

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial

Del 3 de abril de 1981



***NOSOTROS TENÍAMOS TABLERO: EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE
COMBATIENTES DE LAS FUERZAS ARMADAS REVOLUCIONARIAS DE
COLOMBIA FARC-EP (1965-1984)***

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

Presenta

DIANA PATRICIA CARO NARANJO

Directora DRA., Marisol Sylva Laya

Lectoras: DRA., Luz María Moreno Medrano, Ibero

DRA., Cristina Sánchez Parra

CDMX, 2021

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS 3

RESUMEN 5

Mapa de Colombia 6

INTRODUCCIÓN 7

Estructura de las FARC-EP (1965-1984) 9

CAPÍTULO I

**CONSIDERACIONES ONTOLÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS Y
CONTEXTUALES DEL ESTUDIO 11**

La pedagogía y la educación popular en el análisis de las experiencias de las FARC-EP... 14

Investigar a las FARC-EP. Reflexiones sobre la construcción metodológica..... 16

Las Conferencias Nacionales Guerrilleras como primera delimitación temporal 18

Lecturas fundamentales para la comprensión del objeto de estudio 20

Los lugares del diálogo con las y los excombatientes 26

Las categorías emergentes 27

Anotaciones sobre los estudios que toman como caso a las FARC-EP 29

Anotaciones sobre las guerrillas latinoamericanas 31

CAPÍTULO II

**LA PERSONA EN SU CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO: LA GUERRILLA COMO
OPCIÓN 35**

El hombre que definió a la guerrilla como su escuela: Isaías Trujillo (1971)..... 36

Fancy María Orrego Medina “si no calificas te devuelven para la casa” (1978)..... 39

Un ingreso “medio raro” o las tareas de formación política de Olga Marín (1981)..... 44

Un diálogo cruzado sobre la vida de María Buendía y Jacobo Arenas, el pedagogo de las
FARC-EP 52

CAPÍTULO III

REFLEXIONES SOBRE LA GUERRILLA COMO ESCUELA.....55

Orientaciones del proceso educativo de las FARC-EP con base en las experiencias de los y las combatientes.....	57
Fundamentos de una educación política.....	57
La formación de la conciencia como parte de la línea educativa	59
Estudiar como orden y como sanción.....	62
¿Educación Popular desde la Perspectiva Freireana?.....	65
Desarrollo de las estrategias de enseñanza y los recursos educativos utilizados	66
Las escuelas para la formación de cuadros.....	67
Cursos para la formación de comandantes	72
Estrategias pedagógicas utilizadas.....	73
Cartilla para la formación ideológica	78

CAPÍTULO IV

LEER Y ESCRIBIR EN LA GUERRILLA..... 82

Algunos usos de la escritura	84
Algunos usos de la lectura	87
Enseñanza de la lectura y la escritura.....	90

CONCLUSIONES

FUNDAMENTOS Y PRÁCTICAS QUE DIERON SOPORTE AL PROCESO EDUCATIVO DE LAS FARC-EP..... 95

El para qué de la formación.....	95
Algunos de los principales aspectos de la formación y los recursos educativos utilizados .	97
Algunos usos de la lectura y la escritura	97
Significados atribuidos a la formación	98

ANEXOS 100

BIBLIOGRAFÍA 104

AGRADECIMIENTOS

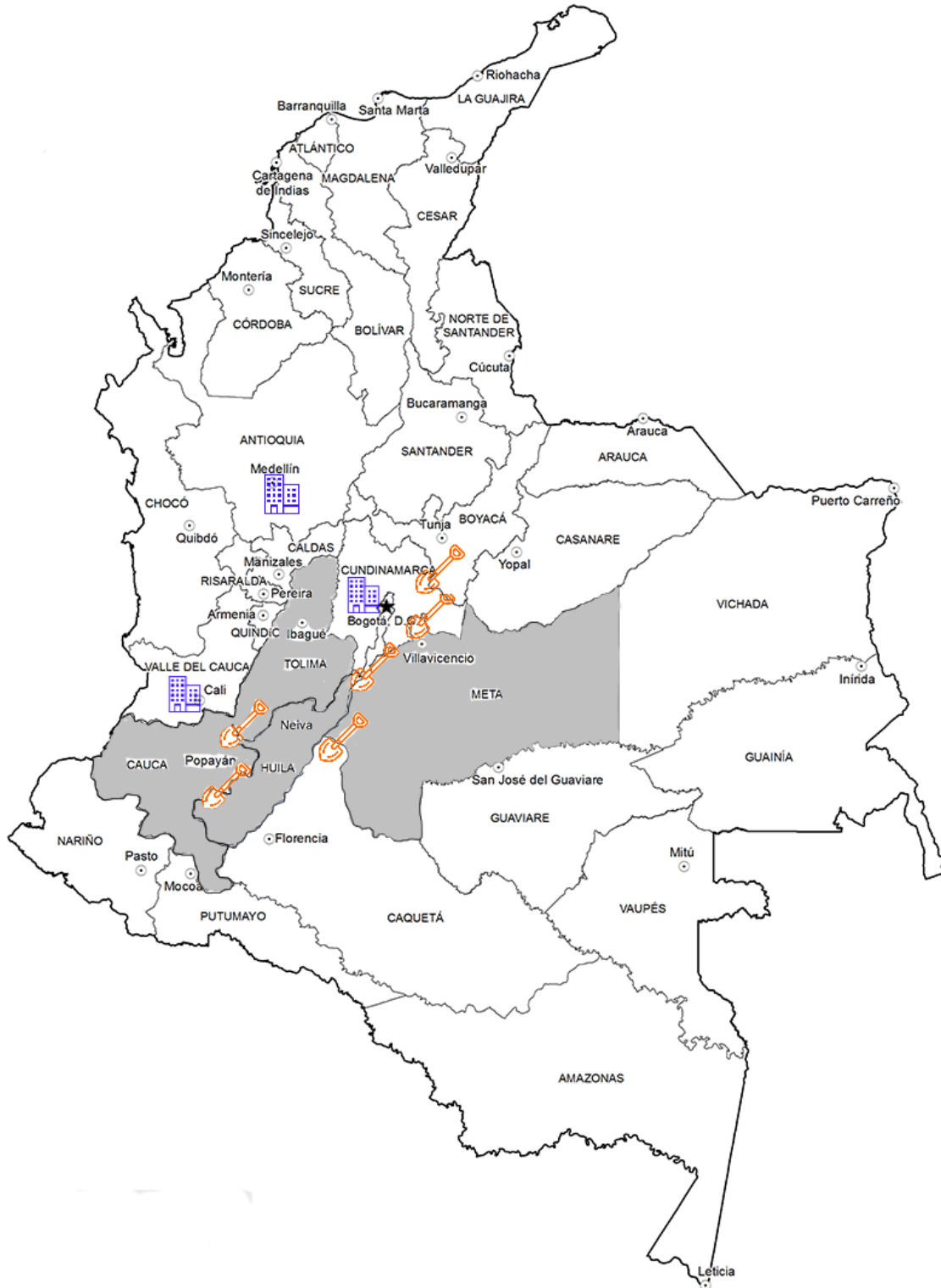
Realizar este trabajo exigió de variados e invaluable apoyos emocionales, académicos, económicos. Por eso quiero agradecer a Paola Duque, sin quien no hubiese sido posible establecer un puente de confianza con los y las excombatientes. A Esteban Tavera, quien fue mi primer lector y con quien enruté aspectos vitales del trabajo investigativo. A mis maestras y maestros de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, quienes me escucharon infinidad de veces, me hicieron críticas, devoluciones y aportaron conocimientos fundamentales para mi formación en investigación. A mi asesora, Marisol Silva, por acompañarme durante los dos años de mi estancia entre México y Colombia, así como a las lectoras por su agudeza y sensibilidad frente a un tema difícil como la guerra, el contexto y los sujetos que la constituyen. También, agradezco a personas que integran el Colectivo por la Paz en Colombia desde México, COLPAZ, en específico a María Isabel Mazo y a Sara Sofía Carreño, amigas y compañeras entrañables en esta búsqueda colectiva por la paz en Colombia y América Latina. Por último, le agradezco a mi familia, a mis amigas y amigos por apoyarme, escucharme, abrazarme cuando lo he necesitado.

A las y los firmantes del acuerdo de paz.

RESUMEN

En la base de este estudio cualitativo se plantea el problema de la formación de combatientes del grupo insurgente Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) como parte de las estrategias para la consolidación de este proyecto político-militar durante sus dos primeras décadas y los cuatro primeros años de la tercera. Se trata de un problema educativo con una presencia escasa dentro de la producción académica colombiana, que ha prestado atención a otros aspectos relacionados con la constitución y el desarrollo de los grupos insurgentes en el país. En coherencia, este proyecto tiene como objetivo identificar, a partir de experiencias de combatientes del grupo, algunos de los fundamentos y las prácticas que daban soporte al proceso educativo entre los años 1965 y 1984. Desde algunos elementos del enfoque narrativo, los referentes fundamentales para esta identificación son los diálogos sostenidos durante el desarrollo del trabajo de campo en Colombia con combatientes que ingresaron durante la delimitación temporal definida y los documentos biográficos, autobiográficos y políticos producidos por esta organización armada.

MAPA DE COLOMBIA



Pinterest. (s.f.). [Mapa de Colombia, Colombia en Pinterest]. Recuperado el 20 de enero, 2021, de: <https://co.pinterest.com/pin/653725702137525581/>

INTRODUCCIÓN

El nacimiento del grupo guerrillero *Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo*¹, FARC-EP, es un hecho clave para la historia de Colombia y América Latina. Este grupo, fundado al sur del territorio colombiano en el año 1964, agrupó durante sus primeros años, y según lo que evidencia el proceso de dejación de las armas, durante casi toda su trayectoria, personas oriundas de las comunidades campesinas. Su fundación, precedida por el periodo conocido como la violencia (1948-1953), tuvo que ver con la cruenta confrontación entre conservadores y liberales², con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán³, y con la división de los liberales entre *limpios* y *comunes*⁴. Así como también con el conocido ataque a Marquetalia, zona de colonización campesina en el departamento del Tolima, sobre la cual el ejército colombiano descargó un ataque militar en mayo de 1964⁵; batalla que rodeó la aparición de personajes vitales para la historia de las FARC-EP, como Jaime Guaracas, Ciro Trujillo, Manuel Marulanda Vélez, Jacobo Arenas, Hernando González Acosta y otros; llamados "marquetalianos", grupo conformado por 48 campesinos (Ferro y Uribe, 2002, p. 32). El ataque a Marquetalia fue, en consecuencia, el inicio de una confrontación armada que culminó con la transición de este grupo a la vida civil 54 años después de acontecido.

Este brevísimo panorama histórico es necesario para introducir este trabajo titulado *Nosotros teníamos tablero: experiencias de formación de combatientes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo FARC-EP (1965-1984)*. Investigación en la que pongo en escena un objeto característico de los espacios educativos, extrapolado a un escenario educativo poco convencional, el de las selvas y las montañas

¹ Fue solo hasta la realización de la Séptima Conferencia, entre el 4 y el 12 de mayo de 1982, que las FARC agregó a su sigla las letras EP, de Ejército del Pueblo. En vista de la delimitación temporal de este estudio, se tendrá en cuenta el nombre que adoptó la guerrilla después de esta fecha (Beltrán, 2015, p. 163).

² Dos partidos políticos tradicionales.

³ El 9 de abril de 1948 es recordado por el asesinato de este líder liberal que representaba los intereses de las mayorías liberales. Su muerte desembocó una fuerte revuelta social, conocida como el bogotazo y dio inicio al periodo de La Violencia. Uno de los textos más relevantes sobre el tema fue escrito por Orlando Fals Borda, Germán Campo Guzmán y Umaña Luna en 1962, titulado *La Violencia en Colombia, estudio de un proceso social*.

⁴ Según cuenta Alfredo Molano (2016), en El Davis, uno de los primeros asentamientos campesinos, los limpios y los comunes tenían un Estado Mayor Unificado para coordinar, entre otras cosas, acciones bélicas conjuntas. Dicha unión se rompió cuando, los comunes, de filiación comunista, decidieron adoptar el programa del Movimiento Popular de Liberación Nacional, el 15 de agosto de 1952 (p. 24). Tanto la filiación como las orientaciones comunistas, fueron puntos a los cuales los limpios no quisieron suscribirse.

⁵ Ibidem, 2016, p. 50.

colombianas que fueron habitadas por los guerrilleros y guerrilleras de las FARC-EP y lo retomo de una de las entrevistas realizadas a una combatiente de la otrora guerrilla, integrante actual del partido político *Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común*, en adelante FARC.

Este partido emergió de la implementación del acuerdo de paz entre las FARC-EP y el gobierno colombiano en el año 2016. Acontecimiento vivido por colombianas y colombianos dentro y fuera del país con escepticismo y esperanza, oscilación que tiene como eje los múltiples intentos de pacificación que no han tenido un feliz término o se han quedado a medio camino⁷; intentos que han comprendido a las FARC-EP como uno de los grupos relevantes para la negociación debido a su capacidad militar y política en el país.

Hoy la implementación del acuerdo es parte de una apuesta académica que tiene como propósito fortalecer los proyectos de reincorporación dirigidos a los y las excombatientes en diferentes dimensiones. Dos de esas dimensiones son la educativa y la histórica, con los relatos, las memorias y las diferentes explicaciones sobre la existencia y prevalencia del conflicto armado colombiano. Es este el panorama en el que surge la inquietud por el proceso educativo de las FARC-EP durante sus años de fundación y consolidación como guerrilla ¿Quiénes han sido? es una pregunta de relevancia que sirve como matiz en los proyectos educativos puestos en marcha actualmente con esta población. Reitero, por esto, que este estudio se enmarca en un tipo de producción académica que busca aportar a la reincorporación de los y las excombatientes a partir del análisis y la comprensión de sus condiciones históricas de surgimiento, consolidación y evolución.

Bajo este orden de ideas, en el primer capítulo expongo aspectos teóricos, metodológicos y contextuales que componen la investigación; en el segundo me centro en el contexto social e histórico de las personas entrevistadas y expongo las razones de ingreso a la insurgencia; en el tercero describo las características de algunos de los elementos del proceso educativo de las FARC-EP y en el cuarto hago un énfasis en algunos de los usos que tuvo la lectura y la escritura en el proceso formativo. Finalmente, cierro este documento con

⁷ El primer intento de diálogo de paz que tuvo las FARC con el gobierno colombiano fue en 1984 durante el mandato presidencial de Belisario Betancur (1982-1986). Negociación que involucró no solo a la guerrilla de las FARC-EP sino también al grupo guerrillero 19 de Abril (M-19). Con las FARC-EP se alcanzó una firma de cese al fuego el 28 de marzo de 1984 (Ibidem, 2015, p. 164), pero con el M-19 no se realizó un pacto de tal envergadura, y en noviembre de 1985 este grupo guerrillero se tomó el palacio de justicia, lo que tuvo como consecuencia 97 personas asesinadas, 12 más desaparecidas y un intento de pacificación fallido (Pacifista, 2018).

la exposición de las conclusiones y las preguntas que podrían brindar pistas para otras investigaciones que tomen como objeto de estudio la educación de los grupos insurgentes u otros grupos armados que han operado en territorio colombiano, como un aporte a los procesos de reincorporación de los y las combatientes a la vida civil.

ESTRUCTURA DE LAS FARC-EP (1965-1984)

Las FARC-EP se definió a sí misma como “un movimiento revolucionario de carácter político militar” que agrupó, importantemente, a comunidades campesinas. Ideológicamente se definieron por los postulados del marxismo leninismo y durante los años de combate (54 en total) contaron con una estructura soportada en el Centralismo Democrático. Ferro y Uribe (2002), quienes analizaron la estructura organizativa de las FARC-EP, explican que, como parte de la institucionalización del grupo guerrillero, sus fundadores lograron consolidar una estructura organizativa que incluyó cuadros de poder, organismos de control, normas internas de funcionamiento y modalidades de financiación (p. 40).

Estos mismos autores detallan en su investigación que dicha estructura pretendió “la integralidad al unir lo político y lo militar articulando los organismos políticos, los de dirección y los militares” (Ibid., p. 51). Entre los organismos políticos estaban la célula política, las asambleas generales y la Conferencia Nacional, y destacan que “el punto relevante de la célula política es su conexión con la unidad militar básica (la escuadra), lo que se traduce en que los miembros de la organización se sientan partícipes de un grupo que es a la vez político y militar.” (Ibid., p. 43). Se encuentran también, como parte de los organismos políticos, las Conferencias Nacionales de Guerrilleros, el Estado Mayor Central y el Secretariado del Estado Mayor Central. Para ilustrar su estructura política- militar de manera orgánica, elaboré la siguiente figura:

Estructura político militar de las FARC

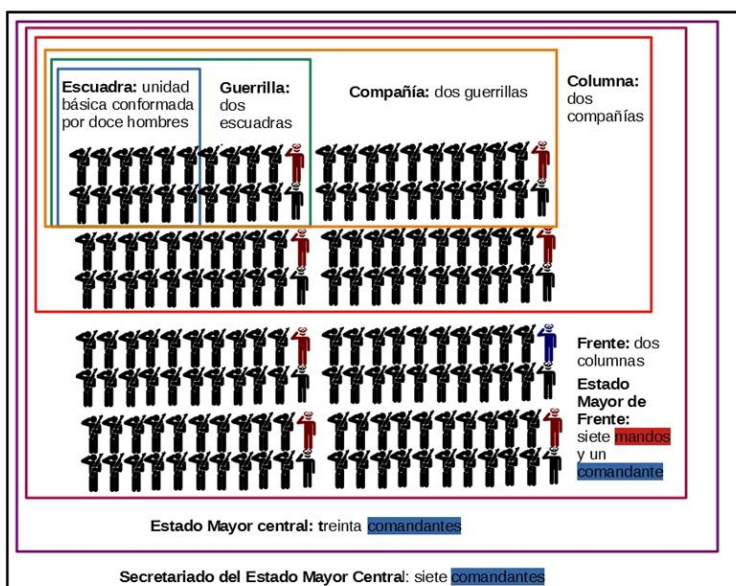


Figura 3. Estructura político-militar de las FARC-EP para la comprensión de su organización y complejidad interna desarrollada durante sus primeros años. Elaboración propia basada en las lecturas de (Beltrán, M, 2015; Ferro y Uribe, 2002).

Finalmente, advierten que, si bien la función de la estructura organizativa tuvo entre sus objetivos la participación y el mantenimiento de la unidad de criterios en todas las decisiones, los planes y los proyectos terminan por perder su fuerza dado el contexto de constante confrontación armada, cito: “la lógica de la guerra termina por quitarle peso a la instancia democrática de la Conferencia Nacional”, en vista de que en esta dinámica es la vida democrática de la organización la que se vio afectada, pues “en la práctica se desplaza la torna de decisiones hacia la cúpula.”(Ibid., p. 54).

CAPÍTULO I.

CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS, ONTOLÓGICAS Y CONTEXTUALES DEL ESTUDIO

La inquietud que me despertó la firma del acuerdo de paz (2012-2016) fue la principal motivación para realizar este estudio. Esto lo he vivido de muchas maneras, y me atrevo a decir que ha tenido consigo diferentes dimensiones. A veces la dimensión ha sido política, otras, académica, del papel de la investigación y de mi papel como investigadora, en otros momentos ha sido emocional, de rabia, tristeza, miedo o alegría ante lo que acontece en relación con la implementación del acuerdo de paz. En ocasiones he sentido que fue este tema el que me tomó de la mano y no he sido yo quien lo ha tomado a él.

En un principio mi idea presentada para esta experiencia en la maestría habló de comunidades campesinas, lectura y escritura, para seguir con ello la pregunta por las prácticas sociales y culturales que emergen de los grupos organizados políticamente y el lugar de estas dos prácticas en los procesos de vinculación colectiva. Sin embargo, una vez en México, y en medio de una discusión apasionada con un amigo y colega sobre las condiciones necesarias para la construcción de paz ya firmado el acuerdo, emergió la preocupación por la reincorporación de los y las excombatientes a la vida civil a través de la validación de estudios, preocupación que tenía dos posibilidades, una, evaluativa de los proyectos de reincorporación actuales, y otra histórica, de indagación por la experiencia educativa de los y las combatientes que formaron parte de la consolidación del grupo como insurgencia, camino último por el cual opté.

Por otra parte, fue evidente que el acuerdo de paz reforzó una tensión social derivada, entre otras cosas, por la narrativa en disputa sobre el conflicto armado y el lugar de la guerrilla en estos años de confrontación con el gobierno. Parte de la prensa, desde la misma década del sesenta, despojó de su carácter político a las organizaciones campesinas que se organizaron como grupos de autodefensa al calificarlos de manera homogénea como bandoleros, lo que ha obstaculizado una distinción entre quienes, una vez dispuestos a usar

las armas para defender a sus familias y sus tierras, se encaminaron en algún proyecto político⁸. Prejuicio del cual la perspectiva académica debe tomar distancia.

Algo similar es mencionado por los investigadores Juan Guillermo Ferro Medina y Graciela Uribe Ramón (2002), a quienes cito cuando afirman:

La comprensión del conflicto armado colombiano se dificulta por la tendencia generalizada en los análisis a desconocer e ignorar la dimensión política de las FARC. La reducción de los miembros de esta organización a las categorías de "bandoleros" y "delincuentes" podría justificarse solamente desde los intereses puramente ideológicos de quienes los consideran así. Sin embargo, desde una perspectiva académica, se plantea la obligación de conocer y analizar el ideario y el contexto político de esta organización insurgente, con la intención de cualificar el debate sobre la guerra y la paz Colombia, proveyéndolo de mayores elementos de juicio sobre la naturaleza de uno de los actores. (p. 121)

Debo señalar ahora que la firma del acuerdo del 2016 tuvo como antesala el año 2011, cuando, después de cuatro décadas de agrupación campesina por la defensa de la tierra y con todo el acumulado social derivado del surgimiento, configuración y actuación de las distintas guerrillas que existieron y aun hoy prevalecen en el país⁹, el gobierno reconoció el conflicto armado interno, lo que marcó una diferencia con el gobierno anterior que prefirió nombrar a las FARC-EP como un grupo terrorista¹⁰ y así, como lo mencionan Ferro y Uribe, despojar de su condición política a un proyecto que tenía consigo una ideología marxista-leninista, como el mismo grupo lo expuso en su estatuto¹². Este cambio de perspectiva gubernamental no fue fortuito. Era un anuncio necesario para generar las condiciones políticas para la negociación.

No me detendré mucho en este punto, solo quiero anotar que este proyecto de investigación está en el marco de esta disputa, y que reconozco que el conflicto colombiano

⁸ Esto es abordado por Gonzalo Sánchez y Donny Meerthens (1983) en su libro *Bandoleros, gamonales y campesinos. El caso de la violencia en Colombia*.

⁹ Durante las décadas del sesenta y el setenta la historia de Colombia estuvo caracterizada por la emergencia de diferentes grupos entre los que se destacan: el Movimiento 19 de Abril (M-19), Quintín Lame (QL), el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), el Ejército Popular de Liberación (EPL), el Movimiento de Izquierda Revolucionaria – Patria Libre (MIR-PL) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN). Este último, junto con un reducto del EPL y las Farc-ep, constituyen tres de los grupos que aún existen.

¹⁰ Esta visión la construyo a partir de lo expuesto por Beltrán (2015) quien afirma que han existido versiones dominantes del conflicto armado colombiano sostenidas en la premisa básica de la condena moral, tácita o explícita de la violencia política, lo que ha sido funcional a las políticas de seguridad del estado.

¹² Artículo 2.

ha existido y ha cobrado, además, la vida de miles de personas, que dentro y fuera de los grupos armados han sido víctimas y victimarios de un problema irresoluto¹³.

Es por lo expuesto hasta ahora que considero que las FARC-EP tuvo un proyecto político insurgente que en sus años de existencia como guerrilla formó una base campesina para la cual el alzamiento en armas tuvo un significado más profundo del que se le puede atribuir si se le observa solo desde su aspecto militar. Para muchos y muchas no se trataba solo del fusil, sino de la posibilidad de gobernar desde sus ideales, y con esto la preocupación por la formación ideológica de los grupos guerrilleros estuvo vinculada con la preocupación por lo educativo. En relación con lo anterior, Alfredo Molano, asegura que el indígena y guerrillero, Quintín Lame, sirvió de inspiración para uno de los fundadores de FARC, Manuel Marulanda, cito:

Una de las obsesiones de Quintín Lame fue la educación del indio. Su secretario, Abel Tique, afirmaba: “Antes de llegar el general estábamos en la oscuridad, pero él nos trajo la doctrina y la disciplina para defendernos.” Estos dos términos-doctrina y disciplina- se encuentran a menudo en las preocupaciones de Manuel Marulanda. (2016, p.15)

Reitero entonces el “Nosotros teníamos tablero” para reflejar una búsqueda cuidadosa en relación con el objeto de estudio que, al tener escasos referentes metodológicos y de investigación en educación¹⁴, puede perderse (puedo perderme) en lo histórico y lo político, por lo que considero la importancia de pensar de manera específica las prácticas pedagógicas, aspecto vital para reflexionar sobre el problema social y la definición del problema de

¹³ Entre los autores y sus respectivas producciones al respecto del conflicto armado en tanto problema irresoluto, cabe destacar los trabajos de: Pizarro Leongómez, Eduardo. *La insurgencia armada: raíces y perspectivas*. En: Leal Buitrago, Francisco y Zamosc, León (Editores) y del mismo autor, el texto *Al filo del caos: crisis política en la Colombia de los años 80*. Bogotá: TM Editores-IEPRI, 1990, p.411-443; *Las FARC (1949-1966): De las autodefensas a la combinación de todas las formas de lucha*. Santa Fé de Bogotá: IEPRI-Tercer Mundo Editores, 1991; Díaz-Callejas, Apolinar. "La violencia en Colombia y el Viejo Nuevo Orden Mundial." En *Paz y guerra en conflictos de baja intensidad: el caso colombiano*, 1993. Alape, Arturo. *La Paz, la violencia: testigos de excepción*. Bogotá: Editorial Planeta, 1999; Cubides, Fernando. *Burocracias armadas: el problema de la organización en el entramado de las violencias colombianas*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2005; Corporación Observatorio para la Paz; *Guerras inútiles: una historia de las FARC*. Bogotá: Corporación Observatorio para la Paz, Intermedio, 2009; Pizarro Leongómez, Eduardo. *Las FARC (1949-2011). De guerrilla campesina a máquina de guerra*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2011; Cubides, Fernando. *Burocracias armadas: el problema de la organización en el entramado de las violencias colombianas*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2005.

¹⁴ Esto lo detallo en el apartado correspondiente a los estudios sobre FARC-EP desde distintas disciplinas, universidades y centros de investigación.

investigación (Saur, 2012), y enfocar la construcción del marco teórico desde el campo educativo y pedagógico con énfasis en la educación popular.

Y es curioso que, en este contexto de guerrillas en América Latina, Oscar Jara (1981) en su texto *La dimensión educativa de la acción política* traslade algunas expresiones que son propias de los grupos político-militares y las extrapole a la educación popular. Mi propuesta ante el panorama actual en Colombia consiste en concebir la acción educativa como una acción política (jugando un poco con el título propuesto por Jara) que encuentra en el lenguaje una posibilidad de emprender búsquedas que permitan hallar otras expresiones en relación con la educación que emerge de grupos que se definen a sí mismos como revolucionarios. No veo aquí “las armas, la táctica o la estrategia de la Educación Popular” como lo plantea Jara, sino que veo una posibilidad de construir otros lenguajes para nuevos momentos transicionales: los de la reconstrucción de la vida de los y las excombatientes como parte de la sociedad civil.

Así mismo, me planteo un cuestionamiento frente a la manera como el mismo contexto me lleva a utilizar ciertas expresiones ¿Cómo y quién define a las personas con las cuales estoy en diálogo? ¿Excombatientes? ¿Exguerrilleros? ¿Combatientes o insurgentes? Y ¿cómo esa manera de nombrar está permeada por “mis sombras” y por los “parlantes culturales” presentes en la cotidianidad que enmarca esta investigación? Que en otras palabras es una cuestión epistemológica que vincula mi lugar como intérprete con el de los sujetos interpretados (Bertely, 2000, p. 37).

LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DE LAS FARC-EP

La pedagogía, en tanto campo profesional que se pregunta por las características de una educación, su historia, las tradiciones pedagógicas y educativas desde las cuales se construye y se pone en marcha una experiencia educativa, así como por el cómo se está educando¹⁵, es decir, por la práctica pedagógica, fue el punto de partida para la construcción

¹⁵ Lo anterior lo expongo parafraseando a Andrés Klaus en Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, (2017, 31 de enero). La pedagogía explicada a los niños. [video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=KCPafPAb35c>

teórico-metodológica del estudio. De acuerdo con Alberto Martínez Boom (2012), hablamos de la práctica para dirigirnos a lo singular; no desde el quién lo hizo, sino desde la práctica que subyace alrededor de algo y que da cabida a que ese “algo” emerja (p. 58). En este caso, como mostraré más adelante, es posible vislumbrar prácticas pedagógicas subyacentes a la existencia de la guerrilla, y que hicieron parte de su institucionalización como grupo, así como también una serie de saberes funcionales al carácter político-militar de su organización.

Por otra parte, tengo en cuenta que, los estudios y las concepciones sobre Educación Popular en América Latina han sostenido un vínculo con los momentos históricos, las dinámicas sociales y políticas, los lugares (geográficos) de acción en los que se ha desarrollado la práctica y la producción teórica (Torres, 2000, p.19; Mejía, 2013, p. 62). Las ideas actuales, por ejemplo, han estado fuertemente vinculadas a las propuestas de Paulo Freire, para dar paso a la práctica educativa popular como parte de una pedagogía política impartida por y para los sectores populares por fuera de los sistemas educativos formales.

