

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JULY CATALINA TORRES MOJICA

**O DIREITO À MEMÓRIA E O ENSINO DA HISTÓRIA DO CONFLITO ARMADO
COLOMBIANO EM UM AMBIENTE MUSEAL**

VITÓRIA
2013

JULY CATALINA TORRES MOJICA

**O DIREITO À MEMÓRIA E O ENSINO DA HISTÓRIA DO CONFLITO ARMADO
COLOMBIANO EM UM AMBIENTE MUSEAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora. Prof^a. Dr^a. Juçara Luzia Leite.

VITÓRIA

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Mojica, July Catalina Torres, 1986-
M744d O direito à memória e o ensino da história do conflito armado
colombiano em um ambiente museal / July Catalina Torres
Mojica. – 2014.
138 f. : il.

Orientador: Juçara Luzia Leite.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Conflito social – Colômbia – História. 2. Justificação –
Colômbia – História. 3. Memória coletiva. 4. Museus – Aspectos
educacionais. I. Leite, Juçara Luzia, 1964-. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

JULY CATALINA TORRES MOJICA

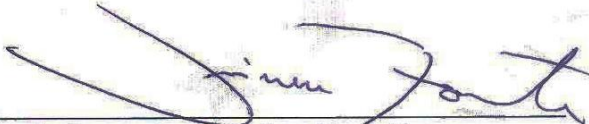
***O DIREITO À MEMÓRIA E O ENSINO DA HISTÓRIA DO CONFLITO
ARMADO COLOMBIANO EM UM AMBIENTE MUSEAL***

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Juçara Luzia Leite
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Erineu Foersté
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Daury Cesar Fabríz
Faculdade de Direito de Vitória

AGRADECIMENTOS.

Foram muitas as pessoas e instituições que ajudaram na consecução desta pesquisa. Em primeiro lugar o Programa de Estudantes - Convênio de Pós - Graduação (PEC-PG) que financiou meus estudos e a Casa Museu Gaitán que permitiu realizar meu trabalho de campo.

Agradeço a companheiros na Colômbia, em especial David por me facilitar as fotografias do museu, e Ana pelas enriquecedoras conversas sobre história e museus. Igualmente, à equipe do Sistema de Patrimônio e Museus da Universidade Nacional pelo interesse e retroalimentação, especialmente a Julián pela permanente abertura.

Além disso, quero reconhecer as contribuições dos professores Daury Cesar Fabriz e Erineu Foerste, no presente trabalho.

Um agradecimento muito especial para a professora Juçara pela confiança no momento de me receber no programa e pela valiosa orientação e compreensão durante este processo.

E finalmente, mas não menos importante, um agradecimento a meus pais que, apesar da distancia, deram apoio e carinho permanente, e a Cesar, por ser o suporte da minha vida.

RESUMO

O direito à memória é o direito que tem a sociedade de conhecer, lembrar e procurar a verdade sobre seu próprio passado, sobretudo em situações de violência recente como é o conflito armado colombiano. O direito à memória pode ser garantido ou negado no campo da didatização da história. O ensino de história também acontece em espaços não escolarizados como os museus. O tema da pesquisa é: como os estudantes constroem explicações históricas sobre o conflito armado colombiano em um ambiente museal, e sua relação com o direito à memória. O trabalho de campo se desenvolve na Casa Museu Jorge Eliécer Gaitán (Bogotá - Colômbia), com estudantes das três últimas séries do sistema escolar colombiano. Partimos do pressuposto de que a Casa Museu Gaitán está vinculada não só a um passado doloroso, mas também a um presente conflituoso. As temporalidades superpostas deste espaço museal, são analisadas através das relações entre história acadêmica, história escolar e história cotidiana. Por isto, dialoga-se também com os conteúdos propostos para a área de Ciências Sociais e o livro didático. Garantir um direito à memória através do ensino de história, passa por combater as pretensões oficiais de impor uma memória única do passado, e oferecer ferramentas para que os estudantes possam construir explicações históricas a partir do raciocínio crítico. Isto é possível quando os estudantes confrontam as diferentes vozes que relatam o passado recente. No caso colombiano, garantir o direito à memória através do ensino de história da violência recente, é ainda mais complexo pela função que desenvolve o próprio Estado colombiano no meio do conflito armado.

Palavras-chave: Direito à memória. Explicações históricas. Conflito armado colombiano. Museu.

ABSTRACT

The right to memory is the right that has society to meet, remember and find the truth about his own past, especially in situations of recent violence as is the Colombian armed conflict. The right to memory can be granted or denied in the field of history teaching. The history teaching also happens in spaces not schooled as museums. The theme of the research is: how students build historical explanations about the Colombian armed conflict in a museum environment and its relation to the right to memory. The field work develops in the House Museum Jorge Eliecer Gaitán (Bogotá-Colombia), with students from the last three grades of the Colombian school system. We start from the assumption that the House Museum Gaitán is linked not only to a painful past, but also to a troubled present. The superimposed temporalities of this museum, are analyzed through the relationships between academic history, school history and common history. For this, converses with the proposed contents for the area of social sciences and the textbook. Ensure a right to memory through the teaching of history, pass to combat official pretensions to impose a single memory of the past, and offer tools so that students can build historical explanations from the critical reasoning. This is possible when students compare different voices that narrate the recent past. In the Colombian case, ensure the right to memory through the teaching of history of recent violence, is even more complex for the role which develops the State itself in the middle of the Colombian internal armed conflict.

Keywords: Right to memory. Historical explanations. Colombian armed conflict. Museum.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Fachada da Casa Museu Gaitán.....	75
Fotografia 2 - Sala da Casa Museu Gaitán.....	76
Fotografia 3 - Tumba de Jorge Eliécer Gaitán.....	77
Fotografia 4 - Traje de Jorge Eliécer Gaitán.....	78
Fotografia 5 - Porta do edifício Agustín Nieto.....	79
Fotografia 6 - Biblioteca de Jorge Eliécer Gaitán.....	81
Fotografia 7 - Discurso da Oração pela paz.....	83

LISTA DE SIGLAS

ANAPO - Alianza Nacional Popular

CNRR - Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación

CMG - Casa Museu Gaitán

ELN - Ejército de Liberación Nacional

EPL - Ejército Popular de Liberación

FARC - Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia

LASO - Latin American Security Operation

M-19 - Movimiento 19 de abril

MEN - Ministerio de Educación Nacional

MOEC - Movimiento Obrero Estudiantil Campesino

ONU - Organização das Nações Unidas

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRT - Partido Revolucionario de los Trabajadores

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UP - Unión Patriótica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. NATUREZA DO ESTUDO E SIGNIFICADOS DO DIREITO À MEMÓRIA.....	16
1.1 Espaço e fontes utilizadas no trabalho de campo.....	19
1.2 Os instrumentos de pesquisa utilizados.....	21
1.3 Discutindo os significados do direito à memória.	24
1.3.1 Contribuições na definição de um conteúdo do direito à memória.....	25
1.3.2 Aproximações ao conteúdo jurídico de um direito à memória.	28
1.3.3 Direito à memória como política pública e sua relação com o ensino de história.	34
1.3.4 A função dos museus na construção de memória.	40
2. SOBRE O ENSINO DA HISTORIA DO CONFLITO ARMADO COLOMBIANO. .	45
2.1 Breve caracterização do conflito armado colombiano.	45
2.2 A didatização da história e construção de memória do conflito armado colombiano.	56
2.3 O conflito armado e os conteúdos atuais no ensino de história na Colômbia. .	60
3. O TEMA DO CONFLITO ARMADO NA CASA MUSEU JORGE ELIECER GAITAN.....	69
3.1 Como é trabalhado o tema do conflito armado na Casa Museu Gaitán.	69
3.2 Representações do conflito armado na Casa Museu Gaitán.	75
3.3 A historia acadêmica, escolar e cotidiana na Casa Museu Gaitán.	88
4. CONSTRUÇÃO DE EXPLICAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O CONFLITO ARMADO E SUA RELAÇÃO COM O DIREITO À MEMÓRIA.	96
4.1 Quem é quem dentro do conflito. A importância de reconhecer os atores implicados dentro da compreensão do conflito armado colombiano.	96
4.2 Os estudantes constroem explicações sobre o conflito armado colombiano. .	108
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ENSINO DE HISTORIA COMO MATERIALIZAÇÃO DE UM DIREITO À MEMÓRIA.	115
6. REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICES	130
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para estudantes.	130
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para professor.	131

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para os guias do museu.....	132
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para o diretor do museu.....	133
APÊNDICE E - Roteiro de observação de visita ao museu.	134
ANEXOS	135
ANEXO A - Livro didático de Santillana abordando o tema das guerrilhas.....	135
ANEXO B - Livro didático de Norma abordando o tema das guerrilhas.	136
ANEXO C - Livro didático de Santillana abordando o tema do paramilitarismo...	137
ANEXO D - Livro didático de Santillana abordando o assassinato de Luis Carlos Galán.	138

INTRODUÇÃO

O tema proposto para nossa investigação é a possibilidade de construção de explicações históricas sobre o conflito armado interno colombiano por alunos das últimas três séries do sistema escolar colombiano¹ a partir de um ambiente museal. Para o desenvolvimento desse tema, será necessária uma reflexão sobre a importância do ensino de história como espaço fundamental de efetivação do direito à memória.

A preocupação por estes temas surgiu a partir de minha realidade como advogada colombiana, e, mais especificamente, em meu trabalho e estudos sobre direitos humanos, onde percebi que a tarefa de garantir os direitos fundamentais vai além do âmbito jurídico e passa pela educação. Especificamente quando nos adentramos no tema do direito à memória, é indispensável aprofundar o tema nas relações que se estabelecem com o ensino de história, já que, na prática institucionalizada do ensino escolar, é por meio da disciplina escolar História (e, no ensino não escolar, por meio de outras formas de didatização da História) que o direito à memória deve ser garantido aos estudantes. Daí meu interesse por saber como, a partir do ensino de história, é possível a mobilização de saberes e memórias para o entendimento do presente, por meio da construção de explicações históricas.

Estas reflexões foram aprofundadas com minha prática na Casa Museu Jorge Eliécer Gaitán² (Bogotá - Colômbia), onde trabalhei no período de agosto de 2010 a dezembro de 2011. A Casa Museu Jorge Eliécer Gaitán é um lugar destinado à memória sobre a vida e obra deste político colombiano e sobre um episódio da história que é reconhecido pelos historiadores como um dos momentos fundamentais para explicar as origens do conflito armado interno: *“El Bogotazo”*. Com este nome é conhecida uma das maiores revoltas populares da América Latina, ocorrida após o assassinato do candidato presidencial Jorge Eliécer Gaitán no dia 9 de abril de 1948. De acordo com os estudiosos do assunto, diante da desesperação

¹ No sistema educativo colombiano as três últimas séries são os graus nono, décimo e onze, é dizer que os estudantes com que trabalharemos se encontram numa faixa de 14 a 17 anos de idade aproximadamente.

² Usaremos também Casa Museu Gaitán quando nos referimos a esta instituição ou apenas Casa Museu.

popular pela morte do “caudilho do povo”, foram organizadas as primeiras guerrilhas camponesas nos anos 1950 que foram semente para a conformação de novos grupos guerrilheiros nos anos 1960. Ainda hoje, estas guerrilhas atuam no conflito armado interno colombiano produzindo diferentes situações de violência urbana e rural. Pensar o conflito recente como construção histórica tem uma importância adicional atualmente, se considerarmos que, no ano 2012, o governo colombiano e a guerrilha das FARC estabeleceram uma mesa de negociação com o objetivo de encerrar as hostilidades.

Desta maneira, o objetivo geral da presente pesquisa é investigar quais são as relações que se estabelecem entre construção de explicação histórica e a garantia do direito à memória por meio da prática de ensino de História em ambiente museal. Para a realização deste objetivo, propomos como objetivos específicos analisar como é didatizada a história do conflito armado colombiano na Casa Museo Jorge Eliécer Gaitán; compreender a relação entre história cotidiana, ensinada e acadêmica presente na prática de uma educação museal; e, finalmente, compreender como são mobilizados, pelos alunos visitantes, saberes para a construção de explicação histórica sobre a violência recente na Colômbia, tendo em vista a efetivação do direito à memória. Levando em conta esses objetivos, propomos ainda refletir sobre o ensino de história como espaço de efetivação desse direito. Partimos do pressuposto de que a Casa Museo está vinculada não só a um passado doloroso, mas também a um presente conflituoso. Assim sendo, a Casa Museo é um espaço atravessado por múltiplos significados e diferentes temporalidades superpostas.

As etapas da pesquisa se desenvolveram a partir das seguintes questões norteadoras: Quais são as relações que se estabelecem entre construção de explicação histórica e a compreensão e o exercício do direito à memória? Quais saberes são mobilizados por parte de alunos que visitam o museu na construção dessa explicação? Quais são os diálogos ou interfaces que se encontram entre construção dessas explicações históricas e memória? Quais são as relações que se estabelecem entre história acadêmica, escolar e cotidiana sobre a origem do conflito armado colombiano num ambiente de museu?

Para a realização deste propósito, o presente texto tece uma reflexão teórica norteada pelo tema da construção de explicações históricas e sua relação com a necessária garantia do direito à memória. Em seguida, teceremos um diálogo entre essa reflexão e a prática realizada na Casa Museu Gaitán em Bogotá. Parece-nos apropriado este lugar justamente por sua especialização no tema do conflito armado interno, por seu trabalho especializado dirigido a estudantes, e porque permite resgatar a importância de lugares que não a escola na propagação das representações históricas.

Esclarecemos que, no caso específico de nossa investigação, entendemos por direito à memória o direito que tem a sociedade de conhecer, lembrar e procurar a verdade inclusive sobre os acontecimentos violentos ocorridos no passado. Para isto, é necessário que os Estados protejam os arquivos e provas sobre violações dos direitos humanos acontecidas (COMISIÓN COLOMBIANA DE JURISTAS, 2007). No entanto, este não é um tema que inclui somente as vítimas diretas das violações dos direitos humanos, e sim toda a sociedade em geral, levando em conta a importância da memória na construção de um passado comum que dê sentido ao presente, já que "Não há grupo social sem uma memória compartilhada que constitua uma identidade comum que dê sentido de pertencer a esse coletivo e que sirva de base para uma mínima solidariedade que lhe dê coesão." (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007, p. 22).

Por sua vez, na compreensão dos usos e formas dos relatos do passado seguimos a postura de Mario Carretero (2007), segundo a qual, existem três níveis de estrutura narrativa da história. Uma história acadêmica (ou historiografia baseada em métodos específicos); uma história que é ensinada na escola; e, finalmente, uma história cotidiana onde são articulados relatos compartilhados que formam uma memória coletiva. Estes três registros podem indicar versões distintas e até contraditórias da história, no entanto, é nas suas inter-relações e na sua convivência onde é construída a identidade e a memória da realidade social. Esperamos como resultado da presente pesquisa, considerando a necessária garantia do direito à memória, constatar como acontece, no dia a dia de um museu, a mobilização de saberes, tendo em vista a construção de explicações históricas e sua relação com a história acadêmica, a história escolar e a história cotidiana.

Para realizar esta análise, como já foi indicado, vamos adentrar no cotidiano da Casa Museu Jorge Eliécer Gaitán, em Bogotá – Colômbia, focando nossa atenção no tema da origem do conflito armado interno com estudantes que estejam nos três últimos níveis de educação secundária que visitam o museu. Assim, pretendemos fazer uma leitura dos dados levantados no trabalho de campo por meio da didática da história, entendida como a disciplina que se preocupa por entender o que é aprendido no ensino de história, o que pode ser aprendido e o que deveria ser aprendido (BERGMANN, 1989). Consideramos que, no propósito de compreender como são construídas explicações históricas, é fundamental perceber como circulam no presente as representações históricas do passado. O conceito de representação "[...] permite vincular estreitamente as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais." (CHARTIER, 2010, p. 49).

O presente texto se estrutura em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta as questões metodológicas envolvidas no trabalho de campo na Casa Museu Gaitán, e aprofunda nos significados de direito à memória como conceito basilar da nossa pesquisa. O segundo capítulo, contextualiza o nosso objeto de estudo dentro das especificidades do caso colombiano, assim, fazemos uma breve revisão histórica do conflito armado e tentamos identificar como aparece este fato dentro do ensino de história. No terceiro capítulo, discutimos a forma como aparece o tema do conflito armado dentro da Casa Museu Gaitán, isto é, como é abordado o tema, e quais representações sobre o conflito armado podem ser construídas pelos estudantes a partir deste ambiente museal. No capítulo quatro, aprofundamos nas explicações históricas manifestadas pelos estudantes, fazendo ênfase na importância de identificar os atores que participam do conflito armado colombiano. Isso posto, problematizamos, finalmente, como um direito à memória pode ser garantido através do ensino de história.

Pretendemos que a presente pesquisa seja útil não só como aporte meramente teórico, senão que seja uma reflexão passível de ser posta em prática. Por isto, acreditamos que o presente esforço é útil para os professores que se enfrentam a temas de violência recente dentro do campo do ensino de história; para os

estudiosos do campo do direito que acreditamos que o tema dos direitos humanos tem que dialogar com possibilidades de realização para além das ações jurídicas; para as pessoas que trabalham e pensam nas possibilidades de ação dos espaços museais; enfim, para todas as pessoas que se sentem tocadas pelos contextos de exclusão e desigualdade em nossos países e que acreditamos que é possível fazer aportes desde a academia para transformar essas situações. No meu caso particular, estou profundamente tocada pelo tema do conflito armado colombiano, e pensar este tema a partir da educação, me levou a andar hoje pelos caminhos da memória.

1. NATUREZA DO ESTUDO E SIGNIFICADOS DO DIREITO À MEMÓRIA.

Consideramos que a melhor abordagem para nosso objeto de estudo, que é investigar as relações que se estabelecem entre construção de explicação histórica e a efetivação do direito à memória por meio da prática de ensino de História na Casa Museu Gaitán, é de tipo qualitativo, o qual tem uma ênfase especial na construção de conceitos baseado nas descrições como forma privilegiada de pesquisa das Ciências Humanas (MARTINS, 2010). A pesquisa qualitativa em educação caracteriza-se por procurar fonte direta dos dados, isto é, requer da presença do pesquisador no lugar onde pretende explicar questões educativas; tenta analisar os dados em toda a sua riqueza usando as descrições; tem um maior interesse nos processos do que nos simples resultados, tende a analisar os dados de forma indutiva, e está interessada nos significados e sentidos que os sujeitos de pesquisa dão ao mundo social em que vivem (BOGDAN; BIKLEN, 2010).

Isso posto, identificamos três momentos principais na nossa pesquisa: uma fase exploratória, uma fase de coleta de dados, e uma fase de análise de dados. A fase exploratória teve como propósito visitar a Casa Museu Jorge Eliécer Gaitán para expor a proposta, solicitar autorizações, e conhecer a equipe de trabalho do museu. Essa primeira fase foi feita nos meses de dezembro de 2012 e janeiro de 2013, tendo como resultado as autorizações para participar do trabalho da Casa Museu e para interagir com os guias do museu, assim como com os grupos de estudantes e professores visitantes. Esta primeira fase foi complementada com a exame de qualificação, em abril de 2013, onde foi atingido uma melhor delimitação do objeto de estudo.

A segunda fase foi definida pela aplicação dos instrumentos de pesquisa na Casa Museu. Para cumprir com este objetivo, estivemos fazendo trabalho de campo durante os meses de maio a agosto de 2013. Esta fase sofreu um forte imprevisto pelo fechamento da Casa Museu Gaitán desde maio até finais de julho, por decisões administrativas de reestruturação da Universidade Nacional da Colômbia, que é a entidade encarregada de administrar o museu, decisões que passaram pela mudança dos trabalhadores da Casa Museu. Isto tudo afetou nosso trabalho de

campo, já que na prática os instrumentos de coleta de dados foram aplicadas em um mês só, que foi agosto de 2013. Finalmente, a terceira fase de análise dos dados achados foi feita a partir do mês de setembro de 2013.

Resaltamos os diálogos que ao longo deste tempo foram feitos ao redor de tema de pesquisa em eventos acadêmicos, em encontros e seminários, assim como o interesse que a Casa Museu mostrou no trabalho, refletido na realização de uma palestra para o pessoal que trabalha na Direção de Museus da Universidade Nacional realizada no dia 30 de agosto de 2013, e o convite para que os resultados finais da pesquisa sejam socializados novamente no retorno a Colômbia.

O referencial teórico-conceitual principal para estabelecer nosso roteiro e análise da pesquisa, é a caracterização que faz Mario Carretero (2007) sobre os três registros da história:

É importante destacar que a história escolar é uma representação do passado plausível de ser distinguida de outros registros da história, como o cotidiano e o acadêmico, com os quais estabelece tensões e adequações variadas - estas três representações podem oferecer versões muito diferentes em seus conteúdos e chegar, inclusive, a entrar em conflito - que acreditamos serem particularmente significativas para a análise. Se a história escolar é a que vinculamos aos livros de texto e ao currículo educativo, a cotidiana é o elemento de uma memória coletiva que se inscreve na mente dos cidadãos, e a acadêmica (ou historiografia) é a que cultivam os historiadores e cientistas sociais, de acordo com a lógica de um saber instituído sob condições sociais e institucionais específicas (CARRETERO, ROSA, GONZÁLEZ, 2007, p. 18).

Neste sentido, buscamos descrever as relações que se estabelecem entre estes três registros da história na Casa Museu Gaitán, visando a uma efetivação da garantia do direito à memória na realização das visitas. Acreditamos que, nas dinâmicas próprias de um ambiente museal, é possível encontrar fontes que revelem estes três registros da história e suas interações. A versão historiográfica encontra-se principalmente nos textos acadêmicos que explicam a história de Jorge Eliécer Gaitán, os acontecimentos de *El Bogotazo*, e seu relacionamento com as origens do conflito armado interno colombiano, em suas diferentes versões. Pretendemos aproximar essas visões com a história escolar por meio da análise dos livros didáticos usados pelos estudantes que visitam o museu.

O saber escolar também se encontra presente nas relações entre professores e estudantes, motivo pelo qual se trabalharam diálogos com estes dois grupos. Finalmente, no registro cotidiano, encontra-se a combinação dos dois registros anteriores, além dos relatos orais. Para tentar aprofundar neste âmbito incluímos perguntas nos instrumentos de pesquisa, relacionadas com as crenças e saberes familiares dos estudantes, assim como das relações com os relatos orais e memórias no trabalho dos guias de museu, isto é, como os guias recriam a memória viva sobre os origens da violência na Colômbia no cotidiano da Casa Museu.

Como instrumentos de coleta de dados da presente pesquisa, usamos entrevistas (com professores, estudantes, guias e o diretor do museu), observação de visitas, e análise de dois livros didáticos, além do currículo nacional, tentando obter dados para descrever como é que se relacionam a história escolar, cotidiana, e acadêmica em um ambiente museal, especificamente a Casa Museu Jorge Eliécer Gaitán, e fazer uma leitura destas relações tendo em vista a efetivação de um espaço que possibilite o exercício de um direito à memória.

O estabelecimento prévio destas relações encontra-se profundamente inspirado na minha prática como guia da Casa Museu Jorge Eliécer Gaitán, e no meu desejo por explicar desde a teoria as dinâmicas e as riquezas que envolvem esta prática, assim como abrir possibilidades de reflexão para a ação. Isto é, ao longo da pesquisa existe uma preocupação em pensar o que poderia e deveria ser feito para garantir o direito à memória sobre o conflito armado interno colombiano.

Neste ponto, concordamos com Carlos Rodrigues Brandão (2003) quando afirma que não existe pesquisa neutra; de fato, a presente pesquisa está atravessada pela crença na possibilidade de transformação social e nesse sentido considera importante a valorização das memórias sobre o conflito armado interno como momento fundamental na construção de uma consciência crítica. Nesse sentido, reconhecemos que “não há saber neutro, não há ciência neutra e não há pesquisa neutra. De perto ou de longe, direta ou indiretamente, elas são emancipatórias e realizam a vocação da experiência humana ou conspiram contra ela.” (BRANDÃO, 2003, p. 20).

1.1 Espaço e fontes utilizadas no trabalho de campo.

A Casa Museu Jorge Eliécer Gaitán foi a última moradia de um dos mais importantes líderes populares da história colombiana desde 1933 até sua morte, no dia 9 de abril de 1948. Como resposta à grande revolta popular, o governo da época decide declarar a casa como Monumento Nacional. Desde 1976, o espaço começa a funcionar como um museu, e de 2005 até hoje este espaço é administrado pela Universidade Nacional da Colômbia. Na compreensão do que significa a figura de Jorge Eliécer Gaitán em relação às origens do conflito armado colombiano pedimos remetermos à caracterização histórica do conflito feita no capítulo dois do presente trabalho, o que enriquecera a descrição do espaço de pesquisa.

Neste espaço museal são conservados os espaços que refletem o cotidiano da vida de Jorge Eliécer Gaitán. Entre estes espaços ressalta-se a biblioteca pessoal que contém mais de 2.500 livros, a porta onde foi assassinado trazida desde o centro de Bogotá, seu escritório, dormitório e objetos pessoais, e a tumba que se encontra no quintal da casa. Atualmente o espaço oferece visitas guiadas, palestras, exposições artísticas, entre outras atividades. O espaço está aberto ao público de forma permanente de domingo a domingo, e o ingresso é gratuito o que tem garantido uma maior democratização pelo livre acesso.

Por outra parte, em relação aos sujeitos da pesquisa, identificamos como foco principal os estudantes, pois são eles quem constroem as explicações históricas sobre o conflito armado colombiano que foram objeto de nosso análise. Além dos estudantes, e com o objeto de descrever as relações que se estabelecem entre a história acadêmica, escolar e cotidiana proposta por Carretero (2007), incluímos dentro dos sujeitos de pesquisa os professores que acompanham as visitas, assim como os guias e o diretor da Casa Museu. O anterior foi complementado pela análise dos livros didáticos selecionados.

Em relação aos estudantes, foram escolhidas duas turmas de estudantes visitantes da Casa Museu. O critério para fazer a seleção das turmas, era que corresponderam aos graus nono, décimo ou onze, que são os últimos três anos do sistema escolar colombiano, graus nos quais comprovamos que eram abordados os temas

relacionados a conflito armado colombiano. Esta consideração esteve baseada na consulta dos documentos relacionados ao currículo do Ministério de Educação colombiano, especificamente os *Estándares Básicos* para a área de Ciências Sociais, assim como na revisão dos livros didáticos.

Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados a estudantes em duas turmas. A primeira, uma turma de grau nono de colégio privado, de estrato meio, da cidade de Bogotá. Com este grupo foram realizadas nove entrevistas a estudantes, quatro dos quais dois eram meninos e cinco meninas, com idades entre os quatorze e quinze anos. Além disso, foi feita uma entrevista ao professor de Ciências Sociais que acompanhava a turma. A segunda turma com que trabalhei foi um grupo de estudantes de grau onze de um colégio público de estrato baixo de Bogotá. Eles foram ao museu por pedido do colégio, no entanto sem companhia de professor, sendo mais uma tarefa do que uma saída organizada pelo colégio. Com este grupo foram realizadas cinco entrevistas a estudantes entre os dezesseis e dezenove anos, dos quais eram três homens e duas mulheres. As escolhas dos estudantes em ambos casos foi de maneira aleatória. Explicando a ideia da pesquisa e perguntado se queriam participar, eles se aproximaram voluntariamente para fazer os diálogos.

O museu conta com uma equipe composta por quatro guias permanentes que são estudantes de graduação e pós-graduação dos cursos de história, ciência política, artes e antropologia da Universidade Nacional da Colômbia e um diretor. Com este grupo realizamos entrevistas individuais e observações dos percursos guiados. Em total durante a pesquisa toda, foram realizadas vinte entrevistas, catorze com estudantes, uma a um professor de sociais, quatro aos guias do museu, e uma ao diretor do museu. Esclarecemos que, no uso das entrevistas dentro do presente texto, não usaremos os nomes reais dos estudantes nem das outras pessoas que colaboraram com nossa pesquisa.

Essas entrevistas foram complementadas com outras fontes de pesquisa como as observações das visitas guiadas, o documento de *Estándares* do Ministério de Educação que é o parâmetro geral para definir conteúdos em Ciências Sociais, e a análise de dois livros didáticos de grau nono. Estes livros foram escolhidos sob os seguintes critérios: um por ser nomeado dentro da fala do professor entrevistado,

que é o livro da editorial norma; e o outro por ser um dos livros mais usados pelos colégios, que é o livro da editorial santillana. Assim, a coleta de dados realizada através das fontes sinaladas, pretendeu descrever as dinâmicas e relações que se estabelecem num ambiente de museu entre a história acadêmica, escolar e cotidiana, ao redor do ensino do conflito armado colombiano, para posteriormente fazer uma análise dos dados em face do que constituiria um direito à memória e sua relação com a construção de explicação histórica por parte dos estudantes.

1.2 Os instrumentos de pesquisa utilizados.

As principais técnicas de coleta de dados utilizadas na nossa pesquisa, seguindo a abordagem qualitativa exposta, foram as entrevistas para dialogar com os estudantes, professores acompanhantes, e os trabalhadores do museu; junto com observações dos percursos guiados.

As entrevistas realizadas foram do tipo semi-estruturadas, no entendido que este tipo de entrevista é desenvolvida a partir de um roteiro que guia a conversa a través dos tópicos principais a serem abordados, de uma forma lógica mas ao mesmo tempo flexível, permitindo espaço para fazer as adaptações necessárias (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Um aspecto importante na realização das entrevistas no meu trabalho, foi a questão da língua. As perguntas foram redatadas inicialmente em português, mas no momento de fazer a tradução para aplicar o instrumento, reparamos que o sentido de algumas palavras mudava a intencionalidade da pergunta, pelo qual o exercício não foi de simples tradução literal e sim de refazer algumas perguntas para que mantivessem o sentido e intencionalidade inicial. Por isto, as respostas das entrevistas e os roteiros utilizados se mantiveram como foram efetivamente aplicados em espanhol.

O roteiro de entrevista para os estudantes visitantes contém perguntas a serem respondidas antes e depois de realizada a visita. Consideramos-nos necessário conhecer as considerações dos estudantes nestes dois momentos para poder constatar como o conteúdo do museu afeta a construção de explicações históricas. Ressaltamos que na nossa pesquisa os estudantes são os sujeitos principais, já que

neles se materializa ou não um direito à memória. As perguntas realizadas antes de realizar a visita, tinham como propósito principal indagar os conhecimentos prévios que os estudantes apresentam sobre o conflito armado na Colômbia, e as fontes de informação que eles usam para saber sobre esse conflito. Uma forma de usar algum referente objetivo para analisar as anteriores informações, foi perguntar pelos atores armados que atualmente participam das confrontações, e as diferenças que existiam entre estes grupos.

As perguntas feitas depois da visita estiveram dirigidas a recolher as impressões que os estudantes tiveram da visita guiada, e sua relação com os relatos construídos por eles, e/ou escutados em outros lugares, sobre o conflito. A pergunta central nesta segunda parte do roteiro com estudantes foi como eles explicam o conflito armado colombiano a uma pessoa que desconhece o tema. Na prática, no trabalho de campo, uma forma de esclarecer mais a questão, e que surgiu durante as conversas, foi expor uma situação hipotética da seguinte maneira: imagina que chega uma pessoa que conhece pouco sobre o país, por exemplo um estrangeiro, e pergunta a você sobre o conflito armado colombiano, ele quer saber o que está acontecendo, como você explica para ele esse conflito, o que lhe contaria? Essa pergunta foi central dentro da pesquisa, porque evidencia as explicações históricas que são efetivamente construídas e manifestadas pelos estudantes sobre o conflito armado.

Os roteiros para os outros sujeitos de pesquisa, professores e trabalhadores do museu, estiveram dirigidos a conhecer as percepções que eles tinham sobre as fontes que os estudantes usam para construir relatos sobre o conflito armado, isto porque se bem eles são sujeitos importantes da pesquisa, não são os principais, pois nosso foco de atenção está posto nos estudantes. Particularmente com o professor se pretendeu indagar pelos elementos que interagem ao redor do ensino da história do conflito, em consequência, foi perguntado sobre a forma como foi abordado o tema em sala de aula, o livro didático usado, e a opinião e conhecimento sobre os conteúdos definidos pelo Ministério sobre o tema.

Com o grupo de guias que trabalha no museu se pretendeu indagar sobre a forma em que são preparadas as visitas guiadas, e os objetivos que eles tem em relação

ao trabalho com estudantes dos últimos graus do ensino escolar. Uma das perguntas principais com os guias foi se o tema do conflito armado na Colômbia era um conteúdo explícito ou implícito no museu. De fato esta vai ser uma questão norteadora no momento de realizar os análises dos dados. Além disso, com o propósito de entender as relações que existem entre a história acadêmica, cotidiana e escolar identificados por Carretero (2007) em um ambiente de museu, que é um dos nossos objetos de pesquisa, perguntamos sobre o uso dos relatos orais que chegam ao museu por parte dos visitantes, concretamente queríamos identificar como os relatos orais que no cotidiano chegam à Casa Museu entravam a fazer parte ou não da história que posteriormente era contada. Adicionalmente foi construído um roteiro para entrevistar ao diretor da Casa Museu. Com esta pessoa em particular se pretendeu indagar sobre a missão e os objetivos institucionais do museu, e o lugar que ocupa o tema do conflito armado neste espaço. Estas informações foram interessantes para contrastar o que é planejado a nível institucional frente ao que é efetivamente feito no cotidiano da Casa Museu.

Levando em conta que as observações na pesquisa científica são válidas quando são feitas de maneira planejada e sistemática (LUDKE; ANDRÉ, 1986), foi construído um roteiro de observação das visitas ao museu. Neste instrumento foram registrados aspectos para a caracterização do grupo de estudantes e o colégio visitante, assim como questões de forma e de conteúdo da visita, necessários para contextualizar e complementar os dados construídos nas entrevistas. Adicionalmente, a través das observações se pretendeu evidenciar as interações entre estudantes, professores e guias durante as visitas, assim como a forma em que as falas dos guias e os objetos presentes no museu, estavam relacionados ou não com o tema do conflito armado. A questão que orientou a análise destes dados foi: quais são as representações que podem construir os estudantes sobre o conflito armado colombiano, a partir dos objetos e falas dos guias presentes nos percursos guiados na Casa Museu Gaitán.

As anotações das observações feitas, junto com as transcrições das gravações das entrevistas, ficaram sistematizadas em um diário de campo. Este instrumento foi muito útil já que me permitiu registrar diariamente, não só os dados levantados, senão as análises provisórias que foram surgindo ao redor dos dados, assim como

falas com outras pessoas que não estavam planejadas inicialmente dentro da pesquisa, como o grupo de profissionais da Direção de Museus da Universidade Nacional, ou pessoas que aleatoriamente chegaram ao museu e que enriqueceram os diálogos sobre o objeto de estudo com novas percepções e até com sugestões bibliográficas.

Assim, no diário de campo ficaram registradas da maneira mais sincera possível o vivido durante o trabalho na Casa Museu, pois também ficaram escritos os inconvenientes apresentados, especialmente pelo fechamento do museu, por novos requisitos burocráticos para obter as autorizações para fazer as entrevistas, enfim, o diário de campo reflete uma escrita atravessada pelas preocupações e possibilidades que se apresentaram durante a realização da presente pesquisa.

Feita a descrição das etapas metodológicas que desenvolvemos, a seguir refletiremos sobre nosso conceito basilar: o direito à memória.

