

17

# Historia Y MEMORIA

ISSN: 2027-5137 Julio - Diciembre, Año 2018 - Tunja, Colombia

Memoria y enseñanza de la historia del narcotráfico y las guerras  
esmeralderas. El valor sociocultural del corrido prohibido

<https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7456>

Julián Alveiro Almonacid Buitrago

César Jesús Burgos Dávila

Páginas: 91-123



# Memoria y enseñanza de la historia del narcotráfico y las guerras esmeralderas. El valor sociocultural del corrido prohibido\*

Julián Alveiro Almonacid Buitrago<sup>1</sup>

César Jesús Burgos Dávila<sup>2</sup>


*Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS - México)*

Recepción: 01/11/2017

Evaluación: 05/03/2018

Aprobación: 07/05/2018

Artículo de Investigación e Innovación


 <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7456>


## Resumen

El objetivo de este artículo es analizar una práctica de la enseñanza de la historia a nivel bachillerato entorno a la violencia, las guerras esmeralderas y el narcotráfico en la Provincia del Rionegro, Colombia. Se trabajó en el aula desde el método etnográfico con la propuesta de la doble reflexividad, la enseñanza de historia con memoria y las técnicas de observación-inserción. Se retomaron los corridos prohibidos como recurso didáctico para generar conciencia histórica con

---

\* Este trabajo se desprende de la tesis de Maestría en Enseñanza de la Historia: «Cantar y contar historias. Las funciones sociales del corrido prohibido en Colombia, otras formas de enseñanza», presentado por Julián Alveiro Almonacid Buitrago en el Instituto de Investigaciones Históricas. La investigación se realizó gracias al apoyo de becas nacionales de posgrado del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT, 2016.

1 Estudiante de Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, UAS. Becario nacional por el CONACYT. Magíster en Enseñanza de la Historia por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Sus líneas de investigación son: enseñanza de la historia; memoria social y cultura del narcotráfico. ✉ [almonache@gmail.com](mailto:almonache@gmail.com)  <https://orcid.org/0000-0002-2355-9750>.

2 Profesor-Investigador en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Doctor en Psicología Social por la Universitat Autònoma de Barcelona. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT-México). Su línea de investigación es sobre las manifestaciones culturales del narcotráfico y la violencia. ✉ [cj.burgosdavila@uas.edu.mx](mailto:cj.burgosdavila@uas.edu.mx),  <https://orcid.org/0000-0001-7701-8266>.

la rememoración de conflictos situados. Los resultados se organizaron en tres categorías: a) la función del corrido como memoria viva y su valor didáctico; b) memoria comunicativa y entornos cotidianos de la música; c) otros lugares de memoria. Concluimos que: los corridos prohibidos ofrecen memorias sociales alternativas para la enseñanza de la historia en Colombia, que ayudan en la construcción de sentido histórico, favorecen la comprensión del postconflicto y la generación de paz territorial.

**Palabras clave:** enseñanza de la historia; memoria; etnografía; narcotráfico; guerras esmeralderas; corridos prohibidos.

**Memory and the teaching of the history of drug-trafficking and the emerald wars. The socio-cultural value of *narcorridos*.**

**Summary**

The aim of this article is to analyze the practice of the teaching of history in secondary school, as regards the violence, the wars over emeralds and the drug trafficking in the province of Rionegro, Colombia. Classwork was carried out based on an ethnographic method with the proposal of double reflexivity, the teaching of history with memory and the techniques of observation-insertion. *Narcorridos* were used as a didactic resource to create a historical consciousness through the remembrance of specific conflicts. The results were organized into three categories: a) the function of *narcorridos* as living memory and its didactic value; b) communicative memory and every-day musical environments; c) other places of memory. *Narcorridos* offer alternative social memories for the teaching of history in Colombia, which help in the construction of a historical sense, favor the understanding of the post-conflict situation and the generation of peace in the territory.

**Key words:** history teaching, memory, ethnography, drug-trafficking, emerald wars, *narcorridos*.

## Mémoire et enseignement de l'histoire du trafic de drogues et des guerres des émeraudes. Valeur socioculturelle du *corrido prohibido*

### Résumé

Le but de cet article est d'analyser une expérience d'enseignement de l'histoire dans le secondaire autour de la violence, les guerres des émeraudes et du trafic de drogues dans la Province du Rionegro, en Colombie. Dans la salle de cours, le travail a été mené d'accord avec la méthode ethnographique, et plus précisément avec la double réflexivité, l'enseignement de l'histoire avec mémoire et les techniques d'observation-insertion. Nous nous sommes servis des «*corridos prohibidos*» comme d'une ressource didactique afin de générer de la conscience historique avec le souvenir de conflits bien déterminés. Les résultats peuvent être rangés dans trois catégories: a) la fonction du *corrido* comme mémoire vivante et sa valeur didactique; b) mémoire communicative et environnements quotidiens de la musique; c) autres lieux de mémoire. Les «*corridos prohibidos*» offrent de mémoires sociales alternatives pour l'enseignement de l'histoire en Colombie, pouvant aider à donner du sens à l'histoire, favorisant la compréhension du postconflit et la consolidation de la paix territoriale.

**Mots-clés:** enseignement de l'histoire, mémoire, ethnographie, trafic de drogues, guerres des émeraudes, *corridos prohibidos*.

### 1. Introducción

De acuerdo con lo expuesto por Mario Carretero, la historia se puede estructurar a partir de tres prácticas públicas: la historia académica, la historia cotidiana y la historia escolar<sup>3</sup>. Esta última es definida como un código disciplinar, en donde convergen un conjunto de ideas, discursos y experiencias

<sup>3</sup> Mario Carretero, Alberto Rosa y María González, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (Argentina: Paidós Educador, 2006), 21.

dominantes dentro del ámbito educativo<sup>4</sup>. Desde la posición tradicional, la historia escolarizada reproduce «habitus» con la arbitrariedad de la cultura hegemónica,<sup>5</sup> marcada por la colonialidad y los nacionalismos. Los contenidos históricos abordados en la educación secundaria y media, recuerdan crisis, guerras y personajes de interés eurocéntrico<sup>6</sup>, pero también mitos y efemérides que tienen como marco de referencia la nación colombiana<sup>7</sup>. Por lo anterior, el relato escolar margina memorias recientes de la violencia a nivel regional-local, y toma distancia de la vida de los estudiantes, quienes terminan por percibir la historia como «exterior» y «muerta» según la metáfora Paul Ricoeur<sup>8</sup>.

La historia y la memoria pueden entenderse como dos representaciones sociales del pasado<sup>9</sup>. En Europa y Latinoamérica los usos públicos del recuerdo se empezaron a reflexionar con el periodo de entreguerras, el holocausto, las dictaduras y la conformación de movimientos sociales. Por consiguiente, arguye Pagès y González que tanto la historia como la memoria son estimadas en «términos de oposición,

4 Raimundo Cuesta, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia* (Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997), 57.

5 Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Barcelona: Editorial Fontana, 1996), 61-72.

6 Sebastián Plá, «El presente como tiempo de la didáctica de la historia» (Conferencia presentada en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009): 2, acceso el 19 de noviembre de 2015, [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_05/ponencias/1241-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1241-F.pdf).

7 Para una mayor contextualización sobre las continuidades y cambios en los contenidos de la enseñanza de la historia de la violencia y el conflicto armado en Colombia en el nivel de básica secundaria y media consultar: María González, «La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006)», *An Institutional Colombian Perspective*, n° 8 (2015): 16-24, DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v8i1.498>.

8 Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido* (Madrid: Totta, 2003), 515.

9 Mientras la historia está determinada por un método y unas herramientas, con narrativas objetivas y escrituradas, en: Michel De Certeau, *La escritura de la historia* (México: Universidad Iberoamericana, 1993), 82. La memoria, por su parte, es entendida como una construcción verosímil del pensamiento común y subjetivo, en: Joël Candau, *Antropología de la memoria* (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2006), 56.

analogía y diálogo» con conceptos como la identidad, el olvido, la conciencia histórica, la historia escolar<sup>10</sup>.

En Colombia, el interés por la memoria social para reconstruir y transformar la historia reciente ha sido, en buena parte, promovida en medio del conflicto interno y por los procesos de paz entre el Estado y los actores armados. Por ejemplo, desde la primera década del Siglo XXI los estudios abordan la memoria como un «dispositivo» de intervención pedagógica y de «sensibilización» con el pasado doloroso del país, con prácticas enmarcadas en la Ley de verdad, justicia y reparación de víctimas de 2005<sup>11</sup>. Otros trabajos justifican una «pedagogía de la memoria» con acompañamiento crítico y psicosocial –como recurso contra el olvido– para crear una «ciudadanía memorial»<sup>12</sup>. Además del conflicto, las prácticas docentes en la ciudad de Bogotá se interesan por abordar cine referido al narcotráfico, como «dispositivo didáctico» para articular referentes discursivos de la memoria en la enseñanza del tiempo presente<sup>13</sup>.

