

SACAR LA HISTORIA A LA CALLE: UNA PROPUESTA PARA EL ANÁLISIS Y LA
ENSEÑANZA DE LA VIOLENCIA EN COLOMBIA POR MEDIO DE LA HISTORIA
SOCIAL Y LA HISTORIA DESDE ABAJO

WILLIAM YESID MORENO HOLGUÍN.



UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA.

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES.
BOGOTÁ D.C.

2021

**Sacar la Historia a la calle: Una propuesta para el análisis y la enseñanza de La Violencia
en Colombia por medio de la Historia Social y la Historia desde abajo**

William Yesid Moreno Holguín

**Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de: Licenciado en
ciencias sociales**

Director:

Magister: Jhon Alejandro Vargas Giraldo

Profesor asociado a la Facultad de Ciencias de la Educación



Universidad La Gran Colombia

Facultad Ciencias de la Educación.

Licenciatura en ciencias sociales

Bogotá D.C

2021

Agradecimientos.

La presente investigación es el resultado de dos años de estudio y esfuerzo, nutrido gracias al apoyo de distintas personas. Antes que nada, quisiera agradecer a Myriam, Héctor y Daniel por ayudarme a construir mi propio sendero por medio de su acompañamiento y comprensión. Igualmente, quisiera expresar mis agradecimientos a mis amigos estudiantes de historia de la Universidad Nacional; Carlos, Jessica, Víctor, Daniela y Camila por sus constantes consejos y orientaciones que fueron alimentando este ejercicio académico. Asimismo, expreso mis más sinceras gratitudes a mis compañeros de la Universidad La Gran Colombia; Daniel y Mateo por el apoyo que me brindaron.

Por otra parte, expreso mi agradecimiento a la maestra Leidy Torres y al maestro Alejandro Vargas quienes fueron las personas encargadas de orientar y dirigir esta investigación en diferentes momentos y espacios. Agradezco inmensamente a estos dos tutores por haber fomentado mi interés por el estudio de la Historia y vincularme a espacios académicos, como el semillero SIHE, donde me fue posible encontrar un espacio para el dialogo y el aprendizaje de la historia durante este proceso investigativo.

Tabla de Contenido.

Resumen.....	7
Abstract.....	8
Introducción.....	9
Planteamiento del problema.....	10
Pregunta de investigación.....	12
Objetivo General.....	12
Objetivos específicos.....	13
Justificación.....	13
Estado del arte.....	15
Marco conceptual.....	20
Didáctica de la historia.....	20
La Violencia.....	23
Historia Social.....	24
Historia desde abajo.....	25
Marco metodológico.....	27
Población y muestra.....	28
Capítulo I: Historia social y desde debajo de La Violencia en Colombia 1946-1958.....	29
La Pequeña Violencia (1930-1932).....	29
Primera etapa de La Violencia en Colombia (1946-1953).....	31
Segunda etapa de La Violencia. (1953 - 1958).....	41
Capítulo II. Una historia oficial: Análisis de la enseñanza de la historia a través de los libros de texto, practicas y políticas curriculares durante 1948 a 1957.....	63
La incidencia de los regímenes conservadores en la formación de una historia oficial para la enseñanza (1948-1957).	63
Análisis comparativo de los manuales de historia durante los años 1948-1957.....	74

La enseñanza en relación con los manuales y textos escolares durante los últimos años....	89
Capítulo III. Sacar la Historia a la calle: Presentación del diseño de la unidad didáctica.	94
Propuesta didáctica “Sacar la Historia a la calle”.	94
Justificación de la secuencia número uno.	96
Justificación de la segunda secuencia.	101
Justificación de la tercera secuencia.....	103
Justificación de la cuarta secuencia didáctica.	108
Rúbrica de evaluación.	112
Conclusiones del proceso investigativo.	114
Lista de referencias.	116
Anexos.....	126

Tabla de figuras.

Figura 1	Violencia en la región de los Llanos Orientales durante 1948 – 1953.....	44
Figura 2	Dibujo de asesinato por empalamiento.	46
Figura 3	Cifra de muertos por la violencia en Antioquia durante 1949-1953.	53
Figura 4	Muertes violentas reportadas durante La Violencia 1945 – 1960.....	62
Figura 5	División de la historia realizada por una estudiante de cuarto año en 1956.	67
Figura 7	Izada de bandera con ocasión de la celebración de las fiestas patrias.....	69
Figura 8	Objetivos de la clase de historia patria.....	71
Figura 9	Indígena de la etnia Caribe golpeando con un garrote a un soldado español.....	77
Figura 10	Exaltación de las grandes figuras políticas en la asignatura de cívica	84
Figura 11	Monseñor Germán Guzmán con dos jóvenes combatientes en el Tolima	105
Figura 12	Concentración guerrilleros Monterrey Casanare 1953.....	105
Figura 13	Folletos y propaganda del PCC, 1958.....	106
Figura 14	Marcha del Silencio.....	109
Figura 15	Movilizaciones gaitanistas, trabajadores, mujeres y campesinos.....	110
Figura 16	Vista aérea después del 9 de abril en Bogotá.	110
Figura 17	Francotirador durante el 9 de abril	111
Figura 18	Jornadas del 9 de abril en Bogotá.....	111

Índice de tablas.

Tabla 1	Primera secuencia didáctica.....	95
Tabla 2	Segunda secuencia didáctica.....	98
Tabla 3	Tercera secuencia didáctica	102
Tabla 4	Cuarta secuencia didáctica.....	106
Tabla 5	Rúbrica de evaluación.....	113

Resumen

Este trabajo se encargó de diseñar una propuesta didáctica situada en el contexto del grado 901 de la institución educativa Liceo Julio César García, la cual invita a los y las estudiantes a analizar y comprender el periodo de La Violencia en Colombia a través de las corrientes historiográficas: Historia Social e Historia desde abajo. Este estudio se elaboró a partir de las recopilaciones y análisis comparativos de documentos históricos y fuentes secundarias, para consolidar los objetivos propuestos por la investigación, los cuales se presentan en tres ejes. El primer eje expone la historia de La Violencia (1946-1958) a través de tres actores subalternos: Movimientos obreros, mujeres y campesinos. El segundo eje consistió en realizar un análisis comparativo de los contenidos curriculares y los libros de texto orientados a la enseñanza de la historia durante el periodo de 1948 a 1957, en la conformación de una historia oficial. Finalmente, el tercer eje fue el diseño de la propuesta didáctica a partir de la Historia Social e Historia desde abajo, para el análisis y comprensión de La Violencia, al momento de reconocer la importancia de involucrar las diferentes corrientes historiográficas como punto de partida para poder analizar una temática o problemática histórica en un contexto educativo.

Palabras clave: Historia Social, Historia desde abajo, La Violencia, enseñanza de la historia.

Abstract.

This work was responsible for designing a didactic proposal located in the context of grade 901 of the educational institution Liceo Julio César García, which allows students to analyze and comprehend the period of The Violence in Colombia, through historiographic currents: Social History and History from below. This study was based on the compilation and comparative analysis of historical documents and secondary sources for the consolidation of research objectives, which are presented in three axes: The first axis exposes the history of The Violence (1946-1958) through three subaltern's actors: the workers' movement, women and peasants. The second axis was to carry out a comparative analysis of the curricular contents and textbooks oriented to the teaching of history during the years 1948-1957, in the conformation of an official history. Finally, the third axis was the design of the didactic proposal based on Social History and History from below, for the analysis and comprehend of The Violence, at the moment of recognizing the importance of involving the different historiographic currents as a starting point to analyze a historical issue or problem in an educational context.

Keywords: *Social History, History from below, The Violence, history teaching.*

Introducción.

La interpretación de la historia conlleva variedad de retos para quienes la escriben y la enseñan. Uno de éstos se centra en involucrar el componente social en la enseñanza de los procesos históricos dentro del aula como estrategia de cuestionamiento frente a la historia oficial, heredada por los regímenes conservadores de la década de 1950, la cual “tiene como componentes centrales una narración heroica de eventos militares y políticos, repleta de anécdotas y carentes de explicaciones complejas [que implica] la exclusión de grandes sectores de la población de las historias nacionales.” (Plá, 2010, p. 171) Aún hoy, los sectores dominantes mantienen aparatos de reproducción social “definida como reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases [en los escenarios educativos].” (Bourdieu & Passeron, 1996 p.51) consolidando ideologías conservadoras que avalan el mesianismo político, las doctrinas totalitarias y el rechazo a otras posibilidades de interpretar el pasado por parte de otros grupos sociales diferentes a las élites políticas.

Es conveniente realizar el debate acerca de la implementación de alternativas pedagógicas en los horizontes epistemológicos de los currículos en las instituciones educativas en Bogotá, para brindarle la posibilidad al estudiante de interactuar con las narrativas de los grupos sociales subalternos para que, eventualmente se realice una lectura que invite a comprender la sociedad en su conjunto, más allá de las figuras individuales tradicionales tales como héroes, clase política, militares o reyes.

Por tal motivo surge la idea de consolidar un proceso investigativo que integra el análisis junto con la comprensión de la temática de La Violencia en Colombia desde el enfoque historiográfico que ofrece la Historia Social y la Historia desde abajo, integrando el componente pedagógico de la didáctica de la historia, orientado a diseñar ejercicios reflexivos a partir del uso

de narrativas enfocadas a los grupos subalternos que hicieron parte del periodo histórico de La Violencia.

Sacar la Historia a la calle: Una propuesta didáctica para el análisis y la enseñanza de La Violencia en Colombia por medio de la Historia Social y la Historia desde abajo (SHC). Es un trabajo investigativo interesado en fortalecer dos grandes aspectos de la enseñanza de la historia. El primer aspecto se relaciona con la enseñanza del contenido temático de La Violencia en Colombia a través del empleo de corrientes historiográficas que permitan relacionar el estudio de la Historia junto con su enseñanza, dando respuesta a la pregunta del qué enseñar durante las sesiones de historia. El segundo aspecto tiene que ver con el diseño de una propuesta didáctica que dé cuenta del aprendizaje por medio de las competencias del pensar históricamente, que se pueden generar en las sesiones de ciencias sociales. Por último, la propuesta se diseñó pensando en el contexto escolar de los y las estudiantes del curso 901 en la institución educativa Liceo Julio César García.

Planteamiento del problema.

La enseñanza de La Violencia en Colombia, abordada desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) y algunos currículos institucionales, obedece al ejercicio descriptivo del escenario político de aquel contexto. Si bien se proponen diversas maneras sobre cómo abordar la temática por medio de actividades como la realización de foros, mesas redondas y paneles de discusión, el proceso de enseñanza parece haberse quedado en la explicación de hechos de carácter meramente político en los grados noveno y décimo, por ejemplo, el 9 de abril y el Frente Nacional, con sus respectivos impactos. De igual manera, los estándares del MEN no proponen un estudio centrado en el análisis del periodo de La Violencia a nivel social. Antes bien, aluden al ejercicio descriptivo que invita a los estudiantes a relacionar La Violencia solamente con lo ocurrido en

Bogotá y no su respectivo análisis de cómo se manifestó este fenómeno a nivel social y regional en el resto del país.

Por otra parte, la institución educativa Liceo Julio César García, ubicada en el barrio La Candelaria, posee una serie de dificultades consignadas dentro de su contexto local que se pueden evidenciar en una matriz DOFA registrada en el Proyecto Educativo Institucional de la institución. En el numeral 2.3 de dicho documento se exponen los diferentes contextos que rodean a la institución, junto con las fortalezas y debilidades que se presentan alrededor del colegio. Se mencionan problemáticas acerca del no aprovechamiento de los eventos culturales en el sector, los cuales podrían funcionar para incentivar al estudiante a comprender la historia de su entorno; además, se indica que la institución educativa se utiliza para campañas políticas, un hecho cuyos impactos se pueden reflejar en las narrativas de la historia oficial utilizadas en las clases de ciencias sociales y particularmente en las de historia.

Durante un ejercicio diagnóstico realizado en el escenario de las practicas pedagógicas los días 9, 16 y 23 de marzo del 2020 en la entidad educativa, el investigador observó la sesión de historia del curso 901 donde el maestro, en su ejercicio expositivo de La Violencia, relacionó los hechos ocurridos durante las jornadas del 9 de abril como la suma del desorden provocado por el Partido Liberal tras el asesinato de Gaitán, mientras argumentó, que la solución al problema de La Violencia en el país fue el establecimiento en el poder de la Junta Militar en 1953. De lo anterior se pueden deducir dos grandes preocupaciones. La primera es que el maestro ignoró la participación de otros grupos sociales regionales durante La Violencia, abandonando las múltiples interpretaciones de los actores sociales que participaron dentro del proceso histórico y su alcance no solo en la ciudad, sino en buena parte del país. La segunda preocupación tiene que ver con el enfoque que se tomó de la historia oficial como única manera de abordar el pasado, tomando

solamente la referencia de las fuerzas militares privilegiándolos como garantes del orden público en momentos de crisis, militarizando el concepto de seguridad (Leal, 2003).

Finalmente, lo que se percibió en el colegio Julio César García fue la falta de alternativas pedagógicas a la hora de afrontar los horizontes epistemológicos que demanda la enseñanza de la historia, ya que la ausencia de componentes disciplinares como la Historia Social e Historia desde abajo demostraron la consolidación del aparato de reproducción de la historia oficial como única manera de afianzar el proceso de enseñanza en el aula, evitando la necesidad de la utilización de otras narrativas que puedan contribuir en los procesos reflexivos en el aula y que inviten a repensar los eventos del pasado. La ausencia de herramientas didácticas se notó, ya que el maestro en las sesiones visualizadas optó por enseñar el proceso histórico solamente desde las clases magistrales, con un índice bajo en cuanto a la participación por parte de los y las estudiantes.

Pregunta de investigación.

¿Cómo la propuesta didáctica SHC puede analizar y enseñar La Violencia en Colombia por medio de la Historia Social y la Historia desde abajo orientada al contexto escolar del curso 901 del Liceo Julio César García?

Objetivo General.

Analizar los procesos históricos y didácticos para la enseñanza de La Violencia en Colombia por medio de la Historia Social e Historia desde abajo orientado a los y las estudiantes del curso 901 del Liceo Julio César García.

Objetivos específicos.

Exponer la temática de La Violencia en Colombia desde las narrativas subalternas estudiadas a partir de la Historia Social y la Historia desde abajo.

Analizar los contenidos curriculares y los libros de texto que se publicaron y reeditaron durante el periodo de 1948 a 1957, frente a las narrativas utilizadas al momento de abordar la enseñanza de la historia.

Diseñar una unidad didáctica que invite a los y las estudiantes del curso 901 a comprender las narrativas subalternas de La Violencia en Colombia.

Justificación.

Resulta importante realizar tres explicaciones acerca de la pertinencia para desarrollar la presente investigación. La primera de ellas consiste en la forma de abordar la historia para enseñarla desde una perspectiva diferente a la historia oficial, en especial, desde la Historia Social y la Historia desde abajo. La segunda explicación incumbe a la didáctica de la historia como alternativa al momento de integrar la Historia Social dentro del aula. La tercera corresponde a La Violencia como temática transversal dentro de la enseñanza de la historia.

La primera explicación tiene que ver con las formas sobre cómo abordar la historia desde otro enfoque diferente al planteado por la historia oficial, que se centraliza según Plá (2010), en la transmisión y enseñanza unilateral de identidades que giran en torno al machismo y la exclusión de sectores de la población, provocado por las clases dominantes, quienes buscan homogeneizar los relatos de la historia a simples narraciones de eventos políticos y militares. Cambiando el anterior enfoque por una Historia Social que en “sentido estricto se ocupa de la historia de las estructuras, los procesos y las acciones sociales, del desarrollo de las clases, estratos y grupos, de sus movimientos, conflictos y cooperaciones.” (Kocka, 1989, p. 115) De esa manera, esta

investigación propone enseñar la Historia Social de La Violencia, es decir, los procesos en los cuales los múltiples grupos subalternos estuvieron inmersos, pero que aún no son tenidos en cuenta dentro del aula debido a la exaltación de las narrativas proporcionadas por la historia oficial.