1.3 Discutindo os significados do direito à memória.

Existe uma grande produção acadêmica ao redor do tema da memória de maneira geral, no entanto, são poucas as referências sobre o que significaria um "direito à memória" como tema específico. Consideramos muito importante aprofundar este tema jurídico para o estudo de contextos de violência recente, já que, por este meio, pode-se ampliar os debates que permitam abrir possibilidades de exigência e materialização da memória como direito, o que implica pensar em uma futura reivindicação por via judicial, ou propostas de construção de políticas públicas.

Para nossa pesquisa, discutir os possíveis significados do direito à memória é fundamental para poder entender os conteúdos deste direito, e para refletir como se relacionam com o ensino de história, para, finalmente, pensar as inter-relações possíveis em um espaço museal como é a Casa Museu Gaitán.

A análise do que significa direito à memória, estrutura-se em quatro partes principais. A primeira parte organiza uma aproximação com o conceito do direito à memória a partir de diferentes campos; a segunda parte trata do tema a partir do

campo jurídico especificamente da área dos direitos humanos; já na terceira parte refletimos sobre a materialização do direito à memória através de possibilidades de políticas públicas que incluam o direito à educação e, mais especificamente, o ensino de história; e finalmente, fazemos uma relação entre construção de memória e espaços museais.

1.3.1 Contribuições na definição de um conteúdo do direito à memória.

Os primeiros avanços em relação à existência de um direito à memória estiveram relacionados com o campo dos direitos humanos, especificamente após situações de violência. Nos contextos de transição de um estado de tipo autoritário para um estado democrático, conhecidos como momentos de justiça transicional, se faz dever imprescindível que os Estados garantam o direito à justiça, à verdade, à reparação para as vítimas, e à implementação de reformas institucionais e outras garantias de não repetição dos fatos violentos acontecidos (BOTERO, RESTREPO, 2005). Desta forma, o direito das vítimas e da sociedade de saber, lembrar e procurar a verdade sobre os crimes cometidos no passado, é garantia fundamental para evitar a recorrência de tais crimes e preservar a memória coletiva. (COMISSÃO COLOMBIANA DE JURISTAS, 2007).

A importância de reivindicar um direito à memória tem sua origem na necessidade de um reconhecimento e um entendimento dos fatos acontecidos no passado, ainda que sejam bastante dolorosos e até incômodos, para construir uma sociedade mais justa, mais humana, mais consciente e responsável, capaz de ser autocrítica e, dessa forma, construir uma identidade.

La importancia del ejercicio de un derecho a la memoria proviene de un presupuesto: no nos será factible construir un presente y un futuro decente como sociedad, es decir, de una sociedad que no humille a sus miembros, sobre la base de negar el pasado como si no hubiera existido. De la misma manera que nuestra identidad personal está de algún modo articulada a los recuerdos y la memoria, y no es pensable sin ellos (al menos no si aquellos fallan de manera completa), del mismo modo la vida en común como sociedad se sostiene también en algún tipo de memoria histórica y colectiva, y lo que pueda o no olvidarse pasa a ser decisivo en las posibilidades de

constituir una comunidad política propiamente tal [...] ³ (SALVAT BOLOGNA, 2008, p. 265).

Um trabalho apresentado no XV Congresso Internacional de Filosofia Latino americana realizado em 2013 em Bogotá, discute como o direito à memória começa a ter espaço no campo jurídico pelas petições das vítimas dos direitos humanos sob regimes ditatoriais ou totalitários. Já no âmbito da legislação colombiana argumenta que é possível pensar em um conteúdo mínimo essencial do direito à memória, como direito fundamental, que procure a reconstrução do tecido social quebrantado pela ocorrência de violência massiva ⁴.

No entanto, não é só vinculado à questão de direitos humanos que se pode resgatar o tema. No processo de tentar devassar possíveis significados do que se pode chamar direito à memória, encontramos, no Brasil, avanços significativos a partir do primeiro congresso "Patrimônio Histórico e cidadania" em São Paulo, em 1991 ⁵ o qual teve como título justamente "O direito à memória". Neste evento, resgatou-se o reconhecimento de um direito ao passado entendendo que a memória social é um espaço em disputa onde se constrói as identidades dos cidadãos.

O reconhecimento do direito ao passado está, portanto, ligado intrinsecamente ao significado presente da generalização da cidadania por uma sociedade que evitou até agora fazer emergir o conflito e a criatividade como critérios para a consciência de um passado comum (PAOLI, 1991, p. 27).

No documento final do citado congresso, seus participantes, assinalaram para a importância da educação escolar na realização de um direito à memória. Embora o documento se refira aos labores de conservação do patrimônio, resulta vital para entender as relações que existem entre garantir o direito ao passado e o trabalho

³ A importância do exercício de um direito à memória vem de um pressuposto: não será viável para construir um presente e um futuro decente como sociedade, ou seja, uma sociedade que não humilha seus membros com base em negar o passado como se ele não tivesse existido. Da mesma forma que a nossa identidade pessoal se articula de alguma forma com as lembranças e a memória, e é impensável sem estas (pelo menos não se aquelas falham completamente), do mesmo modo a vida em comum como sociedade se sustenta em algum tipo de memória histórica e coletiva, e o que possa ou não ser esquecido torna-se decisivo nas possibilidades de construir uma comunidade política propriamente dita (tradução nossa).

⁴ MARTÍNEZ, Arlex. **Boceto de un contenido mínimo esencial del derecho a la memoria**. Trabalho apresentado no XV Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2013. (em fase de publicação).

⁵ Este Congresso foi promovido pelo Departamento do Patrimônio Histórico da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, e foi realizado desde o 11 ao 16 de agosto de 1991.

que pode ser desenvolvido em espaços formais como a escola ou em espaços educativos não formais como os museus. Aliás, suas considerações em vistas de uma política pública que atinja o reconhecimento deste direito permanecem válidas atualmente. O ponto 5 da declaração final do evento diz o seguinte:

Compreender o Direito à memória como dimensão fundamental da cidadania, implica reformular as relações entre a preservação e a educação formal, [...]. Por outro lado, cabe ao ensino de 1o e 2o graus integrar em seus currículos e programas escolares formas de incentivar ações concretas nesta área, incorporando atividades no campo da história oral, do contato com acervos arquivísticos ou museológicos, com a paisagem urbana, de modo a vivenciar uma relação democrática com as diferenças do passado e do presente (CONGRESSO 'PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CIDADANIA', 1991, p. 230).

Por outra parte, a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos do Brasil, publicou em 2007 um relatório intitulado justamente "Direito à memória e à verdade". Embora ao longo desse texto não seja aprofundado conceitualmente o significado de direito à memória, o documento é importante já que admite que é necessário conhecer as violações dos direitos humanos acontecidas sob o regime ditatorial, mesmo sendo fatos dolorosos, para evitar sua repetição. Neste sentido, o direito à memória tem um caráter coletivo e se localiza em contextos de justiça transicional.

Este livro-relatório registra para a história o resgate dessa memória. Só conhecendo profundamente os porões e as atrocidades daquele lamentável período de nossa vida republicana, o País saberá construir instrumentos eficazes para garantir que semelhantes violações dos Direitos Humanos não se repitam nunca mais. (BRASIL, 2007, p.18)

Até agora, podemos identificar que o direito à memória significa poder saber e lembrar os fatos acontecidos no passado, incluso os que têm relação com fatos violentos onde não é suficiente conhecer uma versão oficial da história. Para a garantia deste direito é necessária a implementação de medidas relacionadas com a preservação do patrimônio e dos documentos históricos, assim como ações educativas que fomentem o pensamento crítico e autônomo sobre o passado e sua relação com o presente. Além disso, garantir o direito à memória pretende prevenir a repetição das violações de direitos humanos acontecidas em um determinado período de tempo em uma sociedade.

Como nosso objeto de estudo é o direito à memória, se faz indispensável fazer um análise do tema desde uma perspectiva jurídica. Neste sentido, concordamos com José Antequera (2007b, p. 212) quando afirma que: *"El derecho a la memoria es una entre muchas herramientas y posibilidades. De qué manera será posible que las nuevas generaciones tengan conciencia de nuestro conflicto armado, es una pregunta que también abarca lo jurídico."*⁶. Assim, a seguir, aprofundaremos algumas questões jurídicas mais específicas que ajudam a delimitar melhor o conteúdo do direito à memória.

1.3.2 Aproximações ao conteúdo jurídico de um direito à memória.

Falar de um possível direito à memória passa por uma contextualização dentro do campo dos direitos humanos. Os direitos humanos, longe de ser um catálogo de direitos estáticos, significam conquistas acumuladas ao longo da história que gozam de reconhecimento jurídico universal. Neste sentido, os direitos humanos estão em permanente construção.

Los derechos humanos deben entenderse de una manera mucho más amplia e integral, porque además son un fenómeno en constante construcción y evolución. No se pueden delimitar únicamente a un conjunto de derechos determinados, sino a una idea más comprensiva de fenómenos sociales y políticos, ya que su reconocimiento parte de verdaderas "conquistas" logradas por la persona humana frente al poder del Estado [...] (RODRÍGUEZ, 2008, p. 28)⁷.

Uma das principais características que definem os direitos humanos é seu caráter universal, no entanto, esta universalidade não é o resultado de um processo de construção global ou transcultural, uma vez que, as principais declarações internacionais de direitos foram construídas no âmbito dos valores de ocidente. Ou seja, os direitos humanos são universais, porque são aplicáveis a todas as pessoas de todas as culturas, e não porque estas múltiplas culturas tenham participado da sua construção. Isto, porque os direitos humanos são parte de um sistema

⁶ O direito à memória é uma entre muitas ferramentas e possibilidades. De que maneira será possível que as novas gerações tenham consciência de nosso conflito armado, é uma pergunta que também envolve o jurídico (tradução nossa).

⁷ Os direitos humanos devem se entender de uma maneira muito mas ampla e integral, porque são um fenômeno em constante construção e evolução. Estes não podem se limitar somente a um conjunto de direitos determinados, senão a uma ideia mais abrangente de fenômenos sociais e políticos, já que seu reconhecimento vem de verdadeiras "conquistas" obtidas pela pessoa humana de cara ao poder do Estado (tradução nossa).

internacional que, por sua vez, tem focado exclusivamente os preceitos do pensamento ocidental hegemônico, ignorando a pluralidade das civilizações que existiram ao longo da história (YASUAKI, 1997).

Além disso, é problemático que o tema dos direitos humanos esteja se afastando do espaço de mobilização popular, para se definir unicamente em cenários de especialistas do direito internacional, como se o tema fosse de propriedade exclusiva do campo jurídico. Esta situação pode gerar que, na prática, os direitos humanos deixem de significar reivindicações frente ao poder dos Estados, para se tornarem, no âmbito internacional, em justificativa de invasões das potências internacionais contra outros Estados, isto é, em uma ferramenta de imperialismo cultural (DOUZINAS, 2008).

Diante deste panorama, é necessário fazer explícita a concepção de direitos humanos que defendemos. Assim, acreditamos que os direitos humanos não se encontram limitados aos textos normativos, senão que significam processos dinâmicos de lutas sociais inspiradas nas diferentes concepções de dignidade humana, e que sua interpretação e apropriação está permanentemente aberta a todos os seres humanos a partir de suas diferentes culturas. Em consequência, o discurso dos direitos humanos não é de uso exclusivo do poder hegemônico em termos políticos, nem do direito como campo de conhecimento.

Os direitos humanos não são, unicamente, declarações textuais. Tampouco, são produtos unívocos de uma cultura determinada. Os direitos humanos são os meios discursivos, expressivos e normativos que pugnam por reinserir os seres humanos no circuito de reprodução e manutenção da vida, permitindo-lhes abrir espaços de luta e de reivindicação. São processos dinâmicos que permitem a abertura e a conseguinte consolidação e garantia de espaços de luta, pela particular manifestação da dignidade humana (HERRERA FLORES, 2002, p. 26).

Dentro do processo de internacionalização dos direitos humanos, isto é, a partir do reconhecimento de declarações internacionais tão importantes como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, fortalece-se um sistema internacional de proteção aos direitos. Nesta estrutura, são os governos dos diferentes países os principais responsáveis por respeitar, proteger, e promover os direitos humanos. Uma das características destes direitos é sua progressividade, isto é, não é possível

reduzir o catálogo de direitos reconhecido internacionalmente, pelo contrario, através do tempo vão se ampliando as declarações, os tratados internacionais, os organismos de proteção, e o catálogo de direitos. Assim, pretende-se que os direitos humanos estejam em uma permanente evolução progressiva. Segundo Rodríguez (2008, p. 77), *"La progresividad de los derechos humanos tiene que ver con un desarrollo sostenido de reconocimiento de un catálogo cada vez más amplio de estos derechos, lo cual es un proceso irreversible."*⁸.

A progressividade dos direitos humanos é resultado de um processo de disputas e conquistas no caminho de aumentar o âmbito da proteção do ser humano exigível juridicamente. Isto tudo, em um contexto de uma sociedade globalizada que facilita o debate ao redor de novos direitos emergentes (PEREZ LUÑO, 2001). Esse princípio de progressividade se evidencia, por exemplo, em declarações de organismos importantes dentro do direito internacional, como é o sistema de Nações Unidas. Algumas declarações não significam obrigações juridicamente exigíveis para os Estados, já que não são formalmente tratados internacionais. No entanto, essas declarações têm importância já que são diretrizes na interpretação de direitos e fornecem o debate público com vistas a aumentar progressivamente o catálogo dos direitos humanos.

Uma destas declarações é o *Conjunto de principios actualizado para la protección y la promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad*, documento que foi emitido pela Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas em 2005, e que tem por finalidade servir de referente para que os Estados adotem medidas eficazes na luta contra a impunidade. Deste documento é importante ressaltar os princípios 2 e 3 que nos darão um primeiro marco de interpretação para pensar no conteúdo de um direito à memória.

II. DERECHO A SABER

A. Principios generales.

PRINCIPIO 2. EL DERECHO INALIENABLE A LA VERDAD

⁸ A progressividade dos direitos humanos tem a ver com um desenvolvimento contínuo do reconhecimento de um alargamento do catálogo de direitos, o que é um processo irreversível (tradução nossa).

Cada pueblo tiene el derecho inalienable a conocer la verdad acerca de los acontecimientos sucedidos en el pasado en relación con la perpetración de crímenes aberrantes y de las circunstancias y los motivos que llevaron, mediante violaciones masivas o sistemáticas, a la perpetración de esos crímenes. El ejercicio pleno y efectivo del derecho a la verdad proporciona una salvaguardia fundamental contra la repetición de tales violaciones.

PRINCIPIO 3. EL DEBER DE RECORDAR

El conocimiento por un pueblo de la historia de su opresión forma parte de su patrimonio y, por ello, se debe conservar adoptando medidas adecuadas en aras del deber de recordar que incumbe al Estado para preservar los archivos y otras pruebas relativas a violaciones de los derechos humanos y el derecho humanitario y para facilitar el conocimiento de tales violaciones. Esas medidas deben estar encaminadas a preservar del olvido la memoria colectiva y, en particular, evitar que surjan tesis revisionistas y negacionistas⁹.

Estes dois princípios contêm muita riqueza descritiva que ajudam a entender o contexto a partir do qual se reivindica o possível direito à memória. O primeiro princípio estabelece que os povos têm o direito de conhecer os motivos da violência sofrida, e que este direito à verdade é necessário para evitar uma nova ocorrência de fatos violentos. É interessante que na Declaração seja usado o termo "povo" e não só vítimas, pois dá uma dimensão coletiva do direito, isto é, o direito a conhecer a verdade sobre o passado violento, não é só das vítimas diretas das violações dos direitos humanos, e sim da sociedade como um todo. Assim, este tipo de declarações se afastam do individualismo ocidental, que caracteriza a maioria de instrumentos internacionais de direitos humanos, dando espaço para que se evidenciem valores de outros lugares diferentes da Europa, que defendem uma visão mais coletiva, onde é possível reivindicar direitos de grupos e comunidades (HESPANHA; PIZARRO, 2011).

De forma correlativa do direito à verdade, segundo o documento das Nações Unidas sinalado, exige, por parte dos Estados obrigações na preservação de arquivos e provas das violações dos direitos humanos ocorridas. Neste segundo princípio, se afirma que as medidas de preservação que adote o Estado devem estar dirigidas a "preservar do olvido a memória coletiva", é aqui onde encontramos um fundamento para falar de um direito à memória.

⁹ O documento citado ainda não tem tradução oficial das Nações Unidas para o português, por isto usamos a tradução oficial feita para o espanhol

No entanto, o direito à memória merece um espaço e um tratamento como direito autônomo, já que tem um conteúdo específico relacionado com fazer oposição ao olvido coletivo, tal como está estabelecido no documento das Nações Unidas. Este "evitar o esquecimento" não se satisfaz somente com a busca da verdade, mas requer um exercício de memória desses fatos traumáticos. Ora, já que toda narrativa sobre o passado tem incorporada em si mesma uma seleção, isto é, a memória é seletiva porque não existe uma memória total (JELIN, 2002), o direito à memória não pretende que sejam lembrados todos os fatos do passado, senão que não sejam esquecidos os fatos que significaram violações massivas e sistemáticas dos direitos humanos.

Las vulneraciones de los derechos humanos tienen la característica de ser acontecimientos de afectación individual y grupal, pero cuyas afectaciones redundan en la amplitud del espectro social, en tanto determinadoras de los horizontes sociales. Así, hablar de memoria reivindicable sobre ellas, es hablar de la memoria subjetiva que plantea implicaciones en los individuos afectados, pero también de los recuerdos sobre las mismas que se ponen o eliminan del juego social, determinando la realidad histórica y política¹⁰ (ANTEQUERA, 2007a, p. 71).

Conhecer as violações aos direitos humanos acontecidas é importante não só para as vítimas que as vivenciaram, mas também para as outras pessoas que não foram vítimas, com a finalidade de que possam ter acesso a dados sobre o passado que lhes garanta o direito à memória daquela sociedade. Assim, garantir este direito passa pelas possibilidades de expressar e comunicar livremente os contextos em que foram desenvolvidos os fatos violentos. Desta maneira, o direito à memória inclui a compreensão social dos atores dos conflitos, as causas e motivações da repressão política, e outros elementos que fortaleçam o entendimento dos contextos históricos da violência (ANTEQUERA, 2007b).

Este tipo de memória, longe de tentar lembrar para aprofundar as discórdias, pretende, pelo contrario, fortalecer o respeito mútuo através do reconhecimento do acontecido, tentando romper com o círculo vicioso de vingança (GESTA LEAL e RAMOS, 2012). Neste processo, a devida imposição de justiça, uma reparação

¹⁰ As violações dos direitos humanos têm a característica de serem acontecimentos que afetam o indivíduo e o grupo, mas cujos efeitos são na amplitude do espectro social, já que são determinadoras dos horizontes sociais. Assim, falar de memória reivindicável sobre essas violações, é falar de memória subjetiva que gera implicações para os indivíduos afetados, mas também lembranças que são colocadas ou excluídas do jogo social, determinando a realidade histórica e política (tradução nossa).

suficiente, e as garantias na busca da verdade do acontecido, são de fundamental importância para que o ato de memória tenha esse efeito reconciliador. Aliás, o reconhecimento do ocorrido só será reparador se for público, só assim o castigo dos responsáveis terá um caráter de sanção social (ANTEQUERA, 2007b).

Especificamente em relação aos objetivos de nossa pesquisa, pensamos que, reivindicar um direito à memória vai além de buscar a verdade sobre as violações de direitos humanos acontecidas, já que implica também estabelecer as causas dessa violência e procurar permitir possibilidades de construção de explicações históricas sobre o passado violento que sirva de fundamento para a tomada de decisões no presente.

Para os especialistas que trabalham com o tema da memória em circunstâncias como as que estou me referindo, existem ao menos dois tipos de compreensões que se precisa ter sobre os fatos passados, uma fatural e outra moral; a verdade das narrações que contam o que ocorreu e das narrações que buscam explicar por quê isto ocorreu. A primeira supõe um processo de investigação do passado e o conhecimento dos fatos, identificando quem foram os atores que participaram disto e de que forma o fizeram, as consequências e as medidas que foram tomadas a respeito. Já a segunda requer todo um processo de envolvimento e interlocução social, político e educativo, a partir do que se criam as condições à superação e aprendizado compromissado à democracia (GESTA LEAL e RAMOS, 2012, p. 148).

As narrações que buscam explicar por quê ocorreram as violações massivas e sistemáticas de direitos humanos passam por indagar não só sobre as dinâmicas da violência, mas também as pessoas e setores sociais que propiciaram e apoiaram esta violência. Por isto, os relatos construídos não serão unívocos, pelo contrário a construção de memória sobre o passado violento é um espaço em permanente disputa. Existem lutas por parte de diversos atores frente às representações do passado e essas lutas implicam estratégias para tentar oficializar ou institucionalizar uma única narrativa sobre o ocorrido desde posições de autoridade (JELIN, 2002).

Garantir um direito à memória significa criar espaços e condições para que múltiplos relatos sobre o passado sejam públicos e não se imponha uma versão única do passado violento desde posições hegemônicas. A elaboração da memória requer, então, a participação de variadas vozes, e o Estado deve fomentar as condições comunicativas de abertura para que esta construção coletiva seja possível. Nesta multiplicidade de versões históricas que explicam o passado, é importante levar em

conta que os Estados estão obrigados internacionalmente a proteger os direitos humanos, pelo qual os governos não podem difundir ou apoiar uma versão histórica que esteja em contraposição do respeito desses direitos humanos (ANTEQUERA, 2007b).

De acordo com a caracterização do direito à memória feita, corresponde aos Estados obrigações de conservação de documentos e arquivos, permitir o acesso público a esses documentos, e execução de programas de conservação de espaços de memória, entre outros. Cabe ressaltar que dentro destes espaços de memória se encontram os museus históricos. Além disso, o direito à memória inclui a execução dos mecanismos necessários para a elaboração de relatos históricos.

Feita a caracterização do possível conteúdo jurídico do direito à memória, a seguir aprofundaremos a questão de estabelecer relações entre a construção de explicações históricas e a efetivação do direito à memória, que é um dos nossos objetivos de pesquisa.

1.3.3 Direito à memória como política pública e sua relação com o ensino de história.

Pensando em como os Estados podem garantir à sociedade um direito coletivo à memória, reparamos na necessidade que existe em formular políticas públicas que envolvam diferentes setores do Estado a fim de garantir direitos humanos. Uma primeira aproximação ao conceito de política pública encontramos em Wayne Parsons (2007, p. 37) quando afirma:

La idea de las políticas públicas presupone la existencia de una esfera o ámbito de la vida que no es privada o puramente individual, sino colectiva. Lo público comprende aquella dimensión de la actividad humana que se cree que requiere la regulación o intervención gubernamental o social, o por lo menos la adopción de medidas comunes¹¹.

¹¹ A ideia de políticas públicas pressupõe a existência de uma esfera ou espaço da vida que não é privada ou puramente individual, mas coletiva. O público inclui aquela dimensão da atividade humana, que se acredita que requer um regulamento ou intervenção governamental ou social, ou pelo menos a adoção de medidas comuns (tradução nossa).

Dentro dessa esfera do público, encontramos que o tema dos direitos fundamentais precisam de regulação e intervenção estatal para sua efetivação. De fato, as políticas públicas constituem uma das principais ferramentas que tem o Estado para garantir o respeito e a efetivação dos direitos humanos, entendidos estes como elementos constitutivos fundamentais de uma sociedade democrática. Por sua vez, essa ação estatal que se manifesta através de políticas públicas deve ter como principal propósito promover e defender os direitos das pessoas.

Desde la perspectiva de los derechos humanos, la libertad, la igualdad, la justicia y la dignidad, son ideales que deben guiar la definición del contenido de lo público o del interés general. Los Estados, cuya legitimación descansa en el artificio de la delegación de la soberanía de los ciudadanos, tienen la misión fundamental de trabajar en la promoción y la protección de estos ideales para los habitantes de la Nación. [...] Todas las acciones públicas, estatales y no estatales, deberían dirigirse a lograr sus propósitos¹² (ROTH, 2006, p. 60).

Assim, fica claro que uma das finalidades mais importantes que tem as políticas públicas em um Estado, é a promoção dos direitos humanos. Como já vimos anteriormente, o direito à memória faz parte dos direitos humanos e portanto, é possível pensar sobre como uma política pública poderia ajudar a garantir este direito.

[...] inmersos en un marco de poder del cómo se construye la historia, la lucha contra el olvido es también una lucha que recae sobre ciertas formas de elaboración de la memoria colectiva, lo cual nos conduce a la búsqueda de criterios que regulen la política de la memoria que se ejerce desde el Estado por su papel en la definición de la historia oficial, las responsabilidades penales y la garantía de los derechos humanos¹³ (ANTEQUERA, 2007a, p. 75).

São diversas as formas que pode utilizar o Estado para exercer políticas de elaboração de memória, para isto é importante ter incidência em espaços de propagação e transmissão cultural como os museus, a mídia, e o sistema educativo,

¹² Na perspectiva dos direitos humanos, liberdade, igualdade, justiça e dignidade, são ideais que devem orientar a definição do conteúdo do público ou de interesse geral. Os Estados, cuja legitimidade repousa sobre o artifício da delegação da soberania dos cidadãos, tem a missão fundamental de trabalhar para a promoção e a proteção destes ideais para os habitantes da nação. [...] Todas as ações públicas, estatais e não estatais, devem ser direcionadas para atingir os seus fins (tradução nossa).

¹³ [...] imerso em um contexto de poder de como a história é construída, a luta contra o esquecimento é também uma luta que repousa sobre certas formas de processamento de memória coletiva, que nos leva para a procura de critérios que regulam a política da memória que é exercida pelo Estado, por seu papel na definição da história oficial, as responsabilidades penais e a garantia dos direitos humanos (tradução nossa).

por exemplo. Levando em conta que nossa pesquisa considera os espaços da didatização da história, pensaremos em como a educação, escolar ou não, pode ser um espaço para garantir um direito à memória.

A educação como direito humano, foi definida pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas, na sua observação geral 13. O primeiro numeral deste documento sinala o seguinte:

1. La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico. Está cada vez más aceptada la idea de que la educación es una de las mejores inversiones financieras que los Estados pueden hacer, pero su importancia no es únicamente práctica pues disponer de una mente instruida, inteligente y activa, con libertad y amplitud de pensamiento, es uno de los placeres y recompensas de la existencia humana¹⁴.

Analisando o conteúdo desta definição, a primeira coisa que queremos ressaltar é que a educação é um meio indispensável para realizar outros direitos humanos. No caso que estamos estudando, afirmaríamos que a educação, e mais especificamente o ensino de história, como direito intrínseco, é um meio indispensável para a efetivação de um direito à memória, já que, como diz as Nações Unidas, a educação exerce um papel determinante na promoção dos direitos humanos. Desta maneira, as finalidades do ensino de forma geral, devem respeitar e promover estes princípios, isto é, os direitos humanos devem servir como parâmetros na definição de formas e conteúdos na educação de maneira transversal, e também, os direitos humanos deve ser um conteúdo explícito na educação escolar.

No que diz respeito ao ensino de história e ao direito à memória, reconhecemos que o passado não se constitui a partir de uma única versão, senão que são muitas as vozes e versões do passado, e que uma primeira política acertada seguindo os

¹⁴ O documento citado ainda não tem tradução oficial das Nações Unidas para o português, por isto usamos a tradução oficial feita para o espanhol.

princípios dos direitos humanos é permitir espaço para a expressão dessa multiplicidade de vozes. Isto não quer dizer entrar em um relativismo permanente, onde tudo é válido e nada pode ser julgado, mas se trata de entender que essas diferentes versões estão atravessadas por questões de poder, principalmente se o passado que se quer abordar é de conflito e violência, como é o caso colombiano.

Son nuestras sociedades, atravesadas por la realidad del conflicto y la represión, escenarios de convivencia, no siempre pacífica, de versiones históricas con pesos proporcionales al poder de quienes las sostienen. Pero el que exista entonces un referente hegemónico en la construcción de la memoria ligada a las prácticas de sometimiento, no significa que no existan otras narrativas, que existen y se expresan de manera más o menos pública, pese a las pretensiones oficiales de invisibilización¹⁵ (ANTEQUERA, 2007a, p. 76).

Uma das ferramentas principais que tem o Estado para implementar uma política que faça invisíveis narrativas diferentes, impondo uma narrativa oficial do passado, é sem dúvida o ensino de história (CARRETERO, 2007). Este poder se manifesta, sobretudo, na definição de currículos. A esse respeito, a relatora especial das Nações Unidas para o direito a educação, Katarina Tomaveski, na sua última visita à Colômbia, assinalou que a definição daquilo que deveria ser ensinado precisava passar por um processo muito mais democrático, e, de acordo com uma perspectiva de direitos humanos, deveria contar com participação ampla de setores sociais e defensores de direitos humanos.

¿A quién le corresponde definir lo que se ha de enseñar y cómo ha de hacerse? es la pregunta clave en la educación. El Estado se torna docente por su poder de diseño de los currículos. [...] la Relatora Especial subraya su recomendación al Gobierno de aclarar la legitimidad de los derechos humanos y de desarrollar su enseñanza y aprendizaje con plena participación de los defensores de derechos humanos, el personal docente y los alumnos y alumnas para adaptar el proceso educativo al contexto colombiano¹⁶ (NAÇÕES UNIDAS, 2004, p. 22).

Garantir esta ampla participação na definição de conteúdos é fundamental para combater as pretensões oficiais de impor uma memória única do passado. A ONU,

¹⁵ Nossas sociedades são cruzadas pela realidade do conflito e a repressão, cenários de coexistência, nem sempre pacíficos, de versões históricas com pesos proporcionais ao poder daqueles que segurá-las. Mas o fato de existir um referente hegemônico na construção de memória ligada às práticas de submissão, não significa que não existam outras narrativas, que existem e são manifestadas de forma mais ou menos pública, apesar das pretensões oficiais de invisibilidade (tradução nossa).

¹⁶ O documento citado ainda não tem tradução oficial das Nações Unidas para o português, por isto usamos a tradução oficial feita para o espanhol.

de acordo com o citado anteriormente, interpretou que esta participação é fundamental no processo de garantir os direitos humanos através da educação. No contexto específico colombiano, significa que o ensino da história do conflito armado interno deve permitir conhecer diferentes narrativas que explicam as origens do conflito e não só a versão do Estado. Isso permitiria que os estudantes construíssem explicações históricas partindo de fontes de informação amplas, diferentes, para que finalmente possam criar narrativas próprias, fundamentadas e suficientemente argumentadas.

Na linha de argumentação que estamos desenvolvendo, esta seria uma das maneiras de garantir o direito à memória através do ensino de história e permitir o desenvolvimento do raciocínio crítico e autonomia de pensamento. Isto tudo dentro de uma verdadeira "cultura dos direitos humanos" que implica "levar a sério a titularidade dos direitos fundamentais" de maneira consciente (NALINI, 2011, p. 582). Para isto é necessário pensar no que Fabríz (1999) denomina uma "cultura jurídica humanística" que busque uma vivência real dos direitos, que passa pela democratização do conhecimento.

A cultura jurídica não pode ficar isolada nas academias, nos tribunais ou nos discursos elaborados por seus iniciados. O Direito é da sociedade e para a sociedade, do homem para o homem, e como tal, deve ser criado com base no poder legítimo do povo. Em assim sendo, a cultura jurídica precisa estar presente também nos discursos populares, viabilizando a democratização do conhecimento jurídico, e por via de consequência, criando reais possibilidades para uma vivência ampla do Direito. A sociedade precisa sentir o Direito a fim de internalizá-lo. O Direito enclausurado em suas *torres de marfim*, em seus "palácios de justiça" é um Direito esquizofrênico, estéril (FABRIZ, 1999, p. 233, grifo do autor).

Neste sentido é a educação a principal ferramenta que os Estados têm para criar políticas públicas que realizem essa democratização do conhecimento, sobretudo em temas jurídicos, para que, questões tão importantes como os direitos humanos, não sejam de debate exclusivo de âmbitos acadêmicos, senão que seja um tema debatido e construído a partir das experiências populares de base. É na prática educativa onde essa vivência real e participativa em fase dos direitos humanos pode ser garantida ou negada para a sociedade.

Já na legislação interna da Colômbia, encontramos a Lei 1448 de 2011, expedida recentemente no marco do reconhecimento dos direitos das vítimas do conflito armado interno. Esta lei estabelece o dever de preservação de memórias que tem o governo colombiano, e que se materializa em ações de reconstrução e difusão das memórias das vítimas. Aliás, o Estado garante que não promoverá atividades que procurem uma história única nem uma verdade oficial. O texto do artigo 143 da Lei 1448 de 2011 é o seguinte:

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

PARÁGRAFO. En ningún caso las instituciones del Estado podrán impulsar o promover ejercicios orientados a la construcción de una historia o verdad oficial que niegue, vulnere o restrinja los principios constitucionales de pluralidad, participación y solidaridad y los derechos de libertad de expresión y pensamiento. Se respetará también la prohibición de censura consagrada en la Carta Política.

Neste sentido, a citada lei estipula que dentro das ações que o Estado tem para promover e materializar o dever de memória, está a recopilação das testemunhas das vítimas, a conservação dos arquivos históricos, a fomentação de pesquisas na área do conflito armado interno (e a promulgação dos resultados), a promoção de atividades que trabalhem a conscientização do valor dos direitos humanos, e a realização de programas por parte do Ministério de Educação que desenvolvam competências cidadãs sobre direitos humanos, com enfoque diferenciado, para as crianças e os jovens (REPÚBLICA DE COLÔMBIA, 2011).

Esta lei significa um avanço no reconhecimento das vítimas, e, por sua vez, também no reconhecimento da existência de um conflito armado interno. No entanto, seus conteúdos não têm sido amplamente difundidos, e, o mais importante, ainda não se conhecem programas estruturais com a suficiente partida orçamentária para conseguir os objetivos a que se propõe. Isto é, a presente legislação não está acompanhada de processos dirigidos a organizar problemas estruturais como a administração de justiça ou a falta de recursos na saúde ou na educação pública.

Essas questões atravessam definitivamente uma verdadeira reparação às vítimas do conflito, além de ser direitos fundamentais para toda a população colombiana. Desta maneira, é evidente a distância que existe na promulgação dessas leis e seu efetivo cumprimento na situação colombiana.

No entanto, e pensando no nosso objeto de pesquisa, parece existir maiores elementos jurídicos que justifiquem a existência de um direito à memória e sua materialização através de política pública educativa. Dentro do âmbito da educação, o tema passa necessariamente pelo ensino de história, já que as memórias que permitem construir sentidos do passado se estruturam essencialmente através de narrativas (JELIN, 2002), e justamente o ensino de história é o espaço propício para que os estudantes construam narrativas que lhes permitam interpretar, descrever, explicar e argumentar de cara aos diferentes relatos históricos existentes (GONZÁLEZ, 2000). Nos próximos tópicos, tentaremos mostrar as potencialidades deste processo no marco de um ambiente museal que vai ser nosso espaço de trabalho de campo.

