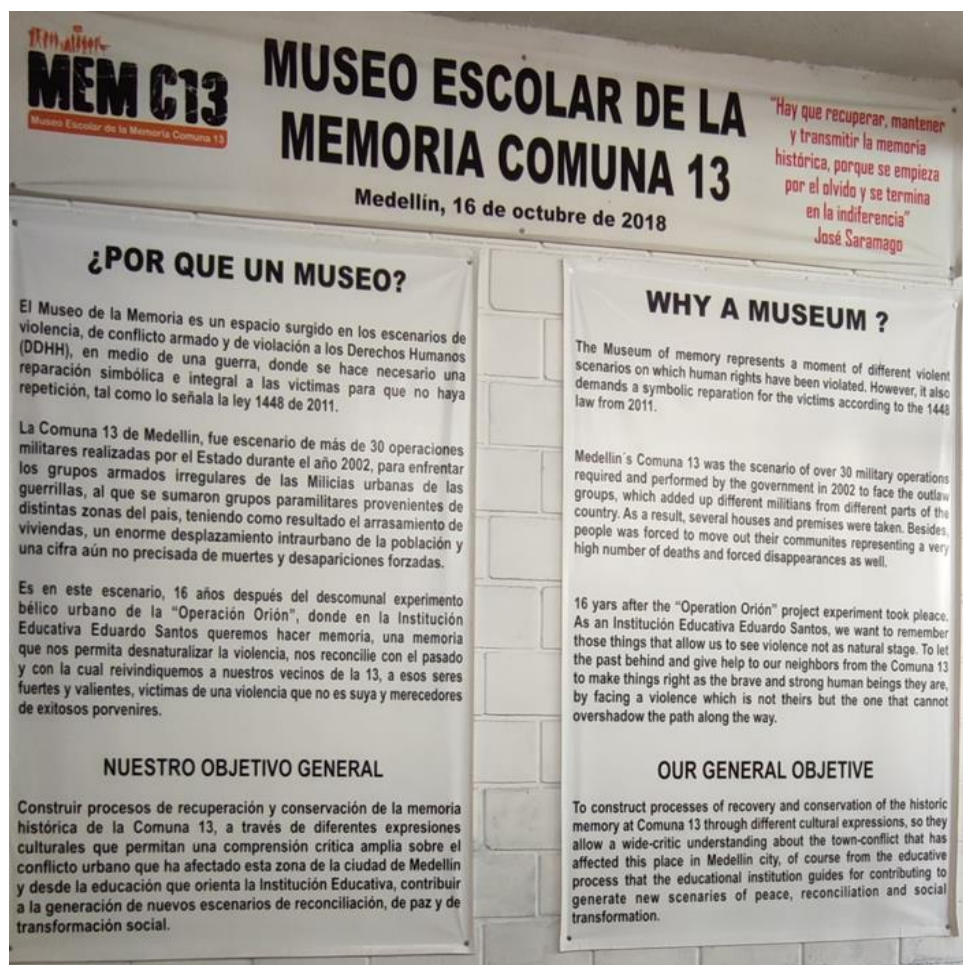


Figura 4.41. Texto curatorial del MEM C-13.

En la sección “Nuestro Objetivo General”, encontramos una formulación amplia, que al desagregarla con fines analíticos da lugar a tres propósitos específicos: a) recuperar y conservar la memoria histórica de la Comuna 13 a través de diversas expresiones culturales; b) propiciar una comprensión crítica del conflicto urbano que ha afectado esta zona de la ciudad; y c) contribuir a la generación de escenarios de reconciliación, paz y transformación social.

Adicionalmente, en la sección “¿Por qué un museo?”, se identifican, junto a las razones que justifican su creación, otros objetivos complementarios, como: d) hacer memoria para desnaturalizar la violencia; e) favorecer la reconciliación con el pasado; y f) reivindicar a los habitantes de la Comuna 13 como víctimas dignas de reconocimiento y de un porvenir justo.

Más allá del orden en que aparecen, estos objetivos —diversos pero interrelacionados— recogen múltiples necesidades de orientación temporal y fundamentan la propuesta educativa y museística del MEM C-13. Dichos objetivos se reorganizan —a partir de sus afinidades— en cuatro grandes categorías.

Objetivos enunciados	Recategorización de los objetivos
a). Recuperar y conservar la memoria histórica de la Comuna 13 a través de diversas expresiones culturales.	1. Conservar la memoria y confrontar el olvido y el negacionismo.
f). Reivindicar a los habitantes de la Comuna 13 como víctimas dignas de reconocimiento y de un porvenir justo.	2. Reivindicar a las víctimas, reconocer su resistencia y reafirmar su derecho a un mejor futuro.
e). favorecer la reconciliación con el pasado d). hacer memoria para desnaturalizar la violencia	3. Fortalecer la identidad comunitaria, el sentido de pertenencia y la resistencia al estigma.
b). propiciar una comprensión crítica del conflicto urbano que ha afectado esta zona de la ciudad c). contribuir a la generación de escenarios de reconciliación, paz y transformación social.	4. Propiciar una comprensión crítica del conflicto para la transformación social.

Tabla 4.2. Recategorización de objetivos del MEM C-13. Elaboración propia.

A continuación, las categorías resultantes se analizan a la luz de las necesidades de orientación que entrañan y cómo se proyectan sobre el relato que el museo construye.

4.3.1. Conservar la memoria y confrontar el olvido y el negacionismo

La formulación de este objetivo responde a diversas necesidades sentidas por la comunidad de la Comuna 13. En primer lugar, surge de la urgencia de contrarrestar las narrativas negacionistas que minimizan o justifican los daños causados por la Operación Orión. Esta necesidad es expresada por Manuel (R), quien subraya cómo las evasivas y el silencio de las instituciones amenazan con despojar a las víctimas de su relato, privando a la sociedad —y sobre todo a las nuevas generaciones— de conocerlo:

Entonces lo sucedido fue esto: se fueron juntando las preguntas ¿Para qué está este colegio?, ¿Para hacer lo mismo que hacen todos? Es decir, la mayoría de colegios en la Comuna hacen ‘mutis por el foro’ con el tema de la memoria porque la narrativa que se impuso fue la oficial: lo que pasó estuvo muy bien hecho y las víctimas no importan. Por eso la memoria para nosotros surge como esa posibilidad de contar una historia que oficialmente no se cuenta.

En segundo lugar, el museo responde a la necesidad de evitar el olvido progresivo, especialmente entre las generaciones jóvenes nacidas después de los hechos más críticos del conflicto y que tuvieron lugar en 2002. Estas han crecido expuestas a un relato dominante que exalta el potencial turístico del territorio, pero que silencia o trivializa las causas estructurales y las consecuencias de la violencia. En referencia a esta preocupación se refiere Paula (P):

El MEM-C13 es un espacio pedagógico y ¿Por qué quisimos que fuera pedagógico específicamente? Porque vimos unas necesidades: los chicos empezaron a olvidar parte de la historia porque en las casas ya no se la contaban. Entonces vimos un primer factor: se está olvidando la historia de la Comuna y se estaba naturalizando otro tipo de violencias propias de ese olvido. Entonces dijimos: ‘tenemos que hacer este espacio’.

Junto con estas dos necesidades inmediatas —combatir el negacionismo y prevenir el olvido—, subyace también una necesidad de trascendencia temporal. Esta se manifiesta en la aspiración de proyectar la memoria más allá del presente, como un legado duradero que le otorgue sentido a la experiencia colectiva y oriente a las generaciones futuras. En palabras de Manuel (R):

Si vamos a hacer algo, que sea coherente y que además tenga duración en el tiempo, que sirva efectivamente para que el colegio deje un legado a todo el mundo de aquí para allá. O sea, no vamos a hacer un acto de memoria simple y aislado. Lo que queremos es que el colegio tenga un sello que resista en el tiempo.

Desde esta perspectiva, la experiencia histórica de la comunidad en el tiempo y el espacio queda anclada con la creación del MEM C-13, dotándola de una inscripción simbólica y material, previniendo que el sufrimiento vivido caiga en el vacío del olvido.

En síntesis, el museo no solo actúa como un dispositivo contra el paso del tiempo, y lo hace ofreciendo un contrarrelato frente a las versiones oficiales que tienden a invisibilizar lo ocurrido. A través de su relato histórico, el museo documenta los hechos violentos, visibiliza los daños sufridos en distintos niveles —materiales y simbólicos— e identifica a los responsables. Asimismo, denuncia los beneficios obtenidos por ciertos sectores políticos y económicos, para quienes negar lo ocurrido es funcional al sostenimiento de sus privilegios, a expensas de las víctimas y sus demandas de verdad, justicia y reparación.

4.3.2. Reivindicar a las víctimas, reconocer su resistencia y reafirmar su derecho a un mejor futuro

En su formulación original en el texto curatorial, este objetivo condensa diversas necesidades orientadas a señalar y reparar el daño simbólico, político y social infligido a los habitantes de la Comuna 13, en particular a quienes integran la comunidad educativa.

En primer lugar, se manifiesta una necesidad de reconocimiento de las víctimas, muchas de ellas estudiantes, docentes o familiares de miembros de la institución educativa. Por ello son nombradas en el texto expositivo en términos de “vecinos de la Comuna 13”. Esta cercanía explica que el MEM C-13 surja como una iniciativa escolar motivada por el

impulso de nombrar, dignificar y rendir homenaje a quienes perdieron la vida o fueron desaparecidos. Así lo relata Manuel (R):

Año a año, fuimos sumando estudiantes, integrantes de esta familia, víctimas fatales entre asesinados y desaparecidos, y fue una de las cosas que a nosotros nos impulsó a decir: ¿qué vamos a hacer con nuestras víctimas? Tenemos que hacer algo. No podemos seguir simplemente contando muchachos asesinados y ya. Tenemos que hacer algo y pensamos en dignificar la memoria de la gente.

A partir de este reconocimiento, el museo busca restaurar simbólicamente el buen nombre de las víctimas, distorsionado por las narrativas oficiales y mediáticas que les han estigmatizado como peligrosas o cómplices de los artífices del conflicto violento. Este tipo de relatos han servido para justificar el uso excesivo de la fuerza, negar la existencia de víctimas e incluso deslegitimar los testimonios surgidos desde la base comunitaria. Por eso, el texto curatorial insiste en que fueron “víctimas de una violencia que no les fue suya”. En consonancia, entre las múltiples piezas expositivas se recalca la condición de la población civil local como afectada por una violencia impuesta, diferenciándola de quienes, desde afuera, tomaron las decisiones o ejecutaron los actos violentos.

Sin embargo, la reivindicación no se agota en la constatación de la victimización. Implica también una valoración activa de la capacidad de resistencia, organización y transformación de las personas afectadas, expresada en múltiples formas de agencia no violenta. Al ser calificadas como “fuertes y valientes”, se reconoce su capacidad para sobreponerse a la adversidad, sostener la memoria y persistir en la búsqueda de justicia. A lo largo del contenido expositivo, no solo aparecen como víctimas del conflicto, sino como agentes de transformación que desafían el olvido, interpelan a la sociedad y se convierten en referentes éticos para las nuevas generaciones.

Asimismo, este objetivo incorpora una mirada prospectiva: al afirmar que los vecinos de la Comuna 13 son “merecedores de exitosos porvenires”, se alude tanto al derecho a la reparación simbólica como a la posibilidad de las nuevas generaciones de construir un futuro digno, sin estigmas, sin exclusión y con acceso a oportunidades reales.

En suma, esta necesidad apunta a corregir no solo las injusticias simbólicas que aquejan históricamente a la Comuna 13, sino también aquellas de carácter estructural, restituyendo la humanidad de sus habitantes, reconociendo su dolor, valorando su resistencia y afirmando su derecho a una memoria justa y a un futuro en el que puedan vivir con plena dignidad como ciudadanos y ciudadanas.

4.3.3. Fortalecer la identidad comunitaria, el sentido de pertenencia y la resistencia al estigma

Este objetivo responde a una doble necesidad profundamente vinculada con la experiencia colectiva de la comunidad. Por un lado, hacia adentro, apunta a estrechar los lazos entre quienes integran la Comuna 13, quienes no solo comparten un territorio, sino también una posición temporal común marcada por la violencia. Pero también los une el deseo de reconstruir el presente y proyectarse colectivamente hacia un futuro más justo y pacífico.

Frente a esta necesidad de cohesión identitaria, Carlos (P) resalta el efecto aglutinador del MEM C-13 en la comunidad educativa y el fortalecimiento de sus vínculos a partir del ejercicio activo de memoria que allí se promueve:

Yo considero al Museo Escolar de la Memoria C-13 como un diamante en bruto, no solo como museo, sino desde la memoria y la pedagogía de la memoria. Nos ha dado identidad, y eso ha sido una búsqueda de años, de muchos años.

Entonces allá hay mucho que explorar pedagógicamente con los estudiantes y las estudiantes: memoria en el territorio, memoria en la familia.

Por su parte, Manuel (R) señala que el museo no solo fortalece la identidad de la comunidad educativa, sino también la de la Comuna 13 en su conjunto “El dolor compartido genera una identidad colectiva... permite a la comunidad reconocerse como víctima y, al mismo tiempo, como un colectivo capaz de resistir”. Este autorreconocimiento se articula con la pretensión de la comunidad de ser reconocida oficialmente como la “primera colectividad urbana declarada víctima colectiva en Colombia”, trámite que actualmente cursa en la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV). De concretarse, este proceso permitiría que la Comuna 13 sea incluida en el Registro Único Nacional de Víctimas (RUV) y, con ello, acceder a los beneficios de reparación establecidos por la ley para los daños colectivos sufridos (Procuraduría General de la Nación, 2024).

En estrecha conexión con lo anterior, hacia afuera se hace imprescindible contrarrestar la estigmatización que recae sobre la comunidad. Haber sido víctimas del conflicto ha llevado, de forma injusta, a que sus habitantes sean percibidos como portadores de violencia. Fortalecer la identidad comunitaria implica también disputar los discursos externos, resignificar la memoria colectiva y promover formas más justas de reconocimiento.

Las palabras de Paula (P) reflejan esta necesidad de confrontar los estigmas desde una práctica pedagógica de memoria con sentido transformador:

Necesitamos que los chicos entiendan que cuando hablamos de memoria no es para darnos látigo y quedarnos en la violencia, sino que hablar de memoria nos tiene que llevar a ser resilientes, a resignificar los territorios, a que nosotros

podamos cambiar esa esencia que nos vienen diciendo. Porque hay algo que nos dijo un político en el concejo y es que: ‘Todos los seres humanos somos violentos por genética’. Entonces, si esa idea se vende, claro, todo el mundo dice: ‘Es que yo tengo un gen de violencia’ y se presta para justificar todos esos actos de violencia. Este espacio nace para hacer contrapeso a esas ideas.

Para favorecer este objetivo, el museo proyecta la imagen de una comunidad que, pese a su experiencia de victimización, se ha fortalecido hasta renacer simbólicamente de las cenizas de la violencia. Esta idea se encarna en la figura del ave fénix, que no solo representa el desenlace de la historia narrada en piezas como *Mural*, sino también el triunfo colectivo de una comunidad empoderada sobre el estigma y la violencia.

Alcanzar el punto en el que la resignificación es posible ha requerido de un ejercicio de reconciliación con el pasado, que no se basa en el olvido, sino en la confrontación crítica con la tragedia. Se trata de un proceso que no ha surgido de manera espontánea, sino que ha sido acompañado y posibilitado por la institución educativa. Además de aparecer representada como víctima colectiva y como barrera protectora ante la violencia, la escuela —y la educación que en ella se promueve sobre la historia local— se representa como un factor crucial en la transformación histórica de la Comuna 13.

4.3.4. Propiciar una comprensión crítica del conflicto para la transformación social

En el fondo de este objetivo reside la necesidad de que, a partir del aprendizaje sobre lo ocurrido, los estudiantes sean capaces de comprender su contexto, cuestionar la violencia que los ha afectado y asumir un rol activo en la transformación social. Esta necesidad se vincula estrechamente con una concepción de la educación como respuesta a la violencia presente en el PEI, desde la cual también se fundamenta la creación del MEM-C13. Así lo expresa Paula (P):

Contrario a estas acciones de violencia, nosotros, como colegio, tomamos la educación como un camino para el cambio; pero no una educación memorística, como la de las tablas de multiplicar, sino una educación con sentido. Una educación en la que ya no sigamos siendo esa educación tradicional de X o Y concepto, sino que pensemos: ‘¿Qué pueden hacer con ese concepto?, ¿De qué les sirve saber esto afuera?’. Una educación que, a partir del reconocimiento de los territorios, permita disfrutarlos con libertad.

Bajo esta concepción de una educación significativa orientada a la transformación de la realidad, el relato del museo no se limita a una exposición taxativa de los hechos violentos asociados a la Operación Orión. En un intento por ofrecer una comprensión crítica, los sitúa

en un contexto histórico amplio, identificando tanto factores estructurales como inmediatos que los originaron, el papel desempeñado por distintos actores, los beneficios obtenidos y las consecuencias sociales, culturales y emocionales que dejaron en el territorio y en la vida de las víctimas. Así, se busca que los estudiantes, además de comprender lo ocurrido en su entorno, reorienten su mirada sobre el presente, asuman posturas reflexivas y comprometidas frente a su realidad, y proyecten acciones que contribuyan a redefinir el rumbo de la historia local hacia un futuro en paz.



Figura 4.42. Detalle del libro abierto, símbolo de la historia de la Comuna 13.

En consonancia con este propósito, al final del gran mural se representa un libro abierto, con la historia de la Comuna 13 a medio escribir, esperando a que sean los propios estudiantes quienes la continúen.

4.3.5. MEM C-13 y PEI: articulación desde las necesidades de la Comuna 13

Las diversas necesidades sociales y comunitarias que emergen del contexto de la Comuna 13 no solo han sido traducidas en objetivos pedagógicos dentro del MEM C-13, sino que también han cimentado los fundamentos del PEI, el cual asume una función social, ética y política en el territorio, proyectando a la escuela como un agente de transformación comprometido con su comunidad. En este marco, el museo escolar no se configura como una iniciativa marginal o extracurricular, sino como un núcleo pedagógico articulador de los procesos formativos que atraviesan la vida institucional.

Esta articulación entre necesidades sociales, proyecto educativo y museo de memoria tiene su origen en una lectura crítica e intencionada que promovió Manuel (R) en torno a lo dispuesto por la Ley 1448 de 2011, también conocida como Ley de Víctimas (Congreso de Colombia, 2011). En particular, el Artículo 143, que impone al Estado el deber de facilitar la reconstrucción de la memoria como garantía del derecho a la verdad —tanto para las víctimas como para la sociedad en su conjunto— fue interpretado por la comunidad educativa como

una responsabilidad propia. En tanto institución pública y estatal, la Institución Educativa Eduardo Santos no solo reafirmó el reconocimiento de sí misma como una colectividad víctima del conflicto armado, sino que asumió con decisión su deber de memoria, lo cual se materializó en la creación del MEM C-13. Como afirma Manuel (R): “Nos dimos cuenta de que teníamos una deuda con las víctimas; pero no fue hasta 2018 con la creación del museo que comenzamos a actuar de manera decidida”.

La responsabilidad de memoria no solo fundamenta las acciones del museo, sino que también determina la apuesta educativa de la institución y la organización curricular que la sustenta. De este modo, el PEI ha ido adaptando sus prácticas pedagógicas a las necesidades de una comunidad atravesada por la violencia y la exclusión. Lo que inicialmente surgió como un conjunto de expectativas de orientación temporal con la creación del museo, ha sido objeto de apropiación institucional en toda la escuela. Según Manuel (R), esta institucionalización ha sido clave para que el museo no sea un esfuerzo aislado: “No podemos tener el museo por un lado y la propuesta pedagógica por otro. Organizamos los temas y les dimos sistematicidad para darle sentido a lo que hacíamos”. Bajo el lema “Mambrú no se fue a la guerra, Mambrú se quedó en la escuela”, la institución resignifica su espacio como un lugar de protección, resistencia y memoria, asegurando que el pasado traumático sirva como base para evitar nuevas víctimas, transformar vidas y mantener viva la memoria.

Para evitar que la memoria quedara confinada únicamente al espacio del museo, las prácticas memoriales fueron integradas a la planificación académica y organizadas en nodos de aprendizaje que conectan diversas asignaturas. Como explica Vanessa (P): “Trabajamos articulando áreas. Por ejemplo, el nodo de sociedad incluye ciencias sociales, ética, economía y política”.

En este enfoque, la historia local no se trata como una asignatura aislada, sino como parte de una red interdisciplinaria que aborda el pasado desde múltiples perspectivas. Carlos (P), desde el área de inglés, señala que la transversalización no se limita a las asignaturas de ciencias sociales tradicionalmente vinculadas al estudio del pasado, sino que también se extiende a otras áreas curriculares: “Se diseñan actividades que conectan las experiencias del museo con el aprendizaje del idioma, garantizando que la memoria colectiva permee todas las áreas del aprendizaje”. A su vez, Manuel (R) subraya que se trata de un enfoque integral, en el que la memoria “permee todas las áreas y líneas de aprendizaje, porque es lo que puede producir un cambio real en la formación de los estudiantes”.

Como consecuencia, la memoria colectiva en el MEM C-13 no solo funciona como una fuente de identidad interna para la comunidad de la Comuna 13, sino que también proyecta esa identidad hacia el exterior, generando reconocimiento y validación más allá del ámbito escolar. Como menciona Manuel (R) “Existen colegios que han desarrollado experiencias en la construcción de paz, y cuando se menciona la memoria en Medellín, es

inevitable asociar al Eduardo Santos”. El impacto del trabajo del museo ha llegado a ser tal que, en 2021, el MEM C-13 fue galardonado con la Condecoración Orquídea del Concejo de Medellín, un reconocimiento al mérito educativo por sus contribuciones a la pedagogía de la memoria en la ciudad.

En síntesis, la creación del MEM C-13 y su propuesta formativa asociada al PEI, responde a diversas necesidades de orientación temporal profundamente ancladas en la experiencia colectiva de la Comuna 13 y su comunidad educativa, marcada por una herida intergeneracional derivada de la Operación Orión y otras formas de violencia persistentes en el territorio. Surge así por la necesidad de nombrar lo ocurrido, documentarlo y recuperar la memoria de las víctimas, como una forma de dar sentido al dolor vivido y de evitar que los hechos sean borrados, distorsionados, silenciados y de este modo se vuelvan a repetir.

Ante el abatimiento y las fracturas provocadas por la violencia, emerge también la necesidad de consolidar una identidad comunitaria renovada, que parta del reconocimiento colectivo de la tragedia y de la condición de victimización, pero que, a la vez, se proyecte hacia el futuro desde la resiliencia histórica de la comunidad y su apuesta por un porvenir mejor y en paz. Librarse de las ataduras de la violencia implica, a su vez, desafiar y dismantelar las narrativas que la normalizan, entre ellas aquellas que se valen de la negación y del olvido como estrategias de silenciamiento.

Más allá de estas necesidades inmediatas, la institución educativa, a través del museo responde también al deseo de dejar un testimonio duradero, una inscripción simbólica y material en la historia del territorio. Esto implica no solo recordar, sino también trascender el presente, asegurando que lo vivido no solo adquiera significado para las nuevas generaciones, sino que también les permita afrontar críticamente problemáticas persistentes, como la repetición de la violencia a la que se exponen en su mismo entorno.

4.4. La propuesta del MEM C-13: educación histórica entre memoria e historia

En este apartado se retoma la propuesta educativa del MEM C-13, cuyos objetivos estructurantes responden a las necesidades de orientación temporal derivadas de la violencia vivida en la Comuna 13. A partir de ello, se busca determinar el posicionamiento que adopta la educación histórica entre la memoria y la historia, con el fin de establecer si, en efecto, se propicia un diálogo constructivo entre ambas que favorezca el desarrollo de la conciencia histórica.

Al analizar cómo se concreta esta propuesta en el plano narrativo y representativo, surgen preguntas sobre el lugar que ocupa la historia disciplinar en el relato pedagógico del

museo. En particular, se explora si las memorias comunitarias —centradas en las experiencias vividas por la población local— son objeto de un examen crítico y contextualizado que permita ampliar la comprensión histórica.

En este marco, se examina la tensión entre el deseo de afirmar una narrativa identitaria cohesionadora, reparadora y liberadora y la posibilidad de someter dicha narrativa a una mirada histórica crítica. A partir de este análisis, se valorará en qué medida la propuesta educativa del MEM C-13 favorece o restringe el desarrollo de la conciencia histórica como resultado del diálogo entre memoria e historia, mediado por la educación histórica.

Bajo el enfoque de la educación histórica entendida como desarrollo de la conciencia histórica, y en consonancia con posturas como la de Seixas (2004, 2016), esta debe partir de las necesidades de orientación temporal que emergen de las creencias memoriales y las identidades construidas en el mundo de la vida de comunidades como la de la Comuna 13. Estas orientaciones iniciales deberían ser recogidas por propuestas educativas como la del MEM C-13 y sometidas a un análisis crítico desde la disciplina histórica. Como resultado de este proceso, se generarían nuevas y mejores representaciones del pasado que, al retornar a la comunidad, le permitan resignificarlo en relación con su presente y con los horizontes de futuro, fortaleciendo así su capacidad efectiva de orientación temporal.

No obstante, al observar la práctica del MEM C-13, se evidencia una educación histórica más orientada a la preservación y valorización de las memorias e identidades comunitarias que inicialmente motivaron el acercamiento al pasado. Esta inclinación hacia la memoria deja en buena medida relegada la dimensión disciplinar de la historia, entendida como la reconstrucción de procesos históricos mediante prácticas de interpretación crítica, sustentadas en el análisis riguroso de fuentes y el contraste de perspectivas, con el fin de elaborar explicaciones plausibles. Como consecuencia, la educación histórica deja de operar como puente y el ciclo entre memoria e historia se ve interrumpido. Tal interrupción se hace evidente en las representaciones de la violencia que conforman el relato histórico que el museo transmite y que pudieron ser identificadas gracias a la aplicación conjunta de las claves narrativas en la sección anterior.

Por una parte, el análisis a través de las claves narrativas evidenció que el relato del MEM C-13 conduce a la desnormalización de la violencia ejercida sobre la Comuna 13 y su población. Lo hace en la medida que la inscribe dentro de un marco histórico amplio que la presenta como un fenómeno constante, pero no inmutable, cuya comprensión requiere atender tanto a sus raíces estructurales como a sus manifestaciones más recientes. Al mostrar que no se trata de un hecho natural, sino del resultado de decisiones humanas guiadas por intereses específicos, desmonta la idea de que la violencia es irracional o que es ejercida de forma espontánea, impulsiva, y desinteresadamente. Por el contrario, muestra

que su recurrencia se explica en razón de los factores estructurales que la generan y sostienen, y de los beneficios que buscan maximizar quienes la ejercen.

Además, con casos tomados de la historia propia de la comunidad comprueba que la violencia no es ineludible y que han existido alternativas colectivas para enfrentarla y transformarla. Por consiguiente, la violencia no se representa como natural o inherente; y en cambio se revela como un fenómeno histórico construido, explicable y comprensible y, por tanto, modificable. De este modo se posiciona el mensaje de que ni el territorio ni la población de la Comuna 13 son intrínsecamente violentos. Al contrario, han sido víctimas de la violencia y quienes han cargado con sus mayores costos, entre ellos el estigma, que el museo confronta abiertamente. Tal labor es fundamental para reconfigurar la percepción pública sobre la comunidad y abrir espacio a una resignificación identitaria basada en la resistencia y la reconstrucción.

No obstante, al representar a la comunidad como un colectivo irrestrictamente victimizado, resiliente y comprometido con la paz, en aras de satisfacer las necesidades identitarias y de reconocimiento social y político, se incurre en algunas sobreesimplificaciones y se evaden ciertas complejidades del proceso histórico.

La tensión entre la necesidad de afirmar un relato identitario y el desafío de someterlo a examen crítico se manifiesta de varios modos. La primera de ellas procede del compromiso del museo con la promoción de una comprensión del conflicto armado centrada en la perspectiva de las víctimas. Como dice Manuel (R) “La voz que hay aquí es la de las víctimas, eso es lo distintivo.” La implicación inmediata es que la narrativa del museo no da mucho lugar a las perspectivas de los distintos actores responsables de la violencia, ya fuera como determinadores o ejecutores de la violencia. Sobre esta elección, Paula (P) afirma que “Lo hemos conversado y tenemos algo muy claro: ‘el museo es una narrativa contada a múltiples voces, pero de víctimas; y el papel del victimario, si bien hace parte de la historia no cabría en este espacio’.”

Indudablemente, la opción de los creadores de privilegiar la voz de las víctimas es coherente con el propósito memorial del museo y con el mandato ético y político que lo guía: exaltarlas y proyectar la narración desde su perspectiva, considerando que en algunos relatos oficiales han sido marginadas o excluidas. Sin embargo, desde una perspectiva histórica es necesario anotar cómo ello se logra a expensas de excluir otras perspectivas históricamente relevantes, en este caso la de los perpetradores. Si bien es comprensible que, desde una perspectiva memorial, surja el temor de que tal multiperspectividad histórica resulte ofensiva y pueda erosionar el proyecto del museo, desde una perspectiva histórica disciplinada, es necesaria para reconstruir la complejidad de los hechos y lograr una mejor comprensión de lo ocurrido, dando espacio a la contrastación y a la resolución de preguntas y contradicciones que surgen en la interpretación de un hecho histórico como la Operación Orión.

En línea con lo anterior, también se observa una sobresimplificación en la representación de los actores históricos, sean estas víctimas o victimarios. Por un lado, tanto determinadores como ejecutores de la violencia son representados como externos a la comunidad, y son los responsables absolutos de la violencia ejercida. Por otro lado, la población de la Comuna 13 —pese a su heterogeneidad— suele representarse como un actor homogéneo, cuya desvinculación absoluta de la violencia se enfatiza de manera recurrente. Esta representación diluye las experiencias particulares y las acciones de ciertos sectores que no encajan plenamente en la noción de víctima colectiva y resiliente que el museo procura proyectar, pero que también forman parte de la realidad local. De hecho, algunas personas no fueron únicamente víctimas pasivas, sino que participaron en la perpetración de la violencia, ya fuera mediante acción directa, colaboración o complicidad. Asimismo, no todas las víctimas han mantenido un compromiso sostenido con la no violencia: aun habiendo sufrido daños, algunas han incurrido en actos de venganza o retaliación, e incluso se han vinculado a grupos armados para ejercer justicia por mano propia. Así, las categorías de “víctima” y “perpetrador” no son siempre estáticas ni excluyentes, y las respuestas al sufrimiento no se reducen únicamente a la resiliencia y la transformación positiva.

La construcción polarizada y antagónica entre víctimas y victimarios se refuerza mediante una representación detallada de los costos humanos, sociales y emocionales que han recaído sobre las víctimas, mientras que los beneficios derivados del ejercicio de la violencia se asignan a los perpetradores. Sin embargo, esta delimitación tajante resulta simplificadora, pues los efectos destructivos de la violencia también han alcanzado a quienes la ejercieron, al verse expuestos —en distintos momentos— a deterioro de la salud física o mental, rupturas familiares y exclusión social; además, no todos los perpetradores han obtenido beneficios tangibles o duraderos. Del mismo modo, algunos sectores victimizados, pese a las pérdidas sufridas, han accedido a formas de visibilidad, organización o reconocimiento político inexistentes antes del conflicto violento. Esta condición, derivada de su estatus como víctimas, puede interpretarse como una forma de empoderamiento simbólico y de acceso a derechos previamente negados; no obstante, ello no implica justificación alguna ni compensa la violencia padecida. Así, la asignación estricta de los costos a las víctimas y de los beneficios a los victimarios desconoce la complejidad de las trayectorias individuales y colectivas en contextos de conflicto armado, donde las fronteras entre daño, provecho y perjuicio resultan más porosas de lo que la narrativa museográfica sugiere.

En un sentido similar a lo que ocurre con los responsables, el tratamiento de las causas del conflicto tiende a situarlas en factores estructurales —sociales, políticos y económicos—, y por lo tanto ajenos a las decisiones e intereses de personas o colectivos dentro de la comunidad. De este modo, se externaliza la responsabilidad por la violencia fuera de la comunidad, pero a costa de perder de vista la compleja articulación de factores

causales macro, meso y micro, estructurales y resultantes de la acción motivada y de las decisiones de actores en todos estos distintos niveles.

Ante la intensidad y la gravedad de las necesidades memoriales e identitarias, resulta difícil renunciar a los efectos aglutinadores, sanadores y liberadores de la memoria, que se expresan en la afirmación de vínculos comunitarios, la consolidación de identidades colectivas y la definición simbólica de amigos y enemigos comunes. Máxime cuando esta narrativa redonda también en una percepción de sanación de las heridas de la violencia, en la liberación de un estigma revictimizante, y en la proyección esperanzada de transformación social. De este modo, la alternativa que ofrece la memoria, tiende a imponerse sobre la historia disciplinar, poniendo de relieve que, en contextos híbridos como lo es el MEM C-13, la integración entre ambas no se logra de forma sencilla ni mucho menos automática.

Al resaltar estos elementos, se puede afirmar que el museo esboza una propuesta en la que la educación histórica se orienta a favorecer la preservación y el enriquecimiento de las creencias memoriales, identidades y aspiraciones de la comunidad; y en cambio relega a un segundo plano la adopción de un enfoque histórico disciplinado, orientado a someter las propias memorias comunitarias a procesos de contrastación de fuentes, mayor contextualización, análisis más pormenorizado de causas y consecuencias, multiperspectividad y construcción argumentada de explicaciones. Por esta misma razón, en la práctica los objetivos propios de una enseñanza histórica disciplinar —como el desarrollo del pensamiento histórico para comprender críticamente los procesos pasados en su relación con el presente y el futuro— ocupan un lugar secundario.

4.4.1. Razones de la desconfianza hacía la historia y del favorecimiento de la memoria

El predominio de la memoria sobre la historia disciplinar en la institución educativa y, por extensión, en el MEM C-13, no es casual. Responde a tres factores interrelacionados: 1) la asociación de la historia disciplinaria con la historia oficial; 2) una visión dicotómica que privilegia las tensiones entre memoria e historia; y 3) una comprensión limitada del “pensamiento crítico” que reduce su ejercicio a la producción de contrarrelatos.

En primer lugar, la equiparación de la historia académica con la historia oficial se sustenta en la idea de que esta opera como un recurso de poder de los vencedores sobre los vencidos. Frente a ello, la memoria colectiva aparece no solo como escudo protector, sino como medio para articular relatos subalternos desde el territorio. En palabras de Manuel (R) “La historia escrita que conocemos siempre ha sido la historia de quienes se la apropian una vez terminan las guerras... la historia de los vencidos nadie la suele contar.” Esta concepción coincide con la crítica de diversos historiadores y filósofos de la historia a la historiografía

tradicional. Así, Walter Benjamin (2023), en *Sobre el concepto de la historia* —publicado originalmente en 1942—, sostiene que las narrativas históricas dominantes, como todo documento cultural, encubren formas de barbarie al silenciar a los vencidos. Desde esta perspectiva, la memoria se reivindica como un acto de resistencia y como el único recurso legítimo para las voces subalternas, en este caso las víctimas de la Operación Orión y sus secuelas. El propio Manuel (R) refuerza esta postura “La concepción del museo no es desde la historia oficial, es desde la gente que está aquí, desde los que llevamos del bulto, desde los que murieron y desaparecieron. Desde las víctimas. Entonces siempre serán esas voces.”

Esta percepción crítica de la historia se nutre también de experiencias concretas. Por ejemplo, Manuel (R) recuerda un debate en el Concejo Municipal de Medellín, donde algunos concejales “nos acusaban de adoctrinadores, de instrumentalizadores” y “recurrieron a la historia para presentar fechas y hechos, buscando contradecir lo que las comunidades relatan y hacer que sus voces parezcan falsas.” En este sentido, la historia no se concibe como un saber neutral, sino como herramienta de poder para deslegitimar memorias comunitarias.

La segunda razón que alimenta la desconfianza hacia la historia se relaciona con la forma en que el equipo del museo y sus colaboradores conciben la relación entre ambas. Predomina una visión dicotómica que enfatiza las tensiones y deja en segundo plano sus posibles articulaciones. Este distanciamiento se ha visto reforzado por interacciones con ciertos sectores académicos. En encuentros en universidades privadas de Medellín como EAFIT y la Pontificia Bolivariana, se cuestionó la legitimidad del trabajo en memoria surgido de iniciativas populares como el MEM C-13, apelando a argumentos de cientificidad. Según relata Manuel (R) “Se dice que cualquiera puede hablar de sus memorias, pero eso no significa que sea lo que hay que contar, porque eso no es científico.” Estas posturas reproducen lógicas de exclusión que deslegitiman narrativas no ajustadas a los criterios de la historia disciplinar, dificultando el diálogo crítico entre ambas perspectivas.

A ello se suma la percepción de que la historia académica, por su carácter formal, resulta distante y poco conectada con las experiencias de comunidades marginadas como la Comuna 13. Se le reprocha ser ajena e inoperante ante la desorientación temporal que genera la violencia. En contraste, la memoria se percibe como una práctica más cercana, sensible y reparadora.

Vanessa (P) establece un claro paralelismo entre, por un lado, una docencia tradicional que se limita a repetir la historia contenida en los libros de texto, y por otro, una práctica pedagógica transformadora basada en la memoria:

¿Soy la profe de sociales que hoy repite una historia que me enseñaron los libros, que me enseñaron en la universidad; o paso a ser la profe que va a ser una agente de cambio en su territorio? Y decidí ser esa segunda. En los libros

está la historia, pero en nosotros está reescribirla, y reescribirla desde la memoria.

Una vez más, la relación entre memoria e historia se plantea como una disyuntiva. Dependiendo del tipo de rol docente que se quiera asumir, parecería necesario optar entre una u otra: reproducir una historia académica descontextualizada o comprometerse con una memoria situada que busca resignificar el pasado desde las vivencias locales, con sensibilidad y sin indiferencia.

Un tercer factor se vincula a cómo se entiende el desarrollo de la “comprensión crítica”. En el MEM C-13, este objetivo se materializa principalmente en la construcción de contranarrativas que disputan las versiones oficiales, dando voz a sectores marginados. Si bien este enfoque es válido, se limita cuando se concibe el pensamiento crítico únicamente como contestación discursiva. Siguiendo a Bermúdez (2014), promover el pensamiento crítico en educación histórica implica que los estudiantes elaboren explicaciones propias y plausibles mediante métodos como la corroboración y análisis de fuentes, la contextualización de creencias, la identificación de cambios y continuidades, y la construcción de narrativas multivocales y multicausales. Estas estrategias integran además herramientas como el planteamiento de problemas, el escepticismo reflexivo, la multiperspectividad y el pensamiento sistémico.

Al relegar la historia bajo el supuesto de que solo reproduce narrativas dominantes, se invisibiliza que, dentro de la historiografía —incluida la colombiana—, existen corrientes críticas como la historia social, la historia desde abajo, la historia marxista, la escuela de los Anales o la historia oral. Todas ellas han desarrollado marcos teóricos y métodos para visibilizar perspectivas marginadas y memorias subalternas. La falta de formación docente en esta diversidad de enfoques lleva a desaprovechar un valioso potencial para integrar memoria e historia en un trabajo complementario. En esta línea, Bermúdez, et al. (2020) proponen un doble proceso de “historización de la memoria” y “memorialización de la historia”.

En síntesis, la preferencia por la memoria sobre la historia disciplinar en el MEM C-13 se sustenta en concepciones críticas hacia la historiografía tradicional, experiencias que refuerzan la idea de la historia como herramienta de poder, una visión dicotómica que limita el diálogo entre ambas y una noción restringida del pensamiento crítico. Superar estas barreras requiere reconocer la pluralidad interna de la historia académica y explorar metodologías que permitan articularla con la memoria como campos no en disputa, sino complementarios.

4.4.2. Algunas demostraciones de acercamiento entre historia académica y memoria

A pesar de todas las prevenciones para con la historia académica, hay situaciones puntuales en las que se reconoce su contribución al trabajo de memoria promovido por la institución educativa. En un tono más conciliador, Manuel (R) reconoce que “La misma historia se construye a partir de las memorias de distintos grupos.” Asimismo, afirma que la fidelidad del relato del museo puede defenderse en ciertas situaciones y ante ciertas críticas como las proferidas por los concejales, gracias a fuentes que proporcionan evidencia y a las que él alude como historia:

Nosotros lo único que podemos señalar es: ahí está la historia. Afortunadamente ahí están las investigaciones del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), las investigaciones periodísticas, la novela La sombra de Orión de Pablo Montoya, el libro de Hernando Londoño, todos los escritos que se han producido alrededor de la Comuna 13, el informe de la JEP, el caso contra el Estado Colombiano ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH).

Dentro de la institución educativa también se han explorado formas de complementar la experiencia del museo con materiales históricos y literarios. Andrés (P), describe una actividad en la que los estudiantes contrastan las evidencias presentadas en el museo con otras fuentes documentales y narrativas. Según explica el mismo docente:

Hay algo previo antes de ir allá... Dentro del aporte que se hace es mirar informes para que los muchachos sepan que sí hay fuentes documentales.

Vamos a coger un capítulo de La huella invisible de la guerra. También mirar el libro de Pablo Montoya, que lo tuvimos aquí en el colegio con los estudiantes.

Actividades como esta pueden conducir al desarrollo de interpretaciones más críticas del relato del museo, al fomentar su análisis a la luz de otras fuentes académicas y literarias que amplían o matizan sus contenidos. Aunque estos ejemplos evidencian las posibilidades de diálogo entre memoria e historia, su carácter puntual no alcanza a revertir la tendencia predominante en el MEM C-13 y en la institución educativa, donde al procurar relacionarse con el pasado, se privilegia la memorialización sobre la indagación histórica disciplinada.

En conclusión, la propuesta educativa del MEM C-13 se articula a partir de una multiplicidad de objetivos que reflejan las identidades y memorias vivas de la comunidad en la que fue concebido. Esta conexión profunda con su contexto de origen, lleva a que el museo pueda considerarse, en principio, como una iniciativa no solo situada, sino también significativa y relevante. Sin embargo, se advierten limitaciones importantes en la incorporación de la historia académica dentro de esta propuesta. En la práctica, la educación histórica que atraviesa tanto el museo como el proyecto educativo institucional tiende a

gravitar en torno a las necesidades del presente y a los anhelos futuros que motivaron la creación del MEM C-13, sin someterlos a una indagación histórica rigurosa. Esto impide la construcción de explicaciones más disciplinadas sobre las causas, el desarrollo y las consecuencias de la violencia en la Comuna 13, fundamentadas en una multiplicidad de perspectivas, en el uso crítico de fuentes, en la contrastación de evidencias y en la aplicación de principios, conceptos y métodos propios de la disciplina histórica.

Asimismo, se observa que las desconfianzas y concepciones que circulan entre los creadores y gestores del museo respecto a la historia académica —frecuentemente entendida como una narrativa oficial, elitista y distante— dificultan un diálogo productivo entre historia y memoria. Este distanciamiento limita la capacidad de la educación histórica para funcionar como un puente que contextualice, problematice y enriquezca los relatos de memoriales. Como consecuencia, se restringe el potencial formativo de la educación histórica para promover habilidades como el pensamiento histórico en los estudiantes. Esta situación pone de manifiesto una formación y experiencia profesional limitadas en relación con las alternativas pedagógicas disponibles. En particular, se evidencia falta de conocimiento sobre enfoques, modelos y recursos que, de ser incorporados a la propuesta innovadora del museo, podrían consolidar una educación histórica renovada y crítica.

No obstante, conformarse con esta conclusión conduciría a perder de vista el potencial de lo que ocurre en el museo con los usos que hacen los estudiantes de la historia, apropiándose de ella para darle significado a sus vidas al formar identidad y buscar influir en su entorno. Lo que está en juego en estos procesos va más allá de la comprensión derivada del desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, poniendo dentro de la perspectiva analítica otras dimensiones como pueden ser el autorreconocimiento y la sensibilidad hacia el pasado. Estas cuestiones serán analizadas a continuación.

4.5. Ampliación de la educación histórica como desarrollo de la conciencia histórica desde la práctica museística

El análisis de este apartado continúa enmarcándose en la educación histórica entendida como desarrollo de la conciencia histórica (Seixas, 2004, 2016). Sin embargo, el foco ya no se limita al pensamiento histórico y sus operaciones mentales, sino que se amplía para incluir otros factores esenciales para comprender un fenómeno tan complejo como la conciencia histórica: actitudes, emociones, motivaciones, expectativas y sentimientos, cuya intervención es reconocida por diversos autores (Karlsson, 2011; Körber, 2016; Nordgren, 2019). El MEM C-13 activa estos elementos mediante su práctica pedagógica, al movilizar la cultura histórica de la que es una manifestación (Nordgren, 2016). Así, parece favorecer

dimensiones que, en propuestas como la de Historia Significativa de Popa (2023), se vinculan con la “formación de una identidad histórica” y la “sensibilidad hacia el pasado violento”.

Desde este marco ampliado —que considera tanto los usos de la historia como parte de la cultura histórica presente en los museos escolares como la construcción de significados en torno a ellos— se continuará el análisis del MEM C-13, entendiendo que en él confluyen, con distinta intensidad, procesos de construcción de sentido sobre el conflicto armado. Estos procesos permiten apreciar su potencial y valor en términos de cultura y conciencia histórica, especialmente en dimensiones como el autorreconocimiento en relación con la historia, la sensibilidad hacia el pasado y la comprensión histórica. A continuación, se examinará cómo estas dimensiones se manifiestan en las experiencias que el MEM C-13 propicia.

4.5.1. Reescribir el libro de la historia para cultivar la autorrepresentación

La autorrepresentación en relación con la historia se cultiva cuando los estudiantes participan activamente en la construcción de una identidad histórica propia. Según Rüsen (2004), esta elaboración identitaria se relaciona con la conciencia histórica, entendida como una forma de orientación práctica en el tiempo, la cual incluye una dimensión subjetiva: la manera en que los actores, en este caso los estudiantes, se sitúan a sí mismos en procesos históricos. Esta dimensión interna confiere a la subjetividad un carácter temporal, que se concreta en una identidad histórica: una forma de percibirse como parte de un todo que trasciende la experiencia individual. De este modo, el sujeto puede comprender su biografía como expresión de procesos históricos colectivos, lo que favorece un sentido de pertenencia, continuidad y proyección más allá del presente inmediato.

En esta línea, el MEM C-13 involucra a los estudiantes en un ejercicio activo de reconstrucción de la historia de su comunidad, permitiéndoles consolidar una imagen de sí mismos como seres históricos insertos en un proceso más amplio, que atraviesa las distintas dimensiones temporales. En el museo se evidencia que es posible cambiar la historia al reconciliarse con el pasado, resignificarlo y narrarlo de otra manera. Muestra de ello es que al final del recorrido por el Mural se encuentra la imagen de un libro abierto, que no solo simboliza la historia, sino también la posibilidad permanente de reescribirla. En palabras de Paula (P) “El mural termina con un libro en blanco que promueve que construyamos la historia, que cambiemos, porque nosotros somos los dueños.”

A través de metáforas visuales como esta, el acercamiento al pasado que propone el MEM C-13 responde a una doble necesidad: por un lado, cuestionar versiones externas y estigmatizantes de la historia, muchas veces negacionistas; por otro, proyectar una visión esperanzadora, enraizada en el deseo colectivo de construir un futuro en paz. Así, la reescritura del pasado no se limita a reinterpretar lo sucedido, sino que también abre la

posibilidad de imaginar un rumbo compartido hacia adelante. Como parte de este proceso, los estudiantes han asumido distintos roles, entre los cuales de manera ilustrativa aquí se exploran dos. Por un lado, actúan como ‘bisagra’, articulando su memoria personal y familiar con una memoria colectiva, base del relato histórico que sustenta el museo. Por otro, se convierten en ‘artífices de representaciones y símbolos’ que configuran el relato museístico, lo que les permite proyectarse y desempeñarse como sujetos con agencia, capaces de incidir en el curso de la historia.

De este modo, la posibilidad de reescritura de la historia local que tiene lugar en el MEM C-13 contribuye a cultivar la habilidad de autorrepresentación histórica. Ya sea actuando como bisagras entre diversas memorias o como artífices de las representaciones, los estudiantes emplean la historia como una herramienta para construir identidad en relación con su comunidad y en procura de transformar su entorno inmediato. A continuación, se explora, en primer lugar, el papel activo que desempeñan los estudiantes como mediadores entre memorias personales, familiares y colectivas; y, en segunda instancia, su rol como artífices de representaciones históricas en las que se plasman como sujetos históricos con agencia transformadora.

4.5.1.1. Estudiantes como bisagra entre memorias individuales y colectivas

La autorrepresentación histórica se cultiva en el MEM C-13 cuando los estudiantes se involucran en la transmisión de memorias en las que lo personal se entreteje con lo colectivo. Al hacerlo, su subjetividad adquiere una dimensión temporal que los inscribe como parte de un todo histórico del que son parte, al tiempo que les da trascendencia, tal como se mostrará a continuación.

El punto de partida del relato histórico construido en el MEM C-13 no reside en relatos oficiales preexistentes. De hecho, uno de sus propósitos es precisamente generar distanciamiento de ellos. Por esta razón, en lugar de reproducir versiones institucionalizadas del pasado, el museo prefiere nutrirse de la experiencia histórica vivida por la comunidad, la cual se incorpora activamente al contenido museístico a través de múltiples canales, dinámicas y formatos que mantienen en flujo constante la memoria colectiva.

El diálogo abierto y espontáneo es uno de los canales por los que fluyen testimonios que dinamizan la reelaboración constante del relato del MEM C-13. Este proceso se apoya en el vínculo de confianza consolidado entre la comunidad y la institución escolar a lo largo del tiempo. De ello da cuenta Manuel (R) con un ejemplo “Un padre de familia y habitante del sector de Barrionuevo me echaba un testimonio que no tenemos. Hay muchos testimonios que no se tienen. Entonces son muy importantes porque ayudan a enriquecer la narrativa”.

Además de estas contribuciones espontáneas, el museo también se alimenta a través de estrategias más intencionadas, que propician el encuentro con las víctimas y la

recuperación de sus relatos. Así lo expresa Vanessa (P) “Nosotros hacemos la renovación de esa sala de reparación simbólica y hacemos el ejercicio de ir a buscar víctimas, de hablar con ellas, de que compartan el testimonio de ellos”.

En este proceso las y los estudiantes no se limitan a ser meros espectadores, sino que se convierten en piezas clave dentro de la cadena de transmisión memorial, actuando como bisagras en diversos sentidos: articulan lo íntimo y lo público; así mismo, lo personal-familiar y lo colectivo dentro del ámbito escolar.

A través de actividades pedagógicas diseñadas desde distintas materias en torno al museo, los estudiantes asumen el papel de mediadores de la memoria. Por ejemplo, durante una visita al MEM C-13 planeada en la clase de inglés, se les propuso complementar el contenido del museo con historias propias. Al participar en esta actividad de clase, Andrés (E) recuerda “La actividad consistía en añadir más conocimientos, complementar lo que decía el museo, con las historias que nosotros llevábamos por nuestra parte”. Para cumplir con la tarea, Salomé (E) comenta que se organizaron en grupos y decidieron reunirse en casa de uno de sus miembros “Ahí estaban la abuela y la mamá de él; y entonces nos contaron más historias y experiencias vividas. Por ejemplo, a la mamá de él le mataron una amiga en sus piernas”. Además del acopio de historias, el reto consistía en que debían socializarlas en inglés. Al hacerlo, Andrés (E) advirtió cómo los relatos de sus compañeros lo conectaban con las historias que había crecido escuchando en su casa. Así lo relata:

Estuvimos en el museo contando la historia en inglés, lo que me transportó a las historias de mi mamá. Desde muy pequeño he escuchado la historia de la Comuna 13 y de la Operación Orión, porque mi mamá me contaba la historia de cómo tenía que venir a estudiar y qué un tipo que incluso la acosaba, la esperaba afuera del colegio y todo y la perseguía a todos lados. Entonces, mi mamá llegó a tener el pensamiento de que le iban a hacer algo. Un día, entre tantas guerras que hubo por acá, mi mamá regresando por la casa encontró el cadáver de ese señor ahí tirado porque ya lo habían matado.

Por su parte, para Salomé (E) lo más significativo fue el proceso colaborativo en el que cada participante aportaba desde su perspectiva, enriqueciendo la construcción de un relato más amplio:

Como te decía, yo solamente tengo unos vagos recuerdos de lo que me contaban mi abuela y mi papá ¿Cierto? Pero tengo compañeros que tienen muchas historias. Entonces, fue interesante ver cómo otras personas tienen diferentes partes de esta misma historia.

Finalmente, la misma Salomé (E) concluye que el principal aprendizaje que le dejó esta actividad fue que “Desde diferentes puntos de vista podemos aportar. Yo tengo una historia, pero tú tienes otra, y juntos la hacemos una sola”.

Este tipo de metodologías testimoniales se extiende a otras asignaturas. Nicol (E), por ejemplo, recuerda una actividad en la clase de ciencias sociales que consistió en hacer entrevistas a miembros de la comunidad sobrevivientes de la Operación Orión. En su caso, entrevistó a una vecina “Le pedí permiso para contar su historia; aceptó, pero prefirió no mostrar su cara, aún teme represalias. Fue muy triste verla llorar mientras relataba lo ocurrido hace 20 años”. La transmisión testimonial a través de los estudiantes muestra que el conflicto y sus efectos no han sido totalmente superados y que existe una percepción de riesgo latente en las víctimas, cuya carga puede ser trasladada a los estudiantes.

Es importante resaltar que este flujo de memorias también va más allá de las actividades escolares que tienen lugar dentro del currículo formal. Como también señala Andrés (E) “Conversamos frecuentemente sobre esto en el colegio y en casa de mis amigos... Nunca terminamos de contarnos toda la historia que llevamos dentro”.

En el espacio del museo, uno de los puntos en donde se materializa con claridad la articulación de memorias proveniente del hogar y los barrios de los estudiantes es la Sala de Reparación Colectiva, que responde tanto a una lógica de conservación como de transformación, y por ello se renueva periódicamente. Por ejemplo, allí se encuentra la muestra *Bitácora*, donde los testimonios de personas mayores de la comunidad son ilustrados por sus propios nietos, estudiantes del colegio, propiciando un diálogo intergeneracional. El valor de los contenidos de esta muestra es destacado por Manuel (R) ya que “Resaltan la conexión entre generaciones, haciendo de la memoria un componente fundamental que entrelaza contextos escolares, familiares y comunitarios, y articulando las luchas del pasado con los esfuerzos actuales por reconstruir y educar”.

Como se aprecia, en su rol como bisagras, los estudiantes articulan fragmentos de memoria íntima —vivencias heredadas, relatos familiares— con una narrativa común que incorpora lo individual, al mismo tiempo que lo trasciende. Así, los fragmentos de la historia personal de quienes habitan la Comuna 13 cobran resonancia, sentido y forma en el relato colectivo. En esta dinámica, los estudiantes no solo preservan la memoria, sino que también interrumpen el silencio, prolongan las voces del pasado y evitan que la historia de su comunidad caiga en el olvido.

Este ejercicio no solo fortalece el relato histórico comunitario, sino que también activa un proceso de autorreconocimiento. Al verse como parte de una historia mayor, los estudiantes construyen una identidad que no se limita al presente, sino que se enraíza en el pasado y se proyecta como duradera hacia el futuro. Más aún, al asumir un rol activo en la reconstrucción de la historia, comprenden que pueden incidir en ella, dándole forma. En este sentido, hacen uso de la historia para la formación de una identidad comprometida con la transformación de la realidad de la comunidad en la que habitan y de la cual se reconocen parte.

4.5.1.2. Los estudiantes como artífices de representaciones históricas sobre su comunidad.

Además de su papel como mediadores entre memorias personales y colectivas, los estudiantes también han asumido un rol fundamental en la manera en que estas memorias se representan visual y simbólicamente en el museo. En este segundo eje, se explora cómo su participación activa en la creación artística del MEM C-13 consolida su identidad como sujetos históricos con agencia.

La vinculación de los estudiantes en el desarrollo narrativo del museo opera de distintas maneras y en distintos niveles: desde pequeñas intervenciones locativas, que en ocasiones pueden pasar desapercibidas, hasta su participación en decisiones clave sobre qué contar, cómo hacerlo y con qué lenguajes. En un nivel más básico, han colaborado en la realización de adecuaciones dentro del espacio expositivo. Aunque estas tareas puedan parecer simples y rutinarias, se inscriben en una lógica de construcción cooperativa del museo, en la que cada quien aporta desde sus posibilidades. Esta forma de participación se refleja en las palabras de Nicol (E) "Cuando van a hacer una remodelación y algún detalle no gustó, nosotras nos encargamos de tapar esa parte para que otros hagan el molde, y luego nosotros pintamos".

No obstante, el involucramiento estudiantil alcanzó su máxima expresión en la elaboración de la pieza central del MEM C-13: el *Mural*. Su proceso de creación, tanto en la fase conceptual como en la artística, involucró en distinta medida a los estudiantes. La reconstrucción del proceso que realiza Manuel (R) da cuenta de ello. Antes de iniciar la elaboración del mural, fue necesario definir la historia que se representaría pictóricamente. Esta fue una decisión colectiva, resultado de un proceso de ideación participativo liderado por el equipo gestor del museo, en el que estaban representados distintos estamentos de la comunidad educativa, incluidos los estudiantes. Así lo relata el mismo Manuel (R) "Desde el principio decidimos contar la versión no oficial, basada en las voces de las víctimas y los testimonios recogidos. Nos organizamos en grupos, cada uno propuso textos y luego hicimos algunas modificaciones colectivas".

Una vez establecido el contenido, se dio paso al diseño visual del mural. Esta etapa fue liderada por el artista profesional Germán Niño Waldron, quien se interesó en el proyecto y se ofreció a trabajar en el gratuitamente, con la única condición de que los estudiantes participaran activamente. Esta solicitud coincidía plenamente con el espíritu participativo que orienta al museo. Manuel (R) recuerda:

Estuvimos de acuerdo porque queríamos que los estudiantes aportaran su visión. Se abrió una convocatoria a quienes les gustaba dibujar, y muchos

respondieron. Durante dos meses, el artista dialogó con ellos y al final eligió a seis para trabajar directamente.

Con el artista presente en la institución, la ejecución del mural se convirtió en un intenso proceso de trabajo colaborativo. Así lo describe Manuel (R):

Durante una semana aproximadamente, los muchachos trabajaban con él desde las 06:00 hasta las 22:00. Al día siguiente, cuando yo llegaba temprano por la mañana, ya estaban echando brocha. Al cabo de esa semana, el cambio ya era impresionante: de una simple pared, pasamos a una pared llena de pinturas que hablaba por sí sola.

Finalizada la pintura, se desarrolló un guion interpretativo del mural, que también fue un ejercicio colectivo. Según Manuel (R) "El guion se construyó colectivamente a partir de lo pintado, incorporando tanto el sentido de cada escena como las técnicas y variaciones propuestas por los estudiantes. Lo revisamos varias veces, pues era la narrativa visual del mural".

El proceso de creación del *Mural* muestra que los jóvenes participantes no se limitaron a reproducir pasivamente los hechos del pasado o a ponerle color a paredes que estaban en blanco. Por el contrario, contaron con espacios para reinterpretar la historia desde sus vivencias con una relativa autonomía y libertad. Esta aproximación no solo enriqueció pictórica y simbólicamente la representación del pasado, sino que también les permitió reivindicar su lugar dentro de la historia local —una historia en la que, tradicionalmente, su voz ha estado ausente o ha sido invisibilizada.

Lejos de ocupar una posición marginal en el relato histórico, los jóvenes se situaron a sí mismos como protagonistas. Lo hicieron apelando a recursos visuales y simbólicos que les otorgan agencia, es decir, la capacidad de actuar, decidir e incidir en los acontecimientos. Varias decisiones estéticas y narrativas que les permiten posicionarse como sujetos históricos con agencia se evidencian en algunas de las escenas del mural.

Por ejemplo, para abordar el fenómeno del mestizaje en la escena homónima, los creadores decidieron incluir sus propios autorretratos, resaltando la diversidad poblacional, étnica y cultural que ellos mismos encarnan. Esta representación pone en evidencia las contradicciones históricas que han estado latentes en la Comuna 13 desde su urbanización. Así lo comenta Paula (P) "Cuando les hablamos del concepto de mestizaje, dijeron que la mejor forma de representarlo era ellos mismos."

En la escena *Llorar y Reír*, valiéndose de una estética inspirada en el manga japonés, los estudiantes plasman el rostro de un joven que representa el daño intergeneracional ocasionado por la Operación Orión. Esta imagen simboliza a las nuevas generaciones de la Comuna 13, que, pese a no haber vivido directamente la violencia, aún se debaten entre el dolor heredado y la esperanza de un futuro más justo.

En una de las escenas finales, la *Lucha*, se destaca el empoderamiento de los jóvenes gracias al aprendizaje de su historia como herramienta para enfrentar las violencias persistentes en su entorno. Salomé (E) expresa su identificación con un personaje allí representado y reflexiona:

Como vemos en el mural, hay una niña sentada que muestra que la educación también ayuda a que no haya violencia. La educación ha sido de gran ayuda para aquellos que solo conocían la violencia y la guerra. Las familias cambiaron la mentalidad, y ahora saben que hay alternativas.

Finalmente, en el Renacimiento, los estudiantes se representan emergiendo triunfales de un fénix, símbolo del renacer colectivo tras la violencia que ha marcado profundamente su territorio.

Además, en el Mural y en otras piezas, se evidencia la capacidad de los estudiantes para resignificar el pasado a través de la recuperación y exaltación de referentes juveniles cercanos, vinculados con la historia del conflicto armado en la comuna, en quienes reconocen ideales de resistencia y transformación. Un ejemplo destacado es la figura de Kolacho, exalumno del colegio que promovió la transformación social mediante el arte urbano. A pesar de haber sido asesinado en 2009, continúa siendo un referente inspirador para las y los estudiantes, tanto por su activismo como por su cercanía generacional.

El legado del líder juvenil asesinado se mantiene vivo en espacios del museo como el cuadro *Tierra Arrasada* y en el *Memorial*, donde su nombre y la fecha de su asesinato aparecen junto a los de otras víctimas que, como él, perdieron la vida debido a su liderazgo comunitario. Asimismo, eventos como el Festival de Hip-Hop Kolacho conmemoran su figura. Valentina (E) señala que el festival estaba “Haciéndole memoria a un estudiante que se llamaba Kolacho, que era un líder social que invitaba a los estudiantes a expresarse a través del arte.”

Además de rendirle homenaje al exalumno, el festival les permite a los estudiantes verse reflejados en su figura como agentes de cambio frente a la violencia, expresándose y demostrando sus talentos. Como comentó Samy (E) “En el Festival Kolacho, nosotras nos expresamos de la forma en la que queremos. Podemos hacer modelaje, podemos cantar, podemos bailar, podemos hacer batallas de rap y eso tiene que ver con el museo y con la historia.” De esta manera, el MEM C-13 al conservar la memoria de figuras juveniles como Kolacho, también inspira a los estudiantes a actuar sobre ella, actualizando su legado y viéndose a sí mismos como protagonistas de la transformación social.

En conclusión, la participación de los estudiantes como actores activos en la reescritura de la historia de su comunidad, mediante la creación de representaciones artísticas, no solo les permite recuperar y plasmar la experiencia compartida, sino también resignificarla desde su sensibilidad juvenil. En ese proceso, configuran un relato en el que se

reconocen —junto a otros jóvenes— como sujetos con un lugar legítimo en la historia y con capacidad de incidir en su curso. Frente a estas mismas representaciones, otros estudiantes y miembros de la comunidad pueden verse reflejados y sentirse inspirados a apropiarse del rumbo de sus vidas y a moldear su propio futuro. Aunque esta identidad no termina por definir del todo sus acciones futuras, sí los dispone a comprometerse activamente con la transformación de su comunidad.

4.5.1.3. Limitaciones de la reescritura de la historia local para cultivar el autorreconocimiento histórico

Hasta este punto, se ha podido apreciar cómo el museo promueve que los estudiantes se asuman como autores de ese libro inacabado que es la historia local. Como parte de este proceso de escritura —ya sea actuando como bisagra entre las memorias personales y familiares, articulándolas al relato del museo, o como artífices de nuevas imágenes representativas del pasado—, los estudiantes cuentan con condiciones para, haciendo uso de la historia, reconocerse a sí mismos no solo como parte de ella, sino, más importante aún, como sus creadores. En este sentido, puede afirmarse que el museo resulta efectivo en el cultivo de una conciencia histórica orientada al autorreconocimiento. Sin embargo, este proceso también puede implicar ciertas cargas y límites que conviene poner en discusión.

Al mediar en el tránsito de memorias provenientes del ámbito privado hacia el espacio escolar —donde estas se articulan al relato colectivo que circula en el museo—, los estudiantes pueden verse abocados a cargar con parte del peso emocional que dichos testimonios conllevan. Esto puede convertirse en una fuente potencial de daño si no cuentan con el acompañamiento adecuado para su procesamiento. En este sentido, ejercer el rol de bisagra puede favorecer la continuidad del flujo intergeneracional de la memoria, pero también puede contribuir, inadvertidamente, a la perpetuación del daño intergeneracional.

Esta tensión en torno a la práctica testimonial —entre su potencial formativo y el riesgo de causar daño— es advertida por Vanessa (P) quien comenta “Al solicitar testimonios, siempre nos preguntamos cómo no sobrepasar límites, cómo hablar con las víctimas sin herir susceptibilidades. Es un reto que requiere cautela por todo el dolor que existe”. Así, tanto los estudiantes como el equipo docente se enfrentan al desafío de construir memoria sin reproducir el dolor, lo que subraya la necesidad de un acompañamiento emocional y pedagógico constante, no solo para quienes brindan su testimonio, sino también para quienes lo escuchan, lo procesan y lo transmiten.

Ahora bien, la proyección de los estudiantes como sujetos activos también enfrenta limitaciones de orden estructural y estratégico. Las narrativas históricas que elaboran les ofrecen un lugar en la historia que tradicionalmente se les ha negado, y además los posicionan como protagonistas. De igual modo, la exaltación de esta agencia juvenil puede

servir para que otros jóvenes se vean reflejados en sus relatos y se reconozcan también como potenciales agentes de cambio en sus comunidades. Sin embargo, el énfasis en su capacidad transformadora corre el riesgo de obviar con cierta ingenuidad que dicha agencia no es ilimitada, sino que se ejerce dentro de contextos condicionados por estructuras políticas, sociales y económicas. En este sentido, puede transmitirse una visión incompleta y simplista del cambio histórico si, junto con el entusiasmo juvenil, no se insiste en las reformas necesarias a nivel estructural para hacerlo posible. Así, las proyecciones de futuro construidas por los estudiantes tienden a inspirar esperanza, pero sin abordar cómo enfrentar los obstáculos estructurales que impiden que ese futuro se concrete. Para que, como el ave fénix, las nuevas generaciones puedan renacer de las cenizas del conflicto, no basta con vislumbrar el porvenir deseado; es necesario complementarlo con una lectura crítica de las condiciones materiales y una estrategia que oriente el camino hacia transformaciones reales.

A la luz de estas tensiones —entre el reconocimiento simbólico, la carga emocional y los límites estructurales—, resulta pertinente preguntar cuál es la apertura real del MEM C-13 para que la historia local sea efectivamente reescrita, con la expectativa de que este proceso contribuya a la formación de la identidad histórica de los estudiantes y al fortalecimiento de su agencia. Aunque la participación estudiantil se plantea como un aporte a la ampliación del relato, no es del todo claro hasta qué punto se les permite contrastar y articular perspectivas diversas, incluidas aquellas que podrían tensionar la imagen del territorio y de la comunidad que el museo busca proyectar. Sobre este punto, Manuel (R) señala:

Cuando nosotros decidimos hacer memoria de nuestras víctimas y ayudar en esa construcción de la memoria, lo hicimos anclados en la Ley de Víctimas, y diciendo: 'esto es en memoria de las víctimas, por la verdad, la justicia, la reparación, la no repetición'. Y lo hacemos como un acto de reparación simbólica con las víctimas. Por lo tanto, las voces de este museo no son desde la historia oficial, es desde la gente que está aquí y desde los que murieron y desaparecieron.