De acuerdo con Adriana Puiggrós (1983), la ruptura entre la visión inicial que vinculaba a la Educación Popular con la instrucción pública, se gesta a partir de los planteamientos de pensadores como Simón Rodríguez. En palabras de la autora “La perspectiva de Simón Rodríguez plantea la ruptura con el discurso pedagógico burgués europeo dominante y pretende construir una pedagogía verdaderamente democrática, que responda a las necesidades y demandas de la realidad latinoamericana” (p. 18).

Ya, adentrado el siglo XX, la relación entre lo pedagógico-político en la educación popular se ve de manera más clara debido a la producción teórica y empírica de Paulo Freire, a partir de quien, según Torres Carrillo (2011,) se generan “una serie de planteamientos educativos y propuestas pedagógicas que tienen como referencia el campo de relaciones entre educación y política, en particular el de las prácticas educativas intencionalmente emancipadoras” (p. 63).

Con lo anterior como base, me es posible ubicar los procesos educativos de los grupos guerrilleros dentro del marco general de la educación no formal, lo que distingue a la Educación Popular como una estrategia alternativa en la educación de adultos en el continente. Para esto, tengo en cuenta que, las ideas permeadas por la Educación Popular, tienen su raíz en la instrucción pública promovida por las oligarquías durante la consolidación

de los proyectos de nación en América Latina; instrucción que requirió una ruptura con sus ideas fundantes de lo que es la educación, para quiénes debe servir, y con algunas de sus prácticas.

Es mi propósito, entonces, fortalecer el debate de las pedagogías de izquierda vinculadas con marxistas y/o socialistas, aportar al conocimiento sobre los desarrollos de los procesos educativos que los mismos guerrilleros nombran como populares en tanto fenómeno educativo, y profundizar en las concepciones sobre lo que es la educación popular en el marco de un grupo de carácter político-militar, son aspectos que busca aportar este estudio. Vale aclarar que algunas consideraciones expuestas en este breve apartado las abordo con más detalle en el capítulo 3. Reflexiones sobre la guerrilla como escuela, capítulo en el que se desarrolla a partir, nuevamente de Puiggrós, cuando expone que “todo programa educativo tiene un contenido político y, tenga o no una adscripción partidaria, si se trata de educación popular debe tener como finalidad compartir las tareas de conocimiento, recreación y transformación de la realidad” (1983, p. 36).

INVESTIGAR A LAS FARC-EP. REFLEXIONES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Investigar el proceso educativo de las FARC-EP durante su momento de fundación y consolidación era una decisión que no podía tomar si no contaba antes con un apoyo para acceder a las fuentes. Para esto consulté a una persona cercana que trabajó en la defensa de presos políticos e integró el partido político FARC, quien, como una manifestación de confianza, me aseguró el diálogo con las personas que necesitara, así como el acceso a algunas fuentes documentales. En adelante el acompañamiento de esta persona fue clave, pues entre mi estancia en México y mi viaje a Colombia la sensación de desconfianza por parte de los y las excombatientes se acrecentó, entre otras cosas, a raíz de los asesinatos de muchos de ellos y ellas del 2016 hasta la fecha (2020)¹⁶.

¹⁶ A la fecha de realización del trabajo de campo, junio 2019, habían sido asesinados, según el periódico El Tiempo, 130 excombatientes, Tiempo, C. (2020). '*Unos 130 excombatientes de las Farc, asesinados desde el acuerdo*'. El Tiempo. Revisión el 24 Sep 2020, from <https://www.eltiempo.com/colombia/cali/unos-130-excombatientes-de-las-farc-asesinados-desde-el-acuerdo-376388>.

Una vez revisada la viabilidad del acceso a las fuentes establecí una primera delimitación temporal basada en las conferencias nacionales guerrilleras, específicamente entre la primera, realizada en 1965, y la sexta, realizada en 1978. Posterior a esta primera delimitación se amplió la frontera del análisis hasta el año 1982, de realización de la séptima conferencia. Hice énfasis en la delimitación temporal al sopesar que el estudio tendría muchas limitaciones si hacía una delimitación territorial, teniendo en cuenta que la guerrilla de las FARC-EP tuvo una expansión de casi la totalidad del territorio colombiano.

Para la construcción del objeto de estudio consideré el proceso educativo como un elemento subyacente a la existencia de la guerrilla, objeto sobre el cual tenía un conocimiento escueto, derivado de diálogos con amigos y compañeros de la universidad de Antioquia, el movimiento social de Medellín y algunas lecturas previas sobre el grupo guerrillero, desde donde intuí que dicho proceso había cumplido un papel fundamental para el sostenimiento ideológico de la organización.

Esta hipótesis inicial tuve que contrastarla con los textos redactados y publicados por el grupo guerrillero, contrastación realizada durante el trabajo de revisión documental. Con base en la información consultada (documentos y publicaciones de la misma organización, investigaciones, libros producidos una vez fue firmado el acuerdo) definí unos perfiles a entrevistar. Lo hice pensando en que fuesen personas que hubiesen realizado tareas específicas de pedagogía, hubiesen asistido a cursos y hubiesen aprendido a leer y a escribir en la guerrilla durante las dos primeras décadas.

Fue en este proceso que comprendí la importancia que tendría dialogar con personas que hayan estado en la guerrilla durante la década del ochenta, si no conversaba con personas que ingresaron durante los primeros años de dicha década perdería experiencias relacionadas con la séptima conferencia, marco de la conformación de la Escuela Nacional de Cuadros. En ese momento fue posible concertar un encuentro con la hija de una figura clave en la construcción pedagógica de las FARC, Jacobo Arenas¹⁷.

Por último, me parece importante mencionar que el contexto político, como mencioné líneas atrás, sufrió fuertes cambios una vez firmado el acuerdo, a lo que se sumó el rearme

¹⁷ Luis Morantes, conocido en la insurgencia como Jacobo Arenas, fue un integrante del Partido Comunista Colombiano y uno de los guerrilleros fundacionales de las FARC-EP. Se integró a la guerrilla durante la década del sesenta, específicamente en el ya referenciado ataque a Marquetalia.

de un pequeño sector que había firmado la paz y decidió volver a las armas¹⁸. Con estas condiciones contextuales desarrollé trabajo de campo entre junio y julio del 2019, con un reconocimiento y presentación previa ante algunas de las personas a entrevistar durante diciembre de 2018; las entrevistas las realicé en las ciudades capitales de Antioquia, Cundinamarca y Valle del Cauca. Los detalles sobre estas visitas los describo en la exposición inicial del capítulo II.

LAS CONFERENCIAS NACIONALES GUERRILLERAS COMO PRIMERA DELIMITACIÓN TEMPORAL

La Conferencia, es decir, el Congreso de las FARC-EP se ejercita la Democracia Revolucionaria, la Democracia Proletaria, no la Democracia de la pequeña burguesía revolucionaria, sino la Democracia de los Proletarios revolucionarios, que conforman hoy lo que nosotros somos. En la Conferencia se plantea todo sobre la base de tesis, el estudio de los fenómenos actuales, que afectan a la sociedad colombiana, sobre esta base elaboramos la conclusión, para saber qué es lo que vamos a hacer, cómo adelantamos el proceso revolucionario, cómo va a ser la confrontación de orden militar y también necesariamente de orden político.¹⁹,
FARC-EP

Para este trabajo definí una delimitación temporal orientada por el desarrollo de las conferencias nacionales guerrilleras que, explica Beltrán (2008):

La primera se realiza en 1965 conformando lo que en su momento se llama Guerrillas del Bloque Sur; la segunda en 1966, se denomina la Conferencia Constitutiva de las FARC, asigna a Marulanda el Guayabero y el Pato²⁰ y conduce al movimiento a la violencia revolucionaria de guerra de guerrillas; la tercera en 1969, durante la cual se crean los frentes del Magdalena medio; la cuarta en 1971, crea los Frentes del Urabá; en 1973, la quinta Conferencia que se concentra en el aspecto organizativo del Estado Mayor Central, el Secretariado y el desarrollo de asuntos de carácter financiero; 1978 se realiza la sexta

¹⁸ “A través de un video de 32 minutos, el exjefe negociador del Acuerdo de Paz en La Habana, rodeado de Jesús Santrich, “El Paisa”, Aldinever Morantes, “Romaña” y otros dirigentes que se alejaron del acuerdo, anunció al mundo el nacimiento de una nueva guerrilla, dice Márquez, “para luchar por la paz traicionada”. Estos son los detalles. Análisis de las consecuencias del anuncio para el proceso de paz firmado con la extinta guerrilla y para el orden público nacional”, El Espectador. (2019). *Iván Márquez le da la espalda al proceso de paz y anuncia su rearme*. [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Bf47GQu5yRo>

¹⁹ Conferencia nacional de guerrilleros. (2019). En *Farc-ep*. <https://www.farc-ep.co/octava-conferencia/que-es-la-conferencia-nacional-de-guerrilleros.html>

²⁰El Pato y El Guayabero. Departamento del Huila.

Conferencia, que plantea y desarrolla la estructura militar del movimiento. La Séptima Conferencia se realiza en 1982, y la octava en 1993. (p. 82)

Figura 1. Cronología de las conferencias nacionales guerrilleras entre 1965 y 1982.



Asumí las conferencias como una expresión clave de las dinámicas internas en la consolidación del grupo guerrillero. Fueron, por tanto, un punto de partida para la configuración de las preguntas, los objetivos y en esa vía las personas claves para el objeto de estudio²¹ que son *los fundamentos y las prácticas que daban soporte al proceso educativo de las FARC-EP*, que tiene como uno de sus antecedentes, precisamente, la relación entre educación y estructuras políticas. De ahí la importancia de abordar las tres primeras décadas, 1960, 1970 y los cuatro primeros años de la década del ochenta²².

En un segundo momento, posterior al trabajo de campo, esa delimitación temporal fue enriquecida con los tiempos de la experiencia de los y las combatientes con los que se sostuve diálogos orientados por entrevistas semiestructuradas y que son, finalmente, quienes brindan los principales elementos de análisis para problematizar el objeto de estudio.

Por su parte, tanto los documentos dispuestos por las FARC-EP, como otras producciones al respecto de la historia de las guerrillas en Colombia que toman como a esta guerrilla, advierten que el levantamiento en armas es por mucho anterior a la primera

²¹ Aquí me permito citar a Elsie Rocwell (2009) cuando explica que el objeto de estudio es “el producto del proceso de conocer” (p. 74) y toma “la forma de un texto, una serie de narraciones y descripciones organizadas de tal manera que muestren ciertas relaciones de un entramado real que siempre será más complejo” (p. 75). En este caso, la relación que subyace a la definición de mi objeto de estudio es el de fundamentos y prácticas de las FARC-EP que tenían un carácter pedagógico y por ende configuraban el proceso educativo.

²² Al respecto de la séptima conferencia, celebrada en el año 1982, dice Alonso Beltrán (2009) que “Las FARC-EP inician su proceso de modernización luego de la realización de la VII Conferencia Nacional Guerrillera” (p. 71). proceso que coincide con la conformación de la Escuela Nacional para la Formación de Cuadros Hernando González Acosta, referenciada por María Buendía, hija de Jacobo Arenas, entrevistada durante la visita que realicé a la ciudad de Bogotá en julio de 2019 y que describo con detalle en el análisis de las fuentes.

conferencia o a la estructura político-militar definida en su consolidación, y por ende es preciso que quienes nos enrutamos en el estudio de esta insurgencia abordemos la lectura de las fronteras temporales sin perder de vista los conflictos de las comunidades campesinas de las que provienen los combatientes fundacionales de las FARC-EP, así como muchas personas que conformaron sus filas.

Lo anterior es abordado en los documentos de la organización detallados más adelante, en los que se narran los conflictos vividos por las comunidades campesinas de mediados de la década del cuarenta, toda la década del cincuenta, hasta llegar al año 65, el de la primera conferencia. Es preciso mencionar que la lectura de los textos de Alfredo Molano, Trochas y Fusiles (2017) y A lomo de mula, viajes al corazón de las FARC (2016) fueron fundamentales para comprender dichos escenarios.

LECTURAS FUNDAMENTALES PARA LA COMPRESIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Los trabajos de Miguel Ángel Beltrán (2015), Carlos Medina Gallego (2009) y Graciela Uribe y Guillermo Ferro fueron claves para comprender dinámicas de la conformación de la guerrilla durante los tres periodos definidos. Aquí quisiera citar al profesor Carlos Medina Gallego (2009) cuando señala:

las FARC-EP pasan por tres generaciones de propuestas programáticas reivindicativas que reflejan las transformaciones que ha tenido el conflicto colombiano: una primera generación de lucha contra la violencia bipartidista y por un programa agrario (década de los sesenta); una segunda generación, de luchas por exigencias políticas y sociales con una visión más amplia de carácter nacional que involucra todos los sectores de la población (década de los ochenta-noventa) y, una tercera generación se centra en el interés de la organización por los problemas del orden global, estos tienen que ver con medio ambiente, recursos naturales, tratados de libre comercio, narcotráfico, terrorismo, beligerancia, intercambio humanitario, solución política negociada (década de los noventa-principios del siglo XXI). (p. 19)

También, dos estudios más recientes se han enfocado de manera específica en el tema educativo del grupo guerrillero. El primero de ellos es de Ana María Lizcano Narváez (2017) y se titula *Educación y militancia guerrillera femenina*. La investigación tiene como una de sus categorías transversales el género, se pregunta por la influencia en la educación formal e informal de las mujeres y el papel que desempeñaron en las estructuras de poder de la

guerrilla. Lo hace tomando como caso las experiencias de mujeres en tres guerrillas colombianas: Movimiento 19 de abril en sus siglas M-19, la del Ejército de Liberación Nacional, en sus siglas ELN, y las FARC-EP. En este trabajo, Lizcano, concluyó que si bien no existía una relación directa entre la educación formal o informal que recibieron las combatientes antes de ingresar a las insurgencias y los rangos que ocuparon una vez estuvieron dentro de ellas, sí hay una influencia de la formación educativa en la manera como las mujeres ingresan y cumplen su papel en las insurgencias, y apunta a que este podría ser un foco de profundización de los estudios sobre el tema.

El segundo trabajo, titulado *Saberes, educación y formación del Bloque Comandante Jorge Briceño de las FARC-EP. Narrativas y etnografías para la construcción de memoria y cultura de esperanza*, es una tesis realizada por Cristhian Camilo Ramírez Infante y Katherine Yiseyy Goyeneche González, de la Maestría en Educación con Énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La tesis delimitó la investigación a nivel territorial, enfocándose en la comprensión de los saberes y las prácticas educativas y formativas del Bloque Comandante Jorge Briceño (BCJB) de las FARC-EP. Buscó aportar a lo que nombran como “nuevas epistemologías de la educación, donde el sujeto dialéctico, histórico y sentipensante es protagonista de la construcción pedagógica, política, social y cultural” (Ramírez y Goyeneche, 2019, p. 8). Y entre sus conclusiones, quisiera destacar una que se resuena, precisamente, con una hipótesis de partida para mi trabajo, y es aquella que habla sobre la existencia de “una propuesta pedagógica de las FAR-EP, construida en la praxis, que directa o indirectamente se sirvió de la teoría de la educación popular y la pedagogía crítica, desde una firme convicción política e ideológica y desde la certeza de querer transformar la sociedad” (Ibidem, 2019, p. 143).

Con estos antecedentes, las inquietudes que orientaron este proyecto de investigación son ¿Cuáles fueron algunos de los fundamentos y de las prácticas que daban soporte a la educación dirigida a los y las combatientes del grupo guerrillero FARC-EP entre los años 1965 y 1984? Y en esa vía hago énfasis en preguntas específicas como ¿Para qué se formó a los y las combatientes? ¿cuáles fueron algunos de los principales aspectos que orientaron la formación y a través de cuáles recursos educativos? ¿Cuáles fueron algunos de los usos de

la lectura y la escritura en el proceso de formación? ¿Qué significó para los y las combatientes formarse en esta guerrilla?

En coherencia con estas preguntas, el objetivo delimitado fue identificar, a partir de las experiencias de combatientes del grupo guerrillero FARC-EP, algunos de los fundamentos y las prácticas que daban soporte al proceso educativo del grupo subversivo entre los años 1965 y 1984 y como objetivos específicos me propuse comprender para qué se formaba a los combatientes; describir algunos de los principales aspectos de dicha formación y los recursos educativos utilizados; describir algunos de los usos de la lectura y la escritura en el proceso de formación y comprender el significado que le atribuyen los combatientes a la formación en la guerrilla .

Para problematizar y contrastar las distintas narrativas que existen sobre un mismo tema, identificar las exigencias del estudio, permitir la recreación conceptual, y orientar la elaboración de categorías de análisis (Buenfil, 2012, p. 53) defino este trabajo como un estudio de tipo cualitativo, inscrito en el paradigma sociocrítico, orientado por algunos elementos del enfoque narrativo (Bolívar & Fernández, 2001). Entiendo que la teoría no está puesta de manera previa a la producción de evidencias empíricas que deben adaptarse a la realidad estudiada, y además concibo la realidad vinculada con la práctica, por lo que asumo que el conocimiento es subyacente a la experiencia humana y que el orden social puede ser leído y transformado con base en las insuficiencias que se presentan y no permiten construir sociedades para todos y todas.

Entiendo la realidad como poco previsible, y me soporto en conceptos orientadores, como expongo más adelante en la matriz teórica-metodológica, para desarrollar el ejercicio investigativo, en el que reviso y genero información que me permita dar espacio para la narración de la experiencia de los sujetos, para, de este modo, de acuerdo con Bryman (1988), citado por Bonilla y Rodríguez “captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (p. 47).

En correspondencia con lo anterior, en el trabajo de campo establecí varios encuentros para dialogar con excombatientes que ingresaron a la guerrilla durante las tres primeras décadas y leí la documentación producida por el grupo, también ceniéndome a las tres primeras décadas, siendo estas mis fuentes primarias. Las categorías, inicialmente, en tanto

ordenadores del análisis y como clasificación de esta información (Jiménez, 2012), las definí a partir de conceptos de la pedagogía, tal y como lo expongo en la siguiente matriz teórico-metodológica:

Tabla 1

Matriz teórico metodológica

<i>Matriz teórico-metodológica</i>			
<i>Categorías</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Observables</i>	<i>Preguntas</i>
<i>Categorías de primer orden.</i>	Significados.	Documentos /testimonios.	¿Qué lugar ocupó el proceso educativo en la cotidianidad de los y las combatientes? ¿Cuáles eran los contenidos impartidos en los espacios de formación política? ¿Cuáles de esos contenidos fueron significativos y necesarios para el momento que vivía la guerrilla? ¿Cómo dialogaban los saberes de los y las combatientes con el conocimiento impartido en los espacios de formación? ¿Qué saberes tenían los y las combatientes antes y después de formarse en la guerrilla?
	Fundamentos.	Documentos. Posturas políticas.	¿Quiénes definían los contenidos impartidos y con base en qué? ¿Qué orientaciones políticas apoyaban el proceso formativo? ¿Cuáles eran los autores que se leían? ¿Qué temáticas se trabajan? ¿Fue un proyecto de Educación Popular?
<i>Práctica pedagógica.</i>	Saber pedagógico.	Recursos educativos (simbólicos y materiales). Tiempo y espacios destinados a la formación.	¿Existía algún modelo pedagógico de base? ¿Quién y con base en qué se construían las cartillas para la formación ideológica? ¿Existían criterios para ser educador o educadora? ¿Existía algún tipo de formación para formadores? ¿Qué significaba ejercer labores de pedagogía? ¿Qué métodos utilizaban para enseñar ciertos temas?
	Sujeto de saber.	Aprendizajes significativos.	
<i>Formación ideológica.</i>	Proyecto político.	Perfiles de ingreso. Visión y misión de la lucha armada. Sujeto constitutivo.	¿Qué se le pedía a una persona para ingresar a la guerrilla? ¿Cuál era la visión y la misión de la lucha armada? ¿Qué tipo de sujeto se buscaba constituir?

La tabla detalla elementos orientadores de la construcción metodológica como las categorías de primer orden, las dimensiones de dichas categorías, los observables y las preguntas base para construcción de instrumentos y desarrollo de trabajo de campo.

Estas categorías fueron ordenadoras en el diseño de las entrevistas semiestructuradas que desarrollé en campo, así como orientadoras en la búsqueda documental; sin embargo, tanto la matriz como las categorías iniciales se vieron modificadas una vez desarrollé las entrevistas y la revisión de documentos. Por otra parte, la elaboración de instrumentos, también orientada por esta matriz, la construí con base en cada objetivo, desde el establecimiento de unos personajes clave para el tipo de información que fue preciso generar, como se ve a continuación:

Tabla 2
Definición de personas clave para la aplicación de instrumentos

Objetivos	Personas clave	Instrumento
Objetivo general.	Excombatientes que hayan integrado la guerrilla en el rango temporal delimitado, que conozcan de cerca el proceso fundacional y de consolidación de la organización, o que hayan tenido trabajado con Jacobo Arenas en contenidos/formación ideológica.	Entrevista semiestructurada.
Objetivo específico 1.	Mínimo un (1) testimonio oral de uno de los tres fundadores vivos, o integrante (s) del grupo. Máximo dos (2) testimonios orales de personas que hayan desempeñado labores pedagógicas en el rango temporal. Este punto puede ser flexible en términos temporales.	Entrevista semiestructurada.
Objetivo específico 2.	Un (1) testimonio oral de un excombatiente que haya aprendido a leer y a escribir dentro del grupo. Se puede ser flexible con el rango temporal en caso de que haya una experiencia significativa. Un (1) testimonio oral de un excombatiente que haya orientado un proceso de alfabetización dentro del grupo entre el 65-78. Misma flexibilidad anterior.	Entrevista semiestructurada.
Objetivo específico 3.	Esta pregunta es transversal a todas las personas entrevistadas.	Entrevista semiestructurada.

Descripción de las personas clave de acuerdo con los objetivos general y específicos de la investigación, así como el tipo de instrumento definido para la generación de información.

LOS LUGARES DEL DIÁLOGO CON LAS Y LOS EXCOMBATIENTES

Para dialogar con las y los excombatientes, previa cita con ellos y ellas, me desplacé a las ciudades capitales de los departamentos del Valle del Cauca, Antioquia y Cundinamarca. La información expuesta sobre las personas con las que tuve la posibilidad de conversar y que presento a continuación, la presento de manera pública pues muchos de ellos y ellas se identifican abiertamente y en medios de comunicación de este modo:.

Nombre en la insurgencia: María Buendía, entrevista realizada el día 3 de julio de 2019 en la sede del Partido Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común de la ciudad de Bogotá, Cundinamarca, Colombia. Ingresó a las FARC-EP durante la década del 80, a sus 20 años. Tuvo como cargos en la guerrilla la formación política de los combatientes, y actualmente es la responsable de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad sobre el Conflicto Armado. Casos de desaparición, tortura y asesinato de familiares de combatientes. Su lugar de origen es el departamento de Cundinamarca-Colombia, hija de Jacobo Arenas.

Nombre en la insurgencia: Olga Marín, nombre de registro civil: Liliana López; entrevista realizada el 10 de julio de 2019 en la sede del Partido Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común de la ciudad de Cali, Valle del Cauca, Colombia. Ingresó a la guerrilla en el año 1978, desempeñó labores de pedagogía en sus años como combatiente, fundamentalmente aquellas relacionadas con la lectura y la escritura, y actualmente es la coordinadora del tema de género del partido para el departamento del Valle del Cauca.

Nombre en la insurgencia: Isaías Trujillo. Nombre de registro civil: Luis Óscar Úsuga Restrepo. Entrevista realizada el 16 de junio de 2019 en la sede del Partido Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común de la ciudad de Medellín, departamento de Antioquia, Colombia. Trujillo ingresó en el año 1971 a la guerrilla, fue integrante del estado mayor del bloque y el comandante del Bloque Efraín Guzmán de las Farc-ep, en el Urabá, también departamento de Antioquia. Aprendió a leer y a escribir en ella. A la fecha de la entrevista era el encargado del Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación de Dabeiba.

Nombre en la insurgencia: Erika. Nombre de registro civil: Fancy María Orrego Medina. Entrevista realizada el 16 de junio de 2019 en la sede del Partido Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común de la ciudad de Medellín, departamento de Antioquia, Colombia.

Fancy ingresó en el año 1978 a las FARC-EP. Actualmente es integrante del Concejo Nacional de los Comunes.

Por su parte, la documentación disponible es aquella publicada por el grupo insurgente en lo que en su momento fue su página web, así como los archivos clasificados de manera pública a través de la biblioteca digital de las FARC-EP. Lamentablemente, durante la visita a las distintas sedes no fue posible acceder a documentos físicos. Según una de las entrevistadas en la sede de Bogotá la percepción en relación con los archivos es que no vale la pena llevarlos a un espacio en el que podrían vivir un allanamiento, por ende, mucha documentación sigue resguardada o sencillamente dispersa. Sin embargo, de manera paulatina, a través de editoriales independientes se han publicado documentos que servirán para investigaciones que tomen también como caso a las FARC.

LAS CATEGORÍAS EMERGENTES

Una vez realizado el trabajo de campo construí un mapa categorial basado en los aspectos recurrentes de las experiencias de los combatientes (Rockwell, 2009, p. 80), y con base en el ejercicio de categorización organicé la información en matrices, modifiqué preguntas de investigación, así como los objetivos, tanto el general como el específico y definí los capítulos del informe final de acuerdo con cada una de las categorías y aspectos fundamentales del planteamiento del problema.

Ahora, la construcción de un esquema general de *categorías emergentes* es el resultado de la lectura individual y general de los resultados de las conversaciones sostenidas con los y las excombatientes. Estas categorías enriquecen las categorías previas plasmadas en el marco teórico metodológico, lo que me ha permitido no solo clasificar la información para comprender de manera general el fenómeno estudiado, y encaminar la modificación sustancial de la concepción inicial del proceso estudiado, la construcción de nuevas relaciones que puedan dar cuenta del orden particular, local y el complejo de los procesos estudiados (Ibidem, 2009, p. 67), sino también establecer un diálogo entre los preceptos teóricos y la producción empírica.

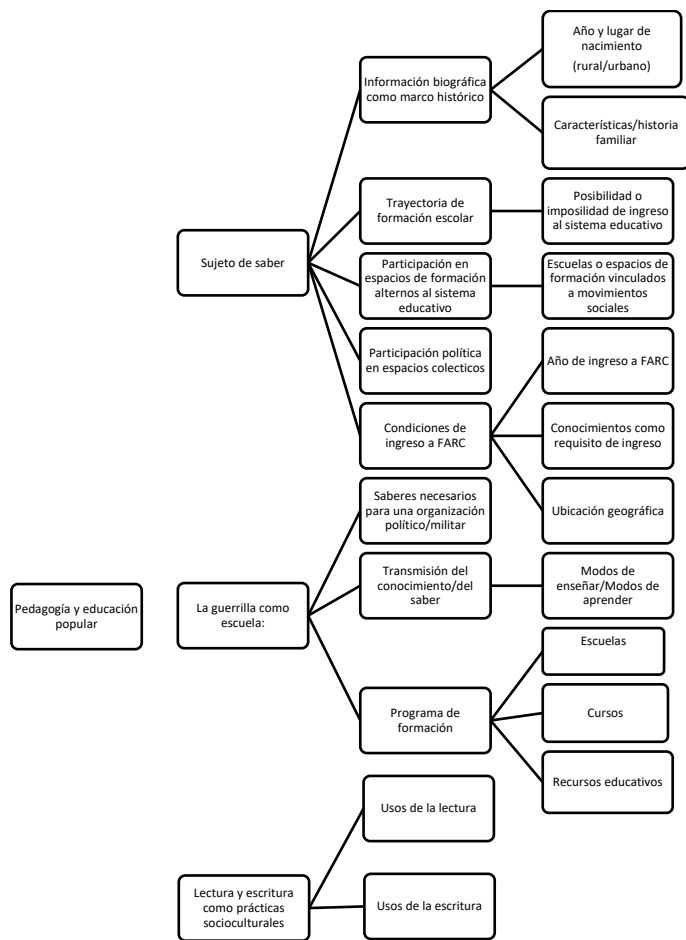


Figura 2. Esquema general de categorías emergentes una vez realizado el trabajo de campo, resultado de un proceso de sistematización de la información, generada a través de entrevistas, clasificadas una a una y resumidas en una serie de clasificaciones generales.

ANOTACIONES SOBRE LOS ESTUDIOS QUE TOMAN COMO CASO A LAS FARC-EP

¿Quiénes han problematizado la existencia de los grupos guerrilleros en el país y, en específico, de las FARC-EP? En la introducción al texto *El orden de la guerra: las FARC-EP entre la organización y la política*, citado de manera recurrente en este documento, Ferro y Uribe destacan que los diálogos sostenidos entre el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002) y el grupo guerrillero, hicieron parte de las condiciones de posibilidad para lograr una investigación de tal magnitud. Este intento de pacificación, conocido como “los diálogos del Caguán (Neiva, Huila)²⁹”, se caracterizó por contar con una amplia zona de despeje “comprendida por los municipios de Mesetas, La Uribe, La Macarena, Villahermosa y San Vicente del Caguán, con una dimensión de 47.000 kilómetros cuadrados” (Indepaz, s.f.). El símil utilizado por medios de comunicación para dimensionar la extensión de este territorio fue “tiene el mismo tamaño de suiza”. A este lugar llegaron personas que, de otro modo, no hubiesen podido acceder a las fuentes, dado el carácter ilegal de la guerrilla, su condición de ejército irregular, la clandestinidad en la que operaron durante años y la persistencia del conflicto armado en las zonas donde estaban ubicados.