Cabe mencionar, que con la Cátedra de La Paz establecida mediante Ley 1732 de 2015, las instituciones educativas del país se comprometen a crear una cultura del postconflicto. No obstante, González advierte que la escolaridad oculta subestima los fenómenos de violencia por considerarlos una amenaza con el sentimiento cívico. Además, los docentes asumen los temas con juicios morales, o los niegan en zonas de frontera, por temor a represalias de actores externos como el crimen

10 Joan Pagès y María González, «Conversatorio: Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas», *Historia y MEMORIA*, n° 9 (2014): 279, acceso el 20 de abril de 2018, <http://www.scielo.org.co/pdf/hismo/n9/n9a10.pdf>.

11 Absalón Jiménez Becerra, Raúl Infante Acevedo y Amanda Cortés Salcedo, «Capítulo I. Memoria, conflicto y Escuela. Aproximaciones desde la sistematización de experiencias» en *Memoria, conflicto y escuela: voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*, comp. Raúl Infante, Absalón Jiménez y Amanda Cortés (Bogotá: IDEP, 2012), 32.

12 Piedad Ortega y otros, *Pedagogía de la memoria para un país amnésico* (Bogotá: Colección memoria y cultura-UPN, 2015), 216.

13 Wilson Armando Acosta Jiménez, «Cine del narcotráfico mexicano y colombiano. Análisis y perspectivas para la enseñanza de la historia del tiempo presente en Bogotá» (Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, 2017), 183-185.

organizado<sup>14</sup>. Por lo anterior, consideramos importante avanzar en el reconocimiento de historias contrapuestas y memorias regionales afectadas por la trasgresión, con metodologías transdisciplinarias y didácticas críticas a los fines curriculares hegemónicos, para concientizar de manera transversal, sobre la importancia del enfoque histórico en la construcción de la paz.

Nuestra apuesta pedagógica pasa por situar en el aula esas otras memorias cotidianas, vividas y mediáticas para crear sentido histórico. De manera específica, retomamos el género musical de corridos prohibidos, vigente en Colombia desde 1997. Siguiendo a Vicente T. Mendoza<sup>15</sup> y a María Herrera-Sobek<sup>16</sup>, los corridos son una vía de acceso para la comprensión de la cultura del pueblo. En ellos, musicalmente se presentan aspectos sociales, históricos y sentidos culturales articulados a las poblaciones donde se producen y se consumen. Para Ramírez-Pimienta, los narcocorridos pueden ser considerados como documentos culturales, crónicas y microhistorias que nos permiten comprender en distintas épocas el fenómeno de la violencia y del narcotráfico<sup>17</sup>. Siguiendo a Catherine Héau, los narcocorridos constituyen un discurso oculto de las clases «subalternas» que exaltan valores opuestos a la cultura dominante. Se trata de un discurso divergente a las posturas oficiales<sup>18</sup>. Por su parte, John McDowell apunta que en escenarios de guerra, los corridos permiten crear, recrear y resignificar musicalmente las situaciones de conflicto. En este sentido, los corridos cumplen una función de sanación colectiva

14 González, «La violencia y la enseñanza...», 24.

15 Vicente Mendoza, *Lírica narrativa de México. El corrido* (México, D.F.: UNAM, 1964), 78.

16 María Herrera-Sobek, «The theme of drug smuggling in the mexican corrido», *Revista Chicano-Riqueña*, vol. 7, n°4 (1979): 50.

17 Juan Carlos Ramírez-Pimienta, «Raíces de la violencia en la corridística popular. Juárez antes de Juárez» (Conferencia presentada en IV Coloquio Internacional sobre Violencia. Facticidad de la Violencia. Culturas y destinos inciertos, Sinaloa, Universidad Autónoma de Sinaloa, octubre de 2017).

18 Catherine Héau-Lambert, «El narcocorrido mexicano: ¿la violencia como discurso identitario?», *Sociedad y Discurso*, n° 26 (2015), 174, DOI: <https://doi.org/10.5278/ojs..v0i26.1097>.

y contextualizada<sup>19</sup>. Como sugiere Burgos, las narraciones de los narcocorridos van más allá del texto y mantienen una relación inherente a los espacios de producción. Los contenidos musicales no llegan a una sociedad vacua, sino que abordan contenidos que son significativos para los oyentes<sup>20</sup>. En el caso colombiano, el repertorio de corridos prohibidos aborda las estéticas del narcotráfico, las crónicas del crimen organizado, las biografías del conflicto armado interno y las contradicciones del proceso de paz, entre otros temas<sup>21</sup>.

Según los argumentos de David Hesmondhalgh<sup>22</sup>, la música popular ofrece la oportunidad de reflexionar sobre nuestras vidas y la vida de los demás. En la articulación de lo individual y de lo colectivo, la música permite recordar las vivencias personales y reconstruir acontecimientos ocurridos. Para Hesmondhalg, en la música encontramos formas de solidaridad humana, a través de ella se favorece el sentido de sociabilidad y de comunidad. En efecto, es posible acceder y valorar las formas de pensar y los sentimientos de otros. Además, la música favorece una comprensión diacrónica de los fenómenos sociales. Así, a partir de la escucha se puede cuestionar sobre el pasado, sobre las luchas y las vivencias de familiares cercanos; sobre cómo era la vida antes y sobre cómo fueron pasando los hechos en la comunidad.

En el área educativa, Zapata y Pagès explican que el uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales y la didáctica no es ninguna novedad. Los discursos de la música «pueden integrarse al currículo del área como fuente,

19 John H. McDowell. *Poetry and Violence: The Ballad Tradition of Mexico's Costa Chica*. (Chicago: University of Illinois Press, 2000), 70.

20 César Jesús Burgos Dávila, «Narcocorridos: Antecedentes de la tradición corridística y del narcotráfico en México», *Studies in Latin American Popular Culture*, n° 31 (2013): 175. DOI: <https://doi.org/10.7560/SLAPC3110>.

21 Julián Alveiro Almonacid Buitrago, «Balas, narcotráfico y corridos prohibidos: la banda sonora del conflicto colombiano», *Mitologías Hoy, Revista de pensamiento crítico y estudios literarios latinoamericanos*, n° 14 (2016): 58, DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/mitologias.370>.

22 David Hesmondhalgh, *Por qué es importante la música* (Buenos Aires: Paidós, 2015), 88-138.



contenido, estrategia y evaluación»<sup>23</sup>. Otros debates apuntan a valorar no solo las letras, también los formatos sonoros y visuales de la música en la cotidianidad y la experiencia vital de los estudiantes, para desarrollar competencias didácticas de tipo instrumental, de autonomía y de interacción<sup>24</sup>. En ese conjunto de interacciones y aprendizajes mediáticos, el videoclip musical ha sido valorado como instrumento curricular que puede establecer vínculos entre el proceso de enseñanza y las prácticas de los jóvenes, sus estilos y formas de comportamiento<sup>25</sup>.

En suma, las potencialidades que ofrecen las tecnologías digitales con la música son incondicionales en prácticas educativas. A la vez, como arguye Luján, la música en relación con la memoria desde aproximaciones etnográficas o propiamente desde la etnomusicología, pueden ayudar a la resolución de conflictos o al diálogo cooperativo en contextos de violencia<sup>26</sup>. De esta manera, concebimos que los procesos de producción, difusión y apropiación de los corridos prohibidos recrean memorias de conflictos territoriales; fuentes orales y audiovisuales que se pueden convertir en «microobjetivos» para la enseñanza de la historia<sup>27</sup>.

El presente artículo es resultado de una investigación más amplia, interesada en estudiar las funciones sociales de los corridos prohibidos en Colombia. El trabajo se

23 Iván Martínez y Joan Pagès, «Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones. Resultados de una investigación», *Clío y Asociados. La historia enseñada*, n° 24 (2017): 95, acceso el 24 de marzo de 2018, <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CLIO24a>.

24 Manuel Gértrudix y Felipe Gértrudix, «La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza», *Comunicar*, n°34 (2010): 106, DOI: 10.3916/C34-2010-02-10.

25 Ana María Sedeño Valdellós, «Aplicaciones educativas del video musical. Música e imagen en el aula», *Comunicar*, n° 18 (2002):140, acceso el 23 de marzo de 2018, <http://rabida.uhu.es/bitstream/handle/10272/1015/b11907733.pdf?sequence=1>.

26 Juan Luján Villar, «Escenarios de no-guerra: el papel de la música en la transformación de sociedades en conflicto», *Revista CS*, n°19 (2016): 179. DOI: <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i19.2171>.