Pareciera entonces que la participación estudiantil se encamina más hacia la reafirmación de una narrativa con límites preestablecidos que hacia una apertura real al cuestionamiento o transformación del relato. Esta paradoja tensiona la identidad de agentes con vocación transformadora que el museo promueve y que los propios estudiantes reivindican para sí, interpelando directamente las prácticas pedagógicas del museo; e impulsando a cuestionar hasta qué punto su apuesta por formar agentes de cambio es siempre coherente con las prácticas que posibilitan que ello se haga realidad.

4.5.2. ‘Volver a pasar por el corazón’ para cultivar la sensibilidad hacia el pasado

La sensibilidad hacia el pasado, entendida como una habilidad de la conciencia histórica, se cultiva cuando los estudiantes experimentan la temporalidad histórica (Popa, 2022, 2023). En los términos de Rüsen (2004, 2005), esta experiencia implicaría habitar la tensa intersección entre el pasado recordado y el futuro anticipado, dado que el ser humano interpreta su situación presente a partir de lo que recuerda y de lo que aspira. Dicha intersección resulta clave para la función práctica de la conciencia histórica, en tanto orienta la formación y expresión de la identidad subjetiva. Al adquirir una dimensión temporal, esta identidad permite al individuo reconocerse como parte de un todo que trasciende su vida personal y, al mismo tiempo, potencia su capacidad de agencia al visibilizar la posibilidad de transformar futuros, tanto individuales como colectivos (Bermúdez et al., 2020; Bermúdez, 2021).

No obstante, la experimentación de la temporalidad histórica está llena de dificultades. Como advierte Lowenthal (2015), el pasado puede percibirse como un país extranjero, donde las cosas se hacen de manera distinta, mientras que el futuro se presenta como una construcción imaginaria cargada de normatividad. En consecuencia, la orientación de identidades y proyectos en el presente se ve desafiada tanto por la otredad del pasado como por la incertidumbre del porvenir. En este sentido, una de las tareas clave de la educación histórica consiste en sostener una tensión productiva entre distancia y cercanía respecto del pasado. La distancia permite analizarlo críticamente, mientras que la cercanía busca generar familiaridad: imaginar y sentir vívidamente cómo era la vida en otros tiempos, comprender humanamente qué significaron los eventos históricos para quienes los vivieron y suscitar respuestas afectivas —emociones, creencias o actitudes— ante lo ocurrido y su resonancia en el presente. Esta doble vía es central en el modelo de Historia Significativa propuesto por Popa (2023), que destaca la importancia de combinar el pensamiento histórico con el involucramiento afectivo, permitiendo así una apropiación personal del pasado. Un balance que no siempre es posible o fácil alcanzar.

Frente a este marco, el MEM C-13 promueve una experiencia del pasado que privilegia la cercanía emocional y la identificación colectiva. En su cometido por cultivar la sensibilidad hacia el pasado en la comunidad, opta por propiciar que este no sea percibido como algo distante o ajeno, sino como algo propio e intensamente vivido. Para referirse al efecto que se espera propicie el museo, Manuel (R) se remite a la palabra recordar, cuya etimología proviene del latín *recordari*, que significa “volver a pasar por el corazón”. En consonancia con este término, afirma que cada recorrido por el museo debe llevar a las personas a sentir que:

¡Hijue madre, esto que nos pasó fue muy duro, duele mucho! Es así como esperamos transformar las prácticas de la gente a partir del mantenimiento de la memoria viva. La memoria viva no es ya acordarnos de lo que pasó un día; la memoria viva es una experiencia emocional que transforma.

Con ello, subraya que el encuentro con el pasado en el museo busca ser una vivencia profunda que se encarna en el cuerpo y el corazón, como algo que conmueve, duele; pero que al tiempo moviliza y transforma. Para producir este efecto, se despliega una estrategia basada en la identificación de los estudiantes con la población víctima de la Comuna 13; identificación que se sustenta en la pertenencia a un mismo colectivo aglutinado en torno a la experiencia compartida de victimización y resistencia, en contraposición a un otro externo y violento. El museo potencia esta identificación mediante dispositivos testimoniales, sensoriales e inmersivos que evocan vivencias, emociones y memorias que suscitan respuestas de empatía y solidaridad, profundizando la conexión emocional de los estudiantes con las víctimas y sus demandas. A través de este involucramiento afectivo, los estudiantes no solo reconocen el sufrimiento ajeno, sino que se posicionan frente a él, lo que estimula una actitud favorable hacia las luchas por la verdad, la justicia y la reparación que abanderan las víctimas.

A continuación, se da cuenta de cómo opera en la práctica del MEM C-13 la conjunción entre la identificación colectiva, los dispositivos y los efectos emocionales que estos suscitan.

4.5.2.1. Identificación colectiva

Para que los estudiantes experimenten el pasado como algo cercano, el MEM C-13 impulsa una estrategia de identificación colectiva que permite vivir la historia no como algo ajeno, sino como parte de una experiencia compartida. Esta estrategia se articula, en buena medida, en torno a la representación de un "nosotros victimizado y resiliente". Se trata de una representación que entrelaza el dolor de la tragedia vivida con la capacidad de resistir y transformador frente a la violencia.

Se configura, en primer lugar, por la población civil de la Comuna 13, cuya condición de víctima se visibiliza en diversas dimensiones del daño sufrido. A ello se suma el reconocimiento de la institución educativa como víctima colectiva del conflicto armado, sustentado en una interpretación de la Ley de Víctimas. Como señala Manuel (R) "Al leer la Ley de Víctimas, todas las instituciones del Estado tienen el deber de memoria, más nosotros, siendo un colegio que ha dicho en todas partes que ha sido víctima colectiva de la guerra." La representación incluye también a los estudiantes y sus familias, muchos de los cuales fueron directamente afectados por hechos violentos, como la Operación Orión. Este vínculo de cercanía entre el fenómeno de victimización y la comunidad educativa legitima la

existencia del museo escolar como espacio de memoria. En palabras de Nicol (E) “El museo se hizo porque acá entraron las balas, porque fuimos víctimas de la violencia.” A lo que Valentina (E) añade “El museo está para hacer memoria porque hubo muchos estudiantes que en la Operación Orión murieron.”

Desde esta visión, la historia de la violencia no es externa a la escuela ni a los jóvenes. Por el contrario, los vincula en un mismo relato, entretejiendo una red de pertenencia. La figura del nosotros victimizado y resiliente cumple entonces una función estratégica: tiende un puente simbólico entre generaciones, disolviendo diferencias temporales. Aunque muchos estudiantes actuales no vivieron directamente los hechos, al reconocerse como parte de ese nosotros, asumen las memorias, el sufrimiento y las exigencias de verdad, justicia y reparación como propias.

4.5.2.2. Dispositivos museísticos y efectos emocionales

Algunos de los recursos disponibles en el MEM C-13 favorecen una conexión afectiva con el pasado que allí se presenta. A través de intervenciones artísticas, la colección de objetos y la escenificación de experiencias sensoriales, lo que podría percibirse como un recuerdo abstracto o lejano se vuelve tangible: visible, audible y corporalmente estimulante. Además de representar el pasado trágico, estos dispositivos abordan dilemas del presente y proyecciones esperanzadoras del futuro, guiando a los visitantes en un recorrido emocional que transita desde el miedo, pasa por la incertidumbre y desemboca en el optimismo. A continuación, se describen algunos de estos recursos.

El *Mural*, obra emblemática del museo, sintetiza en imágenes el sufrimiento y la resiliencia de la Comuna 13. Escenas como *Tierra Arrasada* incorporan nombres y fechas del fallecimiento de víctimas —incluidos estudiantes y exalumnos del colegio—, convirtiendo el mural en un espacio de conmemoración para la comunidad educativa. Otras obras, como la *Lucha* evidencian que la violencia no concluyó con la Operación Orión, sino que continuó afectando la vida cotidiana escolar. El *Mural* no solo rememora el pasado, sino que también confronta su continuidad en el presente. El arco narrativo de la obra se amplía hacia el futuro para evitar una lectura pesimista, destacando así la resiliencia del “nosotros”. Escenas como el *Renacimiento* proyectan un horizonte de transformación. Así lo expresa Andrés (E) al referirse al ave fénix “Nos sitúa en el futuro que queremos lograr. Entonces, con el renacimiento del Ave Fénix queremos simbolizar eso, el *Renacimiento*, que haya una mejoría en nuestra comuna, el nunca más”. Por su parte, Sami (E) destaca la capacidad del mural para representar de forma integral la experiencia histórica de la comunidad “Explica muy bien la historia de todo lo que pasó”. Mientras tanto, Valentina (E), alude a las posibilidades interpretativas que brinda:

Las personas miran, detallan, sacan como una conclusión y dicen: ‘ve, pasó esto’. Por ejemplo, hay una pintura que son varios cráneos y se muestran personas que están tiradas. Entonces ya uno capta como que en esa parte de la pintura se está nombrando la Escombrera. También, en la parte de la persona que está feliz, mientras que la otra está triste. Entonces uno ya con eso representa que eso era el antes y el después.

Además del componente pictórico, el museo exhibe objetos que materializan los episodios de violencia: ventanas perforadas por balas, municiones y restos de armamento. Estos elementos otorgan una dimensión tangible al pasado y evidencian cómo la escuela fue despojada de su función protectora, al ser convertida por los actores armados en un blanco de sus disputas. El valor testimonial de estos objetos es destacado por Salomé (E):

En la sala de reparación simbólica hay balas que muestran que esto fue algo muy fuerte, algo que realmente pasó. También hay testimonios de personas de ese momento, audios, videos, muchas cosas que ayudan a que la gente nos crea o se dé cuenta de lo terrible que fue.

Mientras que espacios como el *Mural* y la Sala de Reparación Colectiva apelan a imágenes y objetos, el Cubo Experiencial ofrece una inmersión sensorial que sitúa al visitante en medio de un ataque armado, como el ocurrido en la sede Pedro Jota Gómez. Según Manuel (R) se trata de “un espacio que nos lleva a una vivencia emocionalmente significativa de sensibilización”. Para lograr este efecto, se recurre simultáneamente a una multiplicidad de recursos: fotografías que documentan el ataque a la escuela, un vidrio atravesado por un impacto de bala, sonidos de ráfagas y acciones corporales que involucran a los visitantes. Samy (E) quien ha participado en varias visitas, relata su experiencia:

Nos pusieron a tirarnos al piso, a hacer pecho a tierra, para escuchar las balas y los videos. Honestamente, cuando yo escuché las balas y todo, uno en la imaginación dice: ‘¡qué miedo!’ y se le viene a la cabeza las profesoras y los niños que tuvieron que pasar por eso.

La activación de este tipo de dispositivos, no solo permiten acceder al pasado desde lo sensorial y emocional, sino que desencadenan efectos significativos en quienes lo experimentan, especialmente en términos de empatía y solidaridad.

4.5.2.3. Respuesta empática y solidaria

Uno de los efectos más intensos y perceptibles que logra el MEM C-13 es la empatía, entendida como la capacidad de sentir como propio el dolor vivido por ese “nosotros” victimizado y resiliente. Así lo expresan los estudiantes al referirse a las reacciones emocionales que les provoca el museo. Samy (E), por ejemplo, se describe a sí misma como “una persona no tan empática, a menos que sea con personas muy cercanas”. No obstante,

tras su experiencia dentro del museo, confiesa “Cuando entré al museo, cuando empezaron a contar las historias, llegó un momento en el que me dieron escalofríos y ganas de llorar porque fue algo muy duro que muchas personas tuvieron que vivir”. Por su parte, Nicoll (E)—quien desde el inicio afirma “Me gusta ponerme en los zapatos de los demás”— comenta que el museo intensifica esa sensibilidad que reconoce como innata en ella “Cada vez que entro pienso: ‘¿cómo se habrán sentido las personas...?’ Imagino todo lo que sufrieron las mamás, los jóvenes y los niños y entonces pienso: ‘La Operación Orión es algo muy delicado’”. Aunque parten de sensibilidades distintas, tanto Samy como Nicoll expresan una conexión emocional profunda con la historia del MEM C-13. Mientras una confiesa sentirse impactada pese a considerar que no suele ser empática, la otra intensifica su sensibilidad al imaginar el sufrimiento de quienes vivieron los hechos.

En la medida en que la narrativa del MEM C-13 reconfigura el carácter de las víctimas —reconociéndolas no solo desde su sufrimiento, sino también desde su capacidad de acción y transformación—, la respuesta estudiantil trasciende la compasión inicial. Se expresa también en admiración por su fortaleza para resistir y reconstruir sus vidas, así como en un respaldo genuino a sus causas y demandas. Esta identificación se manifiesta en diversas expresiones de solidaridad dentro del museo. En el *Mural*, por ejemplo, se exaltan las acciones de madres y familiares que buscan a sus seres queridos desaparecidos, integrando sus historias en la narrativa visual del espacio. En obras como *Tierra Arrasada*, estas mujeres no solo son representadas como víctimas, sino como figuras de resistencia vinculadas a la lucha por la justicia. Estas imágenes refuerzan entre los estudiantes la conexión con las causas sociales impulsadas por las víctimas, especialmente en el contexto local.

Ante el sufrimiento de las familias de personas desaparecidas, Salomé (E) expresa su sensibilidad “A mí me trae recuerdos, aquellas personas que no pudieron nunca encontrar a quienes amaban...”. Sin embargo, también destaca su admiración por los procesos de búsqueda, esclarecimiento y prevención de violencias como la desaparición “Hay movimientos muy bonitos que, aparte de buscar a esas personas, hacen arte y cosas para evitar que eso vuelva a suceder”. Esta identificación llega al punto de que algunos estudiantes apropian discursivamente las demandas de verdad, justicia y reparación. En una entrevista grupal, Nicoll (E) comenta “No sabemos dónde están esos cuerpos, ni siquiera para poder enterrarlos o verlos por última vez”. Con frustración, Samy (E) añade “¿Por qué no nos quieren decir qué pasó con esas personas? Nosotras queremos que se sepa la verdad... Nos están ocultando algo”. Muestran, así como el museo no solo despierta empatía, sino que también genera una disposición activa entre los estudiantes a respaldar las causas que involucren a las víctimas, al punto de expresarlas como propias.

En conclusión, el acercamiento al pasado que se experimenta en el MEM C-13 ocurre a través de la identificación con un “nosotros” victimizado y resiliente, lo que permite a los

estudiantes sentir como propia una historia colectiva marcada por hechos como la Operación Orión. Los recursos del museo fortalecen el sentido de pertenencia y despiertan una respuesta emocional de empatía y admiración hacia las víctimas y su capacidad de resistir. Dispositivos como el Mural, los objetos materiales o el Cubo Experiencial no solo informan o ilustran, sino que colocan a los estudiantes ante una narrativa que los conmina a sentir, a imaginar y a dimensionar el sufrimiento desde la profundidad de su ser. De este modo, se logra un efecto cercano al expresado por Manuel (R) que “esto que nos pasó” y que “fue muy duro” pase, sobre todo, por el corazón de los estudiantes.

De este modo, los estudiantes hacen uso de la historia para formar su identidad y sentirse parte de una historia compartida. Esto a su vez los predispone a hacer uso de la historia para influenciar la realidad, sobre todo considerando las necesidades de quienes en su comunidad fueron más afectados por la violencia e inclinándose a favor de medidas de justicia social que restablezcan su dignidad. No obstante, hay que poner de presente que, si bien esta cercanía genera un efecto humanizador sobre el pasado, también conlleva riesgos latentes.

4.5.2.4. Límites de una experiencia emocional sin distancia

El museo estimula que lo ocurrido en la comunidad a causa de la violencia pase por el corazón de los estudiantes, demostrando ser un dispositivo efectivo en la experimentación del pasado desde la cercanía e identificación con las víctimas, los impactos de la violencia en ellas y sus luchas. Sin embargo, apostarle a una relación con el pasado fundamentada en la cercanía, prescindiendo de la negociación crítica de su distancia, puede terminar por distorsionar la experiencia temporal de las personas en el museo. Esto puede resultar, por un lado, contraproducente emocionalmente; y por otro, limitante de la función práctica de la conciencia histórica como orientación frente a problemáticas como la violencia continuada.

El MEM C-13 puede tornarse en una experiencia tan sobrecogedora que, para algunas personas, resulta contraproducente. En ciertos casos, el desbordamiento emocional no propicia una apertura hacia el pasado, sino una respuesta evasiva o de distanciamiento total. Esta reacción puede darse entre quienes han atravesado procesos de victimización: para ellos, una exposición intensa a memorias traumáticas puede reabrir heridas no completamente elaboradas, transformando una experiencia concebida como reparadora en un acto de revictimización involuntaria. Un caso dicente es el de Andrés Felipe (P) quien en su infancia perdió a sus padres a causa del conflicto armado en el municipio de San Carlos, también en Antioquia. Sobre su primera visita al museo relata “Cuando yo entré la primera vez, tuve que salirme porque tenía un taco en la garganta. Al escuchar y ver, me remitió a lo que me pasó en el pueblo cuando tenía nueve años”. Su testimonio evidencia cómo la intensificación de la presencia del pasado lo confrontó personalmente. Por su parte, Carlos

(P) quien, a pesar de ser miembro del equipo gestor del museo, evitó visitarlo durante mucho tiempo. Así lo explica:

Yo sufrí algo no tan violento como el profesor Andrés Felipe, pero hay algo en ese museo que me afecta mucho emocionalmente porque entro y me desbarato. Entonces le he sacado el cuerpo a eso. Conducir una visita guiada es una responsabilidad para la que yo todavía no estoy preparado.

Ambos casos ponen de relieve la susceptibilidad de los visitantes a una sobrecarga afectiva, que puede dificultar una relación constructiva con el pasado y llevar a que se conviertan en "presas del recuerdo" más que en sujetos reconciliados con él, como propone el museo entre sus objetivos. En este tipo de situaciones, la experiencia del pasado deja de operar como orientación temporal —en su vínculo con el presente y el futuro— para volverse un espacio de incomprensión y estancamiento.

Con el tiempo, tanto Andrés Felipe como Carlos han logrado resignificar su vínculo con el museo, involucrándose de forma más activa en sus dinámicas. Sin embargo, sus trayectorias dejan ver con claridad que la cercanía emocional con el pasado, cuando no va acompañada de herramientas que permitan negociar su distancia temporal, simbólica y afectiva, puede quedar reducida a una vivencia perturbadora. En este sentido, como señala Andrés Felipe (P) "No puedo decir que hoy a la fecha todo lo he sanado... Todavía hay momentos donde yo tengo que tomar distancia para saber qué es lo que estoy haciendo". Su reflexión muestra que tomar distancia no implica indiferencia, sino que puede constituir una estrategia necesaria para procesar el pasado, evitando quedar atrapado en él y permitiendo una elaboración crítica que habilite la transformación personal y colectiva.

En la medida en que el MEM C-13 apuesta por promover la cercanía emocional con el pasado y relega el distanciamiento crítico de la historia, deja pasar la oportunidad que la propia Popa señala como un complemento importante. Esto conlleva el riesgo de que se diluyan las diferencias contextuales, temporales y estructurales entre lo ocurrido en el pasado y lo que ocurre hoy, generando un efecto homogeneizador del tiempo histórico. De este modo, el pasado percibido como cercano puede tornarse simplemente en presentismo.

La inminencia del pasado y la fuerza con la que este es experimentado en el MEM C-13 dejan poco margen para el ejercicio de una mirada analítica más reposada que, reconociendo continuidades, permita identificar también rupturas y transformaciones entre pasado y presente. Como resultado, se corre el riesgo de que ambos tiempos —el de la violencia conmemorada y el de la violencia actual— se confundan, reduciendo así las posibilidades de una comprensión histórica que potencie realmente la agencia. Entregados a la experiencia cercana del pasado, pero desprovistos de categorías históricas como el cambio y la continuidad, o la causalidad, los estudiantes enfrentan dificultades para discernir entre las violencias del pasado y las del presente. Tal discernimiento es crucial para comprender

que, aunque vinculadas, no son idénticas, y que la violencia que hoy los afecta opera bajo nuevas lógicas y condiciones. En consecuencia, su horizonte de acción se ve limitado, restringiendo su capacidad para ejercer una agencia crítica que les permita intervenir, transformar y reescribir los vínculos entre historia, presente y futuro.

4.5.3. Significancia histórica y reflexión ética en el MEM C-13: alcances y límites para la comprensión histórica del pasado

En el marco de la propuesta de Historia significativa de Popa (2023), comprender el pasado implica transformarlo en historia, es decir, representarlo de forma coherente, plausible y comprensible. Este proceso requiere interpretar críticamente fuentes —como documentos, imágenes u objetos— para construir explicaciones y contrastarlas con otras interpretaciones. Desde una perspectiva sociocultural, Popa sostiene que, al interpretar el pasado, los estudiantes acuden a sus conocimientos cotidianos, expectativas, intereses, identidades y memorias compartidas en sus comunidades. Reconociendo este punto de partida y manteniéndose inscrita en el enfoque de educación histórica como desarrollo de conciencia histórica, integra planteamientos como los de Seixas y Morton (2013). Para estos autores, la comprensión del pasado exige apoyarse en conceptos de segundo orden —como cambio, causalidad, perspectiva y evidencia— a los que adicionan los conceptos de significancia histórica y la dimensión ética de la historia.

A la luz de lo dicho, el caso del MEM C-13 ofrece un ejemplo que, si bien comparte con Popa y con Seixas y Morton la aspiración de vincular el pasado con las experiencias y preocupaciones de la comunidad, lo hace a través de un camino distinto al del pensamiento histórico disciplinado. En la práctica y en el discurso, el museo prescinde —o solo incorpora parcialmente— procedimientos analíticos esenciales para una indagación rigurosa, como el uso crítico de evidencias, la identificación de cambios y continuidades, el análisis de causas y consecuencias, y la consideración de múltiples perspectivas. Sin embargo, al final su propuesta no resulta ajena a todos los conceptos de segundo orden y se acerca a los de “significancia histórica” y la “dimensión ética” como se discute a continuación.

4.5.3.1. Necesidades del pasado en el presente e incorporación de la significancia histórica

La significancia histórica, en palabras de Seixas y Morton (2013), se construye al relacionar el pasado con las preocupaciones del presente. Esta perspectiva resulta válida en el caso del MEM C-13, donde la relevancia de los hechos históricos no se define por criterios externos como pueden ser la magnitud cuantitativa de sus efectos o su trascendencia

nacional, sino que emerge de la experiencia vivida por la comunidad y de las huellas, las necesidades y las preguntas que la Operación Orión dejó en ella.

El MEM C-13 articula esas preocupaciones —conservar la memoria, reconocer a las víctimas, fortalecer la identidad colectiva y proyectarse hacia el futuro— mediante una narrativa en la que el pasado se manifiesta de forma persistente tanto en el territorio como en los cuerpos de quienes lo habitan y como tal es reconocida por la comunidad educativa. Sobre el pasado objeto de representación en el museo, Valentina (E) expresa que “Todavía nos duele mucho lo que hace 20 años pasó.” Su testimonio revela cómo el conflicto, aunque ocurrido décadas atrás, sigue moldeando emocionalmente el presente de la comunidad, incluso entre quienes no lo vivieron directamente. La vinculación entre lo acontecido en el pasado y presente también es reconocida por Nicoll (E) quien afirma “Eso no se ha acabado. Eso todavía sucede.” La continuidad de la violencia no es algo abstracto, incide directamente en la actividad pedagógica de la institución educativa, y ello justifica los esfuerzos por promover el conocimiento y la reflexión en torno a su historia. En consonancia con esta perspectiva, Paula (P) señala:

Dentro de sus acciones pedagógicas, el museo concede una importancia vital al reconocimiento de la historia de la comunidad, pues muchas de las violencias y conflictos que se manifiestan tanto dentro del colegio como en su entorno están profundamente influenciados por esa historia.

La persistencia de la violencia revaloriza la opción de recurrir al pasado como una herramienta no solo para dar sentido al sufrimiento colectivo, sino también para activar mecanismos de resistencia, prevención y transformación. Así, la relevancia del pasado no reside únicamente en sus efectos diferidos al presente, sino en su potencial para fortalecer la capacidad de imaginar y construir un futuro distinto. Como lo manifiesta Samy (E) “Lo que queremos transmitir a las otras personas es que no se repita.”

En este sentido, el MEM C-13 convierte el pasado local en un punto de referencia significativo para la comunidad directamente afectada, pues le permite comprender su configuración actual —sus heridas, sus luchas, su estigmatización— y, al mismo tiempo, la moviliza hacia el futuro. Más aún, para Manuel (R), la narrativa del MEM C-13 trasciende el ámbito local y resuena con la realidad de otras comunidades del país que siguen siendo golpeadas por la violencia:

Vos podes, a partir de esta construcción visual, de este mural, contar la historia de este país. Nosotros podríamos sacarlo de la comuna y trasladarlo a distintos territorios, permitiendo que estudiantes y comunidades lo reinterpreten desde sus propias vivencias, y todos los días estará actualizado. Es decir, sigue siendo vigente.

En consonancia con lo planteado por el rector, el MEM C-13 no solo interpela a la Comuna 13, sino que simboliza a un país entero atravesado por el conflicto armado y sus persistentes secuelas.

4.5.3.2. Abordaje de la dimensión ética de la interpretación histórica

Según Seixas y Morton (2013), la dimensión ética de la interpretación histórica comprende una serie de tareas reflexivas, entre ellas: examinar cómo los actores del pasado son juzgados desde el presente; cómo distintas interpretaciones históricas reflejan posturas morales diversas; y cómo los individuos y las sociedades del presente ajustan cuentas con las injusticias históricas y sus legados. Esta última tarea, especialmente relevante en contextos atravesados por la violencia masiva, plantea una pregunta crucial: ¿cómo debemos recordar y responder ante crímenes atroces, despojos y vidas arrasadas en el pasado?

El MEM C-13 se configura precisamente como una respuesta a esa inquietud. Su creación obedece a la necesidad de otorgar sentido a una herida aún abierta en la comunidad y de cumplir un mandato ético de memoria, que atraviesa tanto su propuesta museística como su orientación pedagógica. Desde sus inicios, el museo ha asumido múltiples obligaciones frente al pasado violento: impedir el olvido y el negacionismo, honrar a las víctimas, dignificar su memoria y extraer aprendizajes orientados a la no repetición y a la construcción de un futuro en paz. En coherencia con ese mandato y las responsabilidades derivadas, el museo propicia una reflexión ética en la que se abordan cuestiones relacionadas con las causas estructurales y coyunturales del conflicto, la agencia de los perpetradores, los beneficios obtenidos mediante el uso ilegítimo de la fuerza, así como la experiencia de victimización y resistencia activa de la comunidad. Tal como se evidenció previamente mediante el análisis de las claves narrativas, el MEM C-13 cuestiona los discursos que naturalizan la violencia y estigmatizan a la Comuna 13, atribuyéndola erróneamente como un rasgo inherente a su población. En contraste, el museo propone representaciones que deslegitiman la violencia, mostrando que hechos como la Operación Orión no fueron naturales ni inevitables, y mucho menos justificables. Por el contrario, se presentan como episodios que deben ser cuestionados y condenados.

Este posicionamiento discursivo encuentra eco en las voces de los estudiantes. Por ejemplo, Andrés (E), se refiere a la Operación Orión calificándola como “una guerra boba”, subrayando el sinsentido de recurrir a la violencia como solución a problemas sociales y políticos. Salomé (E), por su parte, resalta la falta de voluntad política para buscar alternativas pacíficas “Si hubiéramos buscado la manera en el instante, no habría sido tan necesaria la guerra que se llevó a cabo, pero fue una guerra que quisieron detonar”.

Aun así, y pese al alcance de la reflexión ética propiciada por el museo en torno a la desnormalización de la violencia, el MEM C-13 evidencia vacíos en cuanto a una comprensión

histórica más amplia. Como ya se vio, su enfoque, centrado en el reconocimiento y restablecimiento de la dignidad de las víctimas, en exigir responsabilidad a los victimarios y en proyectar una visión esperanzadora del futuro, privilegia la memoria por encima de la historia disciplinar. Esta asimetría puede, paradójicamente, restarle alcance a la reflexión ética que sí propicia el museo. Como advierten Seixas y Morton (2013), las tareas reflexivas propias de la dimensión ética deben ir acompañadas de una interpretación histórica rigurosa. De lo contrario, se corre el riesgo de que nuestras decisiones sobre qué recordar, reparar o transformar resulten incompletas o incluso irresponsables.

4.5.3.3. Limitaciones en la incorporación de otros conceptos para la comprensión histórica del museo

El MEM C-13 se presenta como una iniciativa situada y significativa que, al asumir un rol activo en el ajuste de cuentas con el pasado violento vivido por la comunidad, inscribe su propuesta dentro de la dimensión ética de la interpretación histórica. No obstante, este enfoque se ve limitado al no venir complementado con otros conceptos esenciales para transformar ese pasado en historia. Su ausencia, restringe el desarrollo de una comprensión histórica más robusta.

A lo largo de la investigación, fue posible observar tanto el entusiasmo como la disposición de los estudiantes para interrogar su realidad a partir de lo aprendido en el museo. Sin embargo, también se hizo evidente cierta dificultad para comprender algunas de sus complejidades, lo cual puede guardar relación con su falta de dominio de aspectos fundamentales del pensamiento histórico. A continuación, se analizan cuatro dimensiones que no están suficientemente desarrolladas en el enfoque del museo: el *cambio* y la *continuidad*, la *evidencia*, la *multiperspectividad* y la *causalidad*. Cada una será abordada a partir de ejemplos concretos provenientes de intervenciones de los estudiantes.

Limitaciones en la comprensión del cambio y la continuidad

Entre las limitaciones observadas, una tiene que ver con la forma en que los estudiantes comprenden las relaciones entre cambio y continuidad en el desarrollo de la violencia. El cambio se entiende como las transformaciones que ocurren a lo largo del tiempo, mientras que la continuidad hace referencia a la permanencia de ciertos elementos, prácticas o estructuras que se mantienen vigentes. Aunque en apariencia dicotómicas, en la historia ambas dimensiones coexisten: en medio de procesos de transformación puede haber elementos que perduran, y a su vez, dentro de lo que permanece pueden surgir modificaciones (Lee, 2005).

Sin embargo, cuando el devenir histórico se concibe como una sucesión lineal de etapas —donde cada cambio desplaza o anula la continuidad—, resulta difícil aceptar la

posibilidad de que ambas coexistan simultáneamente. Tal dificultad puede intensificarse en contextos como el de la Comuna 13, donde fenómenos complejos como la violencia tienden a repetirse. Por ejemplo, algunos estudiantes tienden a minimizar o restar importancia a las violencias persistentes, al no manifestarse con la intensidad, frecuencia o espectacularidad de épocas anteriores.

Esta tendencia a restar importancia a las formas actuales de violencia se refleja en el testimonio de Samy (E) al comparar el presente con el contexto en que ocurrió la Operación Orión “Muchas de las cosas que pasaron fueron antes de la operación, cuando más estaba caliente... Y ya después de la Operación Orión, honestamente, sí cambiaron muchas cosas, el cambio es extenso”. A lo que Samy (E) añade “La violencia no solo ha sido causada en la Comuna 13 porque ahora ya es un lugar tranquilo. Es un lugar como cualquier otro”. Al advertir un cambio en la expresión de la violencia, Nicoll (E) tiende a restarle importancia a su continuidad o incluso a negar su persistencia, pasando por alto formas más sutiles, pero aún vigentes, como las ligadas al control territorial, el tráfico de narcóticos o el desplazamiento intraurbano. Según el análisis que hemos hecho anteriormente, esta lectura simplificadora puede estar alimentada por una necesidad identitaria: que la Comuna 13 —y quienes la habitan— dejen de ser asociadas exclusivamente con la violencia. Por ello, los estudiantes pueden mostrarse más proclives a enfocarse en los aspectos de cambio. No obstante, centrarse únicamente en las transformaciones, ignorando las continuidades, puede tener un efecto normalizador sobre la violencia, contraviniendo una de las intenciones pedagógicas del museo.

Limitaciones en la comprensión de la evidencia histórica

Otra dimensión que se encuentra débilmente incorporada es la relativa a la evidencia y su análisis crítico. La evidencia histórica constituye un conjunto de rastros y fuentes que, interrogadas críticamente a partir de preguntas específicas, permiten construir explicaciones e inferencias sobre los procesos del pasado (Lee, 2005). No obstante, con frecuencia se la asume erróneamente como un reflejo directo de lo ocurrido o como una verdad absoluta. Esta perspectiva puede llevar a omitir su revisión crítica y su contraste con otras fuentes. Tal riesgo se acentúa en sociedades marcadas por la violencia, el negacionismo y la manipulación del pasado, como podría decirse de la Comuna 13 y de Colombia en general. En estos contextos, el afán por confrontar las injusticias históricas puede derivar en la sacralización de ciertos tipos de evidencia, en especial los testimonios de las víctimas. Estas voces, por haber experimentado directamente el daño, adquieren una autoridad moral que las posiciona al nivel de verdades legítimas. Esta es una tensión compleja. Su incorporación cumple una función narrativa: constituye un acto de justicia simbólica y un pilar ético en la construcción de memorias colectivas capaces de resistir la distorsión y el olvido. Por ello, su problematización

representa un desafío, pues cualquier cuestionamiento puede ser percibido como ofensivo o revictimizante.

Estas tensiones están presentes en el espacio del museo, donde los estudiantes valoran la presencia tanto de objetos físicos —como balas o candados rotos— como de los relatos de las víctimas. Al respecto, Andrés (E) enfatiza el valor probatorio de estos elementos "Pensamos que sería importante guardar estas evidencias, ya que hay gente que podría no creer. Para que sea creíble, hay que mostrar cómo se vivía en ese tiempo y el daño causado; las evidencias verídicas son muy importantes." Para Nicol (E), la veracidad de lo relatado en el museo se garantiza justamente por la conjunción de testimonios y objetos "Nosotras sabemos que es verdad porque hay objetos. Objetos y también personas, como digo yo: 'las víctimas'."

Si bien estas afirmaciones reflejan una valoración legítima de las fuentes exhibidas en el museo, también pueden inducir a una comprensión restringida de lo que constituye la evidencia histórica. Existe el riesgo de asumir que la verdad reside únicamente en la existencia de objetos o testimonios, sin considerar que toda evidencia es parcial, está sujeta a interpretación, y puede estar condicionada por sesgos en su registro, recolección o selección. Por ende, su valor pedagógico reside precisamente en que sea analizada críticamente y contrastada con otras fuentes y perspectivas. Reconocer su carácter fragmentario y mediado no supone demeritar los contenidos presentados en el museo, sino más bien reforzar la idea de que comprender el pasado exige una actitud interrogativa, que trascienda la adhesión inmediata a la verdad inherente de una pieza o de un testimonio.

Limitaciones en la incorporación de múltiples perspectivas

También se identifican obstáculos para el desarrollo de una mirada plural del pasado, al restringir la inclusión de otras perspectivas distintas a las de las víctimas. La adopción de una perspectiva histórica permite, según Seixas y Morton (2013), observar el pasado desde el punto de vista de quienes lo vivieron. Dado que distintos actores pueden experimentar los mismos hechos de manera diferente, atender a estas múltiples miradas favorece una comprensión más rica y, al mismo tiempo, más matizada de un mismo hecho o fenómeno.

En contextos como el del MEM C-13, donde la misión del museo está estrechamente vinculada con el compromiso de reivindicar a las víctimas, reconocer su resistencia y reafirmar su derecho a un mejor futuro, puede producirse —como se advertía en el punto anterior— no solo una sacralización del testimonio de las víctimas, sino también a lo que podría denominarse una sacralización de su perspectiva. Esto implica que la mirada sobre el pasado se configure de forma casi exclusiva desde su punto de vista. Aunque esto puede considerarse legítimo en términos morales y tener efectos reparadores, también puede

derivar en la exclusión de otras voces necesarias para comprender de manera más integral lo que ocurrió.

En el caso de Andrés (E), le atribuye valor al lugar central que ocupa la perspectiva de las víctimas en el relato del museo, destacando la capacidad de su presencia para humanizar la aproximación al conflicto armado cuando afirma que “Además de ver la guerra, me ha permitido conocer testimonios de madres y familias que vivieron situaciones similares”.

Por otro lado, Salomé (E) plantea la conveniencia de incluir otras miradas. En una entrevista grupal, señalaba la importancia de incorporar “el punto de vista de las personas que disparaban o que hacían daño a la comunidad”, argumentando que algunas de estas personas también fueron obligadas a participar en la violencia. Relatando una anécdota en la que un hombre le confesó haber sido parte de los paramilitares, llegando a la conclusión “Sería interesante ver esa otra parte de la moneda”, para entender cómo la situación afectó a ambos lados del conflicto.

Este planteamiento sugiere la necesidad de una comprensión más matizada y profunda de la historia, que incluya la voz de otros actores implicados en el conflicto, incluso de aquellos identificados como perpetradores. Lejos de relativizar la responsabilidad sobre la violencia, permitiría explorar, por ejemplo, las circunstancias y motivaciones que influyeron en sus decisiones y acciones. Incluir estas perspectivas no implica justificar sus actos, sino enriquecer tanto el análisis histórico como la reflexión ética al abordar la complejidad de la agencia humana y las múltiples dimensiones que configuran un conflicto armado.

Limitaciones en la explicación multicausal de la historia

La causalidad alude a los factores y condiciones interrelacionados que permiten explicar por qué un evento o proceso histórico ocurrió, reconociendo la complejidad de influencias humanas, estructurales y contextuales (Lee, 2005).

Durante una entrevista grupal, la discusión sobre la incorporación de la perspectiva de excombatientes al relato histórico del museo derivó en un debate acerca de las causas que llevan a los jóvenes de la Comuna 13 a vincularse en grupos armados. Nicol (E) sostuvo que la decisión depende de cada joven y de sus motivaciones:

Es cierto que, por ejemplo, algunos lo pueden tomar como: ‘a mí nadie me la pela, si me da plata, es fácil, pues breve’. Por el contrario, otros lo pueden pensar como: ‘yo no quiero ser ese, yo quiero salir de acá para no tener que ver eso’.

Por su parte, Valentina (E) argumentó que muchos de “los manes de la vuelta” — como se denomina a integrantes de agrupaciones armadas— también son víctimas, pues “A veces los obligan a meterse y una vez adentro usted ya no se puede salir”. Nicol respondió reafirmando la responsabilidad individual “Pero ellos por cuenta propia se metieron”. Mientras

que Samy (E) introdujo otros factores, como la falta de educación “Las personas por ignorancia creen que por meterse en la vuelta son más importantes o son más hombres”; y, añadió el consumo de sustancias psicoactivas como motivación “Hay personas que tienen vicios, ellos quieren una forma fácil de ganarse su vicio”.

Mientras Nicol enfatizaba la libertad de decisión, Valentina y Samy subrayaban las restricciones impuestas por la coerción de los grupos armados y las precarias condiciones socioeconómicas y políticas.

Centrar las causas de un fenómeno complejo como la vinculación juvenil a grupos armados únicamente en la estructura o en la agencia humana puede reflejar una comprensión limitada de la causalidad. Sin embargo, el debate evidenció que las estudiantes reconocen, en conjunto, que, en contextos como la Comuna 13, la línea entre víctimas y victimarios es tenue y atraviesa factores diversos: desde motivaciones individuales hasta coerción, pobreza y falta de oportunidades. Esto sugiere que advierten matices que las narrativas del museo tienden a omitir.

En conjunto, el análisis evidencia que la propuesta del MEM C-13, aunque se apoya con mayor solidez en la significancia histórica y la dimensión ética, integra de forma limitada otros conceptos clave para la comprensión histórica. Estas carencias en el pensamiento histórico pueden reducir el potencial de la reflexión ética, como se muestra en la siguiente tabla:

Limitación en el pensamiento histórico	Debilitamiento de la reflexión ética
Limitación en la comprensión de la coexistencia entre continuidad y cambio	Predominio de una visión centrada en el cambio, que oscurece la continuidad de la violencia.
Limitación en la comprensión crítica de las evidencias históricas	Sacralización de ciertas evidencias (p. ej., testimonios de víctimas), tratándolas como verdades absolutas e incuestionables.
Limitación en la incorporación de múltiples perspectivas	Idealización de la perspectiva de un actor (p. ej., víctimas) y demonización de otras (p. ej., victimarios).
Limitación en la explicación multicausal de fenómenos históricos como la violencia	Simplificación de las causas y motivaciones de la violencia, así como de la atribución de responsabilidades históricas.

Tabla 4.3. Impacto de las limitaciones del pensamiento histórico en la reflexión ética. Elaboración propia.

Por lo tanto, la integración desigual entre pensamiento histórico y reflexión ética reduce tanto la comprensión del pasado como la calidad de esta última. No obstante, más que una carencia insalvable, esta situación constituye una oportunidad. Fortalecer el uso competente de categorías como cambio y continuidad, evidencia, multiperspectividad y multicausalidad permitiría ampliar y profundizar el alcance de la reflexión ética que ya se viene promoviendo.

Lecciones aprendidas en clave de conciencia histórica

La exploración efectuada sobre el MEM C-13 permite reconocer que se trata de una infraestructura mnemónica situada, con fuerte arraigo territorial y una propuesta educativa significativa. Su valor radica en que los objetivos que estructuran su quehacer emergen del diálogo directo con necesidades profundamente sentidas por la comunidad: dar sentido al pasado, proyectar un futuro digno y enfrentar los efectos persistentes de una tragedia colectiva como la Operación Orión. Frente a estos hechos, el museo asume responsabilidades éticas y políticas: preservar la memoria de los hechos violentos, evitar su negación, restituir el buen nombre de las víctimas, fortalecer la identidad comunitaria desde la resiliencia y contribuir a prevenir la repetición del horror

Sin embargo, esta capacidad para canalizar y acoger tales deberes en torno al pasado violento y las aspiraciones futuras no se acompaña de un esfuerzo igualmente riguroso por ponerlas en diálogo con la historia disciplinar. Al ser llevada a la práctica, su propuesta da lugar a una tensión entre memoria e historia, que se traduce en una disyuntiva: generar cohesión a través de un relato acorde con la identidad comunitaria que se busca promover, o bien abrir espacio a una narrativa histórica más crítica, plural y compleja. En este sentido, el museo se inclina por la primera opción. Esta elección, motivada por sus compromisos derivados del deber de recordar y por ciertas desconfianzas hacia la historia académica, limita la incorporación de conceptos y métodos propios de una indagación histórica rigurosa. Como consecuencia, la educación histórica que el museo promueve adopta un enfoque predominantemente memorial, sin que se aborden objetivos propios de la historia disciplinar, como el desarrollo del pensamiento histórico entendido como la capacidad de comprender procesos pasados en su complejidad y en su relación con el presente y el futuro.

Desde modelos como el esbozado por Seixas (2004, 2016), esta desconexión entre memoria e historia supondría una limitación para el desarrollo pleno de la conciencia histórica. No obstante, al considerar los planteamientos de autores como Popa (2022, 2023) y Nordgren (2016), se hace evidente que, aun sin activar una indagación disciplinada del pasado orientada a brindar una comprensión histórica amplia, el museo logra cultivar otras dimensiones clave del fenómeno complejo de la conciencia histórica. En particular, potencia el autorreconocimiento en relación con la historia, en tanto permite formar y expresar una identidad histórica; y, al mismo tiempo, favorece una sensibilidad hacia el pasado, experimentado como cercano y estrechamente vinculado con el presente.

Así, dentro de un marco en el que el dominio de competencias disciplinares del pensamiento histórico no determina por completo el desarrollo de la conciencia histórica, el caso del MEM C-13 revela su potencial para contribuir a dicho desarrollo en los estudiantes. Esta conclusión se fundamenta en la observación de cómo el museo favorece el uso de la

historia en la construcción de una identidad histórica que no se limita al recuerdo individual, sino que se inscribe en una narrativa colectiva. Dicha identidad permite a los estudiantes comprender que su experiencia forma parte de una historia más amplia, marcada por la violencia, la resistencia y la transformación comunitaria. En el museo, los estudiantes reconocen que no son ajenos al pasado traumático del territorio ni a su resignificación. Por el contrario, son impulsados a asumirse como sujetos con capacidad para transformar el curso de esa historia, especialmente en la forma en que esta se escribe, se representa y se transmite.

Asimismo, al propiciar que el pasado “pase por el corazón” —tocando fibras sensibles y profundas de su ser—, el museo fortalece un vínculo afectivo con las víctimas y una disposición ética a velar por su dignidad. Esta experiencia emocional se traduce, además, en una actitud comprometida frente a asuntos de interés público para la comunidad, en particular aquellos relacionados con la no repetición de la violencia que aún la afecta. Así, entre los estudiantes se consolida tanto el rechazo de la violencia como el compromiso con la construcción de paz como horizonte colectivo.

Estas aproximaciones, sin embargo, no están exentas de tensiones. Por un lado, una relación con el pasado sustentada principalmente en la cercanía emocional puede derivar en una sobrecarga afectiva si no se acompaña de apoyos psicosociales ni de herramientas intelectuales que permitan tomar distancia crítica, reconociendo tanto sus diferencias con el presente como sus puntos de continuidad. Por otro lado, el enfoque participativo que el museo promueve —y desde el cual se alienta la vinculación estudiantil con el pasado y la autopercepción como sujetos históricos— puede verse limitado si no se abre a una mayor pluralidad de voces, incluidas aquellas que no se alinean plenamente con el relato predominante centrado en la figura de las víctimas. Además, el empoderamiento estudiantil que se impulsa en el plano simbólico corre el riesgo de diluirse si no se complementa con una comprensión matizada de la complejidad del cambio histórico, sus continuidades y la red multicausal de factores que lo condicionan y lo posibilitan.

En definitiva, estas observaciones no buscan detenerse en señalar debilidades, sino destacar las oportunidades que ofrece el MEM C-13 como escenario situado para el aprendizaje histórico. El interés, la motivación y el compromiso que el museo despierta en los estudiantes hacia el pasado podrían verse aún más fortalecidos si los efectos humanizantes de la memoria se integran con las herramientas críticas propias de la historia. De este modo, además de utilizar el pasado como base para la construcción identitaria y la experiencia emocional, los estudiantes podrían transformarlo en historia: una historia críticamente interpretada y sustentada en explicaciones más coherentes, plausibles y comprensibles. En este sentido, conceptos como la significancia histórica y la dimensión ética de la interpretación

ofrecen un camino fértil para enriquecer la práctica del museo, al cual este ya muestra una afinidad evidenciada en su puesta en práctica.

5. Estudio de caso 2: Museo Escolar de la Memoria Recuerdos de mi Wayco

Sección A: cultura histórica

Este capítulo se centra en el Museo Escolar de la Memoria Recuerdos de mi Wayco, segundo caso analizado en este estudio de caso múltiple sobre los museos escolares de la memoria en Colombia. Su creación tuvo lugar en el municipio de Samaniego —también conocido como Wayco—, en la región montañosa del departamento de Nariño. Desde finales de la década de 1980, este territorio ha estado marcado por una prolongada violencia asociada al conflicto armado colombiano, alimentada por la presencia de diversos grupos armados ilegales que se disputan el control territorial y de economías ilícitas, especialmente la producción de cocaína. Factores como la geografía favorable y la debilidad institucional han contribuido a la persistencia de estas dinámicas.

En este contexto surgió la iniciativa, desarrollada en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta. Sus orígenes se remontan a 2016, cuando, bajo el liderazgo de la profesora Martha Andrade y un grupo de estudiantes, y con el acompañamiento técnico y financiero del CNMH y otras entidades nacionales e internacionales, se buscó suplir la falta de recursos didácticos para el aprendizaje de la historia reciente local. Desde entonces, el proyecto ha documentado no solo el sufrimiento de la comunidad, sino también sus formas de resistencia civil, convirtiéndose en una fuente de esperanza y en un legado para las nuevas generaciones.

Para comprender cómo esta experiencia favorece una relación significativa con el pasado —que propicie tanto su preservación como su resignificación—, se adopta el concepto de cultura histórica, entendido como el entramado de relaciones que los sujetos y colectividades establecen, de manera cambiante, con el pasado. Esta se configura en la interacción entre la agencia humana, la tradición, las representaciones de la memoria, las narrativas históricas y los supuestos sobre lo que se considera historia (Grever & Adriaansen, 2017). Dicho marco permite analizar en qué medida estas relaciones potencian o limitan la conciencia histórica como capacidad de orientarse en el tiempo, atribuyendo sentido al pasado en relación con el presente y el futuro.

En este punto, el análisis del caso se apoya en el modelo de Grever y Adriaansen (2017), con énfasis en dos niveles: las infraestructuras mnemónicas y las narrativas y representaciones. Este abordaje permite examinar, por un lado, cómo el museo escolar responde materialmente a la necesidad de orientación temporal de la comunidad educativa;

y, por otro, cómo construye un relato propio sobre la violencia que ha marcado el municipio, el daño causado, los actores implicados y las formas de resistencia local.

En primer lugar, se analiza el museo como infraestructura mnemónica, cuya emergencia y apropiación se vinculan estrechamente a una historia de conflicto armado, estigmatización y resistencia. Este apartado reconstruye el contexto de su surgimiento, su desarrollo y sus componentes principales, mostrando cómo este proceso se adecua a la preservación del pasado para evitar su olvido, sino que también a su resignificación según las demandas del presente y las proyecciones hacia el futuro.

En segundo lugar, el análisis se traslada al plano narrativo y representativo, articulando este marco con el modelo de claves narrativas de Bermúdez (2019, 2021). Este vínculo permite identificar los dispositivos discursivos que sustentan la representación de la violencia y valorar en qué medida fomentan una reflexión ética orientada a su deslegitimación, al tiempo que amplían la comprensión histórica del pasado violento.

Así, esta sección sienta las bases para que la siguiente examine cómo las prácticas pedagógicas del museo fortalecen la conciencia histórica de los estudiantes mediante la activación de los recursos materiales y simbólicos que conforman la cultura histórica disponible.

5.1. Infraestructura mnemónica: surgimiento y desarrollo de Recuerdos de mi Wayco en el contexto de su comunidad

Al suroeste de Colombia, en la frontera con la República del Ecuador y a orillas del Océano Pacífico, se encuentra el departamento de Nariño. Este departamento está compuesto por 64 municipios, entre ellos Samaniego, conocido por sus habitantes como Wayco, palabra de origen indígena que significa “hueco”. El nombre alude a su ubicación ya que el pueblo se encuentra en una hondonada formada por imponentes montañas de la cordillera Occidental. Desde 2017, Wayco también forma parte de la denominación del museo escolar de la memoria allí establecido: Museo Escolar de la Memoria Recuerdos de mi Wayco (en adelante, Recuerdos de mi Wayco).

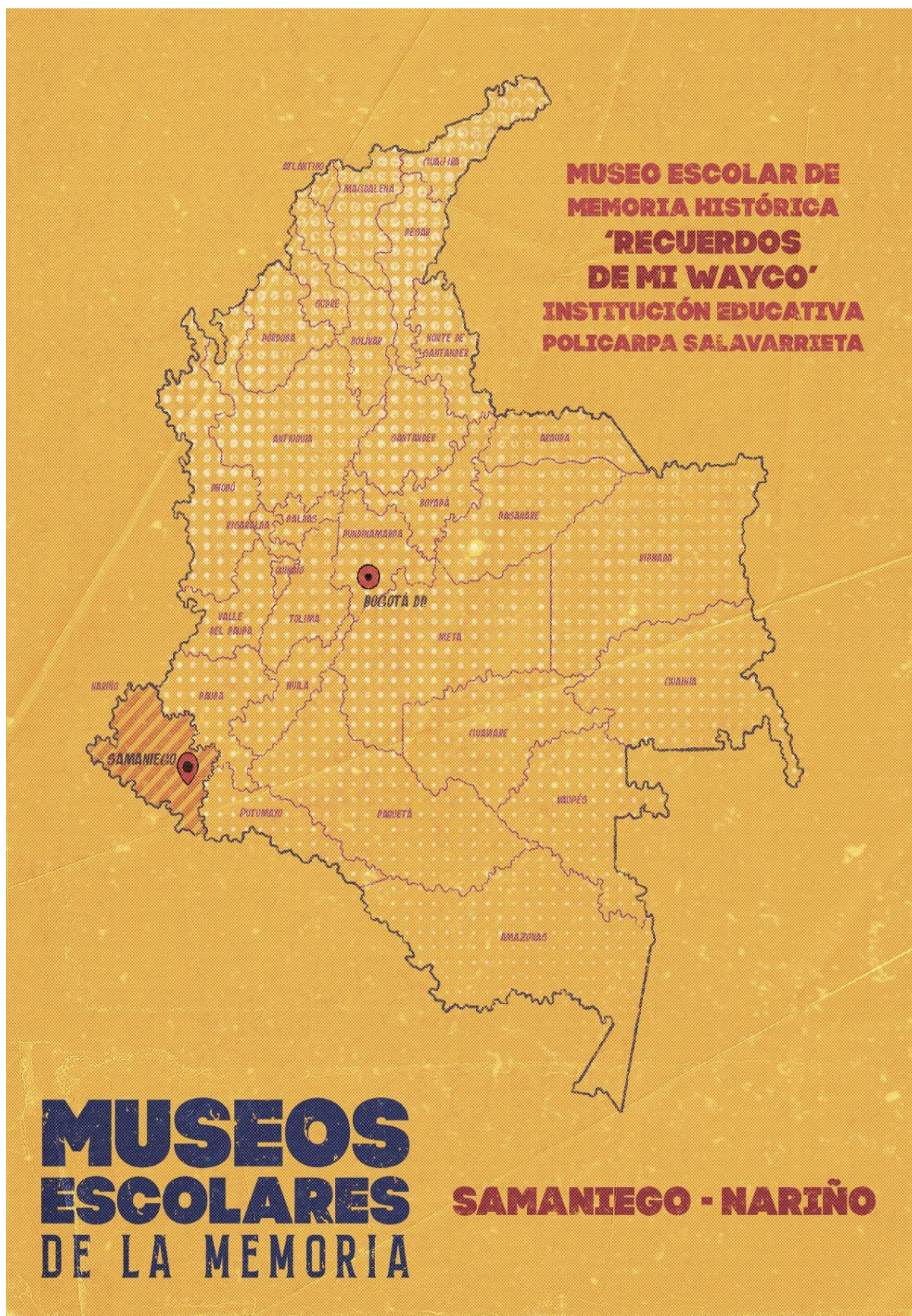


Figura 5.1. Mapa de Colombia con la ubicación de Recuerdos de mi Wayco. Elaboración propia.

Para llegar al museo desde Pasto, la capital de Nariño, se recorren 117 kilómetros por la vía a Túquerres, en un trayecto de aproximadamente tres horas y media. El viaje es extenuante debido a lo sinuoso del terreno. Una vez en el casco urbano de Samaniego, es sencillo ubicar la sede de bachillerato de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, situada en el barrio Schumacher, un sector comercialmente activo, a pocas cuadras de la vía principal del pueblo y detrás de la Parroquia San Nicolás de Bari.



Figura 5.2. Panorámica de Samaniego.

Samaniego cuenta con una población total de 30,137 habitantes, de los cuales solo el 34,1% reside en la zona urbana, mientras que el 65,9% vive en la zona rural (Departamento de Planeación Nacional [DNP], 2024). Esto lo caracteriza como un municipio con una clara orientación rural (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2015). En décadas pasadas, predominaban los estilos de vida campesinos basados en la agricultura de subsistencia, con cultivos como frijol, arveja, plátano y yuca. Sin embargo, esta dinámica cambió drásticamente con la consolidación de lo que la Comisión de la Verdad (2022a) define un 'engranaje narco'. Este fenómeno no solo transformó las prácticas socioeconómicas, sino también la relación de la población local con su territorio y las tradiciones.

A comienzos de la década de 2000, en Samaniego, la hoja de coca se secaba y picaba manualmente para su comercialización. Con el tiempo, estas prácticas se tecnificaron, lo que facilitó la extracción de la base de coca y, con la instalación de cristalizaderos, también la producción de cocaína (Comisión de la Verdad, 2022a). A partir de 2007, se registró un aumento de las hectáreas destinadas a este cultivo, en un contexto marcado por un alarmante índice de pobreza del 73% en la población municipal. Cabe señalar que, en Colombia, este indicador se calcula a partir de los ingresos totales que percibe un hogar (DNP, 2015). Para 2012, la superficie cultivada continuó en expansión, alcanzando su máximo histórico en 2016,

con más de 1.000 hectáreas. Aunque en los años siguientes la tendencia descendió, en 2020 volvió a repuntar. En 2021, las hectáreas de coca sumaban 774 (DNP, 2024).

Estos cambios han estado estrechamente relacionados con la presencia y accionar de grupos armados. Inicialmente, las guerrillas dominaron el territorio, posteriormente llegaron los paramilitares, y más recientemente han surgido nuevas estructuras con la participación de narcotraficantes y excombatientes de antiguos grupos paramilitares y guerrilleros. Todas estas agrupaciones han buscado controlar la producción de alcaloides, los recursos auríferos y los corredores estratégicos que conectan el altiplano nariñense con el Pacífico.

La violencia ha dejado un saldo alarmante entre los 30.429 habitantes de Samaniego. 28.240 eventos violentos registrados han generado 24.399 víctimas. De ellas, 23.018 han sufrido desplazamiento forzado, lo que lo convierte en el hecho victimizante más recurrente en el municipio (Unidad para las Víctimas, 2025). En 2022, la tasa anual de homicidios intencionales alcanzó los 52.92 por cada 100.000 habitantes en zonas urbanas y 131.03 por cada 100.000 habitantes en zonas rurales (DNP, 2024). La magnitud de la devastación humana es innegable, pues 8 de cada 10 habitantes han sido víctimas de algún tipo de violencia (Unidad para las Víctimas, 2025).

La historia reciente de Samaniego ha estado marcada por la violencia ejercida por grupos armados, cuyo control ha dejado una profunda huella en la comunidad. Este contexto es el que narra el museo Recuerdos de Mi Wayco. Antes de explorar su contenido, es fundamental comprender las dinámicas del conflicto armado, que se remontan a finales de los años ochenta, como lo evidencia el museo.

5.1.1. Vivencia del conflicto armado en Samaniego, situación actual e impacto en la escuela

Las primeras acciones armadas de las FARC-EP y el ELN en Samaniego se registraron en 1993, con ataques y tomas armadas, aunque su presencia se remontaba a 1989. Durante las décadas de 1970 y 1980, Nariño era considerado un área de descanso, reserva y retaguardia para estos grupos guerrilleros (PNUD, 2010). Sin embargo, a finales de los años ochenta, el Frente Octavo de las FARC-EP, proveniente del suroccidente del Cauca, se desplazó hacia los municipios de Sotomayor y Samaniego por el piedemonte de la cordillera, siguiendo la cuenca del río Patía (Comisión de la Verdad, 2022c). Paralelamente, el ELN inició su presencia en Samaniego y Ricaurte mediante el despliegue del Frente Comuneros del Sur. En esta etapa, ambas guerrillas consolidaron su control territorial, incrementaron el reclutamiento de nuevos miembros y fortalecieron una base social que respaldaba su labor política. Hacia finales de los años ochenta, compartían presencia en

Samaniego y en la zona de acceso al Pacífico, dentro del corredor occidental (Comisión de la Verdad, 2022c).

A inicios de la década de 1990, y a lo largo de los siguientes años, las guerrillas ampliaron significativamente su presencia en Colombia, y Samaniego no fue la excepción. Este crecimiento trajo consigo asesinatos, secuestros y presiones contra funcionarios de la administración pública local y representantes políticos. Además del control territorial, la pugna por el poder político entre las FARC-EP y el ELN derivó en una crisis institucional marcada por amenazas, secuestros y asesinatos de autoridades. En 1994, el asesinato del alcalde Alejandro Bastidas por el ELN, tras haber sido previamente secuestrado y liberado por las FARC-EP, marcó una ruptura entre ambos grupos.

Como respuesta a esta injerencia guerrillera en la política local, en 1998, el alcalde Manuel Cuéllar lideró la declaración de Samaniego como territorio de paz. Este pacto buscaba mitigar los efectos del conflicto armado y fomentar la convivencia pacífica (Mouly y Garrido, 2017). En un acto de resistencia, ese mismo año, más de 4.000 personas desafiaron las amenazas provenientes de las guerrillas y participaron en las elecciones locales.

A finales de los noventa, las guerrillas intensificaron su participación en el narcotráfico, implementando un sistema de impuestos sobre la producción de drogas que fortaleció su capacidad militar y ofensiva. Como muestra de este incremento en su poder, en 2003 las FARC-EP tomaron el palacio municipal y el parque principal de Samaniego. Durante esos años, los hostigamientos y secuestros de candidatos políticos se mantuvieron, como lo evidencia el secuestro del exalcalde Cuéllar por parte del ELN en 2000.

La situación se agravó con la incursión de los paramilitares de las AUC y el aumento de los patrullajes del Ejército Nacional, en respuesta a la expansión de los cultivos de coca. A partir de 2000, la producción cocalera se consolidó como una auténtica economía de guerra. Según la Comisión de la Verdad (2022a), guerrillas y paramilitares se involucraron plenamente en el negocio del narcotráfico, controlando el cultivo, la comercialización y otras actividades asociadas.

Paralelamente, la violencia entre grupos armados provocó desplazamientos masivos de población rural hacia zonas urbanas. A esta dinámica se sumaron las fumigaciones aéreas del Plan Colombia, iniciado al final del gobierno de Andrés Pastrana y continuado durante el gobierno de Álvaro Uribe, que incentivaron el desplazamiento de campesinos desde Putumayo y Caquetá hacia diversos municipios de Nariño, entre ellos Samaniego.

En los primeros años del siglo XXI, la hegemonía guerrillera fue abiertamente desafiada con el arribo al casco urbano municipal del Bloque Libertadores del Sur (BLS) de las AUC, liderado por Guillermo Pérez Álzate, alias Pablo Sevillano. Hasta su desmovilización en 2005, estos paramilitares combatieron a las guerrillas con el apoyo de algunos militares, policías, políticos y empresarios (Verdad Abierta, 2014). Durante este período, circularon

panfletos que incluían listas de líderes estudiantiles, sindicalistas y defensores de derechos humanos, lo que generó un clima de terror y silenciamiento (Comisión de la Verdad, 2022a).

La estrategia militar conjunta entre Fuerzas Militares y paramilitares llevó a las guerrillas a responder con la instalación de minas antipersona. Con el tiempo, todos los grupos armados incorporaron el uso de estos artefactos explosivos a sus repertorios de guerra, causando confinamiento y desplazamiento de cientos de familias en la zona montañosa (Comisión de la Verdad, 2022c). Ante la creciente violencia, en 2009, la comunidad indígena Awá fue particularmente afectada, ya que sus territorios quedaron minados. La Corte Constitucional intervino en 2008 y 2009 con autos que exigían protección inmediata de estas comunidades y el alivio de la emergencia humanitaria en la que se hallaba sumida (Comisión de la Verdad, 2022e).

Medidas como las adoptadas por las cortes significaron una mejoría momentánea, pero no definitiva, ya que la situación de orden público ha continuado deteriorándose con la proliferación de nuevas agrupaciones. El año 2010 marcó la llegada de 'Los Rastrojos', un grupo compuesto por antiguos paramilitares y narcotraficantes. Inicialmente, las FARC-EP y el ELN establecieron un pacto de no agresión para así contener su avance. Sin embargo, el ELN cambió de postura y se alió con Los Rastrojos y con sectores del Ejército en contra las FARC-EP (PNUD, 2010). Esta disputa derivó en atentados terroristas, incluyendo la inmolación de una joven frente a la estación de policía en el parque principal de Samaniego, que dejó ocho uniformados heridos. La desmovilización de las FARC-EP tras la firma del Acuerdo Final en 2016 no puso fin a la confrontación armada en Samaniego. Por el contrario, permitió el fortalecimiento del ELN y propició el ingreso de nuevas agrupaciones al departamento de Nariño, lo que derivó en un aumento significativo de los homicidios en 2018 y 2019 (FUNDEPAZ, 2021). Así, la violencia persiste y ha adoptado nuevas formas con la presencia de otros actores.

Como parte de esta escalada de violencia, los enfrentamientos entre las fuerzas estatales y los grupos armados no cesaron. En 2023, durante la estancia para la realización de esta investigación, se registraron combates entre el Ejército Nacional y el ELN en la zona veredal de Betania, dejando varios guerrilleros heridos (Bonilla, 2023). A finales del mismo año, la Defensoría del Pueblo (2023) emitió una alerta sobre el riesgo inminente generado por la disputa territorial en Samaniego. En esta confrontación participan el Frente Franco Benavides, una facción disidente de las antiguas FARC-EP adscrita al Bloque Occidental Comandante Jacobo Arenas, y la Compañía Jaime Toño Obando, perteneciente al Frente Comuneros del Sur del ELN. En la misma alerta emitida por la Defensoría (2023) se advierte que este conflicto afecta gravemente los derechos a la vida, la integridad personal, la libertad y la seguridad de la población civil, además de representar una amenaza para los principios de precaución y proporcionalidad del Derecho Internacional Humanitario.

En medio de este panorama, el actual Gobierno Nacional ha impulsado la política de Paz Total, que incluyó negociaciones con el ELN, un grupo con reconocimiento político y fuerte presencia en Nariño a través de su Frente Comuneros del Sur. Sin embargo, este frente optó por conversaciones separadas con el Gobierno bajo la modalidad de "diálogo regional", sin la autorización de la dirección nacional del ELN. Posteriormente, en mayo de 2024, el Frente Comuneros del Sur, compuesto por unos 200 hombres armados, anunció su ruptura con la estructura nacional del ELN y comenzó a operar de manera autónoma en lo militar y político.

Como parte de los Diálogos Regionales de Paz, se estableció una Mesa de Diálogos con esta organización en Samaniego. Con ello, el municipio se posiciona en un momento clave del desenvolvimiento del conflicto armado: por un lado, sigue siendo un escenario de disputa, pero, al mismo tiempo, emerge como un espacio donde se busca una salida negociada. No obstante, mientras estas negociaciones avanzan, la población ha denunciado la aparición de un nuevo actor armado: las Autodefensas Unidas de Nariño (AUN), conformadas por disidentes del ELN. Este grupo se ha concentrado especialmente en la vereda Vista Hermosa, en la zona rural del municipio, con el pretexto de combatir a las disidencias de las FARC-EP adscritas al denominado Estado Mayor Central (Parada, 2024). Hasta este punto, como se puede apreciar, la proliferación de actores armados y las disputas territoriales han perpetuado la violencia, agravando la crisis humanitaria y manteniendo a la población en un estado constante de zozobra.

Dentro del contexto municipal, la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta no ha quedado exenta de los efectos de la violencia directa del conflicto armado. Aunque sus sedes situadas en el casco urbano no han sido atacadas directamente, miembros de su comunidad educativa sí han sido víctimas directas de la violencia. Uno de los episodios más críticos ocurrió en 2008, cuando las FARC-EP declararon a los docentes de Samaniego como objetivos militares, acusándolos de ser informantes del Ejército Nacional. Estas amenazas se tradujeron en asesinatos y desapariciones de varios educadores del municipio.

Más de una década después, la violencia siguió afectando a la comunidad educativa, en agosto de 2020, durante la pandemia de COVID-19, Samaniego fue escenario de una masacre que conmocionó a la comunidad. Un grupo de jóvenes, con edades entre 17 y 26 años, fue asesinado mientras celebraba una fiesta en la vereda Santa Catalina (Redacción Colombia +20, 2020). Ocho personas murieron, entre ellas antiguos estudiantes de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, incluido el hijo del actual coordinador académico. La Fiscalía General de la Nación identificó y capturó a dos sospechosos con presuntos vínculos con el ELN y la banda delincuencia Jaime Obando. No obstante, el ELN negó su responsabilidad y, a través de su Frente Comuneros del Sur, atribuyó el crimen a grupos narco-paramilitares (Cabra, 2020). Al finalizar 2020, la situación humanitaria en Samaniego

era alarmante, siendo el municipio de Nariño donde el número de homicidios aumentó más respecto al año anterior, con un incremento del orden del 1.100 %” (FUNDEPAZ, 2021, p. 30).