1.3.4 A função dos museus na construção de memória.

O museu, tal como o entendemos hoje, surgiu no século XIX em um contexto de construção das identidades nacionais, e, por isto, estava dedicado inicialmente a preservar a memória oficial e respaldar a constituição de um Estado-nação. No entanto, ao longo do tempo, o museu foi recriado para não ser mais um espaço de história única, e sim de múltiplas identidades coletivas, onde são valorizadas diversas memórias que criam sentidos sobre o mundo. Desta maneira, os museus atualmente têm como propósito incentivar a reflexão crítica dos cidadãos sobre seu passado, contrapondo distintas concepções de sociedade, aprofundando os diálogos com as comunidades onde estão inseridos, e reafirmando seu caráter plural. (AMARAL, 2006)

Um dos trabalhos que recentemente aprofundou este tema foi apresentado no *Seminário Internacional Museos y Educación* que foi realizado em Barranquilla - Colômbia em 2010. Neste evento, um dos trabalhos foi intitulado *Educar para no olvidar: los museos y la formación de memoria*, no qual o autor reflete sobre como o

conceito de museu foi se transformando de um lugar de preservação de objetos e de um passado inerte, para um espaço de diálogo onde não são consideradas somente as categorias materiais de: prédios, coleções e públicos, e sim imateriais como habitat, patrimônio e comunidade, desenvolvendo o conceito de eco-museu. De acordo com essa concepção, os museus são espaços de cultura viva onde é recriada a memória que uma comunidade tem do seu próprio passado. A preservação da memória neste espaço não significa uma negação do presente e sim um referente na construção de identidade e de pensamento político. Assim, não é possível pensar o futuro sem fazer memória.

La memoria es una práctica social de la que todos participamos y que tiene el poder de reconstruir realidades sociales. No se trata únicamente de proyectar el pasado y el presente hacia el futuro, sino de crear posibilidades a través de las cuales ese futuro podrá desarrollarse. La memoria es una acción del presente, orientada a legitimar el ahora, y a abrir o cerrar determinadas posibilidades para el futuro. De manera que podemos considerar la tarea de imaginar y construir futuro como inseparable del proceso de "hacer memoria"¹⁷ (YUNEN, 2010, p. 69).

As transformações conceituais que tem sofrido o espaço do museu recentemente são explicadas pela preocupação de reivindicar estes espaços como fontes ativas e criativas de conhecimento, mudando a representação tradicional que associa o museu a um espaço passivo. Neste sentido, surgem propostas como o "teatro das memórias" (FERNANDES, 2010) que considera que o museu é um espaço de diálogo entre o passado, o presente e o futuro, que se constrói no meio de tensões pelo controle, pelo qual se faz necessário defender uma gestão democrática das memórias sociais. Estas questões passam pela preocupação de "[...] evitar a 'turistificação' e a 'folclorização' sanitizada e mercadológica das memórias sociais, ou a patrimonialização excessiva – que visa abolir e encobrir as contradições dialéticas do processo social vivo, compreendendo suas determinações históricas" (FERNANDES, 2010, p. 368).

¹⁷ A memória é uma prática social da que todos nos participamos, e que tem o poder de reconstruir as realidades sociais. É não apenas projetar o passado e o presente para o futuro, mas criar oportunidades através das quais pode se desenvolver esse futuro. A memória é uma ação do presente, orientada para legitimar o agora e para abrir ou fechar determinadas possibilidades para o futuro. Então podemos considerar a tarefa de imaginar e construir futuro como inseparável do processo de "fazer memória" (tradução nossa).

Em relação ao tema de memória, o museu pode constituir um espaço não só de reconhecimento e sim de diálogos entre diferentes grupos sociais, entendendo que a memória não é unívoca e sim um espaço de embate e negociação cultural. Inserir esta dimensão dialógica dentro das ações educativas do museu, evidencia o pluralismo que deve estar presente nas pretensões do direito à memória que se constrói no meio de contradições e conflitos. Esta nova concepção de museu rompe com a visão tradicional de simples ritualização do passado.

Memória e História aparecem na mitologia grega como mãe e filha, Mnemósime e Clio. No processo de construção do pensamento ocidental a respeito do passado e, portanto, de formas de registrá-lo, preservá-lo, acessá-lo e difundi-lo, “memória” e “história” foram postas em lados opostos da balança. [...]

Porém, há tempos, o alicerce dessa concepção foi abalado com a entrada ruidosa de personagens não previstos na trama inicial. Os museus, em especial, foram sacudidos por demandas identitárias de variados grupos, que reivindicaram o direito à memória.

É necessário, assim, pensar o museu, o “templo das musas”, e suas propostas de construção de sentidos do passado a partir da densidade de conflitos e das discontinuidades. Em outro momento, apenas a entrada para o banquete de Clio seria comemorada. Contudo, o desafio não é mais substituir personagens, datas e marcos e, sim, redefinir radicalmente a concepção antiquária dos museus, centrada na busca de essências culturais, na difusão vertical do conhecimento e na ritualização do passado (MARTINS COSTA, 2008, p. 237).

Pensando nas relações que se estabelecem entre museu, memória e escola, encontramos o trabalho dos professores Júnia Sales Pereira e Marcus Vinicius Corrêa Carvalho (2010), intitulado "Sentidos dos tempos na relação museu/escola", que aponta para as potencialidades que tem o museu como espaço de construção de pensamento histórico, chamando a atenção sobre o uso crítico e criativo que as escolas podem fazer deste espaço. Entender uma visita ao museu como uma atividade independente, autônoma e total onde em um curto período de tempo são dadas a ler informações sobre a história de múltiplos objetos, parece não cumprir com as expectativas educativas. Pelo contrário, se as escolas dialogam com o museu no sentido de entendê-lo como parte de um processo iniciado em sala de aula, aprofundando as informações e conceitos estruturais e estruturantes que permitam aproveitar melhor a visita, e trabalhando também roteiros de pós-visita, propiciariam uma aprendizagem criativa e crítica da história e da memória, tentando sempre desconstruir pretensos sentidos de totalidade e univocidade.

Na medida em que o museu possa ser pensado como lugar de trânsito e discursos arbitrados, será possível conceber processos educativos que contemplem o estranhamento dos sentidos históricos e memorialísticos por ele propostos. A dessacralização do espaço museal supõe um processo educativo que permita aos sujeitos a experiência de um pensamento sobre as distâncias e a impossibilidade de fazer aparecer sentidos primeiros ou absolutos das coisas expostas. A transumância dos objetos e o trânsito dos visitantes deflagram experiências de desenraizamento que precisam ser consideradas na construção do conhecimento e nas experiências sensíveis que a abordagem educativa do museu provoca (PEREIRA; CARVALHO, 2010, p. 392).

Este tipo de apreensão do museu de maneira crítica faz com que seja possível repensar os atos de memória, assim como os processos de esquecimento que também encontram-se presentes nos espaços museais. A visita ao museu pode ser útil na compreensão dinâmica da história, sendo possível localizá-la dentro de um marco maior onde sejam abordadas as conexões econômicas, políticas, e culturais que existem entre os conteúdos do museu com um quadro socio-cultural mas amplo, e com as experiências vividas pelos estudantes. Isto é, ressaltar o que liga o museu com a sociedade para fazer realmente significativo este processo educativo (PEREIRA; CARVALHO, 2010).

Recentemente tem surgido novas propostas de intercâmbio de experiências e de criação de espaços para pensar as funções do museus em nossos países. Uma destas experiências é o programa Ibermuseus, surgida no âmbito da OEI, Organização dos Estados Ibero-americanos. O evento de fundação desta organização foi celebrado em Salvador, Bahia em 2007, no qual estabeleceram diretrizes para os Estados em relação a política pública e museus. Uma destas diretrizes fala especificamente do tema do direito à memória. Diz a Diretriz 7 da Declaração de Salvador:

7. Garantir o direito à memória dos grupos e movimentos sociais e apoiar ações de apropriação social do patrimônio e de valorização dos diversos tipos de museus, tais como os museus comunitários, ecomuseus, museus de território, museus locais, museus de resistência e de direitos humanos, e outros;

É interessante este tipo de iniciativas já que evidencia que existe uma preocupação por pensar o potencial educativo que têm os museus dentro das sociedades, não como instituições isoladas, e sim como lugares articulados com outras práticas e saberes que propiciem diálogos mais próximos e significativos com as pessoas que

transitam esses espaços. As novas tecnologias facilitam esta cooperação e o intercâmbio de experiências. Dentro deste programa de IberoMuseus podem se conhecer diferentes práticas de ação educativa em museus de outros países, que outorgam significados ao desejo de garantir o direito à memória dos movimentos sociais e pensar no que significa a apropriação social do patrimônio. Com tudo, parece que estamos assistindo a um momento de renovação e abertura dos espaços museais, o que traz consigo novas ideias sobre as necessidades da construção de memória na sociedade.

No presente capítulo apresentamos nosso objeto de estudo focalizado no direito à memória, fazendo uma aproximação teórica a seu significado, destacando seus desenvolvimentos a partir do âmbito dos direitos humanos, e pensando em como este direito pode ser garantido através de práticas educativas realizadas em espaços museais. Discutir este tema nos faz pensar na necessidade de reivindicar um direito à memória, através do ensino de história que se realiza em espaços escolares ou não. Sobre o tema de ensino de história no âmbito do PPGE/UFES destacam-se os estudos de Adriano Bom Jesus (2006), Raquel Conti (2005), e Regina Bitte (2001). Além disso, destaca-se o trabalho de Sebastião Franco (1994) no que se refere às interações entre educação museal e estabelecimentos educativos no Espírito Santo. A seguir, problematizamos o tema do direito à memória dentro das especificidades históricas, políticas e jurídicas do caso colombiano, especificamente no relacionado com a violência recente. Para isto, refletimos sobre o conflito armado interno e suas relações com o ensino de história.

2. SOBRE O ENSINO DA HISTORIA DO CONFLITO ARMADO COLOMBIANO.

Pesquisar sobre um direito à memória é pertinente no caso colombiano dentro do processo de diálogos entre o Governo e a guerrilha das FARC que começou em 2012 e que está em curso atualmente. Este acontecimento nos faz pensar em um possível pós-conflito, e o lugar que ocupa o ensino de história neste cenário. Consideramos que, garantir o direito à memória sobre o conflito armado interno colombiano desde a educação é importante para poder construir explicações históricas fundamentadas sobre o tema, e a partir desse conhecimento, prevenir novos processos de violência política.

Para aprofundar nestas reflexões, na primeira parte do presente capítulo, se faz uma breve revisão histórica que explica o contexto e as dinâmicas do conflito armado interno colombiano, de maneira muito geral. Essa caracterização pretende mostrar as origens, mas também ver como essa história se reflete no presente, isto é, não é um passado já superado e sim acontecimentos que permanecem no momento atual. Já na segunda parte, se mostram alguns trabalhos ao redor do tema da construção de memória do conflito armado na Colômbia e se caracterizam algumas ideias de como, diante das especificidades da situação colombiana, poderia ser abordado o tema da violência recente dentro do ensino de história. Finalmente, se faz uma primeira localização do tema do conflito armado dentro do ensino de história a través dos documentos do Ministério de Educação colombiano que estruturam os conteúdos da área de ciências sociais. Isto tudo, em relação a uma materialização de um direito à memória que foi o exposto no capítulo anterior, para, no capítulo posterior, dar uma leitura da didatização do conflito armado colombiano dentro da prática da Casa Museu Gaitán.

2.1 Breve caracterização do conflito armado colombiano.

O conflito armado interno colombiano, é caracterizado por sua longa duração e sua complexidade, o que se evidencia nas transformações dos atores que participam nele, e os contextos sociais e políticos que mudaram ao longo da história. Por isto, neste tópico, longe de fazer uma análise completa do que significa o conflito armado

na Colômbia, se pretende fazer uma aproximação que sirva de contextualização do objeto de estudo da presente pesquisa.

Na transição do século XIX para o século XX Colômbia se encontrava imersa em uma forte violência interna caracterizada por disputas entre os partidos tradicionais, liberal e conservador, para obter o poder. Esta violência, que era especialmente sofrida no campo, era promovida pelas lideranças destes partidos nas grandes cidades. Neste contexto, a violência foi também promovida pelo próprio Estado em contra dos nascentes movimentos populares do campo e de trabalhadores, os quais considerava como subversivos.

Después de la guerra de los mil días los partidos liberal y conservador sufrieron un desprestigio casi total entre la población. Mientras un sector de las masas guerreó detrás de la bandera roja que significaba revolución por el federalismo, por la separación de la Iglesia - Estado, por las libertades públicas, otro sector de ellas contraatacó detrás del pendón azul por defender el centralismo, el estado católico, el autoritarismo, pero en definitiva, independientemente del color de la divisa seguida, la miseria y el hambre fueron el resultado para la inmensa mayoría de colombianos. También fue evidente el aceleramiento de la concentración de la propiedad, especialmente la agraria y la financiera, en pocas manos¹⁸ (SILVA, 2005, p.65).

Na atualidade, estes partidos liberal e conservador continuam existindo na Colômbia. De fato, os presidentes da república têm sido, ao longo da história, bem do partido liberal ou do partido conservador até começos do presente século. Como se evidencia, o *bipartidismo* que originou a violência desde finais do século XIX continua sendo uma marca distintiva da vida política colombiana, situação diferente de outros países do continente que transformaram esses partidos na entrada do século XX.

Mientras a principio de siglo en otros países de Latinoamérica se deshacían los partidos liberales y conservadores, propios de la centuria anterior, para dar paso a agrupaciones renovadas cuyas fronteras se definían por adelantar u oponerse a progresos sociales, en Colombia el partido liberal termina absorbiendo todos los ímpetus renovadores, ya sea lanzando

¹⁸ Depois da guerra dos mil dias, os partidos liberal e conservador sofreram uma perda quase total de prestígio entre a população. Um sector das massas lutou atrás da bandeira vermelha, que significou a revolução pelo federalismo, pela separação igreja - estado, as liberdades civis; o outro setor contra-atacou atrás da bandeira azul para defender o centralismo, o estado católico, o autoritarismo, mas no final, independentemente da cor defendida, pobreza e fome foram o resultado para a grande maioria dos colombianos. Também foi evidente a aceleração da concentração da propriedade, especialmente a agrária e a financeira, em poucas mãos (tradução nossa).

plataformas de socialismo de Estado, probando programas de avanzada como el de Ibagué en 1923, o planteándose en 1930 como alternativa social frente a la represión conservadora y ante la desaparición de los socialistas revolucionarios¹⁹ (SILVA, 2005, p.65).

Esta violência tem um ponto fundamental na sua radicalização a partir do assassinato do candidato presidencial Jorge Eliécer Gaitán, no dia 9 de abril de 1948, fato que seria denominado *El Bogatazo*. Com este nome se faz referência as revoltadas vividas não só em Bogotá, mas também no país todo marcadas pela confusão. Mortes e desaparecimento de pessoas, saques e destruição dos principais centros urbanos concentrados em poucos dias. Depois deste fato, a violência tem uma transformação e uma radicalização importante pela formação de novos grupos armados.

Como sello distintivo de la década de 1950, la violencia se libró entre los ciudadanos adscritos a ambas colectividades políticas mediante el ataque a los militantes del partido contrario o a sus territorios de influencia. Dentro de los partidos políticos se constituyeron agrupaciones armadas con diferentes niveles de organización: de un lado, la policía chulavita y los pájaros (asesinos a sueldo), al servicio del Gobierno Conservador; del otro, las guerrillas liberales y las autodefensas comunistas²⁰ (GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA, 2013, p. 112).

Como se evidencia, o nove de abril, e o assassinato de Jorge Eliécer Gaitán, significam uma transformação decisiva nas dinâmicas da violência e das origens do que formalmente se conhece atualmente como conflito armado interno. É de ressaltar que recentemente mediante uma lei (Lei 1448 de 2011), foi escolhida essa data para lembrar às vítimas da violência. Diz a citada lei:

ARTÍCULO 142. DÍA NACIONAL DE LA MEMORIA Y SOLIDARIDAD CON LAS VÍCTIMAS. El 9 de abril de cada año, se celebrará el Día de la memoria y Solidaridad con las Víctimas y se realizarán por parte del Estado

¹⁹ No início do século em outros países da América Latina os partidos liberais e conservadores, típicos do século anterior, eram desfeitos, dando lugar à renovados grupos, cujas fronteiras foram definidas pelo avanço ou oposição aos progressos sociais; enquanto isso, na Colômbia o partido liberal acaba absorvendo todos os impulsos de renovação, ora por lançar plataformas de socialismo de estado, ou propondo avançados programas como o do Ibagué em 1923, ou postulando-se em 1930 como uma alternativa social contra a repressão conservadora diante do desaparecimento dos socialistas revolucionários (tradução nossa).

²⁰ Como marca distintiva da década de 1950, a violência foi travada entre os cidadãos pertencentes a ambas coletividades políticas através do ataque aos militantes do partido oposto, ou a seus territórios de influência. No seio dos partidos políticos formaram-se grupos armados com diferentes níveis de organização: de um lado, a polícia "chulavita" e os pássaros (assassinos contratados), ao serviço do governo conservador; do outro lado, as guerrilhas liberais e grupos de autodefensas comunistas (tradução nossa).

colombiano, eventos de memoria y reconocimiento de los hechos que han victimizado a los colombianos y colombianas.
El Congreso de la República se reunirá en pleno ese día para escuchar a las víctimas en una jornada de sesión permanente.

No entanto, movimentos sociais e populares também se apropriaram dessa data para fazer manifestações e reivindicações políticas. Assim, o nove de abril significa, hoje, a comemoração da morte de Jorge Eliécer Gaitán e *El Bogotazo*, a homenagem oficial por parte do Estado às vítimas, e manifestações populares críticas ao estabelecimento. Isto evidencia que o conflito não só é de caráter bélico, mas também significa um conflito social e político atravessado por múltiplos interesses e contradições no país.

Nos anos cinquenta, a violência se incrementa pela forte resposta militar do governo, sob uma política anticomunista. As primeiras guerrilhas liberais e camponesas tiveram tentativas falidas de diálogos e anistias com o governo. No final desta década, em 1958, os partidos tradicionais fazem um acordo para repartir a presidência da república por dezesseis anos, alternando cada quatro anos o poder para o outro partido, e repartir equitativamente os cargos burocráticos. Este pacto das elites dos partidos políticos, foi conhecido como o *Frente Nacional* (1958 - 1974), e seria neste período onde as guerrilhas liberais e camponesas se transformariam nas guerrilhas subversivas que na atualidade fazem parte do conflito armado interno colombiano. Esta época esteve marcada por várias operações militares assessoradas pelo governo dos Estados Unidos no contexto de combate ao comunismo.

De la mano de agencias del Gobierno estadounidense, durante la coalición política (que duró dieciséis años) fueron puestas en práctica estrategias de contención del comunismo que combinaron la represión militar a los grupos insurgentes con el reformismo social. La lógica anticomunista o de contención del enemigo externo, construida en el ambiente de la Guerra Fría, determinó el concepto de seguridad que sirvió de base a la estrategia de la Fuerza Pública y que encontró refuerzo en la exclusión de fuerzas políticas distintas a los partidos tradicionales, sobre la que se erigió el Frente Nacional²¹ (GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA, 2013, p. 115).

²¹ Da mão de agências do governo dos Estados Unidos, durante a coligação política (que durou dezesseis anos) foram colocados em prática estratégias de contenção do comunismo que combinava repressão militar para grupos insurgentes com reformismo social. A lógica anticomunista ou de contenção do inimigo externo, construída na atmosfera da guerra fria, determinou o conceito de segurança que serviu como base para a estratégia da força pública e que achou reforço na exclusão das forças políticas distintas dos partidos tradicionais, exclusão sobre a qual foi erigido o Frente Nacional (tradução nossa).

Uma destas operações militares foi desenvolvida em 1964 durante o *Frente Nacional*, contra umas vilas no campo, que segundo informações militares, eram "repúblicas independentes" coordenadas por lideranças comunistas. No marco do plano LASO (*Latin American Security Operation*), do governo de Kennedy dos Estados Unidos, que tinha como propósito a contenção do comunismo na América Latina no contexto da guerra fria, foi ordenado um ataque militar a essas populações. Na resposta frente a agressão armada, um grupo de camponeses resistem a arremetida na aldeia de Marquetalia, no departamento de Tolima, Colômbia. Esse combate se transformou no mito fundacional das FARC (*Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia*). Desta maneira nasce a maior guerrilha colombiana (PIZARRO, 2004). Atualmente esta em curso um processo de diálogo com esta guerrilha. Depois de vários intentos de diálogo falidos, em 2012 as FARC e o governo colombiano, instalaram uma mesa de diálogo na Havana, Cuba, que procura finalizar o conflito armado interno.

Nos anos sessenta, nascem outros grupos insurgentes inspirados em acontecimentos políticos internacionais. Por um lado, o EPL (*Ejército Popular de Liberación*), que surge no meio das diferenças entre o comunismo soviético e o chinês, e por outro o ELN (*Ejército de Liberación Nacional*), que nasce influenciado amplamente pelo acontecido na revolução cubana. Muitos de seus integrantes eram jovens universitários que decidiram pegar as armas em um contexto de fortes manifestações de setores urbanos marginalizados. Uma figura vai ser emblemática nesta época, o sacerdote Camilo Torres Restrepo. Seguidor da doutrina da teologia da libertação, e um dos fundadores da primeira faculdade da sociologia do país na Universidade Nacional da Colômbia, Camilo Torres decide entrar na guerrilha do ELN depois de liderar vários movimentos sociais na cidade. Ele seria morto em combate ao pouco tempo de ingressar na luta armada. Camilo Torres é amostra de como importantes acadêmicos no tempo do *Frente Nacional* não veiam opção dentro da vida civil e decidiram seguir a via armada. O ELN permanece até hoje atuando e no ano 2013 manifestaram sua intenção de começar diálogos com o governo colombiano para realizar um acordo de paz.

Outra característica importante do período do *Frente Nacional*, foi o uso excessivo dos estados de exceção. Desde antes até depois dos dezesseis anos do *Frente Nacional* (1958 - 1974), Colômbia esteve sob estado de sítio, pelo qual estiveram suspensos vários direitos. Se bem este tipo de situações têm que ser temporárias e excepcionais, no caso colombiano se renovaria constantemente, virando na prática em uma suspensão de direitos constitucionais de caráter permanente. Esta época é um claro exemplo de "*tempos sombrios* que ofuscam a Constituição, nos quais a exceção vira regra do governo" (FABRIZ, 2011, p. 989, grifo do autor). Nestas condições, as forças armadas tinham uma possibilidade maior de atuação em qualquer alteração de ordem público, tendo as mesmas possibilidades de atuar no confronto com as guerrilhas, como frente a qualquer tipo de protesto civil. Assim, o regime jurídico permitia a restrição ampla de direitos e liberdades dos cidadãos. (GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA, 2013).

Os anos setenta e oitenta estariam marcados por mobilizações populares e, ao mesmo tempo, por uma forte repressão social. Nas eleições de 1970, surge um movimento cidadão que tentou romper com a hegemonia do *Frente Nacional*. Conhecido como a ANAPO (*Alianza Nacional Popular*), o qual apresentou um candidato para a presidência que fizera oposição ao candidato oficial do partido conservador. Os comícios do dia 19 de abril deram como vencedor ao candidato do *Frente Nacional*, por uma diferença muito pequena de votos contra o candidato da ANAPO. Essas eleições estariam sinaladas como fraudulentas. Desta experiência surgiu a guerrilha do M-19 (*Movimiento 19 de abril*), com a consigna de que o povo ganhou as eleições mas não conseguiu o poder, o que justificava então pegar as armas para conseguir esse objetivo. O M-19 se caracterizou por ser uma guerrilha de tipo urbano, sendo diferente das anteriores guerrilhas que tinham suas bases e sua ação na zona rural do país (BEHAR, 1985).

Em 1978, o governo expediu um *Estatuto de Seguridad Nacional*, por meio do qual ampliou ainda mais as faculdades que tinham as forças militares para atuar na luta anticomunista em contra das guerrilhas. Sob este Estatuto foram justificadas múltiplas formas de violação aos direitos humanos como as retenções ilegais e as torturas, em nome da seguridad nacional.

El Estatuto de Seguridad Nacional aumentó las penas por los delitos de secuestro, extorsión y ataque armado; permitió que tribunales militares juzgaran a civiles, y extendió la categoría de “subversión” a la propaganda agitadora, la incitación a la revuelta y la desobediencia a las autoridades. Las arbitrariedades y abusos, entre ellos la tortura, derivados de ampliar las atribuciones de los militares en el contexto del estado de sitio, dieron lugar a que una serie de entidades nacionales e internacionales se movilizaran en torno a la defensa y exigencia de los Derechos Humanos y las garantías judiciales²² (GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA, 2013, p. 133).

Nos começos da década de oitenta, o governo colombiano propôs um diálogo com as guerrilhas. Neste contexto de possíveis negociações se consolidou o movimento político UP (*Unión Patriótica*), que significava a possibilidade de passar da luta armada para a disputa democrática. A UP estava composta pela convergência de vários líderes de esquerda e partidos e movimentos sociais, assim como por integrantes da subversão. Significava para muitos uma possibilidade real de participação política e de finalização do conflito armado.

Mientras para un sector de la población colombiana la Unión Patriótica significó inestabilidad institucional, peligro, desconocimiento del Estado, para otros era opción de cambio, convocatoria política, perspectivas de reforma constitucional, sin embargo la ambigüedad o contraposición de lo que significa la Unión Patriótica proviene del querer, imaginario, presuposición o interés de los receptores, más no del mensaje que desde el Acuerdo de La Uribe fue claro y directo desde el principio: la Unión Patriótica se constituiría en un movimiento político en donde convergieran diversos sectores, fuerzas y partidos con el ánimo de cimentar un partido político donde tuvieran cabida, individual y colectivamente, todos los que consideraran posible la materialización de su plataforma política, la cual no reñía del todo con otras presentadas por otros partidos, lo que deja claro que no se pretendía cambiar el régimen estatal, sino reformarlo en materia social, política y económica, tales reformas tampoco eran ajenas a otros sectores político-sociales, al contrario, se compadecían en cuanto a querer una mejor redistribución de la riqueza, el desmonte del paramilitarismo, la modernización del Estado²³ (ORTIZ, 2008, p. 32).

²² O Estatuto de Segurança Nacional aumentou as penalidades para os crimes de sequestro, extorsão e ataque armado; permitiu a tribunais militares julgar os civis, e ampliou a categoria de “subversão” à propaganda agitadora, ao incitamento à revolta e à desobediência às autoridades. As arbitrariedades e abusos, incluindo tortura, consequência de expandir os poderes dos militares sob o estado de sítio, geraram que uma série de organizações nacionais e internacionais se mobilizaram em torno da defesa e exigência dos direitos humanos e as garantias judiciais (tradução nossa).

²³ Para um sector da população colombiana a União Patriótica significou instabilidade institucional, perigo, desconhecimento do Estado; para outros foi opção de mudança, convocatória política, perspectivas de reforma constitucional; no entanto a ambiguidade do que significa União Patriótica vem do desejo, imaginário, ou interesse dos destinatários, mas não da mensagem que foi clara e direta desde o início no acordo de La Uribe: a União Patriótica iria se tornar em um movimento político em que convergiram diversos setores, forças e partidos com o objetivo de fundar um partido político, onde tiveram espaço, individualmente e coletivamente, todos aqueles que consideraram possível a realização de sua plataforma política, a qual não brigava com outras plataformas apresentadas por outros partidos, o que torna claro que a pretensão não era alterar o regime estatal, mas reformá-lo no âmbito social, político e econômico, estas reformas não eram alheias a outros setores político-sociais,

Esta nova proposta política foi perseguida e acabada por parte do Estado colombiano. Este crime até a atualidade está sendo investigado como um genocídio político, já que, na prática, qualquer simpatizante da *Unión Patriótica* era alvo de ameaças, desaparecimento, exílio e morte. Seus líderes foram assassinados sistematicamente. O mesmo aconteceu com outros movimentos políticos que depois de tentar deixar as armas foram mortos, como aconteceu com as pessoas das guerrilhas do M-19 e EPL que fizeram um acordo com o governo colombiano. Foram milhares de pessoas assassinadas nessa tentativa de participação política por parte de organismos vinculados ao Estado colombiano, um fato que é fundamental na compreensão das dinâmicas atuais do conflito armado interno.

Desde luego, el golpe más notable a los esfuerzos de Barco por relegitimar la vía política fue el asesinato sistemático de militantes y dirigentes de la Unión Patriótica. Tal fue el caso de José Antequera el 3 de marzo de 1989, Diana Cardona el 26 de febrero de 1990, entre otros y de los candidatos presidenciales Jaime Pardo Leal, en octubre de 1987, y Bernardo Jaramillo Ossa, en marzo de 1990. Estos crímenes se hicieron extensivos a otros grupos, como el asesinato de Carlos Pizarro Leongómez, en abril de 1990, dirigente político de la entonces recientemente desmovilizada guerrilla del m-19 y candidato presidencial por el nuevo movimiento político Alianza Democrática m-19. [...] En total fueron asesinados dos candidatos presidenciales —Jaime Pardo Leal y Bernardo Jaramillo Ossa—, ocho congresistas, 13 diputados, 70 concejales, 11 alcaldes y miles de sus militantes. Los asesinatos fueron perpetrados por grupos paramilitares, miembros de las Fuerzas de Seguridad del Estado (Ejército, Policía secreta, Inteligencia y Policía regular), muchas veces en alianza con los narcotraficantes, según lo han documentado los fiscales de Justicia y Paz²⁴ (GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA, 2013, p. 142).

Esta tensa situação política dos anos oitenta seria ainda mais complexa pela intervenção do narcotráfico dentro dos grupos armados e dos organismos do Estado,

pelo contrário, concordavam em querer uma melhor redistribuição da riqueza, o desmantelamento do paramilitarismo, e a modernização do Estado (tradução nossa).

²⁴ O golpe mais notável aos esforços do presidente Barco por relegitimar o caminho político foi o assassinato sistemático de militantes e dirigentes da União Patriótica. Tal foi o caso de José Antequera em 3 de março de 1989, Diana Cardona em 26 de fevereiro de 1990, entre outros e os candidatos presidenciais Jaime Pardo Leal, em outubro de 1987 e Bernardo Jaramillo Ossa, em março de 1990. Estes crimes foram estendidos para outros grupos, tais como o assassinato de Carlos Pizarro Leongómez, em abril de 1990, líder político da guerrilha, recentemente desmobilizada, m-19 e o candidato presidencial do novo movimento político Aliança Democrática m-19. [...] No total foram mortos os dois candidatos presidenciais - Jaime Pardo Leal e Bernardo Jaramillo Ossa - oito congressistas, 13 deputados, 70 vereadores, 11 prefeitos e milhares de seus ativistas. Os assassinatos foram perpetrados por grupos paramilitares, membros das Forças de Segurança do Estado (Exército, polícia secreta, inteligência e polícia regular), muitas vezes em aliança com traficantes, de acordo com o documentado pelos promotores da divisão de Justiça e Paz (tradução nossa).

e pela atuação de um novo ator dentro do conflito armado interno, os grupos paramilitares, os quais sob uma ideologia de extrema direita de combate aos grupos subversivos, cometeram múltiplas massacres. O Estado colombiano já foi julgado várias vezes pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, porque foi demonstrada a responsabilidade do Estado na conformação desses grupos paramilitares, assim como a colaboração e a permissão de agentes estatais nas massacres acontecidas²⁵.

Como uma forma de superar essa complexa situação dos anos oitenta, surgem nos setores políticos e acadêmicos uma proposta para chamar uma Assembleia Nacional Constituinte onde participassem todas as forças políticas do país para criar uma nova Constituição. A nova Constituição Política da Colômbia foi proclamada em 1991, e contou com a participação de alguns representantes das guerrilhas que fizeram o acordo de paz, estas são o M-19 e o EPL, no entanto ficaram por fora as guerrilhas das FARC e do ELN que seguiam sendo as maiores do país. A constituição de 1991 significou grandes avanços no campo jurídico frente a reconhecimento de direitos e de mecanismos de participação, e em matéria econômica manteve a política liberal de abertura.

A Constituição Política de Colômbia de 1991 que permanece até hoje vigente, faz parte do "fenômeno da constitucionalização das normas internacionais protetoras dos direitos fundamentais do homem" (SIQUEIRA CASTRO, 2011, p. 137). Isto é, a norma mais importante do direito interno dos Estados que é a Constituição, reconhece que existem normas que, mesmo não estando formalmente dentro do texto constitucional, tem igual valor e obrigatoriedade. Estas normas são os tratados internacionais de direitos humanos, razão pela qual os Estados não podem legislar em contra dessa normativa internacional.

Com semelhante orientação, a Constituição da Colômbia de 1991 estabelece no art. 93, que os tratados de direitos humanos ratificados pela Colômbia "*prevalecem na ordem interna*", e que os direitos humanos constitucionalmente consagrados serão interpretados de conformidade com os tratados de direitos humanos ratificados pela Colômbia (SIQUEIRA CASTRO, 2011, p. 140, grifo do autor).

²⁵ Neste sentido podem ser consultadas as sentenças contra o Estado colombiano da Massacre de Mapiripán, a Massacre de Pueblo Bello, as Massacres de Ituango, a Massacre da Rochela, entre outras, da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

A Constituição de 1991 não significou a finalização do conflito armado interno, de fato o texto constitucional não aborda o tema da memória nem fala das vítimas do conflito. Nos anos noventa, continuaram atuando os grupos guerrilheiros das FARC e do ELN, os grupos paramilitares e as forças militares, gerando graves consequências humanitárias na população civil, especialmente no campo. Hoje Colômbia é reconhecido pelas Nações Unidas como um dos quatro países que sofrem os maiores níveis de crises humanitárias pelo deslocamento forçado interno que sofrem quase quatro milhões de pessoas no país. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD (2011), até o ano de 2010 já eram mais de 836.000 famílias que se encontravam em situação de deslocamento forçado na Colômbia. O conflito armado interno se aprofunda em relação às afetações sofridas pelas vítimas, que passam por sequestros, desaparecimentos forçados, torturas, ameaças, e inúmeras consequências físicas e psicológicas.

Nos últimos anos, e depois de uma nova tentativa falida de diálogos com as FARC, o governo do presidente Alvaro Uribe (2002 - 2010) incrementou consideravelmente o orçamento para as forças armadas, com a consigna de que o fim do conflito armado ia ser pela via militar. No ano de 2004, Colômbia alcançou o gasto militar mais alto do continente em proporção ao PIB, e um dos maiores gastos militares do mundo (OTERO, 2007). Neste projeto a principal colaboração internacional sob o programa de luta contra o narcotráfico, vem do governo dos Estados Unidos. Estas ações militares aprofundaram ainda mais as violações aos direitos humanos no interior do país.

Por sua vez, os grupos paramilitares começaram um processo de desmobilização e integração na vida civil no ano de 2005. No entanto, o processo foi muito criticado, pois não foram garantidos os direitos da verdade, justiça e reparação às vítimas. As garantias de não repetição não foram respeitadas, já que depois da desmobilização muitas estruturas dos paramilitares permaneceram atuando, só que com novos nomes. Além disso, quando os principais chefes dos paramilitares começaram a confessar vínculos com políticos e empresários de alto nível dentro dos processos jurídicos na Colômbia, foram enviados pelo governo aos Estados Unidos, para que fossem julgados nesse país pelo crime de narcotráfico, o que dificultou ainda mais a

consecução de justiça para as vítimas na Colômbia (COMISIÓN COLOMBIANA DE JURISTAS, 2008).