Me atrevo a decir, con estas anotaciones, que las características que acabo de describir eran parte de las razones por las cuales los estudios sobre las FARC-EP han tenido una escasa presencia en la producción académica colombiana³⁰, razones a las que se suma la persecución política que han vivido quienes deciden investigar sobre las guerrillas desde una perspectiva distinta a la que ha imperado desde el gobierno y los medios³¹: Entran también en juego las garantías gubernamentales, locales e internacionales para quienes investigan, los recursos con los que cuentan las investigaciones, los intereses de las instituciones académicas y de

²⁹ “El Caguán, como se le conoce popularmente a este proceso, es tal vez el más famoso intento de paz que hayan realizado la guerrilla de las FARC-EP y el gobierno colombiano. (Indepaz, s.f.)

³⁰ Medina (2009), Beltrán (2015), Ferro y Uribe (2002), coinciden en que la investigación sobre las FARC-EP está en construcción.

³¹ Alfredo Molano vivió en el exilio por su trabajo sobre la violencia en Colombia; también, un caso emblemático es el del profesor Miguel Ángel Beltrán, quien vivió una persecución política por parte del Estado colombiano cuando realizaba sus estudios de posgrado en la Ciudad de México, formación de la que deriva la investigación referida también a lo largo de este documento. El expresidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) señaló al profesor Miguel Ángel Beltrán como integrante de la entonces guerrilla FARC-EP, hecho que lo llevó a la cárcel durante algunos años. Actualmente este docente demandó al Estado colombiano por los años de persecución y encierro; reparación de la que se espera, entre otras cosas, una apertura para otras investigaciones que, como esta, desean despojar del estigma a la investigación sobre las guerrillas en Colombia.

otras organizaciones no gubernamentales que analizan a las insurgencias³², así como los intereses políticos de quienes asumen la dirección de espacios financiados con recursos públicos como el Centro Nacional de Memoria Histórica³³.

Sin el ánimo de extenderme en lo anterior, y además de las producciones ya referenciadas hasta este punto, quisiera exponer que, como parte de la búsqueda bibliográfica, fue posible identificar la década del ochenta como un momento de inicio para los estudios académicos sobre FARC-EP, a casi 20 años de su nacimiento; de esta década resalto el trabajo de Arturo Alape (1989), *Las vidas de Pedro Antonio Marín, Manuel Marulanda Vélez, Tirofijo*. Ya en la década del noventa proliferan los estudios sobre el grupo, con énfasis variados que van desde las raíces de la lucha armada, la combinación de las formas de lucha, el tipo de conflicto desarrollado en Colombia, hasta la revolución no alcanzada con el alzamiento en armas. Sobre este punto de manera específica destaco la producción del sociólogo Eduardo Pizarro Leongómez (1990, 1991, 1996) y de Arturo Alape (1999) con *La Paz, la violencia: testigos de excepción*.

Llegada la década del 2000, es posible notar una combinación de temáticas de estudio que toman como ejes la evolución de la guerrilla con un foco en su expansión territorial, su carácter campesino, sus relatos históricos, sus explicaciones sobre los orígenes y la justificación del alzamiento en armas, así como la pregunta por el narcotráfico, en lazo con los cambios derivados de la producción y comercialización de drogas. Tal es el caso de, nuevamente, Ferro y Uribe (2002), quienes dedicaron un apartado de la investigación a la financiación de las FARC y el lugar que ocupó el narcotráfico en su sostenimiento económico.

De esta misma década, rescato a María Alejandra Vélez (2000), quien realizó un estudio que tituló *FARC y ELN: Evolución y Expansión Territorial*, a Adriana Herrán (2003) con *La cuestión agraria y su incidencia en los orígenes de las FARC-EP*, y a Fernando Cubides (2005), con *Burocracias armadas: el problema de la organización en el entramado*

³² Aquí se puede ubicar al Centro de Estudios para el Desarrollo y la Paz, INDEPAZ.

³³ “(...) establecimiento público del orden nacional, adscrito al Departamento para la Prosperidad Social (DPS), que tiene como objeto la recepción, recuperación, conservación, compilación y análisis de todo el material documental, testimonios orales y los que se obtengan por cualquier otro medio, relativo a las violaciones ocurridas con ocasión del conflicto armado interno colombiano, a través de la realización de investigaciones, actividades museísticas, pedagógicas, entre otras que contribuyan a establecer y esclarecer las causas de tales fenómenos, conocer la verdad y contribuir a evitar su repetición en el futuro.(Histórica, s.f.)

de las violencias colombianas y Daniel Pecaú (2008) con su texto *Las FARC: una guerrilla sin fin o sin fines*. Paralelamente, la Corporación Observatorio para la paz publicó en el año 2009 dos documentos. El primero titulado *Las verdaderas intenciones de las FARC (1949-2013)*, y el segundo, *Guerras inútiles: una historia de las FARC*.

Por último, de obligada mención, es el trabajo del profesor Miguel Ángel Beltrán Villegas (2015), *Las Farc 1950–2015. Luchas de ira y esperanza*, texto que dialoga con los proyectos de investigación expuestos hasta ahora debido a la demarcación temporal del estudio, la visión crítica del profesor con respecto a los discursos hegemónicos construidos por un sector de la academia colombiana sobre los grupos insurgentes en el país, el sesudo y detallado abordaje de la cronología del grupo, la exposición de voces directas, no solo de las dirigencias, sino de sus bases, que cuentan la cotidianidad de la guerrilla. Y Carlos Medina Gallego (2009), con su estudio *FARC-EP Notas para una historia política 1958-2006*, donde, en palabras del autor, se generó un acercamiento a la “historia oficial” de las FARC-EP, construida con sus documentos, discursos e imaginarios, sobre las narrativas fundadas por los miembros de la organización en torno a sus historias de vida personal y a la historia de vida de la organización como tal” (Medina, 2009, p. 5).

Ahora, considero importante decir que, en relación con la educación de grupos guerrilleros, me atrevo a aglutinar algunos antecedentes relacionados, en alguna medida, con la formación de las insurgencias en dos ejes 1) proyectos educativos en sociedades/grupos transitorios al socialismo y, 2) estrategias alternativas para la planificación de la educación de adultos que considera la educación popular. Esto lo detallo en el siguiente apartado.

ANOTACIONES SOBRE LAS GUERRILLAS LATINOAMERICANAS

Ferrán Cabrera (1998), en su estudio comparativo *El camino de las armas. Visiones de las luchas guerrilleras y civiles en América Latina-Colombia, El Salvador, Guatemala, México*, interpreta desde los niveles socioeconómicos de cada país, y a partir de entrevistas con los principales rebeldes de los grupos guerrilleros, las causas con las que se abrieron camino a los procesos de paz de algunos países y la germinación de organizaciones militares y político-militares en otros, lo que según el autor da significado a su investigación.

Otro estudio también comparativo, enfocado en el caso particular del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, de Marco Estrada Saavedra (1971) *La comunidad armada*

rebelde y el EZLN: un estudio histórico y sociológico sobre las bases de apoyo zapatistas en las cañadas tojolabales de la Selva Lacandona (1930-2005), busca reconstruir la historia social y política de los indígenas que habitan las Cañadas Tojolabales de la Selva Lacandona desde la década del treinta hasta hoy, y que compara la acción de los rebeldes que deciden sostener el alzamiento en armas con aquellas agrupaciones que, de la misma comunidad, optan por la lucha política sin armas. Este estudio aborda, además, la manera como se apoyó desde las bases mismas de la comunidad a la lucha zapatista y el diálogo entre esta guerrilla y su base social.

De un modo similar a Saavedra, Harnecker (1991), expone los diálogos sostenidos con los principales dirigentes políticos de las disueltas Fuerzas Populares de Liberación Farabundo Martí, en el trabajo titulado *Con la mirada en alto: historia de las Fuerzas Populares de Liberación Farabundo Martí a través de entrevistas con sus dirigentes*. La autora reconstruye la historia de esta organización político-militar desde la exposición de las voces de quienes la dirigieron. Para ello presenta los diálogos con las dirigencias del grupo subversivo, deja ver las preguntas, la manera como éstas se hilan a las respuestas de los entrevistados, y dedica algunos apartes de su investigación al tema de la educación del grupo guerrillero como un componente esencial en la formación de masas.

Hay que mencionar, también, el trabajo de Daniel Pereyra (2011) *Del Moncada a Chiapas. Historia de la lucha armada en América Latina*, fundamental en la medida en que esboza lo que a grandes rasgos caracteriza el cómo y el por qué transitan a la lucha armada algunos grupos en América Latina, cuáles son sus antecedentes (incluso desde las luchas por la independencia), cuáles sus delimitaciones temporales, las características sociales y económicas de América Latina durante las décadas de los múltiples alzamientos en armas (incluyendo la incidencia de los Estados Unidos en el centro y sur del continente) y otros casos revolucionarios emblemáticos en otros continentes, como la Revolución de Argelia, China y Vietnam.

En cuanto a la investigación en el campo educativo, el estudio de la educación de las guerrillas desde las producciones académicas en educación no formal, educación de adultos y educación popular, a este respecto tienen una presencia menor. Carlos Alberto Torres (1995) en *La política de la Educación no Formal en América Latina*, da pistas para comprender la relación entre educación y proyectos políticos, pues el autor analiza los casos

del gobierno mexicano entre el 1976 y el 1988, y las transiciones del gobierno cubano y nicaragüense, respectivamente (Torres, 1995). Vale aclarar que el análisis del autor se detiene en las reformas educativas transicionales de los procesos revolucionarios que logran llegar al poder, contrastando, por ejemplo, las condiciones en las que se encontraban tanto las poblaciones como los sistemas educativos antes y después de los gobiernos revolucionarios.

Por su parte, Marta Harnecker (1991), quien sostuvo diálogos con los dirigentes políticos de las Fuerzas Populares de Liberación Farabundo Martí, expone información directamente relacionadas con el trabajo de formación política de este grupo subversivo con las masas, y cómo desde allí fue posible establecer un vínculo tanto entre combatientes como entre combatientes y comunidad, para ilustrar, cito:

Salvador: Lo de Freire nos influyó bastante. Nosotros realmente practicamos bastante con su método en el campo y con el método que usaba la iglesia en su trabajo de proyección social a través de Justicia y Paz, con el de las comunidades cristianas de base. Entonces, ¿qué pasaba? Uno llegaba ahí, a una comunidad, y te daban inmediatamente un curso de promotor, de dinámica de grupo, como, por ejemplo, hacer una conversación alrededor de un disco, de un libro, de una película. Eso te obligaba a comprender lo que ocurría en ese lugar y en el pensamiento de esa gente. (p. 74)

Harnecker, al reconocer las particularidades de los procesos revolucionarios, enuncia, además, cómo esta forma de trabajo anteriormente descrita es en parte novedosa para un grupo de carácter marxista-leninista, o de izquierda. Grupos caracterizados por usar textos clásicos, manuales que no parten precisamente de los saberes propios de las comunidades (1991, p. 74).

Por último, resalto el texto *Sacerdote en la revolución: memorias y reflexiones sobre educación popular desde Nicaragua* de Fernando Cardenal (2010), en el que el autor desde el enfoque de memoria individual y colectiva narra en primera persona algunas de sus experiencias alrededor de la revolución nicaragüense, con énfasis en la práctica pedagógica y educativa de este grupo guerrillero. Por otra parte, *El proyecto político-educativo de la revolución popular Sandinista: informe inaugural al IV Congreso Nacional de A N D E N*, producido por la vicepresidencia de la República de este país (1987), versión oficial del proyecto educativo en el marco de la instauración del gobierno revolucionario, y *Educación popular, la dimensión educativa de la acción política: reflexiones sobre la educación popular desde el contexto de la Revolución Sandinista* de Oscar Jara (1981) es un texto que

expone el para qué de las reformas educativas en la consolidación del proyecto político e ideológico, y, en el caso de este último trabajo enunciado, cómo desarrollan un trabajo desde la Educación Popular, propiamente.

Hasta ahora, es posible decir que los estudios sobre las guerrillas en América Latina han sido, por un lado, comparativos entre las diferentes experiencias de alzamiento en armas y, por el otro, de narrativas que reflejan el pensamiento directo de quienes han liderado los procesos revolucionarios. Estas son dos de las metodologías de trabajo que sobresalen en los estudios destacados, metodologías que han permitido conocer diferentes aspectos de los grupos foco de estudio. También, como puede verse, a diferencia de algunos análisis en la producción latinoamericana, en Colombia las investigaciones sobre la educación de los grupos insurgentes que han hecho presencia en el país, o desde la relación de la educación no formal con un tipo de proyecto político-militar desde el enfoque de la Educación Popular como una estrategia alternativa para la política y la planificación de la educación de adultos (Torres, 1995, p. 20), no han profundizado desde el campo aquella educación que nace en el seno de los grupos guerrilleros, lo que hace de este un tema en exploración.

CAPÍTULO II.

LA PERSONA EN SU CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO: LA GUERRILLA COMO OPCIÓN

Las razones por las cuales una persona decidía ingresar a un grupo guerrillero como las FARC-EP son bastante amplias y pueden variar de un territorio a otro o entre una década y otra. Según los estatutos, en su capítulo V, artículo noveno, la guerrilla se componía “de combatientes que se unen conscientemente en la lucha armada” y se evidencia, en este mismo documento, que el tiempo de ingreso sería indefinido. Sobre esto, Ferro y Uribe (2002), anotan que “toda organización política que busca consolidarse, tiene como perspectiva crecer. De ahí que sea importante el reclutamiento y la adhesión de nuevos integrantes, porque de esta manera garantiza su permanencia en el tiempo” (p. 71).

De ahí que durante los diálogos sostenidos con las y los excombatientes hubiese iniciado con la pregunta por las condiciones de ingreso, y es partir de estos hallazgos que en el presente capítulo considero aspectos concernientes a la información biográfica como marco histórico, año y lugar de nacimiento, origen, características e historia familiar, trayectoria de formación escolar, desde la posibilidad o la imposibilidad de ingreso al sistema educativo, la participación en espacios de formación alternos a este, como escuelas o espacios de formación vinculados a movimientos sociales, la participación política en espacios colectivos y las condiciones de ingreso a FARC-EP; en este punto hago explícito el año de vinculación a la insurgencia, en el caso de las personas entrevistadas que brindaron este dato, rastreo cuáles fueron los conocimientos que fungieron como parte de los requisitos de ingreso.

Comprendo el saber basándome en Rockwell (2009) como “una dimensión del conocimiento local integrada a cualquier práctica...” (p. 27) y entiendo el sujeto como alguien que tiene agencia sobre sus acciones aunque haga parte de una estructura vertical como la que tenía las FARC-EP. En todos estos tránsitos que experimentan los sujetos, antes y después del ingreso a la guerrilla, construyen un saber vital que puede demarcar su definición como combatientes.

Esto es lo que intento ilustrar en este capítulo, y para ello expongo los diálogos sostenidos con representantes, líderes de dos generaciones de combatientes. La primera, la

generación del setenta y la segunda durante la década del ochenta, momento de especial maduración de las FARC-EP a nivel militar y político, último aspecto en el que la consolidación de escuelas de formación cumplió un papel fundamental. En adelante, lo expuesto en este capítulo y los siguientes, se basa, fundamentalmente, en estos diálogos.

EL HOMBRE QUE DEFINIÓ A LA GUERRILLA COMO SU ESCUELA: ISAÍAS TRUJILLO (1971)

Antes de llegar a Medellín me hablaron de “El viejo”, pero solo hasta que aterricé en la ciudad lo que hasta ahora había sido un dato consignado en un archivo tomó forma y rostro. “Él aprendió a leer y a escribir en la guerrilla” me indicaron, y además es uno de los más antiguos en el grupo, añadieron. Yo me sentía muy emocionada por haber conseguido este contacto. A El Viejo lo conocí en la celebración de la apertura de la Casa de los Comunes, en diciembre del 2018, pero solo hasta el mes de junio del 2019 pude sentarme a conversar con él.

La casa de los comunes es la sede del ya mencionado partido FARC, ubicada en el barrio Prado Centro, parte del Centro Histórico de Medellín. Es una casa grande al final de una calle empinada; está pintada de rojo, tiene una puerta de más de dos metros y unas escaleras interiores que dan entrada al primer nivel. En la fiesta decembrina hubo cerveza y comida, la cerveza estaba a la venta y la comida era cortesía. El plato que me comí tenía papa cocinada y carne de res frita -así comían cuando estaban en la guerrilla- pensé, pues es comida campesina, aunque la conclusión también pudo estar errada, motivada por la exaltación que me causa este tema.

Particularmente, en el mes de junio, en mi segunda visita a esta casa- sede del partido, también había una fiesta, pero esta vez la celebración era de la abogada defensora de presos políticos y excombatientes de la guerrilla, a quien mencioné ya en el apartado sobre el desarrollo del trabajo de campo. En medio de la fiesta me volvieron a presentar a Trujillo, le estreché la mano, le recordé que ya nos habíamos conocido durante la inauguración de la sede en diciembre del año pasado y le comenté rápidamente que quería hablar con él sobre su proceso de formación de las FARC. Trujillo aceptó de inmediato, fue un intercambio de pocas palabras. La cita sería al día siguiente, domingo.

Trujillo se mostró durante la entrevista como una persona de origen campesino que en su paso por las FARC-EP conservó esta condición. Sus respuestas fueron concretas. Lo percibí como un hombre silencioso, pero dispuesto a dialogar sobre su experiencia. En lo que expresó dejó ver un profundo compromiso con su ejercicio político, militar e ideológico, y fue autocrítico con lo que otrora fue su trabajo como comandante de bloque³⁷. Inició su historia narrando cómo fue el asesinato de su padre, lo que esto implicó para una familia campesina, extensa y empobrecida, y cómo este hecho ocurrió en el marco de la amnistía que Rojas Pinilla concedió a los guerrilleros liberales³⁸:

yo soy de familia campesina, como dicen por ahí, gente humilde, yo y mis hermanos éramos siete hermanos quedamos muy pequeños en la violencia del 48. En esa violencia mataron a mi padre, él hizo parte también de las guerrillas liberales de esa época. Entonces cuando la amnistía de Rojas Pinilla, entonces él se acoge a esa amnistía. Pero él no salió directamente, siempre mantenía escondido en el monte, y entonces alguna vez salió mi madre al pueblo al municipio que es aquí más allá de Santa Fé de Antioquia en un municipio que se llama Giraldo, salió a comprar las panelas, a mercar pues, entonces el alcalde la llamó y le dijo “Vea señora, señora Cándida, dígame a su esposo que no sufra más en el monte, que salga que ya las cuestiones en el país ya se arreglaron” y toda esa cuestión. Entonces mi mamá fue y le contó y él se llenó de confianza y salió y no estaban si no esperando que él llegara al municipio y le echaron mano. En esa época los paramilitares de esa época eran los que se llamaban los chulavitas que en coordinación con la policía y el ejército mataban gente a diestra y siniestra. Sobre todo, liberales porque la violencia fue entre los dos partidos, liberales y conservadores. Entonces quedamos nosotros solos con mi mamá. Mi mamá con ese viajaio de pelaos.

En 1965 decide desplazarse hacia el Urabá, ataviado por una condición económica precaria y motivado por el trabajo en las bananeras. La llegada de Trujillo al Urabá fue la antesala de su ingreso al grupo guerrillero y construyó su trayectoria como combatiente

Éramos siete. Los más grandes éramos mi hermano que se llamaba Jaime, y yo. Entonces nosotros le ayudábamos a ella en esa época al hermano mayor mío le pagaban dos pesos y a mí me pagaban un peso. Con eso le ayudábamos a mi mamá para comprar lo que era la comida

³⁷ Trujillo fue comandante del Bloque Efraín Guzmán en el Urabá.

³⁸ La dictadura de Gustavo Rojas Pinilla tuvo ocasión entre 1953 y 1957. Una vez en el poder declaró que los guerrilleros liberales alzados en armas tendrían amnistía, lo que se derivó en un proceso de desmovilización y posterior asesinato de los excombatientes. Entre las razones que da Manuel Marulanda Vélez para el surgimiento de las FARC está registrado este hecho (Ibidem, 2002, p. 161).

(...) Entonces yo en el año de 1965 yo tomé la determinación de irme para Urabá (...) llego a trabajar en las bananeras que ya las estaban sembrando.

Una vez en Urabá, narra Trujillo, conoció a la hija de un integrante del partido comunista, con quien se casó y tuvo dos hijos. La convivencia con la hija de este militante se da en la casa de ella, junto con su padre y su madre, quienes recibían visitas clandestinas que llamaron la atención de este,

en esas correrías por allá llego a la casa de un señor llamado Juan López. Él era, él era revolucionario y pertenecía, él militaba en el partido comunista colombiano. Entonces yo llegué a trabajar ahí, y él tenía una hija, tenía una hija, nos enamoramos, yo me casé con ella y de esa unión hubieron dos hijos, pero cuando teníamos el primero, entonces yo vi que llegaba una gente a la casa. Por ahí dos tres, había veces que llegaban cuatro, bueno, se estaban un día, dos y se iban, ocho días, un mes, al mes regresaban otra vez ahí, y yo me preguntaba “pero esta gente quiénes son” bueno hasta que una vez yo le digo a la suegra, le pregunto a la suegra, oiga, esa gente que llegan aquí, esa gente quiénes son. Entonces ella se zafó y me dijo “esa gente son guerrilleros, que vienen a conformar un frente guerrillero aquí en Urabá” y no fue más la conversa y yo me quedé trabajando eso en la mente.

Esta inquietud lo llevó a dialogar con su suegro, quien en últimas le dio la opción de cuidar de su familia para que él se integrara a las filas del bloque que apenas se iba a conformar en esa zona, y estableció un puente entre Trujillo y los guerrilleros para que esto sucediera. La conformación de este bloque estuvo apoyada por lo que Trujillo durante la entrevista definió como un partido comunista “muy grande”:

Llegué allá y les dije “vea aquí el señor (...) les mandó esta remesa que es de ustedes.” Entonces el comandante me preguntó “oiga hombre usted qué es con (...)” entonces le dije yo, no yo soy el yerno de él, yo vivo con la hija de él, y me dijo “ahh”. El señor Juan López como que había estado conversando con ellos, y entonces quién sabe qué sería lo que conversaron porque el señor me dice “y oiga hombre, pero usted será que tiene ganas de ingresar a la guerrilla” le dije yo “hombre, yo sí tengo ganas, pero tengo que pensarlo mucho porque tengo un hijo y tengo la compañera” y entonces cuando me va diciendo, dijo “no yo creo que usted no tiene problema porque su suegro dijo que si usted tomaba la determinación de irse para la guerrilla que él se hacía responsable de la hija y el nieto y le dije pues hombre pues siendo las cosas así si me dan ingreso yo, yo ingreso. Entonces me dijo “sí, claro, cómo que no” (...) **entonces entramos allá en la caleta de él y sacó un librito y se puso a darme unas charlas. El libro eran los reglamentos, las normas internas de comando, y los**

estatutos. Entonces me leyó el estatuto, me dijo cuáles eran las responsabilidades que uno tenía como combatiente en la guerrilla. Bueno, todo eso, y yo me quedé de una vez con ellos. Y entonces nos quedamos ahí dos días, y a los dos días me fui a andar ¿usted no conoce a Urabá?

El ingreso a las FARC fue un 13 de noviembre de 1971. Trujillo pasó de la vida familiar a la vida guerrillera. Su suegro le facilitó las cosas al garantizar el cuidado de sus dos hijos y de su esposa. De acuerdo con su relato el ingreso fue casi de manera inmediata una vez sostenida la conversación con los guerrilleros, y la marcha narrada en líneas anteriores estuvo precedida por la lectura de los estatutos y la socialización de las normas, que duró dos días. El ingreso de Trujillo a las FARC es totalmente voluntario y consciente. Los motivos, como bien lo expresa, son de carácter económico, pero también políticos: la lucha armada tiene sentido porque está vinculada con la transformación de las condiciones que perpetúan la desigualdad de la que él mismo es parte (o víctima):

Bueno lo que me motivó a mí para yo irme para la guerrilla fue la situación económica. Mucha pobreza, prácticamente a uno no le pagaban el trabajo como se le debe pagar a una persona, y uno tenía que trabajar así en esas condiciones entonces cuando uno empieza allá, y cuando yo ingresé allá, eran las charlas casi constantes del comandante que vea nosotros luchamos por esto, nosotros luchamos por estos principios, defendemos los principios de los campesinos, y bueno, toda la política revolucionaria, pues entonces yo decía, no pues, hombre, yo creo que yo estoy bien y yo aquí voy a aportar a la lucha de este país para que algún día así no le toque a uno sea un país libre, donde la población que no tiene voz pueda hablar y la puedan escuchar. Pensaba yo así.

FANCY MARÍA ORREGO MEDINA “SI NO CALIFICAS, TE DEVUELVEN PARA LA CASA” (1978)

Fancy me generó un sentimiento maternal. Esto no es fortuito, pues además de ser una mujer que busca proteger, sostiene una relación cercana y materna con las otras excombatientes, a quienes, además, acogió desde muy pequeñas en las filas de las FARC-EP. Durante la entrevista algunas de estas mujeres que ingresaron a la guerrilla siendo aún menores de edad se acercaron a la sala en la que Fancy y yo sostuvimos nuestra conversación, fue por eso que me di cuenta que ella era una especie de mamá para muchas de ellas. “Fancy

me devolvía y yo regresaba a los campamentos”, me contó en ese mismo momento una mujer de ya casi 40 años al recordar su filiación a la guerrilla, a lo que Fancy añadió: “yo le compré sus primeros calzoncitos”.

La entrevista con Fancy la realicé justo después de hablar con Trujillo, el domingo 16 de junio de 2019, en la sede del partido FARC en Medellín. Ella, a diferencia de Trujillo, narró con mucho detalle lo que fue su vida antes y después de ingresar a la guerrilla. Entre lo compartido, estuvo el hecho de que ingresó solo a los primeros años de primaria, donde aprendió a leer y a escribir, pero por circunstancias derivadas de las condiciones de acceso hasta la escuela y situaciones familiares no pudo culminar sus estudios. De ahí que su relación con la lectura y la escritura tuvo que ser fortalecida en casa con libros que llegaban a través de los vecinos o de su padre:

Bueno yo nací en el seno de una familia muy humilde, mi padre era un minero, trabajaba por Santa Rosa de osos , allí nacimos casi todos, los mayores de ocho hermanos nacimos en Santa Rosa de osos, pero mi padre no tenía tierra sino que simplemente era un obrero de unas minas por ahí por Santa Rosa de osos por allá en los años sesenta, los años sesenta, antes de los años sesenta, porque yo estoy como dentro de las menores, bueno de allí nos llevan a Puerto Berrío, Antioquia, y ahí llega mi padre a trabajar como albañil, a pagar arriendo, mi madre a lavar ropas ajenas, y ahí duramos como 4 añitos, después se comunica con un tío que vive en la región de Urabá, y ya él tenía una parcela y le dice véngase, véngase para acá, mi papá quiso irse para allá buscando a la mamá, porque la mamá estaba con el otro hermano y llegamos allá al Urabá igual sin tierra y sin techo donde mi tío y bueno, ahí estuvimos unos días.

Fancy es una mujer de origen rural que se desplaza con su familia hacia el Urabá siendo ella y sus hermanas muy pequeñas. La llegada al Urabá, de un modo similar a la historia de Trujillo, es clave porque es allí precisamente en donde ingresa, años más tarde, a las FARC. Por otra parte, la presencia del padre en la vida de Fancy fue fundamental para su sensibilidad por los temas políticos y su vinculación con personajes de la vida clandestina. Ella cuenta que su padre sostenía discusiones con otros campesinos cercanos, en las que abordaban temas relacionados con la violencia de la década del cincuenta y otros temas relacionados con la izquierda, a lo que se sumaban las lecturas de los volantes que aparecían de manera recurrente debajo de sus puertas

(...) un señor visitaba mucho la casa porque mi papá era muy buen conversador, y ellos como que tenían química para intercambiar y hablar, hablaban de todo, que la violencia del 48, que

de las guerrillas liberales, de los chulavitas, de los conservadores, hablaban de toda esa historia violenta de esos años, y resulta que el señor que hablaba con él era de ideas de izquierda, era de ideas de izquierda porque siempre tenían esos temas así como de orden político pero uno, uno a esa edad no pone mucho cuidado, bueno luego pasan los guerrilleros por la casa, por primera vez, pasan por la casa y meten un volante por debajo de la puerta y ese volante tenía un nombre, Resistencia, así se llamaba, Resistencia, en blanco y negro, como impreso en un mimeógrafo, porque era manchadito. Entonces mi papá leía eso.

Fancy narró la existencia de una persecución política por parte del gobierno a los campesinos que "piensan distinto" es decir, que hacían oposición. De ahí que líneas más adelante habló sobre su ingreso a las FARC como una decisión tomada por miedo más que por convicción (inicialmente), la convicción tomó forma una vez estuvo adentro de la guerrilla y conoció de cerca sus dinámicas. Este episodio también es clave porque en él lo que narra es la construcción de una mirada sobre esos personajes armados. Construcción que identificó como una especie de "humanización del guerrero", es decir, no son monstruos que pueden llegar a dañarla, sino todo lo contrario, ellos luchaban, según Fancy, para que la vida, incluso la de ella como habitante de la ruralidad colombiana de la década del setenta, se dignificara. Al respecto, recordó cómo un vecino les cuenta a ella y a su hermana sobre estas personas

resulta que por su casa pasa una gente que se arma y esa gente que que pasa por su casa, que pasa a escondidas, ellos no se esconden porque tengan intención de hacerle daño a ustedes, sino porque a ellos los persiguen, y a ellos los persiguen porque tienen ideas en contra del gobierno, y esas ideas en contra del gobierno es porque el gobierno es muy inequitativo, y nosotros los campesinos vivimos en unas condiciones y la gente de las ciudades vive en otras, en otras condiciones" recuerdo tanto así.