Tanto docentes como estudiantes que participaron en este estudio coincidieron en que en Samaniego ser víctima de la violencia es algo común y no excepcional. En este contexto, la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta no solo ha perdido exalumnos y docentes, sino que su comunidad sigue expuesta a amenazas y hechos de violencia que restringen su desarrollo académico y social. Un ejemplo lo constituye la profesora Martha Andrade, fundadora de Recuerdos de Mi Wayco, quien ha recibido amenazas debido a su liderazgo social como representante de la Mesa Municipal de Mujeres de Samaniego. Además, en 2022, su hermano Afranio Andrade fue secuestrado y su paradero sigue siendo desconocido. Cada nuevo hecho de violencia refuerza la estigmatización que pesa sobre la comunidad educativa, una carga con la que las nuevas generaciones todavía deben lidiar.

5.1.2. Proceso de creación de Recuerdos de mi Wayco

Recuerdos de mi Wayco nació como resultado de un proceso de formación docente organizado en 2016 por el CNMH, dirigido a educadores de diversas regiones del país. En este espacio, se promovió la apropiación y aplicación en el aula de la Caja de herramientas *Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra*, un conjunto de metodologías y secuencias pedagógicas desarrolladas por el CNMH para fomentar en el ámbito escolar el debate sobre la memoria histórica del conflicto armado colombiano (CNMH, 2018). En este marco, Martha (P), quien ya venía trabajando en la construcción de memoria colectiva sobre Samaniego desde su clase de ciencias sociales, incorporó la dimensión del conflicto armado a su repertorio de prácticas pedagógicas.

Como ella misma recuerda “Más o menos desde el 2015 nosotros habíamos iniciado a investigar sobre Samaniego, pero no hubo memoria en el marco del conflicto armado, sino memoria colectiva”, lo que implicaba que sus estudiantes recopilaban relatos de sus padres y abuelos sobre cómo era el municipio en el pasado. El interés por abordar la memoria colectiva del conflicto armado surgió tras la exposición a casos emblemáticos incluidos en el material de la capacitación, como la masacre paramilitar de El Salado (2000), en el municipio de El Carmen de Bolívar, y la de Bahía Portete (2004), ocurrida en el desierto de la Alta Guajira. Ambos hechos tuvieron lugar en la región Caribe, al norte de Colombia, a cientos de kilómetros de Samaniego, en el departamento de Nariño.

Al finalizar la formación, el CNMH incentivó a los docentes —incluida Martha— a aplicar los módulos en sus aulas. Convencida del valor pedagógico de la propuesta, Martha decidió implementar la Caja de Herramientas. Sin embargo, advirtió la necesidad de adaptarla para que la realidad violenta de su municipio no quedara invisibilizada. Por ello, optó por

continuar bajo una condición clara “Sí, yo la voy a trabajar porque me parece muy valiosa, pero aterrizada a mi municipio, a Samaniego”. Sin embargo, Martha enfrentó un desafío: a diferencia de Bahía Portete o El Salado, la historia del conflicto en Samaniego carecía de una documentación sistemática. Por el contrario, ella observaba que “Aquí la información estaba dispersa y fragmentada”. No obstante, este vacío fue asumido por Martha como una oportunidad de aprendizaje que podía aprovechar en el marco de su clase de ciencias social, junto a sus estudiantes.

Así nació ‘Tejiendo la Memoria de Nuestro Pueblo para no Olvidarla’, una iniciativa de aula enfocada en recuperar los testimonios de víctimas del conflicto armado en Samaniego durante más de tres décadas. En la iniciativa participaron los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, brindándoles la oportunidad de convertirse en gestores de memoria.

Simultáneamente, el CNMH abrió una convocatoria nacional para acompañar iniciativas de memoria histórica. La determinación de Martha por sacar adelante su proyecto con arraigo en Samaniego, motivó al mismo equipo que había liderado la formación sobre la Caja de Herramientas a sugerirle que formalizara la propuesta y la presentara. Gracias a su enfoque pedagógico innovador y participativo, fue seleccionada como una de las iniciativas beneficiarias de acompañamiento técnico y financiación en 2016.

Para ser desarrollada en el marco de la clase de ciencias sociales, la iniciativa de memoria histórica contemplaba la formación de los estudiantes en metodologías para la reconstrucción de memoria tales como la realización de entrevistas, técnicas de escritura como crónica e historias de vida y el levantamiento de archivos fotográficos, entre otros. Así mismo, las evidencias recaudadas fueron consignadas en los cuadernos de ruta de la memoria, un instrumento empleado por los estudiantes con este propósito.

A medida que se implementaba, la iniciativa fue arrojando hallazgos significativos que se plasmaban en productos tangibles. La contundencia de estos materiales llevó a Martha (P) a reconocer la necesidad de recopilarlos y preservarlos, hasta convencerse, en sus palabras, de que “En alguna parte tiene que reposar todo esto tan valioso que nosotros estamos investigando”. Fue entonces cuando la idea de crear un museo tomó forma. Aunque de entrada se trataba de una idea “descabellada”, no era del todo infundada, pues, como la misma Martha reconoce:

A mí siempre me han gustado los museos, me encanta viajar para conocerlos. Además, siempre me he caracterizado por querer hacer cosas innovadoras; no me ha gustado estar encasillada, repetir lo que viene en los libros de texto, sino hacer cosas novedosas. Pero, honestamente, nunca pensé en construir un museo como el que tenemos ahora.

Lo primero que le vino a Martha a la cabeza fueron algunos museos memoriales que había llegado a conocer:

Yo tuve la oportunidad de ir a Argentina y, por ejemplo, los museos de allá dedicados a las víctimas de la dictadura están totalmente digitalizados. Acá en el departamento de Nariño también tuve la oportunidad de ir una vez a la Casa de la Memoria de Tumaco, pero no es como un museo con piezas hechas por estudiantes, sino que tiene otro enfoque.

No obstante, ninguno de estos referentes nacionales e internacionales provenía de un contexto escolar. Ante la ausencia de referentes escolares más concretos, Martha echó mano de experiencias previas que había puesto en marcha durante años anteriores:

Antes de este museo, en una semana cultural, hicimos una presentación que se llamaba la 'Corocoteca de la Memoria'. Ahí presentamos una colección de muchas cosas antiguas de Samaniego. También, a partir de unos módulos, hicimos un sendero de la memoria, en el cual colocábamos fotos de las víctimas.

Al final, las dudas sobre la viabilidad del museo se disiparon, ya que además de recursos, contaban también con el asesoramiento técnico del CNMH. En conjunto con el equipo asesor de esta institución, se determinó que el producto final de la iniciativa de memoria pasaría a ser el museo escolar. Martha (P) aclara que:

La decisión autónoma fue nuestra, pero el CNMH nos ayudó a concretar la idea y, a través de los talleres, a ser más técnicos, a plasmar las historias que íbamos trabajando. Con los recursos que habíamos obtenido, logramos solventar los gastos.

Así, en 2017, se inauguró el Museo Escolar de la Memoria Recuerdos de mi Wayco, resultado del trabajo conjunto entre la profesora y sus estudiantes —quienes se autodenominaron el 'grupo de gestores de memoria'—, con el acompañamiento técnico del CNMH y el respaldo financiero del Gobierno de Canadá, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Desde entonces, esta infraestructura mnemónica se ha convertido, en palabras de Heilyn (E) en “una representación con la que podemos mostrarle a todos lo que ha pasado en Samaniego a causa del conflicto armado”.

5.1.2.1. Composición de Recuerdos de mi Wayco

Inicialmente, basándose en ejercicios previos como la corocoteca —una colección de corotos u objetos antiguos—, Martha (P) imaginaba que el museo tendría un enfoque similar. Como ella misma relata “Nuestra idea era simplemente recopilar objetos de las víctimas para exhibirlos aquí, porque en Samaniego hay mucho material en ese sentido”. Sin embargo, existía el riesgo de que estos objetos cobraran demasiado protagonismo y opacaran los

resultados del proceso pedagógico. Por ello, el enfoque cambió para que la colección del museo no se limitara a reunir objetos externos, sino que reflejara principalmente los hallazgos surgidos a lo largo de la investigación. En este proceso participaron activamente estudiantes, miembros de la comunidad, víctimas del conflicto y líderes comunitarios. Como enfatiza Martha (P) “Lo importante no era traer piezas u objetos, sino rescatar el material trabajado por los estudiantes”.

Además, el museo no siguió un formato rígido ni preestablecido. Por el contrario, su museografía se desarrolló con cierta espontaneidad. Sobre lo que Martha (P) explica “Nosotros no hicimos formatos. Por ejemplo, no habíamos pensado en tener una línea del tiempo, pero al avanzar en la investigación encontramos información valiosa que nos permitió construirla”. Así, más que una simple recopilación de objetos sobre hechos históricos, Recuerdos de mi Wayco se compone de piezas creadas por los y las estudiantes en distintos formatos, recogiendo y sistematizando los aprendizajes construidos en el marco de la iniciativa de memoria.

Estas piezas están distribuidas en tres áreas dentro de las instalaciones de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, dispuestas para albergar el museo: a) la plataforma; b) el muro frente a la plataforma; y, c) el aula. En este mismo orden se realiza el recorrido que se describe a continuación.



Figura 5.3. Plano espacial de Recuerdos de mi Wayco. Elaboración propia.

Plataforma

La plataforma que conecta el primer y segundo piso de la edificación alberga la primera pieza del museo, titulada *La Guerra en el Calendario de la Memoria* (en adelante, *Calendario*). Esta instalación, compuesta por 30 láminas de polietileno impresas a color y sujetadas a la estructura metálica, ofrece una representación visual y cronológica del conflicto armado en Samaniego entre 1989 y 2017, año en que se inauguró el museo. Cada lámina documenta hechos victimizantes como ataques, combates, hostigamientos, desapariciones forzadas, homicidios, explosiones de minas antipersonal, secuestros y violencia sexual. A su vez, se incluyen acciones de resistencia civil emprendidas por la comunidad, evidenciando cómo, a pesar de la violencia, los habitantes de Samaniego encontraron formas de sobreponerse a ella.

Los eventos están organizados en seis quinquenios: (1) 1989-1993, (2) 1994-1998, (3) 1999-2003, (4) 2004-2008, (5) 2009-2013 y (6) 2014-2017, cada uno con un color distintivo que facilita su identificación. La información de las láminas proviene de entrevistas con víctimas del conflicto, testimonios de otros miembros de la comunidad y documentos oficiales. La reconstrucción cronológica fue liderada por la profesora Martha y sus estudiantes, con el apoyo clave de Oswaldo Bastidas, comandante del cuerpo voluntario de bomberos y padre de un estudiante de décimo grado. Ante la imposibilidad de las autoridades policiales y

judiciales para documentar los hechos debido a la intensidad del conflicto, los bomberos asumieron un papel crucial al ser, en muchos casos, los primeros en llegar a los sitios de los ataques y asistir a las víctimas. Gracias a esta experiencia, Oswaldo pudo proporcionar un testimonio detallado sobre la violencia en Samaniego, complementando los relatos recogidos por los estudiantes en la comunidad.



Figura 5.4. Detalle de las láminas de La Guerra en el Calendario de la Memoria.

Por su ubicación estratégica, el *Calendario* no solo marca el inicio del recorrido por el museo, sino que también funciona como marco temporal del desarrollo del conflicto armado en el municipio a lo largo de los distintos periodos definidos.

Muro frontal

Al llegar al segundo piso, frente a la plataforma, se encuentra el *Mural Pintando los Recuerdos* (en adelante, *Mural*), una obra fruto del trabajo conjunto entre estudiantes del proyecto liderado por la profesora Martha y los artistas locales Mario Melo y Mario Bastidas.



Figura 5.5. Mural Pintando los Recuerdos.

A través de imágenes, esta pieza sintetiza visualmente la historia de Samaniego, representando su pasado de violencia, su presente de memoria y su futuro esperanzador. En

el margen izquierdo del mural, se observa la detonación de un explosivo que oscurece el cielo y el paisaje del pueblo con una densa nube de humo. Debajo de esta escena, una procesión de figuras humanas con aspecto cadavérico avanza con dificultad. Sus cuerpos encorvados y sus rostros angustiados reflejan el sufrimiento y la opresión generados por el conflicto armado en la región. Las cadenas que los atan simbolizan la carga de la violencia, el miedo y el dolor que marcaron a generaciones enteras. En el centro de la composición, emerge el rostro de una niña pintado a color, desdoblándose en otros dos rostros en blanco y negro. Esta imagen representa la transición entre el dolor del pasado y la esperanza del futuro, encarnada en la mirada de las nuevas generaciones que, sin olvidar lo ocurrido, proyectan un porvenir diferente para Samaniego. En el margen derecho, la escena cambia drásticamente: una pareja de jóvenes camina de la mano, por un paisaje reverdecido. Ya no hay cadenas ni sombras pesadas. En cambio, el cielo azul se abre paso y palomas blancas surcan el firmamento, simbolizando la paz forjada tras años de violencia.

Aula

El recorrido culmina en un aula al final del pasillo, a la derecha del muro frontal, en donde reposa el resto de la colección Recuerdos de Mi Wayco. A diferencia de los demás espacios, este permanece cerrado con llave, bajo la custodia de la profesora Martha, quien tiene la potestad de autorizar su acceso.

Al ingresar al aula, junto a la puerta y ocupando una de sus paredes laterales, se encuentra la obra impresa *Los Paisajes del Dolor y de la Resistencia* (en adelante, *Paisajes*), resultado de un ejercicio de cartografía social. Esta representación gráfica permite visualizar las conexiones espaciales entre los hechos victimizantes que han marcado la historia reciente de Samaniego, tales como el desplazamiento forzado, la presencia de minas antipersonal y otros actos de violencia. Sin embargo, la obra no se centra en representar el sufrimiento. También destaca las estrategias de resistencia no violenta, así como las manifestaciones artísticas, culturales y religiosas que han permitido a la comunidad enfrentar la adversidad y preservar su identidad.



Figura 5.6. Los Paisajes del Dolor y de la Resistencia.

En esta misma línea, la *Cartografía Social de la Violencia en Samaniego* (en adelante, *Cartografía*) amplía la visión brindada por los *Paisajes*, al proyectar sobre el mapa del municipio episodios específicos de violencia que aparecen descritos como 'casos emblemáticos'. La pieza también destaca la respuesta social frente a estos hechos, visibilizando acciones colectivas de resistencia como marchas, movilizaciones ciudadanas y la lucha incansable de las familias por la justicia y la memoria. De este modo, *Paisajes* y la *Cartografía* convergen no solo en el formato, sino en la intención de hacer visible el ejercicio de la violencia en Samaniego y, al mismo tiempo, resaltar la fortaleza de su gente en la construcción de paz.



Figura 5.7. Cartografía Social de la Violencia en Samaniego.

Otra pieza es *Los Surcos de la Guerra* (en adelante, *Surcos*), un plegable sujeto a la pared que revela las múltiples capas del daño causado por el conflicto armado. La obra hace referencia a las huellas indelebles que dejó la guerra, no solo en el territorio—con la siembra de coca, la instalación de minas antipersonal y el uso indiscriminado de explosivos—sino también en el cuerpo y el espíritu de su gente. Página tras página, se expone la profundidad de estos impactos, desde la devastación material hasta las heridas emocionales y psicológicas que afectan a nivel personal, familiar y comunitario.



Figura 5.8. Los Surcos de la Guerra.

En una esquina del aula se erige *En Nombre de la Honra y la Dignidad* (en adelante, *Honra*), una estructura de madera con forma de árbol que funciona a manera de archivo. En sus ramas reposan los Cuadernos de ruta, herramienta utilizada por los estudiantes, en su rol de gestores locales de memoria, para recopilar historias de vida mediante entrevistas a familiares o miembros de la comunidad. A través de este ejercicio, llevado a cabo en el marco de la iniciativa Tejiendo la Memoria de Nuestro Pueblo para no Olvidarla, se reconstruyeron experiencias del conflicto armado en Samaniego.



Figura 5.9. En Nombre de la Honra y la Dignidad y detalle de los Cuadernos de Ruta.

El proceso culminó con un ejercicio de escritura guiado por el profesor Harvey Melo, del Taller de Escritura José Pabón Cajiao, en el que los relatos fueron editados y recopilados en el libro *Crónicas de Víctimas del Conflicto Armado*.

Posteriormente, la obra *Figuras de la Infancia* (en adelante, *Figuras*) se presenta como un collage digital impreso en una capa transparente adherida a la ventana frontal del aula. En esta pieza, los estudiantes plasmaron recuerdos, anécdotas y experiencias de su infancia en Samaniego, tejiendo una narrativa que combina momentos de alegría y esperanza con las pérdidas, miedos y tristezas marcadas por la violencia del conflicto armado.



Figura 5.10. Figuras de la Infancia.

A través de textos e ilustraciones, la obra responde a la pregunta: ¿Qué recordamos de nuestra vida en Samaniego? e interpela al público con una nueva reflexión: ¿Cómo representaría usted los recuerdos de su infancia en el Wayco? Con esta invitación, la pieza también propone un diálogo abierto sobre las infancias en el contexto del conflicto.

El recorrido por el salón y la visita a Recuerdos de Mi Wayco concluyen frente a una vitrina que resguarda una variedad de objetos. Entre ellos, álbumes con biografías de personas que han contribuido al bienestar del municipio, elaborados por los estudiantes, así como ejemplares del libro *Crónicas de Víctimas del Conflicto Armado* y versiones anteriores

de los Cuadernos de Ruta. También se exhiben registros fotográficos del trabajo de campo que antecedió la creación del museo.



Figura 5.11. Vitrina con distintos objetos, situada en el aula.

Finalmente, antes de salir, los visitantes pueden compartir sus impresiones en el *Buzón de Sentimientos*, una estructura tridimensional en forma de casa donde responden preguntas sobre su experiencia en el museo y sus propias memorias sobre el conflicto armado en Samaniego.

5.1.2.2. Recuerdos de mi Wayco en acción

Desde su presentación en 2018, Recuerdos de mi Wayco se ha consolidado como un pilar en la práctica pedagógica de la profesora Martha, quien, año tras año, ha impulsado la iniciativa Tejiendo la memoria de nuestro pueblo para no olvidarla en el marco de sus clases de ciencias sociales. Aunque ella lo utiliza de manera constante, el museo también está abierto para que otros docentes de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta lo integren a sus estrategias pedagógicas. Entre quienes más lo han aprovechado se encuentra Jenny Solarte, profesora de primaria, quien organiza visitas anuales con sus estudiantes de cuarto y quinto grado. Sobre su experiencia, comenta:

En el caso del museo, yo lo he utilizado y me ha sido una herramienta muy buena, por ejemplo, cuando trabajamos género narrativo. Entonces, cuando vamos allá, leemos y observamos las imágenes que hay, y a partir de eso yo los invito a crear: inventando fábulas, inventando cuentos.

El caso de Jenny, sin embargo, parece ser más la excepción que la regla. Martha señala que la receptividad y el respaldo de las directivas, así como del resto del cuerpo docente, han sido ambivalentes y, en consecuencia, intermitentes. Pese a ello, su persistencia ha asegurado la continuidad del proyecto, transformando el museo en un referente municipal sobre el conflicto armado en Samaniego. Como ella misma reconoce:

A veces, cuando las personas van a la alcaldía municipal o a la biblioteca Cocuyos, les dicen: 'Vayan al museo del Colegio Policarpa, que allá les dan la información'. Y es cierto: aquí tenemos toda la información reunida y sistematizada, y la forma en que está presentada llama más la atención de los visitantes.

Además de su función pedagógica interna, el museo recibe visitas esporádicas de grupos externos provenientes de otros planteles educativos, universidades y organizaciones de la sociedad civil. Para ellos —ya sea que programen su visita con antelación o lleguen de forma inesperada— Martha ofrece recorridos guiados, sumando esta labor a sus múltiples responsabilidades docentes.

Retos en la institucionalización del museo

Pese al reconocimiento local, regional y nacional, el museo sigue siendo una iniciativa de aula que no ha logrado incorporarse formalmente al PEI. Este déficit de institucionalización limita su aprovechamiento dentro de la comunidad educativa y su sostenibilidad a largo plazo. Esta falencia es reconocida por Nilda Medina (R) "He encontrado poca receptividad entre los demás profesores. Además, algunos perciben que Martha lidera el museo de manera independiente, lo que ha dificultado su integración formal en el colegio". Por su parte, Martha (P) señala que la percepción institucional del museo ha limitado su apropiación, puesto que "La gente viene a visitarlo, pero no presta una atención similar a otros proyectos y actividades del colegio. Eso genera una especie de competencia por la atención". Aun así, algunos docentes reconocen el potencial del museo como un recurso que puede integrarse de forma transversal en distintas asignaturas del currículo escolar. A partir de su propia experiencia, Jenny (P) afirma 'Desde matemáticas, desde naturales, desde todos lados podríamos no utilizar sino aprovechar este museo'.

Esta falta de institucionalización también condiciona la sostenibilidad del museo a mediano plazo. Martha (P) es consciente de que, eventualmente, deberá retirarse al cumplir la edad de pensión:

Yo me voy, pero el museo no me lo puedo llevar, el museo se queda aquí. Si bien es cierto que yo gestioné todos los recursos ante organizaciones, el museo es del colegio. Mi mayor deseo es que otro profesor se empodere y siga trabajando el proyecto bajo la misma línea.

En consecuencia, hay un riesgo latente de que el museo desaparezca si no se adoptan medidas y establecen mecanismos que garanticen su continuidad.

La memoria en transformación

A pesar de las dificultades e incertidumbres que lo rodean, el museo ha demostrado una notable capacidad de adaptación. Así lo expresa Martha (P) “Año tras año, con los estudiantes, en la medida en que trabajamos los temas, vamos mirando las necesidades... ahí sí ya nos toca la realidad directa”. Mientras la violencia en Samaniego continúa vigente, el museo se ha visto en la necesidad de ampliarse para reflejar nuevos hechos.

Tras la realización del trabajo de campo para esta investigación, en octubre de 2023 se incorporaron nuevas piezas, entre ellas el *Jardín de la Verdad y de la Memoria*, ubicado en el primer piso del edificio, junto a la plataforma. Se trata de una estructura metálica verde, con forma de árbol, cuyas ramas sostienen las fotografías de las ocho víctimas de la masacre ocurrida en agosto de 2020 en zona rural de Samaniego, entre ellas exalumnos del colegio. Al pie del árbol se encuentran dos paneles adicionales: por un lado, un collage de pinturas realizadas por estudiantes en 2022 sobre el conflicto armado; y, por otro, fragmentos de relatos de mujeres víctimas de la violencia en Samaniego. Este esfuerzo por mantener el museo actualizado lo convierte en un espacio dinámico, donde la memoria colectiva no se archiva, sino que se transforma constantemente.

Dentro del espacio en transformación constante que representa Recuerdos de mi Wayco, y como parte de esta investigación en el marco de una estrategia híbrida para la recolección de información empírica, se llevó a cabo una actividad, respondiendo al método de investigación audiovisual. En ella, los estudiantes realizaron, cámara en mano, un recorrido por el museo, reflexionando sobre la realidad de la comunidad en la que este ha sido creado —y de la cual ellos mismos forman parte—, así como sobre los aprendizajes que les ha dejado. A partir del material obtenido, se editó una videoguía que fue entregada nuevamente a la institución educativa y publicada en un canal de YouTube creado especialmente para su difusión. Tras el recorrido efectuado por el museo en esta sección —experiencia que puede complementarse con la observación de dicha videoguía³—, se presenta a continuación un análisis más detenido de las representaciones narrativas que conforman el relato histórico de esta infraestructura mnemónica.

5.2. Narrativas históricas: representación del pasado violento en Recuerdos de mi Wayco

Partiendo de la comprensión de Recuerdos de mi Wayco como una infraestructura mnemónica situada espacial y temporalmente en Samaniego, el análisis se sitúa ahora en el

³ La videoguía se puede observar en: <https://www.youtube.com/watch?v=gJvAHtrykuQ>

plano narrativo y representativo de la cultura histórica, de acuerdo con el modelo analítico propuesto por Grever y Adriaansen (2017). Para estos autores, las personas al compartir experiencias del pasado en el presente, no se limitan a reproducir los hechos ocurridos, sino que los someten a procesos de configuración narrativa. Con el fin de ampliar el alcance analítico de este planteamiento, se incorpora el modelo de las diez claves narrativas propuesto por Bermúdez (2019, 2021), según el cual toda narrativa se construye mediante mecanismos discursivos que definen qué aspectos del pasado violento enfatizar o marginalizar, qué elementos conectar o desconectar, y cuáles silenciar.

En la práctica, cada clave narrativa designa uno de estos mecanismos utilizados para construir representaciones del pasado tal y como las que conforman el contenido expositivo del museo. Como estos mecanismos pueden operar en sentidos opuestos, permiten distinguir, por un lado, los que contribuyen a la normalización de la violencia —al presentarla como un rasgo natural de lo humano o como una característica inevitable de la historia—, y por otro, aquellos que favorecen su desnormalización, al abordarla como una construcción social susceptible de ser comprendida críticamente en términos de causas, consecuencias y alternativas. En conjunto, la aplicación de estas claves permitirá comprender sí el modo en que Recuerdos de mi Wayco representa la violencia contribuye o no a su desnormalización y en qué medida promueven una comprensión histórica de la misma.

Antes de proseguir con la aplicación del modelo de análisis, resulta importante aludir al contexto discursivo en el que se inscribe Recuerdos de mi Wayco. Tal como se expuso en el capítulo anterior, el origen y desarrollo del museo están estrechamente vinculados a la realidad del municipio de Samaniego, marcada por la persistente presencia y disputa de distintos grupos armados. Esta situación ha contribuido a que el municipio —como se menciona en los *Paisajes*— sea identificado como “epicentro del conflicto armado del suroccidente del país”. Por ende, sus creadores afirman en el texto de la misma pieza que “por muchos años ostentamos el deshonroso título de ‘zona roja o guerrillera’”.

Como resultado, los habitantes de Samaniego han sido objeto de la asignación de categorías negativas y estigmatizadoras. Así lo expresa Martha (P) “Esto es Zona Roja y es el estigma que nosotros tenemos y nos ha hecho mucho daño. Por ejemplo, cuando vamos a Pasto y decimos ‘somos de Samaniego’, entonces todos somos guerrilleros”. Cada nuevo hecho violento que ocurre en el municipio tiende a reforzar estos estigmas. Tal fue el caso de la masacre perpetrada en agosto de 2020, en la vereda Santa Catalina, ampliamente cubierta por los medios de comunicación nacionales. Como señala Alejandra (E) “Cuando aquí hubo la masacre, en las noticias salió que nosotros éramos un punto clave del narcotráfico y como siempre la gente mira lo malo y nunca mira lo bueno”. En la misma línea, Eilyn (E) corrobora el impacto de este tipo de cubrimiento sobre la reputación del municipio “Muchas veces las

noticias, por la variedad de muertes que ha habido aquí, dicen que es un municipio muy malo y siempre lo miran como la zona roja a la que no deberían asistir”.

Estas narrativas también impactan a nivel interno, especialmente en las nuevas generaciones, quienes pueden llegar a asumir que la violencia es una condición inherente a la realidad local. Así lo evidencia un testimonio incluido en las *Figuras*, donde un estudiante afirma “Nuestra vereda siempre ha sido azotada por la violencia”. El uso del término “siempre” sugiere una percepción de continuidad e inevitabilidad, reforzando la idea de que la violencia ha estado presente de forma permanente.

En respuesta a estas dinámicas, la apuesta de Martha (P) como creadora del museo es por “quitar esos estigmas sobre cómo somos vistos nosotros”. Para ello, proponen, entre otras estrategias, “destacar los aspectos positivos que tenemos como región y municipio”. Esta intención no implica desconocer o minimizar el fenómeno de la violencia. De hecho, como se plantea también en los *Paisajes*, uno de los propósitos del museo es “preguntar dónde sucedieron los hechos, quiénes fueron los grupos armados responsables, quiénes fueron las víctimas, cuáles fueron las violencias sufridas, por qué sucedieron, qué hicieron las víctimas y qué hicimos nosotros como sociedad”.

En este contexto, el modelo de diez claves narrativas se empleará para analizar los dispositivos discursivos que configuran las representaciones presentes en los distintos contenidos del museo —textuales, pictóricos y orales—. A continuación, se expone una tabla que sistematiza las representaciones centrales del relato histórico construido en *Recuerdos de mi Wayco*, articulándolas con las claves narrativas utilizadas como herramientas de análisis para su interpretación.

Representación narrativa	Claves narrativas empleadas
1. La violencia llegó de afuera para quedarse La violencia se enmarca dentro del conflicto armado para evidenciar que no constituye un rasgo intrínseco de la historia del municipio, sino una dinámica reciente, impulsada por actores externos y condicionada por factores estructurales que exceden el control de la comunidad.	CN-2: Marco narrativo en el que se sitúa la violencia CN-7: Estructuras sociales detrás de la violencia
2. Actores armados externos que actúan contra la comunidad inocente La idea de que la violencia es inherente a Samaniego se cuestiona al representar a los grupos armados como actores foráneos, responsables tanto del inicio del conflicto armado como de la victimización de la población. En contraste, la población civil es presentada como su principal víctima, lo que le confiere un papel protagónico en la historia y la legitima como narradora de su propia experiencia.	CN-6: Agencia humana detrás de la violencia CN-4: Perspectiva de las víctimas
3. "En el conflicto pagamos justos por pecadores" Se cuestiona el carácter irracional que comúnmente se atribuye a la violencia, al evidenciar que esta respondió a cálculos	CN-8: Efectos destructivos de la violencia CN-9: Beneficios de la violencia

estratégicos de los grupos armados, quienes no solo la impusieron y normalizaron, sino que además fueron sus principales beneficiarios. Por el contrario, la sociedad civil ha soportado sus costos y estigmas en múltiples niveles.	
4. “Samaniego más allá del dolor y la desesperanza: experiencias de amor, lucha y resistencia” En medio de la violencia, la población de Samaniego ha resistido pacíficamente, transformando el dolor en esperanza. El museo recoge y proyecta una tradición de alternativas no violentas, reafirmando que la guerra no es el único camino y que la paz, arraigada en su identidad colectiva, no solo es deseable, sino posible.	CN-5: Alternativas no violentas CN-10: Relación entre la violencia del pasado, el presente y el futuro.

Tabla 5.1. Relación entre las representaciones narrativas de Recuerdos de mi Wayco y las claves narrativas utilizadas en su identificación e interpretación. Elaboración propia.

5.2.1. La violencia llegó de afuera para quedarse

El museo ubica el inicio de la violencia en Samaniego en 1989, con la llegada de grupos armados foráneos, desvinculándola de la historia previa del municipio y adoptando un relato acotado, lo que se evidencia con la clave que examina el marco narrativo en el que se inscribe la violencia (CN-2). Esto ayuda a mostrar que no es una característica histórica intrínseca del territorio, sino que se trata de un fenómeno relativamente reciente y cuyo origen es extrínseco a la comunidad. Además, al aplicar la clave narrativa que examina hasta qué punto el relato cuestiona las estructuras sociales que sustentan la violencia (CN-7), se observa que esta se explica como consecuencia de factores estructurales ajenos al control o a la voluntad de la población local. Específicamente, se destaca la débil presencia del Estado.

5.2.1.1. Delimitación temporal de la violencia con el conflicto armado

El *Calendario* presenta de forma cronológica la historia contemporánea de Samaniego, organizada en seis periodos quinquenales que abarcan desde 1989 hasta 2017. Mediante este recorrido temporal a través de la plataforma, como se expresa en su texto introductorio se ubican “las memorias de las víctimas y las de sus familiares con relación a las condiciones sociales, económicas y políticas de la región y del municipio de Samaniego”.



Figura 5.12. Láminas del Calendario en la Memoria de la Guerra.

En esta pieza se señala que la violencia en el municipio comenzó en 1989, con el ingreso del Frente 29 de las FARC-EP. Este acontecimiento se configura como un hito inaugural de la violencia, al marcar el punto de partida de la línea de tiempo del museo y establecer un antes y un después en la historia local. Así lo expresa también Oswaldo (LC y F) en su testimonio:

Yo soy nacido aquí en Samaniego. Hasta que tenía 15 o 16 años era un municipio muy tranquilo, veraniego, en total calma. Desde 1989, todo comenzó a cambiar con la llegada de 'gente foránea'. Es un año que se queda en la historia con el ingreso de grupos al margen de la ley a nuestro municipio. En ese entonces, entró acá a Samaniego el Frente 29 de las FARC-EP. Entonces, ahí prácticamente comienza el tiempo. O sea, se inicia la línea de tiempo de nuestro municipio.

Desde entonces, y hasta la actualidad, la presencia de “gente foránea” —epíteto con el que Oswaldo alude a los grupos armados— no ha cesado. Entre 1989 y 1993, el *Calendario* indica que las FARC-EP y el ELN consolidaron su presencia en la región suroccidental del país y, con ello, en Samaniego, estableciendo un dominio armado sostenido, alterado únicamente por intervenciones esporádicas de la fuerza pública. Una de estas intervenciones está documentada en la *Cartografía*, que reseña cómo, el 9 de septiembre de 1990, en el caserío de Sandé “el Ejército abrió fuego contra una vivienda donde se refugiaban presuntos guerrilleros”. Pese a episodios de este tipo, ambas guerrillas coexistían y operaban con relativa libertad en la zona rural, con incursiones ocasionales al casco urbano, como la toma guerrillera efectuada por las FARC-EP y registrada también por el *Calendario* en 1993.

Tras más de una década de hegemonía guerrillera, el *Calendario* sitúa en 2003 la irrupción de las AUC; y, en 2005, la consolidación de su presencia en el casco urbano de Samaniego a través del Bloque Libertadores del Sur. Este ingreso desató una disputa territorial entre el ELN, las FARC-EP y las AUC, marcada por un incremento de emboscadas y enfrentamientos armados. Aunque las AUC se desmovilizaron en 2006, esto no significó el fin de su influencia en la zona. Parte de sus integrantes se integraron a nuevos grupos armados que continuaron alimentando el ciclo de violencia. Según el *Calendario*, entre 2010 y 2013, Los Rastrojos —compuestos en su mayoría por antiguos paramilitares— establecieron su presencia en la vereda Catalina.

Si bien en 2016 las FARC-EP firmaron un acuerdo de paz con el gobierno colombiano, las hostilidades continuaron en 2017, último año registrado en el *Calendario*. Esto evidencia que la salida de un grupo armado no ha significado el fin del conflicto en Samaniego, sino que ha dado paso a un relevo constante entre actores armados que perpetúan la violencia. Como se mostrará a continuación, esta persistencia obedece también a factores estructurales.

5.2.1.2. Factores de persistencia del conflicto armado

Además de atribuir el origen de la violencia en Samaniego a la llegada de actores armados foráneos, el museo externaliza la responsabilidad por la continuidad de la violencia al situarla en factores estructurales ajenos a la voluntad de la población local. Entre estos factores sobresale la débil presencia del Estado que favoreció la expansión de economías ilícitas, especialmente la cocalera, y facilitó la consolidación y permanencia de grupos armados en el territorio.

Uno de los sectores donde la ausencia del Estado se hace más evidente en Samaniego es el de la educación pública tal y como lo ilustra la propia experiencia de Martha, quien inició su práctica docente en una escuela en la zona rural. Ahí fue donde comprendió que la penetración de la comunidad por las agrupaciones guerrilleras guardaba una relación estrecha con el abandono estatal. Al respecto, la docente comenta “cuando me gradué de la universidad, trabajé inicialmente en una vereda apartada donde operaban los grupos armados. En estos territorios tan alejados, son ellos quienes copan la ausencia del Estado”, lo que propicia que las comunidades desamparadas los percibieran como “solucionadores” de los problemas que las aquejan. De esta manera, los grupos armados lograron ganar espacio, legitimidad, y de este modo, ejercer control sobre la comunidad.

Luego, de impartir orden y justicia, pasaron a la ejecución de acciones de mayor escala, siendo la incipiente institucionalidad municipal uno de sus principales blancos. En el *Calendario* se evidencia que desde el periodo comprendido entre 1989 y 1993, las FARC-EP y el ELN trasladaron sus operaciones al casco urbano y al hacerlo, la infraestructura pública empezó a ser erosionada por la ofensiva insurgente como ocurrió con 1993 cuando “el ELN

ataca a la Caja Agraria”, entidad financiera estatal colombiana creada para impulsar el desarrollo agropecuario, mediante el fomento del crédito. También, como parte de la consolidación territorial de su hegemonía, ambos grupos subversivos recurrieron a amenazas, secuestros y asesinatos de funcionarios públicos. Según se evidencia en el *Calendario*, el año 1992 fue crítico en este sentido ya que, por un lado, se produjo la “retención del alcalde Carlos Rosero Pérez por parte de las FARC-EP. Esto provoca la renuncia obligada de los funcionarios Roseristas y la guerrilla veta a los políticos”. Por otro lado, el ELN exigió: “la renuncia de funcionarios de la administración del alcalde Alejandro Bastidas”.

De modo sucesivo, entre 1992 y 2005, se registró el secuestro de tres alcaldes de Samaniego: Carlos Rosero (1992), Manuel Cuéllar (2000) y Alejandro Bastidas (1994), quien además fue asesinado ese mismo año. En 2005, el concejal Héctor Bastidas también fue secuestrado. No obstante, ante una institucionalidad local constreñida por la violencia armada, la respuesta de las entidades nacionales se limitó al despliegue de fuerza pública para la realización de operativos militares esporádicos. La primera intervención por parte del Ejército Nacional de la que da cuenta el *Calendario* fue la efectuada en el caserío del Sandé, en septiembre de 1990 y que resultó en el asesinato de la misionera y enfermera suiza María Hildegard, junto a dos campesinos más. Lejos de tener un efecto positivo, esta acción desató indignación popular. Como se advierte en la *Cartografía*, la muerte de esta misionera dejó “a la comunidad sin la existencia de aquella valerosa mujer que les había llevado bienestar en salud, cultivos, cultura y fe”.

En la línea del tiempo expuesta, no aparecen referenciadas más intervenciones de las fuerzas del Estado en la zona durante la década de los noventa, sino hasta el 2002, cuando el Ejército retomó sus patrullajes en corregimientos como La Capilla, Las Piedras y la vereda La Laguna. En 2006, los enfrentamientos entre el Ejército y el ELN derivaron en la detención ilegal y el desplazamiento masivo de campesinos. A partir de 2012, la actividad del Ejército se enfocó principalmente en labores de detección y detonación de artefactos explosivos. En definitiva, la ausencia de un Estado efectivo y las respuestas militares esporádicas e ineficaces no solo no lograron mitigar la violencia, sino que en algunos casos la exacerbaron, dejando a la población en una situación de mayor vulnerabilidad.

El vacío de autoridad dejado por una institucionalidad local debilitada fue aprovechado estratégicamente por los grupos armados, que incursionaron en actividades ilícitas y encontraron en ellas una fuente para fortalecer su aparato militar. A esto se sumó la ausencia de alternativas económicas para la población, lo que facilitó la consolidación de una economía cocalera y profundizó la dependencia económica hacia dichos grupos. En este contexto, según lo documentado en el *Calendario*, entre 1994 y 1998 se dio una “Expansión y aumento de cultivos y chongos (cocinas, laboratorios) de coca del ELN y las FARC-EP en zona rural

de Samaniego”. Si bien, la vida alrededor de la economía cocalera para algunas personas de Samaniego representaba un sustento económico, como se advierte en los *Surcos*:

No se puede desconocer que este oficio, sobre todo en las etapas del procesamiento, es riesgoso por cuanto está regulado por el poder de las armas de las guerrillas y narcotraficantes. Y porque trae consecuencias en la salud física de las personas que allí trabajan.

Frente al crecimiento exponencial del narcotráfico, la única intervención de política pública frente al problema de las drogas por parte del Estado se reseña en el *Calendario* para el periodo entre 1999 y 2003. Consistió en “Fumigaciones aéreas de cultivos de coca... en el marco de la política antidrogas del Plan Colombia”. Al no contemplarse alternativas sostenibles para las comunidades afectadas —cuyos cultivos representaban su única fuente de ingresos—, el resultado fue “el desplazamiento masivo de campesinos y colonos del Putumayo y Caquetá hacia Nariño”. A la larga, lejos de debilitar las economías ilícitas o mejorar la seguridad, las políticas militares y punitivas —como la erradicación forzosa de cultivos mediante fumigación— han contribuido a reforzar la desposesión, la pobreza y la exclusión de sectores de la población como el campesinado y los pueblos étnicos.

En resumen, el museo inscribe la violencia ejercida en Samaniego dentro de un marco temporal específico que se extiende desde 1989 hasta la actualidad (CN-2). Esta delimitación, que inicia con el arribo de grupos armados ilegales al territorio, contribuye a instalar la idea de que la violencia no siempre ha sido una parte constitutiva de la historia local, sino un fenómeno relativamente reciente. De este modo, se la presenta como algo externo, no inherente a sus habitantes, lo que desplaza la responsabilidad por su origen hacia agentes foráneos. Sin embargo, este corte temporal deja por fuera antecedentes significativos previos a 1989, como posibles conflictos políticos y sociales locales, cuya consideración permitiría una comprensión más amplia de las condiciones que facilitaron la irrupción y permanencia de los actores armados en el territorio.

Aunque el museo omite esa historia previa, sí incorpora factores estructurales como la ausencia del Estado y la expansión de la economía cocalera, a los cuales atribuye la persistencia de la violencia (CN-7). Al hacerlo, contribuye a desnaturalizarla, al presentarla no como un hecho fortuito, sino como el resultado de un proceso estructurado y sostenido por dinámicas políticas, económicas y sociales que exceden la voluntad de la comunidad local. No obstante, la organización cronológica en periodos quinquenales, aunque útil para ordenar los hechos, resulta limitada para identificar con claridad los cambios y continuidades en la relación entre estas variables, así como para comprender cómo su interrelación se ha afianzado y transformado con el paso del tiempo. Además, bajo este marco narrativo, se enfatiza el papel de los grupos guerrilleros en el debilitamiento de la institucionalidad y en la

narcotización de la economía local, mientras que el accionar de los grupos paramilitares recibe un tratamiento menos contundente.

5.2.2. Actores armados externos que actúan contra la comunidad inocente

La violencia en Recuerdos de mi Wayco no se atribuye únicamente a estructuras abstractas, sino a la acción directa de los grupos armados. A través de la clave narrativa que indaga en qué medida se visibiliza la agencia humana detrás de la violencia (CN-6), se observa que estos grupos se representan como fuerzas externas que, relevándose entre sí a lo largo del tiempo, han ejercido la violencia de forma indiscriminada y sin escrúpulos, al margen de su filiación política y en función de sus intereses estratégicos o denominación. Con el ejercicio indiscriminado de la violencia, los distintos actores armados han transgredido la línea entre combatientes y no combatientes.

Desde la clave narrativa que examina si se le da cabida a la perspectiva de las víctimas (CN-4), se observa que el museo restablece esta distinción al diferenciar a la población civil de quienes, provenientes de fuera, la convirtieron en la principal afectada de un conflicto armado que no inició y frente al cual ha ofrecido resistencia mediante alternativas no violentas. A medida que transcurre el relato, la representación de las víctimas se diversifica, llegando a incluir a algunos de los combatientes que sufrieron los estragos de la violencia. Sin embargo, esta ampliación de la narrativa no implica la condonación de la responsabilidad de los combatientes por sus actos, en línea con la clave narrativa (CN-6) referida a la agencia humana detrás de la violencia. Finalmente, tampoco significa que su perspectiva se coordine con la perspectiva de las víctimas dentro del relato.

5.2.2.1. Actores armados ajenos a la comunidad: de ‘solucionadores’ a verdugos de la población

Para mostrar a los grupos armados como los verdaderos responsables de la violencia que ha afectado a Samaniego, se enfatiza su falta de arraigo en el territorio y su desvinculación de la población local. Aunque en un principio se presentaron como quienes venían a resolver las necesidades insatisfechas de la comunidad —ofreciendo orden, seguridad o justicia ante la ausencia del Estado—, con el tiempo dieron un giro radical y se convirtieron en la principal fuente de sus problemas y en artífices de su victimización, como consecuencia del uso indiscriminado de la violencia.

A través del lenguaje empleado, tanto en las piezas expositivas como en los testimonios, se destaca y refuerza la procedencia externa de los grupos armados. En el *Calendario*, por ejemplo, se afirma que entre 1989 y 1993 “las FARC-EP irrumpen en el territorio con el ataque simultáneo a cinco poblaciones de Samaniego”. De manera similar,

Martha (P) recuerda que Chuguldi —vereda donde inició su carrera docente a finales de los años ochenta— “fue la primera vereda a donde llegó la guerrilla de las FARC-EP”. Por su parte, en los *Paisajes*, El Decio es señalado como el lugar donde, por primera vez, “la guerrilla del ELN hizo presencia con el frente guerrillero Comuneros del Sur y Compañía Guerreros del Sindagua”. En esa misma pieza, se indica que los paramilitares de las Autodefensas AUC “hicieron su arribo durante los años 2000 y 2005”.

Cronológicamente, las FARC-EP y el ELN fueron las primeras agrupaciones armadas en establecer presencia y dominio en la región, tal y como se evidencia en el *Calendario*. Durante sus primeros años, según lo relata Martha (P), fueron percibidos como “solucionadores”, ya que “si robaban en las veredas, entonces ellos se encargaban de hacer limpieza. Por ejemplo, si había corrupción, ellos se encargaban de solucionar esa situación y así sucesivamente”. Sin embargo, Martha asevera que hacia finales de los años noventa y comienzos de la década del 2000:

Hubo un exceso del accionar de ellos y acá hubo mucha violencia. Yo fui testigo de muchas cosas porque nosotros convivíamos prácticamente con la guerrilla.

Entonces yo me daba cuenta de casos que a veces eran injustos, que sucedían con la sociedad civil. A los campesinos los ajusticiaban, a veces los secuestraban. En general, ocurrían violaciones a los derechos humanos.

Con el paso de los años, la violencia no solo persistió, sino que se intensificó. Según la docente, esto ocurrió porque “se conjugaron todos los grupos armados”.

A lo largo del recorrido expositivo, se evidencia que los enfrentamientos fueron constantes entre unos y otros. Por ejemplo, el *Calendario* registra que en 2001 se produjeron “enfrentamientos entre las FARC-EP y el ELN por disputas territoriales en los corregimientos de Barazón, Andalucía, Inga y La Florida”. Posteriormente, entre 2005 y 2011, se advierte que “incrementaron los enfrentamientos y hostigamientos entre los grupos armados que hacían presencia en la región”. Dentro de ese periodo, se destaca el año 2007 como uno de los más violentos, caracterizado por emboscadas y combates entre el ELN, las FARC-EP y las AUC por el control de veredas como El Decio.

No obstante, del mismo modo en que se enfrentaban, también establecían —independientemente de su procedencia, adscripción ideológica o filiación— alianzas temporales que respondían principalmente a sus intereses estratégicos, económicos y políticos. De ahí que entre 2009 y 2010, El *Calendario* registre que el ELN y las FARC-EP realizaron operaciones conjuntas para emboscar a la Policía Nacional. Más adelante, en 2012, la estructura armada de los Rastrojos —aunque originada como remanente de estructuras paramilitares de derecha desmovilizadas— se alió con la guerrilla del ELN para realizar secuestros y extorsiones. Ambos grupos impusieron un régimen de intimidación sobre

la población, exigiendo pagos a las Juntas de Acción Comunal, docentes, comerciantes y personas desplazadas, lo que intensificó aún más la violencia en la región.

Pese al esfuerzo por organizar cronológicamente los hechos en la línea del tiempo trazada en el *Calendario*, resulta difícil identificar un patrón claro en el accionar de los distintos grupos armados que han hecho presencia en el territorio. No obstante, un elemento común es que sus acciones afectaron de manera grave y sistemática a la población civil, al no aplicar el principio de distinción ni mostrar consideración alguna hacia ella. Como se afirma en los *Surcos* “los hechos victimizantes reflejan la degradación y la deshumanización con las que los grupos armados trataron a sus víctimas, al gozar de sus sufrimientos y al premeditar los actos en su contra”.

La violencia ejercida indiscriminadamente contra la población civil se manifiesta de forma especialmente alarmante en el uso de minas antipersonal (MAP) y restos explosivos de guerra (REG), a pesar de su prohibición por el Derecho Internacional Humanitario y de que el Estado colombiano suscribió y ratificó la Convención de Ottawa desde 2002 (CNMH y Fundación Prolongar, 2017). el *Calendario* indica que, como reacción a las acciones ofensivas de la fuerza pública y de los grupos paramilitares en zonas de dominio histórico de las FARC-EP y del ELN, estas guerrillas respondieron “minando por completo la zona montañosa o rural de Samaniego”. Esta información es corroborada por la Comisión de la Verdad (2022c, p. 116), que además advierte: “el Ejército también sembró minas”, y concluye que aquellos fueron “los tiempos de todos contra todos”.

Sobre esta situación, Servio Tulio Córdoba, cuyo testimonio es citado en los *Paisajes*, relata “Siembran minas en los caminos para impedir que el Ejército avance, sin detenerse a pensar que el peligro también lo enfrentamos nosotros: niños, niñas, jóvenes, viejos. Las minas no hacen distinciones: el que cayó... cayó”. Por su parte, la *Cartografía* subraya que los grupos armados pudieron haber limitado el impacto de estos artefactos si hubieran tenido la voluntad de hacerlo. Francisco Benavides, campesino que fue víctima junto con sus dos hijos, comenta “Aunque desactivaban las minas durante el día para permitir que los civiles se desplazaran, a menudo olvidaban hacerlo, dejando a la población vulnerable”. Estos testimonios evidencian una clara negligencia y un profundo desprecio por la vida y la seguridad de la población civil.

La dimensión de este fenómeno se refleja también en las cifras. En los *Paisajes* se documenta que entre 2004 y 2017 se registraron 158 víctimas de MAP y REG, lo que ubicó a Samaniego entre los municipios con mayor concentración de víctimas por este tipo de violencia (CNMH, 2017).



Figura 5.13. Detalle de una lámina de La Guerra en el Calendario de la Memoria.

De manera complementaria, el *Calendario*, con base en datos de la Dirección para la Acción Integral contra Minas Antipersonal, reporta que entre 2014 y 2017 hubo 119 víctimas en el municipio, de las cuales 96 eran civiles, lo que representa el 80,7 % del total. Estas cifras refuerzan la idea de que el uso de la fuerza por parte de los grupos armados fue desproporcionado y que sus efectos adversos recayeron, principalmente, sobre una población inermes. En general, la línea narrativa del relato se encamina a imponer la carga de la culpa sobre los actores armados que vinieron desde afuera y que indistintamente de la facción armada a la que pertenecían violentaron a la población. Pese a ello, tanto en el contenido expositivo como en los relatos de los participantes se evidencian manifestaciones en las que se le atribuye a la población una parte de la responsabilidad por el arraigo de la violencia.

En este sentido, Martha (P) explica que, en un comienzo, los grupos armados y en particular los subversivos pudieron desempeñar el rol de solucionadores fue porque “la gente los legalizó a ellos llevándoles todo, hasta cuestiones maritales. Entonces, ellos tenían bastante injerencia por eso, porque la misma gente les daba ese poder”. En los *Surcos* también se expone cómo la población, en medio del conflicto, fue adoptando posturas permisivas frente al accionar armado, expresadas en formas de silencio, indiferencia y en la aceptación —e incluso reproducción— de la violencia entre coterráneos. De este modo, se complejiza la visión que se trasmite acerca de la realidad de Samaniego, en la medida que

se muestra cómo la normalización de la violencia va más allá de la dicotomía entre víctima y victimario.

5.2.2.2. Población civil: víctima y protagonista

Para librar a la población local de cualquier responsabilidad por la violencia que ha sufrido, se realiza un esfuerzo por constatar y dimensionar adecuadamente su condición de víctima. En este sentido, se incorporan sus testimonios no solo con el propósito de humanizar el relato, sino también de dotarlo de legitimidad. Aunque se hacen ciertas concesiones en la asignación de la categoría de víctima, tanto la perspectiva como la voz desde las que se construye el relato permanecen como prerrogativas de la población victimizada.

Las personas oriundas de Samaniego están unidas por El Wayco que según el texto curatorial:

Es un sentimiento colectivo que nos representa como samanieguenses... nos invita a volver la mirada sobre nuestros abuelos y abuelas, sobre los campesinos que abrieron caminos en medio de las montañas que nos rodean, los indígenas que nos enseñan a preservar nuestras tradiciones de hermandad con el territorio.

Rasgos como la laboriosidad y la relación armónica con el territorio se contraponen al actuar violento de los actores foráneos, responsables de la victimización de los samanieguenses y cuya magnitud se documenta a partir de fuentes oficiales.

Piezas como los *Paisajes* detallan esta realidad en la que entre 1985 y 2017, el desplazamiento forzado afectó a 14.753 personas, convirtiéndose en la principal causa de victimización. En ese mismo periodo, 422 personas fueron víctimas de atentados, combates y hostigamientos, mientras que 142 sufrieron secuestros. Entre 1990 y 2017, se registraron 714 amenazas de muerte. La crudeza de los hechos también se refleja vívidamente en el *Mural*, donde se representa a los pobladores de Samaniego como figuras cadavéricas, cabizbajas y encadenadas, arrastradas por el peso de las cadenas de la violencia.



Figura 5.14. Detalle de la población victimizada en el Mural Pintando los Recuerdos.

Sin embargo, para que el sufrimiento sea comprendido en toda su profundidad, no bastan las cifras oficiales ni su representación visual; es necesario que los hechos también sean narrados por quienes los vivieron directamente. En este sentido, la condición de víctimas les confiere un saber situado —inaccesible para otros actores sociales o políticos— que las convierte en fuentes legítimas y necesarias para construir un relato fidedigno, pero, sobre todo, humano. Bajo esta premisa, en el *Calendario* se sostiene que:

Las víctimas del conflicto armado con precisión recuerdan la hora, el día, el mes y el año en que perdieron a sus familiares, o ellas mismas sufrieron los estragos de las minas antipersonales o de los atentados al municipio, además de haber soportado experiencias como la del secuestro.

A partir de este argumento, sus testimonios son incorporados generosamente en las distintas piezas museográficas que conforman el museo. Un ejemplo significativo es el testimonio de Jathmin Rosero, una de las once víctimas consultadas, cuya historia de vida fue documentada por estudiantes y aparece en piezas como los *Paisajes*. Su relato busca visibilizar la violencia sexual ejercida en el marco del conflicto armado, una de las expresiones más invisibilizadas pero persistentes de la violencia, cuyas principales víctimas han sido mujeres.

También se destaca las *Figuras*, una pieza marcada por la emotividad, en la que niños y niñas reconstruyen, a través de relatos e ilustraciones, sus experiencias de haber crecido en medio de la guerra. El texto que acompaña la obra señala: “No solo lloramos o sentimos pena, sino que también sonreímos cuando en nuestra mente se agolpan aquellas imágenes de felicidad y alegría que vivimos en nuestras veredas o aquí en el pueblo”. Esta perspectiva evidencia que la memoria no se reduce únicamente al dolor, sino que también resguarda momentos de alegría, revelando así la complejidad de la experiencia humana en contextos de conflictividad violenta como el de Samaniego.

Al ir más allá de la simple cuantificación, la inclusión de testimonios no solo humaniza los hechos, sino también a quienes los padecieron, devolviéndoles —al menos simbólicamente— la dignidad que les fue arrebatada. Asimismo, permite rescatar del olvido detalles como sus nombres, edad, ocupación y lugar de origen, contribuyendo a su reconocimiento como sujetos históricos y no como meras cifras.

Aunque en la mayor parte del museo la población civil de Samaniego es reconocida como el principal colectivo víctima, ocasionalmente se introducen excepciones que amplían esta categoría para incluir actores no civiles. Tal es el caso de algunos miembros de la fuerza pública, mencionados en reconocimiento a los efectos adversos que sufrieron mientras cumplían sus funciones. Una muestra de ello se encuentra en la *Cartografía*, donde se hace alusión a ocho uniformados heridos de gravedad cuando “un portaviandas que llevaba una mujer, supuestamente con alimento para un retenido, detonó frente a la estación de policía”.

De manera similar, el *Calendario* documenta que, el 11 de julio de 2003, tuvo lugar “un atentado contra el palacio municipal y la estación de policía del municipio resultó en la muerte de tres agentes”.

Ahora bien, más que desdibujar la distinción entre civiles y combatientes —o eximir de responsabilidad a los segundos frente a los primeros—, los creadores del museo parecen subrayar que, tarde o temprano, el carácter destructivo de la violencia termina afectando incluso a quienes la ejercen portando uniformes y armas. Cabe señalar, entonces, que las menciones a algunas víctimas de la fuerza pública no implican la incorporación de sus voces en los contenidos testimoniales del museo. Esta sigue siendo una prerrogativa reservada a quienes, en su calidad de población civil, han padecido los efectos del conflicto armado.

En relación con esta decisión, y ante la posibilidad de incluir, por ejemplo, los testimonios de excombatientes que hoy residen en el municipio, Martha (P) señala “Se ha referenciado a esas personas y ellos sí han dado sus testimonios”, pero aclara que no han sido incluidos en el museo para “no exponer a nuestros estudiantes”. Esta precaución resulta comprensible si se considera que Samaniego continúa siendo escenario de disputas entre distintos grupos armados en la actualidad. En última instancia, la exclusión de la perspectiva de los perpetradores no contradice el propósito ético y político del museo, centrado en honrar a las víctimas, preservar su memoria y contrarrestar el estigma que han debido sobrellevar. Aun así, la ausencia de una narrativa que incorpore múltiples perspectivas limita la posibilidad de construir una comprensión histórica más amplia y compleja del conflicto. Por ahora, la necesidad de proteger a los estudiantes frente a posibles retaliaciones por parte de actores armados que aún operan en el territorio, hace inviable que las voces de víctimas y victimarios coexistan dentro del mismo relato museográfico.

5.2.3. "En el conflicto pagamos justos por pecadores"

En el espacio expositivo del museo, el desmantelamiento del estigma que pesa sobre Samaniego y sus habitantes implica representar la violencia no como un fenómeno abstracto, neutro o carente de consecuencias materiales, sino como una fuerza destructiva cuyas repercusiones se han distribuido de manera asimétrica. Esto lleva a que personas como Genny (F) concluyan: “En el conflicto que estamos viviendo generalmente pagamos justos por pecadores”, enfatizando que han sido las víctimas como ella quienes han cargado con el costo de la violencia impuesta por la actuación de los armados.

La clave que indaga por la inclusión de los daños causados por la violencia en la narrativa (CN-8), muestra que la población civil y la institucionalidad local han soportado la mayor parte de los costos y daños del conflicto. Estos daños se manifiestan en múltiples dimensiones: individuales, familiares y colectivas, incluyendo lesiones físicas, secuelas

psicológicas, desplazamiento forzado, debilitamiento del tejido social e institucional, entre otros impactos negativos que afectan profundamente la vida de los habitantes. Por otro lado, la clave que examina si la narrativa alude a los beneficios derivados del ejercicio de la violencia muestra que los grupos armados han sido sus principales beneficiarios (CN-9). Estos actores han aprovechado la situación para consolidar su dominio territorial, político y económico, explotando recursos naturales, controlando la economía ilícita como la del narcotráfico, y ejerciendo influencia sobre las instituciones locales para obtener recursos y mantener su poder.

5.2.3.1. Daños causados a Samaniego

El museo Recuerdos de mi Wayco representa la violencia en Samaniego a través de un esquema que visibiliza el daño en múltiples niveles de la realidad compleja. Esta representación se hace particularmente evidente en la pieza los *Surcos*, al reconocer el impacto profundo y generalizado del conflicto armado en la vida de sus habitantes.



Figura 5.15. Elementos constitutivos de Los Surcos de la Guerra.

En el texto de dicha pieza, se aprecia que, para referirse a las afectaciones sufridas por la población, se emplea la metáfora de los ‘surcos’ definidos como: “Marcas, huellas o cicatrices instaladas en la piel, en el corazón y en los pensamientos de las víctimas”. En razón de que cada persona experimenta subjetivamente estos daños, se advierte sobre la dificultad de categorizarlos de una manera tajante. Sin embargo, el museo ofrece una mirada amplia sobre el daño causado, situándolo en tres dimensiones: individual, familiar y colectiva.

Dimensión individual y familiar

A nivel individual, la representación más evidente del daño lo constituyen las lesiones físicas, como se ilustra en los *Surcos* a través del testimonio de Servio Tulio, quien sobrevivió a una mina antipersonal y recuerda el momento en que la detonación lo alcanzó "Toqué mi

rostro y comprobé que estaba ensangrentado, tenía el ojo izquierdo inflamado; cuando ya se disipó el polvo, pude ver que mi pierna estaba destrozada."

Además del daño físico, se mencionan algunas secuelas psicológicas, como en el caso de Jathmin Rosero, quien, a los 18 años, fue retenida por el ELN durante más de tres meses, siendo víctima de violencia sexual y otros tratos crueles y degradantes. Tras su liberación, relató "Caí en una depresión profunda y sufrí estrés postraumático. No podía dormir y entonces desarrollé crisis, me volví agresiva, no tenía ganas de hacer nada y creía que seguir callando era la solución. Perdí las ganas de vivir." Estas secuelas emocionales, lejos de recibir la atención necesaria, se ven agravadas por la precariedad del servicio sanitario en Samaniego, donde la atención psicosocial es limitada.

Este dolor no solo afecta a las víctimas directas, sino que se extiende a las familias, cuyos vínculos se ven gravemente debilitados. En algunos casos, los lazos familiares se han mantenido, pero en otros, la pérdida de uno o más miembros ha llevado a la desintegración parcial o total de las estructuras familiares. Esto ha afectado particularmente a niños y niñas, que han tenido que crecer sin el cuidado y protección adecuados, lo que repercute en su desarrollo emocional, como lo sugiere uno de los testimonios en la pieza *Figuras*:

Recuerdo a mi papá con mucho cariño... Yo era pequeño, como de 10 años, y ese día lo perdí. Él cogió para abajo y al otro día, a las 11 de la mañana llamaron a mi mamá... a él lo mataron.

Mientras para algunos la herida proviene de la ausencia definitiva de su ser querido, para otros radica en la incertidumbre de desconocer su paradero y esperar indefinidamente su regreso. Así lo expresa Amparo Ortiz en los *Surcos* "La desaparición de mi hermano cambió nuestra vida; vivimos con la intranquilidad de no saber si está vivo o muerto. Su vacío es irreparable." El impacto del conflicto armado no solo afectó a las familias de manera individual, sino que, al fragmentarlas, debilitó el conjunto de la estructura social de Samaniego como se analizará a continuación.

Dimensión colectiva

La violencia ha alterado las relaciones comunitarias, quebrantando los lazos de confianza entre los habitantes, lo que de paso ha terminado por erosionar la institucionalidad democrática. La disputa por el control territorial que enfrentó a distintos actores armados se convirtió en una de las principales causas de fragmentación comunitaria, especialmente a través del desplazamiento forzado. Según cifras recogidas en los *Paisajes*, entre 1985 y 2017 un total de 14.753 personas fueron desplazadas de Samaniego. En varios casos, este desplazamiento fue antecedido por prolongados periodos de confinamiento, provocados por las restricciones a la movilidad impuestas por la presencia de minas antipersonales. Tal como se señala en los *Surcos*, el confinamiento no solo generó un clima de constante intranquilidad,

sino que representó una afectación colectiva profunda para las comunidades, en la medida en que “sin nadie que saliera, los pueblos se desabastecían, no había quien trabajara la tierra”. Tras ser evacuadas de las zonas minadas y sin alternativas habitacionales disponibles, muchas familias desplazadas se vieron obligadas a asentarse temporalmente en el casco urbano del municipio, en condiciones de alta precariedad. Así ocurrió, por ejemplo, con el desplazamiento masivo de la comunidad indígena Awa en 2009, documentado en el *Calendario*. En razón del confinamiento y posterior desplazamiento ocasionado a los Awa, la Corte Constitucional profirió los autos 093 y 284, con los que el confinamiento colectivo se comienza a identificar como una infracción individualizada en Colombia (Comisión de la Verdad, 2022e).

Paralelamente, los actores armados recurrieron a estrategias más sutiles, pero igualmente destructivas para el tejido social. En los *Surcos* se afirma que “los rumores y chismes fueron los modos más efectivos de dañar las relaciones comunitarias y afectar la honra y el buen nombre de las víctimas”. Este tipo de prácticas no solo quebrantaron la confianza entre vecinos, sino que también sirvieron como pretexto para justificar actos de violencia. Así lo muestra el *Calendario*, donde se atribuye la captura y desaparición de Francisco Javier Rosero, hermano de Genny (F), a “rumores que lo señalaban falsamente como informante de la fuerza pública. El joven fue desaparecido por el ELN bajo esta acusación infundada”.

En los *Surcos* se plantea que la difusión de rumores y la siembra de desconfianza entre la población propiciaron tres actitudes recurrentes: “el silencio o la indiferencia, la naturalización de la violencia y el uso de la violencia armada entre coterráneos”. Genny (F) ejemplifica esta normalización al reflexionar sobre la desaparición de su hermano “Aunque una desaparición forzada es algo anormal, se convierte en algo normal, ya que la gente se ha acostumbrado a que desaparece alguien y aquí nada pasa.” Esta percepción también está presente entre los jóvenes. Isabella, por ejemplo, observa con preocupación cómo la violencia se ha integrado en la vida cotidiana “Por lo general, aquí en Samaniego, como es una zona roja, se han normalizado mucho los asesinatos, las violaciones, secuestros y masacres.” El hecho de que la población de Samaniego, pese al profundo daño sufrido, asimile la violencia como un componente inevitable de su entorno, resalta la urgencia y relevancia del museo como un espacio de memoria y educación. Su existencia representa una oportunidad para romper con esa naturalización y fomentar procesos de reflexión, tendientes a la transformación social.

Ante las crisis provocadas por el accionar de los actores armados, la capacidad de respuesta de las instituciones locales fue constantemente desbordada, lo que evidenció su fragilidad estructural. Aunque no se trata de un problema reciente, el *Calendario* da cuenta de su agravamiento durante los años noventa y principios de los 2000, cuando la violencia

política se ejerció de manera sistemática contra alcaldes, concejales y otros funcionarios de la administración pública. Como consecuencia de estos ataques, quienes lograron sobrevivir se vieron obligados a gobernar desde Pasto o, en algunos casos, a abandonar sus cargos para salvaguardar su vida. Esta situación dejó temporalmente acéfalas a las instituciones locales, lo que afectó significativamente la efectividad de la gestión pública para atender las necesidades de la población samanieguense.

Esta debilidad institucional también tuvo consecuencias directas en sectores clave como el educativo, una de las pocas manifestaciones visibles de la presencia del Estado en el territorio. Según el *Calendario*, en 2008 “las FARC-EP declararon objetivo militar y asesinaron sistemáticamente a docentes de Samaniego”, acusándolos de ser informantes del Ejército. Las amenazas y asesinatos provocaron el cierre de numerosas escuelas, especialmente en las zonas rurales. A ello se sumó la instalación de minas antipersonales, que impidió el regreso de niños y jóvenes a las aulas, bloqueando así su acceso al derecho a la educación.

Por otro lado, la economía local también se ha visto profundamente distorsionada por la relación estrecha entre violencia y narcotráfico. Como se señala en los *Surcos*, el cultivo de coca ha intensificado la presencia y confrontación de actores armados, dado que “no se puede desconocer que este oficio, sobre todo en las etapas del procesamiento, está regulado por el poder de las armas de las guerrillas y narcotraficantes”. Si bien esta actividad ha representado una fuente de ingresos para familias sin otras alternativas de sustento, también ha generado una fuerte dependencia económica respecto a ella y, por extensión, hacia quienes la controlan mediante la fuerza. En este sentido, el *Calendario* expone el caso de John Jairo:

Un joven de 19 años y extrabajador de un chongo de coca, asesinado por el ELN tras presenciar una disputa entre comerciantes de esta sustancia. Su muerte ilustra los riesgos a los que se enfrentan quienes dependen de esta economía en un contexto dominado por la violencia y el control armado.

En síntesis, Recuerdos de mi Wayco contribuye a desmontar la idea equivocada de que la violencia es una característica inherente a Samaniego y a su gente. Por el contrario, resalta que tanto la población civil como la institucionalidad local han sido víctimas de daños profundos, y que su proceso de reparación ha sido lento, costoso y desigual (CN-8). En este contexto, los *Surcos* concluye de manera categórica que, para el municipio “la guerra no deja saldos a favor”.