Atualmente, a Colômbia está passando por uma nova tentativa de diálogo de paz com as guerrilhas das FARC, e o ELN também tem enviado comunicados para começar a dialogar com o governo e finalizar o conflito armado interno. Como é evidente, o conflito armado interno colombiano é complexo, bem por sua longa duração, assim como por suas constantes transformações e dinâmicas. Uma pergunta que neste sentido orientou a presente pesquisa foi como era ensinada essa história do conflito armado aos jovens, e assim saber que conhecem os colombianos em geral sobre seu próprio conflito. Neste sentido, concordamos com Antonio Caballero (1985, p.8) quando diz:

¿Qué sabemos los colombianos de la Violencia, por ejemplo? [...] ¿Cuánta gente murió? ¿Cómo fue transformada la estructura de la propiedad? ¿Qué hizo la Iglesia? ¿Dónde estaba el ejército? No se sabe. Algo saben, tal vez, media docena de investigadores nacionales y extranjeros, que han publicado artículos en revistas especializadas o folletos en editoriales casi subrepticias. Pero los colombianos rasos no sabemos nada de todo eso. El Frente Nacional, ese pacto de olvido, se hizo precisamente para extirpar de la memoria colectiva esa década atroz. Y en su lugar hay un gran pozo negro, una "laguna" - en el sentido en que se dice de los borrachos que tienen "lagunas" cuando la fiesta ha sido demasiado movida y no logran recordar de quién es esa sangre que tienen en las manos²⁶.

Feita uma breve aproximação histórica ao conflito armado colombiano, passamos a fazer uma revisão sobre parte da literatura que analisa a construção de memórias sobre o conflito armado colombiano, e sua relação com o ensino da história. Daí surgem algumas reflexões de como poderia ser abordado hoje a violência recente da Colômbia dentro do ensino de história.

²⁶ O que sabemos os colombianos da violência, por exemplo? [...] Quantas pessoas morreram? Como foi transformada a estrutura da propriedade? O que a igreja fez? Onde estava o exército? Não se sabe. Alguma coisa sabem, talvez meia dúzia de pesquisadores nacionais e estrangeiros, que têm artigos publicados em revistas especializadas ou folhetos em editoriais quase clandestinas. Mas os colombianos comuns não sabemos nada disso. O Frente Nacional, esse pacto de esquecimento, foi feito precisamente para remover aquela década horrível da memória coletiva. E em seu lugar, há uma grande fossa, uma "lacuna" - no sentido de que é dito dos bêbados que têm "lacunas", quando a balada tem sido boa demais e são incapazes de lembrar de quem é o sangue que têm nas mãos (tradução nossa).

2.2 A didatização da história e construção de memória do conflito armado colombiano.

Para compreendermos as articulações que existem entre violência recente e construção de memória e o ensino de história em um contexto de conflito como o colombiano, foi fundamental o estudo das professoras da Universidad Pedagógica Nacional de Colômbia, Sandra Patricia Rodríguez Ávila e Olga Marlene Sánchez Moncada (2009), intitulado: *Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra*. Neste estudo, as autoras apontam para a relevância do tema do conflito armado para a compreensão da realidade colombiana, e para o fato de que atualmente não existem espaços dentro do ensino de história e das ciências sociais que envolvam explicitamente a elaboração de uma memória social que leve a uma reflexão sobre a história recente. Embora os conteúdos relacionados com o conflito estejam inclusos dentro dos currículos formais, eles aparecem na perspectiva de desenvolver competências úteis para obter sucesso no momento da avaliação e não como ferramentas para compreender a realidade social e transformá-la.

Por outra parte, se faz necessário que o tema da memória num país em guerra faça parte do ensino da história recente, reconhecendo que é um espaço reivindicativo para as vítimas da violência, e que merece ter um espaço maior na sociedade.

La memoria ha sido una categoría ampliamente estudiada en los últimos años. Su relevancia radica en la importancia política que representa, para adelantar luchas reivindicativas de grupos que han sido censurados o sometidos a procesos de exterminio por sus particularidades étnicas, políticas, y de género o por su vulnerabilidad en conflictos bélicos. Trabajar con la memoria, ha sido una de las acciones políticas más efectivas, para buscar y difundir la verdad, y diseñar mecanismos de justicia y reparación. Diversos movimientos sociales como el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE), el Proyecto Nunca Más, y el Movimiento Hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad, han convertido a la memoria en una demanda política, pero dicha demanda, aún no ha sido incorporada en el ámbito educativo, ni en proyectos de innovación o investigación pedagógica sobre la enseñanza de la historia reciente o del tiempo presente²⁷ (SANCHEZ e RODRIGUEZ, 2009, p. 6).

²⁷ A memória tem sido uma categoria amplamente estudada nos últimos anos. Sua relevância situa-se na importância política que representa, para o avanço de lutas reivindicativas dos grupos que foram censurados ou submetidos a processos de extermínio por suas características étnicas, políticas, e de gênero, ou por causa de sua vulnerabilidade em conflitos armados. Trabalhar com a memória, tem sido uma das ações políticas mais eficazes, para procurar e difundir a verdade, e criar mecanismos de justiça e reparação. Vários movimentos sociais tais como o Movimento Nacional de

As citadas autoras trazem como proposta um guia metodológico para incorporar o tema da memória dentro do ensino de história. Algumas etapas desse guia incluem análises dos discursos oficiais e seguimento das notícias nos jornais para fazer reflexões e comparações sobre o uso de termos e conceitos usados para abordar o tema do conflito. A partir dessas reflexões é proposto que os estudantes produzam relatos nos quais eles narrem suas experiências na construção de conhecimento sobre o tema da violência e de como suas próprias lembranças são inseridas na construção de memória sobre o conflito. Este exercício possibilita que os estudantes entendam que a construção de um posicionamento político requer a formação de uma opinião informada, o entendimento dos conceitos e pesquisa em torno da história do conflito armado, assim como de suas implicações na sociedade atual. Aliás, a produção de relatos permite criar uma maior compreensão por parte dos estudantes, das reivindicações sobre verdade, justiça e reparação que defendem as vítimas (SANCHEZ e RODRIGUEZ, 2009).

Em outro trabalho posterior, onde são analisados os resultados da aplicação da metodologia descrita, Sandra Rodríguez (2012) mostra como a incorporação de temas relacionados com o conflito armado no currículo e na prática na sala de aula, afeta as relações escola-comunidade no sentido de construir posturas críticas por parte de estudantes e professores frente às relações da escola com seu entorno, assim como um pensamento crítico por parte dos estudantes diante dos saberes ensinados nas escolas. Além disso, os estudantes conseguiram efetivamente realizar pesquisa incorporando informações de fontes documentais (jornais, discursos oficiais, legislação) e efetuar saídas de campo, criando conhecimento novo sobre o tema do conflito. Finalmente, os estudantes expressaram distintas versões sobre as memórias construídas sobre a violência, versões inclusive antagônicas que refletem os diferentes projetos de sociedade existentes. Tudo isto contribuindo para uma maior formação política que faz com que os estudantes se posicionem de uma maneira informada frente ao conflito armado existente.

Vítimas de Crimes de Estado (MOVICE), o Projeto Nunca Mais e o movimento de Filhos e Filhas pela memória e contra a impunidade, transformaram a memória em uma demanda política, mas esta demanda, ainda não foi incorporada no campo da educação, ou em projetos de inovação ou de pesquisa pedagógica sobre o ensino da história recente ou do tempo presente (tradução nossa).

Outros autores também têm ressaltado a necessidade de ampliar os espaços educativos sobre o tema do conflito armado como estratégia indispensável para sair da prática da violência, e assinalam que, mesmo que seja difícil entender as dinâmicas e as contradições do conflito, é responsabilidade do sistema educativo oferecer ferramentas para que os estudantes possam analisar a violência e trabalhar na busca de soluções. Assim, abordar a questão do ensino da história do conflito armado é hoje na Colômbia importante e prioritário.

Para los expertos, Colombia se debate en la disyuntiva de ahogarse en el mar de la violencia o salir a flote, en este último argumento juega un papel importante y definitivo el aula de clase, el sistema educativo y el docente, propensos al análisis y al estudio de la confrontación armada, cercanos a los estudiantes y a las víctimas y a entender a quienes, desde el poder de las armas, plantean fundamentos ideológicos convalidados en los procesos históricos y sociales, en algunos casos, alejados de la realidades sociales y a un Estado inferior al reto de cumplirle y acercarse al ciudadano. Esa interpretación y entendimiento del conflicto tiene en el aula de clase uno de sus mayores apéndices y fortalezas; el entender la diversidad y la pluralidad desde el conflicto no es fácil, pero hay que entregarle al estudiante herramientas de interpretación y comprensión que lo lleven a aportar en la búsqueda de soluciones al conflicto, que ayuden en la reconstrucción de una nación dolida y resentida, pero cansada de la guerra. Cinco generaciones afectadas por el conflicto armado, reflejan la magnitud del problema y convalidan las críticas al sistema educativo que para expertos en estos asuntos no ha tenido las fortalezas didácticas, pedagógicas y administrativas para formar en el conocimiento de esta realidad, en el consenso y en el disenso, en las diferencias y en aportar desde la educación a la superación de las diferencias ideológicas que han sustentado por cerca de cinco décadas la disputa armada²⁸ (MARQUEZ, 2009, p. 208).

Nesta perspectiva, o ensino da história não deve ignorar que professores e estudantes vivenciam diariamente um contexto de conflito armado, mas isto não deve ser impedimento e sim um incentivo para se educar e se formar em parâmetros

²⁸ Para os especialistas, Colômbia está na escolha de se afogar no mar de violência ou sair dela, neste último argumento desempenha um papel importante e definitivo a sala de aula, o sistema de educação e o professor, propensos para a análise e o estudo do confronto armado, próximos dos alunos e das vítimas e para entender a quem desde o poder das armas, apresenta fundamentos ideológicos validados nos processos históricos e sociais, e em alguns casos, longe das realidades sociais, e a um Estado incapaz de cumprir e se aproximar dos cidadãos.

A interpretação e a compreensão do conflito tem em sala de aula, uma das maiores apêndices e fortalezas; entender a diversidade e pluralidade a partir do conflito não é fácil, mas deve ser entregue ao estudante as ferramentas de interpretação e compreensão que levem ele a contribuir na busca de soluções para o conflito, para ajudar na reconstrução de uma nação magoada e ressentida, mas cansada da guerra. Cinco gerações afetadas pelo conflito armado, refletem a magnitude do problema e validam as críticas ao sistema educacional que, para os especialistas nestas matérias, não teve forças didáticas, pedagógicas e administrativas para formar no conhecimento dessa realidade, no consenso e no dissenso, nas diferenças e em contribuir a partir da educação para a superação das diferenças ideológicas que têm sustentado por quase cinco décadas, a disputa armada (tradução nossa).

jurídicos, políticos, econômicos, sociais, culturais, históricos, que caracterizam o conflito. Para a realização dessa tarefa é indispensável que o professor tenha independência política e conceitual, e apresente disposição para assumir as situações emocionais das crianças e os jovens que têm sido educados num contexto social de violência. Uma prática educativa neste sentido deve fomentar a formação em valores, o que favorece a compreensão de diferenças sociais, políticas, de gênero, de sexo, entre outras. Isto é, contribuir para a superação do conflito através de uma política de tolerância e respeito (MARQUEZ, 2009).

Os debates em torno do ensino da história do conflito armado na Colômbia se encontram enquadrados num debate maior sobre a importância de criar uma política pública da memória, que garanta o direito a lembrar, e que reconhece este exercício como central na busca da democratização da sociedade. Neste processo destaca-se o trabalho do *Grupo de Memoria Histórica* que é um órgão que foi originado dentro da CNRR (*Comisión Nacional de Reparación e Reconciliación*) onde seus pesquisadores estão encarregados de desenvolver e difundir uma narrativa sobre o conflito armado na Colômbia, com a finalidade de identificar as razões para o surgimento e evolução dos grupos armados ilegais, assim como as várias verdades e memórias da violência, com uma opção preferencial pelas vozes das vítimas. Além disso, o grupo formula propostas de política pública para promover o exercício do direito à verdade, justiça, reparação e garantias de não repetição²⁹. A propósito da importância da formação em temas de memória histórica, o grupo afirma que:

Es imperante y necesario que los funcionarios de las instituciones gubernamentales y escolares sean formados y concientizados acerca de la importancia de la memoria histórica al interior de los procesos de construcción de ciudadanía, no como política vindicativa de las víctimas, sino como un prerrequisito propio de los procesos de reconciliación ciudadana³⁰ (GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA, 2009, p. 237).

Recentemente, no dia 24 de julho de 2013, o *Grupo de Memoria Histórica*, no marco de suas funções, entregou ao Presidente da República e a sociedade em geral, o

²⁹ Para maior informação sobre o trabalho do Grupo de Memória Histórica na Colômbia consultar: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co>

³⁰ É prevalecente e necessário que os funcionários das instituições governamentais e educacionais sejam formados e conscientizados sobre a importância da memória histórica ao interior dos processos de construção de cidadania, não como política reivindicativa das vítimas, mas como um pré-requisito dos processos próprios de reconciliação cidadã (tradução nossa).

informe final em que faz um balance geral de mais de cinquenta anos de conflito armado interno. Este novo interesse nos temas de construção de memória responde a uma necessidade política em face a nosso passado recente, e ao tratamento superficial que historicamente tem recebido. Além disso, reflete uma luta legítima de muitos setores sociais e políticos para questionar projetos nacionais que estiveram baseados em políticas de esquecimento dirigido por grupos que se encontraram no poder. Por isto hoje o tema da memória e do esclarecimento histórico, é central no processo de reconciliação nacional e construção de identidade. No entanto, o tema da memória não é pacífico nem unívoco, muito pelo contrário, é um espaço permanente de disputa política pelo controle sobre a gestão dos relatos do passado.

No hay que olvidar también que las memorias generan constantes tensiones, disputas y luchas entre diversos actores por el sentido mismo de la recuperación y gestión del pasado y, aunque son espacios de deliberación, lo son aún más de confrontación. Nos movemos entonces en un terreno donde no hay ni puede haber neutralidad, sino siempre litigio y disenso político [...] ³¹ (JARAMILLO, 2010, p. 44).

Assim, as tensões existentes em torno da recuperação e construção das memórias sobre o passado recente violento na Colômbia, encontram-se atravessadas por um problema de poder, já que aprofundar nas origens do conflito é uma tarefa que faz com que sejam questionados o papel de grupos políticos, econômicos, sociais, e até religiosos que, ainda na atualidade, mantêm-se no poder no país.

2.3 O conflito armado e os conteúdos atuais no ensino de história na Colômbia.

Para abordar este tema é preciso fazer uma contextualização prévia. O sistema educativo colombiano se encontra organizado em diferentes níveis (Quadro 1). O primeiro é a educação pré-escolar que dura mínimo um ano; o segundo é a educação básica que dura nove anos e têm dois subníveis: a educação básica primária, que dura cinco anos, e, a educação básica secundária, que dura quatro

³¹ Não devemos esquecer também que as memórias geram constantes tensões, disputas e lutas entre os diferentes atores pelo sentido mesmo da recuperação e gestão do passado e, mesmo sendo espaços de deliberação, são ainda mais de confrontação. Então avançamos num terreno onde não existe nem pode existir neutralidade, mas sempre disputa e dissenso político [...] (tradução nossa).

anos; o terceiro, é a educação média, que tem uma duração de dois anos; e, finalmente, a educação superior.

Níveis		Duração	Graus.
1. Educação pré-escolar.		Um ano.	Pré-escolar
2. Educação básica.	Educação básica primária.	Cinco anos.	Primeiro
			Segundo
			Terceiro
			Quarto
			Quinto
	Educação básica secundária.	Quatro anos.	Sexto
			Sétimo
			Oitavo
			Nono
3. Educação Média.		Dois anos.	Décimo
			Onze
4. Educação Superior.			

Quadro 1 - Organização do sistema escolar colombiano.

Na Constituição Política da Colômbia de 1991 está estabelecido o direito à educação. No entanto, a gratuidade está garantida somente para a educação básica, é dizer até o grado nono. A partir do ano 2012 o governo colombiano anunciou a garantia da gratuidade até a educação média. Já a educação superior não é gratuita. Diz a Constituição Política da Colômbia sobre o direito à educação:

ARTICULO 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los

educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

Em relação ao ensino de história, este se encontra incorporado dentro de um área maior denominada Ciências Sociais, isto é, na atualidade não existe uma disciplina denominada história dentro do sistema escolar, como é no caso brasileiro, e sim uma integração entre geografia, cívica e história numa área só conhecida como Ciências Sociais. Isto é assim desde 1984, ano em que o MEN (*Ministerio de Educación Nacional*) através do Decreto 1002 modificou os planos de estudo e, definiu, entre outras reformas, que as tradicionais disciplinas deviam de se integrar em grandes áreas. Segundo o citado decreto, o conceito de área é o seguinte:

Artículo 3° Para los efectos del presente Decreto se entiende por área de formación el conjunto estructurado de conceptos, habilidades, destrezas, valores y actitudes afines, relacionados con un ámbito determinado de la cultura, y anteriormente desglosados en materias y asignaturas.

Segundo Carolina Guerrero (2011), esta reforma não respondia às necessidades nem às realidades do país, e sim às recomendações de organismos internacionais como o Banco Mundial, para os quais as reformas educativas eram essenciais no processo de modernização dos países da América Latina através de lograr uma maior produtividade a través dos sistemas escolares. O processo de reforma foi muito criticado por não contar com uma ampla participação e discussão com os docentes, e pela confusão que gerou, pois não estavam claras as mudanças que implicavam estas decisões em relação aos conteúdos, metodologias e avaliação. As editoras e os livros didáticos seriam os primeiros a multiplicar a ideia da integração da área, definindo, na prática, os novos conteúdos diante da ausência de regulamentação por parte do Ministério.

Después de la orden de integración del área denominada “ciencias sociales”, y a pesar de la gran ausencia de directrices, orientación, metodologías, contenidos, modelos evaluativos, capacitación, fundamentos epistemológicos y orientación docente, las editoriales de los libros de texto escolares tomaron la iniciativa en este proceso. Fue de esta manera como se empezó a promocionar, a vender y a divulgar el eslogan de las “ciencias sociales integrales”. Esta iniciativa no logró desarrollar transformaciones de

fondo, pues las editoriales no contaban con las herramientas necesarias y esta era una labor que no les correspondía³² (GUERRERO, 2011, p. 53).

Contudo, esta modificac  o se manteve até a atualidade, motivo pelo qual procuraremos os temas relacionados com conflito armado, que    o objeto de nossa pesquisa, dentro dos conteúdos da área de Ci  ncias Sociais. Atualmente, no país está em vigor a Lei 115 de 1994 que    a Lei Geral de Educa  o. Nesta normativa foi reiterada a integra  o das áreas, fixando as Ci  ncias Sociais como uma das áreas fundamentais, da seguinte maneira:

ARTÍCULO 23. ÁREAS OBLIGATORIAS Y FUNDAMENTALES. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional.

Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes:

1. Ciencias naturales y educación ambiental.
2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
3. Educación artística y cultural.
4. Educación   tica y en valores humanos.
5. Educación física, recreación y deportes.
6. Educación religiosa.
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
8. Matemáticas.
9. Tecnología e informática.

PARÁGRAFO. La educación religiosa se ofrecerá en todos los establecimientos educativos, observando la garantía constitucional según la cual, en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibirla.

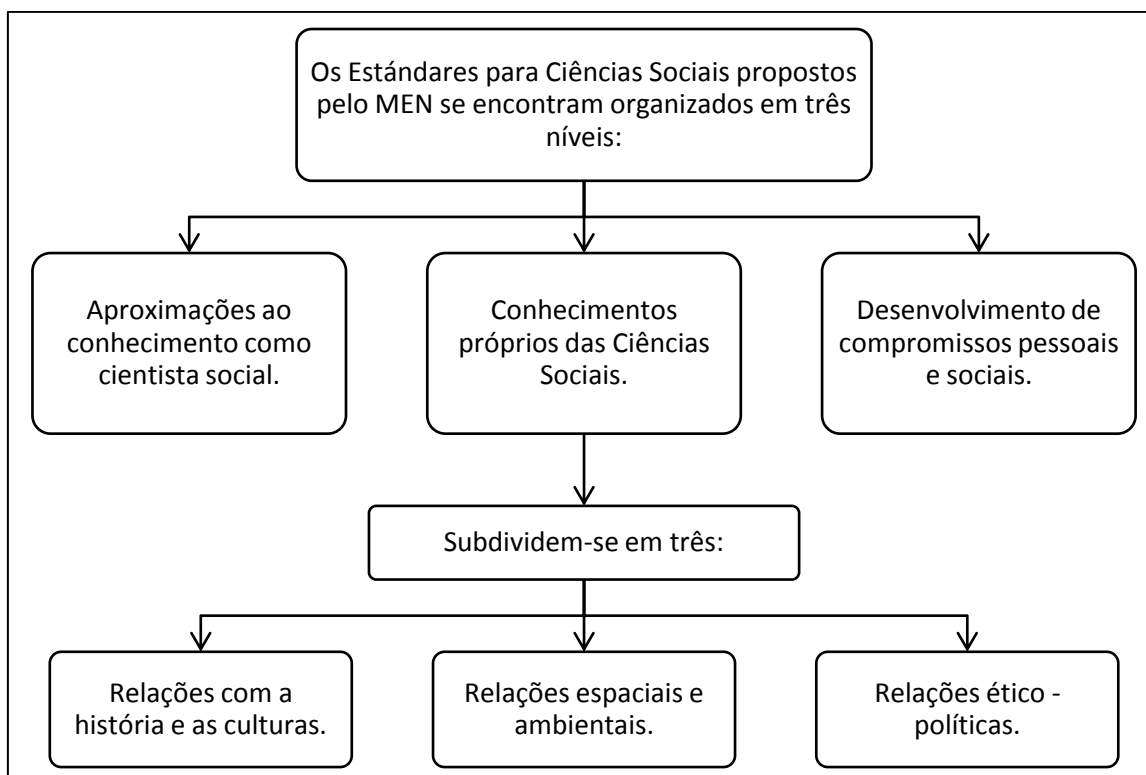
Dentro da Lei 115 de 1994, no seu artigo 77, estabelece que cada institui  o educativa tem autonomia para determinar o seu próprio projeto educativo institucional no qual organizam as áreas fundamentais estabelecidas pela lei nas diferentes séries, e podem oferecer outras disciplinas optativas dependo das necessidades especiais de cada colégio. Já no que faz referência aos currículos, a Lei Geral de Educa  o no artigo 78, define que o Ministério de Educa  o Nacional

³² Após a ordem de integra  o da área chamada "ciências sociais" e apesar da grande ausência de diretrizes, orienta  es, metodologias, conteúdos, modelos de avalia  o, forma  o, fundamentos epistemológicos e orienta  o docente, as editoras de livros didáticos assumiram a liderança neste processo. Foi desta forma como se começou a promover, vender e divulgar o slogan de "ciências sociais integrais". Esta iniciativa não conseguiu desenvolver transforma  es de fundo, já que as editoras não tinham as ferramentas necessárias e este era um trabalho que não lhes correspondia (tradu  o nossa).

será o encarregado de definir uns lineamentos gerais a partir dos quais cada estabelecimento educativo realizará o seu próprio plano de estudos.

O documento de lineamentos gerais para a área de ciências sociais foi emitido pelo Ministério de Educação Nacional no ano de 2002, explicando os fundamentos teóricos e conceituais da área. A partir deste documento, no ano de 2006 o MEN estabelece os *Estándares Básicos en Competencias*, documento no qual já define com mais clareza os conteúdos mínimos que devem ter em conta os estabelecimentos educativos na construção dos planos de estudo. Estes são os dois principais referentes, emitidos por parte do Ministério, que estruturam os conteúdos na área de Ciências Sociais, os *Lineamientos Curriculares* que constituem as diretrizes mais gerais, e os *Estándares* que estão baseados nos lineamentos, mas estabelece com maior precisão os conteúdos que devem ser avaliados em cada grau.

Os *Estándares* para Ciências Sociais, estão agrupados por grupos de dois graus e se encontram estruturados em três níveis (Organograma 1). O primeiro é a forma como o estudante se aproxima ao conhecimento como cientista social, isto é, perguntas, observações, etc. O segundo nível são os conhecimentos próprios das ciências sociais que estão envolvidos; no caso, estes conhecimentos estão subdivididos em três: relações com a história e a cultura, relações espaciais e ambientais, e relações ético-políticas. Finalmente, o terceiro nível está composto pelo desenvolvimento de compromissos pessoais e sociais, no entendimento que ao ter conhecimento, são assumidas responsabilidades como membros da sociedade (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2006). Todos estes constituem os conteúdos mínimos em Ciências Sociais para ser desenvolvidos em sala de aula, e são os referentes para as avaliações que realiza o Estado.



Organograma 1. Organização dos *Estándares* da área de Ciências Sociais.

Outro elemento fundamental dentro do ensino de história é o livro didático. Na Colômbia, a política de livro didático está baseada na descentralização, isto é, o Estado transfere verba às diferentes entidades territoriais para que estas façam as dotações de bibliotecas, e outros materiais pedagógicos. Por sua parte, cada instituição educativa, de maneira autônoma, seleciona os livros dentro da oferta comercial para realizar a dotação das bibliotecas escolares (URIBE, 2006).

Ora, o tema do conflito armado interno dentro do ensino de história, que é nosso objeto de pesquisa, aparece dentro dos *Estándares* de maneira relacionada com outros temas mais gerais da história colombiana nos graus oitavo e nono, e com maior clareza nos graus décimo e onze. Fazendo uma seleção dos conteúdos relevantes e relacionados ao tema de conflito armado nestes graus, que encontramos no documento de *Estándares*, temos os seguintes. Para os graus oitavo e nono:

**Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales.
Octavo a noveno.**

Al terminar noveno grado...

Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia.

[...]

Para lograrlo...

[...]

Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales.

[...]

Relaciones ético - políticas.

[...]

- Identifico algunas formas en las que organizaciones estudiantiles, movimientos sociales, partidos políticos, sindicatos... participaron en la actividad política colombiana a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.

[...]

- Comparo algunos de los procesos políticos que tuvieron lugar en Colombia en los siglos XIX y XX (por ejemplo, radicalismo liberal y Revolución en Marcha; Regeneración y Frente Nacional; constituciones políticas de 1886 y 1991...).

- Identifico y comparo algunos de los procesos políticos que tuvieron lugar en el mundo en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX (procesos coloniales en África y Asia; Revolución Rusa y Revolución China; Primera y Segunda Guerra Mundial...).

- Relaciono algunos de estos procesos políticos internacionales con los procesos colombianos en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX. [...]

(MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, 2006, p. 128 - 129).

Para os graus décimo e onze os conteúdos relacionados com o tema de conflito armado interno aparecem com maior clareza:

Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales. Décimo a undécimo.

Al terminar undécimo grado...

[...]

Comprendo que el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen en las relaciones de poder entre los Estados y en el interior de ellos mismos.

Para lograrlo...

[...]

Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales.

[...]

Relaciones con la historia y las culturas.

- Explico el origen del régimen bipartidista en Colombia.

- Analizo el periodo conocido como “la Violencia” y establezco relaciones con las formas actuales de violencia.

- Identifico las causas, características y consecuencias del Frente Nacional.

- Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia.

[...]

Relaciones ético-políticas.

- Describo el impacto de hechos políticos de mediados del siglo XX (9 de abril, Frente Nacional...) en las organizaciones sociales, políticas y económicas del país.

- Analizo el paso de un sistema democrático representativo a un sistema democrático participativo en Colombia.
 - Identifico y explico algunas consecuencias de la crisis del bipartidismo.
 - Reconozco y explico los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad.
 - Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas.
- [...]
- ... *desarrollo compromisos personales y sociales.*
- [...]
- Asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y en el mundo.
 - Asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, teniendo en cuenta las posturas de las partes involucradas.
- (MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, 2006, p. 130 - 131).

Levando em conta que os conteúdos são construções sociais que refletem as demandas que a sociedade faz a escola, e que sua transformação está vinculada às próprias dinâmicas dessa sociedade (GONZÁLES, 2000), podemos afirmar que no caso colombiano existe uma demanda ou uma necessidade social de que os estudantes conheçam com mais profundidade o tema da violência para construir posturas críticas que ajudem na sua participação como cidadão dentro do sistema democrático.

Aprofundar em temas como o conflito armado colombiano dentro do ensino de história é uma estratégia que está em consonância com a construção de uma "cultura dos direitos humanos" que significa que as pessoas tenham consciência da titularidade de seus direitos para poder reivindicar eles (NALINI, 2011). Uma cultura dos direitos que passe pelo reconhecimento da diferença e da necessidade de construir com o outro dentro de uma lógica não de simples competitividade individual e sim de fortalecimento da solidariedade.

Não podemos nos descrever a nós mesmos sem descrever e entender o que é e o que faz o entorno do qual formamos parte. No entanto, educarmos para nos entendermos e "vivermos" como se fôssemos entes isolados de consciência e de ação, postos em um mundo que não é o nosso, que nos é estranho, que é diferente do que somos e fazemos e, por esta razão, podemos dominar e explorar. Ver o mundo a partir de um pretense centro, supõe entender a realidade material como algo inerte, passivo, algo a que se necessita dar forma desde uma inteligência alheia a ela. Ver o mundo a partir da periferia, implica entendermo-nos como conjuntos de relações que nos atam, tanto interna como externamente, a tudo, e a todos os demais. A solidão do centro supõe a dominação e a violência. A pluralidade das periferias supõe o diálogo, a convivência (HERRERA FLORES, 2002, p. 15).

Neste sentido, o ensino de história do conflito armado interno, faria com que esses fatos históricos fossem significativos para os estudantes, não para a simples compreensão de um fenômeno histórico qualquer, senão para mostrar o conjunto de relações que estão presentes ao redor desse tipo de violência, e evidenciar como nós, cidadãos colombianos, fazemos parte dessas relações. Este convite a pensar o conflito armado com os estudantes dentro do ensino de história, estaria dirigido a privilegiar práticas dialógicas de debate dentro do respeito às diferenças, que fortaleçam a convivência. Uma educação deste tipo pode significar inclusive a prevenção de novos fatos de violência generalizada como é o atual conflito armado interno colombiano.

No caso específico do direito à memória, significa que sejam escutadas várias vozes sobre o passado, para que, as explicações sobre a violência recente, ou sobre o fundamento mesmo dos direitos humanos, não sejam construídas a partir uma única versão oficial. "Quanto não aprenderíamos sobre direitos humanos, escutando as histórias e narrações sobre o espaço que habitamos, expressadas por vozes precedentes de diferentes contextos culturais!" (HERRERA FLORES, 2002, p. 16). Mas ainda, quando o problema se encontra em como abordar no ensino de história o passado recente, sobretudo quando foi o próprio Estado um dos atores principais que exerceu a violência, com o apoio de vários setores sociais (CARRETERO, 2007).

Levando em conta que, a didática da história também se ocupa de pensar no que deveria ser aprendido (BERGMANN, 1989), no caso que estamos estudando, reconhecemos que essas diversas vozes que devem ser escutadas dentro do ensino do passado recente devem, em todo caso, respeitar um mínimo fundamental que dentro das sociedades democráticas está representada na prevalência dos direitos humanos. Assim, dentro de esta multiplicidade de vozes que constroem o passado recente, o ensino de história deveria questionar os relatos que pretendem ocultar as violações de direitos humanos acontecidas. No caso colombiano, o ensino de história recente deveria passar por reconhecer que o Estado colombiano é um ator fundamental na conformação e perpetuação do conflito armado interno. A seguir, continuaremos estas reflexões a partir do trabalho de campo realizado na Casa Museu Gaitán.

3. O TEMA DO CONFLITO ARMADO NA CASA MUSEU JORGE ELIECER GAITÁN.

Neste capítulo analisaremos os dados obtidos no nosso trabalho de campo na Casa Museu, tendo como eixo o tema do conflito armado interno para identificar as representações que podem ser construídas pelos estudantes ao redor deste tema. Para isto, evidenciamos as tensões existentes em relação a abordar o tema do conflito armado na Casa Museu Gaitán, descrevemos os saberes que são mobilizados pelos estudantes na construção de explicações históricas a partir deste espaço museal, e finalmente refletimos sobre as relações que se estabelecem na Casa Museu entre uma história acadêmica, escolar e cotidiana.

3.1 Como é trabalhado o tema do conflito armado na Casa Museu Gaitán.

A abordagem do tema do conflito armado colombiano dentro de um ambiente museal como é a Casa Museu Jorge Eliécer Gaitán não é simples e sim está atravessada por algumas considerações. Se partimos de uma análise da história podemos encontrar vários vínculos entre estas duas temáticas, isto é, a vida de Jorge Eliécer Gaitán e o conflito armado interno colombiano. Como foi descrito no capítulo sobre contextualização histórica, a existência de Gaitán esteve imbuída dentro das dinâmicas da violência política, marcada pelo bipartidismo e a exclusão social na Colômbia. As propostas políticas de Gaitán estavam encaminhadas a lograr uma maior repartição da riqueza, no sentido de que uma maior participação e inclusão dos setores discriminados pela pobreza seria uma opção de desenvolvimento do país. Compreendido desta forma, pode-se dizer que Gaitán liderava propostas de reforma agrária e proteção da economia nacional. Já em relação à violência, seus posicionamentos eram de pacificação. De fato, vão ser reconhecidos seus discursos em praça pública pedindo que parassem as contínuas mortes pelas diferenças políticas.

Segundo alguns historiadores como Herbert Braun (2008) ou Arturo Alape (2005), Gaitán representa um líder político, academicamente notável, carismático, que consegue mobilizar as massas, especialmente as classes populares. Sua vida vai estar diretamente relacionada com uma leitura e uma proposta de cara à forte

violência dos anos trinta e quarenta. No entanto, não só é sua vida que está diretamente relacionada com o tema da violência, mas o vínculo mais forte é sua própria morte. A sublevação popular gerada pelo assassinato de Jorge Eliécer Gaitán vai ser um acontecimento crucial. Este fato é definitivo na radicalização dos posicionamentos políticos e no recrudescimento e transformação da violência na Colômbia (BEHAR, 1985).

Atualmente a Casa Museu Jorge Eliécer Gaitán, tem como foco central preservar e difundir a história e o legado acadêmico, histórico e político de Jorge Eliécer Gaitán, no contexto da violência da segunda metade do século XX (UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLÔMBIA, 2013). No nosso trabalho de campo evidenciamos que a Casa Museu está em um momento de transição e de definição de um novo projeto museológico, onde estão sendo reorientados os focos e propósitos da instituição. Contudo, é possível estabelecer algumas tensões existentes ao redor do tema do conflito armado.

Dentre nossos sujeitos de pesquisa, contamos com quatro guias do museu³³. Diante da pergunta de se o conflito armado colombiano era um conteúdo explícito ou implícito dentro da Casa Museu, encontramos posicionamentos diferentes. Dos quatro guias, dois manifestaram que era um conteúdo implícito, no entanto alguns elementos e o contexto histórico da Casa fazem com que fosse necessário realizar algumas referências, mas não era um tema para aprofundar nos roteiros guiados. Os outros dois guias, ao contrário, manifestaram que era um conteúdo explícito dentro das visitas, e consideraram muito importante fazer a reflexão de como a violência que estava presente no tempo histórico da vida de Gaitán, permanece no presente. Além disso, destacaram que era pertinente discutir o tema com os estudantes, perguntar o que eles sabiam do conflito, e dialogar abertamente o tema. Já o posicionamento do coordenador de públicos do museu³⁴ é que o tema não é

³³ O guia 1 era uma estudante do curso de antropologia no nono semestre, o guia 2 era um estudante do curso de ciências políticas no nono semestre, o guia 3 era um estudante do curso de artes plásticas e visuais no décimo semestre, e, o guia 4 era uma estudante do curso de história no décimo semestre.