La propuesta también se enfoca en la Historia desde abajo la cual “representa una alternativa por cuanto aleja la atención de las élites o clases dirigentes centrándose en las vidas, actividades y experiencias de la masa, o la gente.” (Kaye, 1989 p. 203). Para el caso colombiano del periodo de La Violencia, esa Historia desde abajo se ve reflejada en el estudio de la relación del periodo histórico junto con la participación de los grupos subalternos, suministrando un panorama más amplio de la enseñanza de la historia, al evitar la generalización y homogenización de los procesos históricos, sus narrativas y actores sociales. La propuesta pretende estudiar el rol de los grupos subalternos durante La Violencia, quienes son entendidos como “la población trabajadora y los estratos intermedios en la ciudad y el campo, esto es, el pueblo. Éste era un ámbito autónomo, ya que ni procedía de la política de la élite, ni su existencia dependía de ésta.” (Guha, 2002, p. 36) Dicho estudio propone la enseñanza de las estructuras sociales y sus acciones, los cuales estuvieron representados por campesinos, trabajadores y mujeres a nivel regional durante La Violencia.

La segunda explicación se relaciona con la utilización de la didáctica en la enseñanza de la historia. Esta se entiende como el “conjunto de técnicas destinadas a dirigir la enseñanza mediante principios y procedimientos aplicables a todas las disciplinas.” (Nérici, 1973, p. 53) involucrando a los estudiantes en los procesos de aprendizaje e introduciéndolos al saber histórico, es decir, a la construcción de conceptos, formulación de hipótesis, análisis sociales y culturales, y conclusiones al momento de analizar un evento histórico. Lo anterior permite fortalecer y motivar la

participación dentro del aula, promoviendo competencias orientadas al saber histórico para afianzar el proceso de aprendizaje.

Por último, la tercera explicación corresponde a la enseñanza de La Violencia como temática transversal en el aula de clase. La propuesta está diseñada para que los y las estudiantes reflexionen acerca de los hechos ocurridos durante la segunda mitad del siglo XX, que dejó alrededor de doscientos mil muertos en Colombia (Oquist, 1978). Por otra parte, comprender la importancia de este fenómeno social, cultural y político que, aún hoy se manifiesta de una forma similar, resulta valioso porque permite a los y las estudiantes interrogarse sobre la trascendencia de los acontecimientos históricos y sociales con relación a su realidad inmediata. También contribuye a consolidar procesos de enseñanza en pro de la construcción de paz y reconciliación, tal y como se concertó en la ley 1874 del 27 de diciembre de 2017, propiciando aprendizajes que promuevan el pensamiento crítico por medio del análisis de los procesos sociales. Finalmente, la enseñanza de este fenómeno, centrada a nivel social y regional, contribuye al reconocimiento de la diversidad sociocultural de los diferentes grupos subalternos fuera del análisis del contexto bogotano, el cual se ha privilegiado en las narrativas de La Violencia dentro del ámbito de la enseñanza.

Estado del arte.

Para afianzar el proyecto de investigación, se efectuó una revisión bibliográfica, estableciendo relaciones entre la didáctica de la historia y la enseñanza sobre conflictos armados. Se llevó a cabo la búsqueda en repositorios de Universidades a nivel nacional y regional, y se realizó una exploración bibliográfica en artículos de revistas indexadas, permitiendo identificar propuestas y planteamientos pedagógicos cuyos intereses estuvieron centrados en abordar la

historia desde otros enfoques diferentes al de la enseñanza tradicional de la misma, dinamizando el proceso de enseñanza de la historia del siglo XX en Colombia.

En primer lugar, Muñoz (2018) realizó un trabajo investigativo que propone, a partir de la creación de una cartilla, enseñar la temática de La Violencia (1948 – 1953) en el municipio El Cocuy en Boyacá a los estudiantes de noveno grado. La investigación aporta desde su cartilla en dos grandes aspectos. El primero de ellos se relaciona con la utilización de la historia regional en la consolidación de herramientas didácticas al momento de trabajar con la categoría de memoria histórica durante las sesiones de historia. La segunda se acerca a la contextualización teórica al momento de describir los hechos ocurridos en El Cocuy, durante la primera ola de violencia (1946-1953). El autor realizó dentro del trabajo de campo, entrevistas a dos agricultores y tres amas de casa, quienes le comentaron acerca del inicio, según ellos, de La Violencia, el cual ubicaron en el gobierno de Enrique Olaya Herrera. Si bien esta periodización no coincide con los relatos oficiales y la cronología establecida por la historiografía, dichas entrevistas proporcionan un acercamiento interesante al momento de abordar La Violencia en el municipio de El Cocuy desde la Historia desde abajo porque permite identificar cómo los actores sociales percibieron su entorno durante un proceso histórico y cómo, desde perspectivas subalternas, pueden incluso establecerse nuevas periodizaciones para el proceso histórico a abordar en esta investigación.

La siguiente investigación realizada por Molina (2020), ejecutó un ejercicio pedagógico y fotográfico sobre La Violencia en Colombia en el municipio de Boyacá para dar cuenta de las relaciones existentes entre la pedagogía museística y la memoria histórica para construir procesos de empatía a través del acercamiento de la historia por medio de imágenes al momento de contextualizar a las personas que convivieron con La Violencia. El autor tuvo especial interés en enseñar las historias de vida de las personas que convivieron con La Violencia por medio de la

construcción de una caja que, al abrirse, contenía imágenes del periodo histórico mencionado y algunos relatos recopilados de campesinos que hicieron parte del proceso histórico.

El anterior ejercicio investigativo aporta a la presente investigación desde su recopilación de historias de vida que podrían constituirse en fuentes orales que, pueden propiciar la construcción de una Historia Social e Historia desde abajo, además de la utilización de fotografías para contextualizar al estudiante en el momento de enseñar la temática de La Violencia.

La cartilla propuesta por la Secretaría de Educación del Distrito (2016), titulada *los caminos de la memoria en la escuela*, presenta una alternativa al momento de vincular la temática del conflicto armado abordado desde la memoria como elemento pedagógico para la comprensión de dicho fenómeno de manera didáctica. En la memoria “hay un acumulado de saberes y experiencias inolvidables que pueden enriquecer los procesos educativos para la paz y los derechos humanos” (p.15). Por otra parte, la cartilla propone rutas pedagógicas que involucran ejercicios cuyos objetivos oscilan entre la generación de empatía, trabajo colaborativo y divulgación de historias del territorio. Dichas actividades aplicadas fueron cartografía del cuerpo, galería del contexto, abordajes de diversos fragmentos de relatos de las víctimas, recorridos culturales y el análisis de las letras de diferentes canciones como método de empatía que podrían vincularse a la enseñanza de La Violencia, para el fortalecimiento de la participación dentro del aula.

El trabajo compilado por Martínez (2012) ofrece una sistematización de proyectos realizados en las aulas escolares donde se recopilan experiencias relacionadas a las temáticas de las olas de violencia en Colombia. La mayoría de los proyectos tuvieron temáticas relacionadas a la enseñanza de la etnicidad, el arte y la territorialidad involucrando la memoria histórica y la didáctica dentro de los espacios escolares. Se destaca el enfoque de la historia oral que privilegió la selección de contenidos temáticos al momento de diseñar unidades didácticas orientadas a

repensar la historia, las cuales podrían aplicarse en la presente investigación para realizar una enseñanza enfocada desde la Historia Social.

Las investigaciones de Leguizamón (2015); Valdivia (2005) y Castillo (2016) proponen el fortalecimiento de las competencias histórico-temporales, la competencia de interpretación histórica, la competencia de imaginación y creatividad por medio de las rutinas de pensamiento, el uso de fuentes literarias y los laboratorios de historia como herramientas didácticas; estas parecen estar enmarcadas dentro de la concepción de la enseñanza para la comprensión. Según los autores, las rutinas de pensamiento, el uso de fuentes literarias y los laboratorios de historia podrían funcionar como herramientas didácticas a través de sus actividades como el uso del arte y la lectura orientadas a la enseñanza de la historia.

Resulta importante mencionar que cada uno de los autores se enfocan en enseñar la historia fuera de las esferas políticas al reconocer el papel de los grupos subalternos en los periodos históricos trabajados en cada investigación. Las propuestas aportan desde la enseñanza de una historia de La Violencia que logre privilegiar enfoques históricos que analicen la realidad social fuera de los hechos políticos y optar por enfoques diferentes al establecido por las narrativas de la historia oficial.

Por otra parte, los trabajos elaborados por Martínez (2012); Vanegas (2016) y Londoño, Aguirre y Sierra, (2015) ofrecen una sistematización de proyectos realizados en las aulas escolares donde se recopilan experiencias relacionadas a las temáticas de las olas de violencia en Colombia con relación a la memoria histórica y la historia oral, entre otros enfoques multidisciplinarios que ayuden a abordar la historia y enseñarla, por ejemplo, la Nueva Historia, las historias de vida y la territorialidad. La mayoría de los proyectos trabajaron temáticas relacionadas a la enseñanza de la etnicidad, el arte, la espacialidad y el Conflicto Armado, donde se involucró la didáctica como

dinamizador del proceso de enseñanza dentro de los diferentes escenarios escolares a través de las diferentes actividades aplicadas en cada propuesta estudiada y sistematizada en los trabajos anteriormente citados.

El aporte de éstas propuestas consiste en un ejercicio de recopilación orientado a escuchar diferentes maestros quienes han aplicado propuestas enfocadas a la enseñanza de la historia de manera didáctica, donde se pudo evidenciar diferentes herramientas al momento de interactuar con los y las estudiantes tales como la creación de árboles genealógicos, recorridos por museos, mesas de diálogo e historias de vida “esta perspectiva [las historias de vida permite] involucrar sus emociones y afectos, resultó ser una de las formas más eficaces para atraer su atención e interés hacia el proyecto” (Vanegas, 2016 p.76). Finalmente, los autores realizan especial énfasis en abandonar la idea de la enseñanza tradicional y renovarla anexando alternativas didácticas que le permitan a los estudiantes participar activamente en las sesiones de historia involucrándose dentro de su propio contexto.

Por último, el artículo de Ibagón (2020) analiza cómo se abordó la enseñanza de la historia tras el final de los conflictos internos en países de África, Europa, Oriente Medio y América Latina. La investigación se divide en cuatro ejes de análisis: El primero de ellos se relaciona con la cultura del silencio en donde, desde la enseñanza no se abordan las problemáticas del conflicto, permitiendo que el silencio ayude a restaurar la sensación de normalidad en la población, por ejemplo, como ocurrió en Sierra Leona, Bosnia-Herzegovina, Irlanda del Norte, Guatemala, Uganda y Líbano. El segundo eje se constituye desde el establecimiento de periodos para analizar las narrativas históricas que aún no están definidos, constituyendo una moratoria curricular que no permite vincular los procesos de enseñanza con el análisis del conflicto, tal es el caso de Ruanda según expuso el autor. El tercer eje tiene que ver con la negación de otras interpretaciones del

pasado, ya que en países como Croacia se han consolidado desde los aparatos estatales, una memoria oficial, que ha negado las posibilidades de abordar la temática de la guerra desde otro enfoque. Por último, el cuarto eje propone analizar de forma crítica las experiencias multicausales del conflicto en espacios de enseñanza, ya que el objetivo de estudio se vincula con reconciliación, por ejemplo, El Salvador. Por otra parte, este último eje depende de la voluntad de los gobiernos de turno y los recursos disponibles como lo es el caso de Colombia y Guatemala.

El análisis del autor contribuye a la investigación porque desde sus cuatro ejes, analiza los posibles contextos en los cuales la enseñanza de la historia está sujeta a la influencia de narrativas que los Estados construyen tras el fin de un conflicto armado, las cuales se identifican como historias oficiales, por lo tanto, resulta conveniente situar un enfoque diferente al de la historia oficial que permita a los estudiantes realizar ejercicios comparativos en lo que concierne a la historia reciente, por ejemplo, la intención de enseñar La Violencia desde la Historia social e Historia desde debajo.

Marco conceptual.

Didáctica de la historia.

La didáctica de la historia, entendida por Díaz (1998), como una didáctica específica encargada de establecer un canal de dialogo entre el estatuto epistemológico de la disciplina histórica y las problemáticas propias de su aprendizaje y enseñanza, en otras palabras, el establecimiento de dicho canal posibilita la formación disciplinar de los estudiantes, profundizando en la teorización de la disciplina, mientras que, pedagógicamente, se pueden formular diversas metodologías de enseñanza con el fin de acercar al estudiante al plano teórico

de la disciplina histórica, enfocándose en ciertas capacidades comprensivas que se pretende que adquiera durante el desarrollo de una unidad didáctica específica.

Sumado a ello, esta didáctica específica permite la incorporación de lo que Pérez y Plá (2015) denominaron *pensar históricamente*, es decir, involucrar a los estudiantes en los procesos de enseñanza comenzando con el análisis de contextos sociales, formulación de hipótesis y realización de síntesis de los procesos históricos. Para lograr estas capacidades comprensivas, los autores proponen dos grandes aspectos dentro de los ejercicios didácticos. El primer aspecto se relaciona con la interpretación de un acontecimiento histórico a partir del uso de fuentes escritas que ayuden a comprender las acciones sociales que cada grupo subalterno realizó. El segundo, tiene que ver con el uso de la imagen como representación narrativa del pasado. Por otra parte, la vinculación de la historia y la didáctica permiten al estudiante acercarse desde su propia realidad:

Entender su propia identidad para que después se conciba a sí mismo en un contexto mundial. Para ello es fundamental que no se enseñe la Historia como una verdad acabada, ni como una serie de datos memorísticos, sino que se trabaje en clase incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. (Silva, 2012, p. 107)

De acuerdo con lo anterior, resulta provechoso que los estudiantes entiendan la importancia sobre cómo comprender el pasado, en vez del mero ejercicio de memorización de fechas, lugares y grandes personalidades que lo convierte en un hecho concreto y sin la mayor posibilidad para que el estudiante intente profundizar sus saberes al analizar un acontecimiento histórico. La didáctica en la historia invita al estudiante a relacionarse de manera diferenciada al estudio de los hechos, vinculando métodos de enseñanza para la comprensión y asimilación de diferentes

abordajes al momento de estudiar historia, por ejemplo, el arte, la lectura, el teatro y la música, abandonando los métodos tradicionales de enseñanza que no involucran mayor participación por parte de los estudiantes en el escenario educativo.

Por otra parte, las implementaciones de los alcances pedagógicos tienen su realización a través de las herramientas educativas y didácticas. La didáctica se considera un campo de conocimiento que procura convertir el aprendizaje de la historia en un saber escolarizado, respondiendo a las características proporcionadas por los maestros y estudiantes en contextos determinados (Pantoja 2017). La didáctica en la enseñanza de la historia pretende fortalecer los saberes acercando la disciplina histórica a la cotidianidad del estudiante. Dicho acercamiento de la asignatura de historia con los estudiantes conlleva la creación de vínculos relacionados con espacios sociales en los cuales los estudiantes que, ya se encuentran relacionados en su vida cotidiana, puedan ser provechosos al momento de construir una unidad didáctica, por ejemplo, en casa cuando se establecen diálogos con parientes cercanos y se comparten experiencias del pasado (Silva, 2012). Estas dinámicas se ven reflejadas cuando se realizan visitas a museos, cines, teatros o realizando actividades escolares como lecturas de periódicos o literatura.

Por último, la pertinencia de la didáctica de la historia en la investigación se verá reflejada en la construcción de una unidad didáctica que proporcione herramientas educativas a los estudiantes, con motivo de fomentar la participación dentro del aula acercando el aprendizaje, en lo posible a su realidad inmediata, y propiciar aprendizajes centrados en competencias para fomentar las capacidades comprensivas del *pensar históricamente* la temática de La Violencia en Colombia.

La Violencia.

El término de La Violencia se tendrá en cuenta como un fenómeno político, social y cultural en el cual “como se sabe, ha servido de nombre propio para designar esa especie de guerra civil, (en realidad una mezcla de fenómenos muy heterogéneos), que produjo 200.000 muertos durante los años 1946-1965.” (Pécaut, 2001, p. 28) Asimismo, La Violencia se considera como producto de las tensiones que se presentaron durante la consolidación de la República Liberal (1930-1945), configurando *odios heredados* que ya venían presentándose desde finales del siglo XIX, afianzando así, subculturas políticas a nivel regional y social en los diferentes departamentos de Colombia. Por lo que:

Desde 1946 hasta 1956 la república de Colombia fue el escenario de una de las más intensas y prolongadas instancias de violencia civil en la historia contemporánea: Conocido en Colombia simplemente como *La Violencia*, este proceso sociopolítico dejó como saldo un mínimo de 200.000 muertos. Los cálculos más serios estiman en 112.000 las muertes ocurridas en 1948 a 1950 únicamente. Aún al comienzo de los años sesenta, cuando La Violencia había disminuido, Colombia, tenía la tasa de muertes intencionales más altas del mundo. (Oquist, 1978, p. 11)

El término apareció por primera vez en un trabajo realizado por Orlando Fals Borda titulado *La Subversión en Colombia: El cambio social en la historia*, donde el sociólogo menciona reiteradamente a *la generación de la Violencia*, la cual convivió entre sí durante el final de la década de los años 40's y la década de los 60's. “La generación de La Violencia (...) es la juventud víctima que puede vapulear moralmente a sus progenitores y a los pares de éstos que propiciaron

aquella hecatombe [La Violencia], y a quienes puede imputar la culpa de la tragedia nacional.” (Fals, 2008, p. 205).