Hubo entonces unos primeros acercamientos al posicionamiento ideológico de los grupos de la época:

Conocimos los guerrilleros, nos reunieron en unos banquitos de madera, ahí a todos los de la casa de nosotros dos y nos explicaron: "todo lo que ustedes oigan decir malo de nosotros porque tenemos estas armas o tenemos este uniforme, no es cierto. Nosotros somos personas de ideas, nosotros buscamos cambios, nosotros queremos el bienestar para la población rural, todo, etcétera, etcétera, etcétera.

Luego, el regalo de un texto escrito la conecta mucho más con el tema de los grupos guerrilleros "Y ese día nos regalaron El Diario del Che Guevara, el diario del guerrillero

entonces” lectura en la que se embarcó durante las noches y a escondidas de su mamá. Tiempo después Nancy cuenta que concibió imposible su regreso a la escuela, para relatarlo usa una expresión bastante conocida "Loro viejo no aprender a hablar" y confesó no haber retornado a la escuela por vergüenza

ya después cuando tenía 16 me dijeron ¿va a ir a la escuela? y dije, a qué voy a ir a la escuela, no, a mí me da pena, qué vergüenza, qué vergüenza ir a la escuela yo tan grande. Por lo general el campesino tiene en la psiquis que los niños grandes ya para qué estudian, qué loro viejo no aprende a hablar ¿cierto? que es un refrán de los años.

En 1978 decidió hacer parte de la guerrilla, aun ante las discrepancias manifiestas por un sector de sus amigos que no veía en la toma de las armas para llegar al poder un camino para la toma de este. Lo hace por miedo a ser torturada y porque encontraba en la propuesta de la guerrilla un discurso consistente con la oposición ante las condiciones de seguridad, pobreza y exclusión de los habitantes del campo:

cuando ya decido, ya es el año 78 porque yo ya veo una persecución contra todas las personas que pensaban distinto, pero fíjate que yo no puedo decir que los compañeros que tenían esas ideas estuvieron ligados con la guerrilla, lo único que sí logro yo descifrar hoy era que miraba que la guerrilla tenía razón, o sea tenían razón de ser, pero no era el método que quisieran porque, incluso, cuando yo tomo la decisión de ingresar a las FARC, mis amigos, mis amigos que eran revolucionarios me quitaron la palabra, cuando yo les dije “yo me voy para las FARC” no me volvieron hablar, “¿es que usted cree pues que todo se resuelve es por medios violentos, portando un arma que ese es el único método de lucha?”

El temor fue entonces el motor de entrada, la convicción, como mencioné líneas anteriores, se afianzó una vez estaba adentro de la estructura y la dinámica político militar de las FARC-EP:

yo ingreso, no por convicción de que la lucha armada puede ser el método, no, no fue por convicción, lo hice sobre todo por temor, temor, temor a la cárcel, temor a la tortura, porque el gobierno de Turbay Ayala se caracterizó, las fuerzas militares de ese momento se caracterizaron por la tortura a las personas que pensaban distinto.

Aquí hay un aspecto relacionado con el hecho de que Fancy es una mujer en una organización predominantemente masculina y que para la década del setenta no eran muchas las mujeres que, según narró Fancy, hacían parte de la guerrilla. Esta advertencia de "eso es muy duro" tiene un matiz distinto a las advertencias que le hacían a los compañeros varones.

Esto es clave en relato de Fancy porque ella se siente orgullosa de haber demostrado la fuerza suficiente para hacer parte de este grupo:

para entrar me pidieron que yo tenía que ser una mujer de asumir riesgos, porque era muy peligroso ser guerrillero, que todos los días se tenía la vida en peligro, y yo, me dijeron toda la verdad, y me dijeron es posible que “usted no sea capaz, porque mire que nosotros en las FARC no tenemos sino tres mujeres, hasta ahora no han sido si no capacitadas tres” entonces yo dije, pues yo soy la cuarta.

El proceso de socialización a la vida militar lo vivió con una compañera, quien la acompañó y le explicó los detalles necesarios para permanecer en la organización. Ella se sentía incómoda en medio de un espacio masculino, y fueron sus compañeras quienes le brindaron pistas claves sobre la vida militar siendo una mujer

ella fue la que me enseñó cómo era que se prestaba el servicio de guardia, como que había que cumplir las órdenes, que eso era una organización militar y que cuando a uno le ordenaban que no podían decir ni mu, que tenían que salir inmediatamente a prestar el servicio que se requiriera, y que si no. Para qué, vea, uno dice que no tenía convicciones, pero yo digo que sí tenía algo, porque recuerdo que Yanet me dijo a mí “si no calificas en esto, en estar lista para prestar el servicio de vigilancia y estar lista para prestar el servicio del turno del casino”. También me gustó mucho porque era un solo turno y en la casa tenía que cocinar todos los días, entonces a mí me gustó eso de que era un solo turno. Y si no estás presta para ir a traer la leña, porque nos tocaba hacer todo lo que hacen los hombres, y por donde se pasa un hombre tenemos que pasar nosotras. Entonces, a mí eso me gustaba, yo dije “pues muy bien”, pero resulta que, si no haces eso, no vas a servir, si no calificas, te devuelven para la casa, y a mí eso si me quedó “si no calificas te devuelven para la casa”, y yo quería que no me devolvieran para la casa porque yo tenía que calificar como guerrillera. Pues, tal vez, también lo que leí tanto del diario del Ché, las travesías en los tiempos de ellos, el contacto con la población cómo era.

A la par de lo que el hecho de ser mujer significó para Fancy durante sus primeros meses como guerrillera, aprender a comer de los animales de la montaña que no suelen consumirse en zonas semi rurales o en las cabeceras urbanas de los pueblos fue otro reto que tuvo que enfrentar. Por ejemplo, cuenta con un poco de escozor, la primera vez que consumió carne de mono, momento en el que no solo tuvo la presión que infringe la mirada de los compañeros y compañeras de ejército sobre alguien que apenas está ingresando, sino que, como para ponerla a prueba, le tocó comerse la mano de este animal, pedazo del cuerpo que

ella veía “muy parecidas con nosotros los humanos. Yo hice esa manito para un lado, me comí los frijoles y me hacía la tranquila. Primera prueba, ese plato.”

Continúa relatando que su segunda prueba fue la hora del baño y mientras recuerda esos momentos se ríe y destaca que uno de los mayores errores de la reincorporación ha sido tratar de separar a hombres y mujeres, pues esa separación, según ella, no existía en la dinámica de la guerrilla

para uno quitarse el pantalón y bañarse. Yo iba siempre con mis brasieres y mis pantys clásicos, mis pantys clásicos, no bikinis que era lo que usábamos las jóvenes de esos años, y todo, pero de todas maneras era mucho para uno, era mostrar demasiado. Cuando “ey, indíqueme a la compañera nueva dónde es el baño” ahí la quebrada, y era ahí cerquita y todos los miraban a uno, yo no sé cómo me bañé, yo creo que no me lavé las partes íntimas del susto, del pudor, eso de que me estaban mirando. Después la otra niña, la otra fue la que me enseñó. Me dijo, “es tan normal uno estregarse, normal, ellos también, ellos no lo observan a uno cuando se está bañando” y yo le decía “Yanet, yo creo que a mí sí me estaban mirando” y ella “no, eso es que usted le parece hija, a usted le parece, mañana vamos juntas al baño y verás que no nos miran”.

Lo que evidenció el relato de Fancy es que la condición de género genera una experiencia radicalmente distinta de incorporación a la guerrilla. La corporalidad, el hecho de ser una mujer se derivaba en una relación distinta con los espacios cotidianos de los hombres, en donde la población femenina era minoritaria y no contaba con representación en los órganos políticos de alto rango.

UN INGRESO “MEDIO RARO” O LAS TAREAS DE FORMACIÓN POLÍTICA DE OLGA MARÍN (1981)

Olga Marín es la encargada actual del tema de género del partido Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común para el departamento del Valle del Cauca. La sede principal de este partido está en la ciudad de Cali, capital del departamento. Tuve la posibilidad de dialogar con ella el 10 de julio del 2019 en las horas de la mañana. La dirección de la sede me la proporcionó ella días antes de mi visita; desde Medellín viajé 7 horas para verla. Como tengo familia en Cali pude ubicarme con relativa facilidad, mis primas miraron los mapas por mí y me indicaron cómo no perder el camino.

Para llegar tomé un taxi, y antes de pagar y bajarme el conductor me preguntó “¿Qué es esto aquí?” Pues la sede no solo se hacía notoria por estar pintada de blanco y tener una rosa roja grande, el logo del partido de la rosa⁴¹, sino por estar rodeada de un enrejado prominente y tener una cámara de seguridad en la puerta. Cuando miré el reloj faltaban todavía veinte minutos, así que no quise tocar, solo respondí muy rápidamente al conductor que era la sede del partido FARC y cerré la puerta, con un poco de miedo ante una posible respuesta agresiva por el detalle que había acabado de dar. Para mi sorpresa alcancé a escuchar algo así como un “¡qué bueno!”, aunque no lo recuerdo bien.

Para esperar me senté en una tienda contigua, justo en la esquina, y me tomé un café. Es un barrio residencial -pensé- y me pregunté cuál sería la percepción de la gente del barrio con respecto a sus nuevos vecinos. Cuando llegó el momento de la entrevista me acerqué a la puerta y dejé que la cámara me filmara el rostro, me reconociera. Me abrió un hombre que se mostró sorprendido al no reconocermelo, por lo que le conté que estaba ahí para ver a Olga, Olga Marín.

La sede es una casa de oficinas improvisadas, tiene un corredor angosto y al lado derecho hay una puerta; más adelante supe que era la puerta del cuarto en el que se guardan los productos para la venta que han diseñado mayoritariamente excombatientes adscritos al partido⁴². Olga me recibió en su oficina, una habitación dispuesta, al parecer, solo para ella. Cuando encendí la grabadora me preguntó por qué me había interesado este tema y le expliqué de manera breve que “sentía que la generación de conocimiento vinculado a la historia educativa de la guerrilla podría aportar elementos de mucho valor para los proyectos de reincorporación actuales”.

Empezamos a conversar, empezó contando que ingresó a la guerrilla en el año 1981, desempeñó labores de pedagogía, esencialmente las que estaban relacionadas con la lectura y la escritura. Olga Marín es su seudónimo, o nombre en la insurgencia, pero el nombre que ella llama “propio” es Liliana López. Al preguntarle por su experiencia previa al ingreso a la guerrilla, sobre su participación en espacios de formación alternos al sistema educativo y en escuelas o espacios de formación vinculados a movimientos sociales, Olga contó:

⁴¹ Nombre alternativo del partido FARC, que se distingue por usar una rosa roja como símbolo.

⁴² Entre los proyectos se encuentra la venta de publicaciones inéditas de la guerrilla, camisetas, botones con imágenes y logos de mujeres combatientes, comida y cerveza artesanal.

la formación de cualquiera de nosotros pues está como en dos líneas, pues al menos fue lo que me pasó a mí. Yo tuve la posibilidad de estar en los cursos iniciales que hace la JUCO en la escuela de Bogotá después en la escuela regional que le llamamos y en la escuela nacional, y bueno, ahí pues los primeros papeles, las primeras informaciones del porqué se lucha, cuál es el objetivo del partido comunista, de la Juventud Comunista, y todo el tema organizativo del partido de la JUCO, y cómo hacíamos el trabajo hacia fuera, y la otra parte es la formación, el activismo, el haber participado en el movimiento estudiantil, “yo fui en esa época le llamamos la UNIS que era la unión Nacional de Estudiantes de Secundaria.

Olga es una mujer urbana, característica que le da un matiz distinto a su historia de formación política. Según cuenta, desde muy joven se sumó a la organización estudiantil, para posteriormente adscribirse a las Juventudes y al Partido Comunista, y hacer parte de sus espacios educativos, como las escuelas locales y nacionales. Estos espacios le permitieron el contacto con conocimientos, saberes y experiencias que dotaron de sentido su militancia y configuraron su convicción política

Eso para mí marcó la vida, y después en medio de eso me seleccionaron para ir al curso internacional y estuve seis meses en Moscú en la Escuela del Komsomol⁴³, y bueno ahí se profundiza todo lo que es el tema del marxismo-leninismo ¿no? que fue pues la otra parte importante de la formación ideológica y política.

El viaje a Moscú potenció la convicción política de Olga y le brindó la posibilidad de profundizar sus conocimientos sobre marxismo leninismo, así como también entrar en contacto con un universo cultural subyacente del proyecto político de la Unión Soviética. Contó, además, que cumplió 18 años en Moscú, durante el mismo año en el que ingresó a las FARC-EP. Al respecto, dijo:

el tema de la historia de La Unión Soviética y el proceso de la formación del Partido Comunista para mí fue fundamental, y los profesores, más que los rusos, había unos compañeros que estaban ahí refugiados que ahorita no recuerdo el nombre, porque ellos tenían los seudónimos, me enseñaron fue como a estudiar, porque yo era, éramos dos bachilleres, éramos dos estamos que estábamos en bachillerato, el resto eran profesionales y el ritmo de estudio pues era de profesionales. Yo siempre me sentía colgada en comparación

⁴³ "El objetivo fundacional era educar a los jóvenes en los valores del comunismo y prepararlos para el ingreso al Partido Comunista, lo cual fue crucial para la supervivencia de la República Soviética durante la Guerra Civil de 1918-1920, ya que los jóvenes miembros del Komsomol mostraron gran valentía en los frentes y defendieron las conquistas alcanzadas por la Revolución hasta ese momento." Extraído de EcuRed: <https://www.ecured.cu/Komsomol>

a los otros, los otros eran abogados, químicos, sociólogos, y apenas nosotros estábamos en el bachillerato con otra compañera y era demasiada información para poderla procesar y ese compañero me enseñó, me ayudó mucho, me ayudó a organizar el estudio y ahí para adelante fue mucho más fácil poder leer y hacer las fichas técnicas.

Una vez en Moscú ella adquirió otras herramientas básicas de estudio, además de sostener un intercambio generacional con otros colombianos, con los espacios cotidianos de ese proyecto de ensueño para una militante comunista. Obtuvo entonces una experiencia significativa para su formación política:

una cosa que me marcó fue la lectura de, cómo era que se llamaba, las tácticas de la socialdemocracia, porque ese libro me tocó exponerlo a mí, la explicación ya en clase y él me ayudó a organizarla y poder ver todo ese proceso de la Unión Soviética cómo fue, el primer intento de 1905-1907, ya después de 1917, puesto eso está reflejado en el libro, esa disputa en los unos y los otros, eso me marcó. Yo me acuerdo todavía de la forma como él me ayudó a organizar las ideas para poder exponerlo, y bueno, ya después me sirvió para seguir estudiando.

Y encontrarse con ciertos tipos de textos que cambiaron su mirada respecto a la historia de ese país que la acogió durante seis meses:

lo otro que me impactó fue en la parte de La Unión Soviética, el famoso Palacio de Los Pioneros. Eso me parece a mí la cosa más maravillosa que los niños y las niñas salieron de la escuela y fueron al palacio en la tarde a recrearse, pero a recrearse no con juegos dispersos sino que se recreaban, por ejemplo, los que tenían inclinaciones a las ciencias exactas, entonces había laboratorio de química, física y usted veía de pronto a la niñita con batas blancas de laboratorio o los que querían el arte entonces estaban en lugares de donde están pintando bailando, bueno en las distintas artes o los que les gustaba el deporte vea usted chiquitita así chiquitico jugando ajedrez con toda la seriedad del caso, y los otros que estaban en cuestiones de humanidades, de lecturas. Eso a mí me dejó impactada porque, porque era un palacio para una recreación inmensa, llena de niños y de niñas en actividades después de la escuela, o sea, aprovechando esas potencialidades, y los niños y las niñas realmente cuidados como una soñaría, como soñamos, seguimos soñando.

Ver los espacios educativos y recreativos del proyecto político soviético fue un reflejo de lo que Olga llamó "el sueño", es decir, el sueño colectivo del proyecto político Fariano. Por otra parte, Olga, tuvo posibilidad de formarse también en el sistema educativo oficial

Yo estudié en un colegio que era una cosa muy linda porque era toda la parte académica pero era combinada con el arte y el amor, digamos, y entonces yo recuerdo que estar en el colegio era más rico que estar en vacaciones, porque era tal la actividad que teníamos, recreativa, bonita, agradable, de buena cultura, de deporte, y entonces cuando fui a la Unión Soviética dije, ese tiene que ser el modelo, no esos colegios donde tienes que salir y te están adoctrinando realmente. Sino que lo que yo viví en la infancia y lo que viví en la unión soviética era una cosa mucho más abierta y mucho más linda, más agradable, más llenadora de expectativas que eso que están haciendo aquí.

Como se puede leer, ella manifiesta un gusto especial por el colegio en el que cursó la secundaria y valora el enfoque de trabajo tanto de la institución como de sus maestros y maestras, quienes, según expresa, generaban experiencias de aprendizaje que resultaban para ella significativas. Este paso por la educación formal dotó a Olga de unos conocimientos que, me atrevo a afirmar, dieron potencia para su ingreso para una persona foránea, que no está bajo las presiones de la vida en el campo, incluso, ella misma califica como “extraño” su ingreso a esta guerrilla

eso es un ingreso medio extraño porque yo (...) estando en la Casa Cultural de Policarpa había un compañero de la dirección que se me acercó y me pidió que me fuera para la guerrilla, que se necesitaba una secretaria para el camarada Jacobo Arenas; yo tenía, iba a cumplir 20 años y ¿por qué me propuso él eso? porque tenía la formación política, y él ya me había dado algunas tareitas. Que guardara un periódico, que le diera alojamiento a alguna persona que venía del campo, como que pruebitas, no, y ese día entonces qué le ayudara al camarada Jacobo, como yo a él le ayudaba a pasar los escritos, como era redactora de voz, como trabajaba en la imprenta, era correctora de estilo del periódico, tenía buena ortografía, y el camarada Jacobo pedía a alguien que escribiera a máquina y tuviera buena ortografía, pues pidió a alguien que tuviera buena ortografía, y escribiera rápido porque él era una tortuga y cuando llegué al secretariado pues resulta que el camarada escribía más rápido que yo porque yo no soy mecanógrafa, entonces la misión fue fracasada, fracaso pues porque no, no servía para eso, pero el camarada me pidió que fuera a un frente para dictar un curso de formación política antes de irme para Bogotá otra vez, entonces yo le dije que sí entonces me mandaron para el 16 frente, allá estuve dos meses dando cursos de filosofía, economía, programa del partido y línea, que era lo que eran los cursos básicos que se daban. Pero en esos dos meses pues me enamoré de la guerrilla, porque esos dos meses me permitieron conocer cómo funcionaba la guerrilla, y lo primero que me impactó fue ver que las mujeres no teníamos los

roles normales establecidos en la sociedad, que las mujeres éramos una unidad más de la tropa digamos guerrillera, que los hombres cocinaban, que hacíamos el aseo del campamento compartido, que cada una y cada uno lavaba su ropa, y que puede que para algunos hombres eso no sea significativo pero para nosotras era fundamental.

La asignación de tareas por parte de la dirección del partido comunista se hizo frecuente; Olga atribuye esta asignación a su formación política, asignaciones previas a la propuesta final de ingreso como secretaria de Jacobo Arenas, misión que califica como fracasada pues Jacobo resultó mucho más efectivo en el manejo de la máquina de escribir, que era una de sus funciones. En adelante esta fue una estadía sin retorno, un “enamoramamiento”, una vinculación completa con las tareas de formación ideológicas de la insurgencia

la primera marcha fue terrible, porque estaban, entró una compañera, una campesina jovencita, pero yo le digo que será, ella era una campesina mimada, porque siendo campesina no tenía mucha práctica en el campo como las otras, había otras guerreras. Ella era un poquito más fuerte que yo entonces nos tocó la primera marcha y ella le dio paludismo, entonces íbamos las dos, como éramos las más débiles habían dos armas dañadas, un perilla, una San Cristóbal y una carabina, y a ella le dieron una y a mí la otra, y eso se volvieron fueron palos de gordón, porque era golpe tras golpe ella por la debilidad del paludismo y yo por la debilidad de no saber caminar en un barro la cosa más espantosa con ese equipo encima nosotras llegamos negras de barro, de que nos caíamos, nos ayudamos la una con la otra, con el fusil, cogiendo no eso para sostener eso fue terrible, pero la gente se cansa porque normalmente van muy pesados y entonces eso es un paso de tortuga literal, literal de tortuga. Eso sí impacienta un poco a la gente, eso sí desespera a la gente, pero no se llega a un punto en que lo maltrataron a uno, pero uno como ser humano sobre todo porque esas marchas, entonces eso me tocó aprenderlo.

Miguel Ángel Beltrán (2015) menciona en uno de los apartados referidos a la construcción de los combatientes farianos lo siguiente:

Las percepciones que tienen los militantes respecto a los alcances de esta etapa inicial varían si se trata de guerrilleros de origen rural o urbano, en el primer caso, generalmente, el cambio no suele ser tan brusco, pues se trata de efectuar actividades que cotidianamente desarrollan en su condición de campesinos; en tanto que para los guerrilleros que vienen de la ciudad e incluso de las cabeceras urbanas hay una alteración en las rutinas y en el ciclo de vida cotidiano. (p. 133)

En este caso es una percepción de Olga sobre la compañera con la que vivió sus primeros entrenamientos, de quien esperaba una mayor demostración de fuerza, pues al ser una joven campesina se esperaba mucha más resistencia corporal, distinto de las expectativas que se tienen sobre las personas de la ciudad, como Olga, que no tienen tanta fuerza corporal pero sí capacidades relacionadas con la formación letrada o intelectual. Además, como se ve en la narración de Olga, las marchas implicaban mucha exigencia física y no podían detenerse porque una persona estuviera enferma. La marcha era entonces una práctica formativa de mucha exigencia, más para aquellas personas que dentro de su proceso de formación previo o que, como en el caso de Olga, dentro de sus dinámicas cotidianas en la ciudad hacía menos uso de la fuerza. En este caso, de entrenamiento inicial, las marchas eran necesarias para preparar a las combatientes para los largos desplazamientos que harían o de un modo más general, vinculado a lo que expone Beltrán, una adaptación a un nuevo modo de vida

entonces por ejemplo empecé alfabetizar además de las clases, los muchachos y las muchachas iban a mi Caleta que les enseñara. Entonces yo les ponía tareas. Entonces eso fue muy bonito, y cuando ya tenía que volver, entonces yo le dije a los comandantes que yo me quería quedar, entonces uno de ellos dijo no, pero es que usted es muy debilucha. Entonces yo le mandé a decir al camarada Jacobo, quiero ingresar pero no me quieren dar el ingreso que porque son muy débil y el camarada Jacobo dijo, pues si quiere ingresar y el otro comandante joven dijo pues acéptalo, pero tiene que aprender, entonces él se iba de cacería y me llevaba a mí para que aprendiera a ubicarme porque yo me perdí en el campamento, me iba para los baños y resultaba por fuera de la guardia, a cada rato me tocaba estar silbando porque estaba perdida entonces a él me decía “camine para que aprenda”, entonces me decía “los árboles van así los ríos, y tiene que tener en cuenta eso , y lo malo de esas ideas bien a casar era que cuanto bicho mata me tocaba cargarlo de regreso al campamento que para que aprendiera a cargar. Eso era horrible, una vez me mandaron, una vez pescamos un bicho grande y un amarillo, un bagre y esa vaina pesa mucho, no sólo lo que pesa sino cómo se carga un bagre, eso se resbala, no, eso fue incomodísimo, después otra vez matamos un mico, que yo lloré, porque eso me parecía horrible, era como ver un niño y yo lloraba y lloraba y el comandante se reía de mí, y cuando llegamos al campamento me tocó pelarlo, prepararlo, no, todo eso era que lo hacía él para que yo cogier a fuerza, fuerza, resistencia y además la fuerza que hay que tener, pues porque es la guerra o sea yo había comido vaca que matan los supermercados más que eran en esa época pero nunca había visto matar una vaca y tener que ayudar a limpiarla, entonces eso era la vaca muriendo y yo llorando (risas) o sea o matar un

marrano, esas cosas me tocó aprenderlas así pero, pero los muchachos le van explicando a uno y digo muchachos porque eran más muchachos, éramos cinco mujeres nada más, eran 80 hombres y entonces casi todo el aprendizaje era con los hombres.

Contó, además, que como parte de su proceso de adaptación a la guerrilla y adquisición de funciones políticas más que militares, iniciar procesos de alfabetización con los guerrilleros la vinculó de manera especial con el cambio de vida, pues de alguna manera ponía en equilibrio otras experiencias más difíciles e incluso dolorosas, relacionadas con el asesinato de animales para el consumo. Tuvo, además, que superar ante los ojos de las comandancias esa idea de que ella era "floja", estereotipo que, como ya lo mencioné, fue recurrente a quienes tenían un origen urbano.

Por su parte, las labores educativas fueron claves en la vinculación de Olga con el trabajo de la guerrilla en el campo. Ella, desde su paso por la escuela formal, hasta su experiencia en Moscú, fue sensible al trabajo colectivo y todo lo que de él se deriva

ese trabajo colectivo, esa necesidad que tiene la gente de conocer, de aprender lo que uno pudiera brindar pero también ellos de compartir sus saberes porque una se estrella creyendo que se educó en la ciudad, pues lleva el conocimiento puro y pues bueno ya se da cuenta que sabe una partecita del mundo y que hay otro mundo muy interesante que esperar, que ese mundo del campo, o sea aprender primero, volver a caminar porque se camina distinto, porque cuando uno llega a dar el paso pone el pie donde no hay que ponerlos, en el palo que no es, le pasan a uno cualquier cantidad desastres, yo una mujer absolutamente de la ciudad, y es más, mi infancia, yo tuve un problema de salud, estuve tres años sin poder caminar, entonces yo era muy débil, y llegar a la selva es una cosa realmente que para una gente puede que sea muy sencillo, pero para mí fue muy duro y esa situación la pude sortear por la solidaridad que tiene, que tenía la gente ahí que te están explicando que te ayudan realmente que no se burlan de ti sino que te ayudan y te aportan entonces fue muy bonito porque era como un intercambio de ellos con eso tú sabes.

En este punto, apoyándome en el relato brindado por Olga, quisiera parafrasear nuevamente a Ferro y Uribe (2015) cuando explican que la presencia campesina tuvo, evidentemente, un gran peso en la vida cultural de los y las combatientes. Los investigadores califican esto como una fortaleza y una debilidad, y llaman la atención en la vinculación de personas de origen urbano por los aportes intelectuales que hacían, muestra de ello, dicen, “es la composición del Secretariado, donde hay cuatro integrantes urbanos y en el Estado Mayor Central más o menos son mitad” (págs. 63-64).

UN DIÁLOGO CRUZADO SOBRE LA VIDA DE MARÍA BUENDÍA Y JACOBO ARENAS, EL PEDAGOGO DE LAS FARC-EP

Cuando llegué a la sede del Partido FARC en Bogotá para conversar con María Buendía tuve cometí un error vergonzoso, más vergonzoso para mí que para ella. Pregunté por María Arenas, en una combinación del seudónimo que me habían brindado y con el que había establecido el contacto previo a la visita a Bogotá, y el apellido de quien fue el foco principal de la entrevista, Jacobo Arenas, o como lo define Carlos Antonio Lozada en el prólogo del libro Trabajo y pensamiento (2016) *el pedagogo de las FARC*.

Buendía es una de las hijas de Luis Morantes, como se le conoció de civil. Jacobo Arenas fue el nombre que adoptó en la insurgencia. Ella es una mujer reservada con sus experiencias personales vinculadas a su pasado, o a su formación por fuera de la guerrilla, pero con mucha apertura para hablar sobre la experiencia de su padre como educador, militar y político fundacional de las FARC y de su experiencia como acompañante de una época de su padre; ella nombra a las FARC-EP como el lugar en el que hizo su “maestría y su doctorado” ante la imposibilidad de construir un sueño que tuvo cuando retornó a Colombia una vez terminó sus estudios de ingeniería.

La entrevista con María la realicé en la sede principal del partido de FARC en Bogotá, capital de Colombia. No detallaré características de la zona en la que está ubicada, solo diré que es una casa grande, más que las otras sedes y a diferencia de las sedes de Medellín o Cali no tienen consigo pinturas, murales de los combatientes que han muerto y son un referente para los militantes de la organización. Las que sí están expuestas son las fotografías de combatientes como Jacobo Arenas, Manuel Marulanda, Alfonso Cano, Raúl Reyes, todos, a la fecha, fallecidos o muertos por distintas causas. Había otras imágenes de combatientes, pero como lo que leo como un reflejo de la manera en la que predominantemente ha sido contada la historia de esta organización, no recuerdo el nombre de ninguna de ellas.

Sostuve la conversación con María Buendía en una sala grande, dispuesta para reuniones de carácter directivo, de realización de juntas. Nos tomamos una aromática, yo estaba un poco nerviosa porque sobre ella, a diferencia de las otras personas entrevistadas, no tenía mucha información, solo sé que era la hija de Jacobo y había estado con él en la

guerrilla. Antes de encender la grabadora ella me contó que yo era la segunda persona a la que, en su vida, le concedía una entrevista; a eso atribuí la poca información sobre ella en redes. Le expliqué que la entrevista tenía como centro el trabajo pedagógico y político de su padre en la guerrilla, pero que abordaríamos algunos elementos de su experiencia como combatiente, e iniciamos nuestra charla.