5.2.3.2. Beneficios obtenidos a costa de Samaniego

Mientras la población de Samaniego ha padecido la violencia, quienes la han ejercido se han visto beneficiados, reflejando bien el planteamiento inicial de Genny “En el conflicto

pagamos justos por pecadores”. En respuesta a esta injusticia, y fiel a su propósito de invalidar las ideas estigmatizadoras, Recuerdos de mi Wayco evidencia cómo distintos actores armados han aprovechado la situación para consolidar su dominio, en función de sus propios intereses, beneficios que el museo analiza a nivel militar, político y económico.

Ventaja militar

Los actores armados que han arribado a Samaniego a lo largo de los años han sabido aprovechar su ubicación y características geográficas distintivas. Al respecto, en los *Paisajes* se señala:

Sus características geográficas lo convirtieron en un lugar apetecible para los grupos guerrilleros, que hicieron de las escarpadas cumbres sus zonas de retaguardia y, a la vez, sus corredores estratégicos hacia el sur del país en el desarrollo histórico de la confrontación armada, dada su conexión con municipios como Barbacoas, Ricaurte y Tumaco.

La topografía montañosa ofreció a los grupos armados no solo refugio, sino también un espacio estratégico para coordinar y ejecutar sus operaciones, tanto en la zona rural como en el casco urbano. Como lo documenta el *Calendario*, estas incursiones fueron recurrentes a inicios de los años noventa y resurgieron en la primera década del dos mil. Además, el corredor entre la cordillera y el océano resultó clave para el mantenimiento de rutas de abastecimiento y el acceso a recursos logísticos, cuya relevancia aumentó con la expansión del narcotráfico. Estas condiciones no solo han favorecido la presencia de los grupos armados y la continuidad de sus operaciones en el territorio, sino que también han ampliado su injerencia en la política y la economía locales. En este par de ámbitos, han encontrado formas adicionales para influir y extraer recursos, lo que les ha permitido consolidar más su control sobre el municipio.

Injerencia en la política local

Además de aprovechar las características geográficas de Samaniego para obtener ventajas estratégicas en el ámbito militar, las guerrillas —y posteriormente otros grupos armados— utilizaron el territorio como un espacio clave para la acumulación de poder e injerencia política. En un contexto marcado por la débil presencia del Estado, estos actores buscaron incidir en la vida del municipio y en el día a día de su población, presentándose, en palabras de la profesora Martha, como los solucionadores. Esta imagen les permitió establecer una interlocución de facto con los mandatarios locales, llegando incluso a influir directamente en los procesos electorales con el objetivo de garantizar el control de recursos públicos y redirigirlos en función de sus propios intereses.

Quienes se resistieron a estas presiones fueron objeto de represalias que incluyeron asesinatos, secuestros o, en el mejor de los casos, la renuncia forzada a sus cargos. Tal fue el caso de Alejandro Bastidas en 1996. Según se relata en la *Cartografía*, mientras se desplazaba hacia la ciudad de Pasto junto a su esposa, fueron interceptados por miembros del ELN, quienes les informaron que serían “sometidos a juicio político”. Ante su negativa, un guerrillero le disparó a Bastidas por la espalda, causándole la muerte. Este hecho no fue aislado. Como se advierte en el *Calendario*, entre 1994 y 1998 “la institucionalidad de Samaniego y de la región se vio en vilo ante las recurrentes amenazas, secuestros y asesinatos de políticos, concejales y alcaldes por parte de las FARC-EP y el ELN”.

El museo también registra la llegada de grupos paramilitares a comienzos de los años 2000; sin embargo, pasa por alto que, al igual que las guerrillas una década antes, estos también intervinieron en la política local. Según fuentes externas, el BLS de las AUC, liderado por Guillermo Pérez Álzate, alias Pablo Sevillano, estableció alianzas con sectores de poder, incluyendo políticos, militares, policías y empresarios. Como consecuencia, circularon panfletos con amenazas dirigidas a líderes estudiantiles, sindicalistas y defensores de derechos humanos, considerados contrarios al proyecto paramilitar (Verdad Abierta, 2014). Estas acciones generaron un clima generalizado de terror y silenciamiento, como también lo ha señalado la Comisión de la Verdad (2022c).

Obtención inescrupulosa de recursos

Además del dominio territorial y político, los grupos armados han garantizado el acceso a recursos materiales que les generen lucro monetario y fortalezcan su capacidad militar. Uno de los principales mecanismos para ello ha sido la explotación de bienes naturales.

Como se menciona en los *Paisajes* “La vocación minera del municipio y su biodiversidad lo convirtieron en un espacio de disputa, especialmente con la consolidación de la economía cocalera”. Esto se ha visto favorecido por la ubicación geográfica de Samaniego cuyo territorio ofrece un corredor estratégico del interior hacia el océano y que resulta crucial para la salida de cocaína hacia el exterior.

En el *Calendario* se documenta el aumento de cultivos de coca y laboratorios operados por el ELN y las FARC-EP desde los años noventa, una tendencia ascendente que persiste hasta hoy. La implantación de la economía cocalera dinamizó la economía ilegal, de la que las distintas agrupaciones obtienen recursos para el financiamiento de su accionar delictivo.

La explotación de recursos también ha incluido la apropiación del patrimonio de la población mediante prácticas como la extorsión y el secuestro. Según el *Calendario*, desde 1985 se han registrado 142 víctimas de secuestro en Samaniego, alcanzando su punto más

alto en 2008. Esta táctica no fue exclusiva de las guerrillas, ya que también fue utilizada por grupos paramilitares como Los Rastrojos, quienes la implementaron como un medio para financiar sus actividades, tal como ocurrió con la profesora jubilada Socorro Solarte, quien fue liberada tras un mes de cautiverio en la vereda El Motilón. En su relato incluido en los *Paisajes*, relata "lloré al comprender que se trataba de un secuestro extorsivo. Supe que estaba en manos de paramilitares, pues según informes y rumores en el pueblo, ellos operaban de esa manera".

Además, en el *Calendario*, se señala que, en colaboración con el ELN, Los Rastrojos llevaron a cabo extorsiones dirigidas a diversas entidades, incluyendo Juntas de Acción Comunal, docentes, comerciantes y personas desplazadas. En conjunto, estos mecanismos de obtención inescrupulosa de recursos no solo han alimentado la guerra y prolongado el conflicto, sino que también han generado terror y afianzado la dependencia económica de la población hacia las estructuras ilegales de poder, facilitando así su control.

En conclusión, el conflicto armado en Samaniego ha generado un profundo desequilibrio en la comunidad: mientras sus habitantes han sufrido graves afectaciones en su bienestar y derechos, los grupos armados han aprovechado esta situación para consolidar su control territorial, político y económico. A través de las claves narrativas que exploran tanto los daños causados por la violencia (CN-8) como los beneficios obtenidos por los actores armados (CN-9), se observa cómo el museo Recuerdos de mi Wayco visibiliza esta asimetría, desmontando el estigma sobre la población al demostrar que ni ha sido responsable de la violencia ni se ha beneficiado de ella. Por el contrario, ha sido desposeída de sus recursos naturales, su seguridad, su gobernabilidad, su estabilidad económica y, en muchos casos, de sus propias vidas. Además de evidenciar esta desigualdad, el museo contribuye a desnormalizar la violencia, presentándola no como un fenómeno espontáneo, sino como una estrategia deliberada de control y dominación. En este sentido, expone cómo los actores armados han permanecido en el territorio, aprovechando sus ventajas geográficas para fortalecer su poder. Así, el museo permite una comprensión más profunda del conflicto armado como un fenómeno asimétrico, que al tiempo que destruye a unos, beneficia a otros.

5.2.4. Samaniego más allá del dolor y la desesperanza: experiencias de amor, lucha y resistencia

Además de la violencia, que ha ocupado un lugar preponderante en Samaniego durante los últimos cuarenta años, Recuerdos de mi Wayco busca narrar otra faceta menos conocida —pero igualmente real— de su historia. Esta dimensión cobra visibilidad al aplicar la clave narrativa que examina si el relato pone de presente las alternativas no violentas (CN-5), destacando iniciativas comunitarias de resistencia, memoria y transformación. Así, se

muestra que la violencia que ha victimizado al municipio no ha anulado su capacidad de respuesta; por el contrario, su población ha buscado, de múltiples maneras, liberarse de las cadenas que la han atado a ella. De ahí que, en piezas como *los Paisajes*, se pueda leer “en Samaniego no hay solo dolor ni desesperanza, sino que también hay experiencias cotidianas de amor, lucha y resistencia”.

Estas iniciativas están “ancladas a los paisajes y saberes de las personas campesinas e indígenas de la región, que han decidido preservar sus tradiciones y legados como un pueblo que busca la paz”, tal como se afirma en uno de los textos expositivos. Entre ellas, se destacan tanto expresiones espontáneas de resistencia individual como movilizaciones colectivas y estrategias más organizadas. En este contexto, el museo se inscribe como una apuesta que da continuidad a ese legado de resistencia civil no violenta que lo precede. Además, al incorporar la clave narrativa que analiza la vinculación que la narrativa propicia entre pasado, presente y futuro (CN-10), el museo se configura como una infraestructura en la que la memoria colectiva y la educación desempeñan un papel fundamental al transformar el sufrimiento pasado en aprendizajes que renuevan la esperanza en un futuro en paz.

5.2.4.1. Del Wayco a las declaratorias de neutralidad: trayectorias de una resistencia civil no violenta

La finalidad de ofrecer una representación más equilibrada y justa de Samaniego y su población está claramente expresada en la pieza *los Paisajes*, donde se afirma “Nosotras y nosotros, como samanieguenses, queremos destacar en Recuerdos de mi Wayco los aspectos positivos que tenemos como región y municipio”. En este sentido, Alejandra (E) interpreta el museo como una oportunidad para que “conozcan nuestro lado bueno y no se queden solamente con lo malo”.

Para cumplir este propósito, diversos espacios dentro del museo ilustran las alternativas no violentas que la comunidad ha implementado para enfrentar la violencia a lo largo del tiempo. Estas iniciativas no surgen de manera aislada, sino que están fundamentadas en el Wayco, en tanto que sentimiento colectivo representativo de los samanieguenses. Por lo tanto, el Wayco inspira, al tiempo que articula, prácticas ancestrales campesinas e indígenas con las expresiones contemporáneas de lucha pacífica y memoria. Es un pilar fundamental para la identidad y resiliencia de la comunidad local, que, a la par del conflicto armado, ha ido adquiriendo distintas formas: desde las más espontáneas hasta otras más organizadas.

A las más espontáneas se hace referencia en *los Paisajes* como “resquicios de dignidad”. Se trata de “acciones pequeñas en la cotidianidad de las víctimas y su comunidad que demuestran su valor y aliento para luchar por su vida y libertad”. Entre ellas se incluye el sacrificio de personas que dieron su vida por ayudar a otras, como se reseña en el *Calendario*,

con el caso del joven Osman Batallas, quien, en enero de 2009, al intentar auxiliar a un hombre del pueblo asesinado en un ajuste de cuentas por un guerrillero de las FARC-EP, fue impactado por una bala. También arriesgaron sus vidas quienes se unieron y acompañaron a las familias en la búsqueda de personas desaparecidas. Así lo relata Amparo Ortiz, familiar de una víctima de desaparición, en los *Paisajes* “Mi familia está muy agradecida con la comunidad samanieguense, porque muchas personas solidarias nos colaboraron haciendo grupos de voluntarios para recorrer las veredas”.

De igual modo, se resalta la interpelación directa de las víctimas y sus familiares a integrantes de los grupos armados ante las injusticias cometidas, como lo relata Jaime Villacorte en su testimonio incluido en los *Paisajes*:

Las FARC-EP nos citaron en la vereda La Capilla, y fue allí cuando mi papá les respondió con tono áspero: ‘No debemos nada, y deben saber ustedes que es injusto que andemos escondiéndonos. Déjennos tranquilos’... Luego los insultó y les dijo: ‘No vayan a cometer otro error, porque a un hijo ya le habían quitado’.

En la medida en que la resistencia no violenta ha trascendido el nivel individual, ha dado paso a respuestas colectivas. Una de sus modalidades ha consistido en los pronunciamientos públicos que amplios sectores sociales han suscrito para repudiar el accionar de los actores armados. En la *Cartografía* se resalta que, ante lo ocurrido con Cristian Andrés Melo, Liden Benavides, Parmenio Pantoja y Fredy Córdoba, la comunidad se unió para rechazar “el uso de minas antipersona como métodos de guerra contra la población civil, más aún cuando se trata de niños que nada tienen que ver con el conflicto”. En esta misma pieza, se evidencia una reacción similar por parte del magisterio frente al asesinato sistemático de docentes, expresada “a través de comunicados a los entes gubernamentales”.

Las comunidades en donde laboraban los docentes pasaron “del dicho al hecho” y organizaron marchas silenciosas en las que exhibían pañuelos blancos. Pero esta no fue la primera ni la última vez que la población se tomó las calles para manifestarse por los vejámenes cometidos en contra de sus coterráneos. Una de las primeras movilizaciones, según se registra en la *Cartografía*, tuvo lugar a inicios de la década de 1990, cuando la población protestó por el asesinato de la enfermera suiza María Hildegard y dos campesinos más a manos del Ejército Nacional. Algo similar ocurrió en 1996, luego del asesinato del alcalde Alejandro Bastidas a manos del ELN. A raíz del desconcierto generalizado “se realizaron manifestaciones multitudinarias en la mañana y en la noche por las principales calles del pueblo, donde se gritaron arengas en contra del grupo armado que cometió el crimen”. Precisamente, en los *Paisajes* se destaca la significancia de este tipo de demostraciones en el espacio público, ya que tuvieron lugar “a pesar del orden armado que impedía los encuentros entre vecinos”.

Según Martha (P), estas manifestaciones populares se intensificaron “cuando hubo un exceso del accionar de ellos [refiriéndose a los grupos armados]” al punto alcanzar mayores niveles de organización e institucionalización. La declaratoria de Samaniego como “Territorio de Paz” en 1998 marcó un hito en este sentido. Esta decisión, respaldada por la Red de Iniciativas de Paz y contra la Guerra (REDEPAZ), implicó la adopción y proclamación de una postura de neutralidad frente a todos los actores armados, incluyendo al Ejército Nacional. Martha (P) recuerda este momento “Ahí, la gente dijo: ‘No más. No queremos más guerra, no queremos que los grupos estén acá’. No estábamos en contra de uno u otro grupo, realmente estábamos en contra de la guerra y a favor de la paz”.

A partir de esta experiencia, entre 2004 y 2007 se implementó el Pacto Local de Paz, impulsado por el alcalde Harold Montúfar Andrade como una estrategia de resistencia civil. Este pacto restableció la declaratoria de neutralidad del municipio y exigió respeto por su autonomía y la vida de sus habitantes. En los *Paisajes* se describe esta iniciativa como “una de las experiencias de resistencia civil más significativas en el país... que legitimó la participación de las comunidades en las decisiones locales, como el presupuesto participativo y el desminado humanitario”. Por ende, estas últimas iniciativas no solo tuvieron un significado simbólico, sino que también generaron resultados concretos, representando un alivio, aunque fuera temporal, de los efectos del conflicto sobre la población.

5.2.4.2. Recuerdos de mi Wayco: la continuación de un legado que conserva las memorias mientras genera esperanzas

En continuidad con esta serie de prácticas, Recuerdos de mi Wayco se consolida como una iniciativa de resistencia civil no violenta. Su valor diferencial radica en que, además de preservar la memoria del conflicto, facilita un diálogo entre el pasado y el presente para proyectar, desde la escuela, un futuro basado en la transformación social. En un contexto como el de Samaniego, la memoria supone un acto de resistencia frente a la normalización de la violencia. Genny (F), cuyo hermano Francisco Javier Rosero, fue desaparecido por el ELN en 2003 y es recordado en el *Calendario* reflexiona que “aunque una desaparición forzada es anormal, termina por ser normalizada”. Sin embargo, encuentra consuelo en el museo escolar de la memoria, encabezado por Martha (P), pues contribuye a “recordar los momentos más trágicos del pueblo y evitar que caigan en el olvido”.

Con el fin de aportar a esta labor, Genny (F) y su familia decidieron compartir su testimonio y que este fuera articulado en el recinto del museo. Mantener vivo el recuerdo es, para ella, una forma de impedir que la desaparición forzada y otras formas de violencia sean aceptadas y olvidadas con el paso del tiempo. Esta necesidad de equilibrar el reconocimiento del sufrimiento con la esperanza se manifiesta desde el inicio del recorrido, cuando el visitante se encuentra con un letrero que da la bienvenida con el nombre del museo, Recuerdos de mi

Wayco, acompañado del eslogan "Dejando huellas, reviviendo sentimientos, comenzando de nuevo". Con él se sugiere que la importancia de recordar y aprender del pasado radica en emprender nuevos rumbos con una visión renovada de lo ocurrido. Esta idea se retoma nuevamente en apartes del texto curatorial, donde se destaca "Estudiamos el pasado para entender el presente y proyectar el futuro".

Al concluir el recorrido cronológico que ofrece el *Calendario*, el visitante se encuentra con el *Mural*, una obra que refleja el anhelo de la comunidad educativa de contribuir, desde la enseñanza, a la construcción de un futuro de paz, aun cuando las huellas de la violencia siguen presentes. La composición de esta pieza abarca distintos significados y simbolismos para los creadores del museo. En la parte inferior izquierda, domina una escena violenta en la que explosiones envuelven en penumbras a un grupo de víctimas que avanzan con dificultad, encorvadas bajo el peso de las cadenas de la guerra, escenificando la tragedia vivida por Samaniego.



Figura 5.16. Detalle margen izquierdo Mural Pintando los Recuerdos.

A pesar de las caídas, la procesión se dirige hacia la derecha, donde el mural se transforma en una visión de Samaniego en paz, en donde el paisaje reverdece, el cielo se despeja y las aves de rapiña dan paso a palomas blancas. En este escenario luminoso, una pareja joven camina libre de ataduras, luego de apostar por un camino diferente al ofrecido por la violencia.



Figura 5.17. Detalle margen derecho del Mural Pintando los Recuerdos.

En el centro del mural, una mujer joven presenta tres rostros que reflejan una progresión emocional sutil: de la angustia y el dolor a la serenidad.



Figura 5.18. Detalle del segmento central de Pintando los Recuerdos.

Esta figura representa a las nuevas generaciones que se educan en la institución y que, a través del museo, han tenido la oportunidad de conocer la historia de su comunidad. Su cambio de expresión refuerza la idea de que, para superar el sufrimiento, es necesario mirar atrás, permitirse sentir las emociones que evocan los recuerdos y, sin quedarse anclado en el dolor, transformar esas experiencias en aprendizajes para seguir adelante. Con esta imagen se reafirma que la memoria no es solo contemplación, sino un impulso para la transformación.

Esta visión se alinea con la manera en que Jenny (P) utiliza el museo en sus clases con estudiantes de primaria, de modo que ellos y ellas tengan la oportunidad de:

Aprender un poco de la historia de Samaniego, de qué ha sucedido, pero también de qué se ha hecho. No únicamente las cosas negativas, sino también

cuando se hacen marchas para que ellos participen; o cuando se celebra, por decir algo, la Semana por la Paz, que es muy activa aquí en nuestra institución.

Así, para Jenny, esta obra representa "la contracara del relato violento", pues logra evidenciar que, a pesar del sufrimiento, la comunidad de Samaniego ha encontrado formas de resistencia y reconstrucción. En este sentido, el Mural se convierte en una fuente de esperanza, al demostrar que la paz no es solo un ideal, sino una posibilidad real que puede materializarse a través de la educación, la memoria y los cambios que a través de estas se puedan incentivar.

En suma, el museo representa a la comunidad de Samaniego como un pueblo resiliente que ha logrado enfrentar la violencia sin recurrir a más violencia (CN-5). Al hacerlo, se refuerza la idea de que la violencia no es inevitable, sino que existen alternativas para superarla. Además, se desafía la noción de que la guerra fue la única opción para los habitantes de Samaniego, resaltando sus esfuerzos por construir la paz incluso en medio del conflicto. Al hacerlo, devuelve a la comunidad la esperanza en un futuro de paz basado en una resistencia pacífica con antecedentes históricos, en los que fundamenta la creación de Recuerdos de mi Wayco (CN-10). En este contexto, la memoria que el museo se esfuerza por construir contribuye en la desnormalización de la violencia, al impedir que lo ocurrido y el sufrimiento de las víctimas caigan en el olvido. Además, se presenta como un instrumento de aprendizaje y transformación.

Aunque el museo logra equilibrar la esperanza con el reconocimiento de la tragedia y presenta a Samaniego como un lugar donde la violencia y la búsqueda de paz han coexistido, la idea que brinda acerca del cambio histórico puede resultar limitada, ya que reconoce la importancia de la memoria para la resistencia, pero no profundiza suficientemente en la necesidad de políticas públicas y estrategias estructurales para lograr una paz duradera. Esto se señala como una limitación porque, sin abordar los factores estructurales que han perpetuado la violencia, las iniciativas no violentas corren el riesgo de ser insuficientes para consolidar la paz.

Lecciones aprendidas en clave de cultura histórica

En una primera instancia, el análisis de la configuración de Recuerdos de mi Wayco como infraestructura mnemónica permitió reconocerlo como un espacio situado en Samaniego, municipio marcado por décadas de conflicto armado. En sus paredes se plasma la historia reciente, atravesada tanto por la violencia como por la resistencia civil no violenta de su población. Mediante procesos pedagógicos de carácter investigativo y creativo, los estudiantes, con el acompañamiento de la docente que lideró su creación, han recopilado testimonios de víctimas locales que se plasman en las piezas de su colección permanente. Su organización espacial responde a una lógica de conservación del pasado, sin que ello le impida funcionar como un espacio dinámico y en constante transformación, que actualiza sus contenidos para reflejar nuevos hechos ocurridos en el marco del conflicto armado, aún activo. Este proceso continuo permite que el museo no solo archive la memoria, sino que la mantenga viva y en diálogo con el presente. Aunque se ha consolidado como un referente educativo y comunitario para comprender lo ocurrido en el municipio, enfrenta dificultades para su institucionalización, lo que compromete su sostenibilidad a largo plazo.

En segundo lugar, a nivel narrativo, la incorporación de la mayoría de las claves narrativas —que permitió identificar y analizar las cuatro representaciones centrales del relato histórico— lleva a concluir que Recuerdos de mi Wayco promueve una reflexión ética sobre la violencia, contribuyendo a su desnaturalización al evidenciar su carácter destructivo, tanto para quienes la padecen como para quienes la ejercen. Asimismo, el museo permite advertir que una comunidad sometida de forma prolongada a la violencia puede llegar a justificarla, silenciarla o mostrarse indiferente frente a determinadas situaciones que implican su uso. En este contexto, la razón de ser del museo adquiere una relevancia aún mayor, al ofrecer un espacio para la interpelación crítica de estas actitudes.

El museo presenta la violencia como un fenómeno introducido por agentes externos y atribuye su persistencia a factores estructurales, lo que posibilita que la comunidad de Samaniego rompa con el estigma de la violencia y se reafirme no como su responsable, sino como su principal víctima. Además, reconoce el carácter asimétrico del conflicto armado, al evidenciar que la violencia repercute de forma desigual entre civiles y combatientes. Mientras los primeros asumen los costos a nivel individual y colectivo, los segundos obtienen beneficios que fortalecen su poderío militar, político y económico.

Al mismo tiempo, al reivindicar el sentimiento colectivo representado en el Wayco, el museo muestra cómo este ha inspirado una sucesión de iniciativas no violentas que han permitido a la población victimizada romper con el silencio, el olvido y la pasividad. De este modo, la comunidad no solo se reconoce en su condición de víctima, sino también en su tradición de resistencia, reforzando la idea de que la guerra no es el único camino y de que

la paz es posible. Así, el museo no solo documenta el sufrimiento de las víctimas, sino también su capacidad para impulsar transformaciones orientadas a un futuro en paz, en el que la memoria colectiva y la educación desempeñan un papel fundamental.

Junto a estas fortalezas en el abordaje del pasado violento desde una perspectiva ética y memorial, las representaciones del museo también demuestran ciertas limitaciones en cuanto a la construcción de una comprensión histórica disciplinada del conflicto armado. En particular, la narrativa se inicia en 1989, omitiendo los antecedentes previos a la llegada de los grupos armados ilegales. Si bien se alude a factores como la debilidad del Estado y la expansión de la economía cocalera, su tratamiento resulta insuficiente para explicar cómo estos elementos han persistido y evolucionado en el tiempo, especialmente en su interacción con la agencia de los distintos actores armados que han operado en el territorio. Aunque dichos actores son señalados como perpetradores, sus voces no son incorporadas testimonialmente, lo que limita una aproximación más compleja al conflicto desde la diversidad de perspectivas implicadas. Por último, aunque el museo destaca el papel de la resistencia civil en el cambio social, no profundiza en cómo estas iniciativas populares deben articularse con medidas estructurales que enfrenten las causas profundas de la violencia — como la debilidad institucional y las economías ilegales— y contribuir así a una transición efectiva de la guerra a la paz.

En suma, aunque las representaciones narrativas tienden a anclarse en la dimensión conmemorativa de la memoria, también abren posibilidades para fomentar habilidades relacionadas con la conciencia histórica, como el reconocimiento de la comunidad en relación con su pasado y el desarrollo de sensibilidad frente a la historia. Estos aspectos serán analizados con mayor detalle en la siguiente sección, centrada en cómo se manifiesta dicha conciencia en la práctica educativa y museística de Recuerdos de mi Wayco.

Sección B: Conciencia histórica

Cuando la educación histórica se concibe como un proceso orientado al desarrollo de la conciencia histórica (Seixas, 2004, 2016), las prácticas pedagógicas que se inscriben en ella están llamadas a propiciar un diálogo entre la memoria colectiva y la historia como disciplina. En el marco de este diálogo, se busca potenciar las competencias propias del pensamiento histórico, que permiten comprender críticamente el pasado en su relación con el presente y el futuro.

Bajo este enfoque, la presente sección examina cómo dicho diálogo se configura —y hasta qué punto se concreta— en una infraestructura mnemónica con las características de Recuerdos de mi Wayco. Dado que en la implementación de su propuesta se evidencia algunos desencuentros entre memoria e historia, lo que dificulta que la educación histórica funcione plenamente como un puente entre ambas, el análisis se orienta a indagar si, a pesar de estas limitaciones, el museo permite cultivar algunas dimensiones significativas de la conciencia histórica.

En particular, se analiza si habilidades como las que autoras como Popa (2023) señalan en su propuesta de Historia Significativa —ligadas a la conciencia histórica, como el autorreconocimiento en relación con la historia, la sensibilidad hacia el pasado y la comprensión histórica— pueden activarse mediante usos del pasado que se acercan más a la memoria que a los estándares disciplinares de la historia. Estos usos permiten a los estudiantes movilizar la cultura histórica disponible en el museo de su institución educativa (Nordgren, 2016), al tiempo que apropiarse de su significado en función de su presente y de la proyección futura de sus vidas.

Con base en este planteamiento, la subsección se organiza en tres apartados. El primero, analiza cómo las necesidades de orientación temporal de la comunidad educativa se traducen en los objetivos que sustentan la propuesta educativa y museográfica. En segundo lugar, examina el lugar que ocupa la educación histórica en el museo, así como las tensiones que surgen entre la memoria colectiva y la explicación histórica. Por último, valora el potencial del museo para activar la conciencia histórica de los estudiantes mediante procesos que cultivan su autorreconocimiento en relación con la historia, la sensibilidad hacia el pasado y la comprensión histórica.

5.3. De las necesidades de orientación temporal a la propuesta de Recuerdos de mi Wayco

Este apartado examina cómo las necesidades de orientación temporal emanadas de la comunidad educativa de la Institución Policarpa Salavarrieta de Samaniego —marcada por

décadas de violencia armada, estigmatización territorial y fractura del tejido social— se traducen en los propósitos que guían la propuesta educativa y museística de Recuerdos de mi Wayco. Asimismo, se analiza cómo estos propósitos se manifiestan en el contenido de sus piezas, advirtiendo cuál es la orientación de la educación histórica en la práctica del museo.

Ante la desorientación que la violencia ha dejado a su paso en el territorio desde finales de los años ochenta, emergen profundas necesidades de orientación temporal. De esas necesidades surgieron preguntas fundamentales que motivaron el acercamiento al pasado y que, como se evidencia en el texto curatorial, orientaron la iniciativa Tejiendo la Memoria de Nuestro Pueblo para no Olvidarlo, de la cual nació el museo.

En el marco de esta iniciativa se formularon una serie de interrogantes clave que orientaron el proceso de construcción de memoria: ¿Qué pasó?, ¿cuándo pasó?, ¿dónde sucedió?, ¿por qué sucedió?, ¿a quiénes les ocurrió?, ¿quiénes fueron los responsables?, ¿qué violencias se ejercieron?, ¿qué consecuencias tuvo la guerra?, ¿qué hicieron las víctimas? y ¿qué hicimos (o dejamos de hacer) como sociedad?

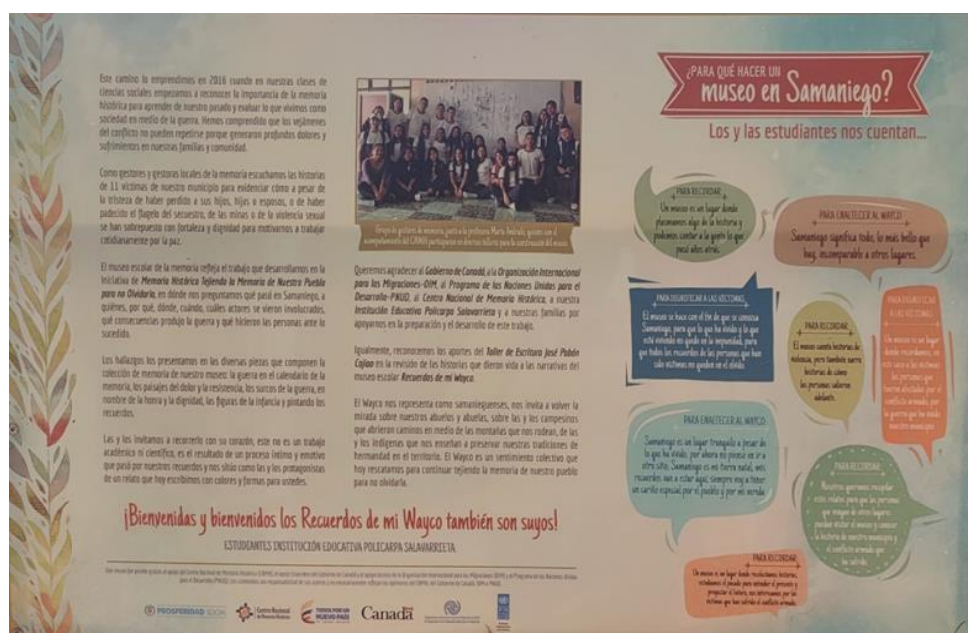


Figura 5.19. Texto curatorial de Recuerdos de mi Wayco.

Estos mismos interrogantes acerca de los hechos del conflicto, sus causas, impactos y las respuestas tanto de las víctimas como de la sociedad, dieron lugar a una serie de objetivos que aparecen explicitados en la columna derecha del texto curatorial. Bajo la pregunta central “¿Para qué hacer un museo en Samaniego?”, se plantean tres objetivos: a) recordar; b) dignificar a las víctimas; y c) enaltecer al Wayco. Estos aparecen de forma literal dentro de globos de colores, acompañados por ideas expresadas por estudiantes. Aunque no se explicita textualmente, existe consenso en que las enseñanzas que brinda el museo

deben servir para que las nuevas generaciones puedan prevenir la repetición de la violencia. Así lo expresa Sofía (E) “Con este museo se busca que el municipio sea tomado en cuenta y se aclare qué es el conflicto armado y lo que ha sufrido, para que la nueva generación lo tome en cuenta y así pueda buscar el camino hacia la paz”. En la misma línea, Genny (F) afirma “Si los estudiantes, los jóvenes y toda la comunidad conocen y se duelen de las dificultades que tienen las personas, yo pienso que se va camino a que las cosas no se repitan”. En este sentido, la sensibilización orientada a la no repetición se constituye en un objetivo adicional dentro de la misión asumida por el museo.

A lo largo del recorrido expositivo, estos objetivos reaparecen y son reformulados con distintos matices, tanto en otras piezas del museo, como en las intervenciones de las y los participantes. Al concluir el recorrido, y a partir de una revisión más detenida de los contenidos del museo y de los relatos de quienes participaron en su construcción, los objetivos —con sus distintas variaciones— se reorganizan en función de sus afinidades temáticas, dando lugar a cuatro grandes categorías.

Objetivos enunciados	Recategorización de los objetivos
a). Para recordar	1. Reconstruir y preservar la memoria de la comunidad para confrontar el olvido y la impunidad
b). Para dignificar a las víctimas	2. Reconocer el sufrimiento y la resiliencia para dignificar a las víctimas
c). Para enaltecer al Wayco	3. Reivindicar ‘el Wayco’ para fortalecer la identidad local y el arraigo con el territorio
d). Sensibilizar para prevenir la repetición de la violencia	4. Sensibilizar para transformar: extraer lecciones del pasado y romper el ciclo de la violencia

Tabla 5.2. Recategorización de objetivos de Recuerdos de mi Wayco. Elaboración propia.

Los objetivos recategorizados se analizarán a continuación a la luz de las necesidades de orientación que abarcan y de cómo se abordan en el relato sobre el pasado que construye el museo.

5.3.1. Reconocer el sufrimiento y la resiliencia para dignificar a las víctimas

Tras el objetivo de dignificar a las víctimas reconociendo su sufrimiento y su resiliencia, subyacen diversas necesidades particularmente apremiantes en contextos como el de Samaniego, donde la población ha sido intensamente afectada: ocho de cada diez habitantes han sufrido algún tipo de violencia (Unidad para las Víctimas, 2025). Estas necesidades van desde la restitución simbólica de la dignidad que les fue arrebatada, hasta

su incorporación en la historia local, pasando por la creación de espacios que contribuyan a su proceso de sanación y que, al mismo tiempo, permitan que otros miembros de la comunidad —especialmente los más jóvenes— aprendan de su experiencia.

Dignificar a las víctimas implica, en primer lugar, restituir simbólicamente la dignidad humana que les fue negada por la violencia, la cual las despojó de su condición de sujetos plenos, llevándolas a ser dañadas, sometidas o anuladas, con consecuencias físicas, materiales y emocionales devastadoras. Frente a esta deshumanización, surge la necesidad de afirmar públicamente su valía como seres humanos con trayectorias dolorosas, significativas y, por ello mismo, dignas de ser recordadas y tenidas en cuenta como lecciones.

Por ello, una de las razones esgrimidas por los estudiantes en el texto curatorial para justificar la existencia del museo en su institución es que este constituye “un lugar en el que recordamos, en este caso, a las víctimas: las personas que fueron afectadas por el conflicto armado que se vivió en nuestro municipio”. Si bien el reconocimiento comienza por atribuir importancia a lo que les sucedió —dando cuenta del daño causado—, no se detiene en esa dimensión. También se realiza un esfuerzo consciente por visibilizarlas como sujetos con memorias y voces legítimas que merecen ser escuchadas. Más que cifras en los registros oficiales, el museo les otorga un lugar central en su relato, sacándolas del anonimato, no solo al llamarlas con nombre propio, sino también al darles voz y agencia.

En este sentido, como expresan los propios estudiantes en el texto curatorial “Como gestores y gestoras locales de memoria, escuchamos las historias de 11 víctimas de nuestro municipio”. Estas voces recogidas por los estudiantes resuenan a lo largo de la exposición en sus distintas piezas, con el propósito de “evidenciar cómo, a pesar de la tristeza, [...] se han sobrepuesto con fortaleza y con dignidad”. Así, el acto de dignificación no se limita a rememorar el sufrimiento, sino que reconoce también la capacidad de resiliencia de las víctimas para sobreponerse a los rigores de la violencia.

Esta representación dignificante se articula con una segunda necesidad: integrar a las víctimas en la historia local y que de tal modo no queden excluidas de ella. Al darles un lugar en la narrativa histórica del municipio, el museo rompe con los silencios impuestos por el miedo o la indiferencia e inscribe sus vivencias en la memoria colectiva. De este modo, se posibilita que las nuevas generaciones conozcan y valoren lo vivido por quienes las precedieron, no como figuras lejanas o anónimas, sino como protagonistas de una historia compartida.

Además, al integrar sus testimonios en el acervo de la comunidad, el museo cumple una tercera función: ofrecer a las víctimas un espacio que contribuye a su reparación simbólica. Esto, en la medida en que permite tramitar parte del daño sufrido y sentir que, por una vía no judicial, se les está haciendo justicia mediante el reconocimiento social de su experiencia y su valor como personas. A propósito de este efecto restaurador, Genny (F)

comenta que para ella resulta gratificante y consolador que la historia de la desaparición de su hermano tenga resonancia a través del museo “Ellos [refiriéndose a los estudiantes] nos escucharon, nos grabaron y cogieron apuntes, lo cual amortigua un poco el dolor porque alguien me tuvo en cuenta, alguien me escuchó”. Pese a ello, expresa también la tensión entre el dolor y el alivio que le genera la exposición de su testimonio “Contar lo que le pasó a mi hermano me devuelve al pasado y me causa dolor, pero al mismo tiempo me parece importantísimo que todas esas cosas dolorosas se tengan en cuenta para alcanzar esa tranquilidad”.

Más allá de quienes han sido directamente afectados por la violencia, el museo también cumple una función terapéutica en la comunidad. La profesora Martha destaca cómo este espacio ha permitido que muchas personas, dentro y fuera de la institución educativa, encuentren en él un lugar seguro para expresar sus emociones y tramitar duelos muchas veces inconclusos “Todas esas historias nos han servido para que la gente también sane sus heridas, tramite sus dolores, al contar su historia, como que haga catarsis”.

Además de su efecto sanador, el museo actúa simbólicamente como un espacio de justicia para las víctimas. En un contexto generalizado de impunidad judicial, evita que sus casos se invisibilicen, permitiéndoles denunciar y seguir exigiendo justicia. Casi dos décadas después de la desaparición de su hermano, Genny (F) afirma que la exposición pública de su historia le devuelve la esperanza de obtener respuestas “Me devuelve las esperanzas tener noticias sobre mi hermano porque al conocerse su caso, puede haber avances”. De manera similar, Isabella, una estudiante, encuentra en el museo un canal idóneo para comunicar su propio drama familiar tras el secuestro de su abuelo en 2022 “Quiero dar a conocer a la comunidad el problema de nuestra familia para que se haga justicia y que no se quede así”.

En un escenario como el de Samaniego, donde la institucionalidad estatal —incluido el sistema judicial— ha sido insuficiente e incluso indiferente frente a las necesidades de las víctimas en materia de verdad, justicia y reparación, Recuerdos de mi Wayco emerge como un espacio alternativo en el que hacer memoria brinda reconocimiento y justicia simbólica. Conmemora a quienes han sufrido, da relevancia a lo que les ocurrió y señala a los responsables de su padecimiento. Así, en sus instalaciones, la lucha por el reconocimiento, la reparación y la justicia adquiere un nuevo alcance, más allá de los circuitos judiciales convencionales.

5.3.2. Reivindicar ‘el Wayco’ para fortalecer la identidad local y el arraigo con el territorio

Este objetivo responde a la necesidad de confrontar el estigma que pesa sobre Samaniego como una “zona roja”, producto de décadas de conflicto armado y de una representación parcializada en los medios de comunicación. Ante esta situación, el museo escolar busca constituirse en un espacio para la proyección de una imagen más justa del municipio.

Además de un modo alternativo para referirse a Samaniego, o el nombre que da identidad al museo, Wayco se entiende como un sentimiento compartido que evoca dignidad, resistencia y virtud comunitaria, heredadas de los ancestros indígenas y campesinos. Acudir a esta noción para continuar tejiendo la memoria del pueblo cobra especial sentido en un contexto en el que la violencia, además de sus costos humanos y materiales, ha dejado una herida simbólica que se expresa en la estigmatización de la comunidad. Por haber sido víctima del conflicto armado, la población ha sido injustamente asociada con la violencia, en lugar de ser reconocida por su sufrimiento o su capacidad de resistencia. Así lo expresa Alejandra (E) quien pone en evidencia la contradicción entre la percepción interna de los samanieguenses y la imagen externa que se tiene de ellos:

En Samaniego puede que estemos dentro de un contexto en el que ha habido violencia, pero la verdad es que quienes vivimos acá somos bastante sociables; aunque no te conozcamos, te saludamos, te atendemos, te ayudamos. Tenemos una reputación totalmente mala cuando no es así.

Esta percepción negativa no solo afecta la identidad colectiva, sino que se traduce en prácticas discriminatorias que impactan la vida cotidiana de sus habitantes. Esta problemática es ilustrada por Martha (P) al señalar que “de camino a Pasto, si la policía lo para y uno dice que: ‘es de Samaniego’, le desvalijan el carro”. De forma similar, Oswaldo (LC-F) advierte que esta imagen ha tenido consecuencias económicas:

Samaniego era un municipio visitado por gente de Pasto o del interior del país por su clima. A raíz de las minas, la gente empezó a decir: ‘no se puede ir porque allá en cada esquina hay una mina’. Eso era falso, las minas eran en sectores de la montaña. Desafortunadamente, eso hizo que se perdiera mucho turismo cuando nosotros tenemos mucho que mostrar aquí.

En respuesta a esta situación, el museo busca ofrecer una visión más equilibrada de la historia del municipio. Piezas como los *Paisajes* ilustran claramente este esfuerzo: articulan la representación de los hechos violentos con relatos que exaltan los atributos del territorio, las cualidades de su gente y mensajes esperanzadores de reconstrucción y paz. Se proyecta

así la imagen de un Samaniego donde la confrontación armada convive con formas de existencia no violentas que, desde lo cotidiano, lo desafían.

Martha (P) destaca cómo el museo permite ofrecer una nueva mirada sobre la realidad del municipio a quienes lo visitan “Las personas que han asistido se marchan muy satisfechas, comentando: ‘no teníamos idea de esto’”.

En la misma línea, Jenny (P) subraya la capacidad del espacio para mostrar no solo las heridas, sino también los logros y virtudes del territorio, lo cual puede aprovecharse como un potencial pedagógico:

No podemos meternos únicamente en el dolor, en volver a repetir lo mismo, sino que salgan también cosas buenas para nosotros. Por eso mismo, de ahí invitamos a hacer, a hacer creaciones, a hacer versos, a la paz, a la tranquilidad, a un Samaniego bonito, a un Samaniego tranquilo.

En síntesis, el museo no solo rememora la tragedia, sino que resignifica el pasado al poner en valor las virtudes del territorio y de su gente, sintetizadas en la noción de Wayco. De este modo, contribuye a fortalecer la identidad local, revertir el estigma y proyectar una imagen más justa y esperanzadora de Samaniego, tanto hacia adentro como hacia afuera.

5.3.3. Sensibilizar para transformar: extraer lecciones del pasado y romper el ciclo de la violencia

Este objetivo responde a la necesidad sentida de poner fin al ciclo de violencia que se desencadenó en el municipio desde finales de los años ochenta. Para ello, el museo propone reelaborar la tragedia mediante el ejercicio de la memoria, con el fin de extraer aprendizajes del pasado que permitan prevenir su repetición y, con la participación comprometida de los estudiantes, impulsar transformaciones sociales orientadas a la construcción de un entorno más justo y pacífico.

Frente a este desafío, y como parte de su labor de recordar, el museo se propone inicialmente: “dar a conocer la historia de nuestro municipio y el conflicto armado que ha sufrido”. Sin embargo, su alcance va mucho más allá, en tanto que el conocimiento generado busca motivar a los estudiantes a asumir un rol activo frente a su realidad. La memoria, entonces, no se concibe únicamente como un acto de conmemoración, sino como una herramienta pedagógica para intervenir en el presente y proyectar un futuro diferente. Esta comprensión se reafirma en el texto curatorial, donde la voz estudiantil expresa:

En nuestras clases de ciencias sociales empezamos a reconocer la importancia de la memoria histórica para aprender de nuestro pasado y evaluar lo que vivimos como sociedad en medio de la guerra. Hemos comprendido que los

vejámenes del conflicto no pueden repetirse porque generaron profundos dolores y sufrimientos en nuestras familias y comunidad.

La función educativa del museo también es destacada por distintos miembros de la comunidad. Genny (F) asocia directamente la persistencia de la violencia con la ausencia de oportunidades formativas. En sus palabras: “la violencia es el resultado de la falta de educación”. Desde esta convicción, valora el museo como una respuesta pedagógica transformadora:

Se crea conciencia y, de este modo, si los estudiantes, los jóvenes y toda la comunidad conocen y se duelen de las dificultades que tienen las personas, pues yo pienso que se va camino a que las cosas no se repitan.

En esa misma línea, Martha (P) insiste en que su propósito no se limita a la transmisión de información, sino que busca movilizar emocional y éticamente a quienes lo visitan. Como señala “Cuando alguien visita este lugar, se documenta y adquiere un profundo entendimiento del conflicto; sin embargo, lo más importante es la sensibilización de que eso no debe pasar más.

Desde esta perspectiva, Martha (P) advierte que el proyecto Recuerdos de mi Wayco se distancia del “enfoque repetitivo y memorístico de la historia en su forma más convencional” y apuesta por una educación como práctica emancipadora, donde “los estudiantes puedan ser sujetos históricos, donde ellos puedan construir su conocimiento y utilizarlo, conectándose a su territorio y a las problemáticas que se viven en él”.

En este marco, la participación estudiantil no se limita a rememorar o lamentar el pasado, sino que se orienta hacia la transformación activa del presente. Esta expectativa también la expresa Oswaldo (LC-F) quien confía en que los aprendizajes construidos en el museo permitan a las nuevas generaciones romper con los patrones heredados del conflicto. Así expresa su anhelo “que más pronto que tarde, los estudiantes de esta institución no tengan que presenciar lo mismo que nosotros y que la línea del tiempo que ellos hagan sea resaltando hechos positivos”.

Desde la mirada estudiantil también emerge una disposición a propiciar el cambio a partir del reconocimiento del daño vivido. Así lo expresa Sofía (E) “con el museo buscamos tomar en cuenta y aclarar lo sufrido para que así la nueva generación de samaniaguenses lo tome en cuenta y pueda buscar el camino hacia la paz”.

Este compromiso queda representado simbólicamente en el *Mural*, donde se muestra a los jóvenes asumiendo la tarea de liberar a su comunidad de los yugos de la violencia con los que ha cargado durante décadas. Así, al promover una comprensión transformadora de la historia, el museo escolar alienta a los estudiantes a proyectarse como agentes de cambio, orientando sus aprendizajes hacia la reconstrucción del tejido social y la construcción de un futuro más justo y libre de violencia.

En resumen, al analizar las cuatro categorías en las que, por afinidad temática, se agrupan los objetivos más recurrentes en los contenidos de Recuerdos de mi Wayco, fue posible identificar cómo estos responden a diversas necesidades de orientación temporal. En el fondo, apuntan a preservar lo que Rüsen, al referirse a la función práctica de la conciencia histórica, denomina una “continuidad temporal más amplia”. Esta continuidad permite que individuos y comunidades, conscientes de su temporalidad finita, se reconozcan como parte de una narrativa histórica que trasciende su experiencia vital, otorgándoles un sentido de pertenencia y trascendencia histórica.

En el caso de Samaniego, dicha continuidad ha sido trastocada y amenazada por el ejercicio sistemático de la violencia, cuyos efectos —además de la eliminación de parte de su población— incluyen el silenciamiento, el olvido de lo ocurrido y la ruptura en la transmisión de la memoria colectiva entre generaciones. A ello se suma la estigmatización de la comunidad, producto de relatos mediáticos que han distorsionado la percepción tanto del territorio como de quienes lo habitan.

Frente a este panorama, el museo propone una narrativa que busca preservar la continuidad temporal de la comunidad, no solo representando el pasado violento que le ha tocado vivir, sino también proyectando, en el presente, una imagen de Samaniego como un colectivo que, a pesar de haber sido profundamente victimizado, ha resistido, y que encuentra en esa resistencia —legada por los antepasados a través de un sentimiento compartido como el Wayco— la esperanza de un futuro distinto al pasado y al presente marcados por la violencia.

Para transitar hacia el futuro justo y en paz que se desea, la comunidad necesita ser reconocida por la tragedia que ha vivido; pero también requiere de referentes identitarios que no estén definidos únicamente por el dolor, sino también por las potencialidades del territorio y de su gente, a menudo invisibilizadas o ignoradas por quienes observan desde fuera.

Esta serie de elementos, que fundamentan el funcionamiento del museo, son constitutivos de su propuesta educativa y museística. Sin embargo, cabe anotar que dicha propuesta no ha sido incorporada en instancias superiores de la institución educativa, como el PEI, lo cual limita su alcance y la mantiene en el nivel de una propuesta de aula, dependiente de la voluntad de una docente específica y no de la institución en conjunto. Las directivas han autorizado a la profesora Martha a continuar, en el marco de su clase de ciencias sociales, con la iniciativa Tejiendo la Memoria de Nuestro Pueblo para no Olvidarla, de la cual se deriva el museo. Además, le han facilitado espacios materiales para su desarrollo. Sin embargo, la asignación de recursos adicionales —ya sea en términos de tiempo, presupuesto o personal— ha sido ambivalente. Esta situación compromete su sostenibilidad a largo plazo, especialmente considerando que el retiro por jubilación de la profesora Martha es inminente.

Hecha esta aclaración, puede afirmarse que, hasta este punto, se ha logrado identificar y comprender los objetivos que estructuran la propuesta del museo. Esto permite, en el siguiente apartado, avanzar en el análisis de la posición que adopta la educación histórica frente a dicha propuesta.

5.4. La educación histórica entre memoria e historia

Este apartado analiza el lugar que ocupa la educación histórica en la propuesta que Recuerdos de mi Wayco lleva a la práctica, partiendo de que el diálogo entre memoria e historia que esta puede propiciar resulta fundamental para el desarrollo de la conciencia histórica, entendida como la capacidad de comprender el presente a partir de una interpretación crítica e informada del pasado y su relación con el presente y el futuro (Seixas, 2004, 2016). Se explora en qué medida la propuesta vincula las memorias colectivas con teorías, métodos y principios propios de la historia como disciplina, y cómo dicha articulación se refleja en el plano representativo del museo. Además, se examinan algunas preconcepciones que interfieren en la relación entre memoria e historia y en la orientación que adopta la educación histórica dentro del museo. Para comprender mejor cuál es el lugar que toma la educación historia, conviene atender a lo que señala el texto curatorial, el cual, además de profundizar en los objetivos que orientan la labor del museo —ya discutidos en el apartado anterior—, indica que las distintas piezas que conforman su colección recogen los hallazgos de la iniciativa de memoria histórica Tejiendo la Memoria de Nuestro Pueblo para No Olvidarla.

Esta iniciativa emprendida para “aprender sobre nuestro pasado y evaluar lo que vivimos como sociedad”, dio lugar a un ejercicio de indagación orientado a resolver interrogantes sobre los hechos ocurridos en Samaniego, tales como: a quiénes afectaron, cuáles fueron sus causas, contexto, actores involucrados, consecuencias y respuestas de la comunidad. Como base de este proceso se utilizaron los testimonios otorgados por las víctimas y documentados por los estudiantes.

Las representaciones del pasado violento surgidas en este proceso fueron analizadas en la sección anterior, centrada en las narrativas históricas del museo y su configuración como infraestructura mnemónica. A través del uso de herramientas como las diez claves narrativas, se evidenció que estas contribuyen a desnaturalizar la violencia que ha marcado la historia reciente de Samaniego. En lo que sigue, se retoman algunos de esos hallazgos con el propósito de profundizar en la identificación del lugar que ocupa la educación histórica dentro del museo.

5.4.1. Representaciones del pasado y orientación educativa del museo

En los diferentes dispositivos museográficos, la violencia es representada como una construcción social, no inherente ni inevitable, sino resultado de condiciones políticas, económicas y sociales específicas, en conjunción con la agencia humana de quienes la han instrumentalizado. La narrativa del museo insiste en que existen alternativas a la violencia, negando que la guerra haya sido la única vía posible para definir la historia de Samaniego. Asimismo, se sugiere que su persistencia en el tiempo no ha sido producto de la voluntad de sus habitantes, sino de factores como la ausencia del Estado y el auge de la economía cocalera.

El esfuerzo que atraviesa el museo por deslegitimar la violencia mediante la visibilización de su instrumentalización contra la población se propone desvincular a la comunidad local de cualquier responsabilidad en su origen y propagación. En esta línea, Samaniego y su población civil son representados como víctimas y no como generadores de violencia. Al mismo tiempo, se exalta su capacidad de resiliencia, expresada en formas no violentas de afrontamiento y resistencia. Se trata, entonces, de dar muestras de una comunidad que, además de compartir una experiencia trágica durante las últimas décadas, se cohesiona en torno a un legado ancestral simbolizado en el “espíritu del Wayco”.

En contraste, pese a que, a lo largo de las décadas de conflicto, han sido diversos y con motivaciones ideológicas y estratégica variables, los actores armados se presentan principalmente como fuerzas externas que ejercen la violencia de manera indiscriminada para consolidar su control territorial, político y económico sobre el municipio. De este modo, el museo construye una narrativa que opone a las víctimas locales frente a victimarios externos, propiciando una lectura dicotómica en clave de un “nosotros” frente a “otros”.

Esta narrativa se refuerza mediante el trazado de relaciones causales, como las que vinculan la intensificación de la confrontación armada con la ausencia del Estado y la expansión de la economía cocalera. Sin embargo, más que dar cuenta de procesos de cambio y continuidad en la dinámica del conflicto, estas relaciones tienden a trasladar la responsabilidad por la violencia fuera del ámbito local. En consecuencia, la violencia en Samaniego se presenta como el resultado de fuerzas externas, y no como producto de una interacción compleja entre actores y factores tanto internos como externos.

Si bien esta estrategia representativa, que visibiliza ciertos elementos mientras margina otros, puede conllevar una simplificación de la realidad, resulta consistente con la identidad que la comunidad busca construir de sí misma y con la forma en que desea ser percibida. Esto cobra particular sentido en un contexto como el de Samaniego, marcado por el conflicto armado y por una estigmatización que lo ha asociado a una supuesta esencia

violenta, estigma que también recae sobre sus habitantes y los hace susceptibles a procesos de revictimización.

Además, esta estrategia narrativa resulta funcional tanto para enaltecer el buen nombre del municipio como para reivindicar y dignificar a las víctimas. Para este último propósito, se privilegia su perspectiva en el relato, dotándolo de un tono más humano y emocionalmente asimilable para sus receptores. No obstante, esta elección conlleva la omisión de otras visiones, en particular la de los victimarios, cuya inclusión podría pluralizar el relato, aunque también pondría en tensión el lugar central otorgado a las víctimas, tanto por motivos éticos como también por razones de seguridad.

En consecuencia, el relato resultante se orienta menos hacia una explicación disciplinada del conflicto armado y de la violencia que hacia la construcción de un sentido compartido del pasado que responde a las necesidades presentes de la comunidad. Dicha representación privilegia la veracidad testimonial como garantía de verdad, aunque sin llegar a someterse al contraste riguroso de principios ni a métodos históricos centrados en el análisis de la evidencia y la interpretación fundamentada. Así se deja pasar la oportunidad de que el acervo testimonial se aborde como evidencia histórica susceptible de ser cuestionada para llegar más lejos con el porqué de lo que ocurrió.

En este orden de ideas, puede decirse que la educación histórica en Recuerdos de mi Wayco no logra trascender las prácticas memoriales y conmemorativas para establecer un vínculo con la historia como disciplina. Por ello, dentro de esta propuesta, la educación histórica permanece situada en el ámbito de la memoria, orientándose hacia objetivos como fortalecer la identidad colectiva y promover el arraigo territorial y cultural. En consecuencia, fines como proporcionar conocimiento histórico y desarrollar el pensamiento histórico quedan relegados, junto con la posibilidad de articular una perspectiva disciplinar de la historia.

Estas tensiones entre memoria e historia pueden hallar un trasfondo explicativo en ciertas preconcepciones sobre la historia disciplinar, las cuales han influido en la configuración del museo. Una vez caracterizadas las representaciones predominantes, resulta pertinente examinar las ideas sobre la historia que subyacen a esta propuesta y que condicionan su orientación educativa, como se hace a continuación.

5.4.2. Preconcepciones que eclipsan el uso de la historia disciplinar en Recuerdos de mi Wayco

Una primera preconcepción sobre la historia académica que incide en el repliegue de la educación histórica hacia el ámbito de la memoria colectiva se relaciona con su asociación a una enseñanza escolar tradicional, entendida como un proceso de transmisión de contenidos impuestos externamente y desvinculados del contexto inmediato de los

estudiantes. Bajo este enfoque, los estudiantes desempeñan un papel pasivo, y la información histórica, al estar desvinculada de su vida cotidiana y de su entorno inmediato, resulta poco significativa para comprender el presente o asumir un rol activo en la construcción de futuros posibles.

Frente a esta visión, el museo se propone como una alternativa puntual. Así lo expresa Martha (P) quien afirma que Recuerdos de mi Wayco:

Rompe con ese esquema de la historia tradicional, memorístico y repetitivo, cambiándolo por un esquema en el que los estudiantes pueden construir su conocimiento en vez de distanciarse, conectándose con su territorio y las problemáticas que se viven en él.

La distancia que toma el museo respecto a la historia académica puede explicarse también por una segunda preconcepción basada en la idea de que ella adopta exclusivamente un enfoque vertical, centrado en lo nacional y definido por criterios que excluyen relatos periféricos.

Desde esta mirada, los procesos históricos locales se consideran marginales o irrelevantes, lo que de entrada los excluye de los relatos que circulan como parte de los textos escolares con los que se enseña la historia en el aula. Además, Martha (P) señala que este tipo de textos llevan a los estudiantes a “aprender de memoria sobre una historia de lejos, que ni siquiera ellos —refiriéndose a los estudiantes— van a conocer o visitar”. En contraste, a modo de ver de Martha (P), el museo se ha constituido “En un espacio no solo de documentación sino también de reflexión sobre el conflicto armado en Samaniego, permitiendo que la comunidad se interroge sobre su pasado reciente y lo movilice en función de su presente y su futuro”.

La persistencia de estas preconcepciones —que identifican la historia con una enseñanza escolar descontextualizada o la asocian exclusivamente con relatos nacionales— contribuye a mantener la educación histórica anclada en la memoria. Esto dificulta su articulación con la historia como disciplina y, con ello, la posibilidad de que los estudiantes desarrollen una conciencia histórica en los términos propuestos por autores como Seixas (2016). Así, mientras se logra una experiencia pedagógica situada, se limita la posibilidad de pensar históricamente los procesos que han afectado al territorio.

No obstante, si en lugar de evaluar el museo desde los parámetros del pensamiento histórico se lo considera desde una lógica de construcción de sentido (Popa, 2022, 2023), que incluye usos del pasado más allá de los estrictamente disciplinares —formas de relacionarse con la historia cuyo fin no es explicar los hechos mediante teorías, principios y metodologías de la historia profesional, sino movilizarlos para formar identidad o incidir en la realidad (Nordgren, 2016)—, se abre la posibilidad de una lectura alternativa. Esto permite arribar a una conclusión distinta sobre el papel que Recuerdos de mi Wayco puede

desempeñar en el aprendizaje histórico de los estudiantes, la cual será explorada en el apartado siguiente.

5.5. Cultivar la conciencia histórica: dar sentido al pasado y movilizar la cultura histórica

En este apartado, se continúa analizando Recuerdos de mi Wayco desde la perspectiva de la educación histórica entendida como un proceso orientado al desarrollo de la conciencia histórica. No obstante, el énfasis ya no recae en la adquisición ni en el ejercicio de competencias propias del pensamiento histórico, a cuya consolidación debería orientarse el diálogo recíproco entre la historia académica y la memoria colectiva, tal como lo proponen autores como Seixas (2004, 2016).

En cambio, se adopta una aproximación influenciada por los planteamientos de autores como Nordgren (2016), quien sin desconocer el valor del pensamiento histórico, sostiene que también es posible cultivar la conciencia histórica cuando los estudiantes movilizan la cultura histórica de la que disponen —como en este caso, la infraestructura mnemónica, las narraciones y las representaciones alojadas en el museo escolar creado en su institución educativa—, incluso cuando no lo hacen con fines estrictamente disciplinares. En este sentido, se examina la práctica pedagógica del museo en función de su capacidad para cultivar tres habilidades asociadas a la conciencia histórica, sobre las que Popa (2023) edifica su propuesta de Historia Significativa: la autorrepresentación en relación con la historia, la sensibilidad hacia el pasado y la comprensión del pasado. Los hallazgos relacionados con cada una de estas dimensiones se presentan a continuación, en ese mismo orden.

5.5.1. Cultivar el autorreconocimiento en relación con la historia: de estudiantes estigmatizados a transformadores

La autorrepresentación histórica se cultiva cuando los estudiantes participan activamente en la construcción de una identidad histórica propia. Según Rüsen (2004), esta elaboración identitaria se vincula con la conciencia histórica, entendida como orientación práctica en el tiempo, desplegada en su dimensión subjetiva, que reside en cómo los actores —en este caso, los estudiantes— se sitúan a sí mismos en el curso de la historia. Esta dimensión interna otorga a la subjetividad un carácter temporal que se concreta en una identidad histórica, entendida como una forma de percibirse como parte de un todo que trasciende la experiencia individual. Así, el sujeto puede comprender su biografía como

expresión de procesos históricos colectivos, favoreciendo un sentido de pertenencia, continuidad y proyección más allá del presente inmediato.

Recuerdos de mi Wayco contribuye a desarrollar esta habilidad en los estudiantes al ofrecerles un espacio donde puedan reconocerse en una historia común de victimización. Al mismo tiempo, les posibilita asumir un papel activo en la creación, interpretación y reelaboración de una narrativa que desafía el estigma y reivindica la riqueza cultural, social y humana del municipio como base para la construcción de un futuro en paz.

La posibilidad de que los estudiantes se autorreconozcan como narradores activos de un relato colectivo que resignifica su identidad y dignidad cobra aún mayor relevancia en un contexto donde el estigma que pesa sobre Samaniego no solo afecta la percepción externa del municipio, sino también la identidad de sus habitantes. Esto es especialmente evidente en las generaciones más jóvenes, quienes heredan una reputación negativa originada por un conflicto armado que comenzó incluso antes de su nacimiento. Como lo expresa Alejandra (E):

Al vivir en un municipio catalogado como zona roja, las muertes y otras violaciones son algo que nosotros tenemos a la vuelta de la esquina, y por eso somos personas que tienen una reputación totalmente mala, cuando no somos así.

Pese a los cambios registrados en la dinámica del conflicto armado, la violencia continúa siendo una constante en Samaniego, y los medios de comunicación nacionales y regionales enfocan su cobertura sobre el municipio exclusivamente en ese aspecto, dejando de lado otros. Debido a este modo de proceder, la imagen proyectada hacia el exterior se distorsiona. Las consecuencias negativas del cubrimiento mediático al que ha sido expuesto Samaniego son advertidas por Eilyn (E):

Por la cantidad de muertes que ha habido aquí, en las noticias muchas veces dicen que es un municipio muy malo y siempre lo señalan como la zona roja a la que nadie debería venir. Nunca se han preguntado, por ejemplo, por el arte que tenemos, los paisajes que tenemos... Tenemos bastantes sitios turísticos, y la gente piensa que, por las muertes que han ocurrido aquí, no deberían visitar Samaniego.

En este panorama, el museo se plantea como una alternativa, buscando instalar un contra relato sin evadir el pasado violento del que se desprende el estigma —junto con otras problemáticas que hoy afectan a los estudiantes—. Por el contrario, desde el museo se busca que los estudiantes reconozcan la victimización de su comunidad, al tiempo que las repercusiones de ésta en sus vidas; y, que encuentren en ella no un impedimento, sino una oportunidad para extraer aprendizajes y procurar cambios conducentes a su no repetición.

5.5.1.1. Autorreconocimiento en la tragedia común y activación de una red testimonial

Durante el recorrido por el museo se propicia un fenómeno recurrente, ya que los estudiantes se reconocen en lo que algunos, como Angie (E), describen como “una historia de sufrimiento colectiva”. Es decir, encuentran correspondencias entre los relatos exhibidos y sus propias vivencias o las de sus familias. Este proceso puede entenderse como un efecto de espejo, en el que la exposición pública de experiencias violentas habilita un espacio para el autorreconocimiento y la validación simbólica de la historia personal. Lejos de una recepción pasiva, este reflejo identitario activa en los estudiantes la necesidad de verbalizar lo que han vivido, saben o recuerdan sobre lo ocurrido en Samaniego. La identificación con las historias presentadas interrumpe el silencio cotidiano y posibilita la emergencia de relatos personales que, hasta entonces, permanecían en el ámbito privado o silenciado. El funcionamiento del museo como un catalizador para expresar lo vivido es comentado por Jenny (P):

Para que los niños conozcan, hago visitas al museo, y hay una historia que le sucedió a mi familia, donde hay fotografías y está la historia contada por mi esposo y por mí. Los niños la identifican y me dicen: ‘Profe, a usted también le sucedió esto, y mire que, a mí, en mi casa, también... a mi papá, a mi tío, a mi hermano’.

En la misma línea, Martha (P) subraya el efecto desinhibidor que facilita la expresión de experiencias vividas “Los estudiantes ven y comienzan decir ‘En mi hogar ocurrió algo similar; quiero contarla porque a mi mamá y a mi papá también les sucedió’”.

Desde la perspectiva de Danna (E) este efecto de identificación resulta comprensible, dado que la violencia ha dejado una huella tan extensa en la población que muchas historias personales y familiares se reflejan en las del museo. Como ella misma expresa “En Samaniego todos tenemos familiares —padres, abuelos, tíos, primos— que han sufrido experiencias violentas de todo tipo”.

De este modo, en el espacio expositivo de Recuerdos de mi Wayco, el testimonio ajeno opera como catalizador del propio, activando memorias que, en muchos casos, se integran a la narrativa del museo. Ejemplo de ello, son piezas como el *Calendario*, donde se invita a los visitantes a contribuir con sus relatos mediante mensajes como “Si usted conoce la fecha de este hecho u otro particular, déjenos la información en este cajón sobre el evento y a qué víctimas quisiera honrar”. Gestos como este permiten que la narrativa del museo se alimente continuamente de las experiencias vividas por quienes lo visitan, potenciando su interactividad con el espacio.

5.5.1.2. De la tragedia a la acción: estudiantes como constructores de historia y futuros mejores

Recuerdos de mi Wayco no se limita a ser un espejo donde los estudiantes se reconocen como parte de una comunidad marcada por la violencia; también representa una plataforma desde la cual pueden ejercer un rol activo en la preservación, interpretación y resignificación del pasado reciente de Samaniego. Desde su concepción, el museo reconoce a los estudiantes como “gestores y gestoras locales de la memoria”, tal como se indica en el texto curatorial. Esta denominación no es simbólica ni retórica, pues se concreta en una participación sostenida y significativa de los estudiantes a lo largo de todas las etapas del proyecto. Según relatan, este rol comenzó con la escucha atenta de los relatos de vida de las víctimas del conflicto, pero pronto se amplió, incorporando la transmisión de sus propias memorias y las de otros “Fuimos reconociendo nuestro lugar como sujetos de la historia de Samaniego, con recuerdos, anécdotas y experiencias que contar a partir de nuestras propias vidas y las de nuestras familias”.

El proceso de construcción de la colección del museo da cuenta de esta apropiación. En palabras de Martha (P), si bien inicialmente se pensó en entrevistar a una sola víctima por cada hecho victimizante, la motivación de los estudiantes fue ampliando el alcance del proyecto “Ellos llegaban diciendo: ‘Profe, mi mamá quiere contar la historia’, o ‘un vecino me dijo que quería contar la historia’. Entonces, ellos fueron los encargados de focalizar a las personas que querían contar sus historias”. Gracias a esta iniciativa estudiantil, la muestra testimonial se enriqueció considerablemente, nutriendo el relato del museo con más voces y memorias.