³⁴ O coordenador de públicos é formado em história e mestrando em museologia e gestão do patrimônio da Universidad Nacional de Colombia. Ele começou a trabalhar nesse cargo poucas semanas antes de realizada a entrevista. O cargo de coordenador de públicos é designado diretamente pelo Diretor de Museus y Patrimônio Cultural da Universidade Nacional de Colômbia.

explícito, senão que o museu oferece elementos para que os visitantes façam por se mesmos essas reflexões.

- No es un contenido explícito, es más bien implícito puesto que nos dedicamos es a, como a enarbolar la vida y obra de Jorge Eliécer Gaitán Ayala, para hacer luego esa reflexión, de por qué después de su muerte, empiezan facciones que están divididas, conservador, liberal, y que van entrando otras como el socialismo o el comunismo, que van provocando ese estallido de un conflicto interno armado. Es la reflexión que tratamos de, que sea la persona que llegue la que reflexione sobre eso, nosotros no lo queremos hacer explícito (Coordenador de públicos da Casa Museo Gaitán).

Como entender estas tensões sobre a abordagem do tema do conflito armado na Casa Museu?

Os processos de elaboração de memórias de um passado violento e conflituoso nos países de América Latina como Chile, Argentina, Brasil, foi desenvolvido nos momentos de transição de ditaduras para governos democráticos, o qual gerou a necessidade de criar políticas educativas e incorporar novos conteúdos em fase de um passado violento (JELIN; LORENZ, 2004). Nestes casos, existe de alguma maneira um espaço temporal, mesmo que seja curto, para estabelecer uma distancia que permita mirar atrás e analisar essa violência recente. No caso da Colômbia é diferente, já que essa violência não só é recente mas permanece ainda hoje, isto faz com que não exista uma distância mínima para falar da violência política do passado, como no caso das ditaduras, senão que as dinâmicas e transformações do conflito estão presentes na atualidade. Isto é, no caso colombiano o problema que enfrentamos é como abordar o conflito armado dentro do ensino de história, no meio desse mesmo conflito.

Neste mesmo sentido, William López (2010) assinala que, em face de uma ausência de separação temporal entre o passado violento e os processos de rememoração, na Colômbia os debates sobre memória estão orientados a construir espaços no meio do conflito onde seja possível promover processos de memória individuais e coletivos sobre a violência, sem que estes sejam criminalizados. É neste contexto que os espaços museais que estão relacionados de alguma forma com o tema da violência, como é o caso da Casa Museu Gaitán, têm que definir seus projetos museológicos.

Assim, evidenciamos que a Casa Museu Gaitán está vinculada não só a um passado recente doloroso, senão a um presente conflituoso, o qual acentua as tensões ao redor das pessoas, naturais ou jurídicas, que têm iniciativas de realizar exercícios de memória neste espaço. Nesse processo de atribuir sentidos, a Casa Museu se transforma em um lugar atravessado por múltiplos significados e apropriações.

En otras palabras, cuando en un sitio acontecen eventos importantes, lo que antes era un mero "espacio" físico o geográfico se transforma en un "lugar" con significados particulares, cargado de sentidos y sentimientos para los sujetos que lo vivieron. [...] Este otorgamiento o transformación de sentido nunca es automático o producto del azar, sino de la agencia y la voluntad humana. Los procesos sociales involucrados en "marcar" espacios implican siempre la presencia de "empreendedores de memoria", de sujetos activos en un escenario político del presente, que ligán en su accionar el pasado (rendir homenaje a víctimas) y el futuro (transmitir mensajes a las "nuevas generaciones")³⁵ (JELIN; LANGLAND, 2003. p.3).

Seguindo as categorias de Jelin e Langland (2003), a Casa Museu Gaitán constitui um "veículo da memória", isto é, uma marca territorial que funciona como suporte objeto da ação de grupos humanos pela atribuição de sentidos, e onde acontecem rituais comemorativos de maneira reiterativa. Exemplo disto, é uma das atividades centrais que tem o museu que é a programação especial todos os nove de abril, que foi a data do assassinato de Jorge Eliécer Gaitán. Para este evento cada ano se faz uma ênfase, geralmente não em relação a morte da pessoa e sim resgatando seu legado. Os grupos que realizam essas ações na tentativa de designar sentidos ao lugar, são caracterizados como "empreendedores de memória". No caso da Casa Museu Gaitán estes "empreendedores" seria a equipe de trabalho do museu composta pelos trabalhadores da Direção de Museus e Patrimônio da Universidade Nacional, e os guias que realizam as visitas.

³⁵ Em outras palavras, quando em um espaço ocorrem eventos importantes, o que era um simples "espaço" físico ou geográfico é transformado em um "lugar" com significados particulares, carregados de sentidos e sentimentos para os indivíduos que vivenciaram ele.[...] Este outorgar ou transformar sentidos nunca é automático, ou produto do acaso, mas da agencia e da vontade humana. Os processos sociais envolvidos em "marcar" espaços, sempre implicam a presença de "empreendedores da memória", sujeitos ativos em um cenário político do presente, que ligam em suas ações o passado (prestar homenagem às vítimas) e o futuro (transmitindo mensagens para as "novas gerações") (tradução nossa).

É interessante ver que o posicionamento das diretivas do museu seja não aprofundar diretamente no tema do conflito armado, e sim têm como propósito convidar a seus visitantes a refletir ao redor de determinados valores cívicos.

Como espacio de educación en valores civiles, la Casa Museo Gaitán invita a través de estos programas a la reflexión sobre los peligros del autoritarismo, la violencia política, la discriminación, entre otros, que amenazan la igualdad de derechos, la libertad y la democracia en Colombia³⁶ (UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, 2013, p.1).

Compreendemos que este posicionamento faz parte do que Mário Chagas (2003) denomina "política de memória", no entendido que existem ações de preservação de aquilo que é considerado suporte de informação útil para transmitir ou ensinar determinados conteúdos. Esta prática social é de particular importância nas instituições museais. Dentro da Casa Museu Gaitán, esta "política de memória" está dirigida, pelo menos em seus objetivos, a fomentar reflexões ao redor do valor da democracia e os perigos do autoritarismo, a partir do contexto histórico que envolve a figura de Jorge Eliécer Gaitán, sem fazer um aprofundamento explícito do tema do conflito armado interno colombiano.

É provável que as prevenções que existem de abordar o tema do conflito armado de maneira aberta, estejam relacionadas com entrar a tomar um posicionamento que implique respaldar ou se opor a determinadas posturas ideológicas, em franca oposição no país. No entanto, consideramos que é possível debater o tema sem cair na transmissão de uma ideologia determinada, o que seria um doutrinamento, e sim oferecendo novas fontes de informação e outras possibilidades de análise que permita que os visitantes em geral, e os estudantes em particular, criem suas próprias interpretações. Encontrar espaços para debater o tema de maneira aberta e argumentada é uma necessidade dos cidadãos, já que o silêncio só gera maior confusão.

Em uma sociedade atravessada por conflitos sociais e políticos que se manifestam em enfrentamento bélicos, é desejável que os "empreendedores de memória"

³⁶ Como espaço de educação em valores civis, a Casa Museu Gaitán convida através destes programas para refletir sobre os perigos do autoritarismo, a violência política, a discriminação, entre outros, que ameaçam a igualdade de direitos, a liberdade e a democracia na Colômbia (tradução nossa).

(JELIN; LANGLAND, 2003) fomentem uma "política de memória" (CHAGAS, 2003) baseada em uma cultura de diálogo e debate aberto das diferenças. O anterior tem particular importância na Colômbia pela negociação do governo com os grupos guerrilheiros que esta em curso. Acreditamos que a paz não significa o fim dos enfrentamentos armados junto com o silêncio e o temor de abordar o tema, até porque as diferenças políticas não desaparecem com o fim do conflito; e sim a possibilidade de abordar essas diferenças dentro do debate público, com ampla participação cidadã como fundamento de uma verdadeira democracia. Uma proposta neste sentido está em consonância com a educação em valores que se propõe a Casa Museu Gaitán.

O momento de reorientação do projeto museal que está em curso na Casa Museu, parece ser uma oportunidade para que estas considerações sejam um aporte no processo de reflexão e atribuição de sentidos do lugar. Isto porque acreditamos que os sentidos dos lugares não permanecem fixos e que independentemente da intencionalidade dos "empreendedores da memória", vão estar abertos a novas interpretações e apropriações. Isto se constata no cotidiano da Casa Museu Gaitán, entre outras características, através do trabalho dos guias que, de maneira decidida, abordam e discutem o tema do conflito armado com os estudantes.

[...] aunque se quiera cristalizar en la piedra o en la ruina preservada, aunque la materialidad de la marca se mantenga en el tiempo, no hay ninguna garantía de que el sentido del lugar se mantenga inalterado en el tiempo y para diferentes actores. Siempre queda abierto, sujeto a nuevas interpretaciones y resignificaciones, a otras apropiaciones, a olvidos y silencios, a una incorporación rutinaria o aun indiferente en el espacio cotidiano, a un futuro abierto para nuevas enunciaciones y nuevos sentidos³⁷ (JELIN, LANGLAND, 2003. p.15).

Seguindo estas considerações, e assumindo este processo sempre aberto de atribuição de sentidos, a seguir refletiremos sobre as possibilidades de significados e representações que podem ser construídas pelos estudantes sobre o conflito

³⁷ [...] mesmo seja desejado cristalizar na pedra ou na ruína preservada, mesmo que a materialidade da marca permaneça no tempo, não há nenhuma garantia de que o sentido do lugar seja mantido inalterado no tempo e para diferentes atores. É sempre aberto, sujeito a novas interpretações e resignificaciones, a outras apropriações, a esquecimentos e silêncios, a uma incorporação rotineira ou ainda indiferente no espaço cotidiano, a um futuro aberto para novos enunciados e novos sentidos (tradução nossa).

armado interno na Casa Museu Gaitán, a partir dos dados conseguidos no nosso trabalho de campo.

3.2 Representações do conflito armado na Casa Museu Gaitán.

Nesta seção pretendemos evidenciar quais são as representações que podem ser construídas pelos estudantes, isto é, que saberes mobilizam sobre conflito armado, a partir dos objetos presentes na Casa Museu Gaitán. Segundo Chartier (2010) o conceito de representação permite observar as percepções dos indivíduos de si mesmos e dos outros, em conexão com as relações sociais que os afetam. Fazer ênfase nessas representações não significa um afastamento do real, pelo contrário, através destas representações podemos perceber como circulam as ideias sobre o passado, que fundamentam as crenças das pessoas e que têm seus efeitos no presente.

Entendida desta maneira, a noção de representação não nos afasta nem do real nem do social. [...] As representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é. Nesse sentido, *produzem* as brechas que rompem às sociedades e as incorporam nos indivíduos (CHARTIER, 2010, p. 51, grifo do autor).

Como afirmamos anteriormente, independentemente que a Casa Museu tenha ou não como propósito institucional de fazer explícito o tema do conflito armado colombiano, esta temática aparece inevitavelmente em vários momentos das visitas guiadas com estudantes. Isto porque, independentemente das falas dos guias, que é fundamental dentro da estruturação dos roteiros guiados, existem vários objetos do museu que suscitam o interesse, e as possíveis representações sobre a violência nos visitantes. Contudo, estas representações não comportam sentidos unívocos, já que o museu constitui um lugar de transfigurações onde são construídas distintas percepções no meio de relações dinâmicas (PEREIRA; CARVALHO, 2010).

A Casa Museu Gaitán está composta por dois espaços principais, a Casa propriamente dita onde morou Jorge Eliécer Gaitán (fotografia 1), e a tumba que se encontra fora da Casa, no meio de uma construção onde estão algumas placas na parede e dois de seus discursos. No interior a Casa esta composta por dois andares.

No primeiro andar se encontram vários espaços, principalmente a sala, o comedor, e a biblioteca. Já no segundo andar está o quarto principal, o quarto da filha, o estudo privado e espaço de descanso.

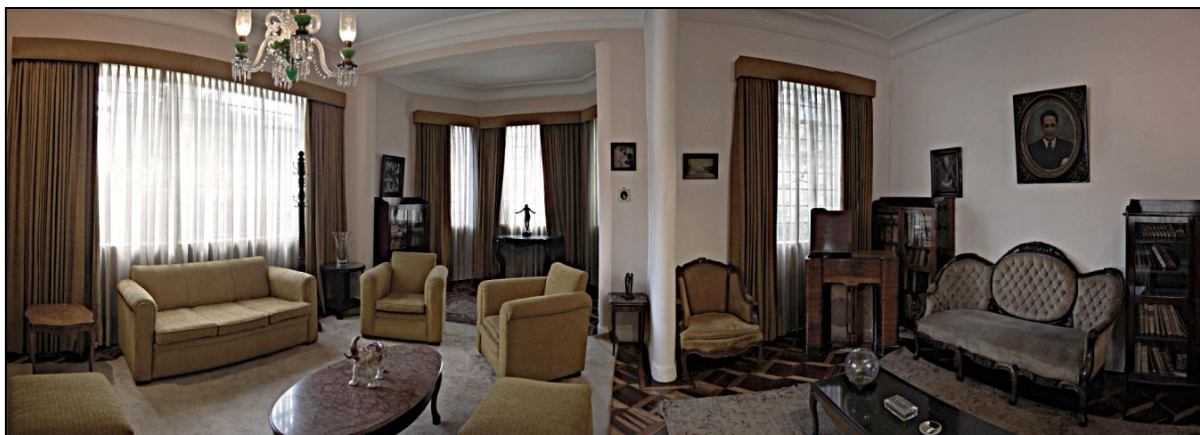


Fotografia 1 - Fachada da Casa Museu Gaitán.
Fonte: David Guarnizo, CMG, 2011.

Dentro das nossas falas com estudantes identificamos vários objetos que chamavam a atenção deles, e que ficaram na mente no momento de perguntar quais eram as coisas que mais tinham gostado da visita. Desses objetos identificamos os que podem gerar alguma representação sobre o conflito, ou sobre a violência política de maneira geral. Depois os categorizamos em duas partes: uma, os objetos que estavam mais fortemente vinculados com a morte de Jorge Eliécer Gaitán; e outra, os objetos e ou espaços do museu que geraram relações com um contexto histórico mais amplo.

Dentro do primeiro grupo, isto é os objetos ou espaços que estão mais vinculados à morte de Jorge Eliécer Gaitán e que foram manifestados como interessantes pelos estudantes, se encontra a sala da casa (fotografia 2). Ao esse respeito, uma das estudantes disse:

- A mí lo que me pareció curioso, fue que bueno, cuando lo enterraron, sepultaron a Gaitán en la sala y que después de cuarenta años lo llevaron a la parte de allá. Y que allá lo hayan enterrado de pie (Diana, 14 años, nono ano).



Fotografia 2 - Sala da Casa Museu Gaitán.
Fonte: David Guarnizo, CMG, 2011.

Em efeito, o dia do assassinato de Jorge Eliécer Gaitán, o 9 de abril de 1948, por decisão do presidente da época, foi determinado que o corpo fosse enterrado na própria casa. É assim como a sala foi o lugar onde esteve o corpo de Gaitán desde 1948 até 1988. Ao cumprir quarenta anos de morto, o dia 9 de abril de 1988 a família de Gaitán decidiu trasladar o corpo da sala ao jardim da casa onde está sua tumba atualmente (fotografia 3). Este ato esteve marcado por muita simbologia já que o corpo foi posto de pé, ou seja, de maneira vertical, como uma sinal que Gaitán não era enterrado como um morto e sim semeado, já que ele era uma semente e não um simples cadáver. O frente de seu corpo esta mirando em direção à cidade de Santa Marta onde fica a quinta de *San Pedro Alejandrino*, onde morreu Simón Bolívar. Sobre sua tumba cresce atualmente uma planta de rosas, e na inscrição da tumba aparece o nome com o ano do nascimento e o signo de infinito, e não o ano de sua morte, com a mesma significação de que a vida dele vai além da data do assassinato.



Fotografia 3 - Tumba de Jorge Eliécer Gaitán.
Fonte: David Guarnizo, CMG, 2011

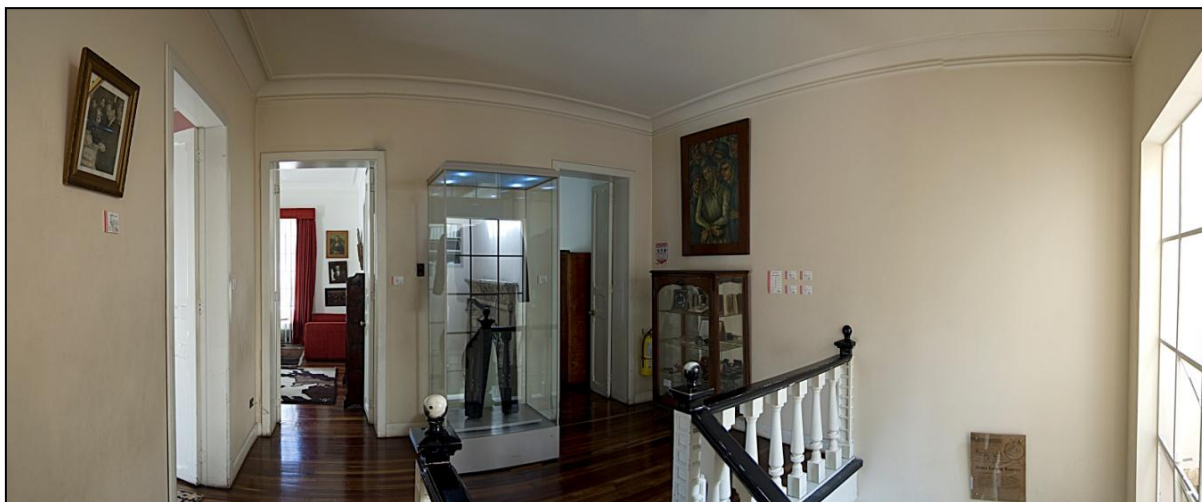
Outro objeto que chamou atenção dos estudantes foi o traje que Jorge Eliécer Gaitán usava no dia de seu assassinato. O traje foi um objeto que tem recebido muito trabalho de conservação e preservação por parte de Universidade Nacional. Este traje na parte de atrás apresenta os disparos que recebeu Gaitán nas costas. Mesmo que os guias da Casa não façam ênfase nos disparos e sim em outras considerações como a contextura física de Gaitán, ou a forma em que vestiam os bogotanos da época, razão pela qual o traje está de frente e não de costas (fotografia 4), a questão dos disparos é o que mais chama a atenção, pelo menos assim foi manifestado por uma estudante:

- A mí me gustó mucho el traje, me impresionó mucho. Los impactos, los disparos, me pareció muy chévere (Maria, 14 anos, nono ano).

O citado acima é amostra de como as representações em relação a um objeto são construídas de maneira independente do roteiro estabelecido pelo museu. Isto

ocorre pelas mesmas características do espaço museal, onde sempre ficam abertas as possibilidades de interpretação para os visitantes.

A suposta fixidez do objeto ordenado é colocada em xeque mediante a leitura sempre passível de torções, distorções, atualizações, rejeições, reapropriações e desapropriações. Há uma compreensão especular do museu, em que o visitante tem a possibilidade de completar e ressignificar o discurso museal (PEREIRA; CARVALHO, 2010, p. 393).

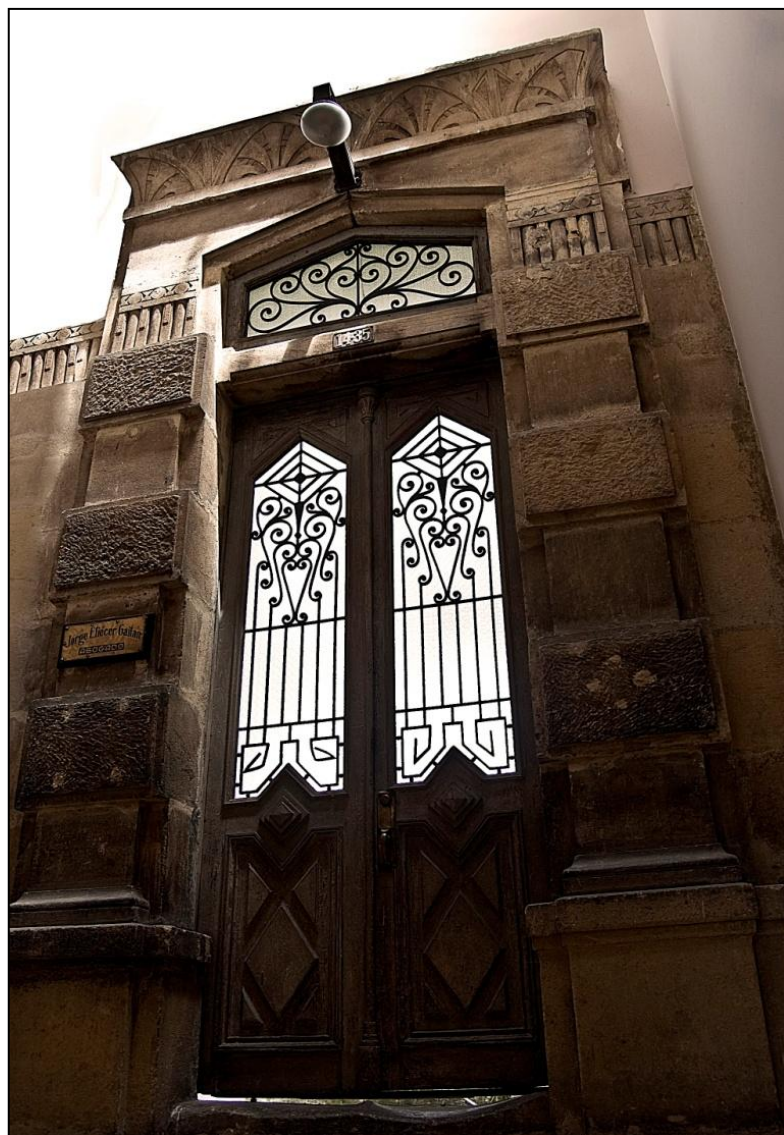


Fotografia 4 - Traje de Jorge Eliécer Gaitán.
Fonte: David Guarnizo, CMG, 2011.

Finalmente deste primeiro grupo de objetos relacionados diretamente com a morte de Jorge Eliécer Gaitán, temos a porta do prédio onde ele trabalhava. De fato é representativo porque Gaitán foi assassinado saindo da oficina que ficava no centro de Bogotá ao meio dia, e foi em frente dessa porta que foi cometido o crime. Depois de vários anos o prédio foi demolido e a porta principal foi trazida e instalada dentro da Casa Museu Gaitán (fotografia 5).

Falando deste lugar uma estudante manifesta a sensação de pensar e vivenciar por um momento, um lugar diferente do presente. Diz ela:

- Sí, hay en frente lo mataron y eso me pareció tan impresionante, estar tan cerca de algo que pasó hace tantos años (María, 14 anos, nono ano).



Fotografia 5 - Porta do edifício Agustín Nieto.
Fonte: David Guarnizo, CMG, 2011.

Nesta primeira parte da análise vemos como os espaços e objetos presentes dentro da Casa Gaitán têm uma marca muito forte do momento do assassinato de Jorge Eliécer Gaitán, quase que permitiria reconstruir o momento: o lugar onde morreu, o traje que tinha posto esse dia com os impactos que recebeu, e o lugar onde foi enterrado seu corpo. Em um lugar como um museu, os objetos presentes respondem a uma escolhas deliberadas de mostrar e de ocultar também. "O que é exposto no museu integra uma intrincada história de seleção para os modos da visibilidade e para os do esquecimento" (PEREIRA; CARVALHO, 2010, p. 390).

É evidente que esta primeira parte dos objetos analisados mostram a história de um crime, de uma dor, já que no mesmo espaço estão presentes o cotidiano da vida,

mas também da morte do dono da casa. Ao pensar no porquê das escolhas destes objetos museais, temos que lembrar que a Universidade Nacional recebeu a Casa Museu por parte do Ministério de Educação no ano 2006, mas, antes disto, a Casa esteve administrada pelos familiares, diretamente sua filha Gloria Gaitán que também morou nesta casa quando o pai ainda era vivo. Foi nesta época que foram trazidos quase a totalidade de objetos presentes no museu.

Este contexto evidencia uma escolha de objetos desde a dor por um crime impune, com uma intencionalidade aberta em fazer ênfase no homicídio e na injustiça acontecida. Já o Sistema de Patrimônios e Museus da Universidade Nacional tem um olhar mais focado no legado político e acadêmico de Jorge Eliécer Gaitán. Contudo, reiteramos que os objetos que se encontram presentes no espaço museal, independentemente do roteiro institucional, falam por si mesmos, e estão abertos permanentemente a novas interpretações, apropriações e pelo tanto, novas representações a serem construídas.

Um segundo grupo de objetos e espaços chamou a atenção dos estudantes, o que para nós é interessante também pelas reflexões que podem suscitar ao redor de possibilidades de gerar vínculos entre a vida de Jorge Eliécer Gaitán e o contexto social da época, (inclusive produzir relacionamentos da violência passada com o conflito da atualidade).

Deste segundo grupo, o primeiro espaço que queremos ressaltar é a biblioteca pessoal de Jorge Eliécer Gaitán, composta por mais de 2.500 livros em diferentes línguas principalmente inglês, francês, italiano, e obviamente espanhol. Sobre este espaço em particular existe uma interessante pesquisa de David Pulido (2009), intitulada *La Biblioteca de Jorge Eliécer Gaitán (Apuntes sobre su perfil intelectual)*, que individualizou cada um dos títulos dos livros presentes na Casa, os catalogou por meio de uma periodização da vida acadêmica de Gaitán, e propôs um perfil acadêmico deste político através dos livros e das anotações e dedicatórias achados na sua biblioteca pessoal. Uma das principais conclusões desta pesquisa é a relação muito próxima que tinha Gaitán com o mundo cultural e acadêmico de sua época, refletido entre outras em várias dedicatórias pessoais, isto é uma caracterização de Jorge Eliécer Gaitán como um intelectual.

En el caso colombiano logramos observar y conocer a algunos de los escritores más representativos de cada década, muchos de ellos quienes autografiaron o escribieron alguna dedicatoria para Gaitán, lo cual demuestra su estrecha relación con el mundo de la cultura, con el mundo del libro y con el mundo del saber³⁸ (PULIDO, 2009, p. 27).

Já para o tema que é objeto de nossa pesquisa que são as possíveis representações construídas pelos estudantes a partir deste espaço, comprovamos nas falas as impressões que causa este lugar:

- Fue muy interesante lo que más me gustó fue la sala, la biblioteca, muy llamativa, muchos libros... (Marcia, 18 anos, onze ano).
- El sitio como tal, el museo me parece que es muy agradable, que en verdad se trata de mantener presente la memoria de Gaitán, y algo que lo mantiene muy presente uno es que él era un gran lector. Es algo que me llama mucho la atención y es impresionante la cantidad de bibliotecas que él tenía (Pablo, 16 anos, onze ano).

Dentro deste espaço existe um objeto que chamou nossa atenção nas observações das visitas guiadas. No centro da biblioteca, sobre uma mesa estão expostos alguns livros que não são parte da biblioteca original de Gaitán, mas são biografias e estudos sobre sua vida escritos posteriormente (fotografia 6).



Fotografia 6 - Biblioteca de Jorge Eliécer Gaitán.
Fonte: David Guarnizo, CMG, 2011

³⁸ No caso da Colômbia, fomos capazes de ver e conhecer alguns dos escritores mais representativos de cada década, muitos deles pessoas que autografaram ou escreveram uma dedicatória para Gaitán, o que demonstra sua estreita relação com o mundo da cultura, com o mundo do livro e com o mundo do conhecimento (tradução nossa).

Dentro destes livros está um texto que recolhe os discursos de Gaitán na Câmara de Representantes denunciando o massacre feito pelo exército colombiano, protegendo os interesses da empresa *United Fruit Company*, em contra dos trabalhadores que estavam em greve. É interessante este texto de Gaitán (1929), intitulado *La masacre en las bananeras: 1928*, porque os guias contam a história do massacre dos trabalhadores, abrindo a fala para o contexto social e político de Colômbia na primeira metade do século XX. Em resposta à pergunta de como explicaria para alguém que não conhecesse o conflito armado, este fato apareceu na fala de um estudante:

- Pues le contaría las causas, las cosas que hacen llegar a esas causas y pues de pronto la historia, entonces le diría. Sería importante dar un paseo, dar un paso por acá y explicarle que a raíz de eso surgió violencia, a raíz de las cosas que pasaron pues el día de la muerte de Gaitán, a raíz de las cosas como la masacre de las bananeras, cosas así generaron violencia y por cosas como esa es que se genera el conflicto (Felipe, 19 anos, onze ano).

O uso deste objeto dentro da Casa Museu depende em grande medida do guia que esteja acompanhando a visita. Se o guia decide passar pela biblioteca sem observar sobre as características dos livros que estão na mesa, o conteúdo será despercebido. No entanto, se ele ou ela decide aproveitar o objeto e discutir com os estudantes o contexto histórico e as consequências da *masacre de las bananeras*, conseguirá fazer um vínculo mais claro da história de Gaitán com o contexto de violência política que sofria e sofre a Colômbia. Por isto, pensamos que este objeto, se bem aproveitado pelos guias, seria de grande utilidade para criar conexões entre o passado e o presente com os visitantes em geral, e com os estudantes em particular.

Outro objetos interessantes dentro deste grupo de elementos que identificamos que podem suscitar reflexões ao redor do contexto social e político do país, é a *Oración por la paz*. Com este título foi conhecido um discurso feito por Jorge Eliécer Gaitán o dia 7 de fevereiro de 1948, isto é dois meses antes de seu assassinato, durante a manifestação do silêncio (uma mobilização popular de grande impacto que ele convocou para pedir ao presidente da época, Mariano Ospina Pérez, que parasse a violência no campo). O impacto simbólico seria que os participantes da multitudinária passeata permaneceram em silêncio o tempo todo, levando bandeiras pretas em

sinal de luto pelos mortos da violência. No final da passeata silenciosa se escutou o discurso de Gaitán. Estas palavras de Gaitán estão gravadas na parede no lugar onde está sua tumba (fotografia 7).



Fotografia 7 - Discurso Oração pela paz.
Fonte: David Guarnizo, CMG, 2011.

O texto que leem os visitantes na parede dentro da Casa Museu é o seguinte:

ORACIÓN POR LA PAZ. Febrero 7 de 1948.

Sr Presidente Mariano Ospina P. Bajo el peso de una honda emoción me dirijo a vuestra Excelencia, interpretando el querer y la voluntad de esta inmensa multitud que esconde su ardiente corazón, lacerado por tanta injusticia, bajo un silencio clamoroso, para pedir que haya paz y piedad para la patria.

En todo el día de hoy, Excelentísimo señor, la capital de Colombia ha presenciado un espectáculo que no tiene precedentes en su historia.

Gentes que vinieron de todo el país, de todas las latitudes —de los llanos ardientes y de las frías altiplanicies— han llegado a congregarse en esta plaza, cuna de nuestras libertades, para expresar la irrevocable decisión de defender sus derechos. Dos horas hace que la inmensa multitud desemboca en esta plaza y no se ha escuchado sin embargo un solo grito, porque en el fondo de los corazones sólo se escucha el golpe de la emoción. Durante las grandes tempestades la fuerza subterránea es mucho más poderosa, y esta tiene el poder de imponer la paz cuando quienes están obligados a imponerla no la imponen.

Señor Presidente: Aquí no se oyen aplausos: ¡Solo se ven banderas negras que se agitan!

Señor Presidente: Vos que sois un hombre de universidad debéis comprender de lo que es capaz la disciplina de un partido, que logra contrariar las leyes de la psicología colectiva para recatar la emoción en un silencio, como el de esta inmensa muchedumbre. Bien comprendéis que un partido que logra esto, muy fácilmente podría reaccionar bajo el estímulo de la legítima defensa.

Ninguna colectividad en el mundo ha dado una demostración superior a la presente. Pero si esta manifestación sucede, es porque hay algo grave, y no por triviales razones. Hay un partido de orden capaz de realizar este acto para evitar que la sangre siga derramándose y para que las leyes se cumplan, porque ellas son la expresión de la conciencia general. No me he engañado cuando he dicho que creo en la conciencia del pueblo, porque ese concepto ha sido ratificado ampliamente en esta demostración, donde los vítores y los aplausos desaparecen para que solo se escuche el rumor emocionado de los millares de banderas negras, que aquí se han traído para recordar a nuestros hombres villanamente asesinados.

Señor Presidente: Serenamente, tranquilamente, con la emoción que atraviesa el espíritu de los ciudadanos que llenan esta plaza, os pedimos que ejerzáis vuestro mandato, el mismo que os ha dado el pueblo, para devolver al país la tranquilidad pública. ¡Todo depende ahora de vos!

Quienes anegan en sangre el territorio de la patria, cesarían en su ciega perfidia. Esos espíritus de mala intención callarían al simple imperio de vuestra voluntad.

Amamos hondamente a esta nación y no queremos que nuestra barca victoriosa tenga que navegar sobre ríos de sangre hacia el puerto de su destino inexorable.

Señor Presidente: En esta ocasión no os reclamamos tesis económicas o políticas. Apenas os pedimos que nuestra patria no transite por caminos que nos avergüencen ante propios y extraños. ¡Os pedimos hechos de paz y de civilización!

Os pedimos que cese la persecución de las autoridades y así os lo pide esta inmensa muchedumbre. Pedimos pequeña cosa y gran cosa: que las luchas políticas se desarrollen por cauces de constitucionalidad. Os pedimos que no creáis que nuestra tranquilidad, esta impresionante tranquilidad, es cobardía.

Nosotros, señor Presidente, no somos cobardes. Somos descendientes de los bravos que aniquilaron las tiranías en este suelo sagrado. ¡Somos capaces de sacrificar nuestras vidas para salvar la paz y la libertad de Colombia!

Impedid, señor, la violencia. Queremos la defensa de la vida humana, que es lo que puede pedir un pueblo. En vez de esta fuerza ciega desatada, debemos aprovechar la capacidad de trabajo del pueblo para beneficio del progreso de Colombia.

Señor Presidente: Nuestra bandera está enlutada y esta silenciosa muchedumbre y este grito mudo de nuestros corazones solo os reclama:

¡que nos tratéis a nosotros, a nuestras madres, a nuestras esposas, a nuestros hijos y a nuestros bienes, como queráis que os traten a vos, a vuestra madre, a vuestra esposa, a vuestros hijos y a vuestros bienes!

Os decimos finalmente, Excelentísimo señor: Bienaventurados los que entienden que las palabras de concordia y de paz no deben servir para ocultar sentimientos de rencor y exterminio. ¡Malaventurados los que en el gobierno ocultan tras la bondad de las palabras la impiedad para los hombres de su pueblo, porque ellos serán señalados con el dedo de la ignominia en las páginas de la historia!

Este objeto está no final da visita dando espaço para que as pessoas leiam o discurso e, de fato, os guias convidam as pessoas para fazer isto. No entanto, nas nossas observações, constatamos que a maioria dos estudantes não o leem, e só

uns poucos tomam o tempo necessário para ler com detalhe o que está gravado na parede. Os estudantes que leram o texto acharam o objeto muito interessante, na fala de um deles:

- Qué me gustó, la oración por la paz, esta excelente... (Felipe, 19 anos, onze ano).