No es posible hablar sobre las FARC sin mencionar la importancia del trabajo político de Jacobo Arenas, y quisiera resaltar a continuación algunos referentes que ilustran a qué se debe dicha preponderancia y por qué me aventuré a conversar con su hija. Arenas se caracterizó por elaborar documentos fundamentales para la organización. El primero de ellos es, sin duda, el *Programa Agrario de los Guerrilleros*, documento declarado en la Asamblea General de Guerrilleros, el 20 de julio de 1964, (Ibidem, 2015). A este texto se suman *Cese el fuego*, *Diario de Marquetalia*, considerados documentos históricos sobre este grupo insurgente y *Trabajo y pensamiento*, un experimento didáctico con base en el método dialéctico-materialista, de más reciente publicación.

Jacobo Arenas, al ser uno de los fundadores de las FARC, se alejó de su familia. La historia de María está marcada por el exilio y la persecución política. Su experiencia cambia en relación con otras aquí expuestas pues al ser hija de uno de los fundadores de la guerrilla crece en el extranjero; huye de la amenaza reiterada de ser “cortada en pedazos” como represalia al trabajo político de su padre. En la universidad se forma como ingeniera

Yo fui a la universidad porque yo salí muy chiquita del país por las persecuciones a mi familia después de que mi papá se fue a Marquetalia, nosotros éramos muy pequeños y cuando ya fuimos un poquito más grandecitos tuvimos que salir del país y entonces yo sí pude estudiar y soy ingeniera eléctrica.

Al retornar, la situación que de pequeña la expulsó del país se repite, y es así como ella opta por vincularse a la guerrilla, dejando de lado apuestas que tenía como profesional: nunca pude ejercer porque después de que regresé a Colombia graduada que pensaba hacer una vida útil profesionalmente tenía con otros compañeros ingenieros eléctricos un proyecto para electrificar todo el país, y no se pudo porque regresé y volvió a ocurrir lo mismo, me empezaron a perseguir entonces yo me tuve que ir a la guerrilla para salvar la vida. Entonces hice mi segundo, mi maestría y mi doctorado en FARC.

Su ingreso no se da entonces por una convicción política, yo “*llegué prácticamente obligada*” aunque ella, a raíz del vínculo familiar con Jacobo, conoció desde antes de su

ingreso las razones por las cuales las FARC-EP decían haber tomado las armas. Como cuenta, para Buendía, de un modo similar a Olga, que era de origen urbano, se le hicieron muy difíciles ciertos aprendizajes iniciales:

yo conocí inicialmente a los guerrilleros y se me hizo que eso era espantosamente difícil, cargar, caminar de noche y ni pensar pues en un combate. Todas esas son experiencias extremadamente difíciles para cualquier ser humano y para mí pues muchísimo más porque yo no crecí en el campo no viví en el campo, entonces no tenía ese dominio que tienen los guerrilleros y las guerrilleras del territorio, del territorio triplemente difícil. Pero ya uno ligado por las circunstancias pues le toca asumir no hay nada más que hacer que aprender a caminar, aprender a cargar, aprender a convivir con todos.

En ese momento, al nombrar esa obligatoriedad, María aclara que su paso por las FARC tiene mucho significado y expresa su concepción de las personas que integraron dicha organización:

en este momento no me imagino mi vida sin las FARC. Sin esa experiencia, creo que los enemigos de las FARC, la inteligencia militar, porque eso fue un plan de la inteligencia militar, chantajear a mi papá con picarme, me hicieron un favor, me hicieron un favor personal porque la vida mía, la vida mía está llena de experiencias y de conocer gente excepcional de convivir con la gente realmente heroica de este país: los guerrilleros y las guerrilleras.

María, al hacerle otras preguntas sobre sus experiencias como guerrillera me aclaró que deseaba hablar sobre su padre, pero no de su vida. Hecha la aclaración, enrutamos la conversación el papel de la educación en las FARC y su papel en la configuración del sujeto insurgente, del combatiente, de alguien dispuesto a dar su vida a cambio de un proyecto político-milita. De esto me encargo en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III.

REFLEXIONES SOBRE LA GUERRILLA COMO ESCUELA

Yo no tuve estudio. Yo no tuve estudio, yo el estudio, yo aprendí a leer y a escribir en la guerrilla. Porque la guerrilla prácticamente era una escuela, entonces se aprendía de todo, allá aprendía uno, que no sabía, que no tenía uno esos conocimientos, aprendía a lavar, a cocinar, a pagar guardia. Bueno, y una vida de trabajo muy constante que uno tenía allá en la guerrilla. Entonces yo no tuve la posibilidad de estudiar entonces era una de las exigencias de la guerrilla, que uno tenía que aprender a estudiar.

Comunicación personal con Isaías Trujillo, excomandante del Bloque Efraín Guzmán de las FARC-EP

La definición de la *guerrilla como escuela* es una enunciación de Isaías Trujillo, parte de lo que significó para él su paso por este grupo político militar. La retomo porque me permite la pregunta ¿Qué orientó la formación de los combatientes y a través de cuáles recursos educativos? Cuestión que busca responder este capítulo que tiene como propósito describir algunos de los principales aspectos de dicha formación y los recursos educativos utilizados.

Preciso, para ilustrar mucho mejor esto que sostengo, reiterar como campo de reflexión la educación popular. Para ello, retomo nuevamente a Adriana Puiggrós cuando expone que “todo programa educativo tiene un contenido político y, tenga o no una adscripción partidaria, si se trata de educación popular debe tener como finalidad compartir las tareas de conocimiento, recreación y transformación de la realidad” (1983, p. 36).

Es este carácter histórico de los planteamientos de Puiggrós el que permite analizar sentidos y prácticas de las experiencias pedagógicas y educativas de las FARC-EP desde su tipo de lucha social específica (Ibidem, p. 33), y me permite la comprensión sobre las pedagogías de izquierda, que han tenido consigo características, entre otras cosas, definidas de acuerdo con el tipo de colectividades que declaran practicarla.

Lo anterior se encuentra en dos características mencionadas por Puiggrós (1983), aspectos que ponen de manifiesto que la Educación Popular ha sido un campo que ha soportado prácticas que no siempre han estado ligadas a lo político como emancipación, sino como una formación funcional a la agrupación política.

El primer aspecto tiene que ver con la pedagogía latinoamericana de izquierda que, según la autora, tuvo un momento específico en la que “se vinculó con la III internacional y optó por el estímulo al modelo socialista educativo clásico. El segundo aspecto tiene que ver con el hecho de que esta pedagogía de orientación leninista, calificada por Puiggrós como decididamente dogmática, estuvo también caracterizada por una práctica pedagógica reduccionista que se limitó a difundir “entre las masas (supuestamente) desposeídas” ideas que permitieran a estas forjarse como revolucionarios (págs. 22, 24, 25).

Me propongo, entonces, fijar algunas características que se relacionan con los modos en los que las experiencias de formación de estos combatientes dan cuenta del enlazamiento con el proyecto político y militar de la guerrilla que, al definirse como un grupo marxista leninista, soportó una estructura vertical propia de un ejército. Si bien, como muestro en el capítulo 2, el ingreso a este grupo no se da solo por convicción, es el proceso formativo el que puede posibilitar la toma de conciencia, la inscripción a la insurgencia, a su historia, a sus autoridades o referentes de saber y a las prácticas que le son esenciales para desarrollarse como grupo y sostenerse política y militarmente en el tiempo.

Además, me parece importante mencionar que la formación de las FARC-EP fue para las dirigencias un tema de constante preocupación a lo largo del tiempo. Anotan Ferro y Uribe (2002) que “las mismas FARC admiten que de las mayores dificultades que deben enfrentar es el bajo nivel cultural de los combatientes. Este aspecto repercute en la cualificación de la organización y en su proyección como alternativa de poder.” (p.85). A la par, creo pertinente mencionar que, haber tomado como muestra para este trabajo personas que hicieron parte de las comandancias tiene una repercusión en la narrativa sobre algunas de las prácticas de la guerrilla, lo que es una desventaja en la medida que la experiencia de los mandos es distinta a la de los guerrilleros rasos, y pueden develar mucho menos las tensiones entre los propósitos de la organización y la consistencia con la que operaba.

ORIENTACIONES DEL PROCESO EDUCATIVO DE LAS FARC-EP CON BASE EN LAS EXPERIENCIAS DE LOS Y LAS COMBATIENTES

FUNDAMENTOS DE UNA EDUCACIÓN POLÍTICA

Entre el tránsito de Bloque Sur (1964) a Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (1965), los encargados de los procesos de formación fueron, importantemente, Manuel Marulanda Vélez y Jacobo Arenas, quienes fijaron las dos líneas transversales de este grupo: la política y la militar. De ahí que, como primera característica, la formación o la educación política tenía como uno de sus propósitos centrales la toma de conciencia por parte de los y las combatientes. Sin esta toma de conciencia la organización, de acuerdo con la perspectiva de los y las combatientes entrevistadas, se hubiese visto reducida a su acción militar. Desde la perspectiva particular de Olga Marín:

la mitad de la vida de las FARC era eso, yo siempre le digo a la gente que las FARC era mucho más que la guerra, las FARC era una organización mucho más profunda que la simple guerra y cuando digo simple guerra no la estoy minimizando, sino que a veces se nos pinta como como unos guerreristas, como una banda de gente que está solo echando plomo. La formación ideológica y política en las FARC era muy fuerte en esos primeros años 80-90, sí era muy fuerte, ya después vino la guerra más intensa y eso limitó más la formación académica o política, o todo eso, había menos tiempo para estudiar, sin embargo, siempre estaba con la formación, ya eran más de pronto inmediata coyuntural y se perdió un poco la fortaleza ideológica, no se le dio tanto peso y eso tiene sus costos después. Pero la época en la que yo, en esos primeros años, que a mí me tocó, eso era muy fuerte, siempre se estaba pensando en los cursos políticos de que la gente manejara la filosofía y la economía.

Como se ve en lo expresado por Olga, la intensificación de la guerra⁴⁴ impedía la formación ideológica, lo que se derivaba en unos “costos”. Con esto se refiere, precisamente, al hecho de que si un combatiente no estaba formado ideológicamente podía ser un cuadro débil en términos políticos para la organización. Por otra parte, en relación con esos primeros años y a la formación impartida por Marulanda y Arenas, en algunas ocasiones, según cuenta

⁴⁴ Durante la realización de las entrevistas la totalidad de las personas entrevistadas coincidieron en que los dos periodos presidenciales de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006/2006-2010) fueron de una constante confrontación armada. Esto restó tiempo y capacidad de formación de las bases.

María Buendía, se caracterizó a Marulanda como el militar y a Jacobo como el político. Ella critica esta interpretación sobre ambos y asegura que las capacidades fueron igual de potentes en uno y otro, lo que se tradujo en una preocupación por la educación de los combatientes en ambos sentidos

existe la opinión como una división entre Jacobo y Marulanda, que uno era el militar y el otro era el político y eso era una equivocación. Ambos se defendían divinamente, divinamente perfectamente como estadistas en ambos temas. Lo que sí puedo decir es que se complementan perfectamente, pero Marulanda fue un gran político y Jacobo Arenas un gran militar, los dos diseñaron la política de FARC, la política, política y la política militar, ambas. Y ellos dos fueron los creadores de esas dos líneas, digamos así, entonces los dos se ocupaban de la educación de los combatientes.

Sumado a esto, dijo ella misma, durante la primera década de las FARC los antecedentes políticos y militares de Marulanda y Arenas fueron también parte de las orientaciones para la consolidación de este grupo. Al respecto, dice:

Marulanda venía de las experiencias de la guerra liberal conservadora, a él le tocó en la práctica vivir esa experiencia muy joven y como era un hombre brillante entonces él supo captar muy bien esa realidad, de ese momento, las fuerzas que se enfrentaban, por qué se enfrentaban, que es una cosa política, de visión política por un lado y por otro lado supo entender y entender y aprender de la realidad como actuaban el ejército nacional, cómo actuaban los pájaros de esa época que son los paramilitares de la actualidad. Entonces cuando ya nacen las FARC él traía todo ese bagaje. Jacobo Arenas viene de la experiencia de Barrancabermeja de las luchas populares obreras, y tiene una experiencia distinta. Por eso digo que se complementan, no, y obviamente él estuvo en la asambleas y reuniones que hubo con las guerrillas liberales en los llanos, entonces recoge también esa experiencia operativa y militar de las diferentes guerrillas de esa época.

¿Qué es entonces la línea política de manera específica? Según Medina y Ferro (2002) las FARC-EP tuvo una fuerte influencia ideológica del Partido Comunista, y debe a este, por llamarlo de alguna manera, su base marxista leninista. Es posible interpretar esta influencia del Partido Comunista en los contenidos de los cursos de formación política que tenían como base el programa del partido, al respecto, explica Olga Marín:

las temáticas (de los cursos) eran filosofía, economía, programa y línea; el programa de partido cuando todavía éramos Partido Comunista Colombiano, entonces el programa era el programa del partido comunista (...) **era el programa del partido comunista que era el**

que daba toda la explicación de por qué la lucha tenía todo el planteamiento estratégico, de la necesidad de la apertura democrática del objetivo estratégico: la toma del poder y la construcción de una nueva sociedad, todo eso estaba planteado en el programa del partido.

Cuenta que, además, había una parte de los cursos políticos dedicados a la caracterización del régimen colombiano, en la comprensión de las clases sociales, de los partidos políticos, “eso era un texto siempre y esos eran los temas de la política”, y define la línea política como “la unidad que debíamos de tener con los partidos.” Como lo narra Olga, la propuesta educativa de la guerrilla podría parecer bastante robusta, sin embargo, a estos cursos avanzados no accedían la totalidad de los combatientes. En algunos casos actuaban como incentivos, estrategia ideada para hacerle frente al hecho de que las dirigencias se veían desbordadas por las necesidades de formación cultural, académica y política (Ibidem, 2002, p. 87).

LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA COMO PARTE DE LA LÍNEA EDUCATIVA

La formación política estaba pensada para recrear y transformar la realidad. La idea de transformación era el proyecto político de las FARC-EP que, de acuerdo con sus estatutos se definía por la idea de “el poder para el pueblo” con fundamento en los principios del ya mencionado marxismo-leninismo, el pensamiento de Simón Bolívar⁴⁵, el antiimperialismo, la unidad latinoamericana, la igualdad y el bienestar del pueblo “para la creación de un auténtico ejército bolivariano”. Formar era un modo de configurar la coherencia política, la coherencia ideológica, era un mecanismo para la transmisión de aspectos de la guerrilla como vitales para la ideologización de los combatientes.

Educar para transformar fue una idea que, según el Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (2014) titulado *Guerrilla y población civil. Trayectoria de las FARC 1949-2013*, estuvo liada a “la preocupación por desarrollar la educación política y militar en sus filas, desde “aspectos simbólicos que reforzaran la adscripción” a estas (p.83).

⁴⁵ “Sólo en 1988, con la creación de la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar, aparece oficialmente el componente bolivariano en la ideología de las FARC (...)” (Ibidem, 2002, p. 121).

Con este propósito, expone el informe, se rescató “el imaginario de Marquetalia⁴⁶”, se crearon “distinciones especiales, que recogían la memoria de dicho episodio” y consolidaron lo que en el informe califican como la fundación de “un culto alrededor de algunas de sus figuras (...)” y además “se instituyó la orden Jacobo Prías (...), Isaías Pardo (...) y la orden Marquetalia” como una estrategia para condecorar a las unidades que se destacaran “en la acción sostenida y valiente frente al enemigo” (Págs. 83-84). Símbolo de identidad colectiva.

María Buendía entiende el aporte del proceso educativo de un modo similar a Olga Marín, cuando dice que sin el aprendizaje de “esas herramientas” ideológicas, políticas, las FARC hubiese sido un grupo más “dando bandazos de un lado a otro” y hace un énfasis en que la guerrilla logró una continuidad, una coherencia política e ideológica, aun “las equivocaciones cometidas” gracias a la transmisión que se logra a través de este proceso, cito de manera textual a Buendía “es la transmisión a través de la educación de todo, de la ideología, del proyecto político, de las experiencias, del balancear cosas que sucedieron y proyectar las nuevas”. En otras palabras, tanto para Olga Marín como para María Buendía la formación impartida a través del proceso educativo fue un soporte y una fortaleza política de las FARC.

Cabe que exponga en este punto la pregunta ¿Qué lugar ocuparon los combatientes en dicho proceso? En la formación de la conciencia no se concibió a un sujeto totalmente desposeído de saber, como tampoco a un sujeto totalmente preparado para comprender, desde el fundamento político de las FARC-EP, la realidad del país que se buscaba transformar. Es decir, no había sujetos pasivos, propiamente, no había sujetos vacíos a los cuales llenar de contenido, pero tampoco había personas totalmente preparadas, de ahí que fuese necesaria la *elevación ideológica*⁴⁸. Esto se vislumbraba con fuerza en espacios de encuentro que permitían el intercambio, el análisis y la discusión de ideas independientemente del cargo

⁴⁶ Marquetalia es la zona rural, ubicada en el centro oeste de Colombia, en la que se asientan las FARC en sus inicios, y es el lugar en el que se da el primer despliegue militar durante 1964 para atacar las llamadas “repúblicas independientes”. Las historias sobre este hito están presentes en los procesos formativos, en la documentación producida por el grupo, pues se considera que fue este ataque el que le dio apertura a la fundación de la guerrilla tal y como se le conoció durante los próximos 50 años. Unificar criterios de forma en la presentación de las citas a pie de página. Letra y tamaño...

⁴⁸ La expresión elevación ideológica y política es utilizada en la cartilla para la Formación Ideológica producida por la Sexta Conferencia en 1978. La descripción de este material lo realizo líneas abajo.

que tuviera una persona en la guerrilla, como pasaba en las horas culturales, espacio pensado para la recreación de los guerrilleros con música, teatro, o análisis de noticias y textos, lo que hacía de las horas culturales espacios para compartir saberes que no necesariamente estaban vinculados con las formación académica o las prácticas de lectura y escritura.

Otro ejemplo que permite comprender qué saberes les era reconocidos a los y las excombatientes es el de caminar por la espesura de la selva o del campo, conocimiento en el que tenían mayor experticia los y las campesinas, así como las tareas agrarias o de uso de la fuerza. Esto entraba en tensión con el hecho de que las prácticas educativas autoritarias son funcionales para los ejércitos, aun si dicho ejército se define a sí mismo como un ejército de revolucionarios. Dicha tensión podía encontrar un punto medio en la práctica de los sujetos que enseñaban, pues eran estos, en últimas, quienes decidían cómo se llevaban a cabo los encuentros educativos.

Olga, por tomar otro ejemplo, menciona que las personas a cargo de los cursos se veían frente a la necesidad de repensar los modos en los que se enseñaba y se aprendía. Cuando ella reflexiona sobre su lugar como educadora de la organización dice que “pues no estudié pedagogía, pero eso era lo que yo le transmitía a la gente, mucho mejor que estar sentado, yo aquí y nosotros acá sólo hablando”.

Por otra parte, para la enseñanza existían unos referentes de saber, unas figuras que se destacan en el imaginario de los combatientes como personajes claves para desarrollar *el conocimiento de las cosas*. María Buendía, al hablar sobre Jacobo Arenas, describe el lugar que este tuvo en el proceso de formación, descripción que da pistas para la comprensión del lugar de los referentes, cuando lo define como

un hombre con una formación política y una formación política ideológica muy grande, muy profunda, teórica y práctica, era un marxista leninista y un conocedor de Colombia muy profundo, entonces obviamente todo eso él lo vierte en la formación de los futuros comandantes de parte en toda su magnitud y en toda su profundidad el pensamiento marxista leninista y el método de pensamiento. Es una cosa que impregna Jacobo Arenas y parte desde el comienzo, y eso y se continúa si no hay como la gente como que empieza a interesarse es exactamente por esos temas que son después los que marcan el desarrollo de la humanidad.

¿Cómo desarrollar esa conciencia y por qué este aspecto es nombrado como si fuese imprescindible en el proyecto de transformación de las FARC-EP? María Buendía explica este punto cuando dice que en las FARC siempre existió la idea de que la lucha armada es

una lucha de carácter político y, bajo esta lógica, era un aspecto que no se podía desarrollar sin conciencia “y la conciencia se desarrolla a partir del conocimiento, del conocimiento de las cosas, de los fenómenos, de los fenómenos políticos, militares, sociales, históricos.”

Esto, añade, daba un lugar preponderante a la formación a través de espacios educativos: “solamente así se puede adquirir conciencia y por eso en FARC siempre existió esa línea educativa.”

ESTUDIAR COMO ORDEN Y COMO SANCIÓN

Ningún combatiente de las FARC podía decir que no asistiría a los espacios educativos, en vista de que dicha asistencia hacía parte de los deberes de los y las combatientes. Negarse a hacerlo o demostrar negligencia durante la permanencia en estos espacios podía considerarse como una falta a la norma, lo que da pie para afirmar que elevarse ideológica o culturalmente en las FARC no era siempre una perspectiva motivada por la convicción política. Esto, reitero, es funcional a la formación de combatientes que hacen parte de un ejército y es fundamental para que una persona aprenda a acatar las órdenes. La disciplina, se expone en los estatutos, era una necesidad, y por tanto debía ser “consciente, firme y seria.”⁴⁹

Este proceso fue pensado de acuerdo con con el tipo de estructura de las FARC-EP, definida por varios aspectos. El primero tiene que ver con la formación en prácticas militares y contenidos políticos, o lo que ellos veían como formación teórica y práctica

las primeras instrucciones que se dan en FARC se dan alrededor de esos temas primero la política, qué es la burguesía, la composición de clases del país, qué es el partido liberal, qué es el partido conservador, por qué se enfrentaron, por qué hubo esa guerra, las condiciones internacionales de la confrontación en Colombia y por otro lado pues las prácticas militares, la teoría y la práctica militares⁵⁰.

El segundo tiene que ver con la posibilidad de escalamiento en la guerrilla. Formarse permitía escalar dentro de esa estructura. Es este el caso del aprendizaje de la lectura y la escritura, que los entrevistados no veían precisamente como parte de la formación ideológica,

⁴⁹ Introducción de los estatutos.

⁵⁰ María Buendía, comunicación personal, 3 de julio de 2019.

pero que se puede comprender, a la luz de las experiencias, como dos herramientas claves para la formación a este respecto:

los primeros estatutos que tuvo FARC, y eso se prolongó durante mucho tiempo, la condición para ser comandante, una de las condiciones para ser comandante de escuadra del nivel básico era saber leer y escribir o sea tenía la obligación de aprender a leer y escribir para poder ascender en el mando⁵¹.

El tercero tiene que ver con la disciplina militar, como, por ejemplo, adaptarse a las dinámicas cotidianas del ejército, aprender las normas del grupo, interiorizar los manuales, comprender las estrategias militares y sus jerarquías adyacentes. El siguiente fragmento muestra cómo, Isaías Trujillo, se adaptó a la vida como combatiente

pues lo primero es adaptarse uno a una vida militar, eso es uno pasar de una vida civil a una vida militar que ya uno tiene que entrar es a acatar ordenes, a cumplir órdenes, que ese fue la charla que él me dio, entonces levantarse uno a las 4:30 de la mañana, formación, para irse uno a cepillar, después venir, formación para el desayuno, después formación para ir a buscar algo, revuelto, comida, o algo así. Es decir, todo eran órdenes, entonces uno tiene que irse acostumbrando a esa situación, porque si uno no se acostumbra a eso, quiere decir que uno no se va a adaptar a la vida que eligió, sino que va a tomar la determinación y se va. En este caso nosotros le decíamos deserción, se deserta de la guerrilla, no aguantó más. Pero cuando uno se va adaptando poco a poco, uno hace el esfuerzo, uno se va acostumbrando, a lo último se acostumbra uno (...) sino era que estábamos ahí en un sitio un mes, dos meses, había veces que estábamos una noche, para que nadie nos viera (...) entonces todo eso era una costumbre, una disciplina, que teníamos.

El cuarto tiene que ver con las orientaciones para la organización diaria de las labores de los combatientes, o como ellos lo nombraban el “plan particular de frente”, donde, como lo expresa Isaías Trujillo a continuación, había lugar para llevar a cabo el proceso educativo. Al respecto, relata :

ese era uno de los planes cuando uno llegaba un campamento que se iba a estar un mes, se iba a estar quince días. Sacaba uno el horario de trabajo, le decíamos el plan particular del frente, entonces se sacaba el horario, que de ocho a once de la mañana es el horario para enseñarles a los que no saben leer, y hasta tales horas, ya se cogía desde las dos o desde la una a cuatro o tres y media de la tarde. Eso era constancia, todos los días. Siempre y cuando uno estuviera quieto en una parte.

⁵¹ María Buendía, comunicación personal, 3 de julio de 2019.

El quinto aspecto tiene que ver con la ubicación en el espacio o lo que Olga Marín nombra como un aprender a moverse. Aprendizaje que no solo menciona Olga Marín, sino también María Buendía, ambas con la particularidad de ser mujeres de origen urbano. Para ilustrar esto, cito a Marín, cuando dice

entonces cuando ya me voy al tercer frente aprendí a moverme más, y era una necesidad que yo tenía de explorar, porque ya empecé a sentir, ya tenía más conocimiento, ya había hecho cursos militares, entonces empecé a sentir que esa era una de mis principales falencias, y entonces los muchachos empezaron a enseñarme más, y aprendí a ubicarme no cien por ciento, pero no estaba tan despistada como antes, porque eso sí era terrible no saber dónde estaba uno parado.

Aquí, reitero, estudiar era una orden, era un deber, hacía parte de las normas acatadas una vez se ingresaba a la guerrilla⁵². Sobre esto afirma Fancy “eso no lo podemos negar, y entonces, no ir al aula, era motivo de llamarte, por qué no fue, está incumpliendo su deber, porque los deberes del guerrillero está superarse en el terreno político, militar y cultural”. Por otra parte, explicó Fancy, el proceso de formación era lento, y dependía, en el aspecto político, de los niveles de formación de los combatientes, de si sabían leer y escribir. En el caso de ella, la formación inicial sobre las normas de la guerrilla duró aproximadamente cuatro semanas

Era individual, porque a mí al otro día, a mí me tuvieron por espacio, más del mes me tuvieron que todos los días era “a quién le toca hoy la nueva” a, que a Fulano, a Fulano, y uno se reunía con esos muchachos y era con ese librito, aquí dice esto, esto se entiende así, esto se entiende así, esto se hace así, esto qué quiere decir, explicándome el estatuto. El estatuto, el reglamento de régimen disciplinario, y las normas internas de comando que venían a ser, entonces eso lo hicieron durante un mes. A quién le toca la nueva. Todo el que llegaba, esa era la dinámica, o sea, en particular sobre el estatuto. porque se asumía que el estatuto era como, como decir, la constitución de FARC, eso fue lo que tuvimos durante los 50 años de lucha armada, esa era la constitución de FARC, entonces, eso había que conocerlo muy bien, para poder llevar una vida pues, militar y política.

Cuando se trata del relacionamiento con las normas no hay lugar a cuestionamientos, las normas deben ser acatadas. Este es de los aspectos más rígidos del proceso educativo. Al

⁵² “La educación es un deber y un derecho de cada revolucionario que la debe tomar como tarea fundamental en su formación.” Conclusiones sobre educación Séptima Conferencia Nacional Guerrillera, 1982.

haber sido un ejército hay cosas que no podían ponerse en cuestión, de ahí que fuesen las conferencias nacionales guerrilleras, de acuerdo con su esquema político y militar, los espacios por definición para modificar los estatutos centrales de las FARC y definir cómo debía ser administrada la justicia en el grupo.

¿EDUCACIÓN POPULAR DESDE LA PERSPECTIVA FREIREANA?

Olga Marín dice, sobre el lugar de la educación popular desde la perspectiva de Paulo Freire, que al menos en aspectos metodológicos que cambian el modo en el que se relacionan quienes enseñan y quienes aprenden o concibiendo que quien enseña también aprende en el proceso de enseñanza, es donde hay un asomo de la perspectiva freireana. Con todo y esto, estima que dicha reflexión no hizo parte de toda la guerrilla y en los casos en los que se dio fue de manera inconsciente. Manifiesta que, según su percepción, fueron “ortodoxos” y reconoce que esta es una de las críticas que se le ha realizado a “la pedagogía de los grupos marxistas”. Su postura se podría resumir cuando dice que “en la educación popular no se puede llegar al extremo de la inmovilización” y plantea esto porque:

yo peleaba mucho con los muchachos porque yo sentía que estaban cogiendo en la educación popular para conseguir novio o novia, pero no para transformar la sociedad y eso no es lo que plantea al menos Paulo freire. O sea, una cosa es la educación popular, tener en cuenta los saberes y otra cosa es comerse cuento de toda la centralidad del mundo para no hacer nada, para escudarse en que yo no estoy de acuerdo con esto y no me lo pueden poner porque aquí no hay que hacer esas cosas, porque eso no es cierto, eso no existe en ninguna parte, incluso yo les decía a mí no me vengán con esa historia porque en el centro Martin Luther King (*en cuba*)⁵³ que es uno de los grandes productores de la educación popular, hay una persona que dirige que tiene nombre propio que se llama Raúl Suárez y Joel y todo se hace sobre la base de lo que ellos digan (...) no quiere decir que la educación popular sea eso, yo sí creo en la educación popular, yo sí creo que los seres humanos no estamos pintados en la pared que cada uno tiene una historia que se construye sobre su espacio social y por lo tanto debe ser tenida en cuenta (...)