Historia Social.

La Historia Social, como se definió en la justificación, es una corriente historiográfica que se caracteriza por la investigación de las estructuras sociales. La consolidación de la Historia Social se manifestó debido a las relaciones que la disciplina histórica estableció con otras ciencias sociales, especialmente con la teoría económica y sociológica de pensadores como Karl Marx y Max Weber, generando un acercamiento a la comprensión de los fenómenos colectivos por medio del análisis de fuentes primarias que permiten identificar y clasificar las conductas de los grupos sociales, por ejemplo, costumbres, actitudes, vida cotidiana y formas de trabajo (Kocka, 1989). La Historia Social pretendía estudiar el entramado de lo *social* incorporando diferentes disciplinas y lecturas de sociedades determinadas. Por lo que:

La historia social es considerada superior a la estructura política tradicional. Es una historia estructural capaz de transmitir el poder de los fenómenos colectivos, supraindividuales, los cambios en las estructuras y no sólo las acciones individuales, las experiencias personales o los acontecimientos. Se interesa, ante todo, por los fenómenos relativamente duraderos, plantea nuevas preguntas, el «porqué», más bien que las viejas fórmulas del «qué» y el «cómo». (Casanova, 2003, p. 72)

Por otra parte, Hobsbawm (1983) organizó una lista de seis grandes enfoques de análisis a la Historia Social debido a la complejidad que genera definir lo *social*. Estas divisiones de estudio son: Demografía y parentesco, estudios urbanos, clases y grupos sociales, mentalidades,

transformaciones sociales, movimientos y protestas sociales. Cabe mencionar que la presente investigación estará alineada al estudio de las clases y grupos sociales subalternos y movimientos sociales durante el periodo de La Violencia.

Historia desde abajo.

La Historia desde abajo se consolida como una subdisciplina histórica enfocada a estudiar los procesos sociales donde se narra en contraposición a las historias de las personas relevantes, otorgando a los grupos sociales marginados y subalternos la oportunidad de participar en los relatos históricos, por lo que “la Historia desde abajo abre al entendimiento histórico la posibilidad de una síntesis más rica, de una fusión de historia de la experiencia cotidiana del pueblo.” (Sharpe, 1996, p. 51) Por lo que propone una solución al problema de las voces silenciadas que, por lo general, no fueron tenidas en cuenta en los discursos de la Historia durante el siglo XIX y las dos primeras décadas del siglo XX.

Las problemáticas que presentan las voces silenciadas en la Historia descritas por Archila (2005) son: La no inclusión de las personas en un contexto histórico y las consecuencias metodológicas ligadas a la labor del historiador a la hora de seleccionar fuentes, lo cual implica una negación de actores y clases sociales al momento de reconstruir un proceso histórico. Sumado a ello, también se encuentra la labor del maestro al momento de realizar la selección de contenidos escolares, por lo que surge “la preocupación por desarrollar una historia desde abajo, indispensable para entender el devenir histórico, pero también para afirmar el papel del sujeto en la historia y para recuperar la memoria de las personas oprimidas, derrotadas o marginadas.” (Sanz, et al., 2016, p. 10) Esto Implica un reto ético y político al momento de narrar un proceso social involucrando la experiencia cotidiana.

Los primeros intentos por formalizar el estudio de la Historia desde abajo nacen gracias a la intervención de los historiadores George Lefebvre y Lucien Febvre, este último al mencionar la importancia de analizar la *Perspective d'en bas* (la perspectiva desde abajo) de las formas de trabajo, costumbres, luchas sociales y vida cotidiana de las personas que *no tienen historia*, hombres y mujeres sin nombre y los que no aparecen en las autobiografías (Hobsbawm, 1983). Más tarde, el grupo de los historiadores marxistas británicos de la Posguerra fueron quienes se preocuparon por examinar los movimientos obreros y laboristas dentro del ámbito académico. El término se consolidó gracias al artículo escrito por Edward Palmer Thompson (2002) titulado *History from below* (Historia desde abajo) donde el autor intentó romper los lineamientos de la historia ortodoxa al mencionar que las Universidades de Londres se encargaron de representar a los movimientos laboristas como una dificultad para el Estado Inglés. Por un lado, esto se manifestaba en el poco interés por estudiar a este tipo de movimientos que terminaban por generalizarse y, por otro lado, no existían instituciones dedicadas al estudio de los movimientos laboristas, adicionalmente se puede evidenciar que Thompson sugiere que las ciencias sociales deben participar en el análisis académico, invitando al público ajeno al estudio de la historia a apropiarse de los hechos de la *gente común*.

Finalmente, la trascendencia de la Historia desde abajo advierte “un desplazamiento gravitatorio del interés, puesto que del estudio a escala nacional se está pasando al local, del de las instituciones públicas, al de la vida doméstica; del estudio del arte de gobernar, al de la cultura popular.” (Samuel, 1984 p. 16) Motivo por el cual la presente investigación pretende incorporar las experiencias de los grupos subalternos a nivel social y regional, para consolidar un ejercicio pedagógico que proporcione a los estudiantes un análisis mayor detallado de una historia social y desde abajo de La Violencia en Colombia.

Marco metodológico.

La metodología que se implementó en el presente trabajo de grado corresponde a procedimientos investigativos de orden cualitativo, puesto que las características que rodean a la investigación son de carácter social, ya que se pretendió analizar el contexto de los actores sociales de La Violencia, también estudia el proceso histórico de la enseñanza de la historia de mediados del siglo XX y, finalmente, se planteó el diseño una propuesta didáctica orientada al contexto del curso 901, en cambio, la investigación no se interesó por analizar datos a través de técnicas estadísticas. Asimismo, se afirma que la investigación cualitativa “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.” (Rodríguez, et al., 1996, p. 32). Es importante mencionar que se pretende realizar una investigación histórica que incumbe a la reflexión en el aula sobre las formas en que se enseña la historia.

El proceso investigativo se dividió en tres capítulos. El primero de estos se concentra en la elaboración de un recuento temático enfocado en la Historia social e Historia desde abajo de La Violencia, en el cual se tuvo en cuenta la utilización de archivos históricos, textos académicos, artículos en revistas indexadas e informes periodísticos sobre la temática en cuestión, este ejercicio permitió consolidar una base empírica¹ para la redacción del capítulo uno y un apoyo de selección de contenidos para el capítulo tres. El segundo capítulo se enfocó en un análisis comparativo entendido como la confrontación de los “datos fragmentados de las fuentes primarias, al establecer diálogos con las fuentes secundarias, cuando contextualizamos un objeto de estudio en distintos niveles de análisis u observación.” (Ramírez, 2010, p. 45). Se pretendió estudiar los contenidos

¹ Es importante considerar que la base empírica se constituye de fuentes primarias (documentación histórica original), y fuentes secundarias.

curriculares, prácticas educativas y libros de texto durante 1948 a 1957 para determinar la influencia que tuvieron las narrativas utilizadas en los años de La Violencia para la enseñanza de una historia oficial bajo los regímenes conservadores.

El tercer capítulo correspondió al diseño de la unidad didáctica, cuyo objetivo es la enseñanza de La Violencia en Colombia desde una óptica ofrecida a partir de la Historia Social e Historia desde abajo. Para ello, se tendrán en cuenta dos aspectos. El primero consistió en la selección de contenidos temáticos que se integran para la unidad didáctica. El segundo aspecto reside en la recopilación de material didáctico que permita identificar las narrativas subalternas de La Violencia en el proceso de enseñanza, privilegiando el uso de testimonios y fotografías.

Población y muestra.

La población escogida para diseñar la propuesta didáctica se encuentra en la institución educativa Liceo Julio César García, en la cual participan estudiantes desde los grados sexto hasta undécimo con una población alrededor de 400 estudiantes. Por otra parte, la muestra escogida para el diseño de la propuesta fueron los estudiantes del grado 901 que cuenta con un aproximado de 30 estudiantes. Teniendo en cuenta la muestra escogida, los estudiantes de grado noveno cuentan con una edad aproximada de 14 a 16 años.

El motivo por el cual se escogió el grado 901 corresponde a las orientaciones que señalan la pertinencia de fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes enseñándoles la realidad social en la que se encontraba el país. El MEN (2012) argumenta que dichas realidades se encaminan por los análisis de los escenarios de violencia familiar, escolar y política a través de la historia. Este motivo que, desde las sesiones de historia, busca enseñar cómo se ha manifestado la violencia contra los sectores subalternos en la historia de Colombia.

Capítulo I: Historia social y desde debajo de La Violencia en Colombia 1946-1958

En el presente capítulo, se pretende realizar un recuento y análisis de La Violencia en Colombia vista desde la Historia Social y la Historia desde abajo. El capítulo se divide en tres partes. La primera de ellas busca relatar de manera sucinta, los antecedentes de La Violencia, estableciendo su inicio en la década de 1930 con la aparición de las primeras manifestaciones violentas en los departamentos de Santander y Norte de Santander. La segunda parte corresponde a la narración de las tensiones sociales, donde se expone lo sucedido con los grupos subalternos durante la primera etapa de La Violencia acaecida durante 1946 a 1953 en diferentes regiones de Colombia. Por último, la tercera parte pretende estudiar el rol de los actores sociales, especialmente, en el sur de Cundinamarca y oriente del Tolima y algunas zonas urbanas en el país durante la segunda etapa de la Violencia durante 1954 a 1958.

La Pequeña Violencia (1930-1932).

A inicios de la década de 1930, el descrédito por parte de los sectores sociales rurales y urbanos contra el Partido Conservador se manifestó por las denuncias de la masacre bananera, la represión dirigida a los movimientos obreros y estudiantiles, donde murió el estudiante Gonzalo Bravo Páez, y los despidos masivos dirigidos a obreros que trabajaban en obras públicas debido a la crisis económica mundial de 1929. La llegada al poder del Partido Liberal, cuyo presidente fue Enrique Olaya Herrera, consolidó un programa de Concentración Nacional que vinculaba a los conservadores dentro del ejercicio político otorgándoles los ministerios de Gobierno, Guerra y Hacienda.

La Pequeña Violencia se entiende como “la oleada de confrontaciones que tuvo lugar, básica pero no exclusivamente, en Boyacá, Santander, y Santander del Norte, entre 1931 y 1934.”

(Gutiérrez, 2016, p. 247) Fue un proceso de agresiones contra la población campesina por razones ideológicas, dependiendo el municipio o vereda, las víctimas eran conservadores o liberales. Se empezará mostrando lo ocurrido en Santander durante la Pequeña Violencia, una prueba de la aparición de los hechos violentos lo demuestra un informe dirigido el 6 de julio de 1932 por el entonces jefe de policía Carlos Matamoros donde registró que, durante los años 1930 y 1931, tuvieron lugar una serie de asesinatos dirigidos a poblaciones campesinas en las provincias García Rovira, Málaga, Huasca y Pamplona en el departamento de Santander. La mayoría de los asesinatos ocurrieron bajo la modalidad de *palomeo*² a puertas de las elecciones legislativas de 1931 (Gutiérrez, 2016). No obstante, la respuesta de los campesinos fue desempolvar numerosos fusiles que éstos habían guardado de las anteriores guerras civiles para responder a los ataques violentos, ya que la inoperancia de la policía frente a los hechos de violencia no representó ninguna efectividad.

Los actores sociales que llevaron a cabo agresiones y atizaron la violencia en la población civil de las provincias de Santander y Norte de Santander fueron tres. El primero fue la policía que, utilizados por los poderes de turno de los directorios políticos, establecieron confrontaciones con la población campesina y algunas veces con las fuerzas militares, pues no existía coordinación entre las dos. El segundo grupo fueron los sacerdotes, quienes promovieron sermones incendiarios a favor del Partido Conservador tanto en los dos departamentos, por ejemplo, el caso de los sacerdotes Jordán, Mendoza y Castillo, los cuales en sus respectivos despachos valiéndose de su status social intimidaron a los campesinos, incluso, se registró la entrada de presos liberales a las casas curales y ante la cruz de Cristo, revólveres y puñales los obligaban a escoger entre la vida o el liberalismo (Calderón, 2013). Por último, los directorios políticos fueron la fuerza que mayor

² “Esperar al blanco en un paraje solitario y disparar sobre él a mansalva” (Gutiérrez, 2016, p. 249)

influencia ejercieron en los dos departamentos de Santander. Su predominio estaba por encima de los dos anteriores actores sociales, también influyeron en la población civil, sobre todo en los campesinos de las veredas apartadas, los cuales se enfrentaron entre sí provocando riñas que confluyeron en la conformación de grupos armados que operaron a nivel local dentro de los municipios santandereanos.

Primera etapa de La Violencia en Colombia (1946-1953).

Resulta importante realizar un breve contexto de los actores sociales durante la segunda parte de la década de 1940 previos al estudio de La Violencia. Los primeros fueron los campesinos y agricultores, durante el inicio de la década fueron sometidos a un desplazamiento paulatino hacia las ciudades a causa de la baja del 40% de los salarios como consecuencia de los conflictos agrarios y sociales que dificultan la producción agrícola, debido a los robos en las plantaciones de café en los departamentos de Tolima y Manizales (Pécaut, 2001). En regiones como el Valle del Cauca el desplazamiento de masas campesinas ocurrió gracias a los enfrentamientos entre campesinos, grandes terratenientes y empresarios capitalistas en las plantaciones de caña de azúcar y en algunas zonas del norte del Tolima se presenciaron disputas entre colonos blancos y zonas indígenas por la posesión de tierras baldías. Con todo, los flujos migratorios consolidaron en Colombia un importante cambio en el número de habitantes en las zonas rurales del país, pasando de un 70.9% en el año 1938 a un 61.1% para el año 1951 (Pécaut, 2001).

En el ámbito urbano previo a La Violencia, la movilización obrera estuvo liderada, en gran medida, por la CTC (Confederación de Trabajadores de Colombia) la cual se encontraba ejerciendo presiones al gobierno de Mariano Ospina debido al alza del costo de vida y los bajos salarios tras el final de la Segunda Guerra Mundial. Las formas de protestas más comunes

utilizadas por los obreros fueron las huelgas alrededor de las industrias donde laboraban. Las más destacadas ocurrieron en Bogotá y Cali el 26 de noviembre de 1947 en las cuales participaron los sectores del movimiento obrero vinculados al transporte, petróleo y ferroviarios (Archila, 1992). Sin embargo, el poco impacto de las protestas de las centrales sindicales obreras, en especial el de la CTC, fue su debilidad al momento de no contar con el apoyo partidista y la constante fragmentación ocasionada por la influencia generada tras la creación, en 1946, de la UTC (Unión de Trabajadores de Colombia), considerada como sindicato obrero asociado al conservatismo. La fragmentación de la CTC también se puede comprender tras la aparición del movimiento gaitanista, que comenzaba a ganar adeptos que no se habían considerado partícipes ni del gobierno, ni de las luchas de sindicales protagonizadas por la CTC (Pécaut, 1973).

Las confrontaciones entre gaitanistas y la CTC comenzaron con el rechazo del movimiento gaitanista hacia la figura de Alfonso López Pumarejo, lo que generaba descontento entre los sectores de los trabajadores vinculados a los sindicatos obreros porque precisamente en los dos períodos presidenciales (1934-1938) y (1942-1945) de López, sobre todo el primero, fue cuando el movimiento sindical se había consolidado. La respuesta del sindicato, conformado mayoritariamente por trabajadores obreros y personas afines al socialismo, fue tachar a la figura de Gaitán como fascista proclamando su apoyo a la candidatura del político oficialista del liberalismo Gabriel Turbay para las elecciones de 1946.