Como é evidente, este objeto é muito rico no seu conteúdo. Dá para fazer análises de todo tipo, do fundo do discurso, as mensagens, o contexto político, e também da forma, da retórica de Gaitán, e até de suas mensagens não explícitas, como por exemplo o fato de estar falando ao Presidente da República, na praça de Bolívar, em frente da casa presidencial, mostrando a liderança que ele tinha frente às massas. Pensar no significado de suas palavras dois meses antes de seu assassinato nos dá indícios do poder de convocatória que ele tinha frente às massas populares no momento da sua morte, o que explica, em parte, a forte resposta popular na revolta de *El Bogotazo*. Dá inclusive para refletir sobre as mensagens que continuam vigentes desde 1948 até o presente, como a necessidade de finalizar a violência política na Colômbia. Enfim, as possibilidades são infinitas com um elemento deste tipo. Reconhecemos, no entanto, que *La oración por la paz* é um elemento denso, no sentido que requer uma posição ativa por parte do estudante, isto é, a disposição e o tempo para ler e não só para olhar o objeto simplesmente. Além disso, é fundamental a motivação do guia no momento de contextualizar o discurso e fazer o convite à leitura.

A partir de todos estes objetos, de maneira geral, surgem narrativas por parte dos estudantes que mostram o impacto e as impressões que causaram a visita. Em resposta à pergunta sobre se tinha mudado em algo o que pensavam do conflito armado interno, com a visita à Casa Museu, alguns estudantes falaram o seguinte:

- Pues a mí sí porque o sea yo, ayer el profe o sea, nos contaba de Gaitán, como daba sus discursos, pero no pensé que fuera una persona tan importante. Me impresiona tanto lo conocido que era y lo que el pueblo lo quería. Eso me enseñó mucho (Maria, 14 anos, nono ano).

- A mi sí porque el profesor nos dijo que era bueno y toda la cosa, pero la verdad no se sentía como la presencia, y en el museo se sentía más, y ya se veía como el diploma, como las personas a las que iba a conocer, como que se iba a ver con el cubano Fidel Castro, y que estuvo en varias partes, y se me aclaran un poco más las dudas, y sí me parece mejor persona después de venir (Claudia, 14 anos, nono ano).

- Sí, por lo menos que Jorge Eliécer Gaitán estudió en otro lugar y también aquí en Colombia, pero lo bonito fue, que él no dejó que se quedara así en la memoria, sino que quiso practicar en el pueblo, o sea, que esto cambiara, y que no fuera así, que todo fuera un conflicto entre los liberales y los conservadores por un poder sin necesidad, sino por subir, robar y darle más plata a los norteamericanos. Y no sé, me parece muy chévere, la casa de él le da como una energía a uno. Y tratar de ver como se vivía en esa época en esos años cuarenta, con todas esas cosas y todo (Diana, 14 años, nono ano).

Como se evidencia, as reações que gera nos estudantes estão muito focadas na pessoa de Gaitán, mesmo que a pergunta tenha sobre o conflito armado de maneira geral. É verdade que o assassinato de Gaitán é uma parte fundamental da história colombiana no propósito de entender as dinâmicas da violência política no país, no entanto, não é o único fator que explica o conflito. Acreditamos que estas narrativas respondem à forma como o Museu decidiu selecionar e organizar os objetos presentes, embora a construção destas narrativas seja um efeito nem sempre previsível.

O museu singulariza os objetos: dá a eles um tratamento específico, criando uma nova “posição” para os mesmos (Heidegger, 1999). Compõem-se, então, narrativas a partir da seleção arbitrada para a entrada de objetos no museu. Nele, há objetos postos em relação espaço-temporal determinada, a partir de recursos de cenografia, como paredes vazias, suportes, plataformas, luzes, sons, e há planejamento do trabalho de visitação. Nesses processos, estão em jogo concepções sobre o tempo que nem sempre são confluentes, planejadas ou previsíveis, nem mesmo evidentes, variando em temporalidades moventes e/ou estanques (PEREIRA; CARVALHO, 2010, p. 384).

É possível que estas narrativas personalistas demais estejam deixando de lado o análise das causas estruturais do conflito social e armado, como a pobreza e a exclusão na participação política, vigentes até a atualidade. Neste sentido, outra fala de um estudante que evidencia a análise que estamos fazendo. Ao perguntar se a visita tinha contribuído para que ele refletisse o conflito armado, ele falou o seguinte:

- Pues antes de ver este tema del Bogotazo y de Jorge Eliécer Gaitán, pensaba que el Bogotazo había sido como una guerra, formada como por grupos, pero luego de ver el tema pienso que es algo como un acto de venganza por la muerte de un gran personaje que hubo para Colombia y que podría hacer muchas cosas buenas (David, 14 años, nono ano).

Estas narrativas nos podiam levar a pensar nas possibilidades existentes para cumprir os objetivos de refletir sobre os valores democráticos que pretende a Casa

Museu. A pergunta seria, o que podemos fazer, considerando uma política de memória, para facilitar que os estudantes alcancem um nível maior de abstração que permita pensar a história de uma maneira mais complexa? Acreditamos, e este é um dos propósitos da presente pesquisa, que o momento de reorientação do projeto museológico da Casa Gaitán que está em curso, é uma oportunidade para debater estas questões e planejar ações neste sentido.

3.3 A historia acadêmica, escolar e cotidiana na Casa Museu Gaitán.

No propósito de descrever a forma em que transitam as representações do conflito armado colombiano na Casa Museu Gaitán, é pertinente a diferenciação que faz Mário Carretero (2007) sobre os três registros da história, isto é, uma historia acadêmica, escolar, cotidiana:

Es posible plantear que existen tres representaciones del pasado, situadas de modo muy diferente en la experiencia social, del individuo y de las instituciones. Por una parte, el registro de la historia que aparece en la escuela. Por otra parte, el de la historia cotidiana, como elemento de una memoria colectiva que, de una forma u otra, se inscribe permanentemente - experiencia y formación mediante- en la mente y en los cuerpos de los miembros de cada sociedad, y articula relatos compartidos en torno de la identidad, los sistemas de valores y las creencias comunes. Por último, existe la historia académica o historiografía, que cultivan los historiadores y los científicos sociales, de acuerdo con la lógica disciplinaria de un saber instituido bajo condiciones sociales e institucionales específicas [...] ³⁹ (CARRETERO, 2007, p. 36)

Segundo o autor, esta diferenciação é útil enquanto existe uma interação permanente entre estes três registros no processo de construção de identidades individuais e coletivas. Para nossa pesquisa, esta proposta teórica foi adequada para pensar as dinâmicas do ensino de história em espaços não escolarizados como o museu, e pensar nas interações que não são evidentes em um primeiro olhar.

³⁹ É possível considerar que existem três representações do passado, localizados de forma muito diferente na experiência social do indivíduo e as instituições. Por um lado, o registro da história que aparece na escola. Por outro lado, o registro da história cotidiana, como parte de uma memória coletiva que, de uma maneira ou de outra, está inscrita permanentemente - experiência e formação mediante - nas mentes e nos corpos dos membros de cada sociedade, e articula relatos compartilhados em torno da identidade, os sistemas de valores e crenças comuns. Finalmente, existe a história acadêmica ou historiografia, que trabalham os historiadores e cientistas sociais, de acordo com a lógica disciplinar de um conhecimento estabelecido sob condições sociais e institucionais específicas [...] (tradução nossa).

Assim, pensar em como se manifestava uma história acadêmica, cotidiana e escolar dentro de um museu, nos permitiu incluir novos elementos de análise.

Foi este referente teórico que nos permitiu confrontar diferentes registros como o livro didático, os currículos do Ministério de Educação, e o trabalho cotidiano dos guias da Casa Gaitán, como elementos coadjuvantes no propósito de analisar a construção de explicações históricas sobre o conflito armado nos estudantes. A seguir descreveremos como se evidenciam esses três registros da história na Casa Museu Gaitán, começando pela história acadêmica, passando pela história escolar, para finalmente abordar as interações existentes dentro de uma história cotidiana. Isto é, pretendemos apresentar como é que convivem estes três registros da história em um ambiente museal.

A história acadêmica ou historiografia se faz presente sobretudo nas fontes utilizadas pelos professores para planejar suas aulas e os recursos utilizados pelos guias na preparação das visitas guiadas no museu. Ao perguntar sobre este tema, os guias⁴⁰ manifestaram o seguinte:

Guía 1:

- Nosotros tenemos un coordinador [...], él nos facilitó las guías que tenían acá en el museo. Yo he trabajado con base en esas guías. Y pues en la tercera semana cuando uno tiene más afianzado las fechas que aparecen esas guías, nuestro objetivo, sobre todo los que entramos, ha sido documentarnos, entonces por ejemplo leer el debate de la masacre de las bananeras, el texto que hace Gloria Gaitán, entonces estoy en ese proceso. En este momento podría decir que ese es el proceso.

Guía 2:

- Bueno, pues primero hay un guión de la casa preparado, pues inicialmente ese guión tiene todo su recorrido, nace desde Colparticipar incluso un poco antes, pues después reformado cuando lo retoma la Universidad Nacional, en este momento creo que se está haciendo un trabajo para readecuar ese guión, pues a las condiciones que tiene la casa ahorita, y pues aparte de eso hay pues una bibliografía que no está establecida necesariamente por la dirección del museo, pero pues si es una bibliografía digna de consultar no solo pues al rededor de la figura de Gaitán sino también la historia de Colombia, como Arturo Alape, ya específicamente sobre Gaitán la misma Gloria Gaitán, que ha escrito todo lo que ha querido sobre su papá, pues una serie de figuras más, Rubén Jaramillo también. Entonces más o menos alrededor de esos textos de historia.

⁴⁰ Todos os guias são estudantes da graduação da Universidad Nacional de Colômbia. Lembrando que o guia 1 era uma estudante do curso de antropologia no nono semestre, o guia 2 era um estudante do curso de ciências políticas no nono semestre, o guia 3 era um estudante do curso de artes plásticas e visuais no décimo semestre, e, o guia 4 era uma estudante do curso de história no décimo semestre.

Guía 3:

- Utilizamos los libros que encontramos acá en la Casa Gaitán, hay varios libros, algunos escritos por Gloria, otros por otros historiadores, y son los que usamos. También hay una referencia digital que tenemos en el computador acerca como de varios momentos específicos de la vida de Gaitán.

Guía 4:

- Bueno, primero está el guión del museo, guión oficial, pero sobre ese guión cada uno de los guías tiene la autorización de complementar con la información que obtenga de otros lugares. Yo básicamente lo que he hecho es leer libros sobre la obra y vida de Gaitán, sobre el bogotazo, pero además pues como mi énfasis en historia es historia social e historia política de Colombia del siglo XX, pues complemento mucho la información no sólo con el tema de Gaitán y la sola vida de Gaitán, sino como con un análisis sobre el contexto social del país en ese momento, que creo que es a veces más importante que solo hablar de la figura de Gaitán, sino que la gente entienda muy bien porque Gaitán fue tan importante en ese momento, y era como por toda la convulsión que vivía en ese momento Colombia. Aparte de bibliografía he usado fuentes primarias, pero también varios elementos que se encuentran en el fondo Gaitán que se encuentran en el archivo histórico dentro de la universidad, y también otro tipo de fuentes secundarias han sido videos, que se han hecho ya sobre Gaitán, pues los testimonios de Gloria Gaitán, sobre todo los que da en televisión y en periódicos también, y videos [...]

Das falas dos guias podemos identificar que o principal referente para a preparação das visitas é o roteiro do museu, que neste momento está em processo de reforma. Já como fontes bibliográficas aparecem com muita força o livro de Gloria Gaitán intitulado *Bolívar tuvo un caballo blanco, mi papá um buick*, do ano 1998, texto que foi nomeado por todos os guias, e parece ser uma referência central dentro da Casa Museu, entre outras coisas porque é o único registro acadêmico feito por uma pessoa que morou na casa que hoje é museu. É evidente também que a formação que tem o guia influi muito nesta interação com a história acadêmica, isto é, se o guia é historiador ou próximo das ciências humanas e sociais, sua formação enriquece muito a preparação dos percursos guiados. Neste momento a Casa Museu conta com uma equipe de estudantes da Universidade Nacional das disciplinas de história, ciência política, artes e antropologia.

Consideramos esta interdisciplinaridade valiosa já que permite um diálogo de saberes e distintos olhares sobre um mesmo tema. No entanto, consideramos que, neste momento, essa interdisciplinaridade e a experiência dos guias está sendo subutilizada na Casa Museu Gaitán, já que não se convoca a estes guias como parte da equipe de trabalho para construir o projeto museológico. O nosso ponto de vista é que seja a partir desta equipe base que devem ser discutidas as políticas e

os lineamentos do Museu, em parceria com outras dependências dentro e fora da Universidade Nacional. Nas nossas observações constatamos que o trabalho que estão realizando estes educadores de museu está limitado a acompanhar as visitas guiadas e a atender as questões logísticas do cotidiano do museu, sem serem aproveitados desde sua formação acadêmica e sua potencialidade de pesquisa.

Essa observação é preocupante, já que constatamos que pelas dinâmicas da Casa Museu Gaitán, são vários os estudantes que participam como educadores de museus, mas ao ter um acúmulo importante de experiência e pesquisa dos temas trabalhados na instituição, eles saem sem ter uma forma de sistematizar e transmitir estes acúmulos. Isso faz com que em cada entrada de novos guias ou de novo diretor, se parta de um ponto zero, já que não existem processos suficientes de acople entre as pessoas que saem e que entram como trabalhadores do museu, e dos projetos trabalhados por eles.

Em relação ao segundo registro da história, isto é a história escolar, encontramos que tem uma influência marcante na construção de representações sobre o passado violento na Colômbia. Em relação às fontes que usam para saber sobre o conflito armado, apareceram a internet, a família, os livros, e os meios massivos de comunicação de maneira geral. Uma fonte que vai a aparecer com muita força é o espaço escolar. Dos catorze estudantes entrevistados, oito manifestaram que a principal fonte de onde recebiam informações do conflito armado colombiano, era o colégio, mais especificamente, a aula de Ciências Sociais. Nas vozes dos estudantes:

- Huy! En el colegio. El profesor que tenemos, él nos enseña demasiado todo eso y nos trata como de meter en el cuento, y si. (Ana, 15 anos, nono ano).

- Del colegio, de la clase de sociales, sí señora. (Manuel, 18 anos, onze ano).

- Aparte de las noticias, nuestro profesor de historia nos ha comentado mucho de esos grupos, pues es una de las temáticas que hemos asumido. (Pablo, 16 anos, onze ano).

- Primero, pues del colegio obviamente y la propia investigación, y pues eso de intentar viendo que sucede en Colombia pues por lo que yo quiero estudiar ciencias políticas. Entonces pues eso me interesa bastante. (Felipe, 19 anos, onze ano).

- Uno, pues por mis compañeros porque les gusta bastante sociales, entonces sí lo he escuchado. También de la clase de sociales de allá del colegio. (Marcia, 18 años, nono año).

A fala de uma das estudantes nos chamou a atenção particularmente pela forma crítica como analisou as próprias fontes de informação que ela usava para saber sobre o conflito armado colombiano:

- Pues hay muchas. Esa es otra, las fuentes de información también son muy complicadas de manejar. Hay información de todo tipo y uno no sabe ni cual creer porque también manipulan mucho de una forma tenaz. Primero, contexto histórico, toda la historia nos ha mostrado qué es y como es. Segundo, las clases de sociales, tenemos un buen profesor de sociales gracias a Dios. Tercero, pues noticias, el contexto que ahorita vivimos, la actualidad, tiene mucho de ese conflicto, y ya, y pues de resto investigaciones aparte que uno hace, y las emisoras que no son tan públicas, que no son tan de manejo, y los noticieros que no son tan de manejo. [...] Pues yo creo que nos muestran muy poquitas cosas, o sea que la mayoría de las cosas las tapan. Entonces el conflicto armado, la mayoría dicen que, si le preguntas a alguien normal diría que no existe, porque no lo reconocen y porque tampoco lo viven aquí. Pero sí hay, si tu vas a cualquier lugar de Colombia hay conflicto armado. Entonces yo creo que la comunicación tapa muchas cosas, en muchas cortinas de humo de todo tipo, entonces, creo que es eso. (Sara, 16 años, nono año).

Neste caso, a estudante manifesta desconfiança das mensagens emitidas pelos meios massivos de comunicação e em consequência a necessidade de buscar fontes alternativas para conhecer sobre o tema do conflito armado. É interessante como o próprio estudante começa a realizar este tipo de análise, e achamos importante porque duvidar das próprias fontes e contrastar elas, faz parte da labor da pesquisa em história, e desenvolver este tipo de capacidades deveria ser uma labor dentro da didatização das Ciências Sociais.

Como se evidencia, este registro da história escolar é muito influente na construção de narrativas por parte dos estudantes. Dentro deste registro encontramos vários elementos que estão em permanente diálogo, principalmente a historiografia, o currículo, e o livro didático. Na nossa pesquisa estes três elementos são usados como fontes para complementar o análise sobre construção de explicações históricas por parte dos estudantes, temática que abordaremos no próximo capítulo.

Finalmente, em relação ao terceiro registro da história, isto é a história cotidiana, encontramos interessantes interações dentro da Casa Museu. Em resposta à pergunta sobre de onde recebem as principais informações sobre o conflito armado, dois estudantes manifestaram que da família.

- De escuchar papás, familia. (Pedro, 14 anos, nono ano).

- Pues, digamos que a veces después de una clase como que uno llega a comentar cosas en la casa, entonces también los comentarios y eso de los abuelos que comentan que es lo que pasó también en esas fechas. (Paula, 14 anos, nono ano).

Dos catorze estudantes entrevistados, só dois fizeram menção à família. Um terceiro falou sobre a família para fazer questão de que o conflito armado não é um tema que seja falado em casa:

- Sí, pues en mi casa, no, o sea, no se toca el tema. (Sara, 16 anos, onze ano).

É preocupante esta ausência de diálogo intergeracional. No tema que estamos pesquisando, que é a violência política recente e atual na Colômbia, as fontes vivas, os relatos dos pais e dos avôs, estão presentes no sentido que são memórias que existem, mas ao mesmo tempo são fontes ausentes, no entendimento que não são transmitidas nem dialogadas com as outras gerações. Para os estudantes é difícil compreender que essas origens e transformações do conflito armado têm relação diretamente com sua própria vida, porque desconhecem sua própria história familiar. O anterior dificulta estabelecer relações entre a história ensinada e o contexto mais próximo dos estudantes, pelo qual essa história do conflito armado perde totalmente seu sentido, e sua importância, isto é, vira uma história não significativa.

Outra relação presente na Casa Museu com a história cotidiana é em relação aos relatos orais que chegam por parte dos visitantes. Isto acontece porque ainda existem pessoas vivas que tem lembranças da época de Jorge Eliécer Gaitán, ou inclusive pessoas que conheceram diretamente a este político. Em relação à pergunta sobre o que acontecia com estes relatos orais que chegam à Casa Museu, os guias falaram o seguinte:

Guía 1:

- Yo creo que siempre es muy importante dentro de las guías referirse a fuentes, a decir de donde, por ejemplo, sobre Gaitán tal persona dice esto, sobre Gaitán algunos visitantes han dicho esto. Pero, digamos que sobre la historia de la vida de Gaitán es muy difícil uno ponerse a decir es que esto fue lo que pasó, porque es mejor siempre referirse a fuentes, es muy importante.

Guía 2:

- Pues realmente eso es como comentarios, como que realmente cuando la gente tiene algo que contar lo cuenta en cualquier momento. [...] Pero digamos después de eso, la retroalimentación o la reproducción que yo pueda hacer de esos relatos en las otras guías, pues es algo, por momentos difícil de hacer, porque esos relatos son precisamente eso, relatos demasiado anecdóticos, demasiado específicos, y a pesar de que uno quisiera dedicarle el tiempo y las palabras a una guía, pues muchas veces el tiempo no se lo permite. Entonces digamos, esos relatos sirven como a nutrir más digamos un espacio más específico en el que hayan personas que estén sí dispuestas a recibir todo lo que uno les pueda transmitir. Pues igual aquí uno también encuentra determinados tipos de públicos en los que ni siquiera están pues como abiertos a la reflexión a través pues de lo que transmite la casa.

Guía 3:

- Bueno los relatos lo que nos ayuda es como a contextualizar mejor un poco a las personas que no tienen claro la fecha, entonces en algún momento hay datos muy útiles que pueden ser, pues los podemos redondear un poco mejor para que la gente los entienda también. Es más o menos eso lo que hacemos con los relatos orales.

Guía 4:

- La mayoría se pierden, a menos que los guías logren obtener alguna información de ahí, que además es muy individual, porque como nosotros tenemos turnos, no hay la posibilidad de que todos los guías escuchen la misma información. Entonces, algunos la apropian para su guión, pero la mayoría de esas cosas se pierde. Además porque a mí me parece que desde cuando yo estaba trabajando al principio, desde la administración anterior, nunca hubo un interés por recuperar esos relatos. [...] Entonces, pues eso es grave, eso es grave, porque yo de hecho trabajo sobre fuentes orales, y la fuente oral en la historia había sido menospreciada hace mucho tiempo hasta hace pocos años, cuando se empezó a valorar más la fuente oral, porque se veía, lo que la gente decía era que la fuente oral no era objetiva, era muy subjetiva, pero pues se vio que a la final los documentos escritos también son subjetivos, están escritos desde un lugar de enunciación, y pasa lo mismo con las fuentes orales. Entonces, esos relatos orales son importantes recuperarlos y acopiarlos, pero no ha habido una política desde el museo para esto. [...]

As respostas tão variadas recebidas pelos guias indicam várias coisas. Primeiro, que não existe até o momento uma política de valorização das fontes orais por parte da Casa Museu Gaitán, em consequência, não existem mecanismos de sistematização e socialização dessas fontes, o anterior deveria estar junto com um processo de educação e reflexão interna do valor e o uso deste tipo de fontes. É lamentável constatar este processo na Casa Museu, já que é um lugar privilegiado porque as fontes orais não tem que ser procuradas, senão que estas chegam

espontaneamente no cotidiano da Casa. Muitas pessoas vão a este lugar para lembrar e expressar suas próprias vivências.

Constatamos igualmente que o trabalho cotidiano da Casa Museu Gaitán se encontra atravessado por outras variáveis como a insuficiência da verba destinada pela Universidade Nacional para seu funcionamento, problemática que se explica na crise estrutural de financiamento das universidades públicas na Colômbia. Isto é relevante para entender que o projeto museológico é planejado e executado dentro de uma forte limitação de recursos. Contudo, consideramos que o momento de redirecionamento do projeto museológico que esta em curso, é uma oportunidade para refletir e apresentar propostas em relação à labor que poderiam cumprir os educadores de museu, e a necessidade de revalorizar os relatos orais como fonte válida dentro do trabalho museal, e nas possibilidades existentes de pensar um direito à memória como política pública. A presente pesquisa pretende ser um aporte nessa direção.

4. CONSTRUÇÃO DE EXPLICAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O CONFLITO ARMADO E SUA RELAÇÃO COM O DIREITO À MEMÓRIA.

No presente capítulo pretendemos analisar como é que são construídas pelos estudantes, explicações históricas do conflito armado colombiano, a partir dos dados obtidos no trabalho de campo. Assim, aprofundaremos nossas reflexões sobre a importância de identificar e diferenciar os diferentes atores implicados dentro do conflito como informação essencial para construir explicações sobre a violência atual. Além disso, indagaremos sobre as fontes de informação que são utilizadas pelos estudantes na construção dessa explicação, aprofundando nas narrativas expressadas pelos estudantes ao redor do conflito armado interno, para finalmente estabelecer relações entre a construção dessas explicações históricas com a possibilidade de materializar um direito à memória.

4.1 Quem é quem dentro do conflito. A importância de reconhecer os atores implicados dentro da compreensão do conflito armado colombiano.

Dentro do processo de entender a construção de explicações históricas em estudantes, Carretero (1997) identifica pelo menos dois elementos fundamentais: o primeiro seriam os agentes históricos incluídos nos relatos, e o segundo seriam os motivos que atribuem a esses agentes históricos. Seguindo esta premissa, no presente tópico aprofundaremos nos agentes históricos identificados pelos estudantes no momento de falar sobre o conflito armado colombiano.

Na nossa pesquisa achamos fundamental esse primeiro momento de identificação de agentes históricos, especificamente dentro do conflito armado, entendemos que existem grupos armados que fazem parte do conflito. Por isto, uma de nossas preocupações foi indagar pelo conhecimento que tinham ou não os estudantes sobre estes grupos armados, considerando esta como uma informação básica para construir qualquer relato sobre o tema. Em relação à pergunta sobre quais eram os grupos armados que participaram do conflito encontramos que todos os estudantes entrevistados identificaram as FARC, ou as guerrilhas de maneira geral como atores do conflito. Só dois estudantes fizeram menção dos grupos paramilitares, e algumas

poucas referências ao ELN, e outras guerrilhas já desmobilizadas como o M19. Só três estudantes fizeram menção do exército ou do governo. Algumas das respostas foram:

- Con exactitud no me sé todos los nombres, pero sé que hay básicamente las FARC, más que todo. Sólo recuerdo eso. (Pablo, 16 anos, onze ano).
- Pues las FARC, el M19, el ELN, son unos de los principales grupos que afectan la violencia en nuestro país. (David, 14 anos, nono ano).
- Pues no sé si entre los actores, sería no sé, las FARC, pues, digamos también los militares, el Gobierno, y nosotros, creo yo. (Paula, 14 anos, nono ano).
- Pues como la guerrilla, o los paramilitares, incluso hasta el mismo ejército pienso yo. (Ana, 15 anos, nono ano).
- Las FARC. (Diana, 14 anos, nono ano).
- El ELN, las fuerzas revolucionarias de Colombia, la guerrilla. (Claudia, 14 anos, nono ano).

Evidenciamos que os estudantes relacionam rapidamente o conflito armado com as FARC, ou as guerrilhas de maneira geral, pero não existe um relacionamento tão claro entre o conflito e os grupos paramilitares e o Estado colombiano, provavelmente, a mídia colabore em grande medida na construção de esta representação de maneira geral, no entanto nos interessa ver que outros fatores dentro da construção de história escolar colaboram a reforçar ou desmentir esta ideia.

No capítulo dois da presente pesquisa fizemos uma aproximação histórica do conflito armado colombiano, evidenciando que por suas dinâmicas e longa duração, é um conflito difícil de entender e caracterizar de maneira simples. Por isto, abordar o tema requer de uma análise que envolva múltiplas variantes para ter uma ideia geral do tema, bem construída. Neste sentido consideramos que identificar os grupos que participam do conflito é um ponto de partida essencial para construir um relato sobre a violência na Colômbia.

Em efeito, como mostramos no percorrido histórico do conflito, as FARC são uma das guerrilhas mais antigas junto com o ELN, que é muito menor em número do que a primeira, mas também evidenciamos como o Estado tem uma labor decisiva na configuração dessa violência, não só nos anos sessenta e setenta em relação à

configuração das guerrilhas, mas também nos oitenta com a criminalização dos partidos políticos opositores e o apoio e colaboração com os grupos paramilitares, e mais recentemente com uma proposta de negociação procurando uma terminação dialogada ao conflito armado.

O recente informe do Grupo de Memória Histórica do ano 2013 traz dados reveladores por grupos da violência na Colômbia. Segundo este informe entre os anos de 1980 e 2012 mais da metade dos massacres acontecidos no país foram cometidas por grupos paramilitares:

De las 1.982 masacres documentadas por el GMH entre 1980 y 2012, los grupos paramilitares perpetraron 1.166, es decir el 58,9% de ellas. Las guerrillas fueron responsables de 343 y la Fuerza Pública de 158, lo que equivale al 17,3% y 7,9% respectivamente. Por otra parte, 295 masacres, equivalentes al 14,8% del total, fueron cometidas por grupos armados cuya identidad no se pudo esclarecer. Las veinte masacres restantes corresponden a acciones conjuntas de grupos paramilitares y miembros de la Fuerza Pública, o a acciones de otros grupos armados (agente extranjero o milicias populares). Esto significa que, aproximadamente, por cada masacre que perpetraron los grupos guerrilleros, los paramilitares efectuaron tres⁴¹ (GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA, 2013, p. 37).

Como foi reconhecido pelo Grupo de Memória Histórica, os grupos paramilitares são um ator fundamental e essencial para entender o conflito armado interno colombiano. Diante deste fato, nos perguntamos do porquê do silêncio e do desconhecimento dos estudantes frente a este grupo armado. Nos nossos diálogos, frente a esta omissão perguntamos se tinham escutado falar dos grupos paramilitares, todos responderam que sim, mais no momento de perguntar si encontravam diferenças entre os diferentes grupos armados, é dizer se podiam minimamente localizar estes grupos dentro do conflito, a maioria das respostas foram que não conheciam ou não entendiam estas diferenças.

- Pues sí, sí los he escuchado pero poco conozco específicamente de cada uno. (Paula, 14 anos, nono ano).

⁴¹ Dos 1.982 massacres documentados pelo GMH entre 1980 e 2012, os grupos paramilitares perpetraram 1.166, ou seja, 58,9% deles. Os guerrilheiros foram responsáveis por 343 e a força pública de 158, que é igual a 17,3% e 7,9%, respectivamente. Por outro lado, 295 massacres, equivalentes a 14,8% do total, foram cometidos por grupos armados, cuja identidade não pode ser esclarecida. Os vinte massacres restantes correspondem a ações conjuntas dos membros das Força Pública e grupos paramilitares, ou ações de outros grupos armados (agentes estrangeiros ou milícias populares). Isto significa que, aproximadamente, para cada massacre que perpetraram os grupos de guerrilheiros, os paramilitares perpetraram três (tradução nossa).

- Pienso yo que digamos, o sea, que las causas, pueden ser parecidas pero tienen cierto punto de diferencia. Digamos, algunos pelean, digamos así, por sus ideales, otros porque quieren libertad, otros simplemente por abuso del poder o cosas así. (Ana, 15 años, nono ano).

Outros estudantes tentaram assinalar algumas diferenças, no entanto com poucas informações. Estes vazios são enchidos com a construção de narrativas, muitas delas sem nenhuma fundamentação verificável:

- Los paracos, si es lo de la marihuana, no? [...] Ellos como que querían quitarle la plata a los ricos para dársela a los pobres pero finalmente terminaron quedándose los. Un robin hood. (Diana, 14 años, nono ano).

- Es que hay una diferencia entre las FARC y los grupos paramilitares. [...] Ellos en un comienzo querían sacar adelante a Colombia y que mejorara todo, pero como habían dos pensamientos, liberal y conservador, pues nunca funcionó y lo único que lograron fue que el poder otra vez los corrompió, y comenzaron a conseguir plata y sí? Aunque nunca a la final van a disfrutar esa plata. (Claudia, 14 años, nono ano).

- Las FARC trabajan como con... digamos ellos están como en la cocaína y todas esas cosas, así también matan a la gente, secuestran; y los paramilitares... que serán ellos? (María, 14 años, nono ano).

- Veamos a ver. Las FARC, si no estoy mal creo que las FARC son de izquierda, y los otros, las guerrillas de derecha, si no estoy mal. (Pablo, 16 años, onze ano).

Finalmente, encontramos outras respostas com maior nível de complexidade e relacionamento de informações no processo de tentar encontrar diferenças entre os grupos que fazem parte do conflito armado. É de ressaltar que este tipo de respostas foram encontradas nos estudantes da última série.

- Pues supongo que sus ideales, ya si vemos, es que hay mucho trayecto y mucho tiempo para considerarlo ahorita. Las guerrillas pues su origen es distinto, es empezar pues la república democrática, las repúblicas pequeñas, pero ahora ya es un contexto totalmente distinto, las ideologías han cambiado, las personas que están al mando han cambiado y pues ahorita creo que es más complicado reconocer bien cuáles son sus ideales de cada grupo, de lo que era antes. O sea, ahorita hay mucha cosa, entonces reconocer el punto bien donde es, es mucho más complicado. (Sara, 16 años, onze ano)

- Pues básicamente la ideología y los intereses. Pues las FARC por ejemplo comenzaron como un grupo pues revolucionario para el pueblo, pero pues realmente ahorita el interés principal de ellos es pues el narcotráfico, hacerse al dinero, al poder, y se pierde pues toda la ideología. Y pues de los derechistas, de la ultraderecha, lo que era el paramilitarismo, pues siguen siendo los mismos intereses pues que se ven reflejados en lo que era Uribe, pues la ultraderecha, la parte guerrillerista de la política y todo esto. (Felipe, 19 años, onze ano).

Independentemente do posicionamento político que se manifeste ou não nas falas dos estudantes, queremos destacar a necessidade de que exista um conhecimento pelo menos básico dos atores que participam do conflito para construir qualquer narrativa sobre a violência. Essa é uma questão que tem que ser debatida dentro do ensino de história, já que sobre esse tipo de informações se constroem representações e posicionamentos políticos que definem a participação de um cidadão dentro de um sistema democrático.

Pensando em outros elementos que circulam na constituição da história escolar, e que interatuam na construção de representações sobre a violência, nos perguntamos como é que aparecem ou não os diferentes atores do conflito armado interno, no livro didático. Para isto decidimos escolher dois livros, o primeiro é do Grupo Editorial Norma, que foi nomeada pelo professor de sociais na entrevista, intitulado *Identities 9*, e o segundo, o livro *Hipertexto Sociales 9*, da editora Santillana, por ser um dos mais usados no país. De fato, Soler (2008) identifica que o Grupo Editorial Norma e a editora Santillana são dois das editoras de maior circulação em relação a livro didático de Ciências Sociais na Colômbia.

Para este análise de livro didático nosso principal referente é Rafael Valls (2008), que estudou e esquematizou várias propostas para o análise dos manuais de história. Sem pretender fazer uma análise exaustiva do livro didático, escolhemos alguns critérios que nos ajudaram a fazer um análise de discurso dos dois textos escolares selecionados, em relação aos atores do conflito armado interno. Estas categorias seriam uma informativa, uma explicativa, e uma valorativa.

La propuesta de Selander (1995), representante del Centro Sueco de Estudios de los Manuales Escolares, establece una serie de registros que están más próximos a las nuevas aportaciones del análisis del discurso. Sus registros o criterios de análisis son los siguientes:

[...]

- Criterio informativo (contenidos temáticos del manual) destinado a establecer qué se dice y qué se calla y qué relaciones se establecen o no con otras disciplinas sociales.
- Criterio explicativo, encargado de averiguar cómo se explicita las cuestiones presentadas, cómo se interrelacionan las causas aducidas, qué grado de complejidad causal se utiliza y qué grado de conceptualización teórica se hace presente.

- Criterio valorativo, que tiene como finalidad poner de manifiesto qué normas sociales, morales o éticas se adjuntan a las representaciones, descripciones o explicaciones; qué es considerado como bueno o malo, aceptable o reprochable, de gran o de escaso valor; qué se aconseja hacer y qué se considera que es de obligado cumplimiento. [...] ⁴² (VALLS, 2008, p. 28 - 29)

Para realizar esta análise, seleccionamos os apartados dos livros didáticos que faziam referência diretamente aos grupos armados que são parte do conflito armado interno. Do livro didático *Identidades 9* do Grupo Editorial Norma, foi selecionado um trecho intitulado *Guerrillas, marchas y paros*, onde aborda o tema das guerrilhas e faz menção do paramilitarismo, o texto está conformado por quatro parágrafos. Do outro texto, isto é do livro *Hipertexto sociales 9* da editora Santillana, seleccionamos dois apartados, o primeiro que fala explicitamente sobre as guerrilhas, e outro que fala dos grupos paramilitares. Uma característica deste texto é que tem muitos títulos com textos curtos, de fato o título de *Las guerrillas*, é desenvolvido em dois parágrafos, e o intitulado *El paramilitarismo*, é um parágrafo só.