Desde los planteamientos y las corrientes que se derivan de Paulo Freire, la educación política de esta guerrilla no sería precisamente emancipadora. Esto muestra una tensión entre

⁵³ El subrayado es mío.

lo que debe considerarse un sujeto con posibilidad de elegir en un proceso educativo desde el campo de la educación popular y la formación para obedecer, vital en un proceso educativo que forma grupos de “muchachos” como los nombra Olga Marín. En otras palabras, es posible decir que las prácticas pedagógicas de las FARC-EP, al estar enmarcadas en una organización vertical, pueden tener mayor conexión con la educación bancaria que con la educación liberadora, de la cual solo hay algunos visos que se tienen mayor presencia en la enseñanza de la lectura y la escritura. Con todo y esto, no es propósito de este trabajo analizar la experiencia de las FARC desde los planteamientos de este pensador.

DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y LOS RECURSOS EDUCATIVOS UTILIZADOS

Como he mostrado hasta ahora la estructura política-militar es jerárquica y rígida, pero en la práctica hay unos niveles de flexibilidad derivados de las realidades del contexto. Para hacer frente a lo que Fierro y Uribe, en algunas de sus entrevistas, definen como el bajo nivel cultural de los combatientes⁵⁴, quienes se encargaron de las labores pedagógicas diseñaron una serie de estrategias para impartir contenidos que en algunos casos eran bastantes complejos, como el marxismo-leninismo. Para esto, quienes tenían a cargo tareas de enseñanza tuvieron que adaptar conceptos a la realidad campesina, generar espacios para compartir los saberes, que es el caso de las escuelas o los espacios de aula, concebir que en cualquier momento cualquier persona podía ser sabedora de algo y por ende enseñar algo, distribuir las funciones de enseñanza y hacer uso de la contrastación de noticias como un modo de comprender la realidad del país, y cuestionar las versiones de los medios de comunicación sobre esa realidad. Esto último, de manera específica, se vio reflejado en las ya mencionadas horas culturales, espacio dialógico, de invitación a la exposición oral, la construcción de resúmenes de noticias, y de contrastación política.

⁵⁴ Miguel Ángel Beltrán también reseña algunas experiencias de combatientes que participaron en distintas escuelas a mediados de 1986, reseña en las que los combatientes destacan la participación en estos espacios como posibilidades de aprendizaje a nivel político. Esto puede consultarse en las páginas 268 y 269 del texto citado de Beltrán (2015).

LAS ESCUELAS PARA LA FORMACIÓN DE CUADROS

En el caso de las FARC-EP para la formación de cuadros políticos, identifiqué desde las fuentes orales la Escuela Móvil, la Escuela Nacional de Formación Ideológica para el Estudio de la Guerra Preventiva y la Guerra del Pueblo y la Escuela Nacional de Entrenamiento Militar. Según el relato de Fancy, y desde la documentación de la séptima conferencia, las escuelas se dividían en niveles. De acuerdo con el nivel se enfatizaban los contenidos políticos. Para ilustrar esto, cito a Fancy quien explica:

eran escuelas planificadas, escuelas planificadas, entonces uno se planificaba por decir algo, una escuela nivel I, se la planificaba al año por ahí dos escuelas nivel I, que en las escuelas nivel I no se tocaba marxismo. En las escuelas nivel I se veía solamente historia de los movimientos sociales y políticos en Colombia, incluidos nosotros, historia de las diversas etapas de guerra, el por qué esas guerras, el estatuto, la parte política del estatuto, pero no se profundizaba en principios marxistas, ni nada, qué se veía, se veía mucho reglamento de régimen disciplinario, porque la disciplina en las FARC era una disciplina muy rígida, muy exigente, entonces se hacía mucho énfasis en eso en las escuelas Nivel I, en las escuelas nivel II ya veía uno toda esa carreta, ya le enseñaban a uno que categorías de dialéctica, le metían a uno cositas de filosofía, y cosas de esas que uno no entendía mayor cosa, pero sí habían cosas que sí se las explicaba uno fácilmente, como algunas categorías, como por ejemplo, lo que es causa y efecto, muy propicia para explicar el surgimiento de FARC, nosotros somos el efecto de una causa, en los años cincuenta nosotros fuimos el efecto de una causa más no los causantes de la guerra, le enseñaban a uno cositas de filosofía, como posibilidad y realidad, es una categoría de la dialéctica que es muy interesante.

Las tres escuelas mencionadas coinciden con la realización de la tercera y séptima conferencia, como muestro a continuación:

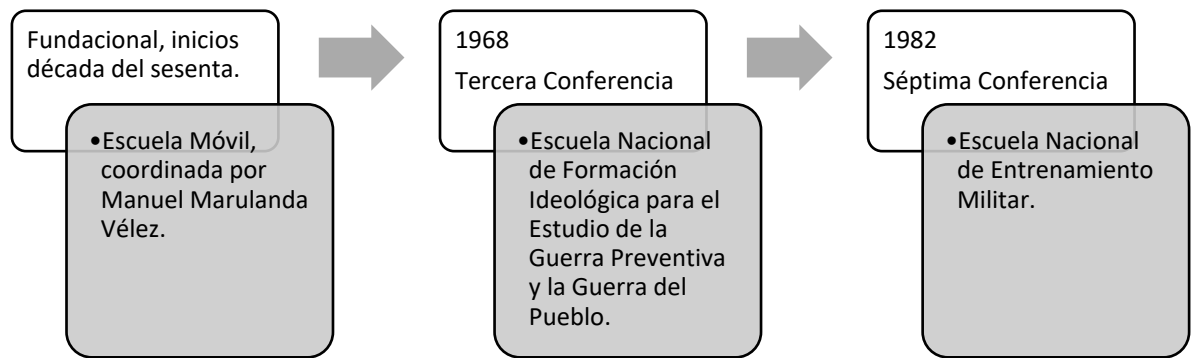


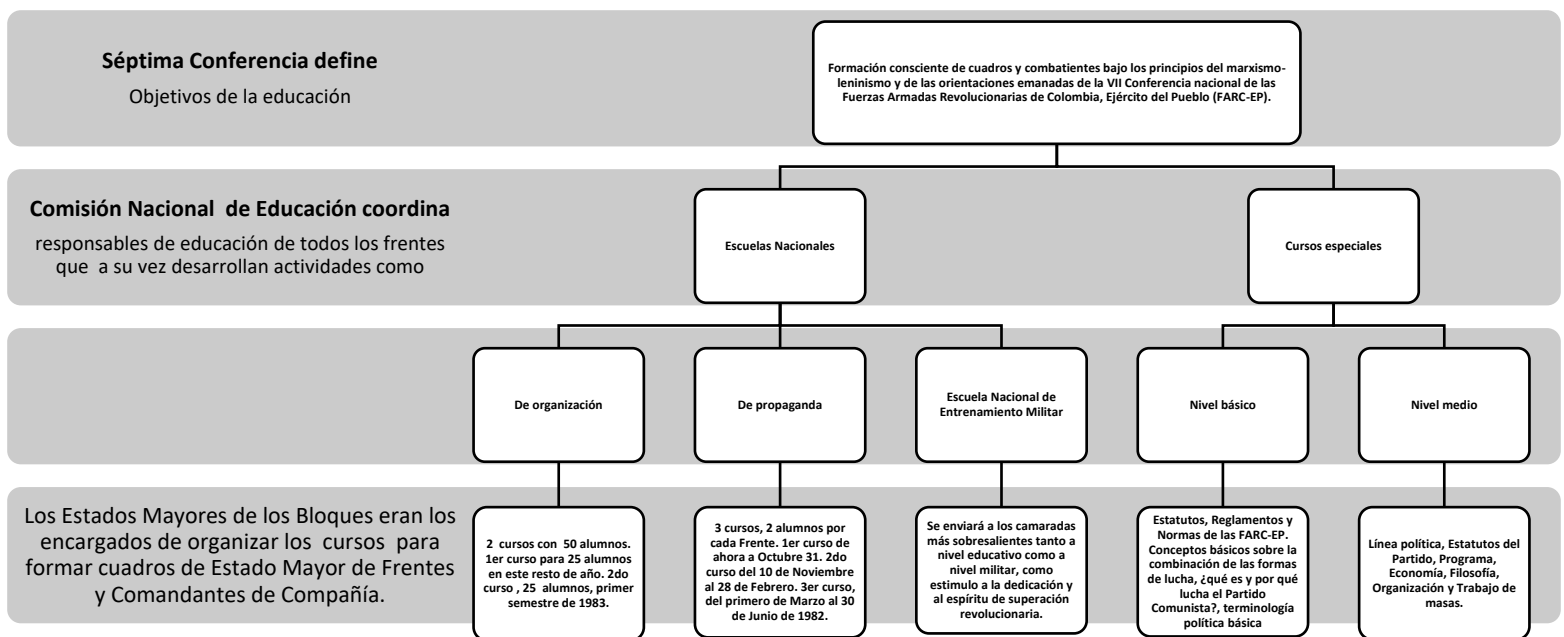
Figura 4. Escuelas desarrolladas entre los inicios, 1968 y 1982, como ilustración de la evolución del proceso educativo.

Lo anterior da cuenta de la enorme importancia de estos primeros años para la definición de la guerrilla en varios de sus aspectos organizativos. La séptima conferencia, por ejemplo, es una de las conferencias que muestran un estado de madurez política y militar. Logro que, de manera evidente, fue alcanzado por la consolidación, durante la sexta asamblea en 1978, de la estructura militar.

Sin embargo, la organización expresa que, en 1982, aún existían trabas para el proceso educativo, lo que se manifiesta en la “carencia de una metodología científica para la buena asimilación y transmisión de los conocimientos”. Y recalcan como “una imperiosa necesidad elevar el nivel político de cada combatiente”, punto que califican como de vital importancia para “hacer conciencia en el movimiento de aumentar el estudio individual⁵⁵”. Como consecuencia presentan un plan a un año que resumo, en sus aspectos principales, en el esquema siguiente:

⁵⁵ Conclusiones séptima conferencia de las FARC-EP, disponible en el proyecto de Biblioteca Virtual de las FARC.

Figura 5. Esquema general del proceso educativo de las FARC-EP entre 1965 y 1984. Elaboración propia con base en las fuentes orales y documentales.



Como se ve esta planeación muestra el esquema organizativo del proceso educativo pensado para la década del ochenta, resultado de un proceso de maduración a nivel

organizativo. Se observa de un modo más claro el funcionamiento interno de las escuelas y los cursos. De las primeras programadas y divididas en dos grupos de combatientes, resalta el hecho de que las escuelas eran un estímulo para los combatientes más sobresalientes y se proyecta con más claridad la clasificación de los cursos especiales (en niveles básicos y medios) así como contenidos de cada uno. En vista de la delimitación temporal de este estudio no doy cuenta del desarrollo posterior de otras escuelas que, según la plataforma verdad abierta, fueron más de nueve en todo el territorio nacional⁵⁶.

En relación con el periodo estudiado, sobre la escuela móvil, y de acuerdo con el diálogo sostenido con María Buendía, como el nombre de esta escuela lo indica, se le nombró móvil porque fue coordinada por Manuel Marulanda y se movía, literalmente, con él, pues este se desplazaba hacia los territorios para impartir formación política y militar. Posteriormente, de acuerdo con el relato presentado por Olga Marín, en la dirección estuvo también el Mono Jojoy o Jorge Briceño Suárez, quien integró el secretariado de las FARC después de incorporarse en la década del setenta.

Para ampliar la explicación sobre esta escuela, cito a Olga cuando explica que “era la escuela que estaba dando vueltas, luego surgió la escuela en la que yo estuve que era en la que yo llegué al curso, de ahí yo soy fundadora de la Escuela Nacional Hernando González Acosta, que es producto de la Séptima Conferencia, o sea en el 78, estaba la escuela móvil que manejaba Marulanda y se llamaba móvil porque se movía por todos lados”.

Esta referencia de Olga sobre la fundación de la Escuela Hernando González Acosta no coincide con la versión de María Buendía, quien ubica la fundación de este espacio de instrucción política y militar en la década del ochenta, posterior a la realización de la séptima conferencia. Al respecto, dice Buendía “hacia el año 80 ellos deciden conformar la Escuela Nacional de Cuadros, le ponen el nombre de Hernando González Acosta, que fue miembro de la juventud comunista, llegó a Marquetalia y lo mataron en los primeros combates”, además, 1978 es la fecha, de acuerdo con la documentación del grupo, de la sexta escuela, no la séptima, como indicó Olga.

Así como las escuelas, que eran creadas por las mismas demandas de la insurgencia (crecimiento territorial, fortalecimiento militar, fortalecimiento ideológico), los contenidos

⁵⁶ “Desde los años ochenta la guerrilla ha creado centros de entrenamientos en todo el país, en los que los principales jefes de las Farc adoctrinan política y militarmente a sus hombres” (Abierta, 2013).

eran definidos de acuerdo con las necesidades que se iban presentando a nivel colectivo, y eran definidos por las comandancias del secretariado de las FARC. De acuerdo con lo planteado por Trujillo, Buendía, Marín y Urrego, los contenidos de las tres primeras décadas fueron los siguientes, y los divido en líneas militares y políticas para visualizar la presencia de una y otra línea:

Contenidos políticos	Contenidos militares
Economía	Inteligencia de combate
Historia de Colombia	Instrucción de tiro
Organización de masas	Cartografía
Línea política	Explosivos
Propaganda	Enfermería*
Normas de las FARC-EP	Régimen disciplinario
Conceptos básicos sobre la combinación de las formas de lucha	Estatutos
Partido Comunista Colombiano	Cursos de explosivos
Conceptos políticos básicos	
Historia de los movimientos sociales y políticos en Colombia (Incluida la historia de FARC)	
Historia de las diversas etapas de guerra	
Categorías de dialéctica	
Filosofía	
Marxismo-leninismo	
Lectura y escritura (alfabetización)	

Aclara María Buendía que algunos de los cursos eran especializados y asistían guerrilleros de cualquier rango. A su vez, caracteriza la enfermería como “la gran especialización de las FARC” y atribuye esta característica al hecho de que “hubo una necesidad imperiosa de tener enfermeros preparados”. Olga Marín cuenta un poco sobre su formación como enfermera, e ilustra con su relato cómo y para qué aprendían:

a eso fue muy cómico porque yo llegué y al otro día me pusieron en el curso, casualmente había llegado un médico, de Bogotá, médico, médico, y bueno pues el curso le enseñaba a

uno primeros auxilios, me enseñaban todo el sistema sanguíneo, el sistema respiratorio, y le enseñaban a tomar presión, a poner inyecciones, poner inyecciones era con una naranja, me acuerdo de que uno cortaba la naranja. Después nos enseñaron cirugía, entonces había unas compañeras con unas cicatrices, había una compañera que tenía que una cicatriz muy fea de un tiro. Había otro que tenía por aquí un anillo, y así, cositas, entonces abríamos a las heridas y le sacamos las cosas, o le arreglamos la cicatriz y así aprendimos a suturar, con los voluntarios que ponían su pellejo para que nosotros, con el médico, suturáramos.

Llama la atención que, en las conclusiones de la séptima conferencia, no fueran incluidos los cursos de enfermería como parte de la propuesta educativa para potenciar el que hacer de la guerrilla. Por mi parte, me atrevo a ubicar estos cursos como esenciales de los contenidos militares, pues la necesidad que nombra Buendía como imperante tiene que ver con el contexto de confrontación armada. Es claro que un proceso de formación de un grupo alzado en armas exigiera médicos y enfermeros para atender a las personas heridas; esto lo necesitan realmente todos los ejércitos. Por último, me parece importante mencionar que las tareas de cuidado, como la enfermería, fueron desempeñadas especialmente por mujeres, pero también advierto que, para afirmarlo de manera mayormente evidenciada, habría que profundizar en la formación de personal médico.

CURSOS PARA LA FORMACIÓN DE COMANDANTES

Mejorar era uno de los objetivos principales de los cursos para comandantes. Según Isaías Trujillo estos espacios le permitieron entender las cosas que se estaban haciendo y que, quizá ingenuamente, según él mismo, se creía que estaban bien. Las comandancias debían autoevaluarse y los cursos eran espacios para esto, para identificar los errores “porque cuando uno no tiene una orientación, uno cree que está marchando muy bien y resulta que está marchando muy mal, entonces el criterio de los cursos era que la gente aprendiera, y la verdad que yo pues, aprendí”.

Para desarrollarlo se hacía una selección de combatientes, explica María Buendía: “se escogían a los guerrilleros que estuvieran promocionándose para ser comandantes de compañía o comandantes de columna para que recibieran un curso como ese.” Este escalamiento lo califica Buendía como una especie de etapa en el desarrollo y dictado de los

cursos, porque, con los cursos de las comandancias hay un paso a una “segunda etapa”, que inicia con una que ella califica como “original”, donde todos los combatientes recibían formación con Manuel Marulanda y Jacobo Arenas, cito:

Después en la segunda etapa ya hay conformados frentes y columnas, está las FARC en crecimiento, entonces ya los cursos se organizan de manera distinta, hay mucha más gente entonces van delegados de los frentes a recibir esos cursos, esos delegados son los guerrilleros y guerrilleras que van en ascenso, que van a ocupar lugares de mando en FARC, si, entonces ellos son los que van a recibir esos cursos directamente de Marulanda y Jacobo. Los guerrilleros que están enfrente de esas compañías y esas guerrillas ya tienen ahí planes de instrucción propia con instructores propios para recibir los cursos básicos de entrenamiento. Los cursos básicos o los que no saben leer y escribir lo mismo los que llegan sin saber leer y escribir pasan por el proceso de aprendizaje de las cosas elementales y siguen su proceso porque todo el mundo empieza con algo en el nivel en el que está y va ascendiendo en sus cursos y en sus cosas.

La explicación anterior es quizá de las más ilustrativas, pues a partir de esta es posible evidenciar el lugar de la educación en el grupo y el escalamiento en la jerarquía. Acceder a los cursos es, además de un estímulo, un requisito para comprender la dimensión de la guerrilla, de su avance y su crecimiento. Es preciso resaltar que, de acuerdo con la experiencia de Olga Marín, quien ingresa al grupo y permanece en él por sus capacidades y conocimientos políticos, se identifica una relación entre la formación académica y política previa al ingreso y la posibilidad de dictar cursos en la organización, es decir, de tener un ascenso quizá mucho más rápido en este aspecto que otros combatientes con capacidades más militares que políticas.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS

Sería realmente ambicioso asegurar que este trabajo tiene un alcance tal que puede dar cuenta de todas las estrategias metodológicas utilizadas en las FARC-EP para impartir ciertos contenidos o dar ciertas instrucciones. El alcance, como lo he dicho de manera reiterada, está vinculado con la temporalidad de las experiencias, sus ubicaciones territoriales y sus roles dentro de la jerarquía de la guerrilla. Es por esto por lo que ahora quiero destacar rasgos de los que las experiencias dan cuenta y resaltar el proceso de enunciación que exponen las combatientes que ejercieron labores de enseñanza.

Olga Marín, quien como relaté en el primer capítulo recibió una amplia formación política, relata cómo estuvo expuesta a una serie de situaciones que la llevaron a reconocer sus propias limitaciones como combatiente y como educadora, pues el conocimiento de ciertos conceptos no significaba que supiera cómo transmitirlos. Ella cuenta que entre los contenidos más difíciles de explicar y que implicaban una mayor exigencia para los combatientes era la teoría marxista, y relata una situación de enseñanza y de aprendizaje en relación con estos contenidos, cito:

a mí me tocó el período donde no había televisión pues mucha gente había salido del campo, de la comunidad directamente a la guerrilla, cuando usted hablaba de la clase obrera no era fácil que hicieran la abstracción, la diferencia entre un campesino y un obrero, porque la gente nunca había visto una fábrica, lo que habían visto era machetes, hachas, palas

- ¿Esto por qué tiene machete?
- Porque es un trabajador camarada
- No, preste, los obreros no tienen machetes en las ciudades.

Me tocó empezar a explicar eso. Entonces cuando yo les mandaba hacer maquetas, yo les decía, ahora ese proceso productivo ustedes lo van a llevar a la práctica, que hicieran un proceso productivo, entonces armaba un grupo, uno tenía que hacer un horno para azar pan ¿Cierto? entonces tenían que explicar el proceso productivo del proceso de la elaboración de un horno para hacer pan, a los otros una industria de textiles, a los otros una zapatería, a los otros la producción de maíz, y entonces ellos empezaban ahí a decir estos son los instrumentos, la diferencia entre los instrumentos y la tierra como medio de producción, todo eso, y cuando las explicaciones, los textiles, me llamó la atención que los trabajadores eran campesinos, porque en la maqueta, en los muñequitos que hicieron tenían machetes, ahí me vine a dar cuenta yo, a vea, entonces porque uno siempre que pinta una fábrica, qué pintas tú, un humo.

Los referentes culturales de Olga, mujer proveniente de la ciudad, y las personas que tenía a cargo para compartir su saber, oriundos de las zonas rurales y dedicados al trabajo campesino, eran contenidos culturales radicalmente distintos. Ella se vio entonces ante la pregunta ¿Cómo explicar a personas que no tienen en su mente el referente del obrero, de las fábricas, de la producción industrial propia de las ciudades? Relata ella que aprendió entonces de otro compañero, también encargado de labores educativas, a elaborar preguntas que le permitieran identificar si realmente estaban entendiendo sus explicaciones

le aprendí un método a un muchacho que fue a dar un curso allá que me gustó mucho, que era eso, es como una base de la educación popular, entonces yo explicaba el proceso productivo, la teoría, por ejemplo, en teoría política un proceso productivo es así, materia prima, esto es un modo de producción, ¿Si está claro? Que además lo hacía preguntándoles, ¿no? Ahora, ya vimos en teoría, yo les preguntaba, ¿Qué son las herramientas? bueno que los machetes, que las hachas, bueno, eso es una cosa, ¿Qué es una máquina?

Al narrar lo anterior Olga enfatiza que eso fue lo que ella vivió, y que lo vivió en el año 1984, donde solo contaban con textos escritos y con radios. Los recursos educativos con los que contaron décadas posteriores eran mucho más avanzados, incluso, ella recuerda que la llegada del televisor a los campamentos dice, al respecto, que “eso le cambió el mundo a la guerrillerada, y a los profesores nos cambió porque ya incluso yo le decía al comandante- necesito que me deje ver de tal hora tales programas para explicarle a la gente cosas- y entonces hacíamos horas de estudio con la televisión”.

Isaías Trujillo, aunque hizo parte de un bloque distinto al de Olga, y quien estuvo desde el lugar del aprendiz, recuerda cómo las charlas que recibía sobre marxismo-leninismo le resultaban bastante complejas, pero resalta que quienes daban estas charlas se esforzaban por utilizar conceptos que no les resultaran de tan difícil comprensión

pues haber, qué le dijera yo, porque es que el término de marxista es muy pesado, y uno como campesino, pero siempre el mando o el que estaba al frente dando la charla, siempre trataba no utilizando términos tan, como le dijera yo, tan verriondos de uno entenderlos, cierto, que siempre ellos el interés era que uno entendiera la charla que le estaban dando.

Por otra parte, Olga Marín, expresa que, como estrategia de enseñanza, hablar sobre las experiencias propias le resultó significativo tanto a ella como a quienes la escuchaban. Una de estas historias fue la de su estancia en la Escuela del Komsomol y lo que había presenciado del proyecto soviético. Esto le permitía a ella decir que el sueño de las FARC-EP era posible, que era posible construir la sociedad que soñaban. Dice ella que esta experiencia le sirvió para contarle a la gente “qué era el socialismo” y que al existir una nación que lo había hecho posible, la Unión Soviética, los combatientes “no estaban perdiendo el tiempo y la vida en esa lucha porque era posible alcanzar una sociedad como esa.” Lo que en otras palabras es darle sentido a lo que implicaba ser un insurgente.

EL AULA

Las y los excombatientes coincidieron en uno de los recursos fundamentales con los que contaban en sus campamentos estaban las aulas. La imagen de las aulas no dista mucho de las imágenes de las aulas construidas en las escuelas de la educación formal. Claro que la construcción de los espacios dependía del tiempo de permanencia en un territorio. Es decir que si un campamento guerrillero contaba con un aula es porque permanecerían un tiempo relativamente largo en ese espacio. Fancy lo describe de la siguiente manera

otro grupito construía el aula, que es como la escuelita, le poníamos la carpa grande y unos palitos redondos que no tallaran mucho, unos palitos gruesitos así, otras veces los pulíamos y como cargábamos moto sierras lo hacíamos con madera cerrada, si íbamos a demorar más entonces lo hacíamos de tabla, era un aula muy bonita para nosotros hacerla de tabla y el tablero que cargábamos era un material que le decíamos carpolón verde, y le hacíamos unas orejitas en las esquinas, le poníamos una cuerda, clavábamos un palo lo templábamos así, y las tizas iban en el morral normal, a un compañero le tocaba cargar las tizas y andábamos con el tablero.

Las actividades en este espacio eran muy variadas, entre las descripciones que brinda Fancy, “el aula también se utilizaba para hacer un resumen de la reunión política” se hacían reuniones para dar informes, leer comunicados, realizar actividades que implicaran una congregación de los combatientes. Al parecer el aula era un espacio con mucho significado, pues, según Fancy, “el aula era lo primero, en todo campamento lo primero que se hace es la cocina, los chontos, o sea, el sitio del sanitario, y el aula, siempre porque el aula era el sitio de formación el sitio donde nos reuníamos para las horas culturales era donde estudiábamos”

Isaías Trujillo cuenta que en el espacio del aula también se usaba como un recurso de estudio los comunicados que llegaban del estado mayor central. Es cuando leer y escribir cumplía una función fundamental, pues además de ser algo que disfrutaban, según cuenta, leer, era una obligación darlos a conocer, obligación que recaía en este caso a los comandantes “por eso era tan constante el estudio.” También circulaba el Periódico Voz, recurso que usaba Trujillo para, antes de ser comandante, aprender a leer y a escribir “yo cogía eso y yo iba juntando las letras, hasta que aprendí. Aprendí a leer.”

USO DE ILUSTRACIONES

María Buendía fue asistente de Manuel Marulanda en algunos de sus cursos. En estos la tecnología que tenían era de dibujos hechos a manos para apoyar la explicación de ciertos temas. Dice ella que a Marulanda le gustaba tener ilustraciones:

lo que hacía era “traer de la ciudad papel periódico, que en México se llama papel revolución. Entonces ese papel común y corriente, y yo dibujaba lo que él quería: movimientos de tropas, su ubicación, una marcha, diferentes situaciones tácticas que él me indicaba, cómo quería que estuvieran plasmadas.

Esta tarea, que es bastante simple, tuvo mucho significado para María Buendía, pues había sido un modo de aprendizaje significativo para ella, quien admiraba la labor de este líder de las FARC-EP “yo iba al curso como ayudante y movía el papelógrafo orgullosa y feliz, ahí estaba viendo y estaba aprendiendo muchísimo”. Si bien esta excombatiente no contaba con imágenes que mostraran esas ilustraciones con las que trabajaban, la Biblioteca Virtual de las FARC-EP puso a disposición el acceso a algunas de las imágenes utilizadas para explicar los casos de indisciplina:

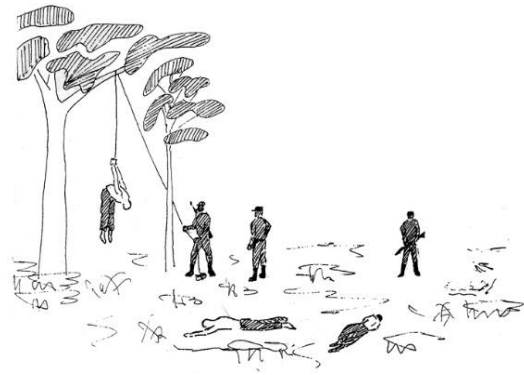


Imagen 1: interacción con civiles como caso de indisciplina, en *Biblioteca Virtual FARC-EP*, s.p.

Imagen 2: interacción de combatientes con civiles, caso de indisciplina, en *Biblioteca Virtual FARC-EP*, s.p.



Imagen 3: tortura, caso de indisciplina, en *Biblioteca Virtual FARC-EP*, s.p.



CARTILLA PARA LA FORMACIÓN IDEOLÓGICA

Uno de los materiales diseñados en el marco de la Sexta Conferencia en 1978 es la cartilla ideológica, instrumento pedagógico que durante las entrevistas tuvo una mención reiterada. La realización de este material fue una orden dada por este organismo político:

la Sexta Conferencia ordenó redactar la presente Cartilla Ideológica con el fin de contribuir en la elevación del nivel ideológico y político de todos los combatientes de las FARC. Cumpliendo tal misión, el Secretariado del EMC⁵⁸ hace llegar a los camaradas esta primera parte (...) (Cartilla Ideológica, pág. 1)

la relevancia de este material radica, entre otras cosas, en que es un tipo de mediación entre la práctica pedagógica de quienes ejercían labores educativas y quienes definían, dada la estructura centralista de la organización, los contenidos que era preciso impartir, como es el caso del Estado Mayor Central. La cartilla es también una herramienta que ilustra la consistencia del proceso educativo, y da cuenta, tal y como explica Valeria Sardi (2006) de una selección, haciendo parte de la representación de un punto de vista con respecto a la elección de información, la manera secuencial en que esta se organiza, y el énfasis que se pone en cada uno de los temas a exponer (p. 39).

Así entonces, observar el modo en que la cartilla está organizada, los contenidos a los que se dedica y las orientaciones metodológicas que da, es una posibilidad para identificar dicha selección, representación, organización y énfasis en temáticas de formación política.