27 Henry Giroux. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (Paidós: Barcelona, 1997), 151.

ordenó por un «espiral introspectivo de ciclos»<sup>28</sup>. En este caso, dividido en dos etapas que forman parte de un mismo quehacer: la práctica histórico-etnográfica y la práctica de la enseñanza de la historia. La primera fase se realizó en julio de 2015 con observación participante<sup>29</sup>, diarios y entrevistas audiovisuales a productores musicales, intérpretes, locutores y oyentes de corridos, que se registraron en espacios de socialización como emisoras comunitarias, plazas de mercado y cantinas de la Provincia de Rionegro en el Departamento de Cundinamarca, región de fuertes continuidades violentas<sup>30</sup>. El trabajo de campo facilitó la recolección de historias orales y memorias de guerras geolocalizadas que circulan en el acto performativo de la producción musical y la escucha. Los hallazgos se complementaron con datos de redes sociales, discografía, hemerografía y literatura sobre la violencia

28 Kemmis y McTaggart (1988), en: Antonio Larrote, *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (Editorial Graó: Barcelona, 2005), 25.

29 Martyn Hammersley y Paul Atkinson, *Etnografía. Métodos de Investigación* (Barcelona: Paidós, 1994), 142.

30 La Provincia de Rionegro está escondida entre las estribaciones de una de las partes más escarpadas de la Cordillera Oriental, con una distancia aproximada de 100 kilómetros de Bogotá; integrada por ocho municipios: Pacho, El Peñón, La Palma, Paime, San Cayetano, Topaipí, Villagómez, Yacopí. Debido a la difícil geografía, permaneció aislada a las instituciones estatales y, al desarrollo rural y de capital social. Sumado a ello, es una región de fuerte tradición violenta. Los enumeramos así: 1) Durante el periodo de “La Violencia” (1946-1958) se replegaron cuadrillas de bandoleros liberales y autodefensas armadas, enfrentadas por el síndrome bipartidista. 4) Por la cercanía con el Occidente de Boyacá, varios pueblos fueron estado de sitio en el periodo de entreguerras esmeralderas, con dos fases (1965-1978; 1984-1990), que según estimados oficiales cobró la muerte de 5.000 personas por rencillas entre el narcotráfico, las mafias esmeralderas y el Estado. 5) La proximidad de la región con el Magdalena Medio, fomentó las disputas entre los frentes guerrilleros de las FARC-EP como el número 22 y 43, con militares y Autodefensas Unidas de Colombia AUC. Entre 1980 y 1993 se registraron más de 15 masacres, con un total de 108 víctimas, además aumentaron las hectáreas de cultivos ilícitos, en: Camilo López, «Narcotráfico y conflicto agrario en Colombia. La región de Rionegro, Cundinamarca. 1970-1990. Un estudio de caso» (Tesis de Maestría, FLACSO, México, 1996), 172. 6) Décadas posteriores se presentaron dinámicas de territorialidad entre el frente 43 de las FARC, el bloque paramilitar ‘Las Águilas Negras’ que operó en la región. Entre 1995-2002 aumentó el desplazamiento en las ciudades, y se registraron más de 289 homicidios, en: Teófilo Vásquez, *Análisis del conflicto armado en Cundinamarca y Bogotá 1995-2001. Resumen ejecutivo* (Bogotá: Cinep, 2002), 8-12, acceso el 23 de agosto de 2015, <http://pricc-co.wdfiles.com/local--files/grupo-analisis-de-dinamica-regional/CONFLICTO,%20EN%20BTA%20Y%20CUND%20TEO%20VASQUEZ%202002.pdf>. Ese pasado cruel y doloso es importante documentarlo y reflexionarse desde el currículo escolar, pues hace parte del presente continuo de las víctimas, la vigencia del narcotráfico y las disputas entre esmeralderos que se sigue desarrollando.

en Colombia y la región estudiada<sup>31</sup>. Finalmente, se hizo un primer filtro de reflexividad con los participantes de la investigación, con una escritura híbrida de corte narrativo y analítico, contextual y descriptivo que después se transformó en fuentes de uso histórico-didáctico. Así, la actividad central de la etnografía en tanto que -método y práctica escriturada- es construir conocimiento y, por medio de ello, apuntar a nuevas posibilidades de relación con el trabajo educativo<sup>32</sup>.

El ciclo de la práctica de la enseñanza que analizamos en el presente trabajo, se realizó durante el mes de febrero de 2016 en la Institución Educativa Departamental Misael Gómez, del Municipio de Villagómez Cundinamarca<sup>33</sup>. Basados en el material y los aprendizajes del ciclo etnográfico, fueron organizadas cinco sesiones de dos horas cada una, con los siguientes bloques temáticos: 1) música y etnografía reflexiva; 2) representaciones sociales y conflictos regionales. A continuación, presentamos los planteamientos teóricos, metodológicos y las actividades pedagógicas de la práctica educativa. Acto seguido abordamos los principales resultados, ordenados en tres categorías: 1) la función del corrido memoria viva y su valor didáctico; 2) memoria comunicativa y entornos cotidianos de la música; 3) otros lugares de memoria.

31 Para profundizar en la práctica histórico-etnográfica se puede ver: Julián Alveiro Almonacid Buitrago, «Etnografía reflexiva y entornos cotidianos de la música. Los corridos prohibidos en acción», en *De la práctica a la escritura. Tres ejercicios en torno a la práctica de la investigación y a la de la enseñanza*, coord. Ana Zavala (Morelia: Instituto de Investigaciones Históricas, 2017), 45. Versión digital disponible: <http://www.meh.umich.mx/images/headers/pub/ARCHIVOCOMPLETO13EJERC.pdf>.

32 Elsie Rockwell, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (Argentina: Paidós, 2009), 38.

33 Esta institución cuenta con diez docentes y doscientos veinte estudiantes. La mayoría de origen campesino, procedentes de las veredas y pueblos aledaños. Según el Manual de Convivencia (2016), la institución es de corte constructivista. El taller se inscribió en las actividades de las asignaturas de ciencias económicas y ciencias políticas, integradas al área de las ciencias sociales, y con los núcleos de cátedra de la paz y danzas.

## 2. La práctica de la enseñanza de la historia

La práctica de la enseñanza de la historia, la entendemos como aquellas acciones, sentimientos y pensamientos que comparten el profesor, el investigador y los estudiantes en sus aulas<sup>34</sup>. La producción de la práctica demandó actividades de planeación, intervención, sistematización, y reflexividad del proceso pedagógico. En la planeación e intervención, adoptamos el nivel de la «doble reflexividad» de Gunther Dietz, donde el investigador y la comunidad investigada participan, dialogan y co-reflexionan sobre el proceso de investigación<sup>35</sup>. Por otra parte, nos apoyamos en la propuesta de la «historia con memoria» de Raimundo Cuesta. Se trata de una historia del presente, que afronta los hechos conflictivos del pasado para justificar que existen continuidades y cambios<sup>36</sup>. Además, como apuesta de la didáctica crítica reinventa el espacio escolar con escenarios físicos y virtuales<sup>37</sup>. Y, ayuda a la formación y enriquecimiento de una conciencia histórica<sup>38</sup>. Así, el objetivo de Cuesta con las discusiones de Jörn Rüsen, permite sostener que la memoria tiene usos prácticos, anclada a imaginar el pasado. Mientras que la conciencia histórica tiene una función cognitiva para abrir su relación con orientación crítica al presente y el futuro<sup>39</sup>.

34 Ana Zavala, «La investigación práctica de la práctica de la enseñanza», *Clío y Asociados*, n° 12 (2008): 261, DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i12.1653>. Y Ana Zavala, *Mi clase de historia bajo la lupa* (Montevideo: Trilce, 2014), 97-99.

35 Gunther Dietz, «Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad», *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 6, n°1 (2011): 15, acceso el 04 de mayo de 2016, <http://www.redalyc.org/pdf/623/62321332002.pdf>.

36 Raimundo Cuesta, «Historia con memoria y didáctica crítica», *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales, Fedicaria*, n° 15 (2011): 22, acceso 21 de julio de 2016, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3797181>.

37 Raimundo Cuesta, «Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria», *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, n° 22 (2014): 21, DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n23.2014>.

38 Raimundo Cuesta. *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia* (Salamanca: Lulu.com, 2015), 15, acceso 28 de julio de 2016, [http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/12/la\\_venganza\\_de\\_la\\_memoria\\_y\\_las\\_paradojas\\_de\\_la\\_historia.pdf](http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/12/la_venganza_de_la_memoria_y_las_paradojas_de_la_historia.pdf).

39 Jörn Rüsen, «How to Make Sense of the Past». 172, en: Carmen Lucía Cataño, «Jörn Rüsen y la conciencia histórica», *Historia y sociedad*, n. 21 (2011): 230. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/hys>.