En etapas posteriores, los estudiantes también participaron activamente en la realización de entrevistas y en la reconstrucción de los relatos, imprimiéndoles un sello personal. Según explica Harvey (P), quien acompañó el proceso de escritura desde una perspectiva editorial como parte del Taller de Escritura Creativa José Pavón Cajiao “Yo les ayudé con la edición de lo que ellos, como cronistas, captaron; eso sí, manteniendo siempre el estilo de los estudiantes. Uno trata de hacer lo mejor posible por mantener esa narrativa de los niños”.

La apropiación del relato también se expresa en el plano visual. Al finalizar la etapa de documentación, los estudiantes participaron en la creación de piezas museográficas, en las que volcaron su sensibilidad y subjetividad. Así lo reconoce Harvey (P): “Cuando juntan todos los datos, las adaptaciones las hacen con su bagaje cultural, con sus propias palabras, y eso es lo que ellos quieren que se mantenga, para que la gente note que es un trabajo estudiantil”.

Piezas como el *Mural* hacen visible esta apropiación creativa. En él, los estudiantes representan su propio camino de superación de la violencia a través de una pareja de jóvenes que rompe las cadenas del conflicto y avanza hacia un futuro de paz, simbolizado por una paloma en vuelo. Otra obra que ejemplifica la implicación estudiantil es las *Figuras* donde se reafirma la voz de niñas y niños a través de recuerdos e ilustraciones que reivindican su lugar como sujetos históricos. Mientras el *Mural* plasma una narrativa de transformación y esperanza, las *Figuras* evoca memorias más íntimas, marcadas por las huellas que la violencia dejó en la niñez. Desde diferentes sensibilidades, ambas piezas muestran cómo los estudiantes integraron su mirada personal al relato colectivo del museo.

Más allá de los créditos visibles en cada obra, el legado del proceso sigue vivo entre quienes hoy continúan en la institución. Así lo expresa Heilyn (E), quien cursa décimo grado:

El museo me ha enseñado el gran trabajo en equipo por parte de los estudiantes, quienes tuvieron el privilegio de conocer el pasado de nuestro municipio y darnos a entender cómo todo puede sanar con el tiempo y que todos podemos vencer cualquier adversidad.

Para la hermana Nilda (R), el valor del museo no radica únicamente en su dimensión museográfica, sino en su capacidad formativa, al permitir que los estudiantes descubran sus propias capacidades y aspiraciones:

El museo es importante porque les permite a los niños darse cuenta de que pueden lograr lo que se propongan, así como hace siete años fueron capaces de investigar, escribir y sintetizar estos relatos. Demostraron que pueden llegar a ser escritores o cualquier otra cosa que les sea significativa.

El mensaje de que son capaces de construir su propia historia y de transformar su comunidad, reafirmando su poder como agentes de cambio y portadores de memoria, tiene resonancia en Mateo (E), quien establece un paralelismo entre la lógica participativa que incentiva el museo y la posibilidad de decidir el curso de la historia “El museo es pieza fundamental para los estudiantes, nos permite decidir el desarrollo de la historia, al recolectar y agregarle más escenas”. Las palabras de Dairon, otro estudiante, van más allá, al sugerir que el museo no solo les brinda a los estudiantes la posibilidad de reescribir la historia de su comunidad en el presente, sino también de proyectarse hacia el futuro. En este sentido, afirma con convicción “Al construir el museo, se construye el futuro”.

Por su parte, Martha (P) observa cómo este reconocimiento de los estudiantes como sujetos históricos —fortalecido a través de su participación en el museo— se manifiesta en el transcurso de la vida escolar, especialmente frente a temas de interés público. Según relata “Los estudiantes construyen, son los que hacen, los que dicen: ‘Vámonos a la marcha, profe’, ‘Hagamos esto...’, y ellos son los primeros en actuar, incluso sin que sea uno quien los motive”.

Sin embargo, el entusiasmo que Martha (P) observa en sus estudiantes coexiste con una realidad compleja, en la que las posibilidades de transformación también se ven condicionadas por factores estructurales que exceden su voluntad individual. Por ejemplo, la persistencia de la violencia, la expansión de la economía cocalera, la proliferación de la minería ilegal, entre otras.

En definitiva, Recuerdos de mi Wayco promueve una representación de los estudiantes como actores históricos, cuya agencia resulta crucial tanto para confrontar la tragedia colectiva que los antecede como para contrarrestar el estigma que, como consecuencia de ella, aún hoy los persigue. Desde esta visión, se deposita en los jóvenes la esperanza de que, mediante su acción transformadora, logren reorientar el curso de la historia y evitar —por el bien de su comunidad— la repetición del daño, ya sea en forma de violencia o de estigmatización.

El desarrollo del museo ha sido coherente con esta apuesta, al ofrecer oportunidades para que los jóvenes no solo actúen como espectadores, sino como protagonistas de una historia que, además de interpretar, están llamados a escribir. Esta participación ha repercutido en la forma en que se perciben a sí mismos y en el sentido de responsabilidad que expresan frente a las problemáticas de su entorno.

No obstante, para que esta agencia estudiantil sea efectiva y sostenida en el tiempo, es necesario que el museo acompañe su mensaje de empoderamiento con una reflexión crítica sobre los obstáculos estructurales —económicos, políticos y sociales— que enfrentan los jóvenes. De lo contrario, existe el riesgo de que la narrativa del cambio recaiga únicamente en la voluntad individual, lo que puede volverla inoperante para orientar de forma efectiva la acción hacia futuros colectivos deseados.

5.5.2. Cultivar la sensibilidad hacia el pasado: un museo que se recorre con el corazón

La sensibilidad hacia el pasado, entendida como una habilidad de la conciencia histórica, se cultiva cuando los estudiantes experimentan la temporalidad histórica (Popa, 2022, 2023). Esta experiencia, en los términos de Rüsen (2004, 2005), implicaría habitar la tensa intersección entre el pasado recordado y el futuro anticipado, dado que el ser humano interpreta su situación presente a partir de lo que recuerda y de lo que aspira. Dicha intersección resulta clave para la función práctica de la conciencia histórica, en tanto orienta la formación y expresión de la identidad subjetiva. Al adquirir una dimensión temporal, esta identidad permite al individuo reconocerse como parte de un todo que trasciende su vida personal; y, al mismo tiempo, motivar y orientar la acción hacia futuros colectivos imaginados (Bermúdez, 2021). También resulta fundamental para el despliegue de la dimensión externa

de la conciencia histórica que lleva al reconocimiento de la historicidad de todo lo que rodea la existencia humana (Rüsen, 2004). No obstante, la experimentación de la temporalidad histórica plantea dificultades. Como advierte Lowenthal (2015), el pasado puede percibirse como un país extranjero, donde las cosas se hacen de manera distinta, mientras que el futuro se presenta como una construcción imaginaria cargada de normatividad. En consecuencia, la orientación de identidades y proyectos en el presente se ve desafiada tanto por la otredad del pasado como por la incertidumbre del porvenir.

En este contexto, una de las tareas clave de la educación histórica consiste en sostener una tensión productiva entre distancia y cercanía respecto del pasado. La distancia permite analizarlo críticamente, mientras que la cercanía busca generar familiaridad: imaginar y sentir vívidamente cómo era la vida en otros tiempos, comprender humanamente qué significaron los eventos históricos para quienes los vivieron y suscitar respuestas afectivas —emociones, creencias o actitudes— ante lo ocurrido y su resonancia en el presente. Esta doble vía es central en el modelo de historia significativa propuesto por Popa (2023), que destaca la importancia de combinar el pensamiento histórico con el involucramiento afectivo, permitiendo así una apropiación del pasado por los estudiantes. Un balance que no siempre es posible alcanzar.

Según Popa, recursos didácticos como las líneas del tiempo ayudan a los estudiantes a construir significado sobre la distancia entre el presente y el pasado, al ofrecer una representación visual clara y accesible de los procesos históricos, organizada según una lógica secuencial y cronológica. Si bien Recuerdos de mi Wayco incorpora este tipo de recursos —como en la pieza el *Calendario*, estructurada en quinquenios—, su propósito no es tanto explicar la evolución ni las contingencias del conflicto armado en Samaniego. Más bien, agrupa los hechos más dolorosos y significativos vividos por la comunidad, destacando la victimización de la población civil, la multiplicidad de los daños sufridos y su capacidad de resiliencia.

Por consiguiente, la línea del tiempo no busca que los estudiantes negocien entre cercanía y lejanía del pasado violento, sino que lo experimenten, de entrada, desde una proximidad afectiva. Este enfoque no se limita a una sola pieza, sino que atraviesa el conjunto del espacio expositivo del museo. Para ello, se territorializa el relato histórico —anclándolo en el contexto local de Samaniego— y se seleccionan los acontecimientos con base en un criterio de significancia subjetiva, determinado por el impacto emocional que causaron en la comunidad. Los hechos, profundamente conmovedores, son narrados por sus propios protagonistas, lo que confiere al relato un tono humanizado y auténtico.

Esta carga emotiva se intensifica mediante una estrategia de interactividad que interpela constantemente a los visitantes, invitándolos a vincular esos recuerdos con su propia memoria personal. Así, se cultiva una sensibilidad hacia el pasado que no solo fomenta la

empatía con los hechos, sino también con las personas que los vivieron en carne propia, despertando respeto y una intención de actuar para que no tengan que padecerlos de nuevo.

5.5.2.1. Territorialización e impacto emocional: claves para la significancia y proximidad histórica

La relación de proximidad histórica que los estudiantes establecen con los acontecimientos representados en el museo depende, en buena medida, de dos ejes fundamentales: la territorialización del pasado y el impacto emocional que este genera en la comunidad. El museo, en buena medida, circunscribe su narrativa al territorio geográfico de Samaniego, también conocido como Wayco. En concordancia, el texto curatorial subraya su papel como espacio de memoria para las víctimas locales "El museo es un lugar donde recordamos, en este caso a las víctimas: las personas que fueron afectadas por el conflicto armado, por la guerra que ha vivido 'nuestro' municipio." Por esta razón, y en términos generales, las referencias a hechos del conflicto más allá del municipio son limitadas.

Aunque este énfasis en lo local puede, en ciertos momentos, hacer que se pierda de vista que el conflicto armado en Samaniego es parte de una dinámica nacional más amplia, no se trata de una decisión producto del azar. Esta elección narrativa se fundamenta en la práctica docente que, durante décadas, ha ejercido Martha (P), quien ha observado que los estudiantes logran involucrarse con mayor profundidad y participan de manera más activa cuando los contenidos de aprendizaje provienen de su propia realidad. Además de la motivación inicial que esto puede generar, el hecho de que las historias de sus familias y comunidades sean abordadas en clase facilita la emergencia de aprendizajes significativos para sus vidas. Así lo expresó Martha (P) al presentar a sus estudiantes la Iniciativa de Memoria Histórica Tejiendo la Memoria de Nuestro Pueblo para no Olvidarla, marco en el cual surge el museo. En sus palabras:

Yo les decía: bueno, ¿a mí de qué me sirve trabajar historias de El Salado si ustedes ni siquiera saben dónde queda? Entonces, trabajemos cosas de acá, que ustedes las conocen, ustedes viven acá, y que ustedes se apropien de esto. Eso les va a generar mayor sentido de pertenencia por su territorio y para seguir trabajando.

La relevancia del territorio local como escenario central de la historia narrada se acentúa en piezas como los *Paisajes* y la *Cartografía*. En ambas, el mapa de Samaniego se utiliza para situar la información en corregimientos, veredas y puntos de referencia específicos de las zonas rural y urbana del municipio. Esta asociación geográfica es destacada por la hermana Nilda (R) al permitir que los estudiantes se familiaricen con su entorno "A través del museo saben cuántas veredas hay, por dónde quedan, a qué distancia, qué kilómetros tienen que recorrer..."

De ello da constancia Ana (E) para quien la violencia no ha ocurrido en abstracto, sino que se ha manifestado de manera concreta en el territorio, vinculándose a sus características geográficas y socioeconómicas:

El museo Recuerdos de mi Wayco me enseñó lo frágil que es mi pueblo frente al conflicto armado. En nuestro municipio, Wayco significa 'hueco', porque vivimos rodeados de montañas que nos dejan en la parte baja del terreno; es decir, en un hueco. Estar rodeados de tantos ríos y montañas hace que tengamos muchos recursos naturales, pero también ha facilitado que los grupos armados entren para aprovechar esos recursos. Por eso, han ocurrido asesinatos, secuestros y muchas otras violencias. La violencia ha dejado muertos, desaparecidos, acoso y, entre otras cosas, ha llenado al pueblo de inseguridad y desconfianza.

Más allá de la dimensión geográfica, ciertos hechos destacan por la fuerza emotiva que despiertan en la comunidad. En este punto, el criterio del impacto emocional se convierte en otro mecanismo clave para la construcción de sentido histórico y el involucramiento estudiantil. La preponderancia del acontecer local sobre el nacional ayudó, en principio, a delimitar el marco narrativo del museo. Aun así, como comenta la Martha (P) “Samaniego ha sido muy afectado, ha habido muchos hechos de violencia. Entonces, coger todos los hechos, pues era una labor descomunal”. Por ello, además de la cercanía geográfica de los acontecimientos, se optó por incorporar aquellos hechos que resultaron especialmente significativos para la comunidad, atendiendo al dolor, la conmoción y la resistencia que provocaron. La aplicación de este criterio de significancia emocional implicó, como señala la misma docente “tomar casos para nosotros emblemáticos por su gran impacto en la comunidad”.

En relación con piezas como el *Calendario*, Martha (P) señala “Al estar organizada por quinquenios, la pregunta es: ‘¿Qué pasó en esos cinco años?’ Entonces, lo más fuerte, lo más impactante que pasó en esos cinco años, eso lo ubicamos”. Un hecho que responde a este criterio, presente en esta y otras piezas del museo, es el asesinato de Alejandro Bastidas, alcalde electo en 1994, que provocó una marcha multitudinaria de rechazo a la violencia. Más allá de su significación como ruptura del orden democrático local, su inclusión responde al sentimiento de indignación que generó en la comunidad y a la movilización social que desencadenó. Como relata Oswaldo (LC-F), quien suministró buena parte de la información que nutre la línea del tiempo “Eran ríos de gente, con pancartas y gritos; la gente muy dolida protestaba: ‘¡No queremos más guerra! ¡Fuera! ¡Que se vayan!’”.

Este criterio de significancia —centrado en el impacto emocional de los hechos— ha seguido guiando la renovación del museo, dando lugar a la incorporación de nuevas piezas museográficas en respuesta a eventos relacionados con el conflicto armado en el territorio ocurridos después de su inauguración. Un ejemplo revelador en este sentido lo constituye la

masacre del 15 de agosto de 2020, en la que fueron asesinados ocho jóvenes, hecho que también dejó una huella profunda en la comunidad educativa. Jaider (E) se refiere a ello en los siguientes términos “Eran conocidos de nosotros, de un modo o de otro teníamos lazos importantes con ellos”. El hecho de que varias de las víctimas fueran exalumnos del colegio convirtió este suceso en una inquietud recurrente en el aula. El interés que despertó entre los estudiantes, motivó la organización de un taller para abordar el caso, centrado en los temas de verdad y esclarecimiento. Sobre este taller, Martha (P) recuerda:

Ese taller sobre la 'masacre de los ocho' fue impresionante porque ellos [los estudiantes] se fueron a preguntar y entonces el que más preguntaba, era el que más presentaba: 'es que yo tengo una cosa, es que yo investigué otra'. Mire, ese tema de la masacre sí que les llamó la atención.

En parte como resultado de esta disposición activa a indagar más allá de lo esperado —motivada por la implicación personal y emocional—, hacia finales de 2023 se incorporó una nueva pieza museográfica: el *Jardín de la Verdad y de la Memoria*, un espacio conmemorativo que exhibe las fotografías de las ocho víctimas de la masacre de 2020.

Sin embargo, la presentación de información acerca de hechos dolorosos ocurridos en el entorno cercano de los estudiantes de forma acumulada o concentrada (por quinquenios, por ejemplo) no garantiza, per se, su cercanía con el pasado violento. En ello también resulta determinante la humanización del relato, facilitada por la incorporación del testimonio de las víctimas y la interactividad que se promueve a lo largo de la exposición.

5.5.2.2. El efecto humanizador del testimonio personal e interactividad para reforzar la proximidad histórica

El museo no se limita a la exposición de los hechos violentos, sino que además les imprime un rostro humano al narrar lo ocurrido desde la perspectiva de personas reales que los vivieron. Visibiliza sus identidades e incorpora sus testimonios a la variada colección museográfica. Esto se alinea con el propósito de “evidenciar cómo, a pesar de la tristeza, las víctimas se han sobrepuesto con fortaleza y han tenido el valor de verbalizar su dolor”, así como con afirmaciones del texto curatorial, donde se sostiene que “pese a las lagunas de memoria, hay acontecimientos que no se olvidan... las víctimas los recuerdan con precisión, por lo que sus testimonios son evidencia verídica”.

Al darle valor a historias individuales dispersas que, al entretenerse, configuran un relato común, el museo dignifica a las víctimas. Así lo expresa Harvey (P), quien participó activamente en la edición de las crónicas compiladas en el libro:

Las víctimas se han sentido agradecidas de que, a través de este medio, se haya logrado dar a conocer sus situaciones y, sobre todo, su voz. En principio, son voces apagadas, e inclusive voces mudas por el temor, pero luego han

vencido esos temores y las han dado a conocer. Genny (F), una de las víctimas que confió su testimonio sobre lo ocurrido a su hermano para que permaneciera en la colección del museo, lo resume así “Amortigua el dolor, ¿no? Como que alguien me tuvo en cuenta, alguien me escuchó”.

Por su parte, los estudiantes no solo reconocen el efecto restaurador del acto testimonial para las víctimas —como lo señala Alejandra (E) “Otorgarles voz a las víctimas a través del museo contribuye a su sanación... que puedan sanarse porque la muerte está muy presente en nuestro municipio”—, sino que también valoran su poder transformador sobre quienes escuchan. Jency (E) afirma que oír estas historias no solo informa, sino que genera un cambio interior profundo, capaz de modificar su manera de sentir y pensar frente al dolor ajeno “El museo nos da a conocer lo mucho que han sufrido las víctimas... historias que hacen que veamos —o vea, en lo personal— el sufrimiento... y con eso cambiar totalmente nuestra forma de ver y pensar las cosas”.

El efecto emocional del testimonio se ve reforzado por otras estrategias que actúan de forma simultánea, como la promoción de la interactividad entre el espacio y quienes lo visitan. Mediante una constante interpelación, se invita al visitante a conectar con su propia experiencia vital y a participar en la construcción de la memoria colectiva. Desde el inicio del recorrido, el museo lanza un llamado al involucramiento mediante la frase “¡Los recuerdos de mi Wayco también son suyos!”. Con ella, subraya que, aunque estos recuerdos pertenecen a miembros específicos de la comunidad, al ser compartidos en un espacio común se transforman en patrimonio colectivo, accesible y abierto a la apropiación.

Cada pieza museográfica propone instancias de interacción. En los *Surcos*, por ejemplo, se invita al visitante a reflexionar sobre el impacto humano del conflicto con la pregunta “¿Nos cuenta si reconoce algunas otras afectaciones en las víctimas y qué piensa de lo que ellas tuvieron que soportar?”. De manera similar, en el *Calendario* se dispone un cajón donde se anima al visitante a compartir información sobre otros hechos que conozca, reforzando el carácter participativo del museo. La participación no se reduce a la transmisión de información, sino que invita a una exploración introspectiva. Así ocurre en las *Figuras* donde se plantea al visitante la pregunta “¿Cómo dibujaría los recuerdos de su infancia en el Wayco?”. Al final del recorrido, se ofrece también la posibilidad de compartir la experiencia vivida en el museo mediante un formato impreso que puede depositarse en un buzón dispuesto a la salida. Más allá de su efectividad como recurso interactivo, estrategias como esta dan cuenta del reconocimiento del visitante como portador de memorias propias, susceptibles de dialogar y entrelazarse con las ya presentes en el museo. Gracias a estas instancias de participación, el museo reafirma su carácter dinámico y su comprensión de la memoria como un proceso siempre en construcción.

La convergencia entre creadores, víctimas y visitantes, propiciada en el museo mediante diversas estrategias representativas —como la priorización de la historia local, la selección de contenidos con base en su impacto emocional, el uso del tono testimonial y el fomento de la interactividad— provoca el desencadenamiento de un espectro de emociones que trasciende el sufrimiento. A través de este conjunto de dispositivos, el museo busca transmitir la emotividad de las víctimas para despertar la reflexión, generar solidaridad y, a su vez, impulsar en los visitantes el deseo de contribuir a la transformación social. De manera deliberada, ha sido concebido para provocar respuestas emocionales, como lo explica Harvey (P):

Se busca transmitir la emotividad para que quien visite la muestra pueda ponerse en los zapatos de las víctimas, comprenda su estado emocional, lo que sienten y cómo viven la experiencia. La intención es generar solidaridad con la situación de tragedia provocada por la violencia, despertando en los visitantes la reflexión de que esto no puede seguir pasando y que algo se debe hacer.

En cuanto a la concreción de esta intención, Martha (P) quien suele recibir y acompañar a los visitantes durante el recorrido, confirma que “Las personas, al visitar y conocer el museo, se sensibilizan y se sienten interpeladas”.

Sin embargo, la sensibilización no produce respuestas homogéneas, ya que despierta en estudiantes y otros visitantes, emociones diversas, que van del dolor y la tristeza a la empatía, la esperanza y el impulso de actuar. Esta diversidad se refleja en piezas como las *Figuras*, que muestran cómo la memoria puede evocar tanto tristeza como alegría “En la emergencia de estas respuestas o memorias no solo lloramos o sentimos pena, sino que también sonreímos cuando en nuestra mente se agolparon aquellas imágenes de felicidad y alegría”.

El impacto directo emocional es notorio en los rostros de los estudiantes como lo manifiesta Jenny (P) “A algunos niños se les mira esa tristeza. Uno me decía: ‘nosotros vivíamos en la montaña y mataron a mi papá y mataron a mi hermano’”.

Por su parte, para Aslyn (E), los relatos sobre rupturas familiares provocadas por la guerra generan desconcierto “La violencia en Samaniego ha dejado muchas familias incompletas y, al escuchar estos relatos, me lleno de tristeza”. En una línea similar, refiriéndose a la ruptura de las familias en Samaniego, Dayra añade “Muchas familias han quedado con un fuerte vacío en su corazón, esto hace que me coloque en ese lugar de dolor y tristeza”. Mientras tanto, Isabella (E) reflexiona sobre el valor de la empatía en el contexto del museo, señalando que este le permite “ponerme en los zapatos del otro y comprender el conflicto armado y el sufrimiento que surgió con cada muerte, violación, masacre, asesinato, secuestro y atentado, entre muchas otras violaciones de derechos a los samanieguenses”.

No obstante, el museo no solo confronta con el dolor y la pérdida, sino que también permite reconocer la resiliencia y el coraje de las víctimas. Así lo expresa Jerly (E) “Me ha ayudado a concientizarme sobre cómo las personas afectadas han luchado para seguir adelante y la valentía que han tenido para dar a conocer sus historias, a pesar del dolor de recordar el sufrimiento que pasaron”. Esta idea es reforzada por Karen (E) al señalar que esa valentía “Nos debe ayudar a nosotros como estudiantes para que aprendamos a enfrentar estas situaciones difíciles”.

A medida que los estudiantes se sumergen en estas historias de resiliencia, emerge en ellos un sentido de responsabilidad y una motivación para actuar. Ana (E) se cuestiona “¿Cómo puedo contribuir para que el dolor de esas personas disminuya, así sea un poquito?” Por su parte, Yorlan intenta dar respuesta a este tipo de preguntas en su vida cotidiana, inspirándose en el ejemplo de la profesora Martha —sobre quien afirma “escucha las historias de quienes más han sufrido en el pueblo y les da palabras de aliento”—, él mismo procura ayudar “a las personas que se me han acercado en cualquier momento de su vida, sea bueno o malo”. Otros como Elkin (E) perciben el museo como un gesto de acompañamiento por parte de la comunidad educativa hacia quienes han sido afectados por el conflicto “Las familias o personas protagonistas del conflicto armado sientan el amor y el afecto de todos y que no están solos en la lucha del sufrimiento y tristeza”. A su vez, este gesto es bien recibido por víctimas como Genny (F) quien encuentra en el museo un espacio de consuelo “Me reconforta porque siento que no nos olvidaron y que por lo menos hubo alguien que hizo que las cosas duras no se olviden para avanzar hacia mejores situaciones”. Como se ha podido observar, el museo no solo genera emociones intensas como la tristeza, sino que también moviliza hacia la empatía, la admiración y la acción colectiva, reafirmando su papel como agente transformador y dinamizador de la memoria social.

La experiencia pedagógica que tiene lugar fuera del aula tradicional despierta en los estudiantes un interés y un gusto particular por el aprendizaje, como lo sostiene Martha (P) al afirmar “Al sacarlos del aula y traerlos aquí, los niños son felices”. No obstante, la participación en el proyecto conlleva riesgos debido a la naturaleza sensible de los temas abordados, como la violencia, que aún persiste en el contexto de Samaniego por la presencia de actores armados en el territorio. Desde el inicio, la profesora Martha enfrentó desafíos al desplazarse con los estudiantes a sus comunidades de origen, algunas de ellas con presencia activa de grupos armados, por lo que según ella “Aunque no pasó nada afortunadamente, fue una acción atrevida”.

Posteriormente, los estudiantes se encontraron con las víctimas a quienes debían entrevistar, un proceso para el cual fueron preparados con el objetivo de evitar lo que el Harvey (P) denominó “recaer en redes de revictimización”, es decir, asegurarse de que al escuchar los testimonios no fueran incisivos en aspectos que pudieran causar mayor

sufrimiento. Para ello, se tomaron precauciones como la firma de un consentimiento informado y una formación previa sobre cómo abordar con sensibilidad a las víctimas. Como resultado, testimonios como el de Genny (F) dan cuenta de lo que fue una actitud cuidadosa de los estudiantes, percibida en "la forma de los gestos, el modo atento de preguntar y el interés genuino que mostraban en el tema".

Aun con estas precauciones, algunos estudiantes experimentaron desbordamiento emocional durante el transcurso de las entrevistas. Un caso que recuerda Martha (P) pertenece a una niña que "Durante un taller, comenzó a llorar y gritar, revelando un trauma hasta entonces era para nosotros desconocido". Para la hermana Nilda (R), el impacto emocional, aunque en algunos casos menos evidente, era significativo, pues los estudiantes "Sentían la carga de una serie de informaciones que no sabían manejar, generándose responsabilidades que, por su edad, quizá no les correspondía asumir". Ante esta situación, se implementaron apoyos desde el área de psicopedagogía del colegio y se contó con el acompañamiento de psicólogos de la Universidad CESMAC, quienes impartieron talleres dirigidos a los estudiantes involucrados en la investigación. Así, el proyecto pedagógico se fortaleció desde una perspectiva psicosocial, garantizando un acompañamiento integral a los participantes para evitar que su labor como gestores de memoria les pudiera generar algún daño.

En suma, al privilegiar la experimentación del pasado violento como un fenómeno cercano, el museo favorece la generación de respuestas afectivas no solo hacia los hechos en sí, sino, sobre todo, hacia las personas cuyas vidas han sido atravesadas por sus efectos destructivos. El sufrimiento de estas víctimas despierta en los estudiantes una sensibilidad que se manifiesta en forma de empatía, admiración, solidaridad y compromiso con la justicia social. Esta aproximación contribuye, en parte, a desmontar la concepción del pasado como un "país extranjero" y lo resignifica como un territorio constitutivo de su experiencia vital presente. En ciertos casos, la intensidad de esta cercanía emocional exige incluso la presencia de acompañamientos psicosociales, dada la vívida reactivación del dolor que el museo puede llegar a propiciar.

No obstante, en ausencia de un ejercicio complementario de toma de distancia, se pierde la posibilidad de que los estudiantes experimenten la temporalidad histórica como una tensión productiva entre cercanía y lejanía, en los términos planteados por Popa. Cuando la relación entre pasado y presente está fuertemente mediada por la emocionalidad de la memoria colectiva, hasta el punto de inhibir la distancia crítica, tanto las similitudes como las diferencias tienden a volverse imperceptibles.

Esto mismo dificulta una lectura más matizada del fenómeno violento y de sus transformaciones y continuidades a lo largo del tiempo. En contextos como el de Samaniego, donde el conflicto armado se ha prolongado durante más de cuatro décadas, esta dificultad

se acentúa aún más ante la ausencia de herramientas conceptuales propias de la disciplina histórica —como las nociones de cambio, continuidad, causalidad o duración—, necesarias para discernir las distintas fases, formas e intensidades que ha asumido la violencia en el transcurso del tiempo.

5.5.3. Investigar: entre la comprensión y el encuentro

En el marco de la propuesta de Historia Significativa de Popa (2023), comprender el pasado implica transformarlo en historia, es decir, representarlo de manera coherente, plausible y comprensible. Este proceso requiere interpretar críticamente fuentes —como documentos, imágenes u objetos— para construir explicaciones y contrastarlas con otras interpretaciones. Popa enfatiza la importancia de desarrollar hábitos mentales, entendidos como patrones de pensamiento que dirigen la atención y facilitan la percepción, comprensión y evaluación de información. Uno de estos hábitos es la investigación. En educación histórica, investigar implica adoptar el pasado como objeto de indagación, formular y examinar afirmaciones sobre fenómenos históricos mediante la recolección, revisión y análisis crítico de fuentes. Este ejercicio permite a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda del pasado y, según Popa, también indagar sobre su propia historia y la de su comunidad.

Entre la concepción y el desarrollo de Recuerdos de mi Wayco se dio un proceso que refleja elementos de indagación histórica. La iniciativa Tejiendo la memoria de nuestro pueblo para no olvidarla comenzó con preguntas significativas que dieron dirección al proyecto. Para responderlas se recurrió principalmente a testimonios orales de personas que sufrieron hechos victimizantes y fueron identificadas por los estudiantes dentro de su comunidad. A medida que avanzaba el proyecto, la comprensión histórica mediante la indagación quedó subordinada a la intención de propiciar una experiencia emotiva entre estudiantes y víctimas. El texto curatorial aclara que los resultados no buscan constituir un “trabajo académico ni científico”, evidenciando la tensión entre investigación disciplinar y encuentro humano.

En la práctica, Recuerdos de mi Wayco se inscribe decididamente en esta segunda vía. Martha (P) sostiene que “sí se puede tratar de una investigación académica y científica porque recogió y organizó experiencias vividas en medio del conflicto armado —hasta entonces esporádicas y dispersas”. Con el fin de que los resultados fueran consultables, se procuró ofrecer un relato fiel mediante la escucha y registro respetuoso de los testimonios. Harvey (P) indica que a los estudiantes se les pidió registrar “todo detalle que alimente la crónica para que se logre un relato real, apegado siempre a la verdad”.

Pese a ello, Martha resalta que lo aprendido al vivenciar y sentir el sufrimiento del otro —un contacto que implica reconocimiento, escucha y dignificación— antecede al formalismo

de la investigación académica: “Para nosotros, antes que eso [la investigación académica y científica] está el contacto que los muchachos han tenido con las víctimas”. Esta perspectiva concibe la investigación como una oportunidad de encuentro intergeneracional que permite construir un sentido compartido del pasado, contribuir al restablecimiento de vínculos comunitarios rotos y favorecer el reconocimiento de los estudiantes por fuera del estigma. Para ilustrar la intensidad de esta interacción, Martha (P) narra:

Cuando los muchachos hacen la documentación, ellos lloran junto con los familiares, porque la familia se reúne toda en la cocina. En las veredas se reúnen y todos lloran, hasta los niños, recordando lo que pasó con sus seres queridos; y nosotros también lloramos, porque al escuchar esas historias dolorosas también nos impactan.

Así, la investigación histórica se concibe menos como racionalización del pasado y más como posibilidad de encuentros significativos. Esta concepción se refleja en el relato del museo, que se comunica mediante piezas “con colores y formas”, priorizando lo expresivo, simbólico e intersubjetivo sobre la comprensión crítica. La invitación a recorrer el museo “con el corazón” refuerza esta orientación. Más que transformar el pasado en historia, la producción narrativa de Recuerdos de mi Wayco busca satisfacer necesidades presentes desde lo simbólico y lo expresivo, apelando a la emocionalidad y al reconocimiento intersubjetivo, dejando en segundo plano el análisis crítico propio de la disciplina histórica.

Lecciones aprendidas en clave de conciencia histórica

Con base en el planteamiento de autores como Seixas (2004, 2016)—para quienes la conciencia histórica se desarrolla en la medida en que la educación histórica propicia un diálogo entre memoria colectiva e historia disciplinar—, a lo largo de esta subsección se analizó cómo se configura dicho diálogo, y cuáles son sus alcances, en una infraestructura mnemónica como Recuerdos de mi Wayco.

Desde este enfoque, se observó que Recuerdos de mi Wayco responde a una necesidad compartida de orientación temporal frente a un pasado reciente traumático. Esta necesidad se traduce en una serie de objetivos pedagógicos que articulan la experiencia de la violencia con el presente comunitario y sus aspiraciones futuras. Entre los propósitos más relevantes se encuentran: reconstruir y preservar la memoria, dignificar a las víctimas, reivindicar el "Wayco" como emblema de identidad local y sensibilizar a las nuevas generaciones para que contribuyan a la transformación social. La incorporación de estos fines confiere al museo un carácter significativo, situado y sensible a la realidad del contexto en el que emerge.

No obstante, al analizar su desarrollo narrativo y representativo, se constató que el museo privilegia un relato que deslegitima la violencia desde una lógica ética y moviliza respuestas emocionales de rechazo e indignación. Aunque se abordan elementos relevantes para la explicación histórica —como causas, actores, consecuencias y alternativas a la violencia—, el relato no llega a concretar un diálogo consistente con la historia como disciplina académica. En general, se prescinde de categorías conceptuales, métodos de contrastación y criterios de verificación propios del pensamiento histórico. Esto limita la posibilidad de construir una comprensión crítica, rigurosa y plural del conflicto armado. Tal restricción se vincula, en parte, con ciertas preconcepciones sobre la historia escolar y académica, entendida como memorística, vertical y alejada de la experiencia local. A pesar del diálogo limitado entre memoria e historia, el museo muestra indicios de cultivar componentes clave de la conciencia histórica, al promover procesos de construcción de sentido sobre el pasado reciente, orientados a formar identidad y fomentar el compromiso con la transformación social.

En primer lugar, permite a los estudiantes desarrollar una identidad histórica al reconocerse como parte de una narrativa colectiva, trascendiendo lo individual y asumiéndose como agentes históricos con capacidad de transformación. Sin embargo, al no visibilizar con claridad los factores estructurales que condicionan dicha agencia, el relato museístico pierde no solo fuerza explicativa, sino también potencial orientador. En segundo lugar, el museo propicia una sensibilidad hacia el pasado mediante estrategias como la territorialización del relato, la centralidad del testimonio y la interactividad. Esta aproximación favorece la empatía, la solidaridad y el compromiso ético, aunque reduce la posibilidad de

experimentar una tensión productiva entre cercanía y distancia, necesaria para el desarrollo del juicio histórico. Por último, la investigación que dio origen al museo se concibe más como un espacio de encuentro humano que como una práctica intelectual orientada a construir explicaciones complejas a partir de fuentes diversas. No obstante, el sentido que se le atribuyó a esa práctica permitió generar vínculos intergeneracionales y resignificaciones afectivas del pasado.

En síntesis, el valor pedagógico de Recuerdos de mi Wayco no reside tanto en transformar el pasado en historia conforme a los criterios de la disciplina, como en el uso recursivo que hace de él para responder a necesidades individuales y colectivas de orientación temporal. Esta apropiación permite a los estudiantes afianzar el reconocimiento del pasado del que está hecha su propia existencia. Además, al percibir ese pasado como cercano y significativo, establecen un vínculo afectivo y situado que los dispone a conocerlo y reflexionar sobre él. Este vínculo representa una oportunidad pedagógica valiosa: sobre la base de ese interés y apropiación inicial, podría ampliarse el horizonte formativo del museo mediante una incorporación más deliberada de herramientas del pensamiento histórico — como la multiperspectividad, la problematización temporal que tome en cuenta la causalidad, las dinámicas de cambio y continuidad, y la interrogación y contraste de fuentes—. El contexto ya ofrece las condiciones para ello, por lo que resulta posible articular de manera más fecunda la memoria con la historia.

6. Discusión

Esta sección presenta la discusión de los hallazgos del estudio, orientado por el objetivo general de comprender el fenómeno emergente de los museos escolares de memoria en Colombia, a partir del análisis de dos casos analizados. Con este propósito, la investigación formuló tres preguntas: 1) ¿Cómo se originan y desarrollan los museos escolares de la memoria en sus comunidades?; 2) ¿De qué manera se representa el pasado violento en estos museos?; y 3) ¿Cómo contribuyen los museos escolares de la memoria al desarrollo de la conciencia histórica?

Para ofrecer una interpretación estructurada de los resultados y facilitar su articulación con el marco teórico, la discusión se organiza en torno a estas tres mismas preguntas. Las dos primeras se vinculan directamente con el concepto de cultura histórica, mientras que la tercera se relaciona con el de conciencia histórica. En consecuencia, los siguientes apartados abordarán y darán respuesta a cada una de ellas, integrando los hallazgos empíricos — organizados en torno dimensiones analíticas— con las ideas provenientes de la literatura.

En consonancia con el diseño metodológico de estudio de caso múltiple, de carácter cualitativo e interpretativo, y atendiendo al quinto paso planteado por Stake (1995), se establece un diálogo comparativo entre las lecciones aprendidas en cada caso. Este procedimiento busca una comprensión del fenómeno que trascienda sus singularidades locales y, al mismo tiempo, permite profundizar en la manera en que se materializa y representa la relación con el pasado violento, los sentidos que se le atribuyen y las formas en que los estudiantes lo integran en sus propias experiencias de vida.

6.1. ¿Cómo se originan y desarrollan los museos escolares de la memoria en sus comunidades?

Este apartado responde a la pregunta que indaga por el origen y desarrollo de los museos escolares de la memoria en las comunidades donde surgieron. Su formulación se articula con el nivel analítico de las infraestructuras mnemónicas, propuesto por Grever y Adriaansen (2017) como herramienta para el estudio integral de la cultura histórica. Con este fin, los principales hallazgos de cada estudio de caso se organizan en torno a una serie de dimensiones que intervienen en la configuración de dichas infraestructuras. Esta organización permite una comparación analítica en diálogo tanto con los planteamientos teóricos de Grever y Adriaansen, como con aportes relevantes de otros autores.

6.1.1. Anclaje espacio-temporal de los museos escolares de la memoria

La idea de anclaje espacio-temporal, propuesta por Grever y Adriaansen (2017), subraya que las infraestructuras mnemónicas —como los museos escolares de la memoria— no emergen en el vacío, sino que responden a condiciones históricas y geográficas específicas.

A la luz de este planteamiento, el surgimiento del MEM C-13 en 2018 puede interpretarse como una respuesta a la violencia que históricamente ha afectado a la Comuna 13 de Medellín, siendo la Operación Orión, ocurrida en 2002, un punto de quiebre en dicha trayectoria, en la que confluyen múltiples manifestaciones violentas. Desde mediados del siglo XX, el poblamiento de esta zona periférica ha estado condicionado por el desplazamiento forzado y la urbanización informal, como resultado de la exclusión económica y la violencia sociopolítica. Hacia finales del mismo siglo, la comuna comenzó a consolidarse como un territorio en disputa entre diversos actores armados, debido a su ubicación geográfica estratégica. En este contexto de confrontación armada urbana se inscribe la Operación Orión, una ofensiva contrainsurgente llevada a cabo en 2002 por las fuerzas armadas, con participación activa de grupos paramilitares, que resultó en múltiples violaciones de derechos humanos. En ese entonces, grupos paramilitares irrumpieron en una de las sedes de la Institución Educativa Eduardo Santos, la cual fue posteriormente ocupada por el Ejército para labores de vigilancia. Durante y después de la operación, más de una veintena de estudiantes y exalumnos vinculados a la institución fueron asesinados o desaparecidos.

Hoy, aunque la Comuna 13 se ha revitalizado mediante el turismo, sus habitantes siguen enfrentando desigualdades estructurales y el control de bandas delincuenciales. La Institución Educativa Eduardo Santos, junto con otras organizaciones sociales, continúa luchando por los derechos de las víctimas y articulando procesos educativos con iniciativas de memoria y reparación simbólica, siendo la creación del museo su expresión más visible.

Por su parte, Recuerdos de mi Wayco se origina en 2017 en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, ubicada en Samaniego (Nariño), un municipio periférico con una compleja geografía montañosa. Desde los años ochenta, este territorio se convirtió en escenario de confrontaciones armadas entre guerrillas, y posteriormente entre estas y grupos paramilitares y otras agrupaciones criminales, por tratarse de un corredor estratégico entre el interior del país y el océano Pacífico. A ello se sumaron la expansión de economías ilícitas y la proliferación del uso de minas antipersona, dando lugar a una crisis humanitaria aguda y prolongada. La comunidad educativa ha sido víctima directa de esta violencia. Una muestra reciente fue la masacre ocurrida en 2020, en la que fueron asesinados varios jóvenes, entre ellos exalumnos de la institución. Este y otros episodios reforzaron el impulso por crear una

infraestructura mnemónica propia, inspirada en antecedentes como la declaración de Territorio de Paz en 1998 y el Pacto Local de Paz de 2004.

Tanto el MEM C-13 como Recuerdos de mi Wayco surgieron en territorios profundamente afectados por la confrontación armada en el marco del conflicto interno colombiano. Ambas comunidades han experimentado violencias directas, estructurales y simbólicas, cuyas huellas siguen presentes. Desde la perspectiva del anclaje espacio-temporal, estos museos escolares constituyen respuestas históricas y situadas ante una violencia pasada que se proyecta sobre el presente y condiciona el futuro de quienes los impulsaron. El reconocimiento de estas condiciones resulta esencial para comprender el origen y la función de estas infraestructuras mnemónicas; ignorarlas conduciría a un análisis parcial. Además, tales condiciones influyen en decisiones clave sobre qué pasado conmemorar, por qué hacerlo y cómo representarlo, aspectos que se discutirán a continuación.

6.1.2. Pasado objeto de conmemoración de los museos escolares de la memoria

La selección del pasado conmemorado constituye una dimensión estructurante en la configuración de los museos escolares de la memoria como infraestructuras mnemónicas. Como señalan Grever y Adriaansen (2017), la conmemoración es un acto del presente que implica, entre otras cosas, decisiones selectivas sobre qué hechos recordar. Por su parte, Williams (2007) reserva el término “museo memorial” para un tipo específico de museo dedicado a la conmemoración de un acontecimiento histórico y evocativo de una experiencia de sufrimiento colectivo o masivo.

En este marco, el pasado conmemorado en el MEM C-13 se articula en torno a la Operación Orión, una intervención militar de gran escala iniciada el 16 de octubre de 2002 en la Comuna 13 de Medellín. Debido a su espectacularidad e impacto, este hecho marcó un antes y un después en la experiencia temporal común de la población local, convirtiéndose en el eje que justifica la existencia del museo y estructura su relato histórico.

En contraste, el pasado conmemorado en Recuerdos de mi Wayco no gira en torno a un evento único, sino que se construye a partir de múltiples hechos violentos que, de forma fragmentada pero persistente, han afectado a Samaniego durante las últimas cuatro décadas en el marco del conflicto armado. Ante la dispersión de estas experiencias y el riesgo de su progresivo desvanecimiento —producto de la superposición de episodios violentos—, los estudiantes, junto a su docente, emprendieron un esfuerzo por articularlas en un relato común. En este proceso, cada testimonio rescata un fragmento del pasado colectivo que, al

entrelazarse con otros, permite visualizar con mayor claridad el daño acumulativo que ha afectado a la comunidad.

La conmemoración de un hito traumático ampliamente reconocido en el MEM C-13, frente a la evocación de una sucesión de hechos heterogéneos en Recuerdos de mi Wayco, pone de relieve cómo la dinámica del conflicto armado en cada territorio —así como la manera en que ha sido vivida— ha influido en las decisiones curatoriales de quienes impulsaron estos museos. Estas decisiones se reflejan en la configuración final de cada infraestructura mnemónica y en sus respectivas apuestas conmemorativas.

Desde la definición de museo memorial propuesta por Williams, el caso del MEM C-13 se ajusta plenamente, pues su origen responde a un acontecimiento histórico específico —la Operación Orión— que desencadenó una experiencia de sufrimiento colectivo ampliamente reconocida por la comunidad. Aunque Recuerdos de mi Wayco también conmemora el sufrimiento provocado por la violencia, no se organiza en torno a un único hito traumático, sino que recoge una serie de hechos acumulados a lo largo del tiempo. Esta diferencia evidencia que, dentro del espectro de los museos memoriales, decidir no centrar la conmemoración en un acontecimiento puntual constituye una elección igualmente válida. Por ello, debe ser considerada tanto como las propuestas que sí lo hacen.

6.1.3. Razones iniciales para la creación de los museos escolares de la memoria

En continuidad con el planteamiento de Grever y Adriaansen (2017), las infraestructuras mnemónicas son construcciones deliberadas, resultado de decisiones tomadas en el presente. No solo definen qué aspectos del pasado deben ser conmemorados, sino también por qué. En consecuencia, las motivaciones primarias que impulsan su creación están moldeadas por las necesidades, valores y tensiones del presente.

En contextos atravesados por la violencia, se ha consolidado una creencia ampliamente compartida: enfrentar las injusticias del pasado es condición para avanzar hacia la reconciliación, la paz y el desarrollo sostenible (David, 2020). Esta convicción se ha materializado en proyectos conmemorativos que buscan tanto preservar la memoria de lo ocurrido como prevenir su repetición. Tal orientación ha dado lugar a un nuevo paradigma conmemorativo (Bickford & Sodaro, 2010), cuyo principio rector es el compromiso ético y político del “nunca más” (Bevernage, 2010).

Dentro de este marco, la motivación inicial que impulsó la creación del MEM C-13 estuvo relacionada con el cumplimiento del deber de memoria por parte del Estado hacia las víctimas del conflicto armado, conforme a lo establecido en la Ley de Víctimas. Según la interpretación promovida por el rector de la Institución Educativa Eduardo Santos, este marco legal fue asumido como punto de partida para emprender, de manera autónoma, un conjunto

de medidas de reparación simbólica. Dichas acciones se basaron en el reconocimiento tanto de la institución como de la Comuna 13 como víctimas colectivas, especialmente por los efectos de la Operación Orión. Entre estas medidas, la más significativa fue la creación del museo, concebido como una iniciativa pedagógica y comunitaria orientada a dignificar la memoria de las víctimas —incluidos estudiantes y exalumnos— y a contribuir, desde el ámbito escolar, a la garantía de no repetición. La motivación fundacional se ancla así en un imperativo legal, pero también en una postura ética y política frente a los hechos vividos por la comunidad.

En el caso de Recuerdos de mi Wayco, la motivación inicial de la docente promotora del proyecto estuvo ligada a la adaptación de una propuesta pedagógica sobre la memoria del conflicto armado. Esta propuesta, centrada inicialmente en casos emblemáticos de otros territorios, fue reinterpretada desde la historia local de violencia sufrida por Samaniego. Al constatar que dicha memoria se encontraba dispersa y sin sistematizar, la docente emprendió, junto con sus estudiantes, un proceso de reconstrucción testimonial. Así, la creación del museo respondió a la convicción de que Samaniego tenía derecho a narrar su propia historia desde la escuela, y de que las nuevas generaciones debían conocerla para evitar su repetición.

En términos comparativos, la motivación fundacional del MEM C-13 se manifestó como una respuesta directa al mandato legal establecido por la Ley de Víctimas. Ante la ausencia de medidas estatales efectivas, la institución interpretó el marco normativo como una oportunidad para subsanar los déficits en materia de reparación simbólica. La creación del museo se configuró, entonces, como una acción impulsada por la comunidad educativa en un contexto de desatención institucional y negación —o minimización— de los efectos provocados por la Operación Orión. En contraste, la motivación fundacional de Recuerdos de mi Wayco no estuvo mediada por un marco legal, sino que emergió como respuesta crítica al desconocimiento de las experiencias locales de violencia en el relato oficial sobre el conflicto armado, así como a su omisión en los materiales escolares. Frente a este vacío, el museo fue concebido como un acto de reapropiación del derecho a narrar la propia historia por parte de la comunidad.

En síntesis, las motivaciones fundacionales que impulsan la creación de museos escolares de la memoria —en tanto infraestructuras mnemónicas— responden a distintas necesidades, tensiones y demandas del presente. Estas pueden expresarse como acatamiento de mandatos legales que, una vez apropiados localmente, adquieren un carácter ético y político, como en el caso del MEM C-13; o como reacción ante la invisibilidad de las memorias locales y la ausencia de referentes propios en los materiales educativos, como ocurrió en Recuerdos de mi Wayco.

Pese a sus diferencias, ambos casos se inscriben en el nuevo paradigma conmemorativo que orienta la remembranza y enseñanza del pasado violento hacia la prevención de nuevas violencias (Bickford y Sodaro, 2010). En estos contextos, la escuela se configura como un espacio de respuesta a la exigencia ética y política de recordar, haciendo de la memoria una práctica situada, con el potencial de articular pasado, presente y futuro.

Las decisiones que dan origen a estas infraestructuras no solo responden a qué y para qué recordar, sino que también definen cómo hacerlo. Precisamente, este último aspecto que se manifiesta en la configuración del propio espacio expositivo se analizará a continuación.

6.1.4. Configuración espacial y material de los museos escolares de la memoria

Si bien las infraestructuras mnemónicas surgen con el propósito de establecer vínculos significativos con el pasado, las decisiones que conducen a su configuración se toman en el presente, en función de necesidades actuales y expectativas futuras. En esta línea, Grever y Adriaansen (2017) sostienen que dichas infraestructuras no se limitan a conservar de manera estática reproducciones fieles del pasado, sino que lo reinterpretan y actualizan, mediando entre distintas temporalidades. En una línea complementaria, Bickford y Sodaro (2010) advierten que, bajo el nuevo paradigma conmemorativo consolidado tras el *boom* internacional de la memoria, infraestructuras mnemónicas como los museos memoriales no solo proliferan, sino que también ejercen su “deber de memoria” en función de los intereses del presente y de las proyecciones normativas hacia el futuro, fundamentadas en eslóganes como “nunca más”, el cual encapsula la aspiración a la no repetición en el futuro, de la violencia del pasado que se recuerda en el presente. La experiencia de los museos escolares de la memoria confirma estas premisas, pero además las lleva más lejos. No se limitan a conservar y transmitir relatos del pasado, sino que las traducen en la forma misma de disponer y hacer uso del espacio, como se aprecia en los dos casos estudiados.

En el MEM C-13, la intención de preservar la memoria de los eventos traumáticos que impactaron a la Comuna 13 y a la propia institución educativa se articula con la voluntad de resignificarlos, con miras a propiciar transformaciones orientadas a la no repetición. Esta doble intencionalidad se traduce en una configuración espacial que conjuga dos lógicas complementarias: la conservación y la transformación. La primera se encarna en el Gran Mural, una obra permanente que ocupa un lugar central dentro del museo. Sus escenas narran la historia del conflicto, la resistencia y la esperanza en la comuna, y han sido concebidas como legado visual y pedagógico para las futuras generaciones. La segunda lógica se manifiesta en la Sala de Reparación Colectiva, un espacio destinado a exposiciones temporales que permite actualizar el relato del museo en diálogo con las inquietudes

emergentes de la comunidad, así como con los actores sociales y políticos que interactúan en este espacio.

En Recuerdos de mi Wayco, la configuración espacial también refleja la disposición a activar el pasado desde las preocupaciones del presente y del futuro. El museo fue inaugurado en 2017 con piezas elaboradas a partir de los aprendizajes desarrollados por los estudiantes, distribuidas en tres espacios de la institución educativa: la plataforma, el muro frontal y un aula. Aunque estas piezas se han conservado sin alteraciones sustanciales — preservando los aprendizajes originales—, la colección ha sido ampliada de forma progresiva. Cada año se incorporan nuevas creaciones derivadas de los trabajos realizados en la asignatura de ciencias sociales a lo largo del año académico. Estas nuevas piezas abordan eventos recientes que han afectado a la comunidad, reflejando la continuidad de la violencia en el presente. De este modo, la colección se expande en respuesta a los hechos que configuran el devenir del contexto local que acrecienta los deseos de un futuro en paz.

En ambos casos, la configuración espacial y material de los museos expresa una concepción de la memoria como práctica dinámica, capaz de poner en diálogo el pasado con las condiciones actuales y con la construcción de futuros posibles. Sus diferencias, evidencian dos formas distintas de materializar la mediación temporal propuesta por Grever y Adriaansen: una se manifiesta en la coexistencia de espacios funcionalmente diferenciados que encarnan la conservación y transformación; la otra, en una práctica curatorial abierta y receptiva al devenir de la experiencia histórica de la comunidad.

Además de la disposición y uso de la espacialidad, también inciden en el cumplimiento de la función mediadora entre temporalidades que desempeñan estos museos las prácticas conmemorativas estructuradas y la implicación participativa de la comunidad escolar. Estas dimensiones adicionales se abordan a continuación.

6.1.5. Pertenencia participativa en los museos escolares de la memoria

La perdurabilidad de las infraestructuras mnemónicas promovidas por el Estado suele asegurarse mediante la asignación vertical de estatus y funciones, pues son sus instituciones las que imponen, de arriba hacia abajo, los roles necesarios para garantizar su continuidad. En contraste, según Grever y Adriaansen (2017), la sostenibilidad de infraestructuras construidas desde la base depende más del grado de implicación y apropiación activa de sus miembros. Para referirse a este involucramiento, los autores retoman de Ricoeur (1984) la noción de “pertenencia participativa”, que alude a formas de vinculación no sustentadas en reconocimientos formales ni jerarquías rígidas, sino en la participación activa en acciones y reflexiones colectivas orientadas a construir sentidos compartidos del pasado.

Desde esta perspectiva, y en razón de su origen, cabe pensar que la permanencia de infraestructuras mnemónicas como los museos aquí estudiados se sostiene en la participación activa de quienes integran las comunidades que se conforman a su alrededor. En esta línea, Simon (2010) plantea que los museos emergentes, a diferencia de los tradicionales, tienden a estructurarse de forma más horizontal. Por ello, resulta poco pertinente analizarlos bajo esquemas convencionales y rígidos, como el que deviene de la relación triádica moderna entre expositor, espectador y objeto (Andermann y Arnold-de Simine, 2012). Conviene, en cambio, entenderlos como comunidades que se reúnen para crear, compartir (Simon, 2010); y, en este caso, conectar memorias, asumiendo de manera flexible —e incluso simultánea— distintos roles (creadores, colaboradores o visitantes), según sus posibilidades y motivaciones.

En el MEM C-13, la pertenencia participativa se ha materializado en la conformación de un equipo gestor que, conforme se amplía, también se asienta y estabiliza. La iniciativa surgió del rector de la Institución Educativa Eduardo Santos, junto con dos docentes. Luego fue socializada con el cuerpo docente. Pese a las reservas iniciales, lograron conformar un equipo que fue incorporando a más docentes y, posteriormente, a representantes de otros estamentos, como los estudiantes. Este equipo funciona como instancia deliberativa sobre contenidos y funcionamiento del museo. Aunque las decisiones requieren el visto bueno del rector, quien lidera en lo curatorial, la distribución de funciones se basa en capacidades e intereses. Algunas tareas, como las visitas guiadas, han sido asumidas principalmente por docentes. En cuanto a la participación estudiantil, su mayor expresión fue la creación del Gran Mural, desarrollada por un grupo de estudiantes con el acompañamiento del artista Germán Niño. Además, el MEM C-13 ha contado con el respaldo de actores externos, tanto artísticos y comunitarios como institucionales, para actividades puntuales.

En Recuerdos de mi Wayco, en cambio, la participación colectiva se halla supeditada a una gestión más centralizada en torno a su fundadora, la docente Martha Andrade. Desde su concepción hasta su implementación, el proyecto contó con el acompañamiento técnico y financiero de un equipo interdisciplinario del CNMH, que brindó formación docente, apoyo metodológico y recursos materiales. Dentro de la institución educativa, Martha se apoyó en estudiantes de grado décimo, quienes, como “gestores locales de memoria”, investigaron sobre el conflicto armado en Samaniego. También se implicó a miembros de la comunidad como fuentes testimoniales y se contó con colaboraciones puntuales, como la del Taller de Escritura José Pabón Cajiao. Desde entonces, cada año se integran nuevas piezas creadas por estudiantes, actualizando la exposición.

Pese al uso ocasional del museo por parte de otros docentes, no se ha conformado un equipo de trabajo estable que distribuya responsabilidades ni funcione como instancia decisoria. Todas las labores —desde decisiones curatoriales hasta mediación educativa y

funcionamiento cotidiano— recaen exclusivamente en Martha. Según ella, esto obedece a la ambigüedad de las directivas escolares, que lo tratan a veces como un proyecto institucional y otras como personal. A esto se suma la indiferencia de buena parte del cuerpo docente. Por ello, aunque el museo esté inserto en la escuela, la implicación de la comunidad escolar es incipiente, lo que plantea interrogantes sobre su sostenibilidad futura.

Aunque en ambos casos hay implicación participativa, esta adopta modalidades e intensidades distintas que condicionan el nivel de apropiación comunitaria, institucionalización y sostenibilidad de los museos. El MEM C-13 cuenta con una estructura organizativa colaborativa, donde las responsabilidades se distribuyen, fortaleciendo su continuidad como iniciativa institucional colectiva. Los integrantes del equipo gestor encuentran en él un espacio para la participación activa, la toma de decisiones conjunta y el compromiso compartido con los objetivos del museo. En contraste, Recuerdos de mi Wayco se sostiene principalmente por el liderazgo individual, lo que lo hace más vulnerable a cambios en la disponibilidad o permanencia de su precursora. Además, salvo por los estudiantes que anualmente participan en la producción de nuevas piezas, otros estamentos no necesariamente lo asumen como propio, pese a tenerlo a su alcance.

Estas diferencias evidencian que, aunque los museos escolares de la memoria no siguen diseños verticales impuestos por el Estado, tampoco operan plenamente bajo esquemas horizontales. En su organización existen roles diferenciados y jerarquías informales que inciden en la toma de decisiones. En este marco, aplicar modelos rígidos como la tríada clásica de expositor, objeto y espectador —propia de museos convencionales con fuerte intervención estatal— resulta problemático (Andermann y Arnold-de Simine, 2012); sin embargo, estos espacios tampoco se ajustan por completo a la idea de comunidad entendida como una unidad deliberativa plenamente horizontal. Así, pese a ser iniciativas innovadoras que movilizan un modelo discursivo participativo (Asencio & Pol, 2017), surgen en escuelas que siguen siendo instituciones organizadas verticalmente. Por ello, pueden reproducir relaciones jerárquicas basadas en brechas de poder entre sus estamentos.

En este sentido, la configuración de los museos escolares de la memoria como infraestructuras mnemónicas responde a lógicas mixtas, donde conviven tendencias jerárquicas y horizontales. Este hallazgo matiza los planteamientos de Grever y Adriaansen (2017), quienes destacan la pertenencia participativa como condición central para la sostenibilidad de infraestructuras mnemónicas no estatales. Si bien, resulta útil para comprender procesos de apropiación colectiva, su aplicación muestra que dicha pertenencia se despliega en grados y formas heterogéneas, y que su eficacia depende de factores contextuales, organizativos y personales. Por tanto, se requiere una lectura más situada y flexible de esta categoría para comprender las dinámicas reales de sostenimiento en contextos comunitarios y escolares.

La persistencia en el tiempo de estas infraestructuras también depende de una dimensión adicional: las prácticas estructurantes que se desarrollan en su interior, la cual será abordada a continuación.

6.1.6. Prácticas que estructuran la actividad de los museos escolares de la memoria

Además de la pertenencia participativa de las comunidades, la perdurabilidad de las infraestructuras mnemónicas y su capacidad para seguir cumpliendo una función de mediación temporal depende también de la consolidación de prácticas estructuradas y recurrentes. Así lo señalan Grever y Adriaansen (2017), para quienes lo que ocurre al interior de ellas no responde meramente a acciones espontáneas, sino que se organiza conforme a patrones altamente esquematizados. Al reiterarse en el tiempo, estas prácticas contribuyen a moldear y transmitir interpretaciones específicas del pasado, generando entre los participantes un sentido de unidad simbólica y temporal, y perpetuando así la existencia de la infraestructura mnemónica.

En esta línea, el MEM C-13 fue inaugurado oficialmente el 16 de octubre de 2018, en una ceremonia que coincidió con el XVI aniversario de la Operación Orión. Desde entonces, cada año se realiza en esa misma fecha un acto conmemorativo en homenaje a las víctimas de dicha operación militar. Como parte de su calendario de actividades, el MEM C-13 también organiza anualmente el Festival Kolacho, en memoria de Héctor Pacheco —conocido como Kolacho—, exalumno del colegio asesinado en 2009. En este festival, los estudiantes realizan presentaciones artísticas que reivindican el arte y la cultura como formas de resistencia frente a la violencia que aún afecta a la Comuna 13. Además, el museo participa en la conmemoración del Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas del Conflicto Armado, el 9 de abril, articulándose así a una agenda conmemorativa nacional.

Por su parte, en Recuerdos de mi Wayco también se evidencian prácticas conmemorativas recurrentes. El museo celebra actos cada 9 de abril para conmemorar el Día Nacional de las Víctimas y promueve la celebración de la Semana Nacional por la Paz, celebrada tradicionalmente en septiembre. Esta semana es aprovechada para socializar las piezas que los estudiantes han creado a lo largo del año como parte de la iniciativa Tejiendo la Memoria de Nuestro Pueblo para no Olvidarla, la cual se implementa anualmente en la asignatura de ciencias sociales, a cargo de la profesora Martha Andrade. Los énfasis de dicha iniciativa varían según la coyuntura local y nacional.

Junto a estas fechas conmemorativas, en ambos casos se han consolidado otras prácticas recurrentes asociadas con el quehacer propio del ámbito educativo, que pueden ser entendidas como parte de los rituales escolares. Entre ellas destacan las visitas guiadas,

dirigidas tanto a grupos internos como externos a las instituciones educativas. En el MEM C-13, estas visitas y otras actividades de memoria están integradas en el Proyecto Educativo Institucional. Cada docente puede organizarlas y desarrollarlas en el marco de su asignatura. Para las visitas externas, el museo cuenta con canales establecidos para su solicitud, como la página web y las redes sociales. La asignación de estas visitas se realiza conforme a la disponibilidad horaria del equipo gestor, encargado de llevarlas a cabo.

En Recuerdos de mi Wayco, en cambio, las visitas guiadas son más esporádicas, ya que no son promovidas institucionalmente, por lo que su realización queda a discreción de cada profesor. Además de acudir al museo con sus estudiantes como una alternativa pedagógica al aula de clase, Martha también organiza visitas previamente concertadas con estudiantes de otros colegios de Samaniego y recibe ocasionalmente a visitantes espontáneos que llegan al museo por iniciativa propia.

A pesar de que Grever y Adriaansen enfatizan que la estabilidad de las infraestructuras mnemónicas se basa en prácticas estructuradas y no en acciones improvisadas, en ambos casos estudiados la espontaneidad y la capacidad de improvisar han sido claves en el desarrollo de los museos. Sus fundadores coinciden en que uno de los factores que hicieron posible su creación fue la disposición a asumir riesgos en un campo como el de los museos, para el que no habían sido formados, así como aprender progresivamente con base en “el ensayo y error”. Incluso actividades rutinarias como las visitas guiadas, pueden estar mediadas por un protocolo definido, las interacciones con los visitantes suelen generar dinámicas que llevan a quienes las lideran a apartarse del guion previsto. También se destaca la espontaneidad en la definición del contenido y formato de las piezas, que se construyen a partir de los aprendizajes emergentes de los estudiantes y de las condiciones del contexto. Contingencias como la pandemia de la COVID-19 llevaron a que los creadores de los museos replantearan su funcionamiento, para lo cual intensificaron su presencia en redes sociales e incluso desarrollaron alternativas a la presencialidad como los recorridos virtuales.

En suma, aunque los museos escolares han consolidado repertorios de prácticas que permiten la continuidad de su actividad conmemorativa, su origen y desarrollo no se explican únicamente por la reproducción de patrones y acciones estandarizadas. Por el contrario, en ambos casos la apertura a la experimentación y la improvisación ha resultado decisiva. Esta dimensión, sin embargo, queda al margen en obras de referencia como las de Williams (2007) y Sodaro (2018), que estudian los museos memoriales a escala global. En dichos trabajos se destaca cómo estas instituciones han dejado de ser iniciativas transitorias para consolidarse como formatos culturales reconocidos dentro del panorama patrimonial y conmemorativo. No obstante, al centrarse en museos de gran escala, creados por instancias estatales o privadas con amplio respaldo económico, gestionados por personal especializado y sujetos a

estándares de funcionamiento formalizados, la improvisación y la flexibilidad no suelen reconocerse como parte de sus atributos y, por ello, no han sido objeto de análisis.

En el plano comparativo, los museos escolares de la memoria guardan mayor afinidad con experiencias internacionales, como los museos amateurs de Alemania del Este, creados para conmemorar la cotidianidad durante la dictadura de la República Democrática Alemana, estudiados por Winkler (2015); o, en el caso colombiano, con varias iniciativas de base comunitaria documentadas por Guglielmucci (2018) que integran la Red Colombiana de Lugares de Memoria. Pese a sus diferencias geográficas y propósitos memoriales, en conjunto dichas experiencias representan prácticas culturales marginales desarrolladas fuera de las instituciones dominantes. De manera similar, como infraestructuras mnemónicas de base comunitaria que no responden a un guion institucional externo, cuentan con un mayor grado de autonomía para adaptarse con flexibilidad a las coyunturas del entorno e, incluso, resistir los discursos dominantes que rechazan u omiten las representaciones del pasado que ellos ponen en circulación. Esta condición les permite incorporar la espontaneidad, la creatividad y el aprendizaje situado como componentes centrales de su quehacer. Lejos de constituir una debilidad, esta apertura representa una oportunidad para adaptarse a nuevas necesidades y, de este modo, mantenerse relevantes.

En consecuencia, ampliar la noción de “prácticas estructurantes” para incluir esta dimensión de adaptabilidad enriquece la comprensión de cómo estas infraestructuras mnemónicas logran sostenerse en el tiempo. Ello resulta especialmente pertinente para el estudio de iniciativas de memoria impulsadas y sostenidas por actores de la sociedad civil, cuya continuidad depende menos de su institucionalización formal que de su capacidad para ajustarse, en medio de limitaciones materiales, tanto a los ritmos de sus comunidades de referencia como a las demandas del contexto.

En respuesta a la pregunta por el origen y desarrollo de los museos escolares de la memoria en sus comunidades

Comprender cómo surgen y se desarrollan los museos escolares de la memoria en sus comunidades ha exigido analizar las condiciones espaciales y temporales, así como las motivaciones iniciales de los actores involucrados, quienes, en el presente, han tomado decisiones determinantes que han posibilitado su aparición y configuración como infraestructuras mnemónicas situadas. Estas decisiones han definido la mediación temporal que allí tiene lugar —entre pasado, presente y futuro—, las oportunidades de participación que en torno a ella se generan y las perspectivas de sostenibilidad a mediano y largo plazo.

En los dos casos estudiados, los museos emergen en contextos locales atravesados históricamente por múltiples formas de violencia: la violencia directa del conflicto armado; la exclusión y la pobreza propias de la violencia estructural; y la violencia cultural, expresada en la estigmatización de los territorios y sus poblaciones. Estas formas de violencia, en grados diversos, han impactado a las instituciones educativas que hoy albergan los museos. Más recientemente, el surgimiento de ambas iniciativas se enmarca en condiciones históricas y sociopolíticas específicas: el contexto del posacuerdo, con el auge de los discursos y prácticas de justicia transicional; los sostenidos esfuerzos locales por la paz y la justicia social; y la activación de un nuevo ciclo de violencias. Esta convergencia de circunstancias no solo contextualiza su aparición, sino que explica la urgencia de replantear la relación con el pasado desde el presente.