⁵⁸ Estado Mayor Central.

Además, la cartilla es una expresión (y un modo de organizar la transmisión) de las ideas que consideraban de importancia para la formación de los combatientes durante esta época.

Este material, del cual no se detallan los autores, organizada en un total de siete apartados, explica que fue ordenada por la sexta conferencia con “el fin de contribuir en la elevación del nivel ideológico y político de todos los combatientes de las FARC.” (anónimo, s.f). Luego expone, numerados, los tres temas centrales del documento y aclara que la elaboración de esta guía no es para formar intelectuales sino para “contribuir al desarrollo de la cultura general de obreros y campesinos” (Ibidem, s.f), y que en aras de esta contribución algunos “términos científicos complicados fueron simplificados para hacerlos comprensibles” (Ibidem, s.f).

Se expone allí, además, que los intelectuales y los bachilleres que hicieran parte de las filas estaban *obligados* a “ayudar con sus luces al esclarecimiento de los temas” tratados en este material, “buscando la manera de llegar a la mente de los combatientes que no tuvieron posibilidades de educarse antes de entrar a filas.” (Ibidem, s.f).

Finalmente, cierra la introducción, resaltando la importancia de abordar algunas nociones de la antropología para “facilitar la comprensión de la filosofía sin mayores dificultades. Para tener una mirada más detallada de la estructura general de la cartilla resumo sus aspectos principales en el recuadro a continuación:

Tabla 3.

Estructura general de la cartilla para la formación ideológica

<p>Introducción</p> <p>Temáticas centrales de la cartilla</p> <p>1. Nociones elementales de antropología 2. Rudimentos de filosofía Marxista 3. Nociones de economía política</p>	<p>Capítulo III. La filosofía marxista leninista y la lucha contemporánea.</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Categorías de la dialéctica materialista. b. El materialismo histórico. c. El modo de producción fuerza determinante del desarrollo social. d. Fuerzas productivas y relaciones de producción. e. El tránsito del viejo modo de producción al nuevo modo de producción. f. Las clases y la lucha de clases.
<p>Leyes fundamentales de la dialéctica</p> <ul style="list-style-type: none"> a. La ley de la unidad y de la lucha de los contrarios. 	<p>Capítulo IV. Fundamentos de la economía política marxista.</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Rasgos fundamentales de la producción mercantil. b. La mercancía y sus propiedades. c. Valor de cambio y valor de la mercancía. d. Doble carácter del trabajo: trabaja concreto y trabajo abstracto. e. Las funciones del dinero. f. La inflación. g. La transformación del dinero en capital. h. El capital constante y el capital variable.
<p>Capítulo I. Nociones elementales de la antropología.</p> <ul style="list-style-type: none"> a. <i>Resumen de lo estudiado.</i> 	<p>Capítulo V. La política de los comunistas colombianos.</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Mecanismos de la elaboración de línea. b. El secretariado. c. Nota
<p>Capítulo II. El origen del hombre.</p>	

Esta cartilla tiene un total de 24 páginas y es, como lo expresan de manera reiterada en el documento, un resumen, una síntesis de cada uno de los temas expuestos el recuadro anterior; inclusive, al final de cada apartado, se exhorta a los combatientes a la consulta de los textos completos, como un modo, por un lado, de aclarar dicho carácter sintético “hasta aquí no hemos hecho más que resumir en grandes líneas el libro EL ORIGEN DE LA VIDA de A. Oparin cuyo estudio es obligatorio para todos los combatientes.” (Ibidem, s.f). Y, por el otro, de nombrar la obligatoriedad del estudio como un aspecto que caracteriza la constitución de un combatiente.

Sirva, como ejemplo, lo expresado por Ciro Trujillo en Páginas de su vida (1965) para comprender el papel que cumplió dicha política de los comunistas colombianos en la formación de los combatientes, y como un modo de comprender las ideas sobre lo educativo que fundamentó la formación durante esos primeros años. Cito:

(...) lo importante de destacar es que manteniendo la lucha porque cada uno sea mejor en todo sentido logramos imprimir en nuestros relevos los mismos principios que han educado a varias generaciones de guerrilleros. Todo ello como obra suprema del Partido Comunista que educándonos a nosotros educa hoy a los nuevos. (Documento sin paginación). La cartilla es, además, fundamental para la condensación de las bases teóricas para la lectura de la realidad colombiana y para comprender la lógica que compone a la política de los comunistas colombianos. (s.f)

Como se ve, las FARC-EP tuvo un proyecto político insurgente que en sus años de existencia como guerrilla formó una base campesina para la cual el alzamiento en armas tuvo un significado que va más allá del que se le puede atribuir si se le mira desde lo meramente militar. La guerrilla, al menos para el periodo abordado y para las experiencias aquí descritas, fue un espacio que le brindó a quienes se integraban a sus filas la formación que el Estado no brindó. De ahí que sea notable el valor que quienes hablan al respecto le dan al proceso formativo, o, como inicia este apartado, a la guerrilla como una escuela.

CAPÍTULO IV.

LEER Y ESCRIBIR EN LA GUERRILLA

En la vida de la gente común y corriente, a través de los siglos, la cultura escrita ha tenido una importancia que va más allá de su utilidad, más allá de la función que cumple en las redes públicas de cohesión social y en las técnicas de sus procesos productivos. Sea cual sea la situación y el momento en que la gente aprende a leer y a escribir, la cultura escrita aporta algo a su sentido del valor y la dignidad humana.

Margaret Meek (2004)

Este capítulo habla sobre el hacer con la lectura y la escritura en las experiencias de los combatientes. Es un capítulo que además me resulta imprescindible si del proceso de formación se trata. Desde los estatutos de las FARC-EP, en su artículo 6 punto i, sobre *los* requisitos para ser comandante, establecen el saber leer y escribir como parte de los requisitos fundamentales de una comandancia. Esto llama la atención, pues al ser nombrado de manera explícita lo que indica es que en la organización hubo personas que no leían y escribían, y que además el hecho de que no lo hicieran podía ser un obstáculo en su ascenso en la insurgencia o en su ejercicio como comandante. Entiendo que lo anterior va más allá de un mero requisito, que se deriva del hecho de que FARC-EP fue una guerrilla constituida por campesinos y campesinas que tuvieron un nulo o limitado acceso al sistema educativo.

El proceso de ingreso a las FARC o a las FARC-EP siempre estuvo acompañado por la lectura de una serie de documentos organizativos de la insurgencia: el reglamento interno, el régimen organizativo y disciplinario y después de 1982, el estatuto. Al ser documentos que daban cuenta de los cambios que vivía la organización, son distintos en cada década. Incluso, la versión que puedo revisar hoy para escribir este texto es distinta a la versión que pudieron leer los interesados en el tema durante décadas anteriores. Lo que interesa es que la escritura, al ser un modo de fijar las cosas en el tiempo, tuvo un papel fundamental en el modo en que este grupo guerrillero plasmó y transmitió sus ideales, su historia, y además garantizó que los procesos de ingreso tuvieran como característica el conocimiento de aspectos fundamentales de lo que significaba ingresar a este grupo.

Por eso observo que, por un lado, la necesidad de impartir unos conocimientos básicos necesarios para relacionarse con textos escritos, específicamente, tuvo unas implicaciones para la configuración del proceso educativo y en esa medida para los combatientes que, ante la exigencia de aprender a leer y a escribir se vieron enfrentados a una serie de situaciones vinculadas con la cultura escrita. Y por el otro, se intentó, desde sus inicios, que la guerrilla fuera un espacio para “la toma de conciencia” y la formación cultural, propósito que buscaba concretarse a través de los espacios de lectura y discusión colectiva u otros espacios culturales.

Describir algunos de los usos de la lectura y la escritura en el proceso de formación es entonces el objetivo de este capítulo. Aclaro que, dada la amplitud de los elementos que desde la perspectiva de la *cultura escrita* podrían abordarse, los alcances de este apartado son limitados, y, quizá, apenas introductorios de un tema que podría ser objeto de estudio y un valioso aporte para el entendimiento de lo que son las comunidades de lectores en un grupo con características similares a las de las FARC-EP.

La primera limitación es no poder describir a profundidad, por ejemplo, cómo fueron los procesos de adquisición de la lectura y la escritura de una mayoría de los combatientes, y la segunda limitación no detallar las interacciones que solo desde *el habla* aportaron a la transmisión de conocimientos y saberes. Con todo y esto, aun con estas limitaciones, aprender a leer y a escribir, enseñar a leer y a escribir o interactuar con textos escritos producidos por el grupo guerrillero, son aspectos significativos para los combatientes, y se manifiestan no solo durante la narración de las experiencias de los entrevistados para este estudio, sino también en otras entrevistas a las que es posible acceder a través de libros y documentos han tenido como caso a las FARC-EP⁵⁹.

Inclusive, dentro del documento 50 años en fotos FARC-EP, la resistencia de un pueblo (Viva y Gonzalo, 2014) que recopila archivos fotográficos de la vida guerrillera, hay una sesión de fotografías de combatientes que leen y escriben textos escritos, nombrando a este proceso como un elemento reivindicativo de un saber que no ha sido impartido por el

⁵⁹ Solo por poner un ejemplo sobre las referencias al tema de la lectura y la escritura en textos que toman como base a las FARC, Arturo Alape cita a un cronista que visitó la región de El Pato, territorio fundacional de la guerrilla, y describió lo siguiente: “Todos los niños nacidos en esta selva desde hace quince años, fueron recibidos por las manos de médicos guerrilleros, y profesores guerrilleros que les han enseñado a leer y escribir pero no en la cartilla 'Alegría de Leer' sino en 'El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado' de Federico Engels...” (1989, p. 131).

estado a raíz de la ausencia de escuelas en las zonas rurales de las cuales son provenientes los combatientes. Lo que, en otras palabras, da cabida para decir que la guerrilla suplió, en términos educativos, la ausencia del estado.

Ahora bien, la descripción compresiva que me propuse, aclarado el hecho de que es solo un punto de partida de un tema que podría abordarse de un modo mucho más profundo, está basada en los planteamientos, más que definiciones, de Margaret Meek (2004) expuestos en el texto *En torno a la cultura escrita*. Entiendo entonces, de acuerdo con esta autora, que la cultura escrita abarca no solo la escritura alfabética, sino que, por el contrario, tiene que ver con el habla, los modos de hablar, la escritura y sus permisiones, la lectura y sus permisiones, lo que se traduce como el hacer de la gente con la lectura y la escritura, haceres vinculados con la historia colectiva e individual o, citándola de manera directa

la cultura escrita tiene dos comienzos: uno en el mundo, y el otro en cada persona que aprende a leer y a escribir. Por tanto, tiene también dos tipos de historia: una, la que corresponde al cambio y la evolución en el tiempo de lo que importa en la cultura escrita; la otra, las historias de vida de los individuos que aprenden a leer y a escribir y que dependen de esas aptitudes como atributos vitales en las sociedades letradas. (Ibidem, p. 25)

Me ubico desde esta perspectiva en las historias de los combatientes con sus particularidades. De ahí que no sea igual la exposición sobre la experiencia compartida por Isaías Trujillo, a la que es compartida por Olga Marín. El primero ante la necesidad de aprender sobre la lectura y la escritura y la segunda ante la necesidad de compartir unos saberes sobre la lectura y la escritura. Es por esto por lo que, los elementos que lo componen son variados y solo, ante un intento de organización y correspondencia con el mapa categorial que orienta este trabajo, agrupo, hablo de un modo muy general sobre usos de la lectura y los usos de la escritura. Hago esta distinción no porque una práctica esté separada de la otra, sino porque, en ocasiones, una tiene más presencia que la otra, o viceversa, de acuerdo con el tipo de propósito al que se le vincule o que se proponga o que se le exija a quien hace uso de ella.

ALGUNOS USOS DE LA ESCRITURA

El quinto frente, en Urabá, fue donde Isaías Trujillo inició su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Según cuenta, sus primeras clases fueron dictadas por Alberto

Martínez, el primer comandante de este frente, pues tanto Trujillo como las mismas comandancias del grupo reconocían en el analfabetismo un obstáculo para ser mando. Hay que recordar que Trujillo ingresó a inicios de la década del setenta, casi apenas ocho años después del histórico ataque a Marquetalia y de la realización de la primera asamblea del Bloque Sur. Es decir, ingresó en un tiempo de constitución, donde las necesidades de un tipo de organización político militar estaban en un estado de mediana madurez.

Trujillo aprendió juntando las letras, dice que su principal dificultad fue aprender la ortografía y que haber aprendido a leer y a escribir significó un gran cambio para su vida como combatiente, no solo porque alcanza a ser mando, sino porque esto lo vinculó de otro modo con las exigencias personales y de comandancia. Respecto a esto último, la importancia del saber escribir, radica en asuntos inherentes a la guerra. El párrafo a continuación ilustra esto que digo

era tan importante eso que si uno era mando, no cierto, y estaba al frente por decir de un frente, o de una compañía, o de una columna o de una unidad táctica de combate, pues el mando era uno, no cierto, entonces uno tenía que informar todo lo que sucediera en el contorno donde uno estaba, entonces no era muy correcto uno siendo un comandante un jefe y tener que llamar a un civil, tener que llamar a otro un guerrillero, escríbame esto, y si eran cosas delicadas, y si eran cosas que uno tenía que informar que estaban pasando en la organización, entonces no tenía ningún secreto, eso se salía hacia afuera y todo mundo se daba de cuenta, entonces eso lo obligaba a uno, entonces uno tenía que escribir.

Al respecto, asegura Meek (Ibidem, p. 11) que “nadie se sustrae a las consecuencias de la cultura escrita. Esto que nos parece tan natural es de hecho resultado de los usos sociales de la escritura, del uso que le da la gente en el contexto de los sucesos y las prácticas que la generan”, parecería obvio que, dada una situación de confrontación armada, los mensajes que se emiten, y que son solo de la incumbencia de un sector dentro de la jerarquía del grupo, deban ser cuidados, de ahí que no sea aceptable que esa escritura esté mediada por personas que no corresponden a esa jerarquía. De algún modo, escribir para un comandante es ganar independencia en términos de saber, no solo para salvaguardar su cargo si no la operatividad de la organización.

Ya lo que tiene que ver con usos más personales vinculados a la dinámica de la guerrilla, cuenta Trujillo, que al conocerse con quien fue su compañera sentimental se vio aún más obligado a aprender a leer y a escribir. Erika, que ha sido aquí nombrada a lo largo

de este trabajo como Fancy, ingresó al mismo frente en el que estaba Trujillo, el de Urabá, pero tiempo después fue trasladada por “los lados de Mutatá”. Para sostener el contacto solo tenían la opción de las cartas, pero hasta ese momento Trujillo no tenía un control sobre la lectura y la escritura de los textos escritos, por lo que se veía obligado a que uno de sus compañeros leyera las notas que le enviaba Erika y redactar una respuesta de vuelta

entonces yo le mandaba las notas, pero me las hacía otro muchacho, entonces ese muchacho como que las hacía de cuenta de él”, situación que desembocó en, al parecer, un enojo de su compañera, quien un día “me mandó a decir que no le volviera a mandar cartas que otro las escribiera, que si yo quería que ella leyera las cartas, que las escribiera yo, y eso me obligó más a aprender a leer y a escribir.

La historia narrada por Trujillo, en la que se ve obligado a depender de otra persona para leer las notas enviadas por Erika y redactar una nota como respuesta suele ser una experiencia recurrente en territorios en los que personas adultas no accedieron a la escuela o a otro tipo de espacios para el aprendizaje de la lectura y la escritura. También suele pasar que quien posee el control y el saber necesario para interactuar con el código escrito obvia el deseo real de la persona que quiere recibir o emitir el mensaje y escribe o lee algo distinto o, podríamos imaginar, comprende algo distinto de lo que está escrito. La lectura y la escritura mediada tiene consigo esos “riesgos” y representa, además, una pérdida de la intimidad, pues quien no lee y escribe se ve ante la necesidad de expresar ante otra persona lo que quiere decir.

Otra de las situaciones, narrada en este caso por Olga Marín muestra cómo otro uso que se le daba a la escritura en la guerrilla tenía que ver con la realización de minutas. Ella cuenta que conoció a un grupo de “muchachos” con los que era muy difícil producir este tipo de textos, porque, aunque eran mandos, no sabían hacer este tipo de documentos, “y uno de los requisitos para ser mando era leer y escribir, pero eso a veces se pasaba porque eran buenos como mandos”.

También, cuenta que “a una muchacha que le enseñé a leer y escribir y después fue radista” este cargo implicaba la redacción constante de mensajes, es decir, hacer un uso constante de la escritura, entonces, continuó Olga, “era muy complicado descifrarle los mensajes porque ella a todo le metía H, entonces ante, iba una H, y yo pero esto, le decía quítale las H; había otra que escribía todo en B larga absolutamente todo lleva con b larga, lluvia con b larga”. Lo que se derivaba en una dificultad de interpretar el mensaje.

Para resolver este tipo de situaciones, Olga, llevó a cabo procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, cito:

era muy bonito ver que al comienzo y después uno puede ver la minuta, que se entendía más el nombre, que escribían bien, con sus errores de ortografía pero que se escribía; podían escribir bocina separado pero que se entendía, escribían y ahí decía Uber y muchos se fueron perfeccionando. El Mono Jojoy⁶⁰ aprendió a leer, a leer y escribir y fue una persona que se desarrolló, desarrolló mucho y aprendió bastante y así mucha gente, de verdad el aprendizaje de leer y escribir los llevó a que pudieran leer muchas cosas y avanzar.

La escritura, durante esos primeros años y a lo largo de, me atrevo a decir, la existencia de la guerrilla, fue una práctica fundamental, pues la posibilidad de comunicarse dependía, fundamentalmente, de cartas. Al respecto, dice Fancy “si no leías y escribías esto era una dificultad para tareas de comunicación usuales”. Cito parte de su entrevista cuando expresa que no leer y escribir “era un impedimento, por ejemplo, para liderar. Porque para liderar indiscutiblemente necesitaba saber leer y escribir, para poderle mandar las notas y los reportes a la persona que estuviese orientando, que estuviese al mando de uno, entonces no podía ser comandante.”

Sin duda, con el tiempo y la llegada de otras tecnologías, la práctica de la escritura se transformó, pero a lo que corresponde a esas tres primeras décadas, escribir a mano alzada era fundamental. Leer y escribir no solo era un requisito, sino, en palabras de María Buendía, una obligación, un requerimiento de ascenso. También, y como lo expresa Trujillo, fue una manera de sentirse más importante:

¿no cierto? Ya uno saber leer, uno ya podía decir hombre vamos a enviarle una carta a mi familia, o me consigo una novia y ya le puedo escribir una carta y enviársela. Entonces todo eso a mí me parecía importante porque no tenía uno que estar diciéndole a otro, bueno, haceme (sic) esta carta hombre.

ALGUNOS USOS DE LA LECTURA

La lectura, como mencioné líneas anteriores, era una especie de bienvenida a las FARC. Es comprensible, pues la decisión de sumarse al grupo era casi irreversible, y ese era

⁶⁰ El Mono Jojoy, o Jorge Briceño, integrante del Estado Mayor.

uno de los puntos plasmados en los documentos normativos, además de las características de un combatiente, las orientaciones políticas de la insurgencia, los tipos de castigos, las causales de los consejos de guerra, las obligaciones cotidianas, etc. Toda esta información era transmitida desde la lectura individual o colectiva, acompañada, para aquellas personas que no leyeran y escribieran.

También, y de acuerdo con la experiencia narrada por Olga Marín, las lecturas en voz alta de textos escritos no se limitaban a documentos propios, sino que, muchas veces, se hacían lecturas de textos literarios:

yo por ejemplo **usaba mucho la lectura nocturna entonces hacíamos lecturas colectivas**, la gente en el campo tiene mucha facilidad, más facilidad de oír porque están acostumbrados a oír la radio, la radio en el campo es muy importante, ese era el medio más importante, entonces leíamos, entonces también me gustaba mucho leer literatura, como porque la gente ya está más relajada, porque tenía mucho trabajo, entonces por ejemplo fue muy bonito porque leímos Anaconda de este Horacio Quiroga y la gente como esa es que esas culebras hablando, entonces la gente decía “¿Esos bichos existen?” y sí, sí existen y al otro día usted allá los muchachos desesperados y cuando se dieron cuenta que ¡zaz! La culebra sí existía, cuando encontraron en los diccionarios los nombres de las culebras las noches siguientes hasta fascinados leyendo el libro. Leímos la vida de Manuela Sáenz, también en un librito así, entonces **uno va leyendo y va parando la lectura y qué opinan y eso era mucho más agradable que dictar un texto porque es así que la gente se pone a leer**, muy pocos tenían la capacidad de hacer un resumen después de lo que hubiera leído y pues **yo después aprendí que el estudio tiene que ser realmente una satisfacción y no una sanción.**

El fragmento anterior deja ver un espacio para el fomento de la lectura en voz alta y de encuentro con los textos de ficción. Ella procuraba adquirir textos que pudieran llamar la atención de los combatientes, que los enganchara con lecturas que posteriormente podrían hacer de manera individual, relatos que tuvieran, por ejemplo, la presencia de animales. Este no era un requisito de los textos adquiridos, pero sí, por llamarlo de alguna manera, un plus. También discutía con las dirigencias que no siempre todos los textos debían tener contenidos políticos o militares, sino que, por el contrario, debían tratar diversos temas, “nos interesaba mucho en que leyeran entonces yo siempre tenía libros de literatura, en eso tuve siempre muchas discusiones con algunos comandantes, que la literatura no servía, sólo había que estudiar política y cosas militares.”

La valoración de los textos literarios por parte de Olga fue clave en su práctica y en su definición como referente de enseñanza y promoción de la lectura. Por otra parte, habla sobre otras prácticas que implicaban la lectura de textos escritos que, por su naturaleza coercitiva, no eran precisamente de fomento si no de sanción y que bajo la perspectiva de Olga también servían para formar nuevos lectores en el grupo. Al hablar sobre la lectura o el aprendizaje de la lectura y la escritura como sanción, Olga resalta que era, en su momento, un modo de obligar a quienes no habían adquirido el código escrito para que lo hicieran en un tiempo definido, al respecto ella explica:

las sanciones iban en dos sentidos, la sanción política y la sanción física, o sea, la sanción política era que leyeran algún texto y lo explicaran y la sanción física era hacer un hueco, surcos de la basura o tumbar una montaña, depende de la falla que hubiera cometido siempre iban en ambos sentidos porque siempre se pensó que la sanción debía ser formativa. Después a los años últimamente yo empecé a oír que se iba a suspender eso lo de las lecturas porque entonces el estudio se convirtió en una obligación y entonces será rechazado. Ya teniendo en cuenta yo me imagino cuestiones pedagógicas, pero inicialmente siempre fue con esa intención de que el que no se sabía leer y escribir entonces por sanción, ah, no saben leer y escribir y la embarró, entonces tiene tres meses para aprender a leer y escribir porque si no no aprendía.

Aunque menciona que esta práctica con el tiempo fue cuestionada e incluso descartada como parte de las sanciones políticas, cierra su exposición sobre la lectura y la escritura como sanción con un enfático porque de lo contrario, considera, no se lograba un aprendizaje, cito:

claro porque si no, no se interesan, porque no necesitaban, porque no tenían más aspiraciones entonces no aprendían, en cambio obligados por una sanción aprendían y eso funcionaba, había otra gente que sí quería aprender a leer y escribir, había otros que no les gustaba, no sentían necesidad de eso porque realmente a la gente no le gusta leer.

Al respecto, los documentos normativos del grupo no mencionan que la lectura y el estudio de textos escritos fueran una sanción política, al menos no se señala de manera explícita este uso de la lectura y la escritura; solo se mencionan los tipos de sanción y se recalca la importancia de nivelar la gravedad de las faltas, como parte de su apuesta por la formación de la disciplina.

ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

La cámara muestra, inicialmente, tres hombres, uno de pie y otros dos sentados frente a una mesa. De los que están sentados, el de la izquierda, de sombrero y camisa verde, mira hacia el frente. El otro hombre, sentado a la derecha del primero, porta una gorra militar y una sudadera de un verde más oscuro que el del camisa de su compañero. Este está inclinado y escribe en un cuaderno. Frente a ellos, el hombre que está de pie porta una gorra, también militar, tiene puesta una ruana con rombos blancos, está de espaldas a los dos hombres que están sentados y en el hombro carga un fusil. Lo hace mientras escribe en un tablero móvil, color verde, algunas sílabas. Segundos después la cámara enfoca al hombre que está frente al tablero, el enfoque permite ver de cerca una combinación de letras, y lo muestra a él indicando con la mano cuál es la combinación que deben seguir los combatientes a los que les enseña.

Las combinaciones corresponden a la consonante *r* con las vocales *a*, *e*, *i*, *o*, *u* y el método que emplea consiste en la lectura repetitiva de estas agrupaciones. Él pronuncia *ra*, y los dos hombres que están sentados repiten *ra*, y así sucesivamente con la combinación del resto de las vocales y la consonante *r*: *re-ri-ro-ru*. Por último, muestra el vídeo, no son solo dos hombres los que reciben la lección, sino cuatro aproximadamente, todos miran de manera atenta al compañero que les explica que la “*r* y la *u*” suenan “*ru*”, ellos repiten, “*ru*” y cierra esta escena cuando quien cumple el papel de profesor dice “ahora vamos a ver cómo suena la *r* con la *a*, *ra*” ante lo cual el grupo responde, *ra*.

La imagen se puede encontrar en la producción cinematográfica *Documentales de Cartago: FARC-EP 50 años en el monte*, del documentalista francés Yves Billion. Esta pieza es, hasta ahora, la mejor ilustración que he encontrado sobre el modo en que se enseñó a leer y a escribir en las FARC-EP. Lo que se muestra no dista mucho de lo expuesto por los combatientes durante las entrevistas, aunque como ellos mismos mencionan, la posibilidad de contar con un recurso, como el tablero que se ve en la escena, que es móvil, pero es grande, permite utilizar tizas y facilita la enseñanza, fue una posibilidad con la que no todos los combatientes contaron.

Lo que intenta el guerrillero al agrupar por duplas la *r* con las distintas letras que son en conjunto las vocales, es relacionar a los combatientes con las sílabas y a su vez con los

sonidos o la expresión sonora que corresponden a estas sílabas. Aunque en el video no es posible ver una práctica de enseñanza con palabras, oraciones o textos, en la descripción que hacen las combatientes que enseñaron a leer y a escribir, o aprendieron en la guerrilla, sí hay una presencia de diferentes estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura. Olga Marín, de acuerdo con lo que describe, utilizó estrategias de enseñanza retomadas del modo como ella había aprendido, iniciando por las vocales hasta llegar a la combinación de palabras, o como ella explica

enseñar como había aprendido yo porque yo no tengo cursos de pedagogía ni tenía un método, simplemente yo consideraba que la gente tenía que aprender lo mismo, pues primero aprendan las vocales después las combinaciones y algunos ejercicios de escritura y la gente aprendía (...)

Por otra parte, teniendo en cuenta que su paso por la formación escolar había estado marcado por metodologías que fueron para ella significativas, cercanas a su contexto, ella procuró relacionar las palabras con el contexto, construir universos vocabulares, o como lo ilustra y caracteriza, procuraba no quedarse en el método tradicional

yo lo que hacía con los muchachos era sobre las cosas de la cotidianidad de la guerrilla vamos a aprender la f, qué se escribe con f, fusil, y entonces relacionar el fusil con la f, la bala, la bala es con b larga, con las palabras cotidianas que usaba la gente en la realidad con esa era que yo hacía las clases, no les ponía mamá, que es el método tradicional, sino con las palabras cotidianas y con lo que están viendo y a usted le interesa; esto que se escribe con esto, esto se escribe así, a que tan bonito ver escrito la palabra fusil, forniture, olla, cancharina, ranchar. Qué era lo cotidiano, era mucho mejor que, yo amo a mi mamá, la iglesia, que anden, y esas eran las cartillas de la escuela colombiana. A mí eso ni siquiera se me ocurrió por ahí yo hacía con lo que teníamos nosotros.

Hasta lo que he expuesto ahora los recursos de Olga eran, principalmente, de textos literarios, pero esto no fue así durante las diferentes épocas a las cuales se adscriben las experiencias. Por ejemplo, Fancy, tuvo como recurso para fortalecer su aprendizaje de la lectura y la escritura la cartilla Coquito⁶¹:

eh, la cartilla, generalmente era la cartilla coquito, bueno los textos escolares normales que tienen los niños, esos nos lo compraban a nosotros. Entonces estaban las cartillas para

⁶¹ Coquito es una revista de venta informal para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Ha sido usada por varias generaciones para los procesos de relacionamiento con el código escrito.

segundo, las cartillas de tercero, las cartillas de primerito, cada quién tenía su guía, tenía su cartilla.

El uso de estas cartillas, además de la Coquito, en la experiencia de Fancy, sirvió para organizar una especie de niveles escolares, es decir, integraron un modelo de educación formal en un proceso educativo no formal o que no está adscrito al sistema educativo, pero solo tuvo a la escuela como modelo, al respecto, Fancy, describe

si el compañerito o la compañerita, era un quinto de primaria, pues entonces, él tenía, ella o él tenía la orientación de que en las cartillas era que se orientaba, se orientaba a través de las cartillas. Entonces al mismo tiempo aprendí, aprendía ortografía, porque estaba enseñando ortografía, y bueno, pues, ahí se enseñaba y se aprendía. Bueno, había muchas veces las comisiones que sí tenían el bachiller, habían comisiones que sí tenían el profesor, alguien que había sido profesor, alguien que había ejercido como profesor, alguien que era fariano y ejercía como profesor dentro de las FARC.