En contraste, el sector de las mujeres comenzaba junto con el movimiento obrero a participar en las huelgas, quejándose por el aumento del costo de vida en las ciudades, además de continuar su protesta a favor de la participación política. Sumado a ello, el sector de las mujeres según Luna & Villarreal (1994) se vinculó al gaitanismo para fortalecer su movimiento que agrupó a mujeres de diferentes sectores políticos, étnicos y de condición de clase, a diferencia de los

movimientos sindicales que buscaron refugio en la figura de López. La lucha social de este movimiento también se promovió por diferentes medios de comunicación como la radio, prensa y conferencias que dieron espacio para que las mujeres tuvieran la posibilidad de participar y opinar libremente sobre la política y la vida social.

Dentro del ámbito laboral, el movimiento de las mujeres, durante los dos primeros años del gobierno de Mariano Ospina se encontraba disputando su participación en el entorno laboral, ya que según los datos expuestos por Archila (1992), el 36% de los trabajadores de las industrias eran mujeres, cifras que tras la llegada de los gobiernos conservadores fueron descendiendo, por ejemplo, en la cervecería Bavaria la participación femenina pasó del 27% en 1937 al 3% en 1953. Uno de los motivos por el cual las mujeres no participaban laboralmente en las industrias se debe a la negación del pago remunerado por la licencia de maternidad, obligando a este sector social a solamente participar en las industrias textiles.

La irrupción del movimiento popular gaitanista en el escenario político y social para el año 1947 congregó a una multitud de sectores sociales consolidándose como un movimiento multclasista, en tanto logró influenciar a grupos étnicos, trabajadores, mujeres y clases tradicionalmente marginadas de la vida política. Se trató de un movimiento que combinó el descontento de sectores sociales como trabajadoras y trabajadores agrarios, ferroviarios, obreros, petroleros, indígenas e, incluso, estudiantes que canalizaron su descontento y se manifestaron en torno a una figura caudillista que, con su oratoria y sus consignas, denunciaba la violencia en el país tras el regreso del Partido Conservador al poder en 1946, convocando a numerosas manifestaciones en las plazas públicas (Green, 2013).

Las manifestaciones a favor del Gaitanismo durante los años de 1947 y principios de 1948, unificaron a los grupos sindicales, entre ellos la CTC, que dejó a un lado las pugnas que tuvo con el movimiento gaitanista. La CTC movilizó a gran cantidad de sectores obreros en el año 1947 para que participaran el 7 de febrero de la histórica Marcha del Silencio y el 18 de julio en la Marcha de Antorchas, las cuales fueron llamamientos al cese de la violencia provocada por hacendados, fuerza pública y grupos armados. Dichas manifestaciones representaron dos grandes aspectos en las luchas sociales. La primera de ellas fue el silencio visto como una nueva forma de protesta en Colombia que rechazaba la violencia desafiando la legitimidad de la clase política. La segunda fue la burla como método de protesta al momento de participar en las movilizaciones. Los sectores se movilizaban y a la vez se reían, gozaban y desobedecieron los principios del conservatismo relacionado con la idea del orden, vinculada a la conducta y la *buena moral* en la sociedad (Sánchez, 2008).

Las tensiones se agudizaron después de la una de la tarde del 9 de abril de 1948 con el asesinato en el centro de Bogotá de Jorge Eliécer Gaitán. El escritor Jorge Padilla se refirió al momento de observar el cuerpo de Gaitán tendido en el suelo, “Vi al doctor Gaitán tendido en el andén. Daba ya la impresión de la muerte. Los ojos abiertos e inmóviles. El sombrero había rodado por el suelo (...) de los labios salía un pequeño hilo de sangre” (Alape, 1983 p. 217). La muerte de Gaitán dio como resultado la jornada de disturbios y protestas espontáneas que con las consignas ¡Mataron a Gaitán! y ¡A palacio! habían comenzado los saqueos y los incendios de tranvías, edificios e iglesias³. Los manifestantes se agruparon con algunos policías que suministraron armas y cuchillos, algunos robados en las ferreterías, mientras que los militares,

³ Para contextualización del lector, en el capítulo número tres, se encuentran registros fotográficos de las jornadas del 9 de abril en Bogotá.

policías de afiliación conservadora y sacerdotes abrieron fuego para detener a los manifestantes.

A continuación, se muestra una descripción de las jornadas del 9 de abril en Bogotá:

Se inicia, entonces, una descomunal orgia de licor, robo, fuego y sangre. Son incendiados los edificios de *El Siglo* [cuyo fundador fue Laureano Gómez], la gobernación y gran número de comercios en San Victorino. La prefectura de seguridad es asaltada e incendiada por un grupo que comanda el diputado gaitanista Alfonso Rodríguez y en el que participa Fidel Castro. Arden la Procuraduría General de la Nación, los conventos de las dominicas y Santa Inés, con violación y asesinato de gran número de aterradas monjas, el Ministerio de Justicia, el de Educación, la Universidad Javeriana Femenina, la residencia del doctor Laureano Gómez en Fontibón, así como viejas edificaciones de la carrera séptima y modernas construcciones de la calle 12 (...) El centro de Bogotá se ha convertido en un terrible infierno que va desde San Victorino en el occidente, a la carrera cuarta por el oriente, y de la calle 19 en el norte, a la calle 11 por el sur. (Bermúdez, 1995, p. 25)

Las jornadas del 9 de abril se extendieron por toda Colombia gracias, en parte, a las difusiones radiales transmitidas por gaitanistas desde Bogotá. Tuvieron eco en las diferentes ciudades del país, la primera de ellas fue Barrancabermeja, la cual, a manera de contexto, se puede mencionar que la ciudad contaba con la participación notoria del movimiento obrero que se concentraba en gran número debido a la cantidad de recursos petroleros, además de contar con un gran porcentaje de trabajadores campesinos desplazados hacia Barrancabermeja que buscaban oportunidades laborales en los diferentes municipios del país (Archila, 1992). Dentro del movimiento obrero se percibía la unión de éstos en las movilizaciones, debido a las luchas sociales dirigidas en contra de la Tropical Oil Company, que habían comenzado en los años veinte con numerosas huelgas, manifestando abusos que la empresa petrolera materializaba a través de la

escasa atención a la seguridad de los trabajadores y de los salarios de miseria, generando entre los integrantes del movimiento, vínculos cercanos que se manifestaban en sus actividades de ocio donde solían frecuentar tabernas o prostíbulos tras las jornadas de trabajo.

La tensión revolucionaria del 9 de abril en Barrancabermeja comenzó cuando los trabajadores, influenciados por los mensajes que escucharon de la radio, expulsaron al alcalde de la ciudad gracias a la complicidad de la policía quien también ofreció armas, liberó a los presos que dieron origen a los disturbios y saqueos dirigidos a las casas de las personas afines al alcalde de la región (Bermúdez, 1995). Entre los hechos registrados se puede resaltar la creación de una guardia revolucionaria y tribunales populares que condenaron a muerte a 70 personas cuyos cadáveres fueron arrojados al Río Magdalena y otros cremados en los hornos de la Tropical Oil Company. La sublevación fue liderada por los trabajadores de la industria petrolera, la mayoría afines al liberalismo y al socialismo. Las manifestaciones duraron hasta el 28 de abril.

En Boyacá, previo a las jornadas del 9 de abril, el contexto de violencia era cada vez más común debido al control político y social que ejercía el Partido Conservador por medio de la *policía chulavita*⁴, sobre todo en los municipios limítantes con el departamento de Santander. Cabe resaltar que en la región había un gran número de mineros y campesinos que, a causa de los asesinatos perpetrados por los chulavitas en años previos a La Violencia, comenzaron a relacionarse con las ideas de Gaitán e incluso se registró su respaldo a la Marcha del Silencio convocada en Bogotá (Bermúdez, 1995). Sin embargo, las tensiones sociales se manifestaron entre las poblaciones municipales, por ejemplo, Guzmán et al. (2017) señala el caso de Muzo y Topaipí cuya vecindad

⁴ Para contextualizar al lector sobre el termino chulavita este “era uno de los términos despectivos con el que se designaba a los policías de filiación conservadora durante La Violencia. Esta voz tiene origen en la vereda del mismo nombre que se localiza en el norte de Boyacá. A estos policías también se los llamaba *Sonsos* y *Plaga*” (Uribe, 2018, p. 110)

los hizo entrar en disputa por el control político y social que acabó con la vida de 64 mineros de la zona limitante entre los dos municipios debido a la respuesta chulavita, la cual era informada por medio de las personas afines al conservatismo.

La noticia sobre el asesinato de Gaitán no se conoció sino hasta las cuatro de la tarde del 9 de abril, los manifestantes lanzaron disparos al aire y consignas a la revolución apoyando las protestas sucedidas en Bogotá, la respuesta de la alcaldía pese a los desmanes ocurridos en la Plaza de Bolívar fue enviar soldados del Batallón de Boyacá con destino a Bogotá (Alape, 1983). Las jornadas del 9 de abril en Boyacá concentraron un gran número de liberales, en su mayoría pertenecientes al movimiento obrero, quienes divulgaron la noticia en los municipios de El Cocuy, Moniquirá, Sogamoso y municipios de Santander como García Rovira por medio de la radio. La invitación que realizaron los obreros consistió en formar juntas y milicias revolucionarias en Tunja y que las organizaciones sindicales establecieran una policía cívica que hiciera contrapeso a la inoperante policía en el departamento.

Por otra parte, a nivel urbano, la situación en Medellín antes de la llegada de La Violencia. Presentó enfrentamientos entre las clases medias y las clases altas ligadas al conservatismo debido a las diferencias financieras entre la élite empresarial antioqueña y la clase obrera, la cual representaba un alto índice en cuanto a desigualdades económicas. Las clases obreras y las mujeres del sector de los textiles tenían déficit salarial debido a que el 64% del salario obtenido no era suficiente para comprar provisiones para su familia provocando, por ejemplo, casos de desnutrición crónica en las familias obreras afectando, en la mayoría de los casos, a los hijos de los trabajadores del sector de los ferrocarriles que vivían en municipios aledaños a Medellín (Roldán, 2003). La respuesta de los líderes sindicales de la CTC al presenciar la situación de desigualdad social fue según Bushnell (2012) convocar en distintos municipios de Antioquia a

campesinos y obreros, trabajadores de minas y transporte fluvial, para formar parte del proyecto gaitanista que convocó un gran caudal electoral en Zaragoza, Cauca y Puerto Berrío. Ello explica el dominio electoral de Gaitán en estas regiones con 32% y 59% de votos en Cauca y Puerto Berrío en las elecciones de 1946.

En las jornadas del 9 de abril en Medellín según Bermúdez (1995) el levantamiento radical encabezado por varios sectores sociales como médicos, obreros y algunos simpatizantes gaitanistas, motivados por las pocas garantías laborales con las que contaban los trabajadores, comenzó con el incendio al diario *El Siglo*, la Universidad Pontificia Bolivariana y el diario *El Colombiano*. Semejante a la situación bogotana, la policía se sumó a la ola de manifestaciones y los trabajadores urbanos se apoderaron de estaciones radiales como *Radio Córdoba* replicando los mensajes revolucionarios llegados desde el centro del país. Por otra parte, tras la remoción de las autoridades ocurrió la toma del Palacio Municipal donde se conformaron juntas revolucionarias las cuales tuvieron la participación de liberales, gaitanistas y ex militantes de la Unión de izquierdas revolucionarias (Sánchez, 1983). Finalmente, el saldo en Medellín fue de cinco muertos y un indeterminado número de heridos tras la aparición del ejército.

Es importante describir que durante la ola de protestas se conformó un epicentro de violencia en el Bajo Cauca, ubicado en el nordeste de Antioquia. Los pobladores de Cauca ocasionaron disputas con el municipio de Yarumal, ya que se presentaron algunas riñas que tuvieron su origen en los rumores mencionados en ambos municipios, se decía que los conservadores de Yarumal estaban fraguando un ataque a los liberales de Cauca para frenar las gestas revolucionarias lo cual no llegó a comprobarse (Sánchez, 1983). En realidad, durante La Violencia se presentaron muchos casos de este tipo, debido al aislamiento social y la poca

comunicación entre municipios, la población solía ser presa de los rumores que pasaban como verdades provocando miedo y rechazo hacia otros municipios o veredas aledañas.

La situación en el departamento del Tolima, durante la década de 1940, presentó problemas de carácter social y económico relacionados con el aislamiento e incomunicación entre regiones, el 60% de los tolimenses en su mayoría campesinos eran analfabetas, sólo un 25% de la infancia podía acceder a las instituciones educativas (Henderson, 1984). En cuanto al trabajo los campesinos, por lo general, vivían cerca de las tierras que cultivaban porque los canales de comunicación como el sistema de transporte solo cubría mil kilómetros de carretera, dificultando el flujo tanto de capital humano como de mercancías, comúnmente los campesinos se desplazaban en mula.

Finalizando la recopilación de los hechos del 9 de abril, las protestas en la ciudad de Ibagué se habían caracterizado porque la población campesina, mayoritariamente liberal, acudió al llamado de la revolución transmitido desde Bogotá. Se conformó un comité revolucionario que contaba con un centenar de individuos armados con machetes, picas y palos. Los campesinos emprendieron capturas contra conservadores culpabilizándolos por promover la violencia durante el 9 de abril. Por otra parte, los manifestantes buscaron en las casas de los capturados, armamento que se creía tenían escondido, según ellos, circulaban algunos rumores que decían que se acercaba un ejército conservador y pretendía apagar la revolución, la respuesta de los manifestantes fue eliminar a los guardias de la cárcel de Ibagué con objeto de liberar a los presos quienes sabían dónde estaban las armas para la conformación de resistencias armadas (Uribe, 1978).

Por otra parte, en el ámbito urbano, durante el inicio de la década de 1950, Archila (1995) muestra que el movimiento obrero no registró números considerables en cuanto a manifestaciones

y luchas sociales⁵ esencialmente porque el retorno de las prácticas tradicionales supuso un cierre democrático gracias a la llegada de los gobiernos de Laureano Gómez (1950-1951) y Roberto Urdaneta (1951-1953). La influencia de las prácticas tradicionales se visualiza en tres aspectos. El primer aspecto tiene que ver con las participaciones obreras, por ejemplo, durante los primeros de mayo la celebración, que representaba un fuerte simbolismo para la identidad obrera. Terminó por simplificarse a una simple ceremonia religiosa debido a la vigilancia que el gobierno conservador estableció por medio del Ministerio de Trabajo y las fuerzas militares las cuales inspeccionaron el accionar de los obreros y líderes sindicales.

El segundo aspecto tiene que ver con la estigmatización del obrero y de la población civil en general, se retomaron las jornadas de moralización y educación religiosa en los colegios, que habían tenido lugar durante los años veinte, obstaculizaron la creatividad artística y el aprovechamiento del tiempo libre, se decía que el ocio podría cultivar ideas nocivas para el orden social tales como el socialismo, por ejemplo, en las instalaciones de empresas y sedes sindicales se instauraron cuadros vistosos haciendo alusión a figuras religiosas como la Virgen de Fátima y el Sagrado Corazón de Jesús. El tercer aspecto se relaciona con la censura, se presentaron persecuciones al Partido Comunista donde sus sedes fueron allanadas, los periódicos populares con influencia de integrantes obreros y de sectores locales fueron censurados y varios activistas urbanos afiliados al Partido Comunista desaparecieron. Sin embargo, la censura definitiva se consolidó gracias al Decreto 0434 de 1956, el cual mencionó en su artículo primero, que las

⁵ Es importante mencionar que la escasa información se debe a la inoperatividad de los diarios vinculados al sindicalismo, periódicos populares y locales que contenían descripciones muy detalladas de lo que hacían los actores sociales. Todo ello, demuestra el nivel de censura del gobierno conservador de Laureano Gómez (1950-1951) Archila (1995).

personas que incurran en actividades políticas de índole comunista serán castigadas con una pena de uno a diez años de cárcel y la pena será doble si es un integrante de las Fuerzas Armadas.

De lo anterior se deduce que los sectores sociales tuvieron un estallido legítimo con sentimientos de frustración por la muerte de quien los representó y agrupó, también se puede evidenciar las precarias condiciones materiales a las que varios grupos sociales subalternos estaban sometidos. Sin embargo, después de las jornadas del 9 de abril en Colombia sobrevino una oleada de represión gubernamental que llevaría a levantarse en armas a las poblaciones subalternas, particularmente los campesinos, para luchar sobre todo contra las fuerzas parapoliciales.