Frente a este entramado de violencias y a las esperanzas puestas en su superación, las comunidades no solo han decidido qué hechos recordar, sino también por qué y cómo hacerlo. Mientras el MEM C-13 se ancla en un hito traumático ampliamente reconocido —la Operación Orión—, Recuerdos de mi Wayco conmemora un pasado más fragmentado, constituido por una sucesión de hechos violentos heterogéneos ocurridos en Samaniego en las últimas décadas.

El "nunca más" como una demanda que el pasado impone sobre el presente, subyace a las distintas motivaciones que dan lugar a la creación de los museos escolares de la memoria. La creación del MEM C-13 se interpreta como una oportunidad, desde lo escolar, para el reconocimiento colectivo y la reparación simbólica de lo ocurrido en la comunidad. Por su parte, la iniciativa de Recuerdos de mi Wayco constituye una reivindicación del derecho a construir el relato del conflicto armado desde la escuela y con énfasis en lo local, frente a su exclusión en los relatos oficiales y en los materiales escolares. Estas decisiones fundacionales se expresan materialmente en configuraciones espaciales distintas, donde confluyen lógicas de conservación, resignificación y transformación. En el MEM C-13, esto se traduce en la coexistencia de espacios permanentes y temporales con funciones diferenciadas; en Recuerdos de mi Wayco, en una expansión progresiva de la colección, que propicia una relectura constante de los contenidos referidos al pasado colectivo desde una perspectiva actualizada. Ambas estrategias permiten activar el pasado desde el presente, en diálogo con las transformaciones sociales del entorno, especialmente marcadas por la persistencia de la violencia y el deseo de construir paz.

La continuidad de estas infraestructuras no depende únicamente de la convicción de sus precursores, sino también de las formas de participación que movilizan y de los modelos de gestión que adoptan. En el MEM C-13, la pertenencia participativa se dinamiza a través de un equipo gestor ampliado que ha facilitado la distribución de roles, la toma de decisiones compartidas y una creciente articulación institucional. En contraste, Recuerdos de mi Wayco

se estructura principalmente en torno a la relación pedagógica entre la profesora fundadora y sus estudiantes, reconocidos como gestores locales de memoria. Si bien esta dinámica ha sido decisiva para su continuidad, también evidencia una concentración de responsabilidades que limita su apropiación por parte de otros miembros de la comunidad escolar y plantea dudas sobre su sostenibilidad futura. Aunque ambos museos son iniciativas de base comunitaria, las relaciones sobre las que se sostienen no son plenamente horizontales. Existen niveles de jerarquización que revelan tensiones estructurales de la escuela y que aún limitan la participación colectiva en estas iniciativas.

La persistencia en el tiempo de estas infraestructuras ha sido reforzada por la consolidación de prácticas estructurantes, como rituales conmemorativos, actividades escolares recurrentes y visitas guiadas. Aunque los patrones y rutinas cumplen un papel importante, en estos casos la improvisación, la flexibilidad y el aprendizaje situado han sido factores clave para sostener el dinamismo y la vitalidad del museo como espacio vivo de memoria.

En síntesis, los museos escolares de la memoria pueden comprenderse como infraestructuras mnemónicas situadas, creadas por comunidades educativas que, desde el presente, construyen vínculos con un pasado violento que las atraviesa. Su anclaje local condiciona las decisiones que les dan forma y sentido, convirtiéndolos en mediadores temporales capaces también de activar el pasado en función de las urgencias actuales y de los horizontes de futuro. Aunque se insertan en instituciones educativas que reproducen ciertas asimetrías jerárquicas, han logrado abrir espacios de deliberación y trabajo coordinado y cooperativo, sin desconocer el peso del liderazgo individual de quienes tuvieron la iniciativa de crearlos. Al consolidar un calendario conmemorativo propio y prácticas escolares recurrentes —sin renunciar a la flexibilidad ni a la improvisación—, estos museos han logrado posicionar a la escuela como un espacio de memoria vigente, significativo y necesario para las comunidades que los han gestado.

6.2. ¿De qué manera se representa el pasado violento en estos museos?

Esta cuestión, según el modelo integral de la cultura histórica propuesto por Grever y Adriaansen (2017), se sitúa primordialmente en el nivel de las narrativas históricas. Para estos autores, las narraciones sobre el pasado no se limitan a describir hechos, sino que implican una reconstrucción activa, en la que los sujetos organizan experiencias pasadas en una trama significativa que da sentido a los acontecimientos y vincula actores, contextos y consecuencias diversos.

Con el fin de analizar este nivel narrativo, se recurrió al modelo de las diez claves narrativas desarrollado por Bermúdez (2019, 2021). Esta herramienta analítica permite

deconstruir los relatos históricos, examinando los mecanismos discursivos mediante los cuales ciertos elementos se enfatizan, otros se relegan o se silencian, y algunos se articulan o se fragmentan en función de intenciones y contextos específicos. Tales mecanismos inciden directamente en cómo se representa la violencia: pueden contribuir a desnaturalizarla, al mostrarla como una construcción social orientada a fines determinados, o, por el contrario, favorecer su naturalización, al presentarla como un fenómeno inevitable o inexplicable.

La aplicación de este enfoque permitió identificar un conjunto de representaciones narrativas que estructuran los relatos históricos en cada museo escolar analizado. Aunque existen diferencias en los contextos de origen y en los formatos expositivos adoptados, emergen convergencias significativas entre ambos. Estas convergencias se sintetizan en la siguiente tabla:

Representaciones MEM C-13	Síntesis	Representaciones Wayco
La violencia sigue porque sus causas perduran	Persistencia de violencias del pasado debido a factores estructurales	Violencia que no cesa: entre la ausencia estatal y la economía cocalera
Nosotros ¹ somos resilientes, frente a la violencia de los 'otros'	Markada distinción entre el 'nosotros' y los 'otros'	Vinieron de afuera con violencia; aquí se sufrió, pero también se resistió con dignidad
Lo que a 'nosotros' nos afectó negativamente, benefició a 'otros'	Distribución asimétrica del daño y los beneficios	En el conflicto pagamos justos por pecadores
No nos quedamos en el lodo, salimos, nos jugamos y formamos algo bonito con la tragedia	Articulación de un horizonte de esperanza basado en la continuidad entre pasado, presente y futuro	Amor, lucha y resistencia que trascienden el dolor y la desesperanza

Tabla 6.1. Síntesis de las convergencias narrativas identificadas en el MEM C-13 y Recuerdos de mi Wayco. Elaboración propia.

Con base en la síntesis presentada, se establece un diálogo comparativo entre ambos museos, que permite comprender con mayor profundidad cómo abordan la violencia como objeto de representación histórica y qué sentidos construyen y comunican sobre ella.

6.2.1. Persistencia de violencias del pasado debido a factores estructurales

Ambos museos representan la violencia como una constante histórica cuya persistencia se vincula a factores estructurales de orden social, económico y político, entendidos como elementos externos al control de la comunidad.

En el caso del MEM C-13, la violencia en la Comuna 13 se presenta como una continuidad histórica que se remonta a la época colonial y se proyecta hasta el presente. Este museo contextualiza eventos recientes, como la Operación Orión, dentro de un proceso

histórico más amplio que incluye estructuras de largo plazo como la dominación colonial y la exclusión social y racial. Asimismo, incorpora problemáticas contemporáneas como el desplazamiento forzado, la urbanización informal, la corrupción, la ausencia del Estado y la expansión del narcotráfico.

Recuerdos de mi Wayco, por su parte, sitúa la violencia en Samaniego en un marco temporal y espacial más acotado. Aunque no establece un vínculo explícito con la historia previa del municipio, la relaciona con factores estructurales como la débil presencia estatal y la expansión del narcotráfico. La interacción entre estos elementos es señalada como un mecanismo que ha favorecido su persistencia.

Estas formas de representación contribuyen a desnaturalizar la violencia, al presentarla no como un fenómeno espontáneo ni inherente a la comunidad, sino como el resultado de una red compleja de causas externas. De este modo, se desvincula a la población local de una responsabilidad directa en su origen o mantenimiento. Esta externalización se refuerza al retratar dichos factores como ajenos a la voluntad comunitaria y, en gran medida, fuera de su capacidad de control.

Sin embargo, estas representaciones también presentan limitaciones en cuanto a la profundidad del análisis causal. En particular, no se explicita de manera detallada cómo interactúan los factores estructurales para detonar episodios violentos en momentos históricos concretos. Esta omisión dificulta una comprensión más precisa de las continuidades y transformaciones que caracterizan la violencia a lo largo del tiempo, así como del papel que podrían desempeñar ciertos factores locales en su producción y persistencia. Incluso cuando se consideran estos factores, tienden a quedar opacados por el énfasis en las causas estructurales externas, lo que restringe la posibilidad de una lectura multicausal que articule más estrechamente las dinámicas locales con procesos regionales, nacionales e incluso internacionales.

6.2.2. Distinción acentuada entre el 'nosotros' y los 'otros'

Tanto el MEM C-13 como Recuerdos de mi Wayco representan la violencia del conflicto armado mediante una clara distinción narrativa entre un “nosotros” victimizado y resiliente, y unos “otros” externos, identificados como perpetradores.

En el MEM C-13, el “nosotros” se configura a partir de una experiencia compartida de victimización y resistencia ante hechos como la Operación Orión, que involucran tanto a la comunidad local como a la institución educativa. El “otro” es representado como una figura externa, diferenciada entre “determinadores” —autoridades políticas y económicas responsables de las decisiones— y “ejecutores” —quienes materialmente llevaron a cabo las acciones violentas. De forma similar, Recuerdos de mi Wayco retrata a los grupos armados

foráneos como actores externos que irrumpen en Samaniego a partir de 1989 y ejercen violencia indiscriminada contra la población civil. La comunidad es reivindicada como víctima cohesionada en torno al sentimiento colectivo de Wayco, que alude a valores ancestrales como la laboriosidad y la conexión armónica con el territorio. Esta identidad común sustenta la resistencia pacífica frente al conflicto.

Estas representaciones dicotómicas contribuyen a desnaturalizar la violencia, al mostrar que la victimización del “nosotros” fue consecuencia de decisiones humanas deliberadas, ejecutadas por actores externos. Así, se refuta la idea de una violencia inevitable o inherente a la comunidad y se desplaza la responsabilidad fuera del territorio, desmontando estigmas sobre sus habitantes. La narrativa también legitima la voz comunitaria para contar su historia, desafiando versiones oficiales que han negado la existencia de víctimas o minimizado su sufrimiento. Esta decisión es coherente con la misión memorial de los museos: reivindicar y dignificar a quienes padecieron la violencia.

Sin embargo, esta representación presenta límites. Al construir una imagen homogénea del “nosotros”, tiende a invisibilizar la diversidad interna de la comunidad, tanto en las experiencias vividas como en las posturas frente a la violencia y la paz. Esta simplificación reduce la complejidad histórica del conflicto y dificulta el reconocimiento de contradicciones o tensiones intracomunitarias. Asimismo, aunque se reconoce la agencia de los perpetradores, sus voces son deliberadamente excluidas. Esta omisión responde a razones éticas —no justificar la violencia ni eclipsar a las víctimas— y de seguridad, dado que algunos de estos actores aún operan en los territorios. Sin embargo, limita la posibilidad de integrar versiones divergentes y restringe un aprendizaje más amplio y dialógico sobre el conflicto.

6.2.3. Distribución asimétrica del daño y los beneficios

Ambos museos representan la violencia como un fenómeno profundamente asimétrico, en el que la población civil asume los principales costos de la guerra, mientras que los actores armados y ciertas élites políticas y económicas aparecen como beneficiarios que han explotado el conflicto para obtener ventajas sin asumir responsabilidad alguna.

En el MEM C-13, se muestra cómo la comunidad local ha sufrido consecuencias profundas y persistentes tras hechos como la Operación Orión. Las secuelas inmediatas se representan con imágenes de escombros y edificaciones humeantes, símbolo de la destrucción de infraestructuras construidas colectivamente. Objetos como restos de material bélico evidencian la violencia ejercida dentro de la Institución Educativa Eduardo Santos. El museo también visibiliza secuelas emocionales transgeneracionales, que afectan a las nuevas generaciones. Particularmente conmovedora es la representación del drama de las

personas desaparecidas, cuya búsqueda, liderada por las madres, encarna la lucha contra la impunidad. En cuanto a los beneficios, el museo ilustra cómo distintas élites han instrumentalizado la violencia desde la época colonial. La Operación Orión y la posterior militarización se presentan como resultado de una alianza entre fuerzas estatales y grupos paramilitares que consolidaron su dominio en este sector estratégico de Medellín. El despliegue de operativos contrainsurgentes en 2002 se vincula con intereses políticos nacionales y corporaciones transnacionales de armamento, legitimando políticas de fuerza que elevaron la popularidad de los mandatarios que las enarbolaron.

Por su parte, Recuerdos de mi Wayco representa el impacto del conflicto armado sobre la vida cotidiana de Samaniego, especialmente en la obra *Los Surcos de la Guerra*. Allí, la violencia se aborda como un fenómeno multidimensional que afecta los planos individual, familiar y colectivo. Se ilustran lesiones físicas, secuelas psicológicas, pérdidas y desapariciones que han deteriorado vínculos afectivos y el bienestar emocional. A nivel colectivo, se muestra cómo la violencia ha erosionado la confianza entre vecinos, normalizado prácticas violentas y debilitado la institucionalidad local, restringiendo el ejercicio pleno de la ciudadanía. Respecto a los beneficios, el museo evidencia cómo los grupos armados han explotado estratégicamente el territorio —por su geografía y recursos— con fines militares y económicos. La minería, la economía cocalera y el control del narcotráfico han financiado sus operaciones. Además, la extorsión y el secuestro han servido como fuentes de ingresos ilícitos, alimentando una economía de guerra que prolonga el conflicto y establece relaciones de miedo y dependencia. En el plano político, se muestra cómo estos grupos llegaron a posicionarse como autoridades de facto ante la ausencia del Estado, ejerciendo control coercitivo sobre la vida institucional. Quienes resistieron a sus intereses fueron amenazados, secuestrados o asesinados, y los grupos armados llegaron incluso a apropiarse de recursos públicos.

Al representar estas asimetrías, ambos museos contribuyen a desnaturalizar la violencia, evidenciando que fue resultado de decisiones humanas orientadas al beneficio de ciertos sectores. Así, se desplaza la responsabilidad hacia quienes han promovido o ejecutado la violencia, y no hacia las víctimas que la padecieron. Las representaciones del daño abarcan dimensiones físicas, psicológicas y sociales que afectan a las comunidades en múltiples niveles, reafirmando que la violencia no es gratuita ni carente de consecuencias. No obstante, la distinción tajante entre ganadores y perdedores que se refuerza en algunos momentos, puede invisibilizar que algunos sectores de la población local también pudieron beneficiarse, directa o indirectamente, del conflicto. Aunque no hayan portado armas, pudieron obtener ventajas en medio del caos. Esta omisión limita una lectura más compleja del conflicto, al dejar de lado las tensiones internas y ambivalencias que atraviesan a las comunidades profundamente divididas por la guerra.

6.2.4. Articulación de un horizonte de esperanza basado en la continuidad entre pasado, presente y futuro

Tanto el MEM C-13 como Recuerdos de mi Wayco proyectan una imagen de futuro esperanzador sin desconocer la tragedia vivida. Lo logran mediante un marco narrativo amplio que, además de representar el sufrimiento del pasado, visibiliza alternativas no violentas y un legado de lucha y resistencia. Así, muestran que la guerra no ha sido el único camino transitado y que la paz es una posibilidad real.

En el MEM C-13, el relato no minimiza hechos como la Operación Orión, pero representa a la comunidad como resiliente, con una identidad colectiva forjada en la solidaridad, la autogestión y el trabajo cooperativo, valores que han guiado el desarrollo barrial. En este escenario, la escuela emerge como un espacio protector y transformador que promueve aprendizajes orientados a evitar la repetición de la violencia. El *Mural* simboliza esta esperanza: el ave fénix representa la capacidad de renacer de las cenizas, mientras que el libro abierto con la frase “Educación con amor” invita a construir el futuro desde la solidaridad, el respeto y la confianza, fundamentos para una paz duradera.

De forma paralela, Recuerdos de mi Wayco reconoce el sufrimiento causado por el conflicto, pero también resalta la capacidad de la comunidad para enfrentarlo mediante estrategias no violentas ancladas en el legado ancestral del Wayco. Esta identidad se articula en torno a la laboriosidad, la dignidad y la armonía con el territorio, en contraposición al uso de la violencia. El mural *Pintando los Recuerdos* sintetiza visualmente esta transición: una procesión avanza desde la oscuridad hacia un paisaje luminoso que simboliza la esperanza. En el centro, una joven transita de la angustia a la serenidad, representando a las nuevas generaciones que, mediante la educación y el conocimiento histórico, transforman el dolor en aprendizajes.

Así, en ambos museos, la memoria no se presenta únicamente como contemplación del pasado, sino como un motor de transformación y construcción de paz, impulsado por fuerzas como la educación.

En respuesta a la pregunta acerca de la representación del pasado violento

Del análisis comparado de ambos museos se constata que no se limitan a visibilizar la violencia, sino que tienden activamente a desnormalizarla. La representan como un fenómeno estructural, intencionado y asimétrico, no como una condición inherente o inevitable. Enfatizan las estructuras que la han sostenido históricamente y la agencia humana que la ha producido. Identifican a los actores armados externos como responsables y

beneficiarios, y a la población civil como principal víctima y narradora legítima de la historia desde su experiencia. Además, resaltan las estrategias de resistencia pacífica de sus comunidades, reforzando así una identidad colectiva resiliente. Con ello, contribuyen a construir una memoria que no solo revive el dolor del conflicto, sino que también proyecta esperanza.

Desde esta perspectiva, los museos escolares de la memoria configuran un discurso histórico con funciones sanadoras, cohesionadoras y liberadoras. En línea con Grever y Adriaansen (2017), no ofrecen una descripción plana del pasado, sino una narrativa que crea identidades, al tiempo que reconoce el daño, dignifica a las víctimas y resignifica el sufrimiento desde la esperanza. Lejos de reproducir la violencia cultural —una preocupación señalada por Bermúdez (2019, 2021) en torno a ciertos dispositivos para la enseñanza de la historia—, estos museos buscan revertirla y prevenir su repetición. Lo hacen al plantearse y dejar instaurados interrogantes que, según Bermúdez y Epstein (2020), son centrales para una educación histórica con sentido ético: ¿qué opciones tenían los actores?, ¿qué los limitó?, ¿cuáles fueron las consecuencias de la violencia?, ¿quiénes fueron las víctimas y los responsables?, ¿cómo cuestionar los relatos que la justifican?

En este sentido, los museos escolares de la memoria se distancian de recursos como los libros de texto. Investigaciones de Bermúdez (2019) muestran que estos tienden a representar la violencia como un rasgo natural del devenir histórico, sin interrogar su intencionalidad ni sus efectos. Esta omisión limita una comprensión crítica del conflicto y los convierte en materiales pedagógicos deficitarios, sobre todo en contextos como el colombiano, que busca construir paz en medio de la guerra (Padilla y Bermúdez, 2016).

En contraste, los museos escolares se aproximan a lo que Padilla y Bermúdez denominan “materiales alternativos”: recursos que abordan el pasado violento de forma explícita y reflexiva. Bermúdez y Epstein (2020) incluyen aquí a los museos memoriales, destacando su capacidad para integrar contenidos excluidos de las narrativas escolares y fomentar la reflexión ética y el pensamiento crítico. En cuanto a la reflexión ética —al distanciarse de la naturalización de la violencia—, los museos analizados comparten el potencial atribuido a los museos memoriales. Sin embargo, su aporte al pensamiento histórico es más limitado. Aunque abordan causas, consecuencias y alternativas, no logran articular una comprensión más compleja y fundamentada del pasado violento. Esto plantea una inquietud importante: ¿por qué, pese a integrar elementos relevantes para la explicación histórica, su narrativa se ve limita en este sentido?

Esta inquietud puede abordarse desde los aportes de Bermúdez (2014), quien, incorporando una perspectiva sociocultural y discursiva, plantea que, en contextos marcados por la violencia, el estigma y la exclusión —como los de la Comuna 13 y Samaniego— el ejercicio del pensamiento crítico —que en el ámbito de la educación histórica se manifiesta

como pensamiento histórico— se ve condicionado por factores que exceden lo puramente cognitivo. Adoptar y expresar posturas críticas complejas frente al conflicto armado puede conllevar riesgos sociales y relacionales para quienes las enuncian, ya que ello puede desestabilizar sentidos compartidos que, en muchos casos, cumplen funciones protectoras dentro de la comunidad.

Por esta razón, las representaciones narrativas construidas en los museos escolares de la memoria, aunque presenten limitaciones en cuanto a la pluralidad de perspectivas o la profundidad analítica, pueden entenderse también como estrategias de autoprotección, fundamentadas en el reconocimiento del daño, la dignificación de las víctimas y la afirmación de identidades resilientes. En este sentido, valorar el desarrollo del pensamiento histórico como una mera cuestión de capacidad individual implica pasar por alto las condiciones sociales, relacionales y emocionales que atraviesan dicho proceso, especialmente cuando se trata de temas sensibles como el pasado violento que ha afectado profundamente a la comunidad. En este sentido, el valor del discurso que se forja en estos museos no radica únicamente en su apego a los hechos o en su rigurosidad histórica, sino también en su capacidad para generar significados emocional y políticamente protectores y liberadores. Estos significados permiten a las comunidades que los producen y transmiten enfrentar un presente donde la paz sigue siendo esquivada y un futuro que, por ello, se percibe incierto.

6.3. ¿De qué manera contribuyen los museos escolares de la memoria al desarrollo de la conciencia histórica?

Este apartado responde a la pregunta sobre el papel que desempeñan los museos escolares de la memoria en el desarrollo de la conciencia histórica. En su formulación, remite a la noción de conciencia histórica entendida, según Rüsen (2004), como la capacidad humana de orientarse en el tiempo mediante la comprensión del pasado, con el fin de dar sentido al presente y proyectar posibilidades de futuro. En el ámbito de la educación histórica, esta cuestión ha sido abordada desde el enfoque que concibe la enseñanza de la historia como una vía para el desarrollo de la conciencia histórica. Es desde esta perspectiva que se ha formulado la presente pregunta de investigación.

No obstante, dentro de este mismo enfoque coexisten énfasis distintos, aunque complementarios, respecto a lo que implica y lo que está en juego en dicho desarrollo. Cuando se privilegia el fortalecimiento de competencias disciplinares vinculadas al pensamiento histórico, la imagen que se obtiene del papel de los museos escolares de la memoria es una. En cambio, cuando se amplía el foco para incluir otras dimensiones — afectivas, identitarias o comunitarias— que emergen cuando la historia se utiliza con fines

adicionales a los estrictamente académicos, la comprensión de su contribución adquiere otro matiz.

A partir de esta distinción, la discusión que sigue confronta los hallazgos de ambos estudios de caso con los dos énfasis mencionados, con el fin de ofrecer una valoración más matizada del tipo de aportes que los museos escolares de la memoria pueden realizar.

6.3.1. Educación histórica como desarrollo de la conciencia histórica: énfasis en competencias de pensamiento histórico

La variante más influyente de la educación histórica como desarrollo de la conciencia histórica es aquella que pone el acento en el dominio de competencias de pensamiento histórico. Esta perspectiva se fundamenta principalmente en los aportes de Rüsen (2005), para quien el conocimiento histórico opera en un ciclo que parte de necesidades prácticas de orientación en el tiempo, se construye mediante el uso riguroso de principios metodológicos que permiten una distancia crítica, y retorna a la vida social para contribuir a la formación de identidades y orientar la acción. Seixas (2004, 2016) retoma estos planteamientos y los traslada al ámbito educativo, proponiendo que la enseñanza de la historia debe partir de las creencias memoriales y las identidades de los estudiantes —entendidas como expresiones de sus necesidades de orientación temporal—, y someterlas a análisis críticos sustentados en principios y métodos propios de la disciplina histórica. Para ello, los estudiantes deben aprender a pensar históricamente, lo cual implica dominar conceptos clave como cambio, causalidad, evidencia, multiperspectividad, significancia histórica y la dimensión ética del pasado.

De este modo, se espera que puedan construir nuevas representaciones del pasado que les permitan comprenderlo en su relación con el presente y el futuro, fortaleciendo así su orientación temporal y, en última instancia, su conciencia histórica. Para que este ciclo se complete de forma efectiva, es fundamental que la educación histórica recoja las necesidades de orientación temporal —tanto individuales como colectivas— y propicie un diálogo entre la memoria y la historia.

Por lo tanto, la contribución de los museos escolares de la memoria al desarrollo de la conciencia histórica de los estudiantes puede entrar a considerarse en razón de dos aspectos clave: 1) su capacidad para acoger dichas necesidades de orientación temporal; y 2) su disposición para poner a dialogar los relatos memoriales de la comunidad con los principios, conceptos y métodos de la historia como disciplina académica. Estos aspectos se discuten a continuación.

6.3.1.1. Capacidad de los museos de articular las necesidades de orientación temporal a sus objetivos

Al analizar la capacidad de los museos para articular las necesidades de orientación temporal de los estudiantes y sus comunidades, se constata que ambos responden a demandas surgidas de contextos profundamente marcados por la violencia y sus consecuencias locales.

En términos generales, se observa que los objetivos sobre los cuales el MEM C-13 y Recuerdos de mi Wayco estructuran sus propuestas son similares, y pueden agruparse en cuatro grandes categorías: preservar la memoria, dignificar a las víctimas, fortalecer la identidad comunitaria y promover la transformación social en procura de un futuro más justo y en paz. Estas metas guardan correspondencia con las necesidades que buscan satisfacer: enfrentar el olvido y la negación, contribuir a la reparación simbólica de las víctimas, resistir la estigmatización social y frenar la continuidad de la violencia. La siguiente tabla resume esta correspondencia.

Necesidad	Objetivo
Evitar el olvido y el negacionismo	Reconstruir y conservar la memoria colectiva
Reparar el daño causado	Reconocer y dignificar a las víctimas
Contrarrestar la estigmatización	Fortalecer la identidad y los vínculos comunitarios
Detener la continuidad de la violencia y evitar su recurrencia	Promover la transformación social

Tabla 6.2. Correspondencia entre necesidades de orientación temporal y objetivos de los museos. Elaboración propia.

A pesar de que ambos museos coinciden en los objetivos que orientan sus propuestas, existen diferencias importantes en cuanto al grado de integración institucional de dichas iniciativas. En el caso del MEM C-13, su propuesta educativa ha sido incorporada al PEI, lo que le otorga un carácter articulador dentro de la vida escolar. Esta integración permite que la memoria colectiva permee distintas áreas del currículo y se consolide no solo como una fuente de identidad interna, sino también como un referente de reconocimiento social en el entorno externo. En contraste, Recuerdos de mi Wayco, si bien comparte objetivos similares, no ha sido incorporado en instancias institucionales formales como el PEI. Esto limita su alcance, manteniéndolo como una propuesta de aula altamente dependiente de la voluntad y el liderazgo de una docente específica. Esta situación compromete su sostenibilidad a largo plazo.

Así las cosas, puede afirmarse que ambos museos logran responder a necesidades reales de las comunidades que les dieron origen, lo cual representa un primer paso para el desarrollo de una educación histórica significativa. No obstante, que los museos partan de las creencias memoriales e identidades de sus estudiantes no implica, por sí mismo, que estén favoreciendo el desarrollo de conciencia histórica en el sentido propuesto por Seixas. Tal resultado solo puede darse si se propicia un diálogo crítico entre los relatos de memoria colectiva y los saberes propios de la historia como disciplina, aspecto que será debatido a continuación.

6.3.1.2. Diálogo entre memoria e historia

Más que un diálogo fluido entre memoria colectiva e historia disciplinar, lo que se advierte en los museos escolares de la memoria es una tensión significativa entre estas dos formas de representación del pasado, que se hace especialmente visible en el plano narrativo y representativo. En ambos casos, el pasado violento se reconstruye a partir de una estructura dicotómica que separa claramente a los actores: por un lado, la población civil local, presentada como víctima resiliente desvinculada de la violencia; por otro, los agentes externos, señalados como responsables absolutos de ejercerla. Esta configuración refuerza identidades colectivas cohesionadoras, pero tiende a simplificar la heterogeneidad de los actores involucrados, así como la complejidad histórica de los procesos violentos al interior de las comunidades.

Asimismo, se observa una tendencia a ubicar las causas del conflicto exclusivamente en factores estructurales y externos, dejando al margen las dinámicas locales que también incidieron en su desarrollo. Aunque esta narrativa responde a una necesidad política de afirmación comunitaria, limita la posibilidad de un análisis causal más riguroso, incluso cuando este pueda generar tensiones o controversias en el ámbito local.

Otro rasgo común es el lugar privilegiado que se otorga a la voz de las víctimas, elección que ratifica la adhesión al imperativo de recordar. Sin embargo, al conllevar la exclusión de las perspectivas de los perpetradores o de actores situados en zonas grises, desde la óptica de la historia como disciplina, esta exclusión dificulta la incorporación de la multiperspectividad y la contrastación de fuentes.

En este marco, el equilibrio entre la afirmación de un relato identitario basado en la memoria comunitaria y el examen crítico que exige el enfoque disciplinar de la historia se rompe a favor del primero. Además de responder a necesidades colectivas como contener el olvido y la negación, reparar, contrarrestar el estigma y alimentar la esperanza de que la violencia tendrá fin, esta inclinación también tiene asidero en ciertas preconcepciones sobre la historia. En el caso del MEM C-13, por ejemplo, la historia académica suele ser percibida como “un relato impuesto desde las élites o los vencedores”, mientras que la memoria se

reivindica como un acto de resistencia y el único recurso legítimo para las voces subalternas. En *Recuerdos de mi Wayco*, la historia escolar se asocia a una enseñanza tradicional, memorística y descontextualizada, definida por un enfoque vertical y centrado en lo nacional, que excluye los relatos periféricos.

En lugar de funcionar como puente entre la memoria y la historia, la educación histórica en estos espacios tiende a quedar anclada en las memorias comunitarias y en las necesidades de orientación temporal que motivaron la creación de los museos, sin avanzar hacia una indagación crítica sustentada en conceptos y métodos guiados por principios disciplinares. Esto se manifiesta en la escasa incorporación de nociones como cambio y continuidad, causalidad, evidencia o multiperspectividad, así como en la ausencia de estrategias de análisis y verificación propias del quehacer historiográfico.

Como resultado, el ciclo propuesto por Rüsen y adaptado por Seixas se interrumpe: las representaciones históricas no retornan a la vida práctica como fruto de un examen razonado y autónomo. En lugar de impulsar plenamente el desarrollo de la conciencia histórica, los museos escolares tienden a consolidar memorias colectivas acríticas que, aunque cohesionadoras y emocionalmente significativas, no fortalecen la capacidad de los estudiantes para pensar históricamente. Desde esta perspectiva, centrada en las competencias de pensamiento histórico, puede afirmarse que estos museos articulan necesidades reales de orientación temporal, pero sin transformarlas en explicaciones históricas fundamentadas, lo que limita su aporte formativo y los acerca más a la transmisión de narrativas no examinadas que a un ejercicio auténtico de pensamiento histórico.

No obstante, si el énfasis se desplaza hacia otras dimensiones de la conciencia histórica, el papel de estos museos puede ser valorado de forma distinta. Es a este cambio de foco al que se dedica el apartado siguiente.

6.3.2. Educación histórica como desarrollo de la conciencia histórica: énfasis en la creación de significado mediante distintos usos del pasado

Sin contradecir los planteamientos de Seixas ni abandonar el marco general de la educación histórica como desarrollo de la conciencia histórica, algunos autores han desplazado el foco más allá de las competencias disciplinares del pensamiento histórico, incorporando otros usos del pasado que también influyen en la configuración de dicha conciencia.

En esta línea, Nordgren (2016) sostiene que la conciencia histórica se manifiesta en los usos que individuos y colectivos hacen del pasado, y que el aprendizaje histórico debería incluir el estudio de estos usos, ya que activan la cultura histórica en contextos inmediatos. Por su parte, Popa (2022, 2023) traslada el énfasis del dominio de competencias hacia la

creación de significado. Para ella, la conciencia y el aprendizaje históricos se articulan cuando los estudiantes construyen y negocian sentidos del pasado que puedan integrar a sus propias vidas. Este proceso puede desarrollarse tanto mediante la indagación disciplinar —que implica apropiarse de hábitos mentales del pensamiento histórico— como a través de experiencias directas con la presencia del pasado, que favorecen una construcción identitaria como sujetos históricos.

Los planteamientos de Nordgren y Popa configuran así un marco alternativo para observar el potencial educativo de los museos escolares de la memoria, al permitir valorar formas diversas de activar la conciencia histórica más allá del pensamiento histórico en sentido estricto. En concordancia, siguiendo adelante con la propuesta de Popa, se considera que los estudiantes pueden implicarse en procesos significativos de apropiación del pasado incluso cuando lo usan con otros fines además de los académicos. Tales procesos pueden favorecer el desarrollo de tres habilidades fundamentales: la autorrepresentación en relación con la historia, la sensibilidad hacia el pasado y su comprensión histórica. Estas habilidades se tomarán como referencia para analizar la contribución de los museos escolares de la memoria al desarrollo de la conciencia histórica desde esta perspectiva ampliada.

6.3.2.1. Autorrepresentación en relación con la historia

Cultivar esta habilidad implica que los estudiantes, al participar activamente en la construcción de una identidad histórica, logren percibirse como parte de un todo que trasciende la experiencia individual. En este proceso, comprenden sus biografías como expresión de procesos históricos colectivos y, además de reconocerse como parte de la historia, se conciben como sujetos con capacidad de incidir en su transformación.

Ambos museos fomentan esta forma de autorrepresentación al involucrar a los estudiantes en la reconstrucción de la historia local mediante prácticas que los posicionan como mediadores entre memorias personales, familiares y colectivas, así como como artífices de nuevas representaciones del pasado. En ellas, los estudiantes se proyectan como agentes transformadores dentro de sus comunidades, especialmente en torno a asuntos de interés colectivo como la construcción de paz.

En el caso del MEM C-13, este autorreconocimiento se cultiva a través de dos formas principales de participación. Por un lado, los estudiantes actúan como bisagras entre las memorias personales, familiares y colectivas, dinamizando el intercambio testimonial y articulando relatos íntimos al relato histórico compartido del museo. Por otro, participan en la creación artística del museo, en particular en su pieza central, el Gran Mural. Allí intervienen tanto en la definición del contenido como en su ejecución pictórica, reinterpretando la historia desde su experiencia, reivindicando su lugar en la historia local y manifestando su agencia como sujetos capaces de incidir en el curso de los acontecimientos. Un buen ejemplo de ello

es el cuadro final, en el que se plasman como un fénix que encarna el renacimiento tras la violencia.

En Recuerdos de mi Wayco, los estudiantes también desempeñaron un papel central como “gestores y gestoras locales de la memoria”, en las distintas fases del proyecto de musealización. Esto incluyó la recolección de testimonios, la realización de entrevistas, la escritura de historias de vida y la creación de piezas museográficas que reflejan su sensibilidad y subjetividad. Gracias a estas contribuciones, el museo se constituye en un espacio seguro donde los estudiantes pueden reconocerse en una historia común de victimización, validando simbólicamente sus experiencias personales y rompiendo el silencio en torno a la violencia vivida por ellos o sus familias. Este proceso fomenta en ellos la necesidad de verbalizar y compartir relatos antes silenciados o confinados al ámbito privado, que ahora circulan públicamente durante las visitas guiadas o en las clases que tienen lugar en el museo.

Si bien asumir estos roles activos en la gestión de la memoria local transforma a los estudiantes en protagonistas del relato histórico, esta participación también entraña riesgos. Por una parte, al actuar como mediadores entre memorias cargadas de dolor, los estudiantes se ven expuestos a impactos emocionales que pueden reactivar el daño intergeneracional si no se cuenta con un acompañamiento adecuado. Por otra, aunque la exaltación de su agencia los empodera simbólicamente, puede generar expectativas sobredimensionadas frente al cambio social, al no visibilizar que su capacidad transformadora está condicionada por estructuras políticas, económicas y sociales que escapan a su control. Las narrativas construidas en el museo inspiran esperanza, pero no siempre abordan de forma crítica los obstáculos estructurales que enfrentan para concretar ese futuro deseado que se proyecta sobre ellos.

En síntesis, tanto el MEM C-13 como Recuerdos de mi Wayco promueven la participación activa de los estudiantes en la construcción, interpretación y reescritura de los relatos históricos de sus comunidades, en los cuales ellos mismos se inscriben como personajes centrales. Este involucramiento favorece el reconocimiento de sí mismos y de sus biografías como parte de procesos históricos colectivos que trascienden la experiencia individual. Tal planteamiento coincide con la concepción de Rüsen (2004) sobre la identidad histórica como expresión de la dimensión interna y subjetiva de la conciencia histórica, entendida como una forma de orientación práctica en el tiempo. Por consiguiente, hay razones para afirmar que ambos museos impactan dicha dimensión, sin desconocer que, para algunos, el reconocimiento de esta identidad histórica puede resultar chocante e incluso doloroso.

De manera similar a lo que ocurre con la dimensión interna, los museos escolares de la memoria también activan la dimensión externa de la orientación temporal como función

práctica de la conciencia histórica. Lo hacen al visibilizar la temporalidad de las circunstancias violentas que afectan a las comunidades donde han sido creados. Las representaciones que albergan transmiten el mensaje de que la violencia no es una realidad fija ni inmutable, sino el resultado de procesos históricos que pueden ser transformados por la acción humana, particularmente la de los jóvenes. No obstante, cuando se enfatiza exclusivamente su agencia como motor de superación de estas circunstancias, sin una reflexión crítica equivalente sobre las estructuras sociales que las perpetúan, dicha orientación puede devenir en desorientación. En tales casos, se corre el riesgo de reducir la transformación histórica a una cuestión de voluntad individual o comunitaria, dejando de lado las condiciones estructurales que también inciden en dichos procesos.

En consecuencia, cultivar la autorrepresentación en los estudiantes exige no solo brindar oportunidades de participación significativa, sino también garantizar un acompañamiento psicosocial adecuado y una mirada crítica que sitúe la experiencia histórica en sus contextos estructurales.

6.3.2.2. Sensibilidad hacia el pasado

Esta habilidad consiste en experimentar la temporalidad histórica mediante una combinación de cercanía emocional con el pasado y capacidad de tomar distancia crítica para analizarlo. Supone no solo establecer una conexión humana con los acontecimientos ocurridos y su resonancia en el presente, sino también comprenderlos en su complejidad histórica. Desde esta perspectiva, ambos museos escolares propician una vivencia del pasado basada en la cercanía emocional, mediante estrategias que fomentan en los estudiantes la identificación con un “nosotros” victimizado y resiliente. Esta identificación genera empatía, solidaridad y, con frecuencia, un compromiso social con las víctimas y sus demandas de justicia.

Ambos museos despliegan estrategias similares para que los estudiantes vivan la historia como propia, reconociéndose como parte de ese colectivo afectado por la violencia. En el MEM C-13, esta identificación se fortalece al subrayar que la escuela y sus estudiantes fueron víctimas directas de la guerra urbana en la Comuna 13, mediante ataques, asesinatos y desapariciones. Esta narrativa no solo legitima la existencia del museo dentro de la institución, sino que transmite la idea de que cualquier miembro de la comunidad educativa —estudiantes, docentes o trabajadores— pudo haber sido víctima de hechos como la Operación Orión. Por su parte, Recuerdos de mi Wayco intensifica esta estrategia al enfocar el relato histórico en el territorio de Samaniego, desvinculándolo en gran medida del plano nacional y seleccionando hechos por su impacto emocional sobre la comunidad. Esto facilita una conexión territorial y afectiva más profunda, ya que los estudiantes pueden vincular los acontecimientos narrados con su entorno inmediato.

Ambos museos también emplean dispositivos museográficos que humanizan la historia al dar voz a las víctimas e interpelar directamente al visitante, promoviendo una interacción activa con el espacio expositivo. Esta combinación —identificación emocional, humanización e interactividad— genera un entorno inmersivo y transforma la visita en una experiencia participativa. Todo ello refuerza el vínculo con el espacio, la historia y sus protagonistas, despertando una empatía que va más allá de la compasión, al incluir admiración por la resistencia de las víctimas y adhesión, al menos discursiva, a sus luchas por la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición.

En este sentido, los museos escolares de la memoria comparten rasgos con otros museos conmemorativos. Como señala Sodaro (2018), estos espacios no solo buscan educar sobre la historia, sino también conmover emocionalmente a sus visitantes, transformarlos moralmente y fomentar la adhesión a la ética del “nunca más”.

En gran medida, al sustentarse en la identificación con un “nosotros” victimizado y con la historia del territorio, esta estrategia —retomando las ideas de Rüsen— fortalece la dimensión subjetiva de la conciencia histórica. Esta se expresa en la capacidad de percibirse como parte de procesos históricos colectivos, lo cual permite trascender la experiencia individual y el presente inmediato, generando un sentido de pertenencia y continuidad temporal. Sin embargo, esta vivencia emocional no basta, por sí sola, para que los estudiantes habiten plenamente lo que Rüsen (2004, 2005) denomina la “tensa intersección entre temporalidades”. Para que ello ocurra, Popa (2023) plantea que la educación histórica además de la implicación afectiva, debe fomentar una toma de distancia intelectual que permita comprender el pasado en su especificidad, reconociendo sus diferencias y similitudes con el presente, y analizándolo mediante conceptos como cambio, continuidad y contingencia. Una experiencia emocional carente de herramientas para su comprensión crítica puede dar lugar a un aprendizaje vivencial intenso pero incompleto.

Finalmente, la práctica del MEM C-13 y de Recuerdos de mi Wayco pone de relieve que cultivar la sensibilidad hacia el pasado mediante su experimentación emocional requiere estrategias pedagógicas complementarias que promuevan la distancia crítica. Adicionalmente, se identificó la necesidad de un acompañamiento psicosocial que contribuya a prevenir el daño emocional. Esto se debe a que algunos miembros de la comunidad educativa —particularmente aquellos que han vivido experiencias de victimización— pueden evitar o limitar su participación en las actividades del museo para no reactivar traumas personales, lo cual produce un efecto contrario al deseado.

6.3.2.3. Comprensión del pasado

Esta habilidad radica en la transformación del pasado en historia, proceso que, según Popa, se apoya en hábitos mentales entendidos como disposiciones intelectuales que se

desarrollan con la práctica, tanto en contextos disciplinares como en la vida cotidiana. Entre ellos destacan tres: la investigación, la narrativa y la perspectiva. Su ejercicio implica combinar conceptos y procedimientos propios de la historia como disciplina académica con el conocimiento cotidiano, las identidades, los intereses y las memorias compartidas que circulan en las comunidades. Esta complementariedad permite que la comprensión del pasado sea crítica y, al mismo tiempo, significativa.

Al analizar cómo el MEM C-13 y Recuerdos de mi Wayco cultivan esta habilidad, el balance resulta similar al observado desde el enfoque cuyo énfasis está puesto en el pensamiento histórico: reaparece la tensión entre memoria colectiva e historia disciplinar. En ambos casos, la primera tiende a prevalecer sobre la segunda. Por tanto, los esfuerzos por comprender el pasado se ven más influidos por creencias memoriales, identidades e intereses comunitarios que por hábitos propios del análisis histórico.

Sin apoyarse explícitamente en modelos como el de Seixas y Morton (2013), el MEM C-13 moviliza dos conceptos clave: la significancia histórica y la dimensión ética. Su propuesta se articula con las experiencias de la comunidad, marcadas por hechos traumáticos como la Operación Orión y sus efectos persistentes. Así, el museo puede entenderse como una respuesta ética orientada a impedir el olvido y el negacionismo, honrar a las víctimas y promover aprendizajes ligados a la no repetición y la construcción de paz. Además, al confrontar las injusticias históricas y sus consecuencias actuales, el MEM C-13 propicia una reflexión crítica sobre las causas del conflicto armado, el papel de los perpetradores, el uso ilegítimo de la fuerza y la resistencia comunitaria. De este modo, busca desmontar discursos que naturalizan la violencia o estigmatizan a la Comuna 13, subrayando que eventos como la Operación Orión no fueron inevitables, sino episodios históricos que deben ser comprendidos y condenados. Sin embargo, este ejercicio presenta limitaciones, ya que no incorpora de forma sistemática otros conceptos fundamentales del pensamiento histórico, como el cambio y la continuidad, la evidencia, la multiperspectividad o la causalidad.

En el caso de Recuerdos de mi Wayco, se observan vacíos similares. Aunque el museo surgió de un proceso de investigación —uno de los hábitos mentales cuyo ejercicio se vincula a la comprensión histórica—, esta dimensión quedó subordinada al propósito de estrechar los vínculos entre estudiantes y víctimas. El proyecto partió de preguntas relevantes y recurrió a testimonios orales como fuentes primarias, lo que ofrecía una oportunidad para afianzar el uso de herramientas históricas. No obstante, se priorizó la dimensión afectiva del encuentro, orientando el proceso hacia la resignificación colectiva de la tragedia vivida por la comunidad. Como resultado, el museo presenta representaciones del pasado que no constituyen un producto académico o científico en sentido estricto, sino una narrativa íntima y emotiva, que invita a ser apreciada con el corazón y no tanto desde la razón.

En línea con Rüsen y Seixas, Popa sostiene que la transformación del pasado en historia debe partir de los saberes, intereses e identidades que circulan en la vida social. Sin embargo, para que esta se traduzca en una comprensión rigurosa, es necesario representar el pasado de forma coherente, plausible y comprensible, lo cual exige una interpretación crítica de fuentes y un uso articulado de los conceptos y procedimientos de la historia como disciplina.

En los museos escolares analizados, aunque se han apropiado de conceptos como la significancia histórica o la dimensión ética, la limitada problematización de la evidencia, la consideración parcial de relaciones de causalidad y el escaso espacio para la multiperspectividad y la articulación de posturas divergentes restringen la construcción de explicaciones históricas razonadas y contrastables. En su lugar, predominan representaciones emotivas que priorizan la satisfacción de necesidades éticas, sociales y políticas del presente —como el reconocimiento de las víctimas o la afirmación de una identidad colectiva resiliente— por encima de un análisis riguroso del pasado. Desde esta perspectiva, la contribución de estos museos a una comprensión más robusta del pasado —capaz de orientar la interpretación del presente y la proyección hacia el futuro— resulta limitada. En consecuencia, también lo es su aporte, en esta dimensión específica, al desarrollo de la conciencia histórica.

En respuesta a la pregunta sobre la contribución al desarrollo de la conciencia histórica

El aporte de los museos escolares de la memoria al desarrollo de la conciencia histórica varía según el énfasis que se dé al enfoque de la educación histórica entendida como desarrollo de dicha conciencia. En la perspectiva propuesta por Seixas (2004, 2016), que concibe la conciencia histórica como el resultado del diálogo entre memoria e historia, mediado por la enseñanza histórica, se destaca la necesidad de articular las demandas de orientación temporal propias de la memoria colectiva con las herramientas conceptuales y metodológicas de la disciplina histórica. En este marco, resulta clave desarrollar en los estudiantes la capacidad de pensar históricamente.

No obstante, desde esta visión, la contribución de los museos escolares resulta limitada. Aunque se trata de iniciativas valiosas, surgidas de necesidades sentidas y con un fuerte potencial de vínculo con el pasado, tienden a privilegiar la memoria por sobre la historia, dificultando así un diálogo pleno entre ambas. Esto puede derivar en representaciones simplificadas, que no incorporan rigurosamente conceptos como cambio, causalidad, evidencia o multiperspectividad.

En consecuencia, si bien estos espacios fortalecen la identidad y los lazos comunitarios de los estudiantes, no garantizan por sí solos una comprensión crítica del pasado, en su relación con el presente y el futuro. Así, su aporte al pensamiento histórico resulta escaso, y la noción de conciencia histórica se ve reducida, además, a una dimensión puramente cognitiva, desatendiendo otras formas de conexión con el pasado.

Esta mirada se transforma cuando se reconoce que la relación con el pasado y, por tanto, la conciencia histórica, tal y como lo han advertido previamente otros autores (Grever & Adriaansen, 2019; Nordgren, 2019; Körber, 2016; Karlsson, 2011), también implica dimensiones afectivas, identitarias y relacionales. Autores como Popa (2022, 2023) y Nordgren (2016) subrayan que los estudiantes pueden dar sentido al pasado movilizándolo su cultura histórica, incluso cuando ello no responda a fines estrictamente disciplinares. Desde esta perspectiva, los museos escolares efectúan aportes significativos al permitir formas de involucramiento distintas al análisis académico centrado en la explicación racional del pasado.

Por un lado, promueven la autorrepresentación histórica, al sumergir a los estudiantes en la reconstrucción de la historia local y posicionarlos como mediadores entre memorias personales, familiares y colectivas. Así, logran reconocerse como sujetos históricos con capacidad de incidir en su entorno. Por otro lado, cultivan la sensibilidad hacia el pasado mediante una experiencia emocional basada en la identificación con un “nosotros” victimizado y resiliente, que despierta empatía, solidaridad y compromiso con las víctimas.

Sin embargo, al no establecer un diálogo sostenido entre memoria e historia disciplinar, estos museos tienden, entre otras cosas, a sobredimensionar la agencia transformadora de los jóvenes, generando expectativas poco realistas frente a estructuras sociales y políticas complejas. Además, aunque favorecen una experiencia emocional cercana del pasado, suelen limitar el distanciamiento crítico necesario para comprenderlo en su especificidad histórica y su diferencia respecto al presente. De persistir estas limitaciones, los museos escolares podrían no lograr contrarrestar la desorientación temporal generada por la violencia e, incluso, contribuir involuntariamente a ella. También existe el riesgo de que generen impactos emocionales no deseados, lo cual iría en contra de sus propósitos de sanar, restaurar y transformar.

En definitiva, como advierte Popa (2023), el valor de estas iniciativas —que privilegian la construcción de sentido por sobre el desarrollo de competencias analíticas— radica en propiciar experiencias mediante las cuales los estudiantes se involucran activamente con el pasado, negociando su significado en función de las necesidades del presente y las expectativas del futuro. Así, su contribución no reside tanto en el dominio de contenidos o categorías disciplinares, sino en su capacidad para fomentar la representación e instauración

de sentidos compartidos sobre un pasado cuyas consecuencias siguen siendo vigentes en sus vidas y las de sus comunidades.

7. Conclusiones

Esta sección finaliza con una reflexión sobre los principales aportes teóricos y metodológicos del estudio, así como con el reconocimiento de sus limitaciones. Además, se señalan los horizontes abiertos para futuras investigaciones y se formulan algunas recomendaciones.

Este estudio se propuso comprender el fenómeno emergente de los museos escolares de la memoria en Colombia. Para ello, se desarrolló un estudio de caso múltiple centrado en dos iniciativas de musealización escolar sobre el conflicto armado: el Museo Escolar de la Memoria MEM C-13, ubicado en la Comuna 13 de Medellín, y el Museo Escolar de la Memoria Recuerdos de mi Wayco, en Samaniego, Nariño. Ambos casos revisten una relevancia especial para entender el fenómeno en su conjunto, ya que, a pesar de estar situados en regiones geográficas distintas y responder a contextos sociales, políticos, económicos y culturales disímiles, comparten una historia de victimización directa a causa del conflicto armado. Estos casos fueron analizados mediante un marco interpretativo integrado que permitió reconocerlos como expresiones de la cultura histórica de sus comunidades, cuya movilización tiene el potencial de contribuir al desarrollo de la conciencia histórica en los estudiantes.

Guiado por tres preguntas de investigación, el estudio indagó, en primer lugar, por el proceso mediante el cual estas infraestructuras mnemónicas se anclaron en el espacio y en el tiempo, adquiriendo su forma actual de museos escolares de la memoria. En segundo lugar, se analizó el plano narrativo, examinando cómo se constituye en él la representación del pasado violento. Por último, se exploró la manera en que la propuesta de educación histórica de cada museo contribuye a cultivar la conciencia histórica en los estudiantes. Para abordar estas cuestiones, se adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo, orientado a desentrañar los significados situados en los distintos planos de realidad que configuran estos museos. La producción y análisis de la información se llevó a cabo mediante observación participante, entrevistas individuales y grupales, así como investigación audiovisual.

Los hallazgos muestran que estos museos escolares cumplen una función clave de mediación temporal con el pasado, al construir representaciones narrativas sobre la violencia vivida por sus comunidades en respuesta a necesidades de orientación temporal derivadas de la memoria colectiva. La educación histórica, en estos espacios, se utiliza para reforzar tales representaciones que cumplen fines memoriales, escapando en ocasiones al filtro crítico de los conceptos y procedimientos propios de la historia académica. Debido a esta limitación, su contribución al desarrollo de competencias intelectuales vinculadas al pensamiento histórico disciplinar es modesta. Aun así, es posible hacer reconocimiento de aportes puntuales que tienen que ver con el fortalecimiento de dimensiones identitarias y afectivas de

la conciencia histórica, como el autorreconocimiento de los estudiantes en relación con la historia como sujetos transformadores; y, el desarrollo de una sensibilidad hacia el pasado a partir de su experimentación emocional en el presente.

7.1. Principales contribuciones de la investigación

El presente apartado expone las contribuciones que esta investigación ofrece desde una doble perspectiva teórica y metodológica a la comprensión del fenómeno de los museos escolares de la memoria, organizadas en tres líneas principales. En primer lugar, se destacan los aportes al campo de la educación histórica, al fortalecer la relación entre cultura histórica y conciencia histórica. En segundo lugar, se reflexiona cómo, desde su especificidad, el estudio de los museos escolares de la memoria amplía la comprensión de la tipología más amplia de los museos memoriales. Finalmente, se señalan las contribuciones metodológicas derivadas de la adopción de un diseño de estudio de caso múltiple, que permitió capturar la complejidad del fenómeno y articular teoría y evidencia empírica de manera situada y rigurosa.

7.1.1. Aportes de la investigación a una visión integradora entre cultura histórica y conciencia histórica

Con el propósito de comprender en toda su complejidad un fenómeno sin precedentes en el contexto de Colombia y a nivel internacional como los museos escolares de la memoria, uno de los principales aportes de este estudio radica en la construcción y aplicación de un marco analítico que articula de manera integrada las nociones de cultura histórica y conciencia histórica. Esto no implica que una anule a la otra, sino que ambas conservan sus cualidades analíticas distintivas.

Adopción de una perspectiva integradora entre cultura histórica y conciencia histórica. Teóricos como Grever y Adriaansen (2017, 2019) reconocen la interdependencia entre cultura histórica y conciencia histórica, en la medida en que no existe conciencia histórica al margen de la cultura histórica, la cual, a su vez, puede ser transformada como resultado de la agencia histórica orientada por la conciencia histórica. No obstante, propuestas analíticas como la de los mismos autores para analizar la cultura histórica (Grever y Adriaansen, 2017) no se vinculan de manera explícita con la conciencia histórica. De modo similar, los modelos utilizados para operativizar la conciencia histórica en el ámbito educativo formal han tendido a enfocarse en su dimensión interna, individual y cognitiva, relegando su carácter situado y cultural. Como advierte Popa (2023), estos enfoques se centran en los

procedimientos mentales de interpretación del pasado, pero tienden a desligarlos de los marcos históricos y sociales que los posibilitan o limitan.

En contraste, este estudio adopta una perspectiva integradora que asume la conciencia histórica como una capacidad antropológica universal, pero que se ejerce, activa y transforma dentro de marcos culturales e históricos específicos, como los que configuran las comunidades escolares en las que surgieron los museos analizados. De esta manera, se reconoce que los modos de situarse temporalmente y otorgar sentido al pasado en relación con el presente y de proyectarse hacia el futuro, están moldeados por un entramado local de prácticas, instituciones, representaciones de la memoria, narrativas históricas y presupuestos sobre lo que se considera es la historia. Al mismo tiempo, la función práctica de la conciencia histórica —orientar la identidad y la acción en el tiempo— permite reconfigurar activamente esa misma cultura histórica de la que son expresión los museos escolares de la memoria.

A partir de este marco analítico integrador, el análisis empírico de los casos ha generado hallazgos relevantes que no solo enriquecen la comprensión del fenómeno general al que se orienta este estudio, sino que también invitan a repensar algunos de los supuestos asociados a categorías como cultura histórica y conciencia histórica, con importantes implicaciones para su operacionalización en el campo de la educación histórica, ámbito en el cual esta investigación se inscribe de manera sustantiva. A las aportaciones teóricas derivadas de este marco se hace alusión a continuación.

Replanteamiento de la sostenibilidad de infraestructuras mnemónicas surgidas de iniciativas comunitarias. Uno de los principales aportes de este estudio consiste en replantear algunos de los factores que hacen posible la sostenibilidad temporal de las infraestructuras mnemónicas, especialmente en situaciones donde estas no emergen de iniciativas estatales, sino de procesos comunitarios. A diferencia de los modelos dominantes centrados en el Estado —históricamente encargado de implantar estructuras mnemónicas modernas como las escuelas o los museos nacionales bajo lógicas institucionalizadas y estandarizadas—, el análisis de los museos escolares de la memoria evidencia cómo iniciativas nacidas desde abajo logran estabilizar su función de mediación temporal a lo largo del tiempo.

El estudio revela que, aunque el impulso sea comunitario, se configuran roles definidos y estructuras funcionales que reproducen ciertas lógicas verticales propias de los modelos oficiales como los documentados en la obra de autores como Williams (2007) y Sodaro (2018). Esta paradoja se explica, en parte, porque estas iniciativas, pese a su carácter innovador, se desarrollan al interior de instituciones sociales —como la escuela— que operan reproduciendo estructuras rígidas y jerarquizadas.

Lo anterior da lugar a una lógica dual: la cohabitación de formas jerarquizadas de organización con mecanismos de participación horizontal, junto con una apertura a la

espontaneidad, la experimentación y el riesgo. Estos elementos, que pueden pasar inadvertidos, resultan determinantes para su sostenibilidad. En consecuencia, se propone matizar la noción de infraestructuras mnemónicas para que contemple con mayor precisión realidades como la de los museos escolares de la memoria, así como de otros espacios memoriales de base, que operan —no sin contradicciones— incorporando lógicas mixtas que combinan la toma jerarquizada de decisiones con instancias deliberativas, así como la reproducción de rituales pautados con la adopción flexible de estrategias adaptativas frente a los desafíos del entorno. Precisamente, es esta flexibilidad la que les permite llevar a la práctica la función mediadora entre pasado y presente señalada por la teoría, respondiendo a intereses del presente y a expectativas futuras de no repetición de la violencia. Esta versatilidad se evidencia en el uso del espacio expositivo y pedagógico, donde los museos escolares de la memoria no solo preservan los legados del pasado, sino que también los resignifican al ponerlos a dialogar con las condiciones actuales y los deseos futuros, potenciando este efecto mediante la existencia de espacios para exposiciones temporales, como en el caso del MEM C-13, o la ampliación progresiva de la colección, como en Recuerdos de mi Wayco.

Fortalecimiento del análisis narrativo del modelo de cultura histórica. Este estudio amplía el alcance analítico del modelo de cultura histórica propuesto por Grever y Adriaansen (2017), particularmente en lo que respecta a su nivel narrativo. Para ello, se articuló con la propuesta de claves narrativas desarrollada por Bermúdez (2019, 2021), lo que permitió profundizar en el análisis de los mecanismos discursivos mediante los cuales las comunidades configuran las representaciones del pasado en los museos. Se observó qué aspectos son enfatizados, cuáles permanecen marginales o desconectados y cuáles resultan directamente silenciados. Este análisis evidenció efectos claros tanto en el tratamiento ético de la violencia como en la comprensión histórica que de ella se promueve. En conjunto, los museos escolares de la memoria muestran una mayor solidez en lo primero —al favorecer la desnormalización de la violencia—, pero dejan vacíos significativos en lo segundo.

Desde una perspectiva sociocultural y discursiva —como la que también aporta Bermúdez (2014)—, estas limitaciones no deben interpretarse, necesariamente, como descuido o una carencia de pensamiento histórico sofisticado, sino también como una manifestación de mecanismos de protección que se activan frente a los riesgos y vulnerabilidades que puede implicar una indagación histórica crítica y exhaustiva en contextos proclives a la revictimización o la reestigmatización, como es el caso de Samaniego y la Comuna 13. En consecuencia, las condiciones contextuales y relacionales presentes en las comunidades donde se han creado estos museos ayudan a dar cuenta de la manera en que la reflexión ética orientada a la desnaturalización de la violencia se adapta, priorizando funciones sanadoras, cohesionadoras y redentoras, que tienden a sobreponerse a la función

explicativa basada en el análisis riguroso de evidencias y en la consideración de múltiples perspectivas.

Operativización de la conciencia histórica. Por último, este estudio desafía las prevenciones iniciales en torno a la conciencia histórica —calificada como “escurridiza” (Clark y Peck, 2019) e incluso “enigmática” (Grever y Adriaansen, 2019)— y contribuye a su operativización. Con ello amplía el enfoque de educación histórica entendido como desarrollo de la conciencia histórica, tal y como ha sido formulado por Seixas (2004, 2016). Dicho enfoque reconoce que el aprendizaje histórico significativo parte de las memorias controversiales presentes en las comunidades estudiantiles (Bermúdez et al., 2020). Sin embargo, busca racionalizar la memoria colectiva, atenuando su carga emotiva y sus vínculos identitarios mediante el desarrollo de la capacidad de pensar históricamente. Tal desarrollo se plantea como propósito central de la educación histórica y como condición imprescindible para la formación de la conciencia histórica.

Bajo este marco, se observa que la implementación de propuestas educativas y museísticas en los museos escolares de la memoria tiende a reforzar la memoria colectiva que motivó su creación. No obstante, no logra transformarla en representaciones construidas según los estándares disciplinares de la historia. En consecuencia, sus aportes al desarrollo de la conciencia histórica quedan fuera del alcance de este enfoque. Con el fin de incluir dichas contribuciones en el análisis, el énfasis se desplazó de la capacidad para pensar históricamente a la construcción y apropiación de significados históricos, derivados de la movilización de la cultura histórica disponible en estos espacios, lo que responde no solo a fines intelectuales, sino también identitarios, emocionales y relacionales.

Este tránsito se fundamentó en planteamientos como los de Nordgren (2016), quien sostiene que la educación histórica no solo puede, sino que también debe, fomentar tanto el aprendizaje de los usos académicos de la historia como de otros usos orientados a la formación identitaria y al ejercicio de agencia en la realidad circundante. Asimismo, se apoya en los aportes de Popa (2022, 2023), quien sostiene que, además de promover la comprensión del pasado, la conciencia histórica también se desarrolla al cultivar habilidades como el autorreconocimiento y la sensibilidad hacia el pasado.

Luego de integrar estas ideas al marco analítico, se constató que los museos escolares de la memoria no promueven una comprensión profunda y sostenida del pasado desde una lógica disciplinar. Esto se debe, en gran medida, a las preconcepciones sobre la historia que circulan en los entornos escolares y que, al ser asumidas por sus creadores, interfieren en el diálogo entre historia y memoria. No obstante, se evidenció que estos museos sí contribuyen a que las nuevas generaciones se vinculen con el pasado al reconocerse como sujetos históricos con capacidad de agencia para incidir en su devenir. Además, estimulan respuestas empáticas que favorecen la identificación con las personas afectadas y con los

hechos que las marcaron, lo que permite experimentar el pasado no solo como algo cercano, sino también como emocionalmente significativo.

El surgimiento de los museos escolares de la memoria evidencia el desdibujamiento de las fronteras entre la educación histórica y la historia popular (Bermúdez y Epstein, 2020). Aunque emergen en instituciones educativas formales, sus propuestas se proyectan más allá de la enseñanza escolar de la historia que tiene lugar dentro del aula. Por ello, su análisis exige la incorporación de marcos —como el acá propuesto— que sean receptivos a dimensiones de la conciencia histórica que exceden lo puramente racional, pues estas también se activan y adquieren relevancia en dichos contextos. De este modo, se evita —como advierte Körber (2016)— subestimar la complejidad de la experiencia humana con el pasado.

7.1.2. Aportes para comprender la hibridez de los museos memoriales en contextos contingentes

Los museos memoriales han alcanzado a escala global una forma y misión suficientemente coherentes, al punto de constituir una tipología consolidada (Williams, 2007). Comparten el propósito de honrar a las víctimas de la violencia e involucrar al público en procesos de formación ciudadana mediante estrategias experienciales y afectivas que generan empatía e identificación (Sodaro, 2018). Ahora bien, al trasladar estos planteamientos a los museos escolares de la memoria, su especificidad invita a ampliar la comprensión de las infraestructuras mnemónicas incluidas en esta tipología. Esta especificidad se manifiesta en un carácter híbrido, marcado por tendencias simultáneas —y en ocasiones contradictorias— vinculadas tanto a la contingencia de la realidad que viven las comunidades como a la estructura de la institución escolar en la que surgen. En conjunto, el reconocimiento de estas tensiones permite comprender a los museos escolares de la memoria —y, por extensión, a los museos memoriales— como espacios vivos e inacabados, capaces de mediar entre pasado, presente y futuro a través de prácticas memoriales en constante transformación.

Diversificación de la misión conmemorativa en contextos de violencia persistente. Bajo el nuevo paradigma conmemorativo que se ha expandido en el mundo desde mediados del siglo XX (Bickford y Sodaro, 2010), la memoria dejó de entenderse como un simple procesamiento de información sobre el pasado para asumirse como una práctica orientada a organizar de manera fundamental el comportamiento presente y futuro (Boyer, 2009). En esta misma línea, la emergencia de los museos memoriales como formatos culturales híbridos expresa la convicción de que la rememoración y la comprensión del pasado violento son indispensables para detenerla en el presente y evitar su repetición en el

futuro (Sodaro, 2018). Esta intermediación entre pasado, presente y futuro está ampliamente documentada por la literatura y se ilustra con claridad en los museos escolares de la memoria en Colombia. Su surgimiento en contextos locales responde a motivaciones fundacionales diversas, que van desde el acatamiento de mandatos legales hasta la reacción frente a la invisibilidad de las memorias comunitarias. Dichas motivaciones determinan, en algunos casos, si la conmemoración se centra en un acontecimiento traumático puntual que ha producido daño masivo (Williams, 2007), o bien en hechos dispersos del pasado.

Con el paso del tiempo, sin embargo, estos museos han ido mutando en función de nuevas necesidades, tensiones y demandas de las comunidades en que se inscriben. Una de las más significativas es la de recordar la violencia del pasado cuando esta continúa moldeando la experiencia del presente y la construcción de futuros posibles, ya sea por su persistencia directa o por su reproducción en formas estructurales y culturales. Esta situación intensifica los vínculos entre las distintas dimensiones temporales y conduce a una diversificación de los hechos conmemorados. Por consiguiente, los museos escolares de la memoria no se limitan a rememorar violencias del pasado, sino que también abordan aquellas que persisten en el presente, permean la escuela y afectan la vida de sus integrantes como parte de un esfuerzo por evitar su repetición futura. Esta lógica, además, puede hacerse extensiva a otros museos memoriales que operan en sociedades donde no existe una transición clara de la guerra a la paz, como ocurre en Colombia (García-Godos y Lid, 2010).

Preservación y resignificación del pasado en función de las dinámicas de violencia y paz. En consonancia con la discusión previa sobre la diversificación del pasado objeto de conmemoración, los museos escolares de la memoria, al adoptar la forma de museos memoriales, se distinguen de monumentos, memoriales o museos que los antecedieron. A diferencia de aquellos, no se limitan a actuar como contenedores del pasado orientados a preservar la memoria gloriosa de la nación de manera intacta (Williams, 2007). Por el contrario, suelen expresar mejor la realidad presente y sus contradicciones, junto con los deseos futuros de las colectividades que los han creado, que su propio pasado (Sodaro, 2018). De este modo, convierten la memoria en un objeto de reinterpretación y resignificación permanente. Esta dinámica se materializa tanto en la configuración espacial —con áreas dedicadas prioritariamente a la conservación y otras concebidas para la transformación— como en las prácticas curatoriales, que se modifican en respuesta a los contextos sociales inmediatos. Dichos contextos, atravesados por la coexistencia de violencia persistente y esfuerzos de construcción de paz, condicionan de manera decisiva la forma en que la memoria se articula en el presente y se proyecta hacia el futuro.