Retomando a Fals Borda, en la práctica de la enseñanza se pasó de la observación-participante a la «observación-inserción», técnica que involucra al investigador como agente transformador en el proceso que estudia<sup>40</sup>. Las actividades se realizaron durante el mes de febrero de 2016 con 22 estudiantes de grado undécimo entre las edades de 15 y 17 años de la Institución Educativa Misael Gómez, del Municipio de Villagómez. Para sistematizar la intervención, acudimos a diarios autobiográficos de la práctica y grabaciones de las conversaciones con los estudiantes. Además, previo a los ejercicios de aula y, al momento de finalizar la participación educativa surgieron entrevistas a docentes y actores externos que resaltaron los corridos como fuente narrativa y pedagógica. En la práctica, los estudiantes se implicaron con observación en la zona urbana y las veredas: realizaron entrevistas y la producción de cortometrajes. Respecto al análisis de la práctica se buscó hacer una «descripción densa»<sup>41</sup> y «polifónica» de los diálogos, para reconocer el carácter dialógico del trabajo etnográfico y didáctico, y dejar oír las múltiples experiencias de las personas<sup>42</sup>.

Con el fin de resumir las fases de la práctica de la enseñanza, en la siguiente tabla presentamos los objetivos, actividades, estrategias y logros obtenidos durante las sesiones. Acto seguido, exponemos el análisis de resultados.

40 Orlando Fals Borda, «Ciencia y praxis», en *Una sociología sentipensante para América Latina*. Orlando Fals Borda, coord. Víctor Manuel Moncayo (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2015): 235, acceso el 28 de noviembre de 2017, <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf>.

41 La densidad pone al investigador a la tarea de describir (en tanto que interpreta) las estructuras significativas de la experiencia, que se hallan en “racimos” de una determinada sociedad. Describir densamente es desentrañar las estructuras de significación y determinar su campo social y acción Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas* (México: Gedisa, 1987), 302.

42 Howard Becker, *Para hablar de la sociedad la sociología no basta* (México: Siglo XXI, 2015), 124.

Bloque 1. Música y etnografía reflexiva			
Sesión	Objetivos	Actividad y estrategias	Resultados
Uno.	Identificar las representaciones previas, usos y funciones de los estudiantes con los contenidos de corridos prohibidos.	<p><b>A)</b> Escuchar el corrido «El cartel o la ley» de <i>Los Rangers del Norte</i> y reconstruir los acontecimientos, lugares y personas enunciadas.</p> <p><b>B)</b> Reflexionar la relación de cada estudiante con los corridos en sus ambientes sonoros.</p>	<p>La música en las aulas moviliza memorias sobre el narcotráfico y el conflicto armado en Colombia y la región de Rionegro.</p> <p>Los corridos son apropiados por los jóvenes en lugares privados y públicos.</p>
Dos	Contextualizar los procesos migratorios musicales, las funciones y la relevancia de la música en contextos históricos de violencia.	<p><b>C)</b> Reconocer el valor histórico y el flujo migratorio musical de México a Colombia y la adaptación del corrido en la Provincia de Rionegro.</p> <p><b>D)</b> Documentar la discografía de corridos prohibidos por repertorios.</p> <p><b>E)</b> Reflexionar sobre la función social del corrido con la etnomusicología y la sociología de la música.</p>	<p>Con el contexto histórico-musical, los estudiantes complejizan las representaciones previas de los corridos: a nivel ético, estético y asocian la música a determinados momentos de violencia en la historia de México, Colombia, y la Provincia de Rionegro.</p>
Tres	Compartir y reflexionar sobre el trabajo de campo etnográfico con los estudiantes de grado undécimo.	<p><b>F)</b> Reconstruir los senderos metodológicos del trabajo de campo: los ejes de interés, las fases, los colaboradores.</p> <p><b>G)</b> Socializar fragmentos del diario de campo, testimonios, interacciones y materiales audiovisuales sobre los productores y usuarios que colaboraron en la investigación.</p>	<p>El investigador contrasta su experiencia como oyente y la problematización de los corridos desde un posicionamiento académico.</p> <p>Los estudiantes resignifican su papel como audiencias activas. Valoran la didáctica de técnicas como la entrevista y los diarios -junto con la descripción-, en la investigación cualitativa.</p>

<b>Bloque 2. Representaciones sociales y conflictos regionales</b>			
<b>Cuatro</b>	Definir el concepto de representaciones sociales para enmarcar las memorias de conflictos en la Provincia de Rionegro, a través de recursos <i>mass-media</i> .	<p><b>H)</b> Exponer los conceptos de representaciones sociales, violencia, historia y memoria.</p> <p><b>I)</b> Reflexionar sobre la Guerra Esmeraldera (1984-1990) a partir de Corridos Prohibidos, películas y seriados que abordan el conflicto.</p> <p><b>J)</b> Diseñar, aplicar (a padres y adultos) y transcribir entrevistas a partir de los corridos: «Los dos compadres» y «La Venganza».</p>	Los estudiantes crean conciencia de la violencia con los <i>mass media</i> . Experimentan emociones: miedo, rabia, impotencia, nostalgia y tristeza por los vestigios de la guerra. Los estudiantes construyeron una entrevista cualitativa. Apoyados en sus saberes previos, los adquiridos en la práctica, y el conocimiento de la población.
<b>Cinco</b>	Apelar por la historia con memoria de la violencia en la Provincia de Rionegro, que sirva para la creación de sentido.	<p><b>K)</b> Socializar y analizar en grupo las entrevistas que realizaron los estudiantes con familiares o adultos.</p> <p><b>L)</b> Historiar las continuidades y rupturas de la violencia en la región de Rionegro, desde mediados del Siglo XX hasta nuestros días, apoyados en fuentes primarias y secundarias.</p> <p><b>M)</b> Evaluar los resultados de la práctica de la enseñanza con los estudiantes y profesores.</p>	Los estudiantes identificaron biografías de familiares y personas que vivieron La segunda Guerra Esmeraldera (1984-1990). Se reseñaron las causas y cartografías del conflicto. Se resaltó que los saberes populares implícitos en la música y la contextualización histórica de la violencia sirven a nivel escolar y comunitario. Incluso, pensaron en la creación de cortometrajes para llevar las reflexiones a otros públicos.

**Tabla 1:** Fases de la práctica de la enseñanza.  
Fuente: Almonacid, «Cantar y contar historias...», 96-127.

### 3. La función del corrido como memoria viva y su valor didáctico

Para el itinerario de la práctica consideramos la experiencia de productores musicales, locutores, intérpretes, oyentes de corridos, profesores de básica secundaria, y de expertos en los estudios del narcocorrido en México y Colombia. Organizamos los testimonios en dos grupos: el primero con los agentes musicales y el segundo con los educativos. Cabe resaltar que, las narraciones apuntan a ver los corridos como un arquetipo de la memoria social del conflicto, y como dispositivo pedagógico para la enseñanza de la historia y el postconflicto.

Respecto a los actores de la música, sobresalen los testimonios de Alirio Castillo, productor musical de la firma ‘Corridos prohibidos’ que plantea: «en la composición me salen con masacres, con héroes y antihéroes. Yo no soy historiador, simplemente recopilo historias para dar voz a los que no tienen voz»<sup>43</sup>. Por su parte, Jefferson Rodríguez, locutor de Futurama-estación radial- del Municipio de Pacho arguye:

Cuando inició el proceso de las mafias, las guerrillas, el paramilitarismo, empezaron a salir las letras que hablaban de la realidad de un pueblo. Ese fue el detonante que impulsó el gusto de los oyentes, porque estaban contando la historia, las vivencias de la gente, podían ser o no propias, pero sí del vecino, de tal pueblo<sup>44</sup>.

Para cerrar este primer bloque, Edgar Bobadilla, oyente originario de la Provincia de Rionegro propone:

Es que la música mexicana está por aquí desde antes que Rodríguez Gacha, y hoy se sigue escuchando. Por toda la violencia aquí, y en todo el país, ahora que estamos en un ambiente de paz, considero que es muy importante recordar estos conflictos, para saber que pasaron<sup>45</sup>.

43 Alirio Castillo (productor musical), entrevista por Julián Almonacid, 3-4-5 de julio de 2015.

44 Jefferson Rodríguez (locutor), entrevista por Julián Almonacid, 4 de julio de 2015.

45 Edgar Bobadilla (oyente), entrevista por Julián Almonacid, 4 de julio de 2015.



Los compositores e intérpretes son atravesados y su producción se vincula a la condición histórica, política y social en la que viven. Es decir, son producciones que emergen de su realidad y del contexto inmediato<sup>46</sup>. Para Luis Torredo, los cantautores además de ser testigos comprometidos de su tiempo, también hacen de educadores populares, pues sus obras contribuyen a la lectura de la realidad social<sup>47</sup>.

En ese sentido, exponemos la experiencia de los intérpretes de corridos. Marleny Martínez «La Voz de Oro» propone:

Si existiera una tarima o cátedra para cantarle a la paz, yo pienso que los corridos servirían mucho para contarle a la gente cómo empezó la guerra [...] La juventud de hoy en día es olvidadiza; pasan la vida volando y eso no es así, la vida es un corrido, sus letras y ritmo dan a entender el conflicto [...] La guerra es el motor del corrido. Yo creo que los corridos prohibidos le explican a la gente qué es una verdadera guerra, que es una pelea con el gobierno, y qué es una pelea por drogas<sup>48</sup>.