O primeiro texto selecionado, que é o que fala sobre as guerrilhas no livro da editora Santillana (anexo A), é o seguinte:

Las guerrillas.

La implementación del Frente Nacional coincidió con el desarrollo y consolidación de la Revolución cubana, la cual estimuló el desarrollo de movimientos insurreccionales armados en Colombia. Entre las causas que motivaron el surgimiento de grupos armados, podemos señalar la exclusión política de aquellos movimientos diferentes de los partidos tradicionales y el auge de las **teorías foquistas** impulsadas por el "Che" que aseguraban que cuando las condiciones individuales no eran suficientes para que las masas efectuaran la revolución socialista, un pequeño foco de personas armadas podría lograr con cierta rapidez que la revolución se expandiera, para obtener el levantamiento de las masas y el derrocamiento del régimen. Veamos.

⁴² A proposta de Selander (1995), representante do Centro Sueco de estudos sobre os manuais escolares, estabelece uma série de registros que estão mais próximos as novas contribuições da análise do discurso. Seus registros ou critérios de análise são as seguintes:

[...]

- Critério informativo (conteúdo temático do manual) para estabelecer o que é dito e o que é silenciado, e quais relações se estabelecem ou não com outras disciplinas sociais.
 - Critério explicativo, encarregado de pensar como são explícitas ou não as questões abordadas, como as causas listadas são inter-relacionadas, qual o grau de complexidade causal usado e qual o grau de conceituação teórica presente.
 - Critério avaliativo, que visa destacar as regras sociais, morais ou éticas estão ligados às representações, descrições ou explicações; o que é considerado como bom ou ruim, aceitável ou condenável, alto ou baixo valor; o que é recomendado e o que é considerado para ser obrigatório. [...]
- (tradução nossa).

En 1959, se desató la Revolución cubana cuya influencia fortaleció las aspiraciones de quienes rechazaban el Frente Nacional. Según los partidarios del pensamiento revolucionario, el país presentaba las condiciones necesarias para llevar a la práctica las teorías foquistas. Adicionalmente, **el Partido Comunista Colombiano**, PCC, fue declarado ilegal lo que debilitó su posición política. De otra parte, los movimientos ajenos a los partidos tradicionales y la tendencia del Estado a cerrar espacios de expresión política, avivaron la búsqueda de una salida que concluyó con la aparición de los primeros movimientos guerrilleros, entre los que podemos destacar: el Movimiento Obrero Estudiantil Campesino, **Moec**; el Ejército de Liberación Nacional, **ELN**; las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, **Farc**; el Ejército Popular de Liberación, **Epl**; el Partido Revolucionario de los Trabajadores, **Prt**; y el Movimiento 19 de abril **M-19** (PRIETO et al., 2010, p. 193, grifo do autor).

Seguindo as categorias de análise de discurso de Valls (2008), identificamos que o grau de complexidade causal pelos autores do texto é baixo. As duas explicações que oferece o texto acima citado para o surgimento de grupos armados ilegais na Colômbia são a "exclusão política" e o "auge das teorias foquistas". No entanto, o texto como um todo outorga maior centralidade ao tema da Revolução Cubana, de fato a única referência cronológica mencionada é sobre este acontecimento. Assim, a impressão que gera é que todas as guerrilhas que o texto menciona foram produto da influência da revolução cubana que coincidiu no tempo com o *Frente Nacional*, o qual não é verdade. Só por mencionar alguns casos, as Farc tem uma origem camponesa que se remonta as guerrilhas liberais de finais dos anos quarenta, o M-19 vai ser uma guerrilha nascida no contexto das eleições de 1970 com razões e contextos bem diferentes da revolução cubana.

Isto é, cada processo de guerrilhas tem suas próprias características. Se bem entendemos que é complexo identificar o contexto e a influência de cada uma destas, não podemos cair no simplismo de achar que tudo é a mesma coisa, só que com nomes diferentes. Até porque dos grupos mencionados só dois continuam atuando, as FARC, e o ELN. O MOEC, que os autores do texto citam em primeiro lugar, foi um grupo pequeno que desapareceu aos poucos anos de seu surgimento com mínimas atividades de caráter bélico (DIAZ, 2010); por sua vez, o PRT, o EPL, e o M-19 foram desmobilizados no processo de diálogos anteriores à constituinte de 1991.

Assim, a seleção de grupos armados para ressaltar feita no texto da editora Santillana, não responde a critério nenhum que facilite a compreensão do tema por

parte dos estudantes. Não está usando uma lógica nem cronológica, nem por importância ou tamanho do grupo, nem pela distinção entre os que continuaram, desapareceram ou se desmobilizaram. Enfim, achamos que é um texto que tendo a oportunidade de oferecer ferramentas para aprofundar e esclarecer o tema, o que gera são muitas mais confusões.

Fazendo a comparação, é diferente a forma de como o texto do Grupo Editorial Norma aborda o mesmo tema. O trecho do livro que aborda o tema do surgimento das guerrilhas (anexo B) é o seguinte:

Guerrillas, marchas y paros.

En este contexto, los liberales organizaron las **guerrillas liberales** para oponerse a la exclusión de que habían sido víctimas por parte del partido conservador que se mantenía en el gobierno. Por su parte, los conservadores conformaron grupos **chulavitas**, también conocidos como los pájaros, que en su afán de eliminar a sus opositores, sembraron el terror en las zonas rurales.

Cuando la confrontación puso en peligro la estabilidad del régimen, liberales y conservadores organizaron el **Frente Nacional**, como una manera de mantener en sus manos el control del Estado. Así durante 16 años, se alternaron el manejo del Estado pero excluyendo cualquier otra opción política que tuviera la intención de entrar a disputarles sus prebendas.

El Frente Nacional tuvo un doble efecto en la forma de organización de la sociedad, de un lado, la identidad del partido se fue diluyendo de tal manera que los ideales de liberales y conservadores no tuvieron diferencias significativas en cuanto a la dirección de la sociedad y a la manera de administrar el Estado. De otro lado, se afianzaron las formas ilegales de participación política como la guerrilla. A comienzos de los años sesenta aparecieron las FARC, en 1965 apareció el ELN, en 1967 el EPL y en 1970 el M-19. Los grupos paramilitares surgieron, entre otras razones, como una respuesta de algunos sectores sociales para oponerse a los excesos de la guerrilla.

A partir de 1965 proliferaron en Colombia las marchas, los paros y las protestas populares como una forma de participación del pueblo para rechazar las medidas del gobierno. Estas expresiones pusieron en evidencia el malestar de la sociedad que se sentía excluida de la esfera de poder y la necesidad de crear vías alternas de expresión y de exigir al Estado la participación de la sociedad civil en la construcción de políticas que afectan a toda la comunidad (RODRÍGUEZ et al., 2004, p. 34, grifo do autor).

Do texto podemos dizer várias coisas. O título do texto pode ser um pouco confuso, já que seria algo como: "guerrilhas, passeatas e greves", sendo que a maioria dos parágrafos está dedicada à temática das guerrilhas, e só na parte final faz referência

a formas pacíficas de participação política. No entanto, e pensando na forma como se relacionam as causas que pretendem explicar os fatos (Valls, 2008), encontramos que é um texto que oferece uma relação causal mais complexa sobre o surgimento das guerrilhas, pelo menos oferece uma referência cronológica a cada uma delas.

O texto ressalta duas consequências do *Frente Nacional* que se encontram relacionadas entre si. Uma é que os partidos liberais e conservador perderam a identidade de partido, já que na prática os dois governavam da mesma forma dentro do pactuado. A outra consequência é que esta exclusão política gerada pela concentração do poder e o impedimento da participação dos partidos diferentes do liberal e conservador no Estado, aprofundou o inconformismo social que vai se manifestar entre outras formas no fortalecimento de grupos guerrilheiros.

Por outra parte, o texto não outorga centralidade ao tema da revolução cubana como foi feito pelo texto da editora Santillana, senão que explica o tema das guerrilhas como uma das consequências diretas do *Frente Nacional*. Assim, não explica por simples causas externas o fenômeno guerrilheiro, senão que localiza este dentro da dinâmica política interna. Dentro de uma análise valorativa, isto é pensar no que é considerado como aceitável ou reprovável dentro do livro didático (Valls, 2008), encontramos que no texto é considerado como desejável que sejam criadas alternativas de expressão e participação da sociedade civil nas decisões do Estado, isto é, uma valoração importante das práticas democráticas.

O outro escrito selecionado para nosso análise é do livro da editora Santillana, e aborda o tema do paramilitarismo (anexo C). O texto diz o seguinte:

El paramilitarismo

A comienzos de los años ochenta, los narcotraficantes financiaron grupos paramilitares para defender sus intereses frente a las guerrillas. Por tanto, estos grupos paramilitares iniciaron una persecución contra todo lo que ellos consideraban comunista, de modo que los líderes campesinos, sindicalistas y activistas comunitarios fueron el blanco de sus acciones armadas. Esta situación activó la llamada **guerra sucia**, especialmente durante el gobierno de Belisario Betancur, con cuya política de paz no simpatizaron los llamados "paras". El resultado de esta guerra fue el crecimiento de la intolerancia social que se manifestó con el asesinato de muchas personas. De esta manera, a partir de 1985, se incrementó la violencia con el fortalecimiento de estos grupos de "justicia privada". Los asesinatos selectivos de políticos de izquierda, activistas de paz y miembros de organizaciones no gubernamentales fueron la constante en aquellos días. **Jaime Pardo Leal** y

Bernardo Jaramillo, líderes de la **Unión Patriótica** fueron ajusticiados. Lo mismo ocurrió con **Carlos Pizarro Leongómez**, ex dirigente del M-19 (PRIETO et al., 2010, p. 200, grifo do autor).

No análise do texto por meio das categorias de Valls (2008) podemos dizer que no nível informativo do texto, se deixam de mencionar várias coisas. A primeira afirmação traz o texto é que "os narcotraficantes financiaram os grupos paramilitares para defender seus interesses frente às guerrilhas", e por isto é que o texto fala de grupos de "justiça privada" que atacaram tudo o que "consideravam comunista". Esta afirmação do texto escolar não é exata. De fato o texto silencia sobre a questão central para entender as dinâmicas do paramilitarismo, e é que os militares, (ou seja o próprio Estado), e as elites econômicas também tinham interesse em atacar as guerrilhas a través dos paramilitares, e este era o fundamento ideológico do acionar anticomunista. Como menciona o informe do Grupo de Memória Histórica (2013, p. 143), detrás dos grupos paramilitares confluíam os interesses das elites econômicas, os narcotraficantes e as forças armadas estatais:

La explosión del fenómeno paramilitar puso en escena el entrecruzamiento del narcotráfico con el conflicto armado. Esta nueva intervención del financiamiento del narcotráfico se produjo por la confluencia de los intereses de tres sectores: los de las élites económicas, que buscaban defender su patrimonio, [...]; los de los propios narcotraficantes, que buscaban expandir sus negocios ilegales y querían protegerse de las presiones extorsivas de la guerrilla a los laboratorios y a la compra de hoja de coca; y los de los militares, que tenían como propósito atacar a la guerrilla y al enemigo civil interno⁴³.

Além disto, como já tínhamos assinalado, a violência gerada por estes grupos paramilitares não se manifestou só com "o assassinato de muitas pessoas", como fala o texto escolar, senão com mais de mil massacres sem contar com os assassinatos seletivos (GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA, 2013). Podemos afirmar com segurança que ultrapassar mil massacres, é muito mais que "o assassinato de muitas pessoas". Expor o tamanho da violência e do conflito que viveu e vive o país é uma questão que tem que ser abordada no ensino de história. Reafirmamos que em nosso entendimento, educar para a paz não significa ocultar as

⁴³ A explosão do fenômeno paramilitar põe em cena o entrelaçamento do narcotráfico com o conflito armado. Esta nova intervenção do financiamento do tráfico de drogas ocorreu pela confluência dos interesses de três setores: as elites econômicas, que procuraram defender seu patrimônio, [...]; os interesses dos traficantes, que procuraram ampliar seus negócios ilegais e queriam se proteger da pressão de extorsão da guerrilha para os laboratórios e a compra da folha de coca; e os militares, que tinham a intenção de atacar os guerrilheiros e ao inimigo civil interno (tradução nossa).

dimensões que tem a violência política na Colômbia, pelo contrario, o que tem que ser fomentado é uma atitude crítica, rigorosa e de pesquisa em face dessa violência.

Na análise dos valores que estão presentes no texto, o trecho do livro de Santillana nos deixa muitas incógnitas. A primeira é em relação à afirmação de que "estes grupos paramilitares começaram uma perseguição contra tudo o que consideravam comunista, deste modo os líderes camponeses, sindicalistas, e ativistas comunitários foram o alvo de suas ações armadas". A pergunta é: é dado como fato que os líderes camponeses, sindicalistas e os ativistas comunitários, só pela condição de seu labor, são comunistas? E depois: como é que a condição de ser comunista, que é simplesmente uma opção política, justifica ser alvo dos crimes cometidos pelos paramilitares?, e ainda: como esta concepção sobre as consequências que envolve ser comunista, afeta hoje a participação política na Colômbia? Parece-nos que o livro assume um pré-juízo como verdade histórica.

Ainda mais preocupante é a expressão com que fecha o texto da editora Santillana segundo a qual "Jaime Pardo Leal e Bernardo Jaramillo, líderes da União Patriótica foram justicados, ao igual que Carlos Pizarro Leongómez, ex dirigente del M-19". Justicar (*ajusticiar* em espanhol) significa punir com a morte, mas também implica que foi aplicada previamente algum tipo de justiça. É como se o texto tentasse não só explicar e sim justificar o assassinato destas pessoas que além de serem líderes de esquerda, foram assassinados sendo candidatos presidenciais de seus respectivos partidos políticos, informação fundamental que esta oculta dentro do livro didático.

Nos chamou a atenção como começa o texto na página seguinte daquela que nós analisamos (anexo D). O texto que segue imediatamente depois desta última afirmação, de que os citados líderes da União Patriótica e do M-19 foram justicados, é a seguinte:

Luis Carlos Galán:
víctima del narcotráfico
La década de los años ochenta terminó dramáticamente con el asesinato de uno de los dirigentes políticos que propuso alternativas de cambio para nuestro país: el liberal **Luis Carlos Galán Sarmiento** (PRIETO et al., 2010, p. 201, grifo do autor).

Diante destas afirmações, surge a questão sobre o que é considerado no livro didático de grande ou de escasso valor (VALLS, 2008). Por que é que a década dos oitenta terminou "dramaticamente" com um "magnicídio" do candidato liberal Luis Carlos Galán, e por que esse dramatismo não aplica ao candidato presidencial Jaime Pardo Leal, assassinado em 1987, ou do candidato Bernardo Jaramillo, que sai para tomar o lugar do anterior e também é assassinado em 1990, ou do também candidato presidencial Carlos Pizarro assassinado em 1990? A pergunta que fazemos é: por que estes últimos casos não merecem tanto valor? Por acaso, estas mortes, todas, não significavam uma afronta à democracia?

É preocupante as mensagens implícitas que deixam neste aspecto o livro didático da editora Santillana sobre nossa história recente. Em nosso entendimento, uma mensagem de intolerância política, onde as mortes dos líderes dos partidos tradicionais, são mais importantes do que as mortes dos líderes dos partidos de esquerda, já que sobre estes últimos recai certa "justiça". Preocupante, ainda mais, quando no caso da União Patriótica e de outros movimentos desmobilizados como o M-19, a morte destes líderes era só a ponta do iceberg de mais de mil assassinatos de seus seguidores, um verdadeiro extermínio dos simpatizantes destes partidos, que constitui um dos fatos mais vergonhosos de violência política na história colombiana, que o livro didático sequer menciona.

No presente capítulo evidenciamos as dificuldades que existem por parte dos estudantes de identificar os grupos armados que fazem parte do conflito armado interno, como informação básica para construir alguma explicação sustentada sobre a violência na Colômbia. Dialogando com alguns elementos da história escolar como é o livro didático, encontramos dificuldades e vazios no momento de caracterizar os distintos grupos armados. Evidenciamos, igualmente, que existem silêncios nas falas dos estudantes sobre um dos atores fundamentais para entender as dinâmicas do conflito armado colombiano como é os grupos paramilitares. Interpretamos estes silêncios como uma "omissão significativa" (CARRETERO, 2007), que impede que os estudantes analisem o papel que exerce o próprio Estado colombiano no meio do conflito armado interno.

Entre estas omisiones significativas, sobresalen, en primer lugar, las relativas a las historias recientes y a los episodios en el Estado es el agente de una violencia, que es incompatible, con un discurso escolar que se estructura sobre la idea de acuerdo y que no puede incorporar el conflicto⁴⁴ (CARRETERO, 2007, p. 185).

Acreditamos que ao não identificar e contextualizar minimamente os grupos armados que intervém no conflito armado interno, as explicações históricas que são construídas serão muito gerais e pouco argumentadas, o que demonstra o desconhecimento de informações básicas sobre o tema. O conhecimento histórico é construído superficialmente posto que há acesso a poucas fontes. Se as diferentes versões da história recente não são confrontadas, o raciocínio crítico fica comprometido.

Em relação aos achados no livro didático de maneira particular, fica a questão de como as editorias vão a interpretar a história recente, sobretudo em relação ao processo de negociação que esta em curso e a o trabalho do Grupo de Memória Histórica que está pesquisando e documentando os dados da violência política no país. Será que estas novas pesquisas terão espaço na história contada pelas editoras? Como é que o livro didático vai dialogar com estas novas dinâmicas? É uma questão que fica aberta para próximas pesquisas.

Abordada a questão de como aparecem os atores das confrontações, em seguida entraremos nas narrativas explicativas manifestadas pelos estudantes em relação ao conflito armado de seu país.

4.2 Os estudantes constroem explicações sobre o conflito armado colombiano.

No presente tópico tentaremos discutir como é que são mobilizados saberes por parte dos estudantes na construção de explicações históricas sobre a violência recente na Colômbia. As explicações históricas são expressadas em forma de narrativas. De fato, parece existir uma predisposição no ser humano para organizar as experiências em formas de narrativas ou relatos que podem ter, ou não,

⁴⁴ Entre essas omissões significativas, ressaltamos, em primeiro lugar, aquelas relacionadas com histórias recentes e episódios onde o Estado é o agente de uma violência, que é incompatível com um discurso escolar que é estruturado sobre a idéia do acordo e que não pode incorporar o conflito (tradução nossa).

pretensão de verdade. Justamente esta é a diferença entre as narrativas criadas no campo da história, já que os relatos históricos tem como marca uma pretensão de verdade (GONZÁLEZ, 2000).

Assim, a história vai além do simples relato para tentar buscar explicações causais e também intencionais dos fatos, reafirmando que a história e as Ciências Sociais não é uma atividade de mera memorização e sim, fundamentalmente de raciocínio. Em consequência, uma das questões principais a ser abordada dentro do ensino de história é que o estudante compreenda os conteúdos dentro de toda sua complexidade explicativa. Aprofundar nesta complexidade explicativa é o que permite que os estudantes construam hipóteses que relacionem as distintas variáveis envolvidas em um determinado fato histórico (CARRETERO, 1997).

Para a análise das explicações históricas construídas pelos estudantes, escolhemos as categorias trabalhadas por Carretero (1997) em uma pesquisa que tem como foco as narrativas construídas por estudantes no processo de explicar um fato histórico. As questões são as seguintes:

[...] que tipo de elementos causais (agentes, motivos, estruturas sócio-políticas, etc.) os alunos incluem em seus relatos quando explicam a ocorrência desse fato histórico? Qual a importância que conferem aos agentes históricos nas suas explicações? [...] E, conseqüentemente, que tipo de motivos atribuem a esses agentes históricos? (CARRETERO, 1997, p. 92).

Seguindo essas categorias, o primeiro nível de análise está relacionado com os agentes que aparecem nas narrativas dos estudantes no momento de construir explicações sobre o conflito armado. Estas falas apareceram mais claramente na nossa pesquisa no momento de perguntar sobre as origens do conflito e de pedir que os estudantes tentaram explicar para outra pessoa esse conflito armado. Neste nível de análise de agentes históricos encontramos pelo menos dois tipos de referências: uma a atores indeterminados, e outras, que tentam ser mais específicas na definição desses atores.

Os agentes que identificamos como muito gerais, quase indeterminados, os encontramos dentro das falas dos estudantes em expressões como "muitas pessoas", "grupos", "pessoas que brigam", sem caracterizar minimamente de quem

é que esta falando, isto é, sujeitos diluídos em um coletivo sem identidade. Alguns exemplos deste tipo de falas são as seguintes:

- Pues el origen, pues fue como la diferencia política, como también la economía, y como no sé, los distintos pensamientos que han tenido las personas y que no han sabido cómo hablarlo, entonces toman un grupo de personas y se reúnen, y crean el conflicto como tal. [...] (Paula, 14 años, nono año).
- Porque... porque... porque digamos tratan como de que, o sea, no sé cómo decirlo. O sea, se crean como grupos que digamos que piensan que todo se soluciona con la violencia, entonces tratan como de subir ese conflicto armado, y digamos son cosas que son malas para ellos. (Ana, 15 años, nono año).
- Pues digamos que es algo como muy fuerte, y aunque no haigamos personas que no lo vivimos de frente, si es algo que se vive a diario y pues es algo innecesario pero, es algo... digamos personas que pelean por cosas que creen, o sea, ellos creen que están defendiendo sus ideales o sus cosas, pero están destruyendo todo. Y digamos básicamente estamos como en un mismo país, pero nos estamos destruyendo entre todos. (Ana, quince años, nono año).

O segundo tipo de agentes históricos que encontramos, identifica de maneira mais específica o grupo ou pessoa de que está falando. Neste nível apareceram menções sobre "as FARC", "os paramilitares", "a guerrilha", "os militares", e "os governantes". Em relação a pessoas concretas apareceu uma referência ao presidente Santos e a Timochenko que é um líder das FARC, e também várias referências a Jorge Eliécer Gaitán. Entendemos, neste último caso, que a referência se explica pelo contexto imediato da Casa Museu Gaitán. Outro tipo de agentes históricos se identificam dentro de estruturas políticas e econômicas mais amplas, neste sentido os estudantes mencionaram categorias como: "hierarquia", "povo", "classe burguesa", "governo", "campesino", "classe baixa", "classe alta", "classe política".

- Es para la paz, para que pueda haber paz. [El origen es] La rivalidad entre la jerarquía, del pueblo con la política. [...] Se originó por la muerte de Gaitán, las Farc. (José, 14 años, nono año).
- Un poco de sus raíces a través de Gaitán, que y cuáles eran la objetividad que al principios estas buscaban, antes de que perdieran el rumbo como lo hicieron ahora. (Pablo, 16 años, nono año).
- Pues dudas como tal, pues sería como, no sé, los intereses concretos de los grupos y pues los intereses políticos que se ven digamos de Santos que no se define, por ejemplo ayer sacó que tenían que matar a Timochenko, entonces pues, la verdad, si está en medio de un proceso de paz y acaba de decir que bueno, que la paz y que tal cosa, entonces dijeron que hasta que no lo vieran en una tumba no había paz en Colombia, entonces es pues

completamente distinto y entonces pues sería bueno saber que quiere en concreto la clase política de este país, la clase burguesa del país con respecto a la paz. (Felipe, 19 años, onze ano).

Um segundo nível de análise é identificar o tipo de motivos que são atribuídos a esses agentes históricos nas falas dos estudantes. Dentro dos motivos aparecem com força menções a "rivalidades", "diferenças", "desigualdades" e "interesses". Nas falas dos estudantes:

- Claro, pues creo que hay diferencias entre algunas personas y por eso se generaron grupos armados, principalmente por diferencias, creo yo. (David, 14 años, nono ano).

- Sí, pues la verdad más que todo respecto a desigualdades y falta de organización de la sociedad. (Felipe, 19 años, onze ano).

Outro tipo de motivos atribuídos aos agentes históricos se relacionam com que se queria fazer uma mudança dentro de um sistema que tem permanecido estável ao longo dos anos.

- No, pues yo creo que la mayoría de la historia de Colombia ha sido un conflicto armado. Digamos desde la colonia tenemos conflicto armado. Hace poco estaba mirando los paramilitares, como se movían y todo ese cuento, y mirando pues, desde la colonia existe gente que contrataban para que cuidaran sus tierras, entonces desde ese tiempo existe conflicto armado. Luego un poco de activismo, luego todo el período de violencia, del libertador. Hay, hubo, y ojalá no siga habiendo, pero pues si hay. (Sara, 16 años, onze ano).

- No, pues hasta donde yo sé fue en un momento donde querían hacer un cambio de gobierno, que ya estaban como, como decirlo, como haciendo mal a los campesinos, y quien armo eso fue en sí un campesino para, o sea, buscar su bienestar, y también no dejarse como sobrepasar sobre sus derechos. (Marcia, 18 años, onze ano).

Finalmente encontramos outro tipo de motivos relacionados com "fazer justiça", "ideais", "política", "poder", de maneira muito geral que não são atribuídos a um agente histórico específico. Poderíamos pensar neste tipo de explicações como motivos gerais atribuídos a agentes históricos indeterminados. Alguns exemplos deste tipo de falas são:

- Que se supone que es por hacer justicia. [...] Pero se vuelve más como en un negocio que realmente en un objetivo. (Pedro, 14 años, nono ano).

- A veces intentando hacer el bien pero igual siempre hay el lado malo que es como intentar sacarles plata y se vuelve en un negocio. (Diego, 14 años, nono año).

- Pues digamos que es algo como muy fuerte, y aunque no haigamos personas que no lo vivimos de frente, si es algo que se vive a diario y pues es algo innecesario pero, es algo... digamos personas que pelean por cosas que creen, o sea, ellos creen que están defendiendo sus ideales o sus cosas, pero están destruyendo todo. Y digamos básicamente estamos como en un mismo país, pero nos estamos destruyendo entre todos. (Ana, quince años, nono año).

Em nossa análise pensamos necessário incorporar outra categoria que inicialmente não está dentro das categorias escolhidas do trabalho de Carretero (1997). Esta categoria é pensar nas manifestações que os estudantes identificam do conflito armado. De fato, se evidenciam com muita claridade nas falas que, na tentativa de explicar o conflito armado interno, aparecem as percepções do que os estudantes sentem que é esse conflito. Neste sentido aparecem expressões como que "tudo é um negócio", "querem tirar o dinheiro", "matam gente", "violência", "destruição", "conflito", "coisas negativas", "problemas", "perigo", "mortes", "ataques", "violações à direitos".

- Yo creo que si no lo conociera, depende, y necesitara entenderlo, yo creo que tendría que contarle muchas cosas, o sea, nuestro conflicto está conformado por muchas cosas, por mucho tiempo, por muchas causas, por muchas muertes, por muchos líderes, por muchos ataques y por muchas violaciones a los derechos, yo creo que habría que decirle mucho para que tuviera un buen entendimiento de qué es el conflicto armado en Colombia, de porque nuestra nación tiene estos problemas. Porque para entenderlo así por encimita uno lo que haría es decir, bueno sí, hay conflicto armado, bueno sí, matan gente, bueno sí, hay grupos al margen de la ley, bueno sí. Pero para entenderlo como tal, pues hay que ver todo esto. (Sara, 16 años, onze ano).

- Pues yo creo que sería muy sincera, decirle como es. Pero siendo realistas, hay gente que no le va a decir las cosas como son, ya por la en la categoría que nos tienen, que acá hay solo malo, de todo. Entonces, por mi parte, yo sería capaz de decirle cómo son las cosas. [...] O sea, que sí, que la política es tenaz, que pues sí existen conflictos armados, que está la guerrilla, que cómo en todo lado hay peligro, pero sí, acá esto está como tenaz, empezando por el poder que tienen, todo eso. (Marcia, 18 años, onze ano).

Finalmente, retomamos outra categoria de Carretero (1997) que é identificar as estruturas sócio-políticas que os estudantes incluem em seus relatos, como elemento causal. Dentro das falas dos estudantes encontramos muito poucas

referências a estas estruturas socio-políticas, o que demonstra as dificuldades em criar explicações que envolvam elementos mais abstratos. De fato as únicas falas que identificamos que usavam este tipo de estruturas como elementos causais de explicação do fato histórico, foram as seguintes:

- Según yo, por las desigualdades a nivel social que hubieron, y que hay, desde la clase burguesa, la que tiene más plata, hasta la que no es tan favorecida a nivel económico, pues hubieron desigualdades desde ese punto. [...] Empezaría por decirle que nuestro pueblo colombiano fue regido y es regido por mucho tiempo por la clase alta, y la clase baja ha estado como muy por debajada, muy maltratada, por decirlo de esa forma, y pues lo que pasa es que en ese tiempo estuvo un personaje que fue quien trató de cambiar eso, que cambiaran las cosas, de que la clase baja tuviera una vida más cómoda, más satisfactoria de la que tenía. (Manuel, 18 años, onze ano).

- Interés. Aparte de la religión, la guerra es uno de los mejores negocios que hay. (Pablo 16 años, onze ano).

Consideramos que esta ausência de relacionamento das explicações históricas sobre o conflito armado com estruturas socio-políticas, junto com a dificuldade de caracterizar os atores armados que fazem parte do conflito armado colombiano, como agentes fundamentais para analisar um fato histórico, são as principais falências encontradas nas falas dos estudantes, vistas desde o que poderia ou deveria atingir o ensino de história. Uma das falas que evidencia muito bem a anterior análise é a seguinte:

- Pues le explicaría que, pues que desde hace mucho tiempo ocurrieron como distintas situaciones en nuestro país que nos marcaron y hace tiempo existieron como unos grupos que intentaban era ayudar porque querían, pues si no estoy mal los grupos paramilitares, ellos al principio eran buenos porque intentaron era como ayudarnos a nosotros, porque creo que los gobernantes al principio no realizaban lo que era, y creo que antes los militares eran los malos, entonces, como que todos esos grupos fueron creados para algo bueno pero al final no supieron cómo controlar también el poder, y se terminaron convirtiendo en cosas negativas para el país. Entonces fueron descontrolando la meta que tenían como grupo, las metas, sí, se fueron perdiendo. Que si no estoy mal ellos querían llevar la contraria de lo que se estuviera haciendo en todo lado, y llevando al país al borde prácticamente de la ruina, y la pérdida de todo, porque pues aunque no estamos mal, mal, si hemos perdido muchas cosas que podríamos haber ganado si no estuviéramos en guerra nosotros mismos con nosotros mismos. (Paula, 14 años, nono ano).

Nesta fala é evidente o desconhecimento das informações básicas que permitam localizar os diferentes grupos armados dentro do contexto do conflito colombiano.

Além disso, não existem relações causais complexas que envolvam estruturas sociais, políticas e econômicas, e sim, um marco simples de entender a história entre pessoas boas e pessoas ruins. Neste ponto fazemos questão da importância de este tipo de falas, lembrando que como diz González (2000) a narrativa histórica não é um relato qualquer, senão uma narrativa que tem pretensão de verdade. Isto é, para os estudantes estas narrativas criadas por eles mesmos são explicações históricas e têm valor de verdade em relação ao conflito armado colombiano, e de conformidade com estas vão determinar suas ações como cidadãos.

Por isso, acreditamos que é conveniente insistir que o conhecimento social e histórico não somente influi nas representações da realidade que os cidadãos possuem, mas que chega a impulsionar o seu comportamento de forma decisiva (CARRETERO, 1997, p. 21).

Acreditamos que as dificuldades encontradas no momento de caracterizar o conflito armado colombiano por parte dos estudantes, é preocupante se pensarmos que estes mesmos estudantes estão próximos a exercer direitos tão importantes como o voto. Por outro lado, evidenciamos que os estudantes percebem claramente a existência do conflito e identificam como é que se manifesta essa violência, no entanto, não contam com todas as ferramentas como análise crítica de fontes, ou contraste de diferentes versões, que permitam construir explicações históricas fundamentadas em relação a essa violência. Acreditamos que o ensino de história em suas diferentes versões, não só escolar, mas também acadêmica e cotidiana (CARRETERO, 2007) poderia e deveria oferecer essas ferramentas.

As preocupações neste sentido são como é que o ensino de história está agindo na formação destes cidadãos, e como é que esse ensino de história vai assumir uma formação cidadã em um cenário de possível pós-conflito no caso colombiano. Neste sentido, é interessante pensar não só em como é na atualidade esse ensino de história, mas também, como poderia ser (BERGMANN, 1989). Por isto, na parte final da presente pesquisa pensaremos nas possibilidades que tem o ensino de história em face de um direito à memória.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO MATERIALIZAÇÃO DE UM DIREITO À MEMÓRIA.

Dentro da análise sobre o conceito de direito à memória, a que aprofundamos no primeiro capítulo do presente trabalho, encontramos que é um direito coletivo que envolve não só as vítimas diretas das violações aos direitos humanos senão que tem que ver com a sociedade como um todo. Neste sentido, as histórias das vítimas ocupam um lugar central do que tem que ser lembrado. No entanto, o direito à memória vai além dessas histórias pessoais para tentar dar uma explicação ao fenômeno social da violência, mais especificamente do conflito armado interno colombiano, contexto no qual se produziram estas vítimas.

Um direito à memória pode se garantir quando as pessoas dentro de uma sociedade têm acesso à diferentes versões sobre o passado recente que lhes permita, de uma maneira autônoma e crítica, analisar essas informações e se posicionar em face dos conflitos atuais. Neste sentido, o direito à memória não só tem como finalidade a obtenção de justiça em caso de violações aos direitos humanos, senão que também aponta para uma estratégia que permita ler o passado, para atuar no presente e participar na construção de projeto social a futuro.

Um direito, assim caracterizado, tem na educação um espaço privilegiado de materialização, afetando diretamente os objetivos e formas que adota o ensino de história. Especificamente, pensar na construção de explicações históricas dos estudantes em relação ao o conflito armado interno, envolve o tema do que significa uma educação para a paz. Pensando a educação como um processo permanente, no caso colombiano seria importante estar educando desde agora para o pós-conflito.

Nesta situação que está vivendo Colômbia de possível pós-conflito, estão sendo construídos relatos que, a partir do rigor da pesquisa histórica, oferecem novas explicações do conflito armado interno e problematizam o papel que teve o Estado colombiano, na nossa história recente, como um dos agentes que propiciou a

violência⁴⁵. Pensamos que é importante que o ensino de história dialogue com esses novos relatos. Acreditamos que garantir um direito à memória através do ensino de história, passa por confrontar as diferentes explicações históricas sobre o conflito armado em sala de aula, no livro didático, e em espaços não escolarizados como os museus.

Um possível cenário de paz não significa a homogeneização ou a harmonia onde não surgem diferenças. Ao contrário, educar para a paz significa entender as contradições existentes na sociedade, e se formar para tomar posicionamento em face dessas contradições. Para isto, tem que se fortalecer capacidades argumentativas para o debate, fazendo questão na importância de discutir as diferenças em respeito de umas regras mínimas de entendimento, em contra do uso da força e da violência.