Sostenibilidad en razón de un equilibrio dinámico entre continuidad e improvisación. La sostenibilidad de los museos escolares de la memoria no depende únicamente de conservar intactas sus prácticas estandarizadas, sino también de su

capacidad para adaptarse a contextos locales marcados por la persistencia de la violencia y, a la vez, por los esfuerzos de construcción de paz. Este desafío revela que su permanencia se sostiene en un equilibrio dinámico entre estabilidad e innovación. Por un lado, como advierte la literatura, las prácticas rituales estructurantes definen roles y funciones que aseguran la continuidad institucional y fortalecen su identidad (Grever & Adriaansen, 2017). Por otro, la improvisación y la creatividad curatorial permiten responder a nuevas demandas sociales y ajustarse a escenarios cambiantes, un aspecto poco considerado incluso en obras de referencia sobre los museos memoriales (Williams, 2007; Sodaro, 2018). En consecuencia, la convivencia de estas modalidades, aparentemente opuestas, no solo garantiza la sostenibilidad de estos museos, sino que también potencia su capacidad para mediar entre pasado, presente y futuro, consolidando su relevancia en la construcción y gestión de la memoria colectiva.

Verticalidad y horizontalidad como reflejo de la tensión entre participación y jerarquización. Al igual que la articulación entre continuidad e improvisación sostiene a los museos escolares de la memoria en el tiempo, la coexistencia de prácticas verticales y horizontales en su gestión y funcionamiento revela una tensión estructural entre participación y reproducción de la jerarquización institucional. Las exposiciones que integran múltiples testimonios y conmemoran eventos trágicos suelen orientarse hacia modelos participativos (Asensio & Pol, 2017). Sin embargo, al estar insertos en el marco escolar, estos museos continúan sujetos a lógicas verticales propias de instituciones que, pese a sus perspectivas de innovación, tienden a reproducir relaciones jerárquicas y a profundizar —de manera voluntaria o no— ciertas brechas de poder. Este condicionamiento limita la horizontalidad y reduce el alcance real de la participación comunitaria. El análisis de los museos escolares de la memoria —y de los museos memoriales en general— únicamente desde enfoques rígidos como la tríada clásica de expositor, objeto y espectador (Andermann & Arnold-de Simine, 2012) corre el riesgo de invisibilizar las dinámicas duales aquí señaladas. Incluso perspectivas más horizontales, como la noción de comunidad, que privilegia la colaboración en la producción de memoria y a la que se aproximan los nuevos museos, enfrentan la misma limitación si no reconocen que, aun en iniciativas de carácter comunitario, persisten desequilibrios en las relaciones de poder que resultan difíciles de desarraigar.

En conclusión, esta investigación muestra que, aunque los museos escolares de la memoria reproducen ciertas cualidades del modelo consolidado de museo memorial, su especificidad complejiza la tipología general de estos espacios. Al articular dimensiones híbridas que combinan la contingencia de las realidades locales con la estructura escolar, al intensificar los vínculos entre pasado, presente y futuro, al diversificar los hechos conmemorados, al adaptar dinámicas de conservación e innovación y al integrar instancias de participación comunitaria dentro de instituciones jerarquizadas, estos museos se

constituyen en espacios vivos, polifónicos y en constante resignificación, capaces de mediar entre memorias colectivas, enseñanza histórica y construcción de paz.

7.1.3. Aportes de la adopción de un diseño metodológico de estudio de caso múltiple

Además de sus contribuciones teóricas, este estudio ofrece aportes metodológicos relevantes, derivados de decisiones que, al ser adoptadas, enriquecieron el proceso de investigación en sus distintas fases. Estos se formulan a continuación.

Captación de manifestaciones diversas del fenómeno mediante un estudio de caso múltiple. En primer lugar, la adopción de un diseño cualitativo e interpretativo de estudio de caso múltiple resultó adecuada para abarcar un fenómeno emergente y poco documentado como los museos escolares de la memoria. La aplicación de una lógica pragmática en la selección de los casos —basada en criterios de acceso y viabilidad— permitió priorizar experiencias significativas, lo que condujo a la conformación de una muestra acotada pero fértil, con alto potencial de aprendizaje. Esta decisión hizo posible no solo atender a las particularidades contextuales de cada experiencia, sino también construir una comprensión más rica y matizada del fenómeno general mediante la comparación de patrones, divergencias y formas de articulación entre los casos.

Presencia activa y responsable en contextos de investigación sensibles. En segundo lugar, para llevar a cabo el trabajo de campo, se hizo presencia activa en los escenarios de investigación, ubicados en contextos educativos y territorios impactados por dinámicas de violencia. Esto exigió establecer una relación cercana, respetuosa y cautelosa con los participantes y sus experiencias, de modo que se pudiera cumplir con los propósitos de la investigación sin incurrir en acciones revictimizantes. El equilibrio entre la cercanía empática y la distancia analítica permitió una vinculación humana con el fenómeno y con quienes se hallan involucrados con él, sin renunciar a una posición reflexiva y crítica.

Registro de múltiples dimensiones del fenómeno mediante estrategia híbrida. En tercer lugar, la integración de observación directa, entrevistas en profundidad y producción audiovisual participativa permitió acceder a dimensiones materiales, simbólicas y subjetivas de los casos seleccionados. La diversidad de fuentes —desde archivo fotográfico y audiovisual hasta relatos en primera persona— fortaleció el carácter polifónico del estudio, al incorporar múltiples voces y registro de experiencia. Asimismo, se tomaron medidas para mitigar las asimetrías de poder propias del entorno escolar, promoviendo la participación libre —especialmente de los estudiantes— y reconociendo sus voces como aportes legítimos al proceso investigativo. La producción y devolución de videoguías reforzó, además, el enfoque dialógico y colaborativo de la investigación, propiciando que esta no solo resultara útil para el

investigador, sino también significativa para las comunidades participantes, y evitando que se convirtiera en una práctica extractiva de sus saberes.

Estructuración escalonada del marco analítico para integrar teoría y evidencia.

Finalmente, la construcción del marco analítico siguió una lógica descendente que partió de categorías teóricas centrales —como conciencia histórica y cultura histórica— para desplegarse en niveles y subniveles vinculados con ellas. Esta organización escalonada permitió abordar la complejidad del fenómeno sin perder su especificidad contextual y facilitó un tránsito sistemático entre lo abstracto y lo concreto. A lo largo del análisis, esta estructura favoreció un diálogo fluido entre teoría y evidencia empírica, lo que dio lugar a interpretaciones sólidamente fundamentadas, de las cuales se desprenden los aportes desarrollados en esta sección.

En conjunto, los aprendizajes desarrollados en el plano teórico y metodológico de este estudio constituyen una contribución para futuras investigaciones interesadas en comprender, desde una perspectiva situada, cómo las personas se relacionan con el pasado violento, le atribuyen significado para aprender de él y lo apropian como recurso para orientar su existencia, tal como puede ocurrir en otros museos escolares de la memoria o en otras modalidades de museos memoriales.

7.2. Limitaciones de la investigación

Junto con los aportes del estudio, se reconocen algunas limitaciones que, si bien no disminuyen su valor, sí invitan a asumir una mirada crítica sobre sus alcances y recuerdan que la comprensión del fenómeno aún está en construcción. La reflexión sobre estas restricciones metodológicas, contextuales y analíticas no solo contribuye a dimensionar adecuadamente los resultados, sino que también permite identificar oportunidades de mejora y abre nuevas líneas de investigación.

Conformación pragmática de la muestra y desatención de matices relevantes.

Aunque la generalización de hallazgos a partir de una muestra representativa no hacía parte de los propósitos iniciales —pues el objetivo fue comprender el fenómeno general desde la especificidad de los casos seleccionados—, la inclusión de experiencias adicionales de museos escolares de la memoria habría permitido captar matices adicionales relevantes. En particular, podrían haberse incorporado casos situados en contextos donde la violencia ha cesado, lo cual probablemente implicaría formas distintas de situarse frente al pasado, de representar la violencia y de apropiarse de sus significados.

Persistencia de barreras institucionales a la vinculación activa de los participantes. Por otra parte, aunque la investigación contempló medidas para empoderar a los participantes —especialmente a los estudiantes— y sortear las asimetrías de poder

prevalecientes en las instituciones educativas, estas no siempre lograron sobreponerse a la rigidez del contexto escolar. Se elaboraron, por ejemplo, formatos de consentimiento informado adaptados a distintos públicos, incluyendo versiones específicas para adolescentes, con el fin de garantizar la voluntariedad y el respeto a la participación libre de todos los involucrados. No obstante, a pesar de estas precauciones y de la adaptación progresiva de metodologías e instrumentos durante la recolección de información, las dinámicas institucionales jerarquizadas y adultocéntricas limitaron en ciertos momentos la aplicación efectiva de dichos principios. Estas situaciones podrían asumirse como condiciones dadas de los entornos educativos y, por tanto, pasarse por alto. Sin embargo, este estudio opta por entenderlas como oportunidades para seguir imaginando y experimentando con diseños metodológicos que permitan sortear creativamente las inequidades propias de estos espacios. Esto implicaría avanzar hacia formas de investigación que no solo mitiguen las relaciones verticales, sino que reconozcan genuinamente a los estudiantes como interlocutores plenos y no como población cautiva. Supone tiempo y esfuerzo, pero solo así sería posible consolidar enfoques más democráticos y justos, que fortalezcan el carácter participativo y emancipador de la investigación educativa.

Insuficiencia de marcos específicos para la interpretación de material audiovisual. En esta misma línea, la conducción de investigación visual como parte de la estrategia híbrida de recolección de información representó un paso importante en la experimentación metodológica orientada a favorecer el empoderamiento estudiantil en la coproducción de conocimiento sobre los museos creados en sus escuelas. Se había previsto que los insumos generados durante los talleres audiovisuales sirvieran como información de contraste durante el análisis, en diálogo con la observación y las entrevistas. Sin embargo, la falta de un marco interpretativo específico para el material audiovisual dificultó captar su particularidad y, en consecuencia, integrarlo con la misma profundidad que otros tipos de datos durante el análisis y la generación de hallazgos. En consecuencia, el principal valor de las videoguías se expresó como producto de devolución a las comunidades educativas, actuando como materiales editados que fueron recibidos con gratitud y que permitieron a estudiantes, docentes y otros actores reflexionar sobre lo que han logrado con sus iniciativas y comunicarlas dentro y fuera de sus escuelas. Futuras investigaciones podrían asumir el reto de desarrollar marcos metodológicos e interpretativos que permitan integrar de forma más sistemática los significados contenidos en las producciones audiovisuales realizadas por los propios participantes. Esto no solo ampliaría las posibilidades de comprensión del fenómeno, sino que también fortalecería el carácter colaborativo y dialógico del estudio de estas experiencias escolares.

Limitación del enfoque y los resultados para evaluar el impacto de los museos escolares de la memoria en el aprendizaje histórico. Finalmente, es importante señalar que esta investigación no se propuso evaluar, en sentido estricto, el impacto de los museos escolares de la memoria en el aprendizaje histórico de los estudiantes. Si bien durante el trabajo de campo se exploraron los aprendizajes que los participantes manifestaban haber construido a partir de su experiencia en ellos, el enfoque cualitativo e interpretativo adoptado no permitía medir variaciones ni establecer relaciones causales y explicativas entre la experiencia museística y el aprendizaje histórico. Dado que este último es un proceso complejo, las conclusiones de este estudio pueden servir como base para la formulación de investigaciones posteriores que, mediante diseños experimentales, indaguen en el impacto de estos dispositivos híbridos en relación con la progresión en la comprensión histórica, la disposición en el tiempo a actuar sobre el curso de la historia o la capacidad de generar respuestas empáticas a partir de la vivencia del pasado como algo cercano. Todas estas cuestiones exceden los alcances del estudio de caso múltiple tal como aquí fue concebido e implementado.

7.3. Perspectivas futuras de desarrollo derivadas de la investigación

Los resultados obtenidos en esta tesis no representan un punto de llegada definitivo, sino un punto de partida que abre nuevos horizontes y permite trazar proyecciones futuras. La investigación sobre los museos escolares de la memoria ha identificado aportes significativos y, al mismo tiempo, limitaciones que señalan rutas de continuidad en dos planos complementarios: en el terreno académico, mediante la formulación de líneas de investigación que amplíen y contrasten lo desarrollado; y en el plano práctico, a través de recomendaciones orientadas a fortalecer el potencial de estos espacios. De este modo, las nuevas líneas de investigación, en articulación con la intervención educativa, buscan profundizar en el conocimiento del fenómeno y consolidar el posicionamiento pedagógico y político de los museos escolares de la memoria.

7.3.1. Líneas de investigación futura

Como todo proceso investigativo, la presente tesis no agota las preguntas que motivaron su desarrollo. Por el contrario, las decisiones teóricas, metodológicas y los hallazgos que surgieron a partir de ellas abren nuevas rutas para seguir profundizando en la comprensión del fenómeno de los museos escolares de la memoria. Dichas rutas apuntan principalmente a la ampliación empírica del estudio en el contexto colombiano y a la comparación con experiencias afines dentro del campo más amplio de los museos

memoriales, con el fin de consolidar un marco analítico que articule la cultura histórica y la conciencia histórica en escenarios pedagógicos y sociales diversos.

Recuperar y analizar el tercer caso de estudio. Una primera línea de investigación consiste en retomar el análisis del tercer caso de estudio, el Centro de Memoria Histórica Matapita, para el cual se recopilaron datos durante el trabajo de campo pero que no fue incluido en el análisis final. Este ejercicio permitiría fortalecer la robustez empírica de la tesis, así como matizar y contrastar las tendencias identificadas en los dos casos abordados. Su incorporación contribuiría también a dar continuidad a la sistematización del fenómeno de los museos escolares de la memoria en Colombia, aportando a la construcción de un mapa más amplio y heterogéneo.

Ampliación empírica hacia el conjunto de museos escolares en Colombia. En continuidad con la línea anterior, la segunda línea se proyecta como una fase de ampliación orientada a caracterizar el conjunto más amplio de museos escolares de la memoria existentes en el país. Dado que el abordaje en profundidad de cada caso implicaría un alto costo metodológico, sería pertinente ajustar la estrategia híbrida ya implementada, priorizando métodos más expeditos como la observación participante y las entrevistas individuales y colectivas semiestructuradas. Ello permitiría incluir, bajo un diseño de caso múltiple, un número mayor de experiencias sin renunciar a la densidad interpretativa, e identificar al mismo tiempo patrones comunes, variaciones regionales y tipologías. Esta línea de trabajo demandaría la conformación de un equipo de investigación, reconociendo lo desafiante que resulta para un solo investigador responder a las exigencias de un diseño de esta naturaleza. Con todo, una ampliación de este alcance resultaría fundamental no solo para comprender la magnitud y diversidad del fenómeno en el contexto colombiano, sino también para reforzar insumos comparativos de cara a futuros estudios internacionales.

Comparación con otros tipos de museos memoriales. Una tercera línea de investigación futura consiste en ampliar la perspectiva comparativa hacia otras experiencias de museos memoriales. Esta comparación podría establecerse tanto con iniciativas oficiales como con museos comunitarios, que abarcan la conmemoración de fenómenos ligados a dictaduras, apartheid, conflictos étnicos u otras formas de violencia política, social y ambiental. Un ejercicio de este tipo permitiría situar las particularidades de los museos escolares de la memoria en Colombia dentro del campo internacional de estudios de memoria, al tiempo que posibilitaría refinar el marco analítico al confrontarlo con expresiones memoriales de distinta naturaleza y génesis. El contraste iluminaría tensiones, continuidades y especificidades pedagógicas que atraviesan los procesos de memorialización en escenarios de diversa escala, y contribuiría a validar la aplicabilidad del marco desarrollado más allá del ámbito escolar.

En conjunto, estas líneas de investigación proyectan una agenda de continuidad y expansión que se nutre tanto de los vacíos dejados por la tesis como de las posibilidades abiertas por sus aportes. Retomar el tercer caso, ampliar el espectro hacia el conjunto nacional de museos escolares de la memoria y contrastar sus dinámicas con otros tipos de museos memoriales permitirá refinar el marco analítico desarrollado, fortalecer el conocimiento comparativo y consolidar este campo emergente en la intersección entre la educación histórica —formal y no formal— y la musealización de experiencias violentas.

7.3.2. Recomendaciones para el fortalecimiento de los museos escolares de la memoria

Tras reflexionar sobre los aciertos y limitaciones identificados en este estudio, se presentan recomendaciones orientadas a potenciar las contribuciones pedagógicas de los museos escolares de la memoria. Estas derivan directamente del diagnóstico de necesidades realizado en los casos analizados y buscan consolidar el rol de los museos como espacios formativos desde la perspectiva de la educación histórica.

Los museos escolares de la memoria constituyen una forma singular de educación histórica, pues responden a necesidades profundamente sentidas por las comunidades escolares y territoriales. Su labor parte del reconocimiento de los efectos del conflicto armado en la vida cotidiana de estudiantes, familias y docentes, despertando un interés genuino por conocer el pasado reciente de la comunidad. En consecuencia, estos museos fomentan el aprendizaje histórico, la sensibilidad hacia las víctimas, la empatía, la responsabilidad ética y la disposición a defender derechos como la verdad, la justicia, la reparación, la paz y la no repetición. No obstante, este potencial formativo encuentra límites al intentar traducir la experiencia del pasado en una comprensión histórica más amplia y rigurosa. Las representaciones tienden a priorizar formas emocionales que satisfacen necesidades éticas, sociales y políticas del presente —como el reconocimiento de las víctimas o la afirmación de una identidad colectiva resiliente— por encima de un análisis riguroso del pasado. Una de las causas principales de esta limitación es la ausencia de un andamiaje conceptual y metodológico propio de la disciplina histórica, indispensable para problematizar el pasado mediante herramientas del pensamiento histórico.

En este marco, el pensamiento histórico —como señalan Lee (2005) y Seixas y Morton (2013)— implica desarrollar habilidades para evaluar evidencias, identificar cambios y continuidades, analizar causas múltiples, interpretar perspectivas diversas, valorar la significancia histórica y reflexionar éticamente sobre el pasado. El reto no es sustituir la memoria, sino enriquecerla con los marcos críticos de la historia disciplinar. De ahí la importancia de avanzar hacia una historización de la memoria, entendida como integración

dialógica entre memoria e historia que permita problematizar, contextualizar y desnaturalizar los relatos del pasado (Bermúdez et al., 2020). Esta aproximación no niega el valor de la memoria; al contrario, lo amplía, posibilitando interpretaciones más autocríticas y plurales. Los museos escolares de la memoria ya han incorporado conceptos como la significancia histórica y la dimensión ética, cuya operancia podría fortalecerse al ser combinadas con otros conceptos disciplinares: multicausalidad, cambio, continuidad, contingencia y multiperspectividad. De este modo, algunas de las debilidades identificadas se transforman en oportunidades para ampliar la comprensión histórica que se ofrece en estos espacios.

Fortalecimiento del análisis multicausal en la representación de la violencia. Las representaciones de los hechos violentos presentan limitaciones en cuanto a la profundidad del análisis causal. No siempre se explicita cómo interactúan los factores estructurales en el desencadenamiento de episodios violentos en momentos históricos concretos, lo que restringe la comprensión de continuidades y transformaciones de la violencia, así como del papel de los factores locales en su producción y persistencia. Incluso cuando se reconocen elementos contextuales, suelen quedar subordinados a la preponderancia de causas estructurales externas, limitando la construcción de una lectura multicausal que articule dinámicas locales con procesos regionales, nacionales e internacionales.

La comprensión histórica podría enriquecerse mediante la incorporación de conceptos como cambio y continuidad, permitiendo caracterizar las dinámicas de violencia y advertir tanto sus persistencias como sus rupturas a lo largo del tiempo. Asimismo, la revalorización de los factores locales en interacción con los estructurales favorecería una comprensión más matizada de por qué determinados episodios violentos ocurrieron en contextos específicos. Con ello, los museos podrían avanzar hacia narrativas que integren explicaciones multicausales y articulen distintos niveles de análisis, contribuyendo a un entendimiento más amplio y complejo de los procesos históricos que enmarcan la violencia conmemorada.

Fortalecimiento de la multiperspectividad y coordinación entre narrativas disonantes. Las representaciones de los hechos violentos evidencian también limitaciones en la configuración de los sujetos históricos. La categoría de víctima suele supeditarse a una imagen homogénea del “nosotros”, invisibilizando la diversidad interna de las comunidades y las distintas posturas por parte de sus integrantes frente a cuestiones polémicas como la violencia y la paz. Esta homogeneización dificulta reconocer contradicciones y tensiones intracomunitarias, reduciendo la complejidad histórica del conflicto a nivel local. Aunque en ciertos casos se reconoce la agencia de los perpetradores, sus voces son deliberadamente excluidas por razones éticas y de seguridad. Esta omisión limita la posibilidad de articular narrativas divergentes, reduciendo la contrastación de versiones y la construcción de un aprendizaje más dialógico.

La comprensión histórica podría enriquecerse mediante el fortalecimiento de la multiperspectividad y la coordinación entre narrativas disonantes. Ello implica reconocer la heterogeneidad de experiencias de victimización y la pluralidad de posturas dentro de la comunidad, visibilizando tensiones y contradicciones internas. Además, sin otorgar centralidad a los perpetradores, sería posible integrar sus perspectivas de manera crítica, comprendiendo motivaciones, intereses y modos de operar en distintos niveles (local, regional, nacional). Esto permitiría avanzar hacia un marco interpretativo que, al tiempo que dignifica a las víctimas, promueva una comprensión más dialógica, contrastada y profunda de los episodios violentos que han marcado la memoria escolar. Adicionalmente, es de anotar que la incorporación de múltiples perspectivas no solo permite escuchar voces silenciadas, sino que también abre la posibilidad de cuestionar las categorías rígidas con que suele narrarse el conflicto, superando dicotomías simplificadoras y reconociendo ambivalencias y beneficios diferenciales dentro de la comunidad.

Complejización de las categorías de víctimas y victimarios. La representación simplificada de los sujetos históricos suele derivar en una distinción tajante entre víctimas y victimarios, traducida a veces en una oposición rígida entre ganadores y perdedores. Esta dicotomía puede invisibilizar que ciertos sectores de la población local se beneficiaron, directa o indirectamente, del conflicto, aunque no hayan ejercido violencia armada. La oportunidad de mejora radica en ampliar las categorías de análisis para reconocer posiciones intermedias y ambiguas que desborden la oposición binaria. Integrar estos matices permitiría comprender cómo la violencia generó efectos diferenciales y posibilitaría una reflexión más crítica sobre responsabilidades históricas y dilemas éticos. Así, los museos podrían fortalecer narrativas que dignifiquen a las víctimas y visibilicen las complejidades sociales emergentes de la guerra, promoviendo un aprendizaje histórico más profundo y plural.

Reconocimiento de la contingencia y complejidad del cambio histórico. Las narrativas construidas en los museos inspiran esperanza y presentan a los estudiantes como protagonistas y artífices del cambio histórico. Esta exaltación de su agencia los empodera simbólicamente; sin embargo, no siempre se visibiliza que su capacidad transformadora está condicionada por estructuras políticas, económicas y sociales que escapan a su control. Como resultado, se corre el riesgo de perder de vista los obstáculos estructurales que limitan la concreción del futuro proyectado, generando una representación simplificada del cambio histórico. La comprensión histórica podría enriquecerse mediante la incorporación de nociones de contingencia y complejidad, mostrando cómo las acciones individuales o colectivas interactúan con estructuras sociales más amplias. Esto permitiría equilibrar la representación de la agencia de los estudiantes con el reconocimiento de los factores estructurales que condicionan sus posibilidades de acción, promoviendo una interpretación

del cambio histórico que sea inspiradora y realista, fortaleciendo un aprendizaje más crítico y reflexivo.

Complementariedad con acompañamiento psicopedagógico y psicosocial.

Además de estrategias pedagógicas que incorporen conceptos históricos disciplinares y fomenten la distancia crítica, resulta necesario reforzar el acompañamiento psicopedagógico y psicosocial para prevenir daños emocionales derivados de la exposición a contenidos violentos. Aunque esta dimensión suele pasar desapercibida en propuestas de alfabetización histórica, algunas instituciones han desarrollado estrategias preventivas, aprovechando espacios formativos ofrecidos por el CNMH, la JEP y la Comisión de la Verdad. De igual manera, se han generado alianzas con universidades, donde estudiantes de psicología brindan acompañamiento profesional a docentes y estudiantes involucrados en las iniciativas de musealización escolar. Este enfoque complementario asegura que la educación histórica se articule con la protección emocional y el cuidado integral de la comunidad escolar.

Fortalecimiento de la formación docente para la historización de la memoria. En línea con las oportunidades de fortalecimiento de la comprensión histórica detectadas en los museos escolares de la memoria, se propone centrar la atención en la formación docente como estrategia clave para la historización de la memoria. No obstante, esta integración enfrenta desafíos importantes. Existen riesgos de reestigmatización o revictimización, que pueden llevar a las y los educadores a aferrarse a narrativas que restauran la identidad y la cohesión comunitaria, limitando la revisión crítica de la historia. Estos riesgos no son infundados, sino que son reales y requieren atención cuidadosa. Adicionalmente, las preconcepciones que equiparan la historia disciplinar con la historia oficial han ejercido un rol preponderante en la relación entre historia y memoria en los museos, evidenciando vacíos en la formación docente y en el conocimiento de los avances contemporáneos de la historiografía y la didáctica de la historia.

En consecuencia, una recomendación prioritaria es promover procesos de formación docente que actualicen y cualifiquen los saberes de rectores y profesores, considerando su papel como creadores y responsables de los museos. Estos procesos deberían propiciar la apropiación de perspectivas historiográficas críticas —como la historia social, la historia desde abajo, la historia popular, la historia oral o la historia de los subalternos— que han desafiado el monopolio de las versiones oficiales y visibilizado experiencias históricas marginadas (Bermúdez et al., 2020), como las vividas en la Comuna 13 o en Samaniego.

Dicha formación tendría como eje la educación histórica entendida como desarrollo de la conciencia histórica, en una acepción ampliada propuesta en esta investigación. Retoma a Seixas (2004, 2016) e incorpora a Nordgren (2016), quien plantea el uso de la historia como objetivo complementario al aprendizaje de contenidos y al desarrollo del pensamiento histórico; y a Popa (2023), que propone pasar de un énfasis en la progresión de competencias

disciplinares a la creación y apropiación de significados del pasado para la vida. Con este enfoque, en lugar de reproducir una enseñanza tradicional, enciclopédica y memorística, se busca aprovechar los efectos humanizantes de la memoria para alentar a los artífices de los museos —y, a través de ellos, a los estudiantes— no solo a sentir, sino también a cuestionar, comparar y construir sus propias interpretaciones del pasado, incorporando los conceptos y métodos de la disciplina histórica.

La formación docente debe concebirse como un proceso colectivo, no como un espacio magistral centrado en la exposición unidireccional de un experto. Como advierte Padilla (2018), nuevas formas de aproximación crítica a la historia reciente pueden construirse articulando los procesos de formación con los recursos existentes, que en este caso son los propios museos escolares de la memoria. La apropiación crítica de la disciplina histórica puede lograrse mediante debate y reflexión conjunta, donde los participantes se acerquen a nuevas perspectivas, compartan experiencias, retos, dificultades y aspiraciones, tomando como punto de partida sus prácticas pedagógicas, éticas y políticas cotidianas.

Para operacionalizar este proceso de formación, los espacios de encuentro, aprendizaje e intercambio podrían orientarse a:

- Favorecer el reconocimiento mutuo entre representantes de distintos museos, hasta ahora desarrollados de manera aislada.
- Compartir prácticas, saberes y estrategias frente a desafíos comunes.
- Discutir preconcepciones que distancian de la historia disciplinar.
- Explorar propuestas teóricas y metodológicas de la historia y de la educación histórica.
- Reflexionar sobre las oportunidades y dificultades de articular memoria e historia en la musealización escolar del conflicto armado.

Este enfoque puede propiciar que la reapropiación de la disciplina histórica por parte de los docentes se produzca en reconocimiento de los procesos históricos que atraviesan las comunidades escolares donde desarrollan sus prácticas.

Fortalecimiento de la cooperación en lógica de red. Las acciones orientadas a la formación docente no solo podrían redundar en el fortalecimiento de la dimensión pedagógica de los museos, sino que también contribuir al afianzamiento de un sentido de pertenencia entre sus creadores como parte de un fenómeno emergente de carácter nacional. Esto posibilita, por ejemplo, la proyección de los museos escolares de la memoria como una red articulada, capaz de posicionarse como actor colectivo con voz propia en la reflexión nacional e internacional sobre educación histórica, memorialización y musealización del conflicto armado.

En suma, la formación y articulación de los creadores de los museos escolares de la memoria no solo constituye una estrategia para robustecer su dimensión pedagógica y política, sino que también abre una oportunidad de investigación aplicada. Desde este ángulo, podría desarrollarse una línea orientada a explorar cómo los actores que impulsan estos museos responden a los hallazgos aquí presentados y en qué medida están dispuestos a fortalecer sus iniciativas mediante la historización de la memoria, entendida desde el enfoque de la educación histórica como desarrollo de la conciencia histórica. Este tipo de indagación se ubicaría no solo en el terreno de la ampliación empírica propuesta en el apartado anterior, sino también en el de la apropiación práctica de los resultados por parte de los propios participantes. En esa medida, se perfila como una prolongación aplicada de la investigación, que permitiría contrastar las recomendaciones académicas con las dinámicas reales de los actores escolares y comunitarios, y valorar hasta qué punto el marco analítico desarrollado contribuye a orientar procesos de transformación pedagógica y política en el terreno.

7. Conclusions

This section closes with a reflection on the main theoretical and methodological contributions of the study, as well as an acknowledgment of its limitations. In addition, it points out the horizons opened for future research and offers some recommendations.

This study aimed to understand the emerging phenomenon of school memory museums in Colombia. To this end, a multiple case study was conducted focusing on two school musealization initiatives related to the armed conflict: the *Museo Escolar de la Memoria MEM C-13*, located in Comuna 13 of Medellín, and the *Museo Escolar de la Memoria Recuerdos de mi Wayco*, in Samaniego, Nariño. Both cases are particularly relevant for understanding the phenomenon as a whole since, despite being located in different geographical regions and differing in their social, political, economic, and cultural contexts, they nevertheless share a history of direct victimization caused by the armed conflict. These cases were analysed through an integrated interpretive framework that allowed them to be recognized as expressions of the historical culture of their communities, whose mobilization has the potential to contribute to the development of students' historical consciousness.

Guided by three research questions, the study explored, first, the process by which these mnemonic infrastructures became anchored in space and time, acquiring their current form as school memory museums. Second, it analysed the narrative dimension, examining how the representation of the violent past is constructed within it. Finally, it explored how each museum's history education programme contributes to cultivating historical consciousness in students. To address these issues, a qualitative and interpretive approach was adopted, aimed at uncovering the situated meanings within the different layers of reality that shape these museums. Data production and analysis were carried out through participant observation, individual and group interviews, as well as audiovisual research.

The findings show that these school museums play a key role in mediating temporally with the past, by constructing narrative representations of the violence experienced by their communities in response to temporal orientation needs derived from collective memory. Historical education in these spaces is used to reinforce such representations that fulfill memorial purposes, at times bypassing the critical filter of the concepts and procedures of academic history. Because of this limitation, their contribution to the development of intellectual skills linked to disciplinary historical thinking is modest. Nevertheless, it is possible to acknowledge specific contributions related to strengthening the identity and affective dimensions of historical consciousness, such as students' self-recognition in relation to history as transformative subjects, and the development of sensitivity toward the past through its emotional experience in the present.

7.1. Main Contributions of the Research

This section presents the contributions of this study to the understanding of school memory museums, organized into three main lines. First, it highlights the contributions to the field of history education, particularly by strengthening the relationship between historical culture and historical consciousness. Second, it examines how the study of school memory museums, from within their specificity, broadens the understanding of the broader typology of memorial museums. Finally, it identifies the methodological contributions derived from the adoption of a multiple case study design, which made it possible to capture the complexity of the phenomenon and to articulate theory and empirical evidence in a situated and rigorous manner.

7.1.1. Contributions of the Research to Reinforcing the Integration Between Historical Culture and Historical Consciousness

With the aim of fully grasping the complexity of an unprecedented phenomenon in both the Colombian and international contexts—namely, school memory museums—one of the main contributions of this study lies in the construction and application of an analytical framework that brings together the notions of historical culture and historical consciousness. This does not imply that one negates the other; rather, both retain their distinctive analytical qualities.

Adopting an Integrative Stance Between Historical Culture and Historical Consciousness. Theorists such as Grever and Adriaansen (2017, 2019) emphasize the interdependence between historical culture and historical consciousness: there can be no historical consciousness apart from historical culture, which, in turn, may be transformed through historical agency guided by historical consciousness. Yet, analytical models such as those developed by the same authors for studying historical culture (Grever & Adriaansen, 2017) are not explicitly connected to historical consciousness. Likewise, the frameworks commonly used to operationalize historical consciousness in formal education tend to focus on its internal, individual, and cognitive dimensions, while neglecting its situated and cultural character. As Popa (2023) observes, these approaches emphasize the mental procedures involved in interpreting the past but often detach them from the historical and social contexts that enable or constrain them.

In contrast, this study adopts an integrative perspective that conceives historical consciousness as a universal anthropological capacity, but one that is exercised, activated, and transformed within specific cultural and historical frameworks—such as those shaping the school communities in which the analysed museums emerged. From this perspective, the

ways in which individuals situate themselves temporally, attribute meaning to the past in relation to the present, and project themselves into the future are understood as being shaped by a local web of practices, institutions, memory representations, historical narratives, and assumptions about what counts as history. At the same time, the practical function of historical consciousness—orienting identity and action through time—allows for the active reconfiguration of the very historical culture of which school memory museums are themselves an expression.

Drawing on this integrative analytical framework, the empirical analysis of the cases has yielded significant findings that not only enrich understanding of the broader phenomenon under study but also call for a reconsideration of some of the assumptions associated with categories such as historical culture and historical consciousness. These insights carry important implications for their operationalization in the field of history education, the domain in which this research is substantively situated. The theoretical contributions derived from this framework are discussed below.

Rethinking the Sustainability of Mnemonic Infrastructures Emerging from Community-Based Initiatives. One of the main contributions of this study lies in rethinking the factors that enable the temporal sustainability of mnemonic infrastructures, particularly in situations where these do not originate from state initiatives but from community-driven ones. Unlike dominant models centered on the state—historically responsible for establishing modern mnemonic structures such as schools or national museums under institutionalized and standardized logics—the analysis of school memory museums provides new insights into how status and distinctive roles are defined and functional structures are configured, often reproducing certain vertical logics characteristic of official models, as documented by authors such as Williams (2007) and Sodaro (2018). This paradox is explained, in part, by the fact that these initiatives, despite their innovative nature, develop within social institutions—such as schools—that operate by reproducing rigid and hierarchical structures.

This dynamic gives rise to a dual logic: the coexistence of hierarchical forms of organization with mechanisms of horizontal participation, combined with an openness to spontaneity, experimentation, and risk-taking. These elements, often overlooked, prove decisive for the sustainability of community- and locally based mnemonic structures. Consequently, the notion of mnemonic infrastructures should be nuanced so that it more accurately captures realities such as those of school memory museums and other grassroots memorial spaces, which operate—though not without contradictions—by incorporating mixed logics. These combine hierarchical decision-making with deliberative processes, as well as the reproduction of structured rituals with the flexible adoption of adaptive strategies in response to contextual challenges.

It is precisely this flexibility that enables them to enact the mediating function between past and present described in theory, responding to present concerns and to future expectations of non-repetition of violence. This versatility becomes evident in the use of exhibition and pedagogical spaces, where school memory museums not only preserve the legacies of the past but also re-signify them by bringing them into dialogue with current conditions and future aspirations. This effect is reinforced by the existence of spaces for temporary exhibitions, as in the case of MEM C-13, or by the progressive expansion of the collection, as in *Recuerdos de mi Wayco*.

Strengthening the Narrative Analysis of the Historical Culture Model. This study expands the analytical scope of the historical culture model proposed by Grever and Adriaansen (2017), particularly regarding its narrative dimension. To this end, it was integrated with Bermúdez's ten narrative keys model (2019, 2021), enabling a deeper analysis of the discursive mechanisms through which communities around museums construct representations of their past. The study examined which aspects are emphasized, which remain marginal or disconnected, and which are directly silenced. This analysis revealed clear effects on both the ethical treatment of violence and the historical understanding promoted by the museums. Overall, school memory museums demonstrate greater strength in the former—by fostering the denormalization of violence—while leaving notable gaps in the latter.

From a sociocultural and discursive perspective—as also highlighted by Bermúdez (2014)—these limitations should not necessarily be interpreted as oversight or a lack of sophisticated historical thinking. They may also function as defensive mechanisms activated in response to the risks and vulnerabilities associated with conducting a critical and thorough historical inquiry in contexts prone to revictimization or re-stigmatization, such as Samaniego and Comuna 13. Consequently, the contextual and relational conditions present in the communities where these museums were established help explain how ethical reflection aimed at denormalizing violence is adapted, prioritizing healing, cohesion, and redemptive functions, which often take precedence over the explanatory function based on rigorous evidence analysis and consideration of multiple perspectives.

Operationalizing Historical Consciousness. Finally, this study challenges initial reservations regarding historical consciousness—often described as “elusive” (Clark & Peck, 2019) or even “enigmatic” (Grever & Adriaansen, 2019)—and contributes to its operationalization. In doing so, it expands the approach to history education understood as the development of historical consciousness, as formulated by Seixas (2004, 2016). This approach recognizes that meaningful historical learning begins with taking into consideration the controversial memories present in student communities (Bermúdez et al., 2020). However, it tends to rationalize collective memory, attenuating its emotional charge and identity-related links through the development of the capacity to think historically. Such development is framed

as a central objective of history education and as a necessary condition for the formation of historical consciousness.

Within this framework, the implementation of educational and museological programmes in school memory museums tends to reinforce the collective memory that motivated their creation. Nevertheless, it does not transform that memory into representations constructed according to the disciplinary standards of history. Consequently, their contributions to the development of historical consciousness fall outside the scope of this approach. To include these contributions in the analysis, the focus shifted from the capacity to think historically to the construction and appropriation of historical meanings derived from the mobilization of historical culture available in these spaces, addressing not only intellectual purposes but also identity-related, emotional, and relational ones.

This transition is grounded in the work of scholars such as Nordgren (2016), who argues that history education can and should foster both the learning of academic uses of history and other uses aimed at identity formation and exercising agency in one's surrounding reality. It is also supported by Popa (2022, 2023), who emphasizes that historical consciousness develops not only through promoting understanding of the past but also by cultivating skills such as self-recognition and sensitivity toward the past.

By integrating these ideas into the analytical framework, it was observed that school memory museums do not promote a deep and sustained understanding of the past from a disciplinary perspective. This is largely due to preconceived notions of history circulating in school settings that, when adopted by museum creators, interfere with the dialogue between history and memory. Nevertheless, these museums do contribute to connecting new generations with their community's past by helping them recognize themselves as historical subjects with the capacity to influence their own future. Additionally, they foster empathetic responses that encourage identification with affected individuals and with the events that shaped their lives, enabling the past to be experienced not only as proximate but also as emotionally significant.

The emergence of school memory museums highlights the blurring of boundaries between history education and popular history (Bermúdez & Epstein, 2020). Although they arise within formal educational institutions, their educational remit extends beyond classroom-based teaching of history. Accordingly, their analysis requires frameworks—such as the one proposed here—that are receptive to dimensions of historical consciousness that exceed purely rational considerations, as these gain significance in these contexts. In this way, as Körber (2016) warns, one avoids underestimating the complexity of human experience with the past.

7.1.2. Contributions to Understanding the Hybridity of Memorial Museums in Contingent Contexts

Memorial museums have attained a coherent form and mission at a global scale, to the point of constituting a consolidated typology (Williams, 2007). They share the aim of honouring victims of violence and engaging the public in civic formation through experiential and affective strategies that foster empathy and identification (Sodaro, 2018). However, when these ideas are applied to school memory museums, their specificity invites a broader understanding of the mnemonic infrastructures encompassed within this typology. This specificity manifests as a hybrid character, marked by simultaneous—and at times contradictory—tendencies, arising both from the contingency of the communities' lived realities and the structure of the educational institution in which they emerge. Taken together, acknowledging these tensions allows school memory museums—and, by extension, memorial museums—to be understood as living and unfinished spaces, capable of mediating between past, present, and future through memorial practices in constant transformation.

Diversification of Commemorative Activity in Contexts of Persistent Violence.

Under the new commemorative paradigm that has spread globally since the mid-twentieth century (Bickford & Sodaro, 2010), memory ceased to be understood merely as the processing of information about the past and instead became a practice fundamentally oriented toward organizing present and future behaviour (Boyer, 2009). In this same vein, the emergence of memorial museums as hybrid cultural formats reflects the conviction that remembering and understanding the violent past is essential to preventing its recurrence in the present and its repetition in the future (Sodaro, 2018).

This mediation between past, present, and future is well documented in the literature and is illustrated clearly by school memory museums in Colombia. Their emergence in local contexts responds to diverse foundational motivations, ranging from compliance with legal mandates to reactions against the invisibility of community memories. These motivations determine, in some cases, whether commemoration focuses on a specific traumatic event that caused mass devastation (Williams, 2007) or on more dispersed past events.

Over time, however, these museums have evolved in response to new needs, tensions, and demands of the communities in which they are embedded. One of the most significant is the need to remember past violence when it continues to shape present experiences and the construction of possible futures—either through its direct persistence or its reproduction via structural and cultural forms. This situation intensifies the links between different temporal dimensions and leads to a diversification of the commemorated events. Consequently, school memory museums do not merely recall past violence; they also address forms of violence that persist in the present, permeate the school, and affect the lives of its

members as part of an effort to prevent future recurrence. This logic can also be extended to other memorial museums operating in societies without a clear transition from war to peace, as is the case in Colombia (García-Godos & Lid, 2010).

Preservation and Re-signification of the Past in Relation to Dynamics of Violence and Peace. In line with the previous discussion on the diversification of the past subject to commemoration, school memory museums, by adopting the form of memorial museums, distinguish themselves from monuments, memorials, or museums that preceded them. Unlike these earlier forms, they do not merely function as containers of the past aimed at preserving the glorious memory of the nation intact (Williams, 2007). On the contrary, they can be more expressive of the present reality and its contradictions, as well as of the future aspirations of the communities that created them, rather than solely reflecting their own past (Sodaro, 2018). In this way, memory becomes an object of continuous reinterpretation and re-signification. This dynamic is manifested both in spatial configuration—with areas primarily dedicated to preservation and others designed for transformation—and in curatorial practices, which are modified in response to immediate social contexts. These contexts, marked by the coexistence of persistent violence and efforts to build peace, decisively shape the way memory is articulated in the present and projected toward the future.

Sustainability Through a Dynamic Balance Between Continuity and Improvisation. The sustainability of school memory museums does not depend solely on maintaining their standardized practices intact, but also on their capacity to adapt to local contexts marked by the persistence of violence and, simultaneously, by efforts to build peace. This challenge reveals that their continued existence rests on a dynamic balance between stability and innovation. On the one hand, as literature notes, structuring ritual practices define roles and functions that ensure institutional continuity and strengthen identity (Grever & Adriaansen, 2017). On the other hand, improvisation and curatorial creativity allow museums to respond to new social demands and adjust to changing circumstances—an aspect often overlooked even in key studies of memorial museums (Williams, 2007; Sodaro, 2018). Consequently, the coexistence of these seemingly opposing modalities not only ensures the sustainability of these museums but also enhances their capacity to mediate between past, present, and future, consolidating their relevance in the construction and dissemination of collective memory.

Verticality and Horizontality as an expression of the Tension Between Participation and Hierarchy. Just as the interplay between continuity and improvisation sustains school memory museums over time, the coexistence of vertical and horizontal practices in their management and operation reveals a structural tension between participation and the reproduction of institutional hierarchies. Exhibitions that integrate multiple testimonies and commemorate tragic events are often oriented toward participatory models (Asensio &

Pol, 2017). However, embedded within the school framework, these museums remain subject to the vertical logics' characteristic of institutions that, despite innovative intentions, tend to reproduce hierarchical relationships and, whether intentionally or not, reinforce existing power asymmetries. This conditioning limits horizontality and constrains the actual scope of community participation.

Analysing school memory museums—and memorial museums more broadly—solely through rigid frameworks, such as the classic triad of exhibitor, object, and spectator (Andermann & Arnold-de Simine, 2012), risks obscuring the dual dynamics outlined here. Even more horizontal perspectives, such as the notion of community, which privileges collaborative memory production and informs many new museums, face the same limitation if they fail to recognize that power imbalances persist even in ostensibly community-driven initiatives.

In conclusion, this research shows that school memory museums both reproduce qualities of the consolidated memorial museum model and challenge it. By articulating continuity and improvisation, hierarchy and participation, memory of the past and demands of the present, as well as characteristics of both schools and museums, these spaces demonstrate that the sustainability of commemorative practices depends on the constant negotiation of structural and temporal tensions. The analysis of Colombian cases extends and complicates existing theory (Williams, 2007; Sodaro, 2018), emphasizing that the value of memorial museums lies not in offering closed narratives but in their capacity to dynamically gather, contest, and transform still-active, conflicting memories.

7.1.3. Contributions of Adopting a Multiple Case Study Methodological Design

In addition to its theoretical contributions, this study offers significant methodological insights, arising from decisions that, once adopted, enriched the research process across its various phases. These contributions are outlined below.

Gathering Diverse Manifestations of the Phenomenon Through a Multiple Case Study. First, the adoption of a qualitative, interpretative multiple case study design proved appropriate for examining an emerging and under-documented phenomenon such as school memory museums. The application of a pragmatic logic in case selection—based on access and feasibility criteria—enabled the prioritization of significant experiences, resulting in a small but rich sample with high learning potential. This approach made it possible not only to attend to the contextual particularities of each case but also to build a more nuanced and comprehensive understanding of the broader phenomenon through the comparison of patterns, divergences, and modes of articulation across cases.

Active and Responsible Presence in Sensitive Research Contexts. Second, the fieldwork required an active presence in research settings located within educational environments and territories affected by dynamics of violence. This demanded establishing a close, respectful, and cautious relationship with participants and their experiences, ensuring that the research objectives could be met without engaging in revictimizing practices. Balancing empathetic proximity with analytical distance allowed for a human connection to the phenomenon and to those involved, while maintaining a reflective and critical stance.

Capturing Multiple Dimensions of the Phenomenon through a Hybrid Approach. The integration of direct observation, in-depth interviews, and participatory audiovisual production allowed access to the material, symbolic, and subjective dimensions of the selected cases. Drawing on diverse sources—from photographic and audiovisual archives to first-person narratives—enhanced the study’s polyphonic character by incorporating multiple voices and experiences. Power asymmetries in the school environment were mitigated by promoting free participation, particularly among students, and recognizing their contributions as legitimate. The production and return of video guides reinforced the study’s dialogical and collaborative approach, making the research meaningful for both the investigator and the participating communities while avoiding extractive practices.

Integration of Theory and Evidence through a Multilayered Analytical Framework. Finally, the construction of the analytical framework followed a top-down logic, beginning with central theoretical categories—such as historical consciousness and historical culture—and unfolding into levels and sublevels connected to them. This multilayered organization allowed the study to address the complexity of the phenomenon without losing its contextual specificity and facilitated a systematic transition from the abstract to the concrete. Throughout the analysis, this structure enabled a fluid dialogue between theory and empirical evidence, resulting in well-grounded interpretations from which the contributions discussed in this section emerge.

Taken together, the theoretical and methodological insights developed in this study constitute a valuable contribution for future research seeking to understand, from a situated perspective, how individuals relate to violent pasts, attribute meaning to them for learning, and appropriate them as a resource to guide their existence—as may occur in other school memory museums or in other forms of memorial museums.

7.2. Limitations of the Research

Alongside the study’s contributions, certain limitations are acknowledged that, while not diminishing its value, invite a critical perspective on its scope and underscore that the understanding of the phenomenon is still evolving. Reflection on these methodological,

contextual, and analytical constraints not only helps to appropriately situate the findings but also allows for the identification of areas for improvement and opens new avenues for future research.

Pragmatic Sample Selection and Sacrificing of Relevant Nuances. Although generalizing findings from a representative sample was not among the study's initial objectives—since the aim was to understand the broader phenomenon through the specificity of the selected cases—the inclusion of additional school memory museum experiences could have captured further relevant nuances. In particular, cases situated in contexts where violence has ceased might have been incorporated, which would likely have entailed different ways of positioning themselves toward the past, representing violence, and appropriating its meanings.

Persistence of Institutional Barriers to Active Participant Engagement. On the other hand, although the study implemented measures to empower participants—particularly students—and to navigate the power asymmetries prevalent in educational institutions, these measures did not always overcome the rigidity of the school context. For instance, informed consent forms were developed and adapted for different audiences, including versions specifically for adolescents, to ensure voluntariness and respect for the free participation of all involved. Nevertheless, despite these precautions and the progressive adaptation of methodologies and instruments during data collection, hierarchical and adult-centered institutional dynamics sometimes constrained the effective implementation of these principles.

Such situations could be treated as given conditions of educational settings and thus overlooked. However, this study chooses to interpret them as opportunities to continue imagining and experimenting with methodological designs that creatively navigate the inequities inherent in these spaces. This would entail moving toward research approaches that not only mitigate vertical relationships but also genuinely recognize students as full interlocutors rather than as a captive population. Achieving this requires time and effort, but it is the only way to consolidate more democratic and equitable approaches that strengthen the participatory and emancipatory character of educational research.

Albescence of Specific Frameworks for Interpreting Audiovisual Material. Along the same lines, conducting visual research as part of the hybrid information-gathering strategy represented an important step in methodological experimentation aimed at fostering student empowerment in the co-production of knowledge about the museums created in their schools. It was anticipated that the materials generated during the audiovisual workshops would serve as contrasting information during the analysis, in dialogue with observations and interviews. However, the absence of a specific interpretive framework for audiovisual material made it difficult to capture its particularities and, consequently, to integrate it with the same depth as other types of data during analysis and the generation of findings.

As a result, the main value of the video guides was expressed as a feedback product for the educational communities, acting as edited materials that were received with gratitude and allowed students, teachers, and other stakeholders to reflect on what they had achieved with their initiatives and to communicate these achievements within and beyond their schools. Future research could take on the challenge of developing methodological and interpretive frameworks that allow for a more systematic integration of the meanings contained in audiovisual productions created by participants themselves. This would not only expand the possibilities for understanding the phenomenon but also strengthen the collaborative and dialogical nature of studying these school-based experiences.

Limitations of the Approach and Findings for Evaluating the Impact of School Memory Museums on Historical Learning. Finally, it is important to note that this research did not aim, in a strict sense, to evaluate the impact of school memory museums on students' historical learning. While the fieldwork explored the learning that participants reported having developed through their experiences in these museums, the qualitative and interpretive approach adopted did not allow for measuring variations or establishing causal and explanatory relationships between the museum experience and historical learning.

Given that historical learning is a complex process, the conclusions of this study can serve as a foundation for future research that, using experimental designs, investigates the impact of these hybrid institutions on the progression of historical understanding, the temporal disposition to act upon the course of history, or the capacity to generate empathetic responses by experiencing the past as immediate and meaningful. All of these issues exceed the scope of the multiple case study as conceived and implemented in this research.

7.3. Perspectives for Future Development Arising from the Research

The results obtained in this thesis do not represent a definitive endpoint but rather a starting point that opens new horizons and allows for future projections. Research on school memory museums has identified significant contributions while also highlighting limitations that point to paths for further development on two complementary levels: academically, through the formulation of research lines that expand and contrast the work undertaken; and practically, through recommendations aimed at strengthening the potential of these spaces. In this way, new lines of research, in conjunction with educational interventions, seek to deepen understanding of the phenomenon and consolidate the pedagogical and political positioning of school memory museums.

7.3.1. Future Research Directions

As with any research process, this thesis does not exhaust the questions that motivated its development. On the contrary, the theoretical and methodological decisions, as well as the findings that emerged from them, open new avenues for further deepening the understanding of the phenomenon of school memory museums. These avenues primarily aim at expanding the empirical study within the Colombian context and comparing it with related experiences within the broader field of memorial museums, with the goal of consolidating an analytical framework that links historical culture and historical consciousness across diverse pedagogical and social settings.

Recovering and Analysing the Third Case Study. One potential line of future research involves revisiting the analysis of the third case study, the Matapita Historical Memory Centre, for which data were collected during the fieldwork but were not included in the final analysis. Undertaking this exercise would strengthen the empirical robustness of the thesis and provide opportunities to nuance and contrast the trends identified in the two cases examined. Its inclusion would also contribute to the ongoing systematization of the school memory museum phenomenon in Colombia, helping to construct a broader and more heterogeneous mapping of these initiatives.

Empirical Expansion of the Map of School Memory Museums in Colombia. Building on the previous line of inquiry, this second avenue envisions an expansion phase aimed at characterizing the broader set of school memory museums across the country. Given that in-depth study of each case would entail high methodological costs, it would be appropriate to adjust the previously implemented hybrid strategy by prioritizing more expedient methods, such as participant observation and semi-structured individual and group interviews. This approach would allow a larger number of experiences to be included within a multiple-case study design without sacrificing interpretive depth, while simultaneously identifying common patterns, regional variations, and typologies. Such work would require assembling a research team, acknowledging the challenges for a single researcher in meeting the demands of a design of this scale. Overall, this expansion would be essential not only for understanding the scope and diversity of the phenomenon in the Colombian context, but also for strengthening comparative insights for future international studies.

Comparison with Other Types of Memorial Museums. A third avenue for future research involves expanding the comparative perspective to include other memorial museum experiences. This comparison could encompass both official initiatives and community-based museums that commemorate phenomena related to dictatorships, apartheid, ethnic conflicts, or other forms of political, social, and environmental violence. Such an exercise would situate the particularities of school memory museums in Colombia within the international field of

memory studies, while also enabling refinement of the analytical framework by confronting it with memorial expressions of different natures and origins. The comparison would illuminate tensions, continuities, and pedagogical specificities present across memorialization processes in diverse contexts, and would help validate the applicability of the developed framework beyond the school setting.

Taken together, these lines of inquiry outline an agenda of continuity and expansion that draws on both the gaps left by this thesis and the opportunities opened by its contributions. Revisiting the third case, broadening the scope to encompass the full national set of school memory museums, and contrasting their dynamics with other types of memorial museums would allow for refinement of the developed analytical framework, strengthen comparative knowledge, and consolidate this emerging field at the intersection of history education—both formal and non-formal—and the musealization of violent experiences.

7.3.2. Recommendations for Strengthening School Memory Museums

Reflecting on the achievements and limitations identified in this study, the following recommendations aim to enhance the pedagogical contributions of school memory museums. They are grounded in the need's assessment conducted in the two study cases and seek to consolidate the role of these museums as formative spaces within the framework of history education.

School memory museums represent a unique form of history education, responding to deeply felt needs within school and community contexts. Their work begins with recognizing the effects of armed conflict on the daily lives of students, families, and teachers, fostering a genuine interest in understanding the community's recent past. Consequently, these museums promote historical learning, sensitivity toward victims, empathy, ethical responsibility, and the commitment to uphold rights such as truth, justice, reparation, peace, and non-repetition.

Nonetheless, this formative potential is limited when attempting to translate past experiences into a broader and more rigorous historical understanding. Representations tend to prioritize emotional forms that address present ethical, social, and political needs—such as recognizing victims or affirming a resilient collective identity—over systematic historical analysis. A primary cause of this limitation is the absence of a conceptual and methodological scaffold grounded in the discipline of history, which is essential for problematizing the past through historical thinking.

Within this framework, historical thinking—as highlighted by Lee (2005) and Seixas & Morton (2013)—entails developing competencies to evaluate evidence, identify changes and continuities, analyse multiple causes, consider diverse perspectives, assess historical

significance, and reflect ethically on the past. The aim is not to replace memory but to enrich it with the critical frameworks of disciplinary history. Accordingly, advancing toward the historicization of memory—understood as a dialogical integration of memory and history—enables the problematization, contextualization, and denaturalization of past narratives (Bermúdez et al., 2020). Far from diminishing memory's value, this approach expands it, fostering more self-critical and plural interpretations.

School memory museums have already incorporated concepts such as historical significance and ethical reflection. Their operational potential could be further strengthened by integrating additional disciplinary concepts, including multiple causality, change, continuity, contingency, and multiperspectivity. In this way, some of the identified limitations become opportunities to broaden the historical understanding these spaces offer.

Strengthening Multicausal Analysis in the Representation of Violence. The representations of violent events in school memory museums show limitations regarding the depth of causal analysis. They do not always make explicit how structural factors interact in triggering episodes of violence at specific historical moments, which restricts the understanding of continuities and transformations in violence, as well as the role of local factors in its production and persistence. Even when contextual elements are acknowledged, they are often subordinated to the predominance of external structural causes, limiting the construction of a multicausal reading that connects local dynamics with regional, national, and international processes.

Historical understanding could be enriched by incorporating concepts such as change and continuity, which allow for the characterization of violence dynamics and the recognition of both its persistence and disruptions over time. Likewise, revaluing the interplay between local and structural factors would foster a more nuanced comprehension of why specific violent episodes occurred in particular contexts. In this way, museums could move toward narratives that integrate multicausal explanations and articulate different levels of analysis, contributing to a broader and more complex understanding of the historical processes surrounding the commemorated violence.

Strengthening Multiperspectivity and Coordination among Opposing Narratives. The representations of violent events also show limitations in the configuration of historical subjects. The category of victim is often subordinated to a homogeneous image of the “we,” which obscures the internal diversity of communities and the different positions their members may take on contentious issues such as violence and peace. This homogenization hinders the recognition of intra-community contradictions and tensions, reducing the historical complexity of the local conflict. Although in some cases the agency of perpetrators is acknowledged, their voices are deliberately excluded for ethical and security reasons. This omission limits the

possibility of articulating divergent narratives, restricting the contrast of versions and the construction of more dialogical learning.

Historical understanding could be enriched by strengthening multiperspectivity and coordinating among dissonant narratives. This entails recognizing the heterogeneity of victimization experiences and the plurality of positions within the community, making visible internal tensions and contradictions. Furthermore, without granting centrality to perpetrators, it would be possible to critically integrate their perspectives in order to understand motivations, interests, and modes of operation at different levels (local, regional, national). This would allow progress toward an interpretive framework that, while dignifying victims, fosters a more dialogical, contrasted, and in-depth understanding of the violent episodes that have shaped school memory. Additionally, the incorporation of multiple perspectives not only makes it possible to hear silenced voices but also opens the possibility of questioning the rigid categories with which conflict is often narrated, moving beyond simplifying dichotomies and recognizing ambivalences and differential benefits within the community.

Complexifying the Categories of Victims and Perpetrators. The representations of violent events in school memory museums often simplify historical subjects into a sharp distinction between victims and perpetrators, sometimes expressed as a rigid opposition between winners and losers. Such dichotomies can obscure the fact that certain members of the local population benefited, directly or indirectly, from the conflict, even if they did not participate in armed violence. The opportunity for improvement lies in broadening the categories of analysis to recognize intermediate and ambiguous positions that move beyond binary oppositions. Incorporating these nuances would make it possible to understand how violence produced differential effects and foster a more critical reflection on historical responsibilities and ethical dilemmas. In this way, museums could strengthen narratives that both dignify victims and highlight the social complexities emerging from war, thereby promoting deeper and more plural forms of historical learning.

Further Recognition of Contingency and the Complexity of Historical Change. The narratives constructed in school memory museums inspire hope and portray students as protagonists and agents of historical change. This exaltation of their agency offers symbolic empowerment; however, it does not always acknowledge that their transformative capacity is constrained by political, economic, and social structures beyond their control. As a result, there is a risk of overlooking the structural obstacles that limit the realization of projected futures, leading to a simplified representation of historical change. Historical understanding could be enriched by incorporating notions of contingency and complexity, highlighting how individual or collective actions interact with broader social structures. This would balance the representation of students' agency with recognition of the structural factors that shape their

possibilities for action, fostering an interpretation of historical change that is both inspiring and realistic, and strengthening more critical and reflective learning.

Complementarity with Psychopedagogical and Psychosocial Support

In addition to pedagogical strategies that incorporate disciplinary historical concepts and foster critical distance, it is essential to strengthen psychopedagogical and psychosocial support to prevent emotional harm derived from exposure to violent content. Although this dimension often goes unnoticed in historical literacy models, some institutions have developed preventive strategies by drawing on training opportunities offered by the CNMH, the JEP, and the Truth Commission. Likewise, partnerships have been established with universities, where psychology students provide professional support to teachers and students engaged in school musealization initiatives. This complementary approach ensures that history education is integrated with emotional protection and the holistic care of the school community.

Strengthening Complementarity with Psychopedagogical and Psychosocial Support. The pedagogical strategies implemented in school memory museums, while incorporating disciplinary historical concepts and fostering critical distance, risk overlooking the emotional toll of exposing students and teachers to violent content. Without adequate support structures, there is the possibility of generating unintended emotional harm that undermines the formative potential of these initiatives. Historical learning could be reinforced by strengthening psychopedagogical and psychosocial accompaniment. Some institutions have already advanced preventive strategies, drawing on training spaces offered by the CNMH, the JEP, and the Truth Commission. Similarly, partnerships with universities have enabled psychology students to provide professional support to educators and learners involved in school musealization projects. By integrating these complementary measures, history education can be aligned with emotional protection and the holistic care of the school community, ensuring that the work of memory proceeds in both pedagogically rigorous and ethically responsible ways.

Fostering Teacher Development for the Historicization of Memory. Building on the opportunities identified for enhancing historical understanding in school memory museums, attention should be focused on teacher training as a key strategy for the historicization of memory. However, this integration faces significant challenges. Risks of re-stigmatization or revictimization may lead educators to cling to narratives that restore community identity and cohesion, limiting critical engagement with history. These risks are real and require careful attention. Additionally, preconceptions that equate disciplinary history with official history have played a prominent role in shaping the relationship between history and memory in these museums, revealing gaps in teacher training and in awareness of contemporary advances in historiography and history education.

A priority recommendation is to promote teacher training programs that update and enhance the knowledge of school principals and teachers, considering their role as creators and stewards of the museums. These programs should encourage the appropriation of critical historiographical perspectives—such as social history, history from below, popular history, oral history, or the history of the subaltern—that challenge the monopoly of official narratives and make visible marginalized historical experiences (Bermúdez et al., 2020), like those in Comuna 13 or Samaniego.

This training should centre on history education understood as the development of historical consciousness, in the expanded sense proposed in this research. It draws on Seixas (2004, 2016) and incorporates Nordgren (2016), who emphasizes the use of history as a complementary goal alongside content learning and the development of historical thinking, and Popa (2023), who highlights moving beyond disciplinary competence progression toward the creation and appropriation of meanings from the past for life. With this approach, rather than reproducing traditional, encyclopedic, and memoristic teaching, the humanizing effects of memory can be harnessed to encourage museum creators—and, through them, students—not only to feel but also to enquire, compare, and construct their own interpretations of the past using historical concepts and methods.

Teacher training should be conceived as a collective process rather than a lecture-based space dominated by a single expert. As Padilla (2018) notes, new forms of critical engagement with recent history can be built by linking training processes to available resources, in this case the school memory museums themselves. Critical appropriation of disciplinary history can be fostered through joint debate and reflection, allowing participants to approach new perspectives, share experiences, challenges, difficulties, and aspirations, taking as a starting point their daily pedagogical, ethical, and political practices.

To operationalize this critical training, meeting, learning, and exchange spaces could focus on:

- Encouraging mutual recognition among representatives of different museums, which have so far developed in isolation.
- Sharing practices, knowledge, and strategies to address common challenges.
- Discussing preconceptions that create distance from disciplinary history.
- Exploring theoretical and methodological proposals from history and history education.
- Reflecting on the opportunities and difficulties of integrating memory and history in the school-based musealization of the armed conflict.

This approach could foster the critical appropriation of disciplinary history by teachers while acknowledging the historical processes that shape the school communities in which they practice.

Enhancing Coordination in a Network Logic

Teacher training initiatives could strengthen both the pedagogical dimension of school memory museums and the sense of belonging among their creators as part of an emerging national phenomenon. This positions school memory museums as an interconnected network, capable of contributing a collective voice to national and international discussions on history education, memorialization, and the musealization of armed conflict.

Moreover, training and networking museum creators open avenues for applied research. One line of inquiry could examine how these actors respond to the findings presented here and the extent to which they are willing to reinforce their initiatives through the historicization of memory, understood as the development of historical consciousness within history education. Such research would engage both with the empirical expansion proposed earlier and with the practical appropriation of results by participants themselves. In this way, it offers an applied extension of the study, enabling a comparison between academic recommendations and the real dynamics of school and community actors, and assessing how effectively the analytical framework guides pedagogical and political transformation in practice.

Referencias

- Aguaded, J. (2005). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar*, (24), 25-34.
- Andermann, J., & Arnold-de Simine, S. (2012). Introduction: Memory, community and the new museum. *Theory, Culture & Society*, 29(1), 3–13.
- Anderson, B. R. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Alcaldía de Medellín. (2020). *Visita territorial Comuna 13-San Javier*. Recuperado el 15 de enero de 2024, de <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/medellin/Temas/PlaneacionMunicipal/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2021/Comuna%2013%20San%20Javier-Ficha%20Informativa%20.pdf>
- Alcaldía de Medellín. (2022). *Plan Local de Seguridad y Convivencia Comuna 13-San Javier*. Recuperado el 14 de enero de 2024, de https://www.medellin.gov.co/es/wp-content/uploads/2022/07/Plan-local-de-seguridad-y-convivencia-Comuna-13_San-Javier.pdf
- Alcaldía de Medellín. (2023). *Informe de Gestión 2022*. Recuperado el 14 de enero de 2024, de <https://www.medellin.gov.co/es/wp-content/uploads/2023/02/Capitulo-1.-Informacion-General-de-Ciudad-FINAL-2.pdf>
- Arnold de Simine, S. (2013). *Mediating memory in the museum: Trauma, empathy, nostalgia*. Springer.
- Asensio, M., & Pol, E. (2017). The never-ending story about heritage and museums: Four discursive models. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 755–780). Palgrave Macmillan.
- Assmann, A. (2008). Transformations between history and memory. *Social research: An international quarterly*, 75(1), 49–72.
- Banks, M. (2007). *Using visual data in qualitative research*. Sage.
- Benjamin, W. (2023). *Tesis sobre el concepto de historia y otros ensayos sobre historia y política Alianza Editorial*. <https://elibro.net/ereader/elibrodemo/215896>
- Bermeo, J. D., Paulson, J., & Charria, A. (2022). Schools as sites of memory: The musealization of the armed conflict by students and teachers in Colombia. *Critical Approaches to Heritage for Development* (pp. 199–219). Routledge.
- Bermúdez, Á. (2011). *Preguntas de proceso y preguntas de varianza: Notas comparativas sobre investigación cualitativa y cuantitativa. Clase No. 2* [Manuscrito sin publicar].