Humberto Díaz -vocalista y director de Los Rangers del Norte-, asegura:

Los corridos son un punto de apoyo y divulgación de la historia[...] los corridos son futuristas y constructivistas, dejan una enseñanza a la sociedad[...] Usted puede comprender en un corrido todo lo que ha pasado con la guerra y los procesos de paz. Es necesario concretar la situación, digamos por ejemplo cuando mataron a Lara Bonilla, le hice una crónica cantada precisamente en seis estrofas que sintetizó lo de Pizarro, Jaramillo, el DAS. Todo el mundo que

46 César Jesús Burgos Dávila, «“Que truene la tambora y que suene el acordeón!”: Composición, difusión y consumo juvenil de narcocorridos en Sinaloa», *Trans. Revista Transcultural de Música*, n° 20 (2016):7, acceso 26 de marzo de 2018, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82252822010>.

47 Luis Torrego, «La educación a través de la canción». *Revista de Educación*, n° 338, (2005): 232, acceso 12 de mayo de 2016, <http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338>.

48 Marleny Martínez (intérprete de corridos), entrevista por Julián Almonacid, 8-9 de junio de 2015.

estaba en los 80s: esas historias llegan al alma y quedan en la memoria con enseñanzas grabadas en el disco y en el ser<sup>49</sup>.

Desde el nivel educativo, Jackeline Babativa, originaria del Municipio de Villagómez y docente de la Institución Educativa Misael Gómez, argumenta: «es urgente recuperar la historia de conflictos regionales, y muchos de ellos se cuentan en los corridos. Nuestro municipio quedó en medio de dos situaciones de guerra, entre esmeralderos y el narco»<sup>50</sup>. Por su parte, Andrés Ortiz, historiador y docente del área de Ciencias Sociales propone que: «la enseñanza de la historia debe recuperar la memoria del conflicto y lo popular. Me parece positivo estudiar los corridos prohibidos y enseñarlos, porque esa música es la que uno escucha por aquí»<sup>51</sup>. Finalmente, Juan Carlos Ramírez-Pimienta, especialista en estudios del narcocorrido en México, considera:

La lógica del corrido es que puedas aprenderlo y puedas enseñarlo ¡Completar el círculo! [...] ¿Por qué escuchan corridos generaciones adultas y jóvenes?; ¿cuál es la función de escucharlos? Tenemos una guerra, una realidad envuelta por la violencia, y un solo narrador que es el Estado -y sabemos que no es un narrador confiable-, por eso el pueblo tiene la necesidad de escuchar esas otras versiones<sup>52</sup>.

#### **4. Memoria comunicativa y entornos cotidianos de la música**

Un elemento central en las prácticas de la enseñanza son las representaciones previas de los estudiantes con el objeto de estudio. En nuestro caso, exploramos los canales, medios y formatos en donde se divulga y apropia la música [cadenas radiales, discotecas, cantinas, el colegio o espacios domésticos];

49 Humberto Díaz (intérprete y compositor), entrevista por Julián Almonacid, 6 de julio de 2015.

50 Jackeline Babativa (Docente, Misael Gómez), entrevista por Julián Almonacid, 8 de febrero de 2016.

51 Andrés Ortiz (Docente, Misael Gómez), entrevista por Julián Almonacid, 8 de febrero de 2016.

52 Juan Carlos Ramírez-Pimienta (Profesor-investigador de San Diego State University), entrevista por Julián Almonacid, 30 de octubre de 2015). Cabe resaltar que es uno de los investigadores más prolíficos en los estudios del narcocorrido. Para el conocimiento de su obra revisar: <https://narcocorrido.wordpress.com/>.

las prácticas socioculturales articuladas a la escucha de corridos [consumo de bebidas alcohólicas, fiestas locales, juegos autóctonos, etc.]; y los usos [emocionales y evocación de recuerdos]. Este acercamiento se complementó con la reflexividad de la práctica histórico-etnográfica, que tenía como fin «crear sentido» en el aprendizaje<sup>53</sup>, sobre las funciones sociales de los corridos, como por ejemplo la apropiación de una «memoria comunicativa» en espacios cotidianos, de importante carga emocional para determinados grupos, sobre hechos sucedidos en duración no mayor a los 100 años<sup>54</sup>.

En ese orden, presentamos los medios, entornos y motivos de apropiación de los corridos enunciados por los estudiantes:

[...] El estudiante Marlos que trabaja en una discoteca-bar afirmó: -pues es que en la 33 [discoteca] la gente pide mucho corridos, y yo le ayudo a mi papá con el sonido, entonces me terminó gustando[...] En mi casa escuchan Radio Futurama y ahí ponen esos corridos -aclaró Mateo. Para no perder la secuencia a la que estaban llegando, preguntamos qué otras emisoras escuchaban. -Pues Jazmar Stereo de Villeta, o la emisora de Yacopí, ahí también ponen hartos corridos en las tardes- dijo Lorena. Las voces se fueron volviendo confesiones hasta llegar al ámbito privado. -En la casa de uno. Básicamente yo lo digo, porque a mi papá le gusta mucho esa música. Entonces, a veces yo escucho-, agregó Camila. Con curiosidad preguntamos qué motivaba el gusto por esa música: -Pues a mi papá le gusta, tal vez porque vivió en la época cuando pasó todo eso. Pero digamos, él escucha cuando está sólo, o cuando está con mis hermanos- contestó [...] Los estudiantes recordaron la presentación del intérprete de corridos Uriel Henao en las ferias del año 2013, la mayoría afirmó que estaba presente en el público asistente<sup>55</sup>.

Respecto a los usos de la música y los gustos por las narrativas musicalizadas registramos lo siguiente:

53 Jean-Marie Barbier, «Sens construit, signification donnée», en *Signification, sens, formation*, eds. Jean-Marie Barbier y Olga Galatanu (París: PUF, 1991): 62.

54 Aleida Assman, «Communicative and cultural memory», en *A companion to cultural memory studies*, eds. Astrid Erll y Ansgar Nünning (Alemania: De Gruyter, 2010): 117.

55 Almonacid, «Cantar y contar historias...», 103-104.

[...] Al prestar atención al entusiasmo de Daniel, se interrogó por el gusto de los corridos. Él respondió: -esa música me gusta desde pequeñito, la escucho en la tienda de mi abuela. La mayoría de los clientes pide cerveza, corridos y juegan: tejo, cerca pared. O hablan de las historias que se cantan- [...] La estudiante de nombre Lorena afirmó lo siguiente -Me gustan mucho las [canciones] de Uriel Henao porque canta cosas de los paracos [paramilitares] y los narcos, pero también tiene románticas, de amor. -Isaac, por su parte agregó -Pues profe, a mí en realidad me gustan las rancheras de Antonio Aguilar, en especial los corridos de caballos porque jodo con eso [práctica chalanería], pero la norteña también me gusta por el ritmo, por los sonidos. Y uno que otro corrido de éstos [prohibidos] porque cuenta los enfrentamientos entre la guerrilla y el ejército.<sup>56</sup>

Finalmente, la doble reflexividad se complementó en el aula. Los estudiantes evaluaron la «devolución sistemática» de la experiencia en campo y las herramientas empleadas en la práctica histórico-etnográfica. Estas fuentes orales, visuales y auditivas sirvieron para resignificar sus propias representaciones de los corridos a través de la intervención.

Apoyados en las observaciones en las cantinas de Villagómez, y las conversaciones con pobladores como Jorge Sierra, Rafico González o Enrique Buitrago, los estudiantes se mostraron sorprendidos. Buitrago -que aparece en los registros- es padre de las estudiantes Mariana y Alejandra, una de ellas se animó a responder: -Él nos había contado que lo habían entrevistado hace un tiempo, pero no le pusimos cuidado. Y ahorita que escuchamos lo que dijo, pues vemos que tiene mucho conocimiento-. Con la mirada al grupo, pasé a preguntarles ¿Qué elementos consideran importantes en los registros etnográficos? Y llegaron a los siguientes consensos: que los corridos son importantes en la gente del pueblo, porque les permite recuperar sus historias, tenerlas frescas; que la gente utiliza los corridos para tomar y divertirse, pero también reflexionan de la vida y lo que ha pasado por aquí [...] Sobre los oyentes entrevistados, Daniel apreció: -quién iba a creer que Rafico iba terminar haciendo parte de su historia, y que conoce lo que realmente pasó-. Esos lugares por los que uno pasa siempre, y nunca se pregunta todo lo que hace y cuenta la gente, dijo Alexandra [...] Al momento de reflexionar la práctica etnográfica, los estudiantes

56 Almonacid, «Cantar y contar historias...», 105-111.

agregaron las siguientes ideas: es una forma de meterse en la historia de la música, y conocer a las personas que cantan. Saber ¿por qué cantan y quiénes escuchan?; los contenidos lograron transmitir las emociones y conocimientos de la música; permitió reflexionar la investigación, el cómo se crea un tema, cómo se produce con herramientas de la etnografía; los recursos audiovisuales deja ver como protagonistas a los cantantes y la gente del común<sup>57</sup>.