Assim, seria desejável que dentro do ensino de história se estimulasse aos estudantes a participarem da política de maneira geral, a serem parte das organizações estudantis, sociais, locais, barrais, nacionais e a criarem outras novas formas de organização. Isto é, valorizar o uso da racionalidade e o debate sobre as formas autoritárias e violentas de manifestar as diferenças. Isto requer pensar a participação política dos cidadãos a partir da própria prática participativa.

Ao longo de nossa pesquisa evidenciamos como, no caso colombiano, o ensino da história recente e de temas relacionados com o conflito foram em muitos momentos da história temas quase tabu. Ao respeito coincidimos com König (1991) quando afirma que as dificuldades que existem de não cair numa visão subjetiva da história contemporânea, não justifica que esta história recente não seja abordada dentro do ensino das Ciências Sociais.

Entre los historiadores del *establishment* hay una tendencia a considerar como tabúes los temas actuales. El rechazo al tratamiento de los problemas contemporáneos es una característica de este tipo de historiografía. [...] Es evidente que las fuentes de la historia contemporánea, así como el hecho de que los historiadores se vean afectados por la situación sociopolítica de la actualidad, plantean problemas metodológicos especiales en lo que hace

⁴⁵ Fazemos referência especificamente aos estudos realizados no *Centro Nacional de Memoria Histórica*, e à pesquisa realizada pelo *Grupo de Memória Histórica*, que foi ressaltada ao longo da presente pesquisa.

al estudio de la historia, pero no por ello hay que dejar de abordar estos temas tal como hacen los historiadores de la vieja generación⁴⁶ (KÖNIG, 1991, p. 145).

Na presente pesquisa, vemos a questão de outra perspectiva para afirmar que o ensino destes temas de história recente, como é o conflito armado colombiano que oferecem mais ferramentas para a compreensão da violência recente, não só é desejável, e sim pode se constituir em um direito. Desta maneira, o Estado, em termos gerais, e o sistema educativo de maneira específica, como manifestação de uma política pública estatal, deveriam impulsionar o estudo crítico destes temas.

Pensando em como poderia ser então este ensino de história, que signifique um espaço de materialização de um direito à memória, consideramos importante que seja um espaço onde a pesquisa histórica não esteja desvinculada do ensino, ao contrário, é neste espaço onde os estudantes podem se aproximar das técnicas da pesquisa histórica. É desejável um ensino de história onde o professor seja um pesquisador capaz de recriar os conteúdos da sua disciplina partindo e valorando os conhecimentos prévios dos estudantes (AISENBERG, 1998), ou seja, um professor que pense de maneira crítica seu próprio ofício para ser um pesquisador e não só um executor da didática das Ciências Sociais.

Dado que o ensino das Ciências Sociais e da História encontra-se indissolúvelmente ligado à presença de valores de fundo político e ideológico, esses valores teriam que ser explicitados pelos professores e esses deveriam proporcionar ao aluno meios para refletir sobre eles. Finalmente, os alunos deveriam receber a informação social e histórica com um claro favorecimento de outras visões alternativas, diferentes da que é oferecida em seu meio social e nacional. Isto é, seria conveniente que os programas escolares e os livros didáticos incluíssem mais de uma versão de alguns dos assuntos fundamentais do curso ou, pelo menos, dedicassem um espaço didático no qual os alunos pudessem questionar as versões que recebem (CARRETERO, 1997, p. 21).

Este ensino de história não só se limita à história escolar, senão que passa por outros âmbitos como o trabalho nos museus como evidenciamos ao longo da presente pesquisa. Neste sentido, os museus são um espaço potente ora para a

⁴⁶ Entre os historiadores do estabelecimento, há uma tendência a considerar as questões atuais como tabu. A rejeição do tratamento dos problemas contemporâneos é uma característica deste tipo de historiografia. [...] É claro que as fontes da história contemporânea, como bem como o fato de que os historiadores podem ser afetados pela situação sociopolítico da atualidade, envolve problemas metodológicos especiais no que se refere ao estudo da história, mas não por isto tem que se deixar de abordar estes temas como é feito pelos historiadores da velha geração (tradução nossa).

materialização de um direito à memória, ora para isolar o passado e cair em uma mirada turística de dessa memória como assinala Jinkis (2011, p. 243):

Solo no quiero la memoria en un museo. Y que estos sitios, testimonios dolorosos de horror y vergüenza, baldíos del futuro, encuentren el trato sobrio que reservamos a nuestra herida más íntima y no se incluyan entre las paradas de una *sightseeing tour* de nuestra ciudad⁴⁷.

Com a presente pesquisa se procurou refletir e abrir possibilidades para pensar um conteúdo de direito à memória, e sua realização como política pública a través do ensino de história de maneira geral, incluindo o que Carretero (2007) denominou história cotidiana, onde se encontram localizados os espaços museais. De maneira concreta, pensamos como podia ser posto na prática cotidiana um projeto com esta perspectiva.

A Casa Museu Gaitán é um espaço de temporalidades superpostas, não na forma de objetos expostos, mas, sobretudo, de memórias ainda vivas que constituem a história cotidiana vivida também por todos os que visitam este museu. Por isto, é um espaço propício para por em prática uma proposta de materialização de um direito à memória sobre temas fundamentais da história recente como é o conflito armado colombiano.

Ficam ainda questões que nos incitam a prosseguir o caminho para outras investigações: aprofundar no impacto do livro didático no ensino da história do conflito armado colombiano, e pensar no direito à memória não só como um direito coletivo, mas também como um direito difuso, no entendido que é um direito que diz respeito da sociedade como um todo. Esclarecermos, no entanto, que a aplicação jurídica dos direitos difusos é diferente no sistema jurídico colombiano e brasileiro sendo, neste último, muito mais regulamentado.

Acreditamos que ao longo da escrita se encontram caminhos a seguir para uma instituição com tanto potencial como a Casa Museu Gaitán, e também para o ensino de história escolar, tendo como foco o debate amplo sobre a necessidade que temos

⁴⁷ Só não quero a memória em um museu. E que estes lugares, testemunhas dolorosas de horror e vergonha, baldios de futuro, encontrem o tratamento sóbrio que reservamos a nossa mais íntima ferida e não ser incluídos entre as paradas de um passeio turístico de nossa cidade (tradução nossa).

os cidadãos colombianos de pensar e conhecer de fundo a história do nosso próprio conflito, e a partir desse conhecimento exercer nossos direitos de participação política. O diálogo fica aberto.

6. REFERÊNCIAS

ALAPE, Arturo. **El Bogotazo**: memorias del olvido. Bogotá: Planeta, 2005.

ANTEQUERA, José Darío. Contribuciones para la reivindicación social de un derecho a la memoria. In: **Revista el otro derecho**. Bogotá, 2007a, No 37, p. 65 - 96.

ANTEQUERA, José Darío. **El derecho a la memoria**. 2007b. 221 f. Monografia (Graduação em Direito) - Faculdade de Direito, Universidad Externado de Colombia, Bogotá.

AMARAL, Eduardo Lúcio. Museu, Memória e Turismo: por uma relação de liberdade. In: MARTINS, Clerton (Org.). **Patrimônio cultural**: da memória ao sentido do lugar. São Paulo: Roca, 2006.

BEHAR, Olga. **Las guerras de la paz**. Bogotá: Editorial Planeta, 1985.

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, SP, 1989, No 19, V 9, p. 29-42.

BITTE, Regina. **A formação de professores no curso de história da UFES**: o discurso historico sobre a relação teoria e pratica pedagogica. 2001. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitoria, 2001.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Direito à memória e à verdade**: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRAUN, Herbert. **Mataron a Gaitán**: vida pública y violencia urbana en Colombia. Bogotá: Aguilar, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 2010.

BOM JESUS, Adriano. **Formação continuada de professores e ensino-aprendizagem de história: contibiuições em pedra e cal**. 2006. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitoria, 2006.

BOTERO, Catalina; RESTREPO, Esteban. Estándares Internacionales y procesos de transición en Colombia. In: RETTBERG, Angelika (comp.). **Entre el perdón y el paredón: preguntas y dilemas de la justicia transicional**. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2005. p. 19-66.

CABALLERO, Antonio. Prólogo. In: BEHAR, Olga. **Las guerras de la paz**. Bogotá: Editorial Planeta, 1985, p. 7 - 9.

CARRETERO, Mario. **Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (Org.). **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CHAGAS, Mário. Memória política e política de memória. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 141 - 171.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

COMISIÓN COLOMBIANA DE JURISTAS. **Colombia: El espejismo de la justicia y la paz:** balance de la aplicación de la ley 975 de 2005. Bogotá: Comisión Colombiana de Juristas, 2008.

COMISIÓN COLOMBIANA DE JURISTAS. **Principios internacionales sobre impunidad y reparaciones.** Compilación de documentos de la Organización de las Naciones Unidas. Bogotá: Comisión Colombiana de Juristas, 2007.

CONGRESSO 'PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CIDADANIA'. Documento Final. In: SÃO PAULO (CIDADE). Departamento do Patrimônio Histórico. **O direito a memória:** patrimônio histórico e cidadania. São Paulo: DPH, 1992.

CONTI, Raquel Félix. **Formação continuada de professores em 'Lugares de fronteira'.** 2005. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitoria, 2005.

DÍAZ, José Abelardo. **El movimiento obrero estudiantil campesino 7 de enero y los orígenes de la nueva izquierda en Colombia 1959 - 1969.** 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Nacional da Colômbia, Bogotá.

DOUZINAS, Costas. **El fin de los derechos humanos.** Bogotá: Legis, 2008.

FABRIZ, Daury Cesar. A Constituição em tempos sombrios: quando a exceção vira a regra de governo na democracia. In: FABRIZ, Daury Cesar (Et al.). **O Tempo e os direitos humanos.** Vitória: Acesso; Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p. 985-995.

FABRIZ, Daury Cesar. **A estetica do direito.** Belo Horizonte: Del Rey, 1999.

FERNANDES CORREA, Alexandre. Teatro das Memórias: entre o passado e o futuro. In: **Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural.** 2010, Vol. 8, Nº2, p. 363-373.

FRANCO, Sebastião Pimentel. **As praticas educativas do museu em suas relações com as instituições de 1. grau no Espírito Santo: da hegemonia a busca da transformação.** 1994. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1994.

GAITÁN Jorge Eliécer. **La masacre en las bananeras: 1928.** Medellín: Editorial Pepe, 1929.

GAITÁN, Gloria. **Bolívar tuvo un caballo blanco, mi papá un Buick.** Bogotá: Colparticipar, 1998.

GESTA LEAL, Romero, e RAMOS, Tais. A memória como direito fundamental civil e político: abordagem preliminar. In: **Revista Brasileira de Direito**, IMED, 2012, Vol. 8, nº 1, p. 141-182.

GONZÁLEZ, Alba. **Andamiajes para la enseñanza de la historia.** Buenos Aires: Lugar Editorial, 2000.

GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA. **¡basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad.** Bogotá: Imprenta Nacional, 2013. Disponível em: <<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>>. Acesso em: 15 set. 2013.

GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA. **Memórias en tiempos de guerra.** Repertório de iniciativas. Bogotá: CNRR, 2009.

GUERRERO, Carolina Andrea. **La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007.** 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

HERRERA FLORES, Joaquin. Direitos Humanos, Interculturalidade e racionalidade de resistência. In: **Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis: UFSC, 2002, Vol. 23, No 44, p. 9-30.

HESPANHA, António Manuel; PIZARRO, Teresa. On witches, fairies and unicorns. Perplexities about an apparently neat idea. Are Human Rights a dire illusion? In: FABRIZ, Daury Cesar (Et al.). **O Tempo e os direitos humanos**. Vitória: Acesso; Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p. 65-73.

JARAMILLO MARÍN, Jefferson. La reconstrucción de la memoria histórica del conflicto colombiano en el actual proceso de Justicia y Paz. Alcances, desafíos y preguntas. In: **Desafíos**, Bogotá: Universidad del Rosario, 2010, Vol. 22, No. 2, p. 31-70.

JELIN, Elizabeth; LORENZ, Federico Guillermo. **Educación y memoria**: la escuela elabora el pasado. Madrid: Siglo Veintiuno de España, 2004.

JELIN, Elizabeth; LANGLAN, Victoria. **Monumentos, memoriales y marcas territoriales**. Madrid: Siglo Veintiuno de España, 2003.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Madrid: Siglo Veintiuno de España, 2002.

JINKIS, Jorge. **Violencias de la memoria**. Buenos Aires: Edhasa, 2011.

KÖNIG, Hans-Joachim. Los caballeros andantes del patriotismo. La actitud de la Academia Nacional de la Historia Colombiana frente a los procesos de cambio social. In: RIEKENBERG, Michael (comp.). **Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica**. Buenos Aires: Alianza Editorial S.A., 1991, p. 135 - 154.

LÓPEZ, William. El museo en tiempos de conflicto: memoria y ciudadanía en Colombia. In: CASTILLA, Américo (Comp.). **El museo en escena. Política y cultura en América Latina**. Buenos Aires: Paidós, 2010. p. 207 - 222.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MÁRQUEZ QUINTERO Mariela. Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario. In: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Manizalez, 2009, vol. 5, núm. 2, p. 205-230.

MARTINS COSTA, Carina. A escrita de clío nos temp(l)os da mnemósime: olhares sobre materiais pedagógicos produzidos pelos museus. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2008, n. 47, p. 217-240.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 51-64.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2006.

NACIONES UNIDAS. Comisión de Derechos Humanos. **E/CN.4/2005/102/Add.1**. Conjunto de principios actualizado para la protección y la promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad. 8 de febrero de 2005.

NACIONES UNIDAS. Consejo Económico y Social. **E/CN.4/2004/45/Add.2**. El derecho a la educación. Informe de la Relatora Especial, Katarina Tomasevski. Misión a Colombia. 17 de febrero de 2004.

NACIONES UNIDAS. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. **E/C.12/1999/10**. El derecho a la educación. Observación general 13. 8 de diciembre de 1999.

NALINI, José Renato. O tempo é Agora de Quebrar Paradigmas. In: FABRIZ, Daury Cesar (Et al.). **O Tempo e os direitos humanos**. Vitória: Acesso; Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p. 581-598.

OTERO, Diego Fernando. **Las cifras del conflicto colombiano**. Bogotá: INDEPAZ, 2007.

ORTIZ PALACIOS, Ivan David. **Memoria narrada, narración de una historia**: el genocidio político contra la Unión Patriótica. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2008.

PAOLI, Maria Célia. Memória História e Cidadania: O direito ao passado. In: SÃO PAULO (CIDADE). Departamento do Patrimônio Histórico. **O direito a memória**: patrimônio histórico e cidadania. São Paulo: DPH, 1992, p. 25-28.

PARSONS, Wayne. **Políticas Públicas**: una introducción a la teoría y la práctica el análisis de políticas públicas. México: FLACSO, 2007.

PEREIRA, Júnia Sales; CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. Sentidos dos tempos na relação museu/escola. In: **Cad. Cedes**, Campinas, 2010, vol. 30, n. 82, p. 383-396.

PEREZ LUÑO, Antonio Enrique. El Derecho y los Derechos en la Era de la Globalización. In: FABRIZ, Daury Cesar (Et al.). **O Tempo e os direitos humanos**. Vitória: Acesso; Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p. 53 - 64.

PIZARRO, Eduardo. Marquetalia: el mito fundacional de las FARC. **UN Periódico**, Bogotá, 3 maio. 2004. Disponível em: <<http://historico.unperiodico.unal.edu.co/Ediciones/57/03.htm>> . Acesso em: 29 set. 2013.

PNUD. **Desplazamiento forzado tierras y territorios**: agendas pendientes: la estabilización socioeconómica y la reparación. Bogotá: INDH, 2011.

PRIETO, Fabio. (Et al.). **Hipertexto sociales 9**. Bogotá: Editorial Santillana, 2010.

PRIMER ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE MUSEOS. **Declaración de la ciudad del Salvador, Bahia, 2007**. Disponível em: < http://www.ibermuseum.org/wp-content/uploads/2011/04/declaracion-de-la-ciudad-de-salvador_cast.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2013.

PULIDO, David. **La Biblioteca de Jorge Eliécer Gaitán** (Apuntes sobre su perfil Intelectual). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. 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 de 10 de junio de 2011, Congreso de la República**, Bogotá, 10 jun. 2011. Disponível em: <http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2011/ley_1448_2011.html>. Acesso em: 10 set. 2013.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. **Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994, Congreso de la República**, Bogotá, 8 feb. 1994. Disponível em: <http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1994/ley_0115_1994.html#1> Acesso em: 25 out. 2013.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Constitución (1991). **Constitución Política de Colombia**. Bogotá, Legis: 2009.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto 1002 de 1984. Por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. **Diario Oficial No. 36615 de 18 de mayo de 1984, Presidencia de la República**, Bogotá, 24 abr. 1984. Disponível em: < http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103663_archivo_pdf.pdf>. Acesso em: 22 out. 2013.

RODRIGUES BRANDÃO, Carlos. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

RODRIGUEZ ÁVILA Sandra Patrícia; SÁNCHEZ MONCADA Olga Marlene. Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra. In: **Revista Reseñas**. Argentina: APEHUN, 2009, Nº 7, p. 1-20.

RODRIGUEZ ÁVILA Sandra Patrícia. Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. In: **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, 2012, N.º 62, p. 165-188.

RODRÍGUEZ, Hernán. (Et al.). **Identidades 9 Sociales**. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2004.

RODRIGUEZ, Víctor Manuel. Introducción a los derechos humanos. In: GONZÁLEZ, Pablo Elías (Comp.). **Derechos Humanos**: Fundamentación, obligatoriedad y cumplimiento. Bogotá: Universidad Libre, 2008. p. 23 - 95.

SALVAT BOLOGNA, Pablo. A favor del derecho a la memoria: cinco notas provisionales. In: **Cuadernos Judaicos**, 2008, No 25, p. 261-271.

SILVA ROMERO, Marcel. **Flujos y reflujos**: Proyección de un siglo de derecho laboral colectivo en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2005.

SIQUEIRA CASTRO, Carlos Roberto. Constituição e Internacionalização dos Direitos Humanos. In: FABRIZ, Daury Cesar (Et al.). **O Tempo e os direitos humanos**. Vitória: Acesso; Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p. 125-149.

SOLER, Sandra. Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Colombia. In: **Discurso & Sociedad**, 2008, Vol. 2, Nº. 3, p. 643 - 678. Disponible em: <<http://www.dissoc.org/ediciones/v02n03/DS2%283%29Soler.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2013.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. **Infografía de la Casa Museo Gaitán**. Bogotá: CMG / DMPC, 2013. Folheto. Disponível em: <http://www.museos.unal.edu.co/sccs/plantilla_museo_3.php?id_museo=4&id_subseccion_museo=473>. Acesso em: 15 nov. 2013.

URIBE, Richard. **Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina**. Bogotá: CERLALC, 2006. Disponível em: <http://www.cerlalc.org/secciones/libro_desarrollo/Textos_Escolares.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2014.

YASUAKI, Onuma. Towards an intercivilizational approach to human rights. For universalization of human rights trough overcoming of a westcentric notion of human rights. In: **Asian Yearbook of International Law**, 1997, Vol 7, p. 21-81.

YUNEN, Rafael Emilio. **Educar para no olvidar**: los museos y la formación de memoria. In: Seminario Internacional Museos y Educación: otras formas, otros medios, otros lugares. Cartagena. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para estudantes.

Nombre/ Curso/ Colegio.

Preguntas antes de comenzar la visita.

1. ¿Crees que existe un conflicto armado en el país?
2. ¿Qué sabes sobre ese conflicto? ¿Cuál fue su origen?
3. ¿Cuáles son los grupos armados que participan de ese conflicto? ¿En qué se diferencian?
4. ¿De dónde recibes las principales informaciones que tienes sobre el conflicto?
5. ¿Ya vieron en clase el tema del origen del conflicto armado interno? ¿Qué discutieron? ¿Qué dudas tienes sobre el tema?
6. ¿Qué indicaciones recibiste del profesor antes de venir al museo?

Preguntas después de realizada la visita.

7. ¿Cómo evalúas la visita que acabas de realizar? ¿Qué fue lo que más te gustó? ¿Qué cosas mejorarías?
8. ¿Cambió en algo lo que pensabas del origen del conflicto armado en Colombia? ¿Por qué?
9. ¿Notas diferencias entre los relatos que escuchaste en esta visita y otros que hayas escuchado antes sobre el conflicto armado? Si es así, ¿por qué crees que son diferentes?
10. ¿Cómo le explicarías el conflicto armado colombiano a una persona que no conoce sobre el tema?
11. Esta historia que acabas de contar, ¿afecta en algo tu vida? ¿Por qué?
12. Para ti, ¿és importante saber historia? ¿Por qué?
13. ¿Cómo te gustaría que te enseñaran historia?
14. ¿Quieres decir algo más sobre el tema?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para professor.

Nombre/colegio.

- 1.Cuál es su formación?
- 2.¿Cómo evalúa la visita que acaba de realizar? ¿Qué aspectos resalta? ¿Qué cosas mejoraría?
3. Por qué decidió organizar una visita a este museo? Cuáles eran sus objetivos con esta actividad?
4. Ya abordaron el tema de los orígenes del conflicto armado colombiano en clase? Cómo fue abordado?
5. Cuáles son las principales fuentes de información que usa para abordar el tema del conflicto armado con los estudiantes?
6. Qué texto escolar está usando actualmente?
7. Usted conoce los *Estándares Básicos de competencias* del Ministerio de Educación para Ciencias Sociales? (Sobre todo en relación con el tema del conflicto armado y la violencia). Qué opinión le merecen? Cómo cumple con estos propósitos?
8. Cuáles cree usted que son las principales fuentes de información de los estudiantes con relación al conflicto armado interno?
9. Desea aclarar o complementar alguna información?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para os guias do museu.

1. Cuál es su formación?
2. Hace cuánto tiempo trabaja en el museo?
3. Cómo son preparadas las visitas guiadas? Cuáles son las principales fuentes de información usadas?
4. Cómo son evaluadas las visitas?
5. Cómo son usados los relatos orales que llegan al museo?
6. Cuáles son los principales objetivos en la realización de recorridos guiados con estudiantes?
7. Cómo se aborda el tema del origen del conflicto armado interno en las guías?
Es un contenido implícito o explícito en los recorridos?
8. Cuáles son las principales reacciones que usted percibe de los estudiantes cuando se aborda el tema del conflicto armado o de la violencia?
9. De acuerdo con su experiencia, como es el nivel de conocimiento y análisis que tienen los estudiantes visitantes sobre el tema del conflicto armado?
Existen diferencias dependiendo de los colegios? Si es así, a qué cree usted que se deben esas diferencias?
10. Cuáles cree usted que son las principales fuentes de información de los estudiantes con relación al conflicto armado interno?
11. Desea aclarar o complementar alguna información?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para o diretor do museu.

1. Cuál es su formación?
2. Hace cuanto tiempo trabaja en relación con la Casa Museo JEG?
3. Cómo está organizado el Sistema de Patrimonios y Museos de la Universidad Nacional en relación con la Casa Museo? Es decir, que personas toman decisiones sobre las actividades del museo?
4. Cuál cree usted que es el impacto del trabajo que se realiza en la Casa Museo JEG, teniendo en cuenta la temática que maneja?
5. Qué objetivos y/o actividades tiene la Casa Museo en relación con el trabajo con estudiantes y profesores?
6. Considera que el presupuesto y el personal que tiene actualmente el museo, es el adecuado y suficiente para realizar sus objetivos?
7. Cómo son definidos los contenidos que se trabajan en el museo?
8. Cómo el museo dialoga con el tema del conflicto armado interno? Qué actividades son realizadas en este sentido? Qué actividades le gustaría realizar?
9. Desea aclarar o complementar alguna información?

APÊNDICE E - Roteiro de observação de visita ao museu.

Informações básicas.

1. Caracterização da escola quanto à sua gestão (público, privado), localização (rural, urbano) e condição econômico-social.
2. Data da visita.
3. Série e número de estudantes da turma.
4. Professores acompanhantes.
5. Guias que realizaram os percursos.

Sobre a visita.

6. Chegada e recebimento ao museu. Introdução ao tema.
7. Atitudes dos estudantes durante o percurso: manifestam interesse? Perguntam? Podem intervir na fala do guia? São valorizadas suas intervenções?
8. Atitudes do guia durante o percurso. É claro na sua exposição? Tem domínio do tema? Interage com os estudantes?
9. Como foi a participação do professor durante a visita?

Sobre os conteúdos.

10. Como o guia abordou o tema das origens do conflito armado interno?
11. Teve discussão ou diálogos com os visitantes sobre o tema das origens do conflito armado?
12. Que representações são construídas e podem ser construídas pelos estudantes sobre o conflito armado a partir dos objetos presentes no museu?
13. Observações adicionais relevantes.

ANEXOS

ANEXO A - Livro didático de Santillana abordando o tema das guerrilhas.

Componente: Relaciones con la historia y las culturas

Movimientos estudiantiles

En la década de 1970, la población estudiantil de la educación media y superior colombiana, vivió un importante cambio de mentalidad. Los estudiantes tomaron elementos de la revolución cubana, las protestas de mayo de 1968, y los diferentes sucesos nacionales. Estas influencias generaron en los estudiantes reacciones en contra de los dos partidos políticos tradicionales y del sistema capitalista. Durante las décadas de 1960 y 1970, el movimiento estudiantil mantuvo una férrea oposición en contra de los gobiernos de turno.

El movimiento obrero

Desde 1930, el sindicalismo colombiano estuvo condicionado por las políticas de los dos partidos tradicionales. Las dos centrales obreras CTC, de tendencia liberal, y la UTC, de tendencia conservadora, se encargaron de orientar la ideología de los sindicatos según los intereses bipartidistas. Sin embargo, esta situación empezó a cambiar con el establecimiento del Frente Nacional. Las dificultades económicas por las que atravesaba el país a comienzos de los sesenta, tales como el elevado costo de vida y las malas condiciones laborales, causaron descontento en el sector obrero. Además, la injerencia de la Revolución cubana dio un nuevo impulso a la izquierda, que empezó a ejercer influencia dentro de las organizaciones obreras. Como consecuencia de ello, los sindicatos se fortalecieron y progresivamente se distanciaron del bipartidismo liberal y conservador. Además, la creación de la **Confederación Sindical de Trabajadores de Colombia, CSTC**, en 1964 contribuyó para que los sindicatos empezaran a buscar mejoras laborales, salariales y de salud. Para 1971, el movimiento obrero fue mucho más sólido que en los años anteriores, tanto, que incluso, se conformó una nueva central obrera, la CGT. Sin embargo, a finales de los setenta se produjeron varias divisiones en las centrales obreras, que las llevaron a perder parte de su injerencia política en algunas regiones del país. Para 1977, cuando se presentó el paro nacional, su presencia, aunque fue representativa, sólo estuvo orientada a una lucha reivindicativa en el orden salarial, y dejó de lado cuestiones como la estabilidad laboral y las mejoras en el servicio de salud.

Las guerrillas

La implantación del Frente Nacional coincidió con el desarrollo y consolidación de la Revolución cubana, la cual estimuló el desarrollo de movimientos insurreccionales armados en Colombia. Entre las causas que motivaron el surgimiento de grupos armados, podemos señalar la exclusión política de aquellos movimientos diferentes de los partidos tradicionales y el auge de las **teorías foquistas** impulsadas por el "Che" que aseguraban que cuando las condiciones individuales no eran suficientes para que las masas efectuaran la revolución socialista, un pequeño foco de personas armadas podría lograr con cierta rapidez que la revolución se expandiera, para obtener el levantamiento de las masas y el derrocamiento del régimen. Veamos.

En 1959, se desató la Revolución cubana, cuya influencia fortaleció las aspiraciones de quienes rechazaban el Frente Nacional. Según los partidarios del pensamiento revolucionario, el país presentaba las condiciones necesarias para llevar a la práctica las teorías foquistas. Adicionalmente, el **Partido Comunista Colombiano, PCC**, fue declarado ilegal lo que debilitó su posición política. De otra parte, los movimientos ajenos a los partidos tradicionales y la tendencia del Estado a cerrar espacios de expresión política, avivaron la búsqueda de una salida que concluyó con la aparición de los primeros movimientos guerrilleros, entre los que podemos destacar: el Movimiento Obrero Estudiantil Campesino, **Moec**; el Ejército de Liberación Nacional, **Eln**; las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, **Farc**; el Ejército Popular de Liberación, **Epl**; el Partido Revolucionario de los Trabajadores, **Prt**; y el Movimiento 19 de Abril **M-19**.



Protesta estudiantil.



Manifestación del Movimiento Obrero Independiente MOIR, en los años sesenta.



Jaime Bateman, líder del M-19.

© Santillana | 193

ANEXO B - Livro didático de Norma abordando o tema das guerrilhas.

Dumas Aljure, al centro, con sombrero y Guadalupe Salcedo a la derecha, en la entrega de guerrilleros en los llanos en 1953.

A pesar del surgimiento de los movimientos sindicales, el **bi-partidismo** se mantuvo como única forma de organización y representación política de la sociedad colombiana. Su estructura organizativa se articuló a través de las instituciones del Estado, en las que no se admitía la participación de fuerzas distintas a la liberal y a la conservadora.

Entre 1948 y 1958, el enfrentamiento entre liberales y conservadores dio lugar a la época de la historia colombiana conocida como "La Violencia", durante la cual el pueblo colombiano se adhirió a uno o a otro partido definiendo la forma de organización de la sociedad.

Guerrillas, marchas y paros

En este contexto, los liberales organizaron las **guerrillas liberales** para oponerse a la exclusión de que habían sido víctimas por parte del partido conservador que se mantenía en el gobierno. Por su parte, los conservadores conformaron los grupos **chulavitas**, también conocidos como los pájaros, que en su afán de eliminar a sus opositores, sembraron el terror en las zonas rurales.

Cuando la confrontación puso en peligro la estabilidad del régimen, liberales y conservadores organizaron el **Frente Nacional**, como una manera de mantener en sus manos el control del Estado. Así durante 16 años, se alternaron el manejo del Estado pero excluyendo cualquier otra opción política que tuviera la intención de entrar a disputarles sus prebendas.

El Frente Nacional tuvo un doble efecto en la forma de organización de la sociedad, de un lado, la identidad de partido se fue diluyendo de tal manera que los ideales de liberales y conservadores no tuvieron diferencias significativas en cuanto a la dirección de la sociedad y a la manera de administrar el Estado. De otro lado, se afianzaron las formas ilegales de participación política como la guerrilla. A comienzos de los años sesenta aparecieron las FARC, en 1965 apareció el ELN, en 1967 el EPL y en 1970 el M-19. Los grupos paramilitares surgieron, entre otras razones, como una respuesta de algunos sectores sociales para oponerse a los excesos de la guerrilla.

A partir de 1965 proliferaron en Colombia las marchas, los paros y las protestas populares como una forma de participación del pueblo para rechazar las medidas del gobierno. Estas expresiones pusieron en evidencia el malestar de la sociedad que se sentía excluida de la esfera de poder y la necesidad de crear vías alternas de expresión y de exigir al Estado la participación de la sociedad civil en la construcción de las políticas que afectan a toda la comunidad.

Entrega de guerrilleros en 1953.

Desarrolla tus competencias

1. Elabora un cuadro comparativo acerca de las formas de participación presentes en nuestro país en la época de la Colonia y en la época de la Independencia. Plantea tus conclusiones al respecto.
2. Escribe a manera de artículo periodístico, cómo se organizó la sociedad colombiana del siglo XX, en torno a los partidos políticos, los movimientos sindicales y los grupos armados al margen de la ley.
3. Explica cómo participan actualmente los colombianos en la organización del país y sustenta tu apreciación con una noticia de prensa.

Indicadores de desempeño

- Compara formas históricas de participación.
- Reconoce formas actuales de participación de la sociedad colombiana.

34 Identidades

ANEXO C - Livro didático de Santillana abordando o tema do paramilitarismo.



Cultivos de coca.

Narcotráfico y paramilitares

Además del accionar de las guerrillas, durante la década de los ochenta, nuestro país también enfrentó el flagelo del narcotráfico y de los paramilitares. Estos actores armados causaron la muerte de civiles, políticos y militares.

El narcotráfico en los ochenta

La expansión de cultivos ilícitos en Colombia se inició a mediados de los años setenta con plantaciones de marihuana en departamentos como Caquetá, Valle del Cauca, Magdalena y Atlántico. Para la década de 1980, los llamados “narcos” controlaron el tráfico de **estupefacientes** a nivel internacional. Haciendo uso del dinero ilícito, se relacionaron tanto con los sectores sociales más altos como con la población carente de oportunidades. A través de obras, como la construcción de viviendas y de centros populares de recreación, los narcos se hicieron merecedores de las simpatías de mucha gente, lo cual les permitió conformar grupos de jóvenes sicarios dispuestos a obedecer fielmente sus órdenes.

A partir de la reforma tributaria de 1983, se produjo cierta relación entre el narcotráfico y algunos funcionarios del gobierno, a tal punto, que los traficantes brindaron la posibilidad de ofrecer su dinero para “sanear” la economía nacional. Como resultado de este ofrecimiento, se plantearon debates sobre la posible legalización de la droga. En este ambiente, surgieron en el escenario político el Movimiento Latino Nacional, representado por el narcotraficante **Carlos Lehder**; y Civismo en Marcha, de **Pablo Escobar Gaviria**. Otros traficantes, como **Gonzalo Rodríguez Gacha**, aunque no participaron directamente en política, tuvieron ingerencia en las candidaturas de sus socios y en las de otros políticos.

La participación del narcotráfico en el gobierno se vio truncada ante la oposición de un sector de senadores y representantes, entre los que se destacó **Luis Carlos Galán Sarmiento**. Pero la situación tomó un rumbo distinto después de que el gobierno colombiano presentó un proyecto de extradición, como solución al problema del tráfico de drogas: los narcos iniciaron una guerra abierta contra el gobierno nacional y el país padeció una ola de violencia que se manifestó con carros-bomba y asesinatos selectivos. Una de las primeras víctimas fue el Ministro de Justicia, **Rodrigo Lara Bonilla**, asesinado el 30 de abril de 1984, por haber denunciado los nexos de varias personalidades colombianas con el narcotráfico.

El paramilitarismo

A comienzos de los años ochenta, los narcotraficantes financiaron grupos paramilitares para defender sus intereses frente a las guerrillas. Por tanto, estos grupos paramilitares iniciaron una persecución contra todo lo que ellos consideraban comunista, de modo que los líderes campesinos, sindicalistas y activistas comunitarios fueron el blanco de sus acciones armadas. Esta situación activó la llamada **guerra sucia**, especialmente durante el gobierno de Belisario Betancur, con cuya política de paz no simpatizaron los llamados “paras”. El resultado de esta guerra fue el crecimiento de la intolerancia social que se manifestó con el asesinato de muchas personas. De esta manera, a partir de 1985, se incrementó la violencia con el fortalecimiento de estos grupos de “justicia privada”. Los asesinatos selectivos de políticos de izquierda, activistas de paz y miembros de organizaciones no gubernamentales fueron la constante en aquellos días. **Jaime Pardo Leal** y **Bernardo Jaramillo**, líderes de la **Unión Patriótica** fueron ajusticiados. Lo mismo ocurrió con **Carlos Pizarro Leongómez**, ex dirigente del M-19.



Rodrigo Lara Bonilla.

200 | Acción de pensamiento: Comprendo los efectos perjudiciales del narcotráfico para Colombia.

Fonte: PRIETO, Fabio. (Et al.). Hipertexto sociales 9. Bogotá: Editorial Santillana, 2010. p. 200.