- Bermúdez, Á. (2014). Integrating cognitive and discursive approaches in the analysis of critical reflection within relational and sociocultural contexts. In *SAGE research methods cases*. SAGE Publications, Ltd.
- Bermúdez, Á. (2015). Four tools for critical inquiry in history, social studies and civic education. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 102–118.
- Bermúdez, Á. (2019). *The normalization of political violence in history textbooks: Ten narrative keys* (Working Paper Series No. 15). Historical Dialogues, Justice, and Memory Network. https://www.historicaldialogues.org/wp-content/uploads/2019/03/HDJN_WP15_Bermudez.pdf
- Bermúdez, Á. (2021). Narrative justice? Ten tools to deconstruct narratives about violent pasts. In M. Keynes, H. Å. Elmersjö, D. Lindmark, & B. Norlin (Eds.), *Historical justice and history education* (pp. 269–289). Palgrave Macmillan.
- Bermúdez, Á, & Epstein, T. (2020). Las representaciones de pasados violentos en museos memoriales. Reflexión ética y enseñanza de la historia. *Journal for the Study of Education and Development/Revista Infancia Y Aprendizaje*, 43(3), 25–39.
- Bermúdez, Á, Sáez de la Fuente, I., & Bilbao, G. (2020). *Contribuciones de la educación histórica a la deslegitimación de la violencia política*. Universidad de Deusto.
- Bevernage, B. (2010). Writing the past out of the present: History and the politics of time in transitional justice. *History Workshop Journal*, 69(1) 111–131.
- Bickford, L., & Sodaro, A. (2010). Remembering yesterday to protect tomorrow: The internationalisation of a new commemorative paradigm. In Y. Gutman, A. Brown, & A. Sodaro (Eds.), *Memory and the future: Transnational politics, ethics and society* (pp. 66–88). Palgrave Macmillan.
- Billmann-Mahecha, E., & Hausen, M. (2005). Empirical psychological approaches to the historical consciousness of children. In J. Straub (Ed.), *Narration, Identity, and Historical Consciousness* (pp. 163-186). Berghahn Books.
- Blight, D. (2009). The Memory Boom: Why and Why Now, in P. Boyer and J. Wertsch (Eds.) *Memory in Mind and Culture* (pp. 238-251). Cambridge University Press.
- Brid, A. (2022). *Thomas Kuhn*. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Edition Fall 2022). Retrieved May 6, 2024, from <https://plato.stanford.edu/>
- Bonilla, J. (2023, 16 de junio). *Combates entre las Fuerzas Militares y el ELN dejan varios guerrilleros heridos*. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/justicia/conflicto-y-narcotrafico/narino-cambates-entre-las-fuerzas-militares-y-el-eln-en-samaniego-759838>
- Borda, S., & Gómez, S. (2023). Remar contra la corriente: la comunidad internacional y el proceso de paz colombiano. En L. Betancur-Restrepo & A. Rettberg (Eds.), *Después del acuerdo: ¿Cómo va la paz en Colombia?* (pp. 17–42). Universidad de los Andes.

- Boyer, P. (2009). What are memories for? Functions of recall in cognition and culture. In P. Boyer & J. Wertsch (Eds.), *Memory in mind and culture* (pp. 3–28). Cambridge University Press.
- Burgess-Limerick, T., & Burgess-Limerick, R. (1998). Conversational interviews and multiple-case research in psychology. *Australian Journal of Psychology*, 50(2), 63-70.
- Cabra, A. (2020, agosto 17). *ELN niega ser responsable de la masacre en Samaniego, Nariño*. El País. <https://www.elpais.com.co/colombia/eln-niega-ser-responsable-de-la-masacre-en-samaniego-narino.html>
- Castro, M. A. (2015, julio 22). *Los museos escolares de la memoria*. Cerosetenta. <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/los-museos-escolares-de-la-memoria/>
- Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (2017). Introduction: Historical cultures and education in transition. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 1–35). Palgrave Macmillan.
- Carretero, M., Rodríguez-Moneo, M., & Asensio, M. (2012). History education and the construction of a national identity. In M. Carretero, M. Rodríguez-Moneo & M. Asensio (Eds.), *History education and the construction of national identities* (pp. 1–14). Information Age.
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2017). *Medellín: Memorias de una Guerra Urbana*. CNMH; Corporación Región; Ministerio del Interior; Alcaldía de Medellín; Universidad EAFIT; Universidad de Antioquia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2018). *La Caja de Herramientas. Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica y Fundación Prolongar (2017), *La guerra escondida. Minas Antipersonal y Remanentes Explosivos en Colombia*, CNMH, Bogotá.
- Clark, A., & Peck, C. (2019). Introduction. Historical consciousness: Theory and practice. In A. Clark, & C. Peck (Eds.), *Historical Consciousness. Notes from the Field* (pp. 1–18). Berghahn Books.
- Cole, E. A. (2007). *Teaching the violent past: History education and reconciliation*. Rowman & Littlefield.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022a). *Caso 83 / Conflicto armado en Samaniego*. Comisión de la Verdad. Recuperado el 12 de mayo de 2025, de <https://www.comisiondelaverdad.co/caso-83-conflicto-armado-en-samaniego>
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022b). *Colombia adentro. Relatos territoriales sobre el conflicto armado. Tomo 11. Vol. 3:*

- Antioquia, sur de Córdoba y Bajo Atrato chocoano. En Hay futuro si hay verdad. Informe final. Comisión de la Verdad.*
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022c). *Colombia adentro. Relatos territoriales sobre el conflicto armado. Tomo 11. Vol. 8: Nariño y sur de Cauca. En Hay futuro si hay verdad. Informe final. Comisión de la Verdad.*
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022d). *Colombia adentro. Relatos territoriales sobre el conflicto armado. Tomo 11. Vol. 13: Dinámicas urbanas de la guerra. En Hay futuro si hay verdad. Informe final. Comisión de la Verdad.*
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022e). *Hasta la guerra tiene límites. Tomo 4: violaciones de los derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario y responsabilidades colectivas. En Hay futuro si hay verdad. Informe final. Comisión de la Verdad.*
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022f). *Metodología de investigación para el esclarecimiento de la verdad.*
<https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2023-04/METODOLOGIA-ABRIL25-v20-DIGITAL.pdf>
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022g). *Tomo 8. No es un mal menor: niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado. En Hay futuro si hay verdad. Informe final. Comisión de la Verdad.*
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (s.f.). *Los niños tenían que ir al colegio escondiéndose de las balas* [Video]. Sitio web Comisión de la Verdad. <https://www.comisiondelaverdad.co/los-ninos-tenian-que-ir-al-colegio-escondiendose-de-las-balas>
- Congreso de Colombia. (2011). Ley 1448 de 2011: Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 48.096. Recuperado mayo 30, 2025, de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html
- Congreso de Colombia. (2014). Ley 1732 de 2014: Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial, 49.276.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>
- Congreso de Colombia. (2017). Ley 1874 de 2017: Por la cual se modifica la Ley General de Educación y se restablece la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia en la educación básica y media. Diario Oficial, 50.261.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=100186>

- Congreso de Colombia. (2022). *Ley 2272 de 2022: Por medio de la cual se modifica, adiciona y prorroga la Ley 418 de 1997. Diario Oficial*, 52.208.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=197883>
- Corsaro, W. (1982). Something old and something new the importance of prior ethnography in the collection and analysis of audiovisual data. *Sociological Methods and Research*, 11(2), 145-166.
- Cresswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- David, L. (2020). *The past can't heal us: The dangers of mandating memory in the name of human rights*. Cambridge University Press.
- Defensoría del Pueblo. (2023). *Inminencia No. 033-23* [Ficha de alerta temprana]. Recuperado el 20 de MARZO de 2025, de <https://alertastempranas.defensoria.gov.co/Alerta/Details/91891>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2022). *Retroproyecciones y proyecciones de población total municipal a 31 de diciembre*. DANE. Recuperado el 25 de abril de 2024, de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>
- Departamento de Planeación Nacional [DNP]. (2015). *Ficha municipal 52678: Caracterización municipio Samaniego*. Recuperado el 15 de enero de 2014, de <https://es.scribd.com/document/501721007/1450105595-378b87c24e8b4f154f250dbc84bf1ea7>
- Departamento de Planeación Nacional [DNP]. (2024). *Ficha de caracterización municipio de Samaniego*. Recuperado el 17 de enero de 2024, de <https://terridata.dnp.gov.co/index-app.html#/perfiles/52678>
- Dewey, J. (2001). *Democracy and education*. The Pennsylvania State University.
- Donalek, J. G. (2005). The interview in qualitative research. *Urologic Nursing*, 25(2), 124-125.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. *Handbook of Qualitative Research*, 2(6), 645-672.
- Freedman, S. W., Weinstein, H. M., Murphy, K., & Longman, T. (2008). Teaching history after identity-based conflicts: The Rwanda experience. *Comparative Education Review*, 52(4), 663–690.
- FUNDEPAZ. (2021). *Situación de los Derechos Humanos y el DIH en Nariño. Informe Anual 2020*. FUNDEPAZ.

- Furlong, P., & Marsh, D. (2010). A Skin Not a Sweater: Ontology and Epistemology in Political Science. In D. Marsh, & G. Stoker (Eds.), *Theory and methods in political science* (3rd ed., pp. 177–198). Palgrave Macmillan.
- Gadamer, H. G. (1987). The problem of historical consciousness. In P. Rabinow & W. M. Sullivan (Eds.), *Interpretive social science: A second look* (pp. 82–140). University of California Press.
- Gaskell, G. (2000). Individual and group interviewing. In G. Gaskell, & M. Bauer (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound* (pp. 38-56). Sage.
- García-Godos, J., & Lid, K. A. O. (2010). Transitional justice and victims' rights before the end of a conflict: The unusual case of Colombia. *Journal of Latin American Studies*, 42(3), 487–516.
- Geertz, C. (1973). *La Interpretación de las Culturas*. Gedisa Editorial.
- Grbich, C. (1999). *Qualitative research in health: An introduction*. Sage Publications Ltd.
- Grever, M. (2019). Contemplating historical consciousness: Notes from the field. In A. Clark, & C. Peck (Eds.), *Contemplating historical consciousness: Notes from the field* (pp. 224–232). Berghahn Books.
- Grever, M., De Bruijn, P., & Van Boxtel, C. (2012). Negotiating historical distance: Or, how to deal with the past as a foreign country in heritage education. *Pedagogica Historica*, 48(6), 873–887.
- Grever, M., & Adriaansen, R. (2017). Historical culture: A concept revisited. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 73–89). Palgrave Macmillan.
- Grever, M., & Adriaansen, R. (2019). Historical consciousness: The enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 814–830.
- Gómez, G. I. (2020). Las disputas por la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP): una reflexión crítica sobre su sentido político y jurídico. *Universitas*, 69, 1-16.
- Grupo de Memoria Histórica. (2011). *Desplazamiento Forzado en la Comuna 13: La Huella Invisible de la Guerra*. Taurus.
- Guglielmucci, A. (2018). Pensar y actuar en red: Los lugares de memoria en Colombia. *Aletheia*, 8(16), 1–31.
- Gutiérrez, F. (2021). *¿Un nuevo ciclo de la guerra en Colombia?* Penguin Random House Grupo Editorial.
- Hartog, F. (2015). *Regimes of historicity: Presentism and experiences of time*. Columbia University Press.
- Hecker, J., & Kalpokas, N. (2023). *Análisis temático deductivo: definición y método*. ATLAS.ti Research Hub. Recuperado el 14 de abril de 2025, de <https://atlasti.com/es/guias/analisis-tematico/analisis-tematico-deductivo>

- Hoepken, W. (1999). War, memory, and education in a fragmented society: The case of Yugoslavia. *East European Politics and Societies*, 13(01), 190–227.
- Hoskins, A. (2001). New memory: Mediating history. *Historical Journal of Film, Radio and Television*, 21(4), 333–346.
- International Crisis Group. (2017). *In the shadow of “No”: Peace after Colombia’s plebiscite* (Latin America Report No. 60). Bruselas, Bélgica: International Crisis Group.
- Jackson, P. (2013). Making Sense of Making Sense. Configurational Analysis and the Double Hermeneutic. In D. Yanow, & P. Schwartz-Shea (Eds.), *Interpretation and method: Empirical research methods and the interpretive turn* (pp. 267–283). Taylor & Francis Group.
- Jaeger, S. (2020). *The Second World War in the Twenty-First-Century Museum*. de Gruyter.
- Jarvis, P. (2018). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 15–28). Routledge.
- Kaplan, I., & Howes, A. (2004). ‘Seeing through different eyes’: exploring the value of participative research using images in schools. *Cambridge Journal of Education*, 34(2), 143–155.
- Karlsson, K. (2011). Processing time—on the manifestations and activations of historical consciousness. In H. Bjerg, C. Lenz & E. Thorstensen (Eds.), *Historicizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives on Historical Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related World War II* (pp. 129–143). Transcript.
- Koetting, J. R. (1984). *Foundations of naturalistic inquiry: developing a theory base for understanding individual interpretations of reality*. Asociación for Educacional Communications and Technology.
- Kölbl, C., y Straub, J. (2001). Historical consciousness in youth. Theoretical and exemplary empirical analyses. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(3), 1–48
- Körber, A. (2011). German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and Beyond? In H. Bjerg, C. Lenz & E. Thorstensen (Eds.), *Historicizing the Uses of the Past Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II* (pp. 145–164). Transcript.
- Körber, A. (2015). *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics* (pp. 1–56). Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
- Körber, A. (2016). Translation and its discontents II: a German perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 440–456.

- Koselleck, R. (2004). *Futures past: On the semantics of historical time*. Columbia University Press.
- Kuhn, T. (1971). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Landsberger, H. A. (1958). *Hawthorne Revisited: Management and the Worker, Its Critics, and Developments in Human Relations in Industry*. Cornell University.
- La Silla Vacía. (2024, 25 de abril). *Así va el proceso de paz con las bandas criminales de Medellín*. La Silla Vacía. Recuperado el 28 de abril, 2024, de <http://www.lasillavacia.com/silla-nacional/asi-va-el-proceso-de-paz-con-las-bandas-criminales-de-medellin/>
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In S. Donovan, & J. Bransford (Eds.), *How People Learn, A Targeted Report for Teachers* (pp. 31–78). The National Academies.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In I. Davis (Ed.), *Debates in history teaching* (pp. 55–65). Routledge.
- Lee, P. (2012). Series Introduction. In M. Carretero, M. Rodríguez-Moneo & M. Asensio (Eds.), *History education and the construction of national identities* (pp. IX–XIV). Information Age.
- Lee, P. (2016). Historical literacy and transformative history. In L. Perikleous, & D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: Why history education matters* (pp. 107–146). UDDP-ACT.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2004). 'I just wish we could go back in the past and find out what really happened': Progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, (117), 25-31.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2018). *Researching history education: Theory, method, and context*. Routledge.
- Levy, D. (2010). Changing temporalities and the internationalization of memory cultures. In Y. Gutman, A. Brown & A. Sodaro (Eds.), *Memory and the future: Transnational politics, ethics and society* (pp. 15–30). Palgrave Macmillan.
- Lowenthal, D. (2015). *The past is a foreign country-revisited*. Cambridge University Press.
- Lowndes, V., Stoker, G., & Marsh, D. (2018). Introduction. In V. Lowndes, G. Stoker & D. Marsh (Eds.), *Theory and methods in political science* (4th ed., pp. 1-13). Palgrave Macmillan.
- Macías, V. (2014). El Proceso de Transformación de la Ciudad en Conflicto: La Comuna 13 de Medellín. *Planeo*, (79), 1–9. https://revistaplaneo.cl/wp-content/uploads/Arti%CC%81culo_Vianey-Maci%CC%81as.pdf

- Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Design an Interactive Approach* (2nd ed.). Sage Publications.
- Medina, M. (2020). ¿Por qué se dejó de enseñar historia? Y ¿qué debería enseñarse a partir del hipotético retorno de la historia al sistema de la enseñanza? En J. Guerrero, & O. Acuña (Eds.), *Reflexiones sobre la Enseñanza en Colombia* (pp. 67–78). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Minichiello, V., Aroni, R., & Hays, T. N. (2008). *In-depth interviewing: Principles, techniques, analysis*. Pearson Education Australia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1038 de 2015: Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz establecida en la Ley 1732 de 2014*. *Diario Oficial*, 49.532. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020, 18 de diciembre). *Museo escolar de la memoria de la Comuna 13 – MEMC13*. Contacto Maestro. <https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/experiencias-significativas/museo-escolar-de-la-memoria-de-la-comuna-13>
- Morgan, S., Pullon, S., Macdonald, L., McKinlay, E., & Gray, B. (2017). Case study observational research: A framework for conducting case study research where observation data are the focus. *Qualitative Health Research*, 27(7), 1060–1068.
- Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado [MOVICE]. (2020, 8 de julio). *En la Comuna 13 de Medellín fueron desaparecidas 435 personas*. MOVICE. Recuperado el 23 de enero de 2024, de https://movimientodevictimas.org/en-la-comuna-13-de-medellin-fueron-desaparecidas-435-personas/#_ftn1
- Moser, S. (2010). The devil is in the detail: Museum displays and the creation of knowledge. *Museum Anthropology*, 33(1), 22-32.
- Mouly, C., & Garrido, M. B. (2018). No a la guerra: resistencia civil en dos comunidades periféricas de Colombia. *Desafíos*, 30(1), 245-277.
- Naciones Unidas, Consejo de Seguridad. (2019). *Los niños y el conflicto armado en Colombia: Informe del Secretario General (S/2019/1017)*. <https://docs.un.org/es/S/2019/1017>
- Nordgren, K. (2016). How to do things with history: Use of history as a link between historical consciousness and historical culture. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 479–504.
- Nordgren, K. (2019). Boundaries of historical consciousness: A western cultural achievement or an anthropological universal? *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 779–797.
- Novick, P. (2000). *The holocaust and collective memory: The American experience*. Bloomsbury.

- Opotow, S. (2013). Introduction to Special Issue on Museums, and Editor's Thanks and Farewell. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 19(4), 319–324.
- Nytagodien, R., & Neal, A. (2004). Collective trauma, apologies, and the politics of memory. *Journal of Human Rights*, 3(4), 465–475.
- Padilla, A. (2018). *Enseñanza de la historia reciente en Colombia: Retos y oportunidades de la educación para la paz en la escuela* (Tesis doctoral). Universidad de Deusto. <https://deustoteka.deusto.es/items/d167c5d9-1f85-4804-a220-31c11b4f1c13>
- Padilla, A., & Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana De Educación*, (71), 219–251.
- Parada, V. (2024, diciembre 18). De guerrilleros a paramilitares: Líderes sociales de Nariño denuncian que las disidencias del ELN cambian de bando mientras negocian la paz. El País. <https://elpais.com/america-colombia/2024-12-06/de-guerrilleros-a-paramilitares-lideres-sociales-de-narino-denuncian-que-las-disidencias-del-el-n-cambian-de-bando-mientras-negocian-la-paz.html>
- Parsons, C. (2018). Constructivism and Interpretive Theory. In V. Lowndes, G. Stoker & D. Marsh (Eds.), *Theory and Methods in Political Science* (4th ed., pp. 75–91). Palgrave Macmillan.
- Patton, N., Higgs, J., & Smith, M. (2011). Envisioning Visual Research Strategies. In J. Higgs, A. Titchen, D. Horsfall & D. Bridges (Eds.), *Creative Spaces for Qualitative Researching: Living Research* (pp. 115-124). Sense Publishers.
- Paulson, J., Abiti, N., Bermeo Osorio, J., Charria Hernández, C. A., Keo, D., Manning, P., Milligan, L. O., Moles, K., Pennell, C., & Salih, S. (2020). Education as site of memory: developing a research agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 29(4), 429-451.
- Pérez, L. (2021, noviembre 30). *Luis Pérez Gutiérrez defiende la Operación Orión: “Yo la llamo la pacificación de la comuna 13”*. Blu Radio. Recuperado marzo 17, 2025, de <https://www.bluradio.com/blu360/antioquia/luis-perez-gutierrez-defiende-la-operacion-orion-yo-la-llamo-la-pacificacion-de-la-comuna-13>
- Pérez, P. (2015). *Espacios de memoria: el caso de La Escombrera en Medellín*. (No. Boletín 9). Observatorio del Patrimonio Cultural y Arqueológico de la Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/973aed55-eb82-4477-ac40-ac9e676f3edd/content>
- Popa, N. (2022). Operationalizing historical consciousness: A review and synthesis of the literature on meaning making in historical learning. *Review of Educational Research*, 92(2), 171–208.

- Popa, N. (2023). How Meaning Making Cultivates Historical Consciousness: Identifying a Learning Trajectory and Pedagogical Guidelines to Promote It. *The Social Studies*, 114(4), 139–159.
- Posada, J. D. (2018, marzo 8). *La violencia busca un reacomodo en la Comuna 13 de Medellín*. InSight Crime. Recuperado el 28 de abril, 2024, de <http://insightcrime.org/es/noticias/analisis/la-violencia-busca-un-reacomodo-en-la-comuna-13-de-medellin/>
- <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=80633>
- Procuraduría General de la Nación. (2024). *Boletín 1205-2024: Procuraduría avanza en proceso para reconocimiento de la Comuna 13 de Medellín como víctima colectiva del conflicto*. Recuperado el 8 de agosto, 2024, de <https://www.procuraduria.gov.co/Pages/procuraduria-avanza-proceso-reconocimiento-comuna-13-medellin-victima-colectiva-conflicto.aspx>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2010). *Nariño: Análisis de la conflictividad*. PNUD-Presidencia de la República. Recuperado el 16 de enero de 2024, de https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220_Analisis%20conflictividad%20Nari%C3%B1o%20PDF.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2015). *Perfil productivo Samaniego-Nariño*. PNUD. Recuperado el 9 de mayo de 2025, de <https://es.scribd.com/document/344347334/Perfil-Productivo-Samaniego-Version-Julio-24>
- Redacción Colombia +20. (2020, agosto 16). *Masacre en Nariño: ocho personas asesinadas en Samaniego*. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia-20/conflicto/masacre-en-narino-ocho-personas-asesinadas-en-samaniego-article/>
- Restrepo, L. B., & Rettberg, A. (2023). Prólogo. In L. B. Restrepo, & A. Rettberg (Eds.), *Después del acuerdo: ¿Cómo va la paz en Colombia?* (pp. XV–XVIII). Universidad de los Andes.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative* (Vol. 1). University of Chicago Press.
- Roig, A. A. (1981). *Teoría & crítica del pensamiento latinoamericano*. Fondo de Cultura Económica.
- Rotondi, J. V., & Eisikovits, N. (2016). Forgetting after war: A qualified defense. In C. Corradetti, J. V. Rotondi & N. Eisikovits (Eds.), *Theorizing transitional justice* (pp. 13–28). Routledge.
- Rüsen, J. (1983). *Reason and history: An essay on metahistory* (a. Cordero, Trans.). Vandenhoeck & Ruprecht. https://www.academia.edu/14081879/Reason_and_History

- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63–85). University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.
- Sánchez, N. (2023). Sí era un paramilitar: la historia del encapuchado de la Operación Orión. Vorágine. Recuperado el 12 de enero 2024, de <https://voragine.co/historias/investigacion/si-era-un-paramilitar-la-historia-del-encapuchado-de-la-operacion-orion/>
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata (EDULP).
- Secretaría de Desarrollo Económico. (2023, septiembre 14). *Medellín realiza el primer estudio de cargas turísticas del país, para conocer el límite de visitantes en la comuna 13*. Alcaldía de Medellín. <https://www.medellin.gov.co/es/sala-de-prensa/noticias/medellin-realiza-el-primer-estudio-de-cargas-turisticas-del-pais-para-conocer-el-limite-de-visitantes-en-la-comuna-13/#:~:text=Seg%C3%BAAn%20cifras%20de%20Terminales%20Medell%C3%ADn%2C%20en%202022%2C%20aproximadamente%201.663, promedio%20mensual%20de%20138.622%20turistas.>
- Seixas, P. (2004). Introduction. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 3–20). University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2012). Progress, presence and historical consciousness: Confronting past, present and future in postmodern time. *Paedagogica Historica*, 48(6), 859–872.
- Seixas, P. (2016). A history/memory matrix for history education. *Public History Weekly*, 4(6), 1–7.
- Seixas, P. (2016b). Translation and its discontents: Key concepts in English and German history education. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 427–439.
- Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. In M. Carretero, M. Berger & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59–72). Palgrave Macmillan.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Shemilt, D. (2011). The gods of the copybook headings: Why don't we learn from the past. In L. Perikleous, & D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: Why history education matters* (pp. 69–127). Association for Historical Dialogue and Research.
- Simon, N. (2010). *The participatory museum*. Museum 2.0.
- Sodaro, A. (2018). *Exhibiting atrocity: Memorial museums and the politics of past violence*. Rutgers University Press.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.

- Stake, R. (1995). *Case study research*. Springer
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stake, R. (2003). Case Studies. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 134-164). Sage Publications.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford press.
- Stearns, P. N., Seixas, P., & Wineburg, S. (2000). *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. NYU Press.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge university press.
- Tamm, M., & Olivier, L. (2019). Introduction: Rethinking historical time. In M. Tamm, & L. Olivier (Eds.), *Rethinking historical time. New approaches to presentism* (pp. 1–22). Bloomsbury.
- Teleantioquia Noticias. (2018, octubre 17). Abrió sus puertas el Museo Escolar de la Memoria en la Comuna 13 [Video]. YouTube. Recuperado el 30 de mayo, 2025, de <https://www.youtube.com/watch?v=mhKx0ypxocl>
- Thorne, S. (2000). Data analysis in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 3(3), 68–70.
- Thorp, R. (2013). The concept of historical consciousness in Swedish history didactical research. *Cultural and Religious Diversity and its Implications for History Education*, 34, 207–224.
- Tucker, E. L. (2014). Museum Studies. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 341-359). Oxford University Press, USA.
- UNICEF. (2023). *Resumen: No es un mal menor. Niños niñas y adolescentes del conflicto armado*. UNICEF.
- Unidad para las Víctimas. (2025). *Registro Único de Víctimas (RUV)*. Recuperado el 10 de enero de 2025, de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/>
- Uribe, Á. [@AlvaroUribeVel]. (2024, abril 3). *Hilo: A) Comuna 13, La Escombrera, antes y después de la Operación Orión* [Tweet]. X. <https://x.com/AlvaroUribeVel/status/1872606627523932505>
- Urrego, J., et al. (2023). *Arte, memoria y vida Comuna 13 y la vereda La Loma*. CNMH.
- Van Nieuwenhuysse, K., & Wils, K. (2012). Remembrance education between history teaching and citizenship education. *Citizenship Teaching & Learning*, 7(2), 157–171.
- Valencia, G. D. (2022). La Paz Total como política pública. *Estudios Políticos*, (65), 10-29.
- Valencia, G., y Cuartas, D. (2024). La Paz Total en sus primeros dos años. *Estudios Políticos*, (65), 1-27.

- Vélez, D. (2020). *¿Dos pupitres y medio?* Blog de la clase Arte y conflicto en Colombia | Departamento de Arte | Universidad de los Andes.
<https://blogs.uniandes.edu.co/arte-conflicto-colombia/dos-pupitres-y-medio/>
- Verdad Abierta. (2014). AUC en Nariño tuvieron respaldo “sin límites” de militares y policías. *Verdad Abierta*. Recuperado el 6 de mayo de 2024, de
<https://verdadabierta.com/auc-en-narino-tuvieron-respaldo-sin-limites-de-militares-y-policias/>
- Wang, Z. (2008). National humiliation, history education, and the politics of historical memory: Patriotic education campaign in china. *International Studies Quarterly*, 52(4), 783–806.
- Wertsch, J. (2007). Collective Memory. In J. Valsiner, & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 645–660). Cambridge.
- Wertsch, J. (2009). Collective Memory. In P. Boyer, & J. Wertsch (Eds.), *Memory in Mind and Culture*. Cambridge University Press.
- Williams, P. (2007). *Memorial museums: The global rush to commemorate atrocities*. Berg Publisher.
- Wilschut, A. (2019). Historical consciousness of time and its societal uses. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 831–849.
- Winkler, A. (2015). Remembering and historicizing socialism: The private and amateur musealization of East Germany’s everyday life. In P. McIsaac & G. Mueller (Eds.), *Exhibiting the German past: Museums, film, and musealization* (pp. 100–122). University of Toronto Press.
- Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., & Duncan, A. (2007). Common belief and the cultural curriculum: An intergenerational study of historical consciousness. *American Educational Research Journal*, 44(1), 40–76.
- Woodyer, T. (2008). The body as a research tool: embodied practice and children’s geographies. *Children's Geographies*, 6(4), 349-362.
- Yanow, D. (2013). Thinking Interpretively Philosophical Presuppositions and the Human Sciences. In D. Yanow, & P. Schwartz-Shea (Eds.), *Interpretation and method: Empirical research methods and the interpretive turn* (pp. 5-26). Taylor & Francis Group.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (Second ed.). Sage Publications.
- Zanazanian, P & Nordgren, N. (2019). Introduction. *Journal of Curricular Studies*, 51(6), 771–778.

Anexos

Anexo A

Guía para la observación de museos memoriales	
Antes de llegar al museo (p. 1/15)	
¿Qué museo va a visitar?	
Fecha de la visita:	
¿Dentro del museo va a visitar una exposición específica?, ¿cuál?	
¿Se trata de una exposición permanente o temporal?	
¿Con qué propósito va a visitar el museo o la exposición?	
¿Por qué razón tomo la decisión de visitar este museo?	
¿Qué sabe sobre el museo o la exposición? ¿cuándo surgió el museo o exposición?, ¿para qué fue creado: con qué misión y visión?, ¿cuál es el pasado violento que se representa?	
¿Tiene alguna hipótesis acerca de lo que va a encontrar y lo que va a estar ausente en el museo?	
¿Al finalizar la visita qué expectativas espera haber cumplido?	
Antes de llegar al museo	
Durante la visita al museo/entorno social (p. 2/15)	
¿En qué lugar se encuentra el museo? (ej. barrio, ciudad, región, departamento, país)	
¿Se trata de una zona rural o urbana?	
¿La zona de ubicación del museo es central o periférica?	
¿Cómo se accede al museo?	
¿Cómo es el entorno del museo?	
¿Hay alguna actividad económica, cultural o política que incida en la actividad del museo?	
¿Cuáles son las características socioeconómicas de las comunidades que habitan alrededor del museo?	
¿El lugar en el que se localiza el museo tiene alguna relación con el pasado violento?	
Aspecto 1. Entorno social	

Guía para la observación de museos memoriales	
Durante la visita al museo/arquitectura de la edificación (p. 3/15)	
¿En qué tipo de edificación se encuentra el museo?	
¿Además del funcionamiento del museo, qué otros usos tienen la edificación?	
¿De qué manera se han transformado los usos de la edificación a lo largo del tiempo?	
¿Cuál es el valor utilitario, arquitectónico, patrimonial, histórico o cultural del edificio?	
¿En qué se relacionan el estilo arquitectónico de la edificación y el tema del museo?	
¿Cómo se ha intervenido la edificación para albergar el museo?	
¿En qué sentido se relaciona la edificación con el pasado violento?	
¿De qué manera repercuten las características de la edificación en la narración/representación del pasado violento?	
Aspecto 2. Arquitectura de la edificación	
Durante la visita al museo/espacio expositivo (p. 4/15)	
¿Cómo se encuentra compuesto el espacio expositivo (ej. plantas, salas)?	
¿Con qué criterio (ej. periodización, cronología, temáticas, aspectos, dimensiones del pasado violento) se distribuye el espacio expositivo?	
¿Cómo se aborda la relación entre historia y memoria según el uso del espacio?	
¿Cómo se plasma gráficamente la distribución del espacio en relación con la narración/representación del pasado violento? (incluya su gráfica y/o índice sobre la distribución del espacio en función de la narración/representación del pasado violento)	
A partir de la visualización gráfica ¿es posible identificar énfasis y/o asimetrías en la narración/representación del pasado violento?	
¿De qué manera las personas pueden recorrer el espacio expositivo?	
¿De qué manera se propicia que las personas creen, conecten y compartan unas con otras, en torno a los contenidos dentro del espacio expositivo?	
Aspecto 3. Espacio expositivo	
Durante la visita al museo/luz y color (p. 5/15)	

¿Qué rol cumple la iluminación en la narración/representación del pasado violento?						
¿La luz provoca alguna reacción en el visitante?						
¿Qué rol juegan el color en la narración/representación del pasado violento?						
¿La paleta de color genera alguna reacción del visitante?						
Aspecto 4. Luz y color						
Durante la visita al museo/objetos (i) (p. 6/15)						
Constata la presencia o ausencia de los tipos de objetos a partir de la siguiente lista.						
Aspecto 5. Objetos (i)	Tipo de objeto		Sí	No	¿Qué objeto(s) se exponen?	¿Para qué y con qué efectos?
	Material bélico					
	Restos humanos					
	Escombros/ruinas					
	Evidencia forense					
	Documentos					
	Objetos artísticos	Dibujos				
		Pinturas				
		Grabados				
		Murales				
Fotografías						
Esculturas						
	Instalación					
Durante la visita al museo/objetos (ii) (p.7/15)						
Constata la presencia o ausencia de los tipos de objetos a partir de la siguiente lista.						
Aspecto 5. Objetos (ii)	Tipo de objeto		Sí	No	¿Qué objeto(s)?	¿Para qué y con qué efectos?
	Objetos personales	Documentos de identidad				
		Prendas de vestir				
		Accesorios				
		Otras pertenencias				
	Objetos de uso común					
	Otro(s)					

Durante la visita al museo/contenidos (i) (p. 8/15)						
Constate la presencia o ausencia de los siguientes soportes empleados para para exponer los contenidos						
Aspecto 6. Contenidos (i)	Contenidos	Soporte	Sí	No	¿cuáles soportes?	¿para qué y con qué efecto?
	Textos	Etiquetas				
		Paneles				
	Medios Gráficos/ilustraciones	Ilustraciones				
		Fotografías				
		Mapas				
		Esquemas				
		Diagramas				
	Medios audiovisuales	Video y proyectado en superficie				
		Animaciones proyectadas en pantallas luminosas				
Durante la visita al museo/contenidos (ii) (p. 9/15)						
Constate la presencia o ausencia de los siguientes soportes empleados para para exponer los contenidos						
Contenidos	Soporte	Sí	No	¿para qué se usan?	¿con qué efecto?	
	Reproducciones a escala					
	Maqueta					
	Audio-guía					

Durante la visita al museo/contenidos y conciencia histórica/relevancia histórica (p. 10/15)	
¿Cuál es el marco narrativo en el que se inscribe el pasado violento el pasado violento que se representa?	
¿Qué se narra/representa como violento y qué no?	
¿Cuáles son los aspectos del pasado violento que ocupan un lugar central, periférico o que están ausentes en la narración/representación del pasado violento? (vuelva a la gráfica de distribución del punto 3)	
¿Cómo se narra/representa la importancia de recordar el pasado violento en el presente?	
¿Qué conexiones se establecen con asuntos relevantes en el presente a lo largo de la narración/representación del pasado violento?	
Aspecto 7. Relevancia histórica	
Durante la visita al museo/contenidos y conciencia histórica/evidencias (p. 11/15)	
¿A qué fuentes se acude en la narración/representación del pasado violento?	
¿Cuál es la procedencia de las fuentes?, ¿cuándo se crearon?, ¿quién las creó?	
¿Con qué fines se utilizan las fuentes en la narración/representación del pasado violento?	
¿A qué estrategias se acude para establecer la validez de la narración/representación del pasado violento?	
Aspecto 8. Evidencias	
Durante la visita al museo/contenidos y conciencia histórica/cambio y continuidad (p. 12/15)	
¿Cómo se concibe el tiempo (relación pasado-presente-futuro) en la narración/representación del pasado violento?	
¿De qué modo la narración/representación del pasado violento da cabida a concepciones del tiempo no-lineales?	
¿Cómo se narra/representa lo que ha cambiado y permanecido en relación con el pasado violento?	
¿De qué modo aparece periodizado el pasado violento en la narración/representación?	
¿Qué puntos de ruptura se incluyen en la narración/representación del pasado violento?	
Aspecto 9.	

Durante la visita al museo/contenidos y conciencia histórica/causas y consecuencias (p. 13/15)	
	¿Cómo se narra/representa el conflicto subyacente al origen del pasado violento?
	¿Cómo muestra la narración/representación cuándo el conflicto se tornó en violencia?
	¿Cómo se narra/representa la relación entre causas distintas del pasado violento?
	¿De qué manera aparecen narradas/representadas las estructuras que originaron y sostuvieron el pasado violento?
	¿Qué consecuencias se tienen en cuenta para narrar/representar la devastación producto del pasado violento?
	¿En qué medida se alude a responsabilidades institucionales, colectivas e individuales en la narración/representación del pasado violento?
	¿Cómo se incorporan a la narración/representación las alternativas no violentas para enfrentar las causas y consecuencias del pasado violento?
Aspecto 10. Causas y consecuencias	
Durante la visita al museo/contenidos y conciencia histórica/perspectiva histórica (p. 14/15)	
	¿A través de la perspectiva de qué personas se narra/representa el pasado violento?, ¿hay alguna perspectiva ausente?
	¿Con qué fin se incluyen estas perspectivas en la narración/representación del pasado violento?
	¿En la narración/representación qué personas encarnan la perspectiva de las víctimas y sobre quién recae las responsabilidades del pasado violento?
	¿Qué cabida hay para la incorporación de la perspectiva de género, étnica, etaria en la narración/representación del pasado violento?
	¿Qué estrategias de narración/representación ayudan a inferir cómo se sentían y pensaban las personas que vivieron el pasado violento?
	¿En qué medida se apela a experiencias humanas universales para dar a entender lo ocurrido durante el pasado violento?
	¿Qué hace la narración/representación para que el pasado violento parezca un fenómeno cercano y reconocible en el presente?
Aspecto 11.	

Anexo B



Formato de Consentimiento Informado

Investigadora Principal: Julián David Bermeo Osorio, Centro de Ética Aplicada (CEA),
Universidad de Deusto, Bilbao-España;
juliandavid.bermeo@deusto.es

INTRODUCCIÓN

Recibes esta invitación para ser parte de la investigación “El surgimiento de los museos escolares de memoria en Colombia: ¿nuevas interpretaciones sobre el pasado violento, el presente y el futuro?”, a raíz de tu participación en el museo escolar de memoria que ha sido creado en tu colegio. Tu conocimiento y experiencia son muy importante para que en Colombia y en otros países del mundo se conozcan y comprendan mejor este tipo de museos y las posibilidades de educación histórica que brindan.

¿QUÉ SE ME PEDIRÁ QUE HAGA SI DECIDO PARTICIPAR EN ESTE ESTUDIO?

Si decides participar, recibirás invitaciones para realizar entrevistas individuales, entrevistas grupales o talleres que tendrán lugar dentro de las instalaciones de tu colegio, por lo cual contaré previamente con la autorización de las directivas y con el apoyo del personal docente. En estos espacios, te haré preguntas o te pediré que realices actividades relacionadas con tu experiencia en el museo escolar de memoria creado en tu colegio. Así mismo, realizaré registros audiovisuales en los que podrá aparecer tu voz e imagen. Si prefieres que tu voz no sea grabada o no aparecer en las imágenes de todas maneras podrás participar en la investigación. Los tiempos estimados para la realización de cada una de estas actividades será de una hora aproximadamente, buscando interferir lo menos posible en tus actividades académicas y personales. El tiempo de investigación en tu colegio será de un mes (4 semanas) aproximadamente y como participante de la misma, dispondrás de cuatro horas en promedio. Salvo en casos excepcionales tendrás dispondrás de más tiempo, pero serás avisado de ello con suficiente anticipación.

¿QUÉ POSIBLES RIESGOS O INCOMODIDADES PUEDO ESPERAR DE PARTICIPAR EN ESTE ESTUDIO?

Los riesgos o incomodidades que puedes esperar serán mínimos. No tendrás que hablar o hacer cosas que no quieras. También, puedes desistir de participar en cualquier momento sin temor a castigo o penalidad alguna. Para preservar tu seguridad y privacidad, tu nombre será sustituido por un seudónimo y en la medida de lo posible tu rostro no se mostrará directamente en las fotos y videos, de llegar a aparecer se cubrirá digitalmente con un filtro.

¿QUÉ POSIBLES BENEFICIOS PUEDO ESPERAR AL HACER PARTE DE ESTE ESTUDIO?

No hay ningún beneficio directo de tipo material o económico. Sin embargo, tu participación puede beneficiar a la creación de nuevo conocimiento relacionado con los museos escolares de memoria. Siempre que sea posible tus aportes serán reconocidos, relacionándolos con el seudónimo que te ha sido asignado antes por seguridad.

CONFIDENCIALIDAD

Todos los materiales escritos resultantes se mantendrán en un lugar seguro en las instalaciones de la Universidad de Deusto. Así mismo, cualquier información electrónica o digital (incluyendo las grabaciones de audio, videos y fotografías) se guardará en un computador protegido con contraseña, al cual solo tendré acceso yo como investigador principal. Por lo demás, cualquier información obtenida como resultado de tu participación solo será utilizada con fines estrictamente académicos.

AUTORIZACIÓN

La participación en esta investigación depende de tu decisión: No obstante, tendrás que contar con la autorización de tu madre, padre o acudiente. Tanto tu como ella o él deberán firmar este formato. Si definitivamente no quieres participar en ninguna de las actividades o solo quieres participar en alguna parte de ellas, estás en todo tu derecho de manifestarlo. A continuación, puedes marcar con una [X] tu disposición a participar en las siguientes actividades:

¿Estás de acuerdo en participar en las entrevistas? Sí ☐ No ☐

¿Estás de acuerdo en participar en los talleres? Sí ☐ No ☐

¿Estás de acuerdo en que se grabe el audio de la entrevista? Sí ☐ No ☐

¿Estás de acuerdo en aparecer en fotos o videos? Sí ☐ No ☐

Consentimiento expreso de quien participa en la investigación:

Nombre y apellido	Firma	Fecha

Autorización de la madre, el padre o un acudiente:

Nombre y apellido	Firma	Fecha

¿QUIÉN PUEDE RESPONDER MIS PREGUNTAS SOBRE ESTE ESTUDIO?

Si tiene alguna sobre la participación en este estudio, puedes contactarme al correo juliandavid.bermeo@desusto.es o número de celular +34 688726036. También puedes contactar a la Doctora Ángela Bermúdez al correo angeber@deusto.es o al Doctor Jaime Cuenca jaimc.cuenca@deusto.es.

Muchas gracias por tu disposición y participación.

Anexo C

“TALLER AUDIOVISUAL PARA LA CREACIÓN DE VIDEOGUÍAS SOBRE LOS MUSEOS ESCOLARES DE MEMORIA”⁴

En el marco del proyecto de investigación doctoral ‘El surgimiento de los museos escolares en Colombia: nuevas interpretaciones sobre el pasado, el presente y el futuro’, se tiene prevista la creación de videoguías sobre los museos escolares de memoria, por parte de estudiantes vinculados a los mismos. En primera medida, esta es una decisión metodológica, con el propósito de contribuir a la recolección de información, junto a otras técnicas como ejercicios de observación y la realización de entrevistas. En segunda instancia, se busca que las y los estudiantes que participen en la investigación se beneficien de un espacio formativo en donde puedan afianzar aprendizajes significativos que lleguen a verse reflejados en un material audiovisual editado que, al finalizar, pueda retornar tanto a quienes participaron individualmente en su creación como al colegio, con la posibilidad de ser usado en la visibilización y difusión de su iniciativa de museos escolar de memoria.

A continuación, se desarrolla la propuesta metodológica para el desarrollo de las jornadas de taller audiovisual para la creación de videoguías sobre museos escolares de memoria. Por lo tanto, esta guía será punto de partida y base para la realización de las distintas jornadas de taller; no obstante, puede ser ajustada, en consideración de las circunstancias propias de cada colegio, grupo de participantes y de manera concertada con quien haga las veces de facilitador.

1. Objetivos

-Incentivar la creatividad e imaginación de los jóvenes, para que experimenten y comprendan la importancia del lenguaje audiovisual en la reflexión sobre su realidad y la comunicación de mensajes acerca de la misma.

-Propiciar una aproximación al lenguaje audiovisual, con el fin de que las y los estudiantes participantes creen contenidos propios, en función de sus intenciones comunicativas.

-Realizar un acercamiento a la utilización reflexiva de herramientas de comunicación como celulares, permitiendo la construcción de videoguías sobre los museos escolares de memoria, enfatizando en las posibilidades de aprendizaje que estos espacios brindan.

3. Participantes

Jóvenes estudiantes de bachillerato, con edades entre 12 y 18 años, que se encuentran cursando grado sexto a undécimo, en colegios en donde se han creado los museos escolares de memoria sobre el conflicto armado, quienes tendrán una aproximación al lenguaje audiovisual para la creación de una videoguía de cinco minutos de duración, mediante el uso de herramientas y técnicas digitales.

4. Facilitación

El taller será facilitado con el apoyo de un realizador audiovisual local con experiencia en el desarrollo de procesos de educación popular y comunitarios, de quien se espera comparta

⁴ Esta propuesta metodológica fue construida por Andrea Vásquez y Julián Bermeo. También fue retroalimentada por María Elena Rodríguez.

sus conocimientos de manera clara y sencilla, apelando a ejemplos prácticos y a referencias cercanas a la comunidad y a la identidad de los estudiantes participantes.

5. Tiempos

Inicialmente, el taller de creación audiovisual sobre los museos escolares de memoria está previsto para durar 21 horas, distribuidas en tres jornadas (dos jornadas de 8 horas cada una y una jornada de 5 horas). Las fechas para la realización de estas jornadas se definirán con las directivas de cada colegio. De modo que para cada caso podrán variar la cantidad de jornadas y horas por jornada.

6. Resultados esperados

-Un espacio pedagógico y creativo en donde las y los participantes puedan apropiar y aplicar aprendizajes significativos, en lo concerniente al uso de códigos y herramientas del lenguaje audiovisual.

-Un video documental sobre los aprendizajes que se potencializan en el marco de cada museo escolar de memoria (4 en total), de aproximadamente 5 minutos de duración, a partir del material audiovisual generado por las y los estudiantes participantes, dando cuenta del proceso de aprendizaje y apropiación del lenguaje por parte de los estudiantes.

-Un conjunto de datos cualitativos que dan cuenta de los significados y aprendizajes de las y los estudiantes a partir de su experiencia en los museos escolares de memoria.

-Material audiovisual que las comunidades educativas pueden utilizar en la divulgación interna y externa de los museos escolares de memoria.

7. Etapas de la propuesta

Se asume el lenguaje audiovisual como una posibilidad para la lectura crítica de la realidad y su correspondiente expresión; y, no con la simple finalidad de formar artistas. De ahí, que las jornadas de taller apuntan a propiciar espacios extracurriculares, en donde las y los estudiantes participantes al tiempo que afianzan ciertas capacidades, pueden experimentar y generar discursos propios, en ejercicio de su agencia como actores sociales e históricos.

En concordancia con estas ideas, desde un abordaje teórico-práctico del lenguaje audiovisual e incorporando otros referentes artísticos, se tienen previstas distintas etapas:

➤ Primera etapa

Con al menos 8 días de anticipación a la realización de las jornadas de taller, contempla la preproducción: scouting, reconocimiento de los espacios, el contacto inicial con el realizador audiovisual local quien hará las veces de facilitador de las jornadas de taller de creación audiovisual, la concertación de las fechas y horarios para la realización de las jornadas de taller y la convocatoria a las y los participantes, la gestión de espacios y recursos con el colegio. Para la convocatoria se le extenderá la invitación a un máximo de 8 estudiantes, esperando consolidar un grupo base de trabajo con un número igual de integrantes. La participación de los estudiantes será voluntaria y estará sujeta a la expresión de su consentimiento informado.

➤ Segunda etapa

Abarca el desarrollo de las jornadas de taller de creación audiovisual (aproximadamente 21 horas, distribuidas en 3 jornadas, de las cuales dos serán teórico-prácticas (de 8 horas cada una) y una jornada completa de prácticas donde se elaborará la video-guía (5 horas).

➤ La tercera etapa

Comprenderá la fase de postproducción, en el curso de 8 días se revisará, compondrá y editará el material resultante de las jornadas de taller realizadas previamente en cada uno de los colegios. Esta etapa tendrá lugar en Bogotá y se llevará a cabo por la productora general y el editor del proyecto. Será importante clarificar tanto al colegio como a los participantes que el proceso de creación audiovisual no termina con el taller y que el material final editado les llegará con posterioridad.

8. Desarrollo del taller audiovisual para la creación de videoguías sobre museos escolares de memoria

8.1. Jornada de taller 1

Actividad: Bienvenida al taller			
Tiempo	Espacio	Paso a paso	Recursos
10 minutos (8:10 am)	Museo escolar de memoria	-El investigador y el tallerista dan la bienvenida al taller, se presentan e informan a las y los participantes acerca del propósito general del taller, el proceso, los resultados y el rol que asumirán como creadores de las videoguías.	- Presentación PowerPoint con la agenda del taller.
Actividad: ‘Yo y el museo de mi colegio’ (actividad de presentación)			
60 minutos (9:10 am)	Museo escolar de memoria	-Se invita a los participantes a hacer un rápido recorrido por el museo escolar de la memoria y a identificar una pieza, objeto, material o contenido del museo con el que se identifiquen y desde el cual se puedan presentar de manera individual. La idea es que al presentarse cuenten porque seleccionaron determinada pieza o contenido del museo escolar para presentarse. -Cada participante tendrá 5 minutos aproximadamente para presentarse, incorporando a su presentación la mención a un pieza o contenido del museo escolar, de ser necesario el grupo se desplazará a donde se encuentre la pieza o contenido. -Durante el curso de la presentación el investigador hará registro de las razones que llevaron a cada participante a hacer alusión a determinada pieza; mientras tanto, el facilitador identificará intereses, preferencias, capacidades de las y los participantes que puedan ser aprovechadas durante el proceso de creación audiovisual.	-Piezas y contenidos presentes en el museo escolar de memoria del colegio.
Actividad: introducción de conceptos básicos del lenguaje audiovisual			
45minuto	Espacio	-El facilitador del taller plantea como preguntas: ¿qué es	-

s (9:55 am)	del colegio que cuenta con televisor o un proyector.	una pieza audiovisual?, ¿a qué se le llama lenguaje audiovisual?, abriendo el espacio para que las y los participantes compartan algunas respuestas. -A continuación, para ayudar a responder estas preguntas el facilitador presenta una pieza audiovisual de su autoría, en la que haya participado, que encuentre apropiada para el taller, alusiva al territorio o a temas de construcción de paz y memoria. Si se trata de una pieza extensa, debe tratarse de una pieza audiovisual breve o un apartado o sección seleccionados previamente. -Al finalizar la proyección, se les pide a los participantes que expresen su opinión sobre la pieza, haciendo referencia a lo que les gustó o llamó la atención. -A partir de la intervención de las y los participantes, la persona que facilita el taller hará alusión a aspectos del lenguaje audiovisual que fueron empleados: -Encuadre -Plano (clasificación y denominaciones) -Iluminación -Color -Puesta en escena -Sonido -Es importante que el tallerista introduzca estos conceptos, recurriendo a ejemplos de la pieza audiovisual que fue proyectada (Remitirse al ANEXO CONCEPTOS Y BIBLIOGRAFÍA). Así mismo, es clave que el tallerista haga alusión a cómo fue posible la concreción de la pieza gracias al trabajo del equipo audiovisual. Si bien, la cinematografía se sustenta en la imagen, es el resultado de una amalgama de disciplinas que contribuyen a cristalizarla efectivamente sobre la pantalla: guion, producción, interpretación, escenografía, sonido, utilería, vestuario, maquillaje, entre otros. A continuación, se señala cuál puede ser el alcance de algunos roles en relación con el resultado audiovisual que se persigue con este taller. También, es importante que el facilitador les comente a las y los participantes que más adelante ellas y ellos tendrán la oportunidad de asumir estos roles.	Televis or o proyect or -Pieza audiovi sual

		Rol/funciones -Director(a) En el marco de la elaboración de videoguías será el encargado/a de liderar al equipo junto con el producto: -Decidirá la cantidad de escenas y planos a grabar. Seleccionará la locación junto con el director de arte y director de fotografía. -Decidirá junto con el productor el orden en que se grabarán las escenas según convenga en el plan de grabación. -Dirigirá al actor o entrevistado en la puesta en escena, cómo moverse, que preguntas se harán, de qué temas hablará específicamente. -Director(a) de fotografía En el marco de la elaboración de videoguías, junto con el director, será el encargado/a de elegir los encuadres con base en el storyboard. Se encargará de seleccionar la escena lumínica (luz día, luz artificial, sombra, contraste). -Director(a) de arte En el marco de la elaboración de videoguías será el encargado/a de seleccionar qué objetos se verán en plano, qué elementos del museo serán registrados, qué colores deben usarse, que modificaciones serán necesarias en la apariencia (vestuario, maquillaje, entre otros) de quien o quienes aparezcan en escena. -Sonidista En el marco de la elaboración de videoguías será el encargado/a de controlar el sonido en la grabación. Cerciorase que están quedando bien registrado. Pedir silencio para la hora de grabar, pedir al director que corte la grabación si hay algún ruido fuerte. Poner el micrófono a los entrevistados o personas que van a grabar. Grabar la voz en off, elegir los diferentes planos sonoros y sonidos en la grabación. -Camarógrafo o camarógrafa En el marco de la elaboración de videoguías será el encargado/a de manejar el celular a la hora de la	

		grabación. Alistar el trípode y el estabilizador, poner el celular, junto con el sonidista montar el micrófono. Así mismo, grabar cada plano que el director/a vaya indicando. -Productor(a) En el marco de la elaboración de videoguías será el encargado/a de la logística de la grabación. Conseguir las personas que van a participar en el video y hacer la citación, según la hora acordada en el plan de grabación. Estar pendiente del tiempo que se determina para cada entrevista y grabación. Hacer firmar el uso de autorización de imagen a todos los entrevistados. Solucionar los inconvenientes o necesidades del equipo como espacios del colegio, utilería, objetos, extensiones, etc. -Narrador(a)/locutor(a) En el marco de la elaboración de videoguías será el encargado/a de grabar las voces en off que se decidan en la escaleta, según las indicaciones del director/a. -Presentadora/actores En el marco de la elaboración de videoguías serán quienes ejecuten ante la cama las acciones definidas en la escaleta y el storyboard.	
Actividad: aplicación de conceptos básicos del lenguaje audiovisual (encuadre/planos)			
45 minutos (10:40 am)	Museo escolar de memoria	-La persona que facilita aclara que el lenguaje audiovisual de la pieza antes vista, tiene varios elementos; sin embargo, para esta ocasión experimentaremos con dos de ellos: encuadre y sonido. -El encuadre es importante porque hacerlo implica tomar decisiones: dejar cosas dentro y fuera de la escena. Esta composición particular de la realidad es una manifestación de la forma de ver el mundo del autor y determina lo que percibe el espectador de la pieza audiovisual. -Para reflexionar sobre la importancia de este aspecto del lenguaje audiovisual se propone trabajar en parejas (4 parejas). De modo que la persona que facilita les pide que se organicen de esta manera. -Luego les pide recordar la actividad de presentación, en donde cada uno se presentó haciendo referencia a un objeto o contenido del museo escolar de memoria. Ahora el reto será presentar a la compañera o compañero mediante dos fotografías. Pero antes de pasar a tomar estas fotos con la cámara de los celulares, tendrán que	-Palos de paleta - Marcadores - Elementos decorativos en foami - Pegante - Celulares con función de

		decidir cuál es el encuadre y el plano que mejor permite presentar a cada integrante de la pareja. -Se les propondrá elaborar, manualmente un marco como herramienta. Para su elaboración, recibirán materiales como palos de paleta y algunos elementos decorativos que les permitirán personalizar sus propios marcos. -Una vez los integrantes de la pareja tengan elaborados sus marcos, los utilizarán para realizar un proceso de exploración corporal, la idea es que realicen acciones de acercamiento y distanciamiento, efectúen distintos recorridos (arriba, abajo, un lado y otro), se miren a través del marco desde distintos planos. Esta serie de movimientos les servirá para definir cómo 'recortar la realidad' y producir la imagen que mejor les permita capturar la personalidad de su pareja. -Cuando las parejas hayan convenido los encuadres y planos, con la ayuda del facilitador tomarán las fotografías (está será una oportunidad para empezar a familiarizarse con las funciones del modo cámara del celular. Las fotos las podrán tomar con sus propios celulares (si los tienen) o utilizar el celular de propiedad del proyecto) -Cuando todas las parejas hayan tomado las fotos, las socializaron (rotando el celular), compartiendo qué decisiones tomaron para llegar al resultado final. Este momento, se puede aprovechar para explicar los planos más usados en el video: general, entero, americano, medio, primer plano, primer primerísimo plano, plano detalle (Remitirse al anexo).	cámara
Actividad: Descanso			
35 minutos (11:15)	Patio de descanso		Refrigerios
Actividad: Aplicación de conceptos básicos del lenguaje audiovisual (sonido)			
45 minutos (12:00 pm)	Museo escolar de memoria/ otros lugares del colegio	-La persona que facilita retoma, refiriéndose a otro de los elementos del lenguaje audiovisual: el sonido, el cual muchas veces suele pasar desapercibido o se da por sentado. Sin embargo, ¿qué pasa cuando una película tiene mal sonido?, ¿cómo cambia la experiencia al verla? -Para reconocer la importancia del sonido en una pieza audiovisual, se propone un ejercicio de experimentación sonora. -En parejas (pueden ser las mismas parejas de la actividad de experimentación con encuadres y planos), las y los participantes identifican lugares dentro del colegio, se dirijan hasta ellos y hacen un registro de los sonidos característicos de esos mismos lugares, la idea es que registren el sonido de cerca, de lejos y de este	- Celulares con grabadora - Micrófonos de solapa

		modo configuren planos sonoros. -Para efectuar tal registro, la persona que facilita les demuestra cómo usar las funciones de sonido del celular en modo video. Así mismo cómo usar los micrófonos externos con los que se cuenta. -Las parejas deberán dirigirse a los diferentes lugares y construir los planos sonoros. -Al regresar, una a una, las parejas reproducen el registro de los planos sonoros realizados. -Las otras parejas tendrán que adivinar los lugares del colegio a los que aluden los sonidos. -Para finalizar el facilitador destaca la importancia del sonido en un proyecto audiovisual y resalta el rol del sonidista.	
Actividad: Almuerzo			
60 minutos (1:00 pm)	Cafetería/ restaurante		Almuerzos
Actividad: escritura en un proyecto audiovisual (escaleta)			
60 minutos (2:00 pm)		-La persona que facilita el taller comenta que las piezas audiovisuales que vemos en una pantalla se construyen a partir del lenguaje audiovisual (encuadres, planos, iluminación, color, sonido...) pero también a partir de la palabra escrita, ya que antes se necesita un guion de lo que se va a grabar. -Una herramienta que facilita la escritura en un proyecto audiovisual es la escaleta, en la cual se desglosa por escrito la secuencia de acciones que componen una escena. En otras palabras, puede entenderse como un paso a paso. -Para que los estudiantes entiendan mejor qué es una escaleta y cómo se hace, entre todos y todas harán la escaleta de una situación que hayan vivido durante el taller, a lo largo del día ¿qué situación podría ser?: algo insólito, divertido, emocionante... Esta puede ser una oportunidad para hacer un recuento del taller hasta el momento: ¿qué hemos hecho?, ¿qué ha pasado hasta el momento? -Una vez se hayan puesto de acuerdo en la situación, entre todos tendrán que reconstruirla, una forma de hacerlo es que, en rondas sucesivas, las y los participantes vayan escribiendo en tarjetas las distintas acciones que fueron parte de la situación. Cada participante podrá escribir tantas tarjetas como quiera. -De manera conjunta, deberán ir añadiendo o eliminando tarjetas con las acciones que hagan falta hasta llegar a un acuerdo de que la situación quedó bien reconstruida.	- Tarjetas de cartulina - Marcadores
Actividad: escritura de un proyecto audiovisual (storyboard)			
60	Museo	-La persona que facilita el taller se refiere a otra	-

minutos (3:00 pm)	escolar de la memoria	herramienta que ayuda a organizar la realización de una pieza audiovisual: el storyboard, el cual es una especie de guion gráfico que ayuda a definir qué se ve, cómo se ve y qué suena en cada escena. El storyboard se compone de una serie de cuadros. En cada cuadro se dibuja la acción específica de una escena; además se pone por escrito: la descripción de la acción que se ha dibujado, el tamaño del plano y el sonido. -La explicación se entenderá mejor si la persona que facilita muestra un storyboard ya hecho. 1.13 CLOSE UP: Se observa la llave del lavabo abierta 1.14 MEDIUM: Pablo dos continua rasurandose con la llave abierta 1.16 MEDIUM: Pablo dos se sigue rasurando 1.17 MEDIUM: Pablo golpea con más fuerza 1.19 MEDIUM: Pablo dos termina de rasurarse y se lava la cara 1.20 OVER THE SHOULDER: Pablo dos se observa en el espejo y levanta una mano -A continuación, les propone que entre todas y todos elaboren el storyboard de la situación sobre la que estuvieron trabajando anteriormente. Para ello cada	Ejemplo de storyboard impreso - Formato de storyboard impreso en una hoja tamaño oficio - Plumones de colores

		participante, en una hoja de tamaño oficio, dentro del formato proporcionado, siguiendo el orden de la escaleta ya elaborada, deberá plasmar una acción que le será asignada. Adicionalmente, deberá decidir el tamaño del plano y el sonido correspondientes. -Al terminar de plasmar la acción que les correspondió, las y los participantes irán poniendo en orden sus formatos y de esta forma se le dará forma a un storyboard realizado colectivamente. -Para terminar, entre todas y todos pueden analizar cómo quedaría grabada la escena a partir del storyboard que construyeron entre todos: ¿hacen falta o sobran acciones?, ¿tendría sentido?, ¿sería comprensible para otras personas?, ¿harían cambios para que quedara mejor?	

6.2. Jornada de taller 2

Actividad: Bienvenida al taller			
Tiempo	Espacio	Paso a paso	Recursos
10 minutos (8:10 am)	Museo escolar de memoria	-El investigador y el tallerista dan la bienvenida al taller. -En continuidad con el trabajo realizado en la jornada de taller del día anterior, la persona que facilita el taller pregunta a las y los participantes si recuerdan las herramientas trabajadas con el fin de organizar la realización de una pieza audiovisual como son la escaleta y el storyboard: ¿para qué sirven?, ¿en qué se parecen?, ¿en qué se diferencian? -Teniendo en cuenta que los talleres de las distintas jornadas se orientan a la producción de videoguías sobre el museo escolar de memoria del colegio, más adelante la idea será crear la escaleta y el storyboard para facilitar la grabación.	- Presentación PowerPoint con la agenda del taller.
Actividad: el reto de guiar a otras niñas, niños y jóvenes por el museo			
60 minutos (9:10 am)	Museo Escolar de memoria	-La persona que facilita el taller plantea que el reto que esta por asumirse es ser las y los guías de niños y niñas de otras ciudades y países que quisieran, pero no pueden visitar el museo escolar de memoria del colegio. Con tal fin, para que muchas y muchos puedan enterarse del museo y conocerlo, realizaran un video de máximo 5 minutos que luego de ser editado, se difundirá a través de redes sociales. -Para empezar a asumir este reto, la persona que facilita les pide a las y los participantes organizarse en dos grupos de cuatro personas. Una vez organizados los grupos, la idea es que discutan y respondan las siguientes preguntas:	- Cuestionario con las preguntas y espacios de respuesta impresos -Esferos -Pliego de papel bond -Marcadores

		★ ¿Por qué este museo es único? ★ ¿Qué tiene de especial la historia que se cuenta en este museo? ★ ¿Por qué vale la pena que otras niñas, niños y jóvenes de Colombia y el mundo conozcan el museo escolar de memoria del colegio? ★ ¿Qué creen que otras niñas, niños y jóvenes de Colombia y el mundo pueden aprender al conocer el museo escolar de memoria del colegio?, ¿qué pueden aprender sobre el pasado?, ¿qué pueden aprender sobre el presente?, ¿qué pueden aprender para el futuro? ★ ¿Qué lugares, objetos, piezas, contenidos, materiales y situaciones les parece fundamental mostrar en el video? ★ ¿Cómo quisieran que fuera la video-guía sobre el museo escolar del colegio?, ¿qué elementos del lenguaje audiovisual utilizarían? -Cuando los grupos hayan puesto por escrito sus respuestas se abrirá un espacio para que con la ayuda de los celulares graben sus respuestas, esta será una oportunidad para que ejerciten los elementos aprendidos.	
Actividad: construcción de la escaleta para la video-guía			
80 minutos (10:30 am)	Museo escolar de memoria	-De vuelta a los dos grupos de trabajo conformados, la persona que facilita el taller vuelve a posicionar las preguntas: ¿cómo hacer realidad estas ideas mediante lo audiovisual?, ¿qué escenas o situaciones se necesitaría crear o reconstruir para lograrlo? Ello cumpliendo con el criterio de duración de 5 minutos y que se preste para circular en las redes sociales. -Similar a la situación trabajada el día anterior, con la ayuda de la escaleta, los grupos deberán definir las posibles escenas y la secuencia de acciones correspondientes a cada escena. -En plenaria, cuando ambos grupos hayan terminado, se va a hacer una comparación de las dos escaletas resultantes y de manera conjunta empieza a decantarse la escaleta que servirá como base para el rodaje, este ejercicio implicará modificar, combinar o suprimir escenas y así mismo acciones. -Para terminar, entre todas y todos pueden analizar	-Pliegos de papel bond -Marcadores

		cómo quedaría grabada la escena a partir del storyboard que construyeron entre todos: ¿hacen falta o sobran acciones?, ¿tendría sentido?, ¿sería comprensible para otras personas?, ¿harían cambios para que quedara mejor?	
Actividad: Descanso			
30 minutos (11:00 am)	Patio de descanso		Refrigerios
Actividad: creación del storyboard para la video-guía			
90 minutos (12:30)	Museo escolar de memoria/ otros espacios del colegio	-A partir de la escaleta que fue construida en la actividad anterior, cada participante se encargara de dibujar una escena dentro del formato de storyboard proporcionado. Además de dibujar deberá dejar escrito el tipo de plano, la descripción de la acción y el sonido. -Al terminar de plasmar la acción que les correspondió, las y los participantes irán poniendo en orden sus formatos y de esta manera se le dará forma colectivamente al storyboard.	-Formatos de storyboard impresos -Plumones de color
Actividad: almuerzo			
60 minutos (1:30 pm)	Cafetería		-Almuerzos
Actividad: planeación del rodaje			
90 minutos	Museo escolar de memoria/ otros espacios del colegio	-La persona que facilita el taller vuelve a traer a colación los distintos roles dentro de una producción audiovisual: director, director de fotografía, director de arte, productor, camarógrafo, sonidista, presentador/locutor. A continuación, le plantea al grupo ¿cómo se pueden ejercer estos roles en un video escolar de 5 minutos de duración? -Para responder a esta pregunta, con orientación de la persona que facilita el taller, las y los participantes se remiten a la escaleta y el storyboard contruidos colectivamente. -A partir de estas herramientas y en consideración de los intereses, habilidades y talentos hacen un listado con los roles que las y los participantes van a asumir durante la grabación. Así mismo, precisan algunas funciones que cada una y uno va a asumir durante la grabación de las videoguías. -Además de definir las funciones individuales y colectivas, deberán dejar esbozado un plan de grabación en donde el manejo del tiempo quede claro.	-Escalaleta y storyboard contruidos colectivamente. -Plan de grabación con roles y tiempos definidos.

8.3. Jornada de taller 3

Actividad: Bienvenida al taller			
Tiempo	Espacio	Paso a paso	Recursos
10 minutos 8:10 am	Museo escolar de memoria	-El investigador y el tallerista dan la bienvenida al taller. -A continuación, hacen un repaso de las herramientas elaboradas en las jornadas anteriores como la escaleta y el storyboard contruidos colectivamente; y así mismo del plan de grabación con roles y tiempos definidos.	-Escaleta y el storyboard contruidos colectivamente -Plan de grabación con roles y tiempos definidos
Actividad: Grabación de las videoguías			
300 minutos (1:30 pm)	Museo Escolar de memoria/otros espacios del colegio	-Se lleva a escena la escaleta y el storyboard, siguiendo el plan de grabación, con conformidad con los tiempos y los roles establecidos.	-Celular con función de video -Micrófonos externos -Trípode
Actividad: cierre del taller			
		El investigador y la persona que facilita el taller recogen algunos aprendizajes del proceso y le agradecen al grupo por su participación. Así mismo, comentan que el proceso de realización audiovisual no ha concluido ya que todo el material que han producido viajará a Bogotá, en donde será editado y que de este trabajo resultará la versión final de la video-guía.	

Este proyecto ha recibido financiación del programa de investigación e innovación Horizonte 2020 de la Unión Europea en el marco del acuerdo de subvención Marie Skłodowska-Curie nº 847624.