## 5. Otros escenarios de la memoria

La enseñanza de la historia con la fuerza pedagógica de la memoria es una apuesta radical. Sobrepone a la escuela como espacio de resistencia que cuestiona la memoria oficial. Con ello, descentraliza la frontera de la reproducción ideológica con un pensamiento crítico que crea subjetividades, a través de la inclusión de saberes populares y acontecimientos de violencia silenciados por el régimen escolar. De este modo, en la coyuntura colombiana que discute escenarios de postconflicto, la formación de la historia del tiempo presente se convierte en cuestión urgente<sup>58</sup>. Y como veremos en este apartado dentro del texto-contexto de los corridos coexisten otros espacios, personajes, símbolos y acontecimientos extramuros rutinizados con la violencia, «lugares de memoria» que según discusiones de la tradición francesa en pensadores como Ricoeur y Nora, se trata de lugares donde se expresa la memoria colectiva, que «permanecen con el tiempo y que por lo tanto son memorables»<sup>59</sup>. Aquí traemos registros de aula sobre la proximidad de la música con memorias del narcotráfico y las guerras esmeralderas; la evaluación de la práctica y el compromiso adquirido por los participantes.

Un elemento común al momento de cuestionar los corridos prohibidos en las aulas es la relación con lugares de memoria donde se vivieron guerras o conflictos violentos, que

57 Almonacid, «Cantar y contar historias...», 117-126.

58 Acosta Jiménez, «Cine del narcotráfico...», 264.

59 Ricoeur, *La memoria...*, 62-64. Eugenia Montaña, «Los Lieux de mémoire: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria», *Historia y Grafía*, n° 31 (2008): 166-167, acceso el 28 de abril de 2018, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58922941007>.

según Jelin cambian a lo largo del tiempo, como superación, silencio o como olvidos recuperados<sup>60</sup>. De este modo, los lugares enmarcados en la música aparecen en tiempo real y se bifurcan en tres direcciones: 1) con la subjetivación del pasado reciente; 2) la concientización de víctimas y victimarios; y, 3) las continuidades o rupturas del conflicto armado.

Iniciamos clase con el corrido «*El cartel o la Ley*» de Los Rangers del Norte. Al principio, como toda práctica, siempre hay un silencio omnipresente. –Mi papá escuchaba esa agrupación, pero no sé, no estoy seguro, creo que los estoy confundiendo con Los Hermanos Ariza Show– contestó Mateo. A la pregunta sobre la lírica, Tanjia contestó –la canción hablaba del narcotráfico en Cali, Pacho, Medellín, en el Magdalena medio y todas las fronteras. Regresé la pregunta Luisa, –Pues la canción cuenta que mataron a unos señores que se llamaban Pizarro, Jaime Pardo y Jaramillo –respondió. –Ellos eran de la Unión Patriótica-corroboró Juan Camilo, y agregó: la canción trataba sobre la guerra declarada por el gobierno a los narcotraficantes-, y que terminó creando el grupo de Los Extraditables. Continuamos con el diálogo, otro estudiante agregó: esa canción nombraba al vecino pueblo de Pacho, ¿por qué? –Eso cualquiera lo sabe, por Gacha, cuando era narcotraficante de Pacho y perteneció al cartel de Medellín, ya luego fue cuando se independizó–. Era momento de conocer si habían percibido un marco temporal en el corrido. –Sí, decía que el año 1984. Los ochentas y noventas– precisó Jair<sup>61</sup>.

Por otro lado, los estudiantes significan el narcotráfico no solo como capital económico, sino que también cultural. Así, los imaginarios, símbolos y héroes de la narcocultura son visibles en el corpus de los corridos prohibidos.

Era el momento de exponer el repertorio prohibido. –¡Ajúa! –gritó Daniel. Se interrogó a los estudiantes que si ellos conocían a la intérprete Marleny La Voz de Oro. Luego de narrar la biografía de la artista originaria de Villagómez, se cuestionó: ¿Qué podemos reflexionar del testimonio? Tania opinó, –a mí me gustó mucho la entrevista, porque explica muy bien que la guerra y el narcotráfico se convierte en el tema central de los corridos, como veíamos en el caso

60 Elizabeth Jelin, *Los trabajos de la memoria* (España: Siglo XXI, 2002), 5.

61 Almonacid, «Cantar y contar historias...», 103-112.

mexicano—. Pasamos a las transformaciones del repertorio prohibido, basados en las discografías y las canciones más representativas de cada álbum musical. Iniciamos con el corrido «La cruz de marihuana», al terminar la canción se preguntó qué elementos culturales del narcotráfico tenía la canción, en su orden identificaron los siguientes: «marihuana, alcohol, el polvo [coca], amapola, joyas, mujeres, tumbas, pistolas». En otro momento se documentó el vol. 14 de los corridos, con canciones a narcotraficantes como Rodríguez Gacha, Pablo Escobar, Joaquín Guzmán Loera —el capo de capos: el más poderoso de México, eso uno lo sabe por lo que dicen en las noticias— afirmó Samuel<sup>62</sup>.

Contextualizamos sobre las guerras esmeralderas, con especial énfasis en la segunda fase (1984-1990) que desató enfrentamientos armados y simbólicos entre grupos de familias extensas territorialmente, comandadas desde los Municipios de Coscuez y Borbur, Boyacá<sup>63</sup>. Concentramos la discusión en las rencillas del narcotraficante Gonzalo Rodríguez Gacha y el zar esmeraldero Gilberto Molina, que aceleró fronteras políticas y económicas en la región del occidente de Boyacá y la Provincia del Rionegro en Cundinamarca.

Para invitar a los estudiantes a pensar históricamente, se editaron pequeños videos con tráiler de películas, series, corridos situados y prensa que representa el fenómeno bélico en el circuito cundiboyacense. Después de verlo se preguntó por las emociones que experimentaron con el filme. Las emociones que compartieron los estudiantes fue: miedo, rabia, impotencia, nostalgia. Y se agregó otra pregunta, esta vez intencionada, si creían que la historia servía para algo. —Tal vez para no olvidar que eso pasó en la región, y que mataron a mucha gente inocente por la ambición de otros—, contestó Jair<sup>64</sup>.

Basados en los corridos «*Los dos compadres*» de los Rangers del Norte y «*La Venganza*» de Marleny la Voz de Oro, de manera conjunta con los estudiantes elaboramos con los estudiantes un modelo de entrevistas con los siguientes ejes:

62 Almonacid, «Cantar y contar historias...», 110-115.

63 Para una detallada documentación de los actores, fases del conflicto y acciones colectivas violentas, ver: Pedro Claver Téllez, *La Guerra Verde: treinta años de conflictos entre esmeralderos* (Bogotá: Intermedio Editores, 1993), 100.

64 Almonacid, «Cantar y contar historias...», 122-123.

el gusto por la música norteña, los contenidos de los corridos y anécdotas con los acontecimientos narrados en las canciones, para conversar con sus familiares o adultos.

Camila fue la primera en participar. –Yo escuché las canciones con mi mamá y mi papá, en el comedor a la hora del almuerzo. Ellos me contaron que vivían en Buenavista, me decían que allá y en Veraguitas: en ‘El Pino’ y en ‘El Paso del Rejo’, mataban a la gente y los botaban. Todos los días encontraban uno, dos, tres muertos, pero los dejaban a media noche, y que en Quípama [Boyacá] sólo podía entrar la flota Gaviota, porque el Rionegro no podía entrar– [...] El relato de Camila abrió más participaciones y Juan Camilo alzó la mano para pedir la palabra. –Mi tío Luis me contó que él ayudaba con los levantamientos de muchos muertos que los dejaban en ‘El Pino’, y que los encontraban sin documentos, descuartizados, entonces los enterraban así porque nadie los reclamaba. Mi tío Gerardo también me dijo que con la guerra esmeraldera, Rodríguez Gacha creó la base de lo que después sería el paramilitarismo en Colombia– [...] Al momento de ahondar en «El Pino», ubicado sobre vía Villagómez-Pacho, Mateo que vive cerca a ese punto agregó –pues la gente le guarda respeto, no pasan a ciertas horas de la noche porque a unas personas se les han aparecido espíritus colgados en los palos de eucalipto. A mí no me consta, pero cuando uno pasa solo, sí se siente una energía rara, como un vacío en el pecho—<sup>65</sup>.