Cabe anotar en este punto que realmente toda persona que tuviera un nivel mínimo de alfabetización podía enseñar y a la vez aprender, potenciar los rudimentos que tenía. La definición de quién enseñaba o de quienes asumían estas tareas era muy variable; en algunos casos se les designaban tareas educativas a aquellas personas que tuvieran mayores niveles de formación. Como la enseñanza de la lectura y la escritura no implicaba necesariamente conceptos políticos, sino bases, como conocimiento de las vocales, el alfabeto, las sílabas, la composición de oraciones, frases y textos completos, así como la capacidad de leer en voz alta y tener una comprensión de lo leído, estos eran algunos de los criterios para que una persona enseñara a leer y a escribir.

Por eso, incluso Fancy, asumía tareas de enseñanza. Esto pasaba porque quien fungía como profesor era en ocasiones designado para desempeñar otras funciones. Para Fancy esta experiencia significó una continuación del proceso de aprendizaje de la escritura, y tuvo la posibilidad de aprender y además enseñar algunos elementos básicos de la lectura y la escritura, aunque, se concibe a ella misma, como una mujer que no lee y escribe “muy bien”. Para ilustrar lo dicho hasta ahora, Fancy explica

El compañero que mayor nivel tuviera en la comisión, en el personal, entonces si teníamos un compañero que hubiese cursado si quiera séptimo u octavo, ese era el profesor del grupo B, antes él se incluía para hacer los ejercicios de ortografía y todo eso. Pegaba a los dibujos.

Por otra parte, Fancy, recuerda que la presencia de textos escritos era un referente para explicar ciertas situaciones que se presentaban durante las clases de escritura, pues servían como base para comprender ciertos rasgos de la escritura que en confrontación con la oralidad resultaban problemáticos para los combatientes que estaban en proceso de aprendizaje. La situación que narra a continuación ilustra esto que digo:

nos apoyábamos con los libros, entonces decíamos, bueno, si es que “hacer” hacer se escribe con h, y el otro decía ¡no! ¡por qué! ¿Por qué tiene que ser con h si la h es muda? pues estábamos era aprendiendo de esos interrogantes que se hacen los niños, eso nos los hacíamos nosotros normalmente, “por qué tiene que ser con h si la h no suena, eso da igual”. Y decíamos, “porque hay que escribir correctamente como está en los libros”, entonces se buscaba la palabra hacer en un libro y era vea, así se escribe, y si el libro lo tenía ya no había discusión.

Con la preocupación por la enseñanza de la lectura y la escritura estaba otra preocupación: la de impartir conocimientos de áreas como matemáticas y geografía. Entonces los que sabían leer y escribir le enseñaban al resto, esto eran grupos grandes o grupos pequeños o incluso individual, pero era una tarea prioritaria que la gente aprendiera a leer y a escribir y aprendiera las operaciones básicas de matemáticas. María Buendía explica esto de la siguiente manera:

geografía eso es un tema en el aspecto militar importantísimo, tú tienes que conocer la geografía para poder moverte en el terreno, aunque ellos empíricamente lo manejaban el terreno pero pues FARC tenía la idea de ampliar el territorio de operaciones entonces la gente normalmente conoce un espacio limitado, el territorio el otro hay que conocerlo a través de mapas y a través de conocimiento de la geografía entonces eran materias que se iban volviendo obligatorias y con las comunidades igual las comunidades siempre recibieron por parte de FARC, recibieron instrucción de lo mismo, instrucción de básica de aprender a leer escribir y cursos básicos de política o de organización o de propaganda los aspectos de organizarse de cómo organizarse ellos en juntas de acción comunal, en sindicatos etcétera etcétera eso también se volvió, volvieron materia de aprendizaje que la guerrilla me proporcionaba la población.

Conocimientos que cobran relevancia, como bien lo expresa el fragmento anterior, dada la situación de guerra, es decir, hace parte de esos conocimientos necesarios para la confrontación armada, pues tiene funciones específicas en ese contexto.

Finalmente, retomo nuevamente a Meek (2004) cuando afirma “el aprendizaje de la lectura y la escritura implica siempre una práctica como una herramienta que se debe aprender a controlar, de tal modo que el escritor pueda concentrarse en ordenar el mensaje más que en la elaboración de los signos (p. 33), pues encuentro notable el hecho de que en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura escribir ha sido una práctica que ha permitido distintas formas de fijar la palabra en el tiempo y procurar formar cada vez más efectivas de hacerlo. En el caso de los y las combatientes, Olga Marín expresó que leer causa miedo entre las bases de las FARC, pero a la vez resalta cómo las estrategias de acercamiento a la lectura y la escritura acercaron a los textos escritos, poco a poco a personas que sentían este miedo, e incluso, por momentos, eran los y las combatientes quienes le solicitaban textos literarios para leer.

CONCLUSIONES.

FUNDAMENTOS Y PRÁCTICAS QUE DIERON SOPORTE AL PROCESO EDUCATIVO DE LAS FARC-EP

Ahora, me parece importante concluir sobre algunos aspectos de la formación de combatientes desde las experiencias analizadas en este trabajo, respondiendo las preguntas orientadoras de este estudio en línea con los objetivos: el para qué de la formación, algunos de los elementos principales de dicha formación, los recursos educativos utilizados, y algunos usos de la lectura y la escritura. Concluir no es sencillo cuando ha sido un proceso que me ha impactado tanto. Me embarga una sensación de inquietud por la situación del país, por la vida de quienes firmaron la paz, no solo por la de quienes están en las dirigencias del actual partido FARC, sino, sobre todo, por quienes permanecieron en sus bases y permanecen hoy en el lugar menos visible pero más vulnerable de la implementación. Esta preocupación se abrió, justamente, durante el trabajo de campo, y me motivó aún más a hacer esta investigación.

El proceso educativo de las FARC-EP, de acuerdo con la evidencia empírica (entrevistas y análisis documental), tuvo como algunos de sus fundamentos y algunas de sus prácticas la convergencia de tres aspectos: el sujeto de saber, la pedagogía de los grupos marxistas y algunas prácticas de la educación popular, así como un papel fundamental de la lectura y la escritura para el funcionamiento de la organización. Esto último justificó la transversalidad de la enseñanza de la lectura y la escritura, procesos de alfabetización que tendrían que estudiarse con mayor detenimiento.

El para qué de la formación

Hablar sobre el *sujeto de saber* me permitió comprender que la formación de un insurgente guarda relación con aspectos como el año y el lugar de nacimiento, las características de la familia de la que proviene y la historia familiar que le subyace, la trayectoria educativa y formativa dentro y fuera de los sistemas educativos, la participación en espacios de formación subyacentes a colectivos y organizaciones políticas; así como las condiciones de ingreso a las FARC-EP, en las que tienen lugar el año y el territorio de adscripción al grupo, el origen rural o urbano y los conocimientos que entran en juego durante

el proceso de formación, que para el caso de un grupo con las características de las FARC se dividían, fuertemente, entre conocimientos considerados prácticos, como el trabajo con la tierra, el conocimiento de los territorios, la capacidad física, o que implicaran el uso de estrategias militares y conocimientos que se construyen a partir de la cultura escrita.

Con respecto a esto último, de los conocimientos que son requisito de ingreso, así como los saberes y la formación con los que un o una combatiente ingresaba al grupo, es posible decir que la formación escolarizada permitía un escalamiento mayor en la jerarquía de las FARC-EP; esto tiene una relación con el valor que se le daba a los saberes a los cuales se accede a través de la lectura y la escritura, pues era estimada la presencia de textos escritos, así como la palabra hablada y los relatos orales. Dichos textos orales o escritos, de carácter biográfico y autobiográfico, giraban en torno al desarrollo de la lucha guerrillera, personajes heroicos de esa lucha y el sentido que tiene formar parte de la historia y del proyecto político *fariano*⁶⁴, para la construcción del sentido de identidad.

La formación cumplió funciones variadas, entre las cuales se encuentran la preparación para la guerra, para el desenvolvimiento de los cuadros, para la toma de conciencia, para la perdurabilidad del movimiento, para el fortalecimiento de la instrucción política y militar, para la organización y consolidación de la insurgencia. Formar a un combatiente significa formar un revolucionario, y un revolucionario es un sujeto que se adscribe a la apuesta por la toma del Estado y cree en ella. Con tal propósito acata las órdenes y las jerarquías, y cree que la confrontación armada es una lucha no solo militar sino también política.

El carácter político y militar exigió la elevación ideológica de los y las combatientes, lo que desembocó en una tensión entre lo que debe considerarse un sujeto con posibilidad de elegir o no formarse, y la formación para obedecer, lo que tuvo como consecuencia una estructura educativa que conservó la misma verticalidad de la estructura político-militar del grupo. De ahí que no sea pertinente hablar de una educación política para la emancipación, sino, específicamente, para la formación ideológica de los y las combatientes.

⁶⁴ De las FARC-EP.

Algunos de los principales aspectos de la formación y los recursos educativos utilizados

La pedagogía de un grupo marxista como las FARC-EP se definió, desde el significado atribuido por las experiencias aquí analizadas, por la concepción de la *guerrilla como escuela*. Noción que permitió consolidar un programa de formación constituido por escuelas, cursos básicos, de especialización y elevación cultural; y permitió crear un espacio físico en los campamentos en donde se impartían saberes necesarios para el tipo de organización, utilizando recursos educativos como tableros, cartillas, libros de texto internos y externos a la guerrilla, caso del tradicional texto Coquito y textos literarios. También, como parte de los recursos utilizados, hubo presencia de materiales orales y escritos que producía la organización, como cartas, comunicados, avisos e historias sobre la génesis y evolución de la insurgencia.

Algunos usos de la lectura y la escritura

Frente a los *usos de la lectura y la escritura*, estas dos prácticas tuvieron una presencia variada en las experiencias de los y las excombatientes. Una primera, tiene que ver con lo que Meek (2004) llama el aporte de la cultura escrita al sentido del valor y la dignidad humana. La experiencia de Isaías Trujillo, como se expuso a lo largo del texto, es quizá la más ilustrativa en este sentido. Así como otras experiencias narradas por Olga Marín en las que ella evidencia los procesos de transformación de los y las combatientes cuando entraban en contacto con textos orales y escritos: cambios en sus imaginarios, potencia de la imaginación, reconocimiento de la gramática de la lengua, entre otros.

Una segunda, está relacionada con el hecho de que saber leer y escribir formaba parte de los requisitos fundamentales de una comandancia. Esto tiene su raíz en la confrontación armada. Escribir, para un comandante, era ganar independencia en términos de saber, no solo para salvaguardar su cargo si no la operatividad de la organización.

Es posible afirmar, además, que la escritura, durante esos primeros años y a lo largo de la existencia de la guerrilla, fue una práctica fundamental, pues la posibilidad de comunicarse dependía, básicamente, de cartas. Esto tuvo como consecuencia que, por momentos, la lectura formara parte de las dinámicas de inserción al grupo, a través de la socialización de las orientaciones políticas de la insurgencia, los tipos de castigos, las

causales de los consejos de guerra, las obligaciones cotidianas, etc. Como mencioné, esta información era transmitida desde la lectura individual o colectiva.

Me es preciso hacer énfasis, nuevamente, en que el aprendizaje de la lectura y la escritura formó parte de las sanciones políticas . Presionar dicho aprendizaje hizo parte de las sanciones que se le imputaban a aquellos guerrilleros que cometían alguna falta de menor gravedad. Del mismo modo, reiterar que el uso de cartillas, además de Coquito, sirvió para organizar una especie de niveles escolares, es decir, integraron un modelo de educación formal en un proceso educativo no formal o que no está adscrito al sistema educativo, pero que solo tuvo a la escuela como modelo. Esto se evidenció con mayor fuerza en aquellas prácticas que implicaran la enseñanza de la lectura y la escritura.

Significados atribuidos a la formación

Es posible concluir que las FARC-EP fue un proyecto político insurgente que en sus años de existencia como guerrilla formó una base principalmente campesina para la cual el alzamiento en armas tuvo un significado más profundo del que se le puede atribuir si nos centramos solo en lo militar. Para muchos y muchas no se trataba solo del fusil, sino de la posibilidad de gobernar desde sus ideales, y con esto la preocupación por la formación ideológica de este grupo guerrillero estuvo vinculada con la preocupación por lo educativo. Paradójicamente, esta preocupación, fue también uno de los obstáculos para la consolidación de su proyecto, ya que formar políticamente exigía un tiempo que no siempre estaba dispuesto, dadas las condiciones constantes de confrontación armada con el estado y la estructura vertical de la organización, que la alejó fuertemente de sus bases.

Quedan, también como aspectos a profundizar, preguntas por los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, no solo desde entrevistas a las comandancias, sino de aquellos combatientes que no ocuparon altos cargos dentro de la jerarquía de la guerrilla. También, sería importante delimitar estudios temporales y territoriales, para tener mayores elementos comparativos.

Asimismo, sería importante analizar los cambios que sufrió el proceso educativo de las FARC-EP durante la década del ochenta (después de los dos primeros años de esta década) y cómo, décadas posteriores, se vio impactada la formación ideológica por el recrudecimiento del conflicto armado entre las insurgencias, el Estado y el paramilitarismo,

para identificar lo que algunas personas en las entrevistas nombraron como los costos de no formar ideológicamente a un insurgente.

Queda también, por mi parte, un deseo por investigar aspectos de la formación de otro tipo de sujetos que han protagonizado la guerra en Colombia. Tal es el caso de los paramilitares, organizaciones contrarias a las insurgencias, de un proyecto político contrainsurgente, que tuvieron, como parte de su composición organizativa, procesos de formación que permitieron la configuración de sujetos funcionales al paramilitarismo. Hacerlo, quizá, desde el campo educativo y desde la pedagogía, podría aportar miradas sobre cómo se ha configurado el conflicto armado en el territorio colombiano y el papel que la educación ha cumplido.

Finalmente, quisiera insistir en que la investigación sobre los procesos educativos de los grupos insurgentes está apenas en exploración en el campo de la investigación educativa. Esto está ligado a la escasa problematización sobre las pedagogías de los grupos marxistas, discusión que enriquecería el campo de la pedagogía crítica en Latinoamérica, así como la historia de la educación popular y la educación de adultos. También, entendiendo el contexto transicional que atraviesa Colombia, así como la exacerbación de la violencia desde la firma del acuerdo, es necesario insistir en investigaciones que aporten a la reincorporación de quienes dejaron las armas, o como los hemos llamado desde los movimientos sociales, los firmantes de la paz.

ANEXOS

Tabla 4. Construcción propia basada en la cronología política de las FARC-EP (1948-2014) realizada por Miguel Ángel Beltrán (Ibidem, p. 149-174); para efectos del estudio hago énfasis en los hechos acontecidos desde la década del sesenta en adelante, presto atención a elementos que dan un marco histórico a las experiencias narradas en las entrevistas y a otros aspectos que tengan una incidencia en el proceso educativo adelantado por las FARC y resalto personajes y sucesos que consolidaron esta insurgencia.

Fecha	Hechos	# Conferencia	Temas relevantes
11 de enero de 1960	11 de enero. Cae asesinado en Gaitanía el líder <i>agrario</i> <i>Jacobo Prías Alape</i> (“ <i>Charro Negro</i> ”). Hecho que alimenta la insurrección armada en gesta.	No aplica	No aplica
1961	Octubre 31. Se promueve en el congreso, bajo la figura del senador conservador Álvaro Gómez Hurtado, un debate en torno a las llamadas “Repúblicas Independientes ⁶⁵ ” y declara que el “Frente Nacional ⁶⁶ ” debe recuperar rápidamente esas zonas de la Patria, entre otras cosas para evitar la desmoralización del ejército” (Beltrán, 2015, pág. 151).	No aplica	No aplica
1962	Enero 19. Se despliega el primer operativo fallido del ejército en Marquetalia.	No aplica	No aplica
1963	Septiembre 26. Asesinan a 16 campesinos en el cañón de la Troja en Natagaima (Tolima). Como homenaje nace el movimiento guerrillero 26 de septiembre.	No aplica	No aplica
1964	Mayo 18. Inicio de operación y ataque a Marquetalia.	No aplica	No aplica

⁶⁵ Forma como el gobierno colombiano nombró aquellos territorios de asentamiento y mando insurgente.

⁶⁶ Pacto político de alternancia en el gobierno entre los dos partidos tradicionales: liberales y conservadores. Esta estrategia se ejerció de 1958 y 1974”.

Mayo 27. Se da un primer combate entre guerrillas y ejército.

Mayo 30. En medio de los combates entre la guerrilla comandada por Isaías Pardo y el ejército, se nombra oficialmente el nacimiento de las FARC.

Junio/julio. Muere Isaías Pardo.

Julio 20. En Asamblea General de Guerrilleros, se proclama el “Programa Agrario”.

1965	Primera Conferencia Nacional guerrillera del “BLOQUE SUR”, (nombre que toma porque estaba situado al sur del departamento de Tolima, confluencia de los departamentos de Huila, Cauca y Valle. Participan insurgentes de las regiones de Marquetalia, Riochiquito, El Pato y Guayabero, 26 de Septiembre y otros agrupamientos.	1	Realizan un balance de lo realizado hasta el momento, como el movimiento ya adquiría mayor fortalecimiento debía realizar proyecciones que apuntaban al logro de nuevas instancias. Fijan entonces los planes de acción en el campo militar y lo referente a propaganda política, educación y organización. Uno de los puntos esenciales fue mantener la perdurabilidad del Movimiento. Redacción del programa agrario guerrillero.
1966	Segunda Conferencia Nacional Guerrillera.	2	Se constituyen en la región de Duda, las <i>Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia</i> . En esta conferencia quedan planteados los lineamientos que encauzarían al movimiento hacia una mayor organización de masas, educación, propaganda y finanzas. Parte final de la de la declaración política: “que destacamentos guerrilleros del Bloque Sur, nos hemos unido en esta conferencia y constituido las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (F.A.R.C.) que iniciarán una nueva etapa de lucha y de unidad con todos los revolucionarios de nuestro país, con todos los obreros, campesinos, estudiantes e

			<p>intelectuales, con todo nuestro pueblo, para impulsar la lucha de las grandes masas hacia la insurrección popular y la toma del poder para el pueblo”.</p>
1968	<p>Tercera Conferencia Nacional Guerrillera, Región del Guayabero.</p> <p><i>Muerte de Ciro Trujillo.</i></p>	3	<p>Constituyen una escuela nacional de formación ideológica para el estudio de la “guerra preventiva” y de la guerra del pueblo.</p> <p>Había que crear el espacio para construir el futuro desenvolvimiento de los cuadros y las nuevas áreas de lucha manteniendo las anteriores.</p>
1970	Cuarta Conferencia de las FARC.	4	Se realiza al poco tiempo de la anterior, hubo allí un balance general que incluyó un reajuste del Estado Mayor y de todo el mando. Salen de este espacio nuevos planes militares.
1972	Juzgado en ausencia y condenado a 21 años de prisión, el dirigente de las FARC, Manuel Marulanda Vélez en Popayán.	No aplica	No aplica
1973	Junio 6. Detenido y sometido a torturas, durante tres meses en Cali, Jaime Guaracas, fundador de FARC.	No aplica	No aplica
1974	Quinta Conferencia Guerrillera de FARC.	5	Se hace un nuevo balance a partir de condiciones nuevas. Era muy rica la experiencia acumulada lo cual instaba a continuar con la metodología aplicada hasta el momento, reforzando con un proyecto de elevación política que contribuiría a dar un salto de calidad al movimiento.
1977	Mayo. Se publica un documento redactado por Jacobo Arenas en la Revista Alternativa dirigida por Enrique Santos Calderón y en el que participa Gabriel García Márquez. En él habla sobre el funcionamiento interno de las FARC y la unidad de acción con otras guerrillas.	No aplica	No aplica
1978	Enero 18-26. Realización de la Sexta Conferencia. Donde se definen reajustes del Estado Mayor Central, del Cuerpo de Mando, y se crean los Estados Mayores de Frente.	6	Fue ésta una de las más pródigas y ricas. Se realizó entre el 18 y el 26 de enero de 1978. Cinco meses de arduos debates y análisis estudiaron los pasos a seguir.

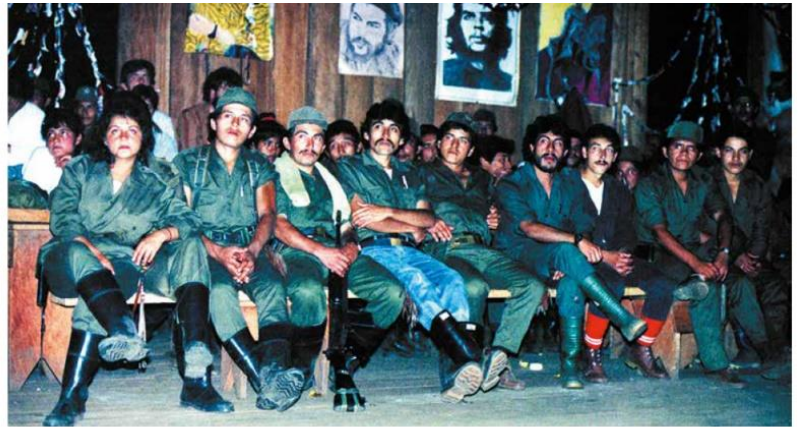
1982

Mayo 4. **Séptima conferencia.** Las FARC se convierten en Ejército del Pueblo.

7

A partir de ésta surge la conformación de un **EJERCITO REVOLUCIONARIO**. Ya estaban encaminados los proyectos de Estatuto, un Reglamento de Régimen Disciplinario y las Normas de Comando que harían regir la vida de las FARC.

Imagen 4: guerrillerada en el aula del campamento de la Caucha, en 1984, en Viva, C. y Gonzalo, N. (2014). *50 años en fotos FARC-EP, la resistencia de un pueblo*. Archivo FARC-EP e Internet.



Guerrillerada en el aula del campamento de la Caucha, en 1984.



Preparación política, colectiva e individual.

Imagen 5: actividades guerrilleras, en Viva, C. y Gonzalo, N. (2014). *50 años en fotos FARC-EP, la resistencia de un pueblo*. Archivo FARC-EP e Internet.

BIBLIOGRAFÍA

- Abierta, V. (22 de febrero de 2013). Verdad Abierta. Obtenido de <https://verdadabierta.com/las-escuelas-de-las-farc/>
- Alape, A. (1989). *Tirofijo: Las vidas de Pedro Antonio Marin, Manuel Marulanda Velez*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Alape, A. (1999). *La Paz, la violencia: testigos de excepción*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Beltrán, A. (2009). FARC-EP: una reflexión sobre su organización política y militar. En C. Medina (Coord.), *FARC-EP Temas y Problemas Nacionales 1958-2008* (p. 82). Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas y Sociales, Grupo de Investigación de Seguridad y Defensa Actores Armados.
- Beltrán, V. (2015). *FARC-EP: Luchas de ira y esperanza (1950-2015)*. Bogotá: Colombia: Ediciones desde Abajo.
- Boom, A. M. (2012). Práctica Pedagógica: historia y presente de un concepto. En D. Barragán, G. Audin, & J. (. Urbina, Práctica Pedagógica. Perspectivas teóricas. . Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Madrid: Editorial La Muralla.
- Buenfil, Rosa. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En Jiménez, M (coord). *Investigación educativa. Huellas Metodológicas* (pp. 51-71.). México: Juan Pablos Editor,
- Cardenal, F (2010). *Sacerdote en la revolución: memorias y reflexiones sobre educación popular desde Nicaragua*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. CICCUS.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. *Guerrilla y población civil. Trayectoria de las FARC 1949-2013*. Tercera edición. Bogotá: CNMH, 2014.
- Conferencia nacional de guerrilleros. (2019). En *Farc-ep*. <https://www.farc-ep.co/octava-conferencia/que-es-la-conferencia-nacional-de-guerrilleros.html>
- Corporación Observatorio para la Paz (2009). *Guerras inútiles: una historia de las FARC*. Bogotá: Corporación Observatorio para la Paz, Intermedio.
- Corporación Observatorio para la Paz. (2009). *Las verdaderas intenciones de las FARC (1949-2013)*. Bogotá: Corporación Observatoria para la Paz, Intermedio.

- Cruz, M. F. (2019). *Con ojos de mujer, relatos en medio de la guerra*. Bogotá: Colombia, Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Cubides, F. (2005). *Burocracias armadas: el problema de la organización en el entramado de las violencias colombianas*. Bogotá: Grupo Editorial Norma..
- El Espectador. (2019). Iván Márquez le da la espalda al proceso de paz y anuncia su rearme. [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Bf47GQu5yRo>
- Engracia, L. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. Ciudad de México, México: Colegio de México.
- Farc-ep. Estatutos de las farc-ep (s.e.: s.l., s.f).
- Estrada, M. (1971). *La comunidad armada rebelde y el EZLN: un estudio histórico y sociológico sobre las bases de apoyo zapatistas en las cañadas tojolabales de la Selva Lacandona (1930-2005)*. Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, (2017, 31 de enero). *La pedagogía explicada a los niños*. [video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=KCPafPAb35c>
- Gómez Polo, G. (6 de julio de 2017) *Los resultados del primer censo socioeconómico de las Farc*. Recuperado de <https://colombia2020.elespectador.com/pais/los-resultados-del-primer-censo-socioeconomico-de-las-farc>
- Harnecker, M. (1991). *Con la mirada en alto: historia de las Fuerzas Populares de Liberación Farabundo Martí a través de entrevistas con sus dirigentes*. Chile: Ediciones Biblioteca Popular.
- Histórica, C. d. (s.f.). Centro de Memoria Histórica. Obtenido de <https://centrodememoriahistorica.gov.co/>
- Indepaz. (s.f.). Indepaz. Obtenido de http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2013/04/El_Caguan.pdf
- Jara, O. (1981). *Educación popular, la dimensión educativa de la acción política: reflexiones sobre la educación popular desde el contexto de la Revolución Sandinista*. Panamá, República de Panamá: Centro de Estudios y Acción Social, CEASPA.
- Jiménez, B. A y Torres, C, A. (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Jiménez, Marco. (2012). Avatares de la investigación Educativa. En Jiménez, M (coord.) Investigación Educativa. Huellas Metodológicas. México: Juan Pablos Editor, pp. 27-49.
- Lizcano, A. (2017). *Educación y militancia guerrillera femenina*. Tesis de licenciatura Universidad Colegio Mayor del Rosario, Bogotá.
- Marulanda, A. (2003). *La cuestión agraria y su incidencia en los orígenes de las FARC-EP*. Bogotá: Universidad de los Andes, Documentos CESO.
- Medina Gallego, Carlos. (2017). *FARC-EP. Notas para una historia política, 1958-2008*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales; Universidad Colegio Mayor del Rosario Facultad de ciencia política y gobierno y relaciones internacionales Bogotá: Colombia.
- Medina, F y Uribe, G. (2002). *“El orden de la Guerra. Las FARC-EP: entre la organización y la política”*. Bogotá, Colombia: CESA, Universidad Javeriana
- Medina, G. (Compilador), (2017). *Por el agujero de la memoria construyendo paz: narrativas del censo socioeconómico de las FARC-EP*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.
- Mejía, R. (2013). *La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo*. En CINEP Y Alcaldía Mayor de Bogotá. *Seminario Internacional de Educación Popular*. Bogotá.
- Molano, A (2017). *Trochas y fusiles*. Colombia: Penguin Random House.
- Molano, A. (2016). *A lomo de mula*. Colombia: Aguilar.
- Molano, Alfredo. (2016). *A lomo de mula. Viajes al corazón de las Farc*. Bogotá: Aguilar.
- Pacifista. (7 de diciembre de 2018). Pacifista. Obtenido de <https://pacifista.tv/notas/belisario-betancourt-avances-proceso-paz/>
- Pecaut, Daniel. *Las FARC: una guerrilla sin fin o sin fines*. Bogotá: Norma, 2008.
- Puiggrós, A. (1983). *Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana*. Nueva Antropología, Vol. VI (21) 15-40.
- Ramírez, S (1987). *El proyecto político-educativo de la revolución popular Sandinista: informe inaugural al IV Congreso Nacional de A N D E N*. Managua, Nicaragua: Información y Prensa de la Presidencia.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Sardi, V. (2006). *Historia de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Saur, Daniel (2012). *De la doxa al saber académico: El complejo pasaje del problema social al problema de investigación*. En Jiménez, Marco A (Coord.) Investigación educativa. Huellas metodológicas- Editorial Juan Pablos. México. 2016. Pp. 73-93.
- Tiempo, C. (2020). 'Unos 130 excombatientes de las Farc, asesinados desde el acuerdo'. El Tiempo. Retrieved 24 September 2020, from <https://www.eltiempo.com/colombia/cali/unos-130-excombatientes-de-las-farc-asesinados-desde-el-acuerdo-376388>.
- Torres C.A. (2011). *Educación Popular, trayectoria y actualidad*. Venezuela: Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Torres, C. A. (1995). *La política de la educación no formal en América Latina*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores.
- Universidad Nacional de Colombia. (2017). Caracterización Comunidad FARC EP. Resultados generales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el julio de 2017, de https://www.elespectador.com/sites/default/files/pdf-file/presentacion_rueda_de_prensa_julio_6_2017.pdf
- Vélez, M.A. (2000). *FARC y ELN: Evolución y Expansión Territorial*. Santa Fé de Bogotá: Universidad de los Andes.
- Viva, C. y Gonzalo, N. (2014). *50 años en fotos FARC-EP, la resistencia de un pueblo*. Archivo FARC-EP e Internet.
- Zuluaga, O.A, Martínez, A, Restrepo, S, Quiceno, H (1988). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura. Volumen (100)*, p. 4.