Segunda etapa de La Violencia. (1953 - 1958)

El primer levantamiento contra la represión gubernamental que se abordará es la insurrección llanera. El origen de las guerrillas del Llano se remonta a las percusiones dirigidas por el intendente Rengifo, un funcionario que había tomado control durante las manifestaciones del 9 de abril reprimiendo a la población civil en la ciudad de Villavicencio (Esquivel, 2002). La región de los Llanos orientales constituyó una lucha por el control territorial del Piedemonte llanero entre la insurgencia conformada por conuqueros⁶ quienes fueron víctimas del allanamiento de sus viviendas por parte de las fuerzas policiales y los chulavitas de la zona con motivos de colaborar con los alzados en armas.

Dichas manifestaciones de violencia política dirigidas a los liberales y, en especial, a los gaitanistas dio paso a la formación de una pequeña cuadrilla de carácter defensivo conformada por conuqueros y labriegos quienes denunciaron la intolerancia religiosa, la exclusión social y el

⁶ Conuquero se refiere a los campesinos dueños de la tierra que cultivan.

sectarismo político. La conformación de dicha cuadrilla tuvo lugar en las periferias de Villavicencio hacia noviembre del año 1949.

Ante la falta de un Estado que garantizará el orden y una elite liberal que evitará los abusos, la cuadrilla gaitanista escapa en dirección a Puerto López, encontrando el liderazgo de un zapatero llamado Eliseo Velázquez quien tomó las riendas del movimiento armado, evitando que la policía conservadora tuviera el control de Villavicencio. Los integrantes del movimiento llanero tuvieron en común el padecimiento de la violencia por parte de los hacendados. Según testimonios de Franco (1994) los campesinos trabajadores de haciendas fueron víctimas debido a los malos tratos y escasas remuneraciones de los hacendados. Estos como método de protestas recurrían a la invasión de predios cuya respuesta por parte de los terratenientes era violenta. Los hacendados recurrían a la policía conservadora para evitar la manifestación de los trabajadores que, por lo general, terminaba con dos o tres muertos.

La dirección del Partido Liberal tuvo gran influencia sobre las decisiones del movimiento armado, ya que entre otras cosas, fueron influenciados por figuras tales como Carlos Lleras quien financió desde el partido a los insurgentes, llamando la atención de los campesinos boyacenses y santandereanos que emigraron hacia Casanare con motivo de sumarse a las filas insurgentes por sus afinidades al liberalismo y rechazo a la violencia generada por los chulavitas y hacendados que estuvieron cercando veredas, extorsionando y desplazando campesinos fuera de sus hatos (Franco, 1994).

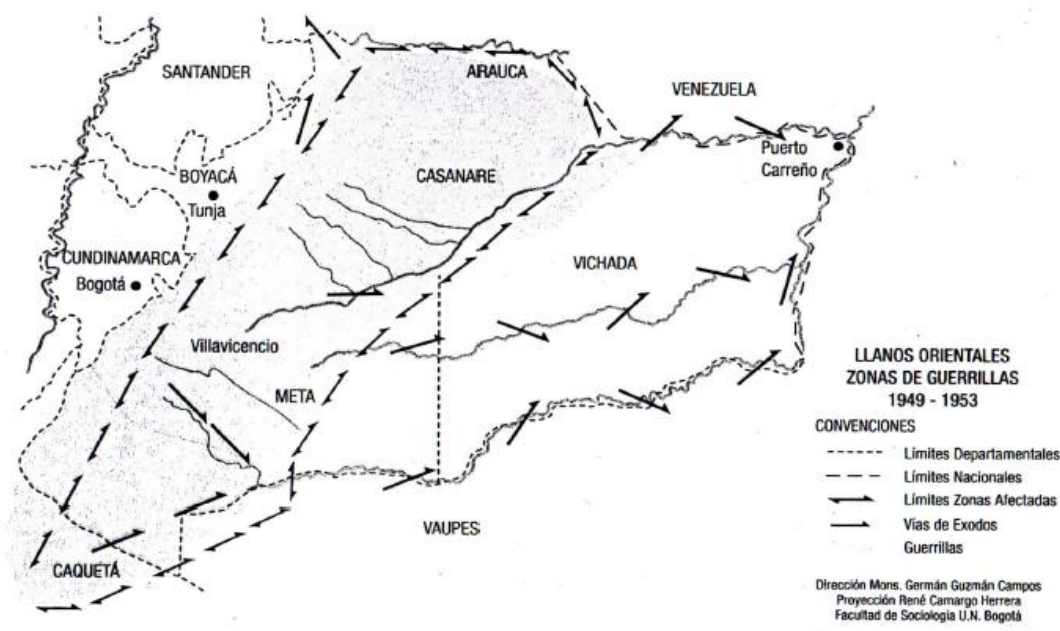
La situación en los años 1951-1953 en la región de los Llanos se caracterizó por la ruptura del movimiento armado con los políticos y hacendados liberales por medio de la Declaración de

Sogamoso en 1951⁷. Seguido a ello, grupos de hacendados conservadores fueron los que promovieron e incitaron a los sectores medios cercanos al conservatismo, entre ellos, había algunos campesinos y fuerzas policiales que conformaron grupos de contrainsurgencia respondiendo a los asesinatos perpetrados a grandes ganaderos conservadores por parte de la guerrilla liberal. La conformación del grupo contrainsurgente tuvo por nombre las *Guerrillas de paz* cuyas intimidaciones eran dirigidas a los pequeños campesinos liberales, estas amenazas informaban que “todos los liberales son bandoleros. A ellos, pues, con todas las fuerzas: por aire, por tierra, violando, matando, robando, incendiando.” (Franco, 1994, p. 216)

⁷ Con la Declaración de Sogamoso se estableció la ruptura entre el Partido Liberal y el movimiento armado, lo que significaba que no se iba a financiar más a los insurgentes y tampoco contarían con el apoyo de hacendados y gamonales liberales.

Figura 1

Violencia en la región de los Llanos Orientales durante 1948 – 1953.



Tomado de “La Violencia en Colombia” por G. Guzmán, et al. 2017.

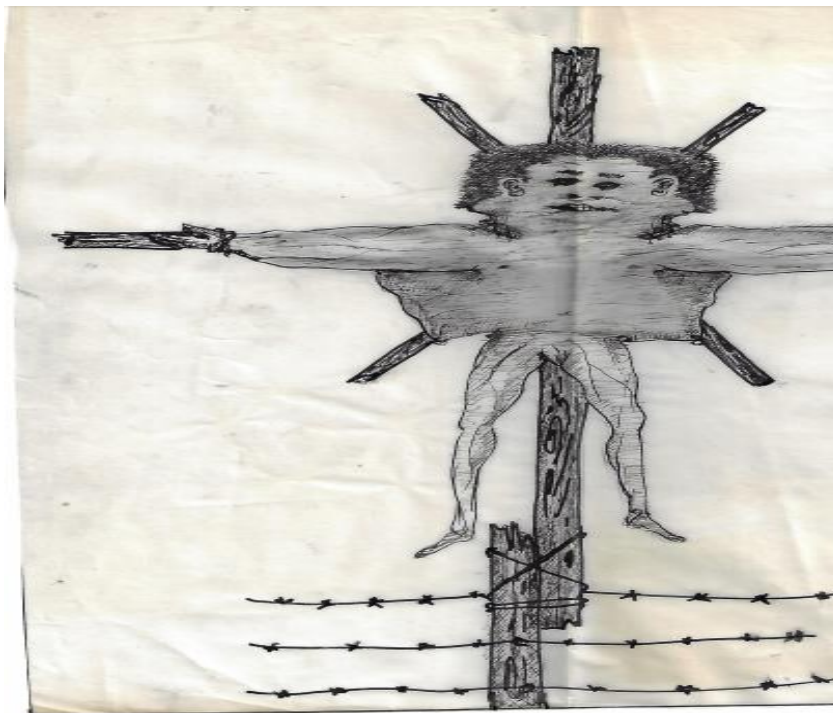
En el anterior mapa se puede observar las zonas ocupadas por los insurgentes donde se demarca la presencia del movimiento guerrillero desde Arauca hasta una pequeña porción del departamento de Caquetá. La guerrilla se expandió y organizó desde los departamentos de Arauca y Casanare al mando de Guadalupe Salcedo quien recibió un gran número de capital humano proveniente del oriente de Boyacá a causa del éxodo provocado por el desplazamiento de la policía chulavita que terminó por conservatizar el departamento boyacense en las elecciones durante La Violencia (Acuña, 2009).

Otras regiones del oriente colombiano estuvieron al mando de Eduardo Franco Isaza (Yopal), Dumar Aljure (San Juan de Arama), Raúl Sarmiento (Guayabal) y Eliseo Velázquez

(Guanapalo). En las formas de organización dentro del movimiento armado hubo dos tendencias particularmente diferentes sobre cómo expandir el proyecto de lucha armada (Guzmán et al, 2017). La primera de ellas definida como brutal y cruel por parte de los integrantes, consiste en las tomas masivas a grandes capitales como lo planteaba Eliseo Velázquez al diseñar, pero no concluir, estrategias para sitiar Bogotá y acabar con el gobierno de Gómez. La segunda consistía en la conformación de guerra de guerrillas que consistía en pequeñas incursiones como lo planeó Franco Isaza con el objetivo de cercar al ejército, la policía chulavita y los nacientes fuerzas contrainsurgentes conservadoras, estas últimas habían concentrado su accionar con motivo de dispersar el movimiento armado realizando homicidios ejemplarizantes como la incineración o empalamientos realizados a los cadáveres de las víctimas. A continuación, se muestra un dibujo realizado por un guerrillero liberal de los Llanos orientales en donde ilustra el asesinato por empalamiento en dicha región.

Figura 2

Dibujo de asesinato por empalamiento.



Nota. La figura ilustra un dibujo de un asesinato por empalamiento realizado por un exguerrillero de los llanos orientales, este retrato fue realizado en el marco del proceso de amnistía a la guerrilla durante el año 1953. Tomado de “Dibujo de asesinato por empalamiento” [fotografía] por anónimo, 1962. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/15846/Dibujo-asesinato-empalamiento-1962.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Además de los llanos, otras zonas del país también vieron la conformación de grupos armados derivados de la represión gubernamental. Después de las protestas del 9 de abril en Fusagasugá, Pasca y Andalucía (hoy Villarrica) la consolidación del movimiento armado en la región de Sumapaz reunió a campesinos, quienes eran mayoría liberal, estudiantes y obreros a causa de la persecución por parte de policías conservadores y pájaros (sicarios) quienes habían generado despojos de tierras y allanamientos a las viviendas donde los campesinos trabajaban. Los campesinos buscando su seguridad, escapan al monte donde se vinculan a la cuadrilla de hombres armados desde finales de 1949, el accionar de la cuadrilla se centraba en pequeñas incursiones

cuyo motivo correspondía al aprovisionamiento de suministros alimentarios y rastreo de la zona. La presencia de estos grupos insurgentes se convierte en un aspecto común tras la llegada de Laureano Gómez a la presidencia.

Después de comenzada la década de 1950, ocurre la *conservatización* de Villarrica y Cunday como lo denominó Londoño (2014) con la llegada el 15 de febrero de 1953 del político conservador de la Costa Atlántica Eduardo Gerlein quien comenzó a formar nexos con caciques de la zona que, buscando establecer el dominio del Partido Conservador, reclutan población civil a fines al conservatismo para la creación de grupos anti insurgentes que apoyaran a la policía. Esto provocó migraciones de campesinos al municipio de Icononzo lugar en el cual ya había comenzado a consolidarse un movimiento de autodefensas campesinas al mando de los líderes Juan de la Cruz Varela y los hermanos Jiménez cuyo motivo fue la resistencia armada contra la arremetida del gobierno de Gómez y Urdaneta.

Tras la conformación del movimiento armado en Icononzo, comienza la iniciativa insurgente en la vereda El Roble, al configurar comandos insurgentes cuyos objetivos eran proteger a los campesinos de las fuerzas conservadoras repartiendo provisiones y dando hospedaje para la subsistencia de los recién integrados. En el sur de Cundinamarca se presentaron acciones como los 53 desplazamiento multitudinarios de familias liberales en las veredas de El Palmar, Valencia y Mundo Nuevo (Londoño, 2014). En su momento, se estimó que fueron alrededor de 4.000 personas desplazadas por la violencia conservadora en las regiones del sur de Cundinamarca y el oriente del Tolima.

Por otra parte, las primeras manifestaciones de La Violencia en el departamento del Tolima después del 9 de abril estuvieron marcadas por la participación de *comisiones* de policías quienes

irrumpieron en las zonas centrales, especialmente, en el municipio de Rovira debido a las advertencias hechas por parte de algunos sacerdotes en municipios cercanos quienes acusaban a los campesinos liberales de estar consolidando un foco comunista en la región (Guzmán et al, 2017). Como solía suceder durante La Violencia, las disputas si bien se presentaban como enfrentamientos políticos al final no lo eran, aunque existían razones políticas, económicas e inclusive raciales que terminaban en acusaciones que se divulgaban como rumores, por lo general, las disputas eran entre familias y veredas (Uribe, 2018). Sin embargo, las comisiones de policías al escuchar los testimonios respondieron con represión contra los campesinos, los cuales, motivados por la venganza, crearon grupos de resistencia armada. El caso de Rovira, los campesinos estuvieron bajo el liderazgo de Leónidas Borja alias “El Lobo” quien comenzó desde los días posteriores al 9 de abril a convocar personas para participar en contra de las *comisiones* y conservadores del municipio central de Rovira.

Continuando con la región del sur del Tolima, La Violencia estuvo constituida en tres grandes ejes: Según Guzmán et al. (2017), el primero de ellos fue Chaparral-Rioblanco donde se registraron robos por parte de las *comisiones* y enfrentamientos con las guerrillas, que a la postre, se convirtieron en despojos y desplazamientos que sufrieron los campesinos quienes se motivan a participar de la orgía de sangre tanto para el bando conservador como para las guerrillas liberales. Algunos de ellos comprenden La Violencia, como una mera forma de vengar los hechos del 9 de abril, por lo que deciden asestar golpes a poblaciones hacendadas y campesinas con crímenes ejemplarizantes, por ejemplo, los *cortes de mica*⁸ hechos en los cadáveres de los civiles asesinados. Por otra parte, las respuestas policiales se perpetraron a través de la quema de cultivos que, para

⁸ Está forma de asesinato consistía en que “se decapitaba a la víctima y su cabeza era reubicada entre sus manos o sobre la región del pubis”. (Uribe, 2018, p. 71)

1951 el municipio de Chaparral perdió más del 90% de su cosecha de café a causa de las incursiones de policías y civiles conservadores, además de responder a los crímenes ejemplarizantes con acciones similares tales como el *corte de franela*⁹(Henderson, 1984).

El segundo eje fue Natagaima-Alpujarra-Dolores ubicados en el sur del departamento. En los municipios de Coyaima y Ataco la situación de dicho eje estuvo influenciado por la fuga de la institución carcelaria la Colonia Penal ubicada al sur del corregimiento de Gaitana donde, tras el 9 de abril, el sector estuvo a merced de los reos que estuvieron escuchando las consignas de revolución desde Ibagué. Las personas que se fugaron instauraron resistencias para defenderse de la violencia con que la policía trataba a la población campesina. Sin embargo, las comisiones policiales atraparon y acabaron con el movimiento de resistencia liderado por los reos, algunos de ellos eran campesinos e indígenas. Por otra parte, en el municipio de Dolores los hechos violentos comenzaron en 1951 al ser asesinados 9 campesinos a manos de las *comisiones*, a diferencia de las regiones anteriormente descritas, la población en Dolores no consolidó ningún tipo de resistencia, ya que para salvaguardarse decidieron mantener relaciones con los líderes policiales (Guzmán et al., 2017).

La región norte del Tolima fue uno de los sectores más golpeados por La Violencia comenzando por el páramo de Santa Isabel, una región conservadora rodeada de municipios también a fines al conservatismo tales como Anzoátegui, Villahermosa y Herveo. Esta región constituyó en 1949 según Henderson (1984) diferentes confrontaciones entre la escasa población campesina liberal y la policía, cuyas víctimas más afectadas fueron las mujeres que tuvieron que

⁹ De igual manera, esta forma de asesinato “consiste en cortar los músculos y los tendones que sostienen la cabeza, con el objeto de que ésta se desplace hacia atrás, dejando ver un profundo agujero en la zona del esófago” (Uribe, 1978, p. 174)

presenciar el asesinato de padres, hermanos, esposos e hijos a manos de la policía que, por lo general agrupaban y seleccionaban, los hombres para asesinarlos. Se estimó que durante 1949 en una cruzada cerca al páramo de Santa Isabel fueron ejecutados 82 adultos, 1 mujer y 4 menores de edad (Guzmán et al., 2017).

Finalizando el balance en el departamento del Tolima, el municipio de Líbano fue la zona más afectada durante la primera ola de violencia, acusado de ser un lugar donde la disputa entre los diferentes sectores sociales entre campesinos, hacendados y gamonales se manifestaba en un marcado sectarismo político. Por una parte, los campesinos liberales denunciaban el robo de cédulas para las elecciones parlamentarias de 1949 mientras que los sectores conservadores como el clero, denunciaban la conformación de grupos de resistencia armada organizada por un extranjero que reunió a más de cien campesinos en el poblado de La Yuca, municipio de Santa Isabel, pasando por la vía hacia Villahermosa donde se encontraban varias haciendas liberales.

Por otra parte, las ofensivas de los gobiernos locales de carácter regional establecidos desde el 9 de abril comenzaron con la persecución de la guerrilla liderada por el comunista Pedro Narváez en el poblado de El Agrado, liberado tras las jornadas de protestas de abril de 1948 manifestándose en la confrontación entre policías y algunos integrantes civiles del Partido Conservador contra los obreros y campesinos, influenciados por las ideas del grupo armado conocido como los bolcheviques del Líbano durante el inicio de los años treinta (Guzmán, et al., 2017). No obstante, gracias a las técnicas de deslegitimación publicitadas por la policía, campesinos cercanos delataron la posición de la guerrilla que terminó disolviéndose, desembocando en un éxodo masivo hacia departamentos como Caldas y el Valle del Cauca.

Tras la disolución del movimiento armado, Líbano se convirtió en un lugar donde las tácticas de deslegitimación convirtieron el fraude, las luchas partidistas y personales en un aspecto cotidiano. A continuación, se muestra un testimonio de una mujer tolimense que sobrevivió a una emboscada por parte de grupos armados conservadores:

En épocas de comicios electorales. El Líbano se convertía en teatro de operaciones bárbaras, originadas en el fraude y la adulteración de los registros de votación. Verdaderos combates se libraron en la plaza principal en los que perdieron la vida distinguidos ciudadanos de ambos partidos políticos (...) Se vivían momentos dramáticos. Cuando nada ocurría durante el desarrollo de los comicios, la tromba de la violencia se desataba al conocerse los resultados, por lo general adulterados en forma escandalosa. Los resultados electorales no correspondían a la realidad política. Y venía la batalla sin cuartel. (Guzmán, et al. 2017, pp. 111-112)

De otro lado, el siguiente relato deja entrever cómo La Violencia influyó en el Líbano, especialmente, en la vida cotidiana de los campesinos tras la ofensiva conservadora que consolidó grupos chulavitas, en su mayoría, liderados por el jefe de policía conservador que se identificaba con el alias de “el capador”. Estos grupos establecieron puestos de vigilancia que actuaban en contra de la población campesina. Se presenta el relato de una mujer sobreviviente al conflicto partidista:

Fuimos a un entierro de un líder que habían asesinado ahí, en pleno pueblo y nos fuimos al entierro. Cuando empezaron a salir detrás de las tumbas los bandidos, a tratar de masacrarnos a nosotros, a todos los que íbamos al entierro. No nos tocaba, y afortunadamente salimos ilesos; pero ahí es donde uno ve cómo es la vida, no vale nada

para esa gente. Uno estaba acostumbrado a llorar el buen morir y ahí veía uno caer gente a los lados de uno y eso que estábamos en el cementerio. (Uribe, 2015, p. 65)

Una pequeña descripción de La Violencia en el Quindío demuestra la influencia de los hechos violentos en relación con lo acontecido en el departamento del Tolima. Sin embargo, no llegaron a representar mayor amenaza como sí ocurrió en otras regiones. “La formación de cuadrillas entonces existentes dentro del Quindío conoció la derrota; tal fue el fiasco de la toma de Génova, bajo las altas órdenes del Partido Liberal, que no produjo más que un largo combate ganado por la policía.” (Ortiz, 1984, p. 108) Por otra parte, un factor que no favoreció su proceso de formación, fueron las indecisiones de los jefes liberales para financiar al movimiento armado, aunque después de 1953, comenzaron los hostigamientos por parte de los conservadores que obligaron que los campesinos retomarán las armas. Dicho rearme creó personajes como Teófilo Rojas, alias “chispas”, quien durante finales de la década de 1950 y comienzos de 1960 se convirtió en uno de los bandoleros más buscados por el ejército.

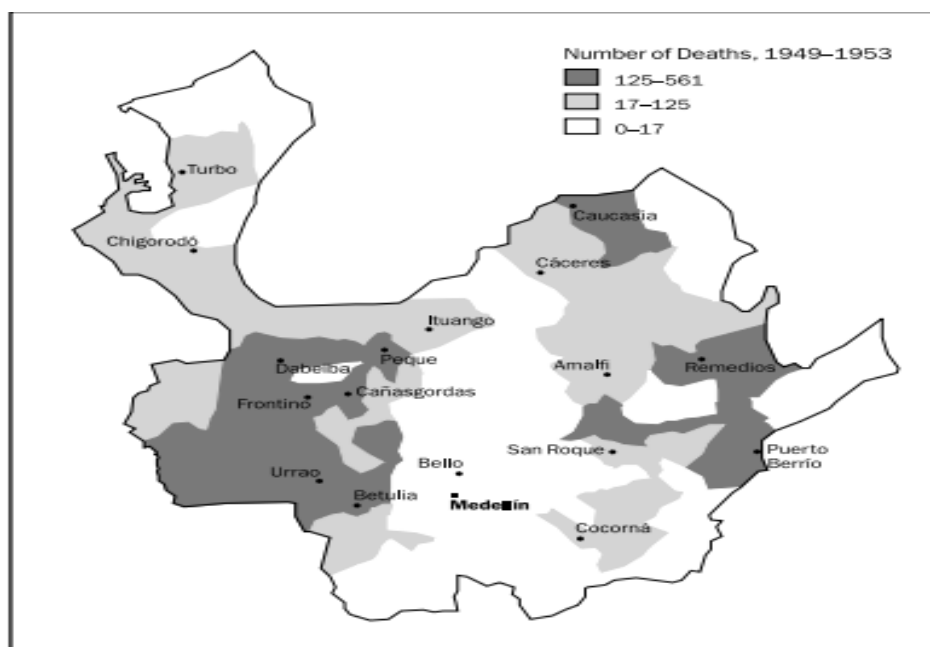
Para finalizar el balance sobre La Violencia entre 1949 y 1954, además los lugares ya tratados, La Violencia en Antioquia estuvo ligada a las luchas entre los gobiernos centrales y los habitantes de las zonas periféricas que, tras las jornadas del 9 de abril, decidieron abandonar las ciudades estableciéndose en las zonas periféricas con la intención de realizar sus propias prácticas sociales (Roldán, 2003). Dichos desplazamientos fueron tendencia en el noroccidente y el oriente del departamento. Por lo que:

[La Violencia en Antioquia] “En su primera etapa, la violencia fue selectiva y esporádica; se dirigió principalmente contra los liberales empleados por el Estado y contra los pueblos donde el nivel de integración entre los gobiernos municipal y departamental sugería el

acoso ejecutado oficialmente, el fraude y la intimidación podrían ganar ventaja electoral contra el Partido Conservador.” (p. 66)

Figura 3

Cifra de muertos por la violencia en Antioquia durante 1949-1953.



Tomado de “A sangre y fuego: la violencia en Antioquia, Colombia 1946 – 1953” por M. Roldán, 2003.

Se evidencia en el anterior mapa que Antioquia fue el tercer departamento más afectado por La Violencia cuyos focos fueron las regiones Urabá, el Bajo Cauca y el Magdalena Medio. En zonas centrales como Medellín, existieron luchas partidistas, pero en menor medida, esto quizá se deba a las alianzas que tenía Ospina Pérez con los sectores empresariales, cafeteros e industriales de la zona, ya que justamente allí, en medio del departamento, se encuentra el centro industrial de la región, lo cual significa que las fuerzas de seguridad tienen control de territorio y el Estado puede legitimar su presencia. Mientras tanto, las zonas periféricas de Antioquia, el derrumbe

parcial del Estado¹⁰ se manifestó en municipios al sur de Antioquia como Santa Bárbara, Amagá, Venecia y Angelópolis donde las luchas partidistas son notorias, incluso, afirmó Roldán (2003) que el gobierno departamental propiciaba el robo de cédulas a los liberales para no poder votar.

La región del occidente antioqueño fue el sector donde La Violencia se manifestó más vehemente debido a la falta de canales de comunicación. Durante 1949 las protestas liberales comenzaron a ganar fuerza en la zona, ya que el occidente de Antioquia predominaba la filiación al Partido Liberal de cara a las elecciones parlamentarias. La reacción del gobernador Alejandro Berrio, perteneciente al Partido Conservador, fue promover la participación de policías y civiles armados para deslegitimar al liberalismo, puesto que, dada la escasa conexión entre el occidente y Medellín, fue muy común la utilización del chantaje como método de desacreditación; como afirmó un laureanista en Dabeiba “un pueblo donde antes de 1945 los votos conservadores nunca habían alcanzado más de 458, Laureano Gómez obtuvo 1974 votos.” (Roldán, 2003, p. 222).

En la región del Urabá antioqueño, la relación entre ejército-Urabá fue particularmente racista dado que la participación de los militares de la segunda brigada de Cartagena despertó fuertes estigmatizaciones raciales por parte de los terratenientes conservadores, quienes denunciaban la aparición de focos insurgentes en Urabá. Al presenciar las estigmatizaciones racistas, que denigraba las características étnicas y regionales de los soldados costeños¹¹, los soldados cartageneros deciden apoyar a las poblaciones insurgentes del Urabá antioqueño brindándoles suministros. Sumado a ello, la financiación por parte del gobernador de Antioquia

¹⁰ A modo de contextualización al lector Oquist (1978) define esta teoría como la crisis de inoperancia de las instituciones existentes, debido a la pérdida de legitimidad del Estado que se denota en la ausencia física de fuerzas estatales en las regiones del país.

¹¹ El estereotipo de los costeños se centraba en clasificarlos como personas perezosas, malos trabajadores y vagos Roldán (2003).

Alejandro Berrio, a grupos paramilitares, se hizo con motivo de asesinar a los *chusmeros*¹² consolidando la aparición de guerrillas insurgentes provenientes de otras regiones como la de Bolívar, dirigida por alias “Sergio David”, la cual tuvo influencia en los municipios de Turbo y Chigorodó apropiándose de las zonas caucheras a la vez que iban estableciendo campamentos satélites en municipios cercanos al occidente del departamento.

Por último, la guerrilla más importante que se estableció en el departamento se ubicó en el corregimiento de Camporusia en Dabeiba la cual comenzó como un refugio para los liberales desplazados. La zona fue acumulando capital humano que se encontraba al servicio de jefes locales. La figura más importante fue alias “Capitán Franco” quien, gracias al contrabando de alimentos y armas que recorría desde Antioquia hasta Centroamérica, dominó la región occidental del departamento. Dabeiba se caracterizó por ser la región más golpeada por La Violencia en Antioquia, ya que la formación de grupos paramilitares se manifestó de gran manera dejando un saldo de aproximadamente 560 habitantes muertos (Roldán, 2003).

De otro lado, la Amnistía realizada a las guerrillas liberales había generado una expectativa de paz en el país. La llegada de la Junta Militar al poder permitió el retorno de la mayoría de los campesinos a sus zonas de residencia anteriores a La Violencia, las guerrillas liberales de Sumapaz, Antioquia, el Llano, Santander y otras regiones del país entraron a un proceso de amnistía con excepción de las guerrillas del sur del Tolima, ya que este grupo si se consideraba comunista y no propiamente liberal. Por otra parte la paz promovida por el General Gustavo Rojas Pinilla no alcanzó ni siquiera un periodo prolongado, en gran parte, porque las paramilitares continuaron con

¹² “Palabra de origen chibcha que significa multitud o tropelía. Utilizada por los Conservadores para referirse a los guerrilleros Comunistas y Liberales” (Uribe, 2009, p. 111)

su orgía de sangre en las regiones de Colombia y obligaron a los excombatientes a retomar las armas, además del “fracaso de los programas de rehabilitación, también contribuyó a los nuevos alzamientos armados pues las ofertas de tierra y de reforma agraria no encontraron eco en los grandes propietarios y tampoco contaron con partidas oficiales para llevarlos a cabo” (Galvis y Donadío, 1988 p. 422) Con todo, La Violencia durante los años 1954-1958 tuvo como foco el departamento del Tolima sobre todo el sur de dicho territorio.

En el ámbito urbano, tras el proceso de amnistía de 1953, los excombatientes de las guerrillas liberales del Llano, Urrao, Tolima y Cundinamarca comenzaron a ser estigmatizados por la dictadura como los *malos hijos de la patria*¹³ quienes deberían ser vigilados y detenidos si fuera necesario. En una denuncia recopilada por Beltrán (2019) se anuncia que el ex comandante de la cuarta brigada de Antioquia, Eduardo Villamil, acusa a la dictadura de crear campos de concentración ubicados en Araracuara (hoy municipio de Solano, Caquetá), Casa Blanca (Cundinamarca) y Cunday (Tolima), para exterminar a los excombatientes y líderes agrarios. A continuación, una descripción de un campo de concentración:

Un potrero cercado por alambre de púas donde los detenidos tenían que soportar el sol canicular, se les suministraba una pésima comida, más los golpes e insultos que provenían de los soldados; el Campo de Concentración de Casa Blanca, situado en una zona sumamente fría, era más pequeño; pasó casi inadvertido para la opinión pública, pues fue disfrazado de un campamento militar, allí llevaban a detenidos de tierra caliente, casi desnudos, los que a las 5 de la mañana eran lavados en una quebrada que pasaba cerca; no

¹³ En el artículo de Beltrán (2019) se le atribuye la frase de: Los malos hijos de la patria al brigadier general Gustavo Berrio cuando anunciaba el balance de su gestión administrativa en el departamento de Antioquia.

pocos detenidos murieron por el trato inhumano que recibieron (González, 1996, como se citó en Beltrán, 2019, p. 40).

En estos lugares también aparecían estudiantes y obreros, sobre todo después de las masacres estudiantiles de junio de 1954 de las cuales se hablará luego. La situación en el sur de Cundinamarca se caracterizaba por las constantes masacres dirigidas hacia campesinos por parte de la policía chulavita que obligó al movimiento armado a retomar las armas. Por otra parte, la movilización armada logró agrupar a campesinos desplazados de regiones como Melgar, Cunday, Icononzo y Villarrica ofreciéndoles provisiones y estadía en las zonas con la condición de participar en la lucha armada.

Los campesinos que se encontraban en el límite entre Cundinamarca y Tolima que no se sumaron al movimiento fueron presa de estrictos controles que realizaba el ejército, los cuales fueron: La prohibición al momento de comprar productos de primera necesidad, la obligación de poseer un salvoconducto para transitar por las veredas. Algunas veces, se presentaban detenciones arbitrarias lo que obligaba a las familias a huir a las montañas.

La situación para los campesinos se deterioró cuando el gobierno militar decidió declarar zona de operaciones militares al eje Cunday-Villarrica-Berlín en marzo de 1955 (Pizarro, 1989). Los habitantes de la zona recibieron el mensaje por medio de carteles arrojados desde aviones y algunos optaron por quedarse y fueron detenidos y llevados al campo de concentración de Cunday, "para junio [de 1955], el ejército había logrado avances en su agresión a Villarrica, haciendo peligrar la capacidad de resistencia de sus habitantes, en especial gracias al bombardeo aéreo sistemático de la zona, incluso la utilización de bombas de Napalm." (Pizarro, 1989, p. 19) A continuación, el relato de un sobreviviente de Villarrica:

Uno de los pueblos más violentos fue Villarrica, allí se acantonaron liberales, conservadores y comunistas. En la década del 50, tropas al mando del coronel Hernando Forero Gómez, quien era de filiación conservadora inició un bombardeo con apoyo de la aviación para desalojar a los comunistas y liberales que estaban concentrados en el sector de La Colonia. Aún se encuentran los cráteres que dejaron las acciones bélicas. La Colonia hacia la mitad del siglo pasado quedó sumido en la miseria debido a las confrontaciones. (Prado, 2014, p. 40)

Por otra parte, La Violencia en el Tolima durante la dictadura militar demostró ser el fenómeno más caótico de Colombia durante los años 1954 a 1958, gracias en parte, a la participación de varios actores armados, entre ellos, se encontraban el ejército, la policía, grupos paramilitares-conservadores (los patriotas en Rovira y las contra-chusmas en Chaparral), guerrillas comunistas (comunes) y liberales (limpios) en el sur del departamento. Las guerrillas comunistas repudiaban la presencia del ejército en los alrededores del valle del río Magdalena, ya que los militares realizaban constantes seguimientos a los campesinos en las zonas limitantes entre los departamentos de Tolima, Huila y Quindío, realizando labores de rastreo y seguimiento a las actividades que efectuaba la población sobre todo al sur del departamento del Tolima debido a la presencia de movimientos armados insurgentes, esta información por lo general era brindada por los limpios (Pizarro, 1989). lo cual ocasionaba choques entre guerrillas ocasionando despojos y tomas de tierras, según investigaciones hechas en 1958 “el gobierno del Tolima declaró que más de 320.000 personas (el 42% de los habitantes del departamento) habían sido desplazados entre 1949 y 1957 y que más de 40.000 propiedades habían sido abandonadas” (Karl, 2018, p. 45).

Vale la pena mencionar que las subculturas político-sociales dentro del departamento del Tolima consolidaron una tregua en 1958, denominada por el historiador (Karl, 2018) como la *paz*

criolla, concebida como una serie de pactos locales que dio lugar a la participación de la *Comisión Nacional Investigadora de las Causas y Situaciones Presentes de la Violencia en el Territorio Nacional*¹⁴ en los diferentes municipios del departamento del Tolima. La paz criolla se vio materializada en el descenso de la curva de los homicidios en Huila y Tolima, los desplazados de las regiones centrales volvieron a sus veredas anteriores al despojo y el movimiento armado del sur del Tolima entró en negociaciones para el desarme meses después. “Después de que la comisión le presentará al gobernador Darío Echandía la propuesta de paz del movimiento, el principal comandante libera de Ataco firmó un compromiso de amistad con los conservadores del pueblo cercano.” (p.93) Sin embargo, la *paz criolla* solo duraría un año.

A nivel urbano, la situación de los movimientos sociales se expuso bajo el repudio de estudiantes, obreros y población civil hacia el gobierno militar, donde comenzó a manifestarse debido al interés de Rojas por mantenerse como única figura autoritaria y mesiánica. La censura aplicada a periódicos como *El Siglo*, *Diario Gráfico*, *El Espectador*, *El Tiempo* y periódicos estudiantiles como *Voces Nuevas*, *U235* y *Nuevo Signo* permitió que las movilizaciones sociales volvieran a tener lugar en la ciudad de Bogotá (Palacios, 2003). Entre las censuras impuestas por la dictadura también se destacó la realizada al informe del párroco y científico social Louis Joseph Lebre¹⁵ Karl (2018) quien estudió y analizó 13 comunidades rurales y 13 urbanas, determinando las precarias condiciones de Colombia el cual consideró un país subdesarrollado.

Por otra parte, uno de los motivos más importantes del descrédito al gobierno de Rojas Pinilla correspondió al asesinato de 10 estudiantes entre el 8 y 9 de junio en 1954. El 8 de junio en

¹⁴ La Comisión Nacional Investigadora de las Causas y Situaciones Presentes de la Violencia en el Territorio Nacional se creó gracias al decreto 0942 del 27 de mayo de 1958.

¹⁵ El informe se tituló: Estudio sobre las condiciones del desarrollo en Colombia, aunque en el país se conoció desde los años sesenta simplemente como *el informe Lebre*.

una protesta dentro de la Universidad Nacional provocada por el movimiento estudiantil en homenaje al asesinato del estudiante Gonzalo Bravo Páez el 7 de junio de 1929, murió asesinado tras el disparo de un soldado en el campus universitario el estudiante Uriel Gutiérrez Restrepo. Su compañero Víctor Daniel Bonilla ofreció su testimonio:

Uriel Gutiérrez estaba lejos de mí. Yo permanecí con un grupo de muchachas. A eso de las tres y media llegó un bus lleno de policías; cálculo entre 50 o 60. Venía de la calle 45. El bus fue apedreado. Se bajaron varios oficiales de la policía. Los primeros que llegaban, pues antes creo que los agentes estaban a órdenes de suboficiales.

La policía disparó. Yo me tendí. Había visto unos momentos antes a Uriel Gutiérrez muy acalorado gritando junto al bus que llegó lleno de policías. Uriel estaba junto a mí. De pronto principiaron a disparar. Corrimos. Yo me tendí. Me escondí bajo unos pinos. Iba delante de Uriel. Al volver la cabeza lo vi caer. Creí que se había tendido. Estaba muerto. Con la cabeza destrozada por un disparo. Recuerdo la última vez que oí su voz antes de verlo caer, como si se hubiera tendido, fue cuando gritaba pidiendo a la policía que abandonara la Universidad (El Espectador, 1954 como se citó en Galvis y Donadío, 1988, p. 358)

Durante las protestas que sucedieron al día siguiente, el movimiento estudiantil convocó la participación de Universidades tanto públicas como privadas para manifestarse en contra de los abusos cometidos contra Uriel Gutiérrez, en la jornada de protestas se movilizaron alrededor de 3000 estudiantes (Beltrán, 2019). El recorrido de la movilización de los estudiantes se planteó desde el campus de la Universidad Nacional hasta llegar al Cementerio Central, cuando los estudiantes caminaban por la carrera séptima fueron abordados por soldados pertenecientes al

Batallón Colombia quienes habían participado en la Guerra de Corea en 1950. Éstos abrieron fuego y asesinaron a 9 estudiantes durante los disturbios de aquella jornada. Así comenzaron, días después, la persecución contra obreros y estudiantes acusados de inducir las ideologías comunistas y socialista a Colombia.

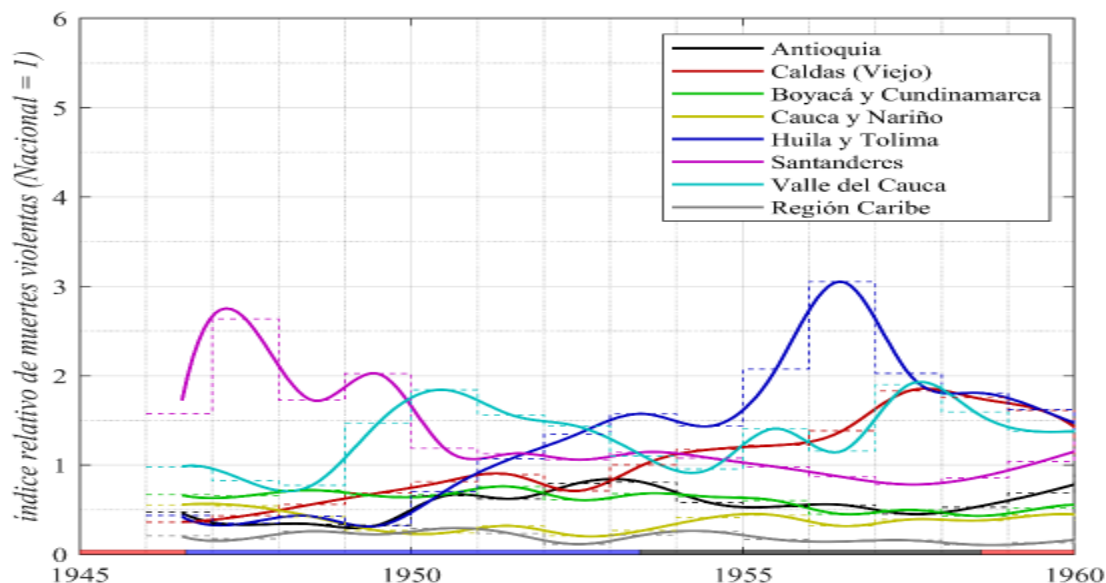
Los nombres de los estudiantes asesinados fueron: “Álvaro Gutiérrez Góngora, Hugo León Velásquez y Hernando Morales Sánchez, estudiantes de medicina; José Carlos Grisales y Elmo Gómez Lucinch estudiantes de Economía; Hernando López Ospina, estudiante de veterinaria; Jaime Moore Ramírez, estudiante de química; y Rafael Chaves Matallana, estudiante de bachillerato del Colegio Virrey Solís” (Medina, 1984 como se citó en Beltrán, 2019, pp. 31)

Para el 6 de mayo del año 1957 sectores sociales realizaron un paro cívico nacional, que contó con la participación de sindicatos obreros, los dos partidos tradicionales, movimientos estudiantiles, algunos empresarios y el Partido Comunista Colombiano que catalogo a estas jornadas de protestas como una victoria contundente de la democracia sobre las políticas regresivas de la dictadura (PCC, 1958). La jornada de protestas fue protagonizada por la *generación de mayo*¹⁶ en regiones como el Valle del Cauca, Antioquia, Caldas y Bogotá, la presión de los diferentes sectores sociales dio como resultado el abandono del dictador y la aprobación ciudadana al proyecto del Frente Nacional tras un plebiscito realizado en 1957, que contó con la participación electoral de las mujeres a nivel nacional por primera vez en la historia de Colombia.

¹⁶ Protestas surgidas durante el final de la dictadura militar, denunciaban los abusos por parte de los militares en las zonas rurales y urbanas Palacios (2003).

Figura 4

Muertes violentas reportadas durante La Violencia 1945 – 1960.



Tomado de “Análisis demográfico de la Violencia en Colombia. Cuadernos de historia económica” por Tovar, 1961 (como se cita en J. Romero & A. Meisel, 2019, p. 23)

Por último, en la gráfica anterior se puede apreciar el índice de homicidios durante La Violencia, la cual denota que los departamentos que conforman la región Andina fueron los más afectados mientras que la región Caribe casi no se vio perjudicada por las luchas partidistas. De otro lado, el fenómeno de La Violencia que azotó en gran medida el orden social y cultural de la población urbana y, mayoritariamente, la rural. Responde a factores o códigos de comportamiento dentro de una región determinada. El análisis concluye que la mayoría de la población víctima o victimario se encuentran dentro de un sector social muy cercano, la cultura campesina y obrera que se forjó durante La Violencia fue la suma de factores sociales, aislamiento (abandono por parte del Estado) y analfabetismo que se constituyeron como espacios de convivencia, provocando desde riñas entre vecinos por filiaciones partidistas hasta luchas sociales en contra del gobierno.

Capítulo II. Una historia oficial: Análisis de la enseñanza de la historia a través de los libros de texto, prácticas y políticas curriculares durante 1948 a 1957.

Este capítulo abordará, centrado en un análisis comparativo, las políticas curriculares y prácticas pedagógicas de la enseñanza de la historia y la influencia de los manuales de historia durante La Violencia, especialmente, el periodo comprendido entre 1948 a 1957. El capítulo está dividido en tres grandes partes. La primera de ellas se centra en un análisis y recorrido histórico sobre la influencia que tuvieron las políticas y prácticas curriculares que se vieron afectadas tras las jornadas de protestas ocurridas el 9 de abril de 1948 y también por el gobierno de la Junta Militar. La segunda parte consiste en la descripción de cuatro manuales de historia publicados y reeditados durante los años de 1948 a 1957. Para el análisis posterior de la influencia que estos libros de texto ejercieron en las prácticas de enseñanza de la historia durante los años anteriormente mencionados. Finalmente, en la tercera parte se realizará una breve exposición de lo que ha sido la enseñanza de La Violencia a través de los textos escolares a lo largo de las últimas décadas.

La incidencia de los regímenes conservadores en la formación de una historia oficial para la enseñanza (1948-1957).

Las políticas y prácticas curriculares que se presentaron durante la primera mitad del siglo XX han pretendido legitimar diferentes filosofías en las instituciones educativas, centradas en el orden y la cohesión social a través de valores religiosos o identidades patrióticas, por añadidura, resulta importante mencionar que la selección de contenidos curriculares subyace relaciones de poder en las prácticas educativas, las cuales permiten seleccionar y ordenar los conocimientos que ciertos sectores económicos y políticos quieren legitimar (Apple, 2008). Se han consolidado valores de exaltación, culto y admiración a ciertas personalidades históricas, mientras que, por otro

lado, dichos valores pueden llevar también a la evasión, confrontación y enfrentamiento de otros actores históricos.

A modo de contexto, previo a las jornadas del 9 de abril, la educación en Colombia se encontraba dentro de un proceso de centralización tras las movilizaciones sociales y políticas que, en medio de sus pugnas, habían garantizado la gratuidad y levantamiento de las restricciones de origen social, religioso y de género para la accesibilidad a la educación durante la década de 1930 (Helg, 2001). Por otro lado, las protestas de los conservadores se daban, en parte, por la instauración de las asignaturas con enfoque religioso, ya que la asignatura de religión abandonó la educación primaria para dar lugar a la enseñanza de la historia y generar, según los conservadores, *un grave daño moral* que se podría solucionar con la toma del poder por parte del Partido Conservador acompañado de los sectores eclesiásticos (González, 2015).

La generalización de los actos de violencia, durante mediados de la década de 1940 significó para Alberto Lleras, el fracaso absoluto de la moral y la educación dada por los padres hacia las nuevas generaciones de colombianos. Dicho fracaso necesitaba una solución desde el ámbito educativo, por tal motivo, Lleras decidió proponer una gran apertura para los sectores rurales, para que pudieran ingresar a la educación primaria, ya que los actos de violencia habían causado problemas de orden migratorio (Helg, 2001). Sin embargo, las disputas partidistas cuestionaron la crisis moral que padeció el país durante la República Liberal, los cuestionamientos comenzaron cuando los conservadores y los sectores eclesiásticos acusaron a los gobiernos liderados por los liberales de haber consolidado la barbarie en el país. La Conferencia Episcopal aprovechó para culpar la actuación de los seguidores liberales y gaitanistas en las jornadas del 9 de abril de 1948, especialmente, la realizada por el abogado, socialista y rector de la Universidad

Nacional Gerardo Molina que, cuando estuvo en las protestas, participó activamente motivando a los manifestantes para que apoyaran la causa de una revolución espontánea (González, 2014).

Tras las jornadas del 9 de abril, el gobierno conservador de Mariano Ospina Pérez se apoderó de las narrativas de la historia tras la crisis social y de valores que había generado en ese momento La Violencia. Los conservadores argumentaron que las ideas extranjeras y, haciendo especial énfasis en el socialismo, estaban devastando la sociedad colombiana. Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional promulgó el Decreto 2388 de 1948 que estableció la enseñanza obligatoria de la asignatura historia patria, orientada desde un enfoque cívico en el aula, cuyo objetivo fue el fortalecimiento de la formación moral y nacionalista de la ciudadanía. Por otra parte, como se muestra en el cuarto artículo del decreto mencionado, la Academia Colombiana de Historia quedó encargada de la producción de temáticas curriculares, textos, vigilancia y demás elementos vinculados a la enseñanza de una historia oficial. El secretario general del Ministerio de Educación, Helí Rodríguez mencionó:

Las causas de hechos dolorosos recientes —según se ha sostenido con insistencia— es el olvido de los ejemplos de civismo, orden y legalidad que el pasado guarda, en realidad la juventud colombiana poco sabe de nuestro pueblo y se ha dejado solicitar demasiado por teorías y prácticas políticas y sociales extrañas que alteran los valores esenciales de la nacionalidad. (MEN, 1949 como se citó en Gonzáles, 2014, p. 8)

La Academia Colombiana de Historia también quedó facultada para organizar concursos que ya habían tenido vigencia, desde su creación en el año 1902 tras el final de la Guerra de los Mil Días, para que algunos estudiosos escribieran un compendio de los acontecimientos históricos más relevantes de la historia nacional, materializados en textos escolares¹⁷. Cabe mencionar que

¹⁷ Algunos de los textos más conocidos fueron los escritos por Jesús Henao y Gerardo Arrubla *Historia de Colombia* en 1911, Justo Ramón *Historia de Colombia, Independencia y República* en 1949, Rafael Granados *Historia de*

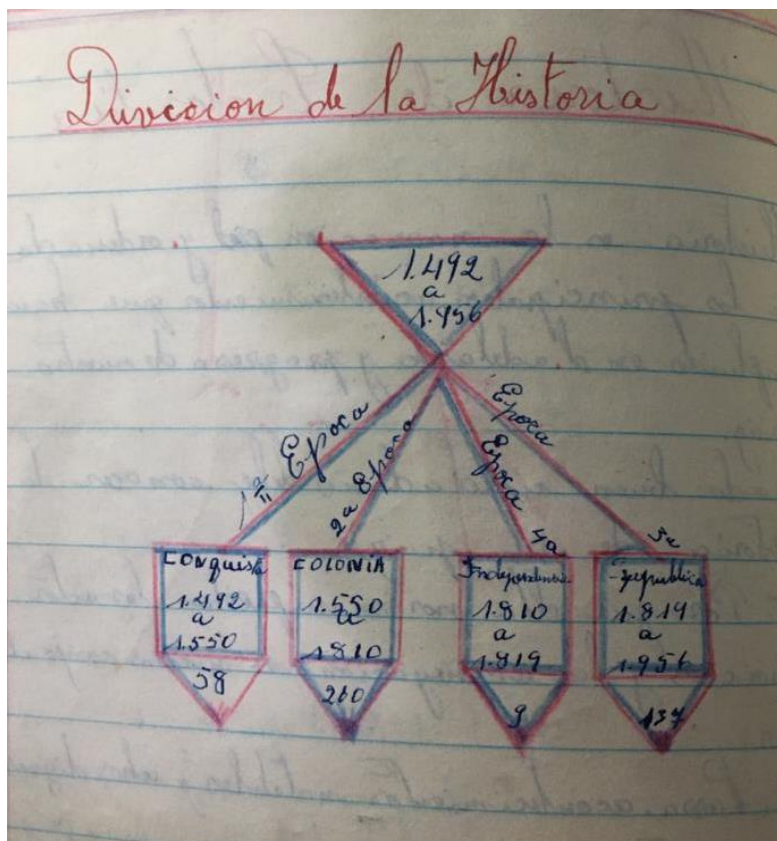
la Academia Colombiana de Historia tuvo un gran número de historiadores afiliados que habían correspondido a una ideología leal al Partido Conservador, mientras que los liberales observaban resignados el manejo que se le daba a la historia desde la enseñanza como un saber único y acabado, limitando también a los y las estudiantes quienes al no tener otro tipo de fuente y dada la poca difusión de la historia contada por los liberales, por ejemplo, la historia contada por el liberal Liévano Aguirre en su libro *los grandes conflictos de nuestra historia tomo I y II*, no contó con la divulgación esperada gracias a la estigmatización por parte de los sectores conservadores durante la década de 1950 (Rodríguez, 2013).

Por otra parte, se reforzó a través del Decreto 3408 de 1948, la enseñanza de las gestas patrióticas de los cultivadores de la nacionalidad colombiana, es decir, los *próceres de la patria*. La enseñanza de los periodos de La Conquista, La Independencia y la Campaña Libertadora se enseñaron durante los primeros años del bachillerato como generador de identidad nacional en los y las estudiantes. Dicha identidad se reforzó en las prácticas pedagógicas a través de la instauración de grandes cuadros colocados en las aulas que representaban a las figuras españolas y colombianas más destacadas por los documentos oficiales, además como recursos didácticos, se propusieron conferencias sobre cultura cívica y eucaristías celebradas en los colegios parroquiales. Las pretensiones de las instituciones escolares que, buscando legitimar la historia patria como historia oficial, establecieron dentro de los currículos de historia, la enseñanza intrínseca de valores católicos, nacionalistas y bolivarianos que se representaron a través de la enseñanza cronológica y univoca de la historia como saber objetivo (González, 2014).

Colombia en 1949, Manuel José Forero *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria* en 1941 Julio César García *Historia de Colombia* en 1936 y Gustavo Arbeloa *Manual de historia de Colombia* en 1934.

Figura 5

División de la historia realizada por una estudiante de cuarto año en 1956.



Tomado de "Cuaderno de historia patria" por S. Buitrago, 1956.

En la imagen anterior, se puede evidenciar una representación de un mapa conceptual que da cuenta de la división de la historia, donde a la estudiante se le enseña que el inicio de la *vida civilizada* en Colombia comenzó en 1492 con La Conquista. Según la periodización del gráfico, La Conquista se sitúa de 1492 a 1550, la segunda época fue La Colonia que inició en 1550 y concluyó en 1810, la tercera época fue la Independencia que, junto con La Conquista, fueron las épocas con mayores registros en cuanto a personajes y acontecimientos anotados en el cuaderno de la estudiante. Finalmente, se encuentra la República, esta época va desde 1810 hasta 1956, es decir, hasta la actualidad. Los relatos sobre las jornadas del 9 de abril no se hacen evidentes dentro

del cuaderno de la estudiante por lo que se deduce que el tema fue omitido de la enseñanza gracias a la influencia de los decretos 2388, 3408 de 1948 y posteriormente del decreto 0075 de 1951 que promulgaron la intensificación de la asignatura de historia patria, involucrando la enseñanza intensiva de los hechos heroicos de los que fueron considerados, en su momento, como próceres de la patria y la identidad colombiana, ya que los gobiernos conservadores de Mariano Ospina, Laureano Gómez y Gustavo Rojas Pinilla consolidaron, además de narrativas patrióticas, sentimientos anticomunistas en Colombia tras el 9 de abril.

Sumado a ello, las escuelas se convirtieron en centros de carácter conmemorativo que, como se mencionó anteriormente, las figuras de las grandes personalidades de la Independencia se encontraban casi por todas las instalaciones educativas. Las conmemoraciones se realizaron de manera muy frecuente, enmarcando ideales nacionalistas del *buen comportamiento*, los y las estudiantes más sobresalientes en cuanto al desempeño académico y conducta, eran premiados en dichas conmemoraciones, denominadas izadas de bandera, con reconocimientos tales como medallas o becas para estudiar sus carreras universitarias fuera del país:

En esta perspectiva fueron trazadas unas políticas de la memoria, compuestas por estrategias de conmemoración –izadas de bandera y festejos patrios– y de reiteración –libros de texto, estudio de los patronos cívicos–, que, por un lado, arraigaron los referentes oficiales de evocación de esta fecha, y de otro lado, erradicaron el proyecto político gaitanista del relato histórico, enseñado después del 9 de abril de 1948. (Rodríguez, 2008, p. 137)

Los ideales del *buen comportamiento* tuvieron diferentes manifestaciones dentro de la enseñanza de la historia, por ejemplo, los maestros que lograran incentivar en los y las estudiantes valores católicos, hispánicos y bolivarianos de la historia patria, fueron premiados por las

academias de historia de los diferentes departamentos del país, con distinciones por su labor comprometido por la formación cívica y ciudadana (Helg, 2001). La Academia Colombiana de Historia también había realizado cursos de formación de maestros orientados en la especialización de historia patria y educación cívica, estos cursos comenzaron desde 1949. En la figura 4, se puede apreciar una izada de bandera en la Plaza de Bolívar durante la década de 1950.

Figura 6

Izada de bandera con ocasión de la celebración de las fiestas patrias



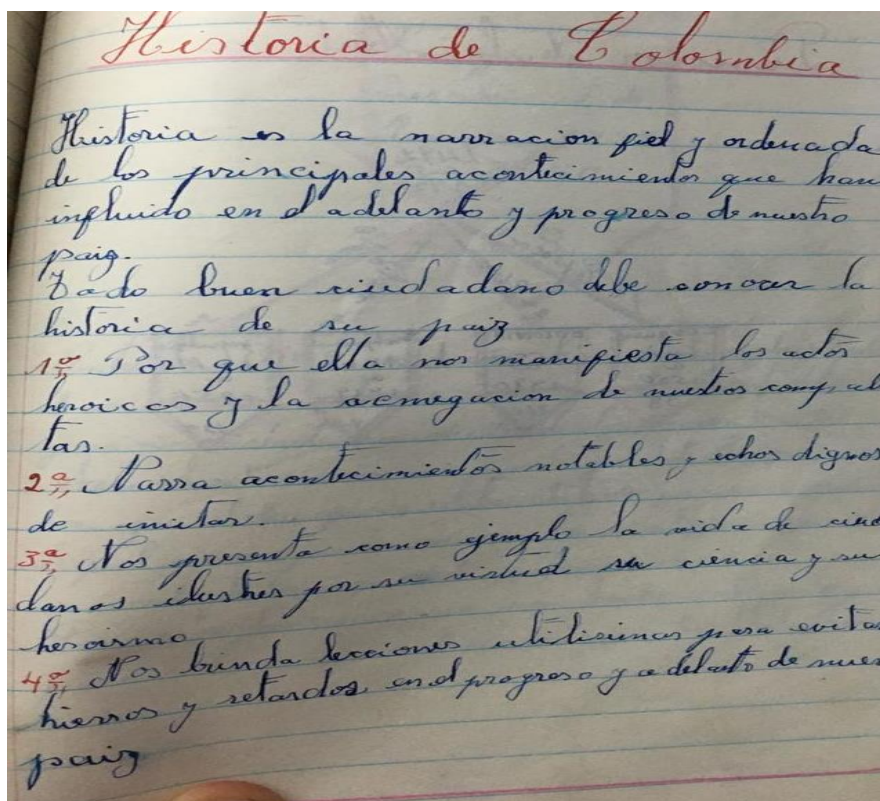
Nota. Producto de la historia oficial consolidada por los regímenes conservadores, aparecieron las izadas de bandera, realizadas con motivo de conmemorar a los personajes destacados de La Independencia de Colombia. Tomado de “Concentración escolar en la Plaza de Bolívar con motivo de las fiestas patrias”, [Fotografía] en Archivo fotográfico S. González, 1952. <https://proyectos.banrepcultural.org/sady-gonzalez/sites/default/files/17 - 50 0 sady.jpg>

La entrada de la década de 1950 estuvo marcada por la purga interna realizada por Laureano Gómez en los directorios de establecimientos educativos, reemplazando a liberales por laureanistas. Los maestros fueron enviados a regiones alejadas donde las situaciones de violencia ocurrían con mayor frecuencia, la situación de los maestros según Guzmán et al. (2017) era trágica, ya que en sectores como Quinchía, San Bernardo, Venadillo y Lérída en el Tolima se presentaron

varios asesinatos de maestras, torturas e inclusive, bajo la presión de grupos armados no identificados los y las maestras fueron obligados a adoctrinar a estudiantes bajo una línea política, las cuales eran transmitidas por los hombres que los amenazaban. Llegó a presentarse el caso particular de que los y las estudiantes idealizaron al asesino como héroe.

El gobierno de Gómez aprovechó la necesidad de la demanda de gran número de niños y niñas para establecer procesos de enseñanza sobre La Violencia y, en especial, del 9 de abril. Dicho proceso histórico y social fue presentado a los y las estudiantes por primera vez después de casi un lustro de violencia en el país. El sistema educativo optó por la narrativa que legitimó la teoría que hacía referencia a que las protestas del 9 de abril fueron producto de una conspiración del comunismo internacional y cuyo objetivo fue la descristianización de la sociedad colombiana. Los libros de historia, escritos por sacerdotes¹⁸, ayudaron a difundir estos contenidos curriculares que repudiaron también al movimiento gaitanista y atribuyó una visión de la historia que solamente giraba en torno a grandes personalidades políticas de ideología conservadora tales como Gómez, Urdaneta y Ospina (González, 2015).

¹⁸ Los sacerdotes fueron Justo Ramón, Rafael Granados, José Alejandro Bermúdez, Félix Restrepo entre otros.

Figura 7*Objetivos de la clase de historia patria*

Tomado de “Cuaderno de historia patria” por S. Buitrago, 1956.

En la figura 5, se puede apreciar cuáles fueron los objetivos de la asignatura de historia patria que se presentaron a la estudiante en el proceso de enseñanza. Estos cuatro logros hacían referencia a la importancia que tienen los sucesos históricos que consolidan el progreso y la *buena ciudadanía*, porque gracias a los actos heroicos de los compatriotas, se pueden brindar ejemplos que logran determinar la grandeza del país. Dichos objetivos consolidan las intenciones que los conservadores habían pretendido hacer de la enseñanza de la historia, al superar los hechos del 9 de abril, el proyecto gaitanista y los actos violentos en las regiones periféricas del país. Por consiguiente, los y las estudiantes del ámbito urbano fueron preparados para una vida cívica en un contexto de violencia.

El papel de la educación durante el gobierno de la Junta Militar liderada por Gustavo Rojas Pinilla derivó en dos factores importantes. El primero de ellos fue la pugna contra los laureanistas tras el golpe de Estado que resultó en la expulsión de los conservadores afines a Gómez del Ministerio de Educación. La segunda fue la implementación de misiones extranjeras para ayudar a solventar los problemas internos de la educación tales como la migración masiva de campesinos con destino a las grandes ciudades porque “la escuela rural hubo de convertirse en guarida de antisociales o de refugio antiaéreo; los mismos estudiantes construyeron cuevas donde acomodarse durante los bombardeos, como sucedió en Herrera (municipio de Tolima)” (Guzmán et al., 2017, p. 305). El gobierno militar designó al Centro de Economía y Humanismo liderado por el párroco y economista Louis-Joseph Lebret para que realizara estudios sobre la situación del país.

En el informe Lebret se consideró, por una parte, que el gobierno asumiera el incremento del presupuesto destinado a la educación pública y generalizar la educación primaria, lo cual significaba, la contratación de mayor número de maestros y maestras, y de otro lado, el desarrollo intenso de la educación técnica en el país. Sin embargo, el informe fue escondido, aunque se consideró la segunda opción sobre la implementación de una educación técnica para la formación de trabajadores (Helg, 2001). Es importante mencionar que tras la llegada de los militares al poder, la enseñanza de la historia quedó relegada a un segundo plano, si bien, las asignaturas de historia patria, educación cívica y la cátedra bolivariana, se mantuvieron hasta bien entrada la labor del movimiento intelectual de Nueva Historia, el cual fue un grupo de historiadores que estuvo liderado por Jaime Jaramillo Uribe y se interesó por renovar las investigaciones históricas, basadas en la crítica a fuentes primarias, nuevas metodologías y corrientes historiográficas modernas (Melo, 1999). De otro lado, el gobierno militar se concentró en fortalecer la educación técnica, creando escuelas industriales y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

De otra parte, es importante para el presente capítulo, describir el contexto de la formación de maestros y maestras durante la primera parte del siglo XX. Fue un proceso que estuvo gestándose desde las tres facultades de educación instauradas en Colombia en los años de la República Liberal que, para el año 1936, se unificaron para formar la Escuela Normal Superior (Calvache, 2004). Las facultades que dieron origen a la Escuela Normal se encontraban en Bogotá, una era de participación masculina y la otra femenina, mientras que en Tunja operó una facultad que contó con la participación de solamente hombres. Esta institución fue la encargada de la formación de los maestros durante 1936-1951.

La Escuela Normal Superior tuvo precursores notables como Agustín Nieto Caballero y Rafael Bernal Jiménez, quienes se interesaron por el papel que podrían desempeñar los maestros que llegasen a especializarse en la investigación científica, gracias al dominio de las ciencias naturales y sociales. Sin embargo, las pugnas partidistas de 1946 descritas anteriormente, llevaron a la estigmatización de la escuela normal:

La educación pasa a ser considerada como instrumento de restauración moral y por lo tanto bajo la orientación de la tradición católica. La Escuela Normal Superior entra en crisis y es objeto de múltiples hostilidades siendo considerada como peligroso foco de ideas izquierdistas. En 1951 se le cambia el nombre por el de Escuela Normal Universitaria y con la nueva finalidad de la formación del profesorado universitario, dejando atrás como había sido lo tradicional, la formación del profesorado para la educación primaria y para las normales. (Calvache, 2004, pp. 114-115)

También para el año 1951, la Escuela Normal Universitaria se divide bajo el periodo presidencial de Gustavo Rojas Pinilla, dando paso a la Universidad Pedagógica Femenina en Bogotá y la Universidad Pedagógica de Colombia con sede en Tunja las cuales establecieron

facultades de educación y filosofía, filología e idiomas, física y matemáticas, biología y química, ciencias sociales y económicas (Calvache, 2004). Es importante mencionar que una década después, las facultades de educación ayudaron a institucionalizar a las ciencias sociales como, por ejemplo, la Historia, la sociología y la antropología.

Para finalizar este apartado, se abordará la influencia de la cátedra bolivariana impulsada por Rojas en la Resolución N.º 1462 de 1954: que reglamentó el Decreto N.º 3095 expedido en 1952, en el cual se establece la Cátedra