Los estudiantes y docentes evaluaron la práctica de la enseñanza; la socialización de memorias vivas les ayudó a comprender los contenidos como procesos situados históricamente. Las experiencias evidencian que los corridos, caracterizados desde su texto-contexto, junto con otras fuentes documentales, orales y audiovisuales, ayudan a la toma de conciencia histórica y con ello se reconstruyen las huellas de conflictos situados de manera colectiva. De esta forma, los corridos sensibilizan y pueden cumplir una función pedagógica para la construcción de paz. Por otro lado, estudiantes reconocen que los saberes adquiridos sirven dentro y fuera de las aulas.

65 Almonacid, «Cantar y contar historias...»,122-126.



En palabras de Mateo –la metodología de enseñar me gustó mucho porque no fue un monólogo, sino que fue una interacción entre todos, con los músicos, con los oyentes, con los familiares, un verdadero conocimiento de la música que está entre nosotros–. Tania por su parte consideró, fue de gran ayuda los medios documentales, las canciones, los conceptos que aprendí, que me sirven para mi vida, mi historia viva, la historia de mi pueblo, los acontecimientos que pasaron, los lados ocultos que no quedan en el pasado-. A nivel metodológico los estudiantes le otorgaron importancia a los archivos orales, sin dejar de lado fuentes visibles y audibles tales como: la música, las fotografías, películas, series de televisión y prensa, porque según ellos es otra forma de narrar y crear conciencia histórica [...] el profesor Andrés Ortiz, que acompañó buena parte de las sesiones, argumentó: «creo que fue una buena oportunidad para que los estudiantes se escuchen con los padres, y se reflexionen de problemáticas latentes, sin descuidar que es necesario responderlo históricamente»<sup>66</sup>.

Con el proceso de significación y concientización a través de la práctica de la enseñanza, los estudiantes cuestionan su papel como «intelectuales transformativos», condición que según Giroux relaciona el pensamiento y la acción<sup>67</sup>, evocando un interés político como agentes de cambio en su contexto escolar y territorial. De este modo, los estudiantes organizaron grupos de memoria para la elaboración de cortometrajes, que permitieran la construcción de sentido histórico sobre los conflictos esmeralderos y la reflexión de una paz local/regional.

A la pregunta: ¿Por qué resulta importante escuchar a la gente? Daniel replicó –pues porque la guerra no ha parado, mi papá como trabaja en la mina, me contó que allá se siguen dando plomo, y más por la muerte del viejo Víctor Carranza. Ahora todas las familias que siempre han sido dueñas, se están disputando los mejores terrenos, también me dijo que los campesinos se están pasando de la guaquería a los cultivos de coca. Y como sabe profe, esa guerra también se siente acá, recuerda que el año pasado mataron a un esmeraldero en Veraguitas–. De este modo, los estudiantes consideraron la producción de cortometrajes para presentar en la comunidad escolar y urbana. Divididos en dos grupos, adelantaron

66 Almonacid, «Cantar y contar historias...», 124-126.

67 Giroux, *Los profesores...*, 151.

entrevistas a líderes sociales del Municipio y construyeron dos guiones intitolados: 'Entre armas y esmeralderos. Un relato vivo'; 'Corridos para la paz de la región'<sup>68</sup>.

## 6. Conclusiones

El trabajo nos permite valorar que las instituciones educativas no tienen el monopolio del pasado ni la explicación del presente. Es decir, la práctica pública de recuerdos transfronteriza, regionales, locales, colectivos e individuales – de los conflictos sociopolíticos recientes– no son exclusivos del entorno escolar. En Colombia, la industria mediática a través de la música, el cine o los seriados, concentra otras narrativas que las poblaciones articulan y resignifican con sus propias vivencias en medio de la guerra, el desarraigo del Estado y las formas del olvido decretadas por las memorias oficiales. De este modo, la historia escolar y la práctica educativa deben adoptar una postura crítica con la colonialidad, la simbología nacionalista y las competencias que ordena la agenda educativa capitalista, para dar apertura y reconocimiento a lugares de memoria con la participación de agentes educativos y sociales, a través de prácticas de la enseñanza de la historia situadas con la política cultural, con las huellas individuales y las experiencias colectivas de cada grupo, que apuesten a modelos de transición escolar para el diseño de relatos disidentes con los vestigios de la violencia y la consecución de la paz.

Nuestra práctica investigativa y de la enseñanza permitió problematizar que además del uso comercial, los corridos prohibidos tienen funciones con lógicas comunes, entre otras: representa memorias íntimas de miedo, resistencias y esperanzas con el binomio de la guerra y la paz; socializa y enraíza saberes de la cultura popular implícitos en la música; moviliza sensibilidades y valoraciones sobre los testimonios orales en los jóvenes, con y desde las voces de los protagonistas: músicos y oyentes; facilita el diálogo intercultural e intergeneracional entre las experiencias de los jóvenes, con sus padres, familiares y adultos de la localidad;

<sup>68</sup> Almonacid, «Cantar y contar historias...», 124-126.

abre la comprensión reflexiva en el aula de problemáticas vigentes, de cómo el narcotráfico, el conflicto interno o las guerras de las esmeralderas afectan a las comunidades a nivel económico, político, moral y cultural; tiene la capacidad social y pedagógica para sanar las heridas traumáticas en el marco del postconflicto, cuando se asiste al texto-contexto histórico y cotidiano de la enunciación musical; une las subjetividades y la conciencia histórica para mediar las relaciones entre el pasado, presente y futuro de los contextos implicados. En ese sentido, según los planteamientos de Hesmondhalgh, la música es importante porque favorece la formación de valores e identidades que pueden contribuir a la deliberación, la democracia y la participación política sustancial e indirecta<sup>69</sup>. De tal forma, la práctica de la enseñanza de la historia permitió reconocer a los estudiantes como portadores y «emprendedores de la memoria» para recordar en comunidad y producir historias colectivas<sup>70</sup>. Con la descripción de la práctica se buscó un carácter estereofónico a fin de dejar escuchar y permitir sentir las voces de los participantes, su empatía con la música y la historia. Esto es importante porque de acuerdo con Ricoeur cuando recordamos en colectivo «contribuimos a estrechar los lazos de quienes recuerdan juntos, a sintonizar sus pensamientos y sus sentimientos»<sup>71</sup>.

Para finalizar, y como futuras líneas de investigación, consideramos relevante avanzar con propuestas de investigación e intervención en escuelas de regiones afectadas por el conflicto y el tráfico de drogas. Esto implica que, las prácticas de la enseñanza de la historia no pueden delimitarse a la reflexión temporal y de contenidos, sino que deben incluir un enfoque geopolítico y cultural para situar los aprendizajes en los territorios. Por ende, además de profundizar en la inclusión de fuentes y estrategias didácticas como la música popular, es importante reconocer las biografías institucionales y curriculares, así como la historia sociocultural y política en las comunidades, las formas de dominación y desigualdad

69 Hesmondhalgh, *Por qué...*, 88-138.

70 Ortega y otros, *Pedagogía de la memoria...*, 16.

71 Ricoeur, *La memoria...*, 23.

social, las dinámicas de territorialidad con los actores en conflicto y la «Presencia Diferenciada del Estado». En ese sentido, las escuelas pueden contribuir a la reflexión-acción de la «Paz Territorial»<sup>72</sup> desde un enfoque histórico y cultural, para crear movimientos de la memoria que tengan como deber ser la verdad y la reconciliación en el horizonte del postconflicto en Colombia.

## Bibliografía

Acosta Jiménez, Wilson Armando. «Cine del narcotráfico mexicano y colombiano. Análisis y perspectivas para la enseñanza de la historia del tiempo presente en Bogotá». Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, 2017.

Almonacid Buitrago, Julián Alveiro. «Cantar y contar historias. Las funciones sociales del corrido prohibido en Colombia, otras formas de enseñanza». Tesis de Maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2016.

\_\_\_\_\_, Julián Alveiro. «Balas, narcotráfico y corridos prohibidos: la banda sonora del conflicto colombiano». *Mitologías Hoy, Revista de pensamiento crítico y estudios literarios latinoamericanos*, n° 14 (2016): 57-73. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/mitologias.370>.

\_\_\_\_\_, Julián Alveiro. «Etnografía reflexiva y entornos cotidianos de la música. Los corridos prohibidos en acción». En *De la práctica a la escritura. Tres ejercicios en torno a la práctica de la investigación y a la de la enseñanza*, coordinado por Ana Zavala, 22-40. Morelia: Instituto de Investigaciones Históricas, 2017. Versión digital disponible: <http://www.meh.umich.mx/images/headers/pub/ARCHIVOCOMPLETO13EJERC.pdf>.

Assman, Aleida. «Communicative and cultural memory». En *A companion to cultural memory studies*, editado por Astrid Erll y Ansgar Nunning, 109-118. Alemania: De Gruyter, 2010.

<sup>72</sup> Andrés Aunta y Víctor Barrera, «conflictividades y agendas territoriales», (Bogotá: CINEP, 2016): 6-7, acceso el 26 de enero de 2018, [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20160929111556/Conflictividades\\_y\\_agendas\\_territoriales.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20160929111556/Conflictividades_y_agendas_territoriales.pdf).

- Aunta, Andrés y Víctor Barrera. «Conflictividades y agendas territoriales». Bogotá: CINEP, 2016. Acceso el 26 de enero de 2018, [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20160929111556/Conflictividades\\_y\\_agendas\\_territoriales.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20160929111556/Conflictividades_y_agendas_territoriales.pdf).
- Barbier, Jean-Marie. «Sens construit, signification donnée». En *Signification, sens, formation*, editado por Jean-Marie Barbier y Olga Galatanu, 61-86. París, PUF, 1991.
- Becker, Howard. *Para hablar de la sociedad la sociología no basta*. México: Siglo XXI, 2015.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Fontana, 1996.
- Burgos Dávila, César Jesús. «Narcocorridos: Antecedentes de la tradición corridística y del narcotráfico en México». *Studies in Latin American Popular Culture*, n° 31 (2013): 157-183. DOI: <https://doi.org/10.7560/SLAPC3110>.
- Burgos Dávila, César Jesús. «“¡Que truene la tambora y que suene el acordeón!”: Composición, difusión y consumo juvenil de narcocorridos en Sinaloa.» *Trans. Revista Transcultural de Música*, n° 20, (2016). Acceso 26 de marzo de 2018, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82252822010>.
- Candau, Joël. *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2006.
- Carretero, Mario, Alberto Rosa y María González. *Enseñanza de la historia con memoria colectiva*. Argentina: Paidós, 2006.
- Cataño, Carmen. «Jörn Rüsen y la conciencia histórica». *Historia y sociedad*, n. 21 (2011): 241-243. Acceso el 23 de marzo de 2018, <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n21/n21a10.pdf>.
- Claver Téllez, Pedro. *La Guerra Verde: treinta años de conflictos entre esmeralderos*. Bogotá: Intermedio Editores, 1993.
- Cuesta, Raimundo. «Historia con memoria y didáctica crítica.» *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la*

*historia y las ciencias sociales, Fedicaria*, n° 15 (2011): 15-25. Acceso 21 de julio de 2016, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3797181>.

Cuesta, Raimundo. *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia*. Salamanca: Lulu.com, 2015. Acceso 28 de julio de 2016, [http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/12/la\\_venganza\\_de\\_la\\_memoria\\_y\\_las\\_paradojas\\_de\\_la\\_historia.pdf](http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/12/la_venganza_de_la_memoria_y_las_paradojas_de_la_historia.pdf).

Cuesta, Raimundo. «Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria.» Archivos Analíticos de Políticas Educativas, n°22 (2014): 1-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n23.2014>.

Cuesta, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

De Certau, Michel. *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, 1993.

Dietz, Gunther. «Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad». *Revista de Antropología Iberoamericana*, AIBR, vol. 6, n°1 (2011): 3-26. Acceso el 04 de mayo de 2016, <http://www.redalyc.org/pdf/623/62321332002.pdf>.

Fals Borda, Orlando. «Ciencia y praxis». En *Una sociología sentipensante para América Latina*. Orlando Fals borda, coordinado por Víctor Manuel Moncayo. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2015, Acceso el 12 de enero de 2018, <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf>.

Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa, 1987.

Gértrudix, Manuel y Felipe Gértrudix. «La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza». *Comunicar*, n°34 (2010): 99-107. Acceso el 23 de marzo de 2018, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15812481012>.

- Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1997.
- González, María. «La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006)». *An Institutional Colombian Perspective*, n° 8, (2015): 123-151. Acceso el 20 de agosto de 2017, [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S168874682015000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168874682015000100005&lng=es&nrm=iso).
- Hammersley, Martyn, y Paul Atkinson. *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Héau-Lambert, Catherine. «El narcocorrido mexicano: ¿la violencia como discurso identitario?». *Sociedad y Discurso*, n° 26, (2015): 155-178. DOI: <https://doi.org/10.5278/ojs..v0i26.1097>.
- Herrera-Sobek, María. «The theme of drug smuggling in the mexican corrido». *Revista Chicano-Riqueña*, Vol. 7, No 4 (1979): 49–61.
- Hesmondhalgh, David. *Por qué es importante la música*. Buenos Aires: Paidós, 2015.
- Jiménez Becerra, Absalón, Raúl Infante Acevedo y Amanda Cortés Salcedo. «Capítulo I. Memoria, conflicto y Escuela. Aproximaciones desde la sistematización de experiencias». En *Memoria, conflicto y escuela: voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*, compiladores Raúl Infante, Absalón Jiménez y Amanda Cortez, 15-44. Bogotá: IDEP, 2012.
- Jelin, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo XXI, 2002.
- Larrote, Antonio. *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó: Barcelona, 2005.
- López Báez, Camilo. «Narcotráfico y conflicto agrario en Colombia. La región de Rionegro, Cundinamarca. 1970-1990. Un estudio de caso». Tesis de Maestría, FLACSO, México, 1996.
- Luján Villar, Juan. «Escenarios de no-guerra: el papel de la música en la transformación de sociedades en conflicto», *Revista CS*,

n°19 (2016): 167-199. DOI: <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i19.2171>.

Martínez, Iván, y Joan Pagès. «Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones. Resultados de una investigación.» *Clío y Asociados. La historia enseñada*, n° 24 (2017): 83-89. Acceso el 24 de marzo de 2018, <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CLION24a>.

Montaño, Eugenia. «Los Lieux de mémoire: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria». *Historia y Grafía*, n° 31 (2008): 165-192. Acceso el 28 de abril de 2018, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58922941007>.

McDowell, John H. *Poetry and Violence: The Ballad Tradition of Mexico & Costa Rica*. Chicago: University of Illinois Press, 2000.

Mendoza, Vicente. *Lírica narrativa de México. El corrido*. México, D.F.: UNAM, 1964.

Ortega, Piedad, Clara, Jeritza Merchán Castro y Gerardo Vélez. *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Colección memoria y cultura, 2015.

Pagès, Joan, y María González. «Conversatorio: Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas.» *Historia y Memoria*, n° 9 (2014): 275-311. DOI: <http://www.scielo.org.co/pdf/hismo/n9/n9a10.pdf>.

Plá, Sebastián. «El presente como tiempo de la didáctica de la historia». Conferencia presentada en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, septiembre de 2009. Acceso el 19 de noviembre de 2015, [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_05/ponencias/1241-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1241-F.pdf).

Ramírez-Pimienta, Juan Carlos «Raíces de la violencia en la corridística popular. Juárez antes de Juárez». Conferencia presentada en 4 Coloquio Internacional sobre Violencia.



- Facticidad de la Violencia. Culturas y destinos inciertos, Sinaloa, Universidad Autónoma de Sinaloa, octubre de 2017.
- Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Totta, 2003.
- Rockwell, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós, 2009.
- Sedeño Valdellós, Ana María. «Aplicaciones educativas del video musical. Música e imagen en el aula». *Comunicar*, n° 18 (2002): 139-142. Acceso el 23 de marzo de 2018, <http://rabida.uhu.es/bitstream/handle/10272/1015/b11907733.pdf?sequence=1>.
- Torrego, Luis. «La educación a través de la canción». *Revista de Educación*, n° 338 (2005): 229-244. Acceso 12 de mayo de 2016, <http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338.pdf>.
- Zavala, Ana. «La investigación práctica de la práctica de la enseñanza». *Clío y Asociados*, n° 12 (2008): 241-271. DOI:<https://doi.org/10.14409/cya.v1i12.1653>.
- Zavala, Ana. *Mi clase de historia bajo la lupa*. Montevideo: Trilce, 2014.
- Vásquez, Teófilo. *Análisis del conflicto armado en Cundinamarca y Bogotá 1995-2002. Resumen ejecutivo*. Bogotá: Cinep, 2002. Acceso el 23 de agosto de 2015, <http://pricc-co.wdfiles.com/local-files/grupo-analisis-de-dinamica-regional/CONFLICTO,%20EN%20BTA%20Y%20CUND%20TEO%20VASQUEZ%202002.pdf>.

## Entrevistas

- Castillo, Alirio. Entrevista por Julián Almonacid. 3-4-5 de julio de 2015.
- Babativa, Jackeline. Entrevista por Julián Almonacid, 8 de febrero de 2016.
- Bobadilla, Edgar. Entrevista por Julián Almonacid. 4 de julio de 2015.

Díaz, Humberto. Entrevista por Julián Almonacid, 6 de julio de 2015.

Ortiz, Andrés. Entrevista por Julián Almonacid. 8 de febrero de 2016.

Martínez, Marleny. Entrevista por Julián Almonacid. 8-9 de junio de 2015.

Ramírez-Pimienta, Juan Carlos. Entrevista por Julián Almonacid. 30 de octubre de 2015.

Rodríguez, Jefferson. Entrevista por Julián Almonacid. 4 de julio de 2015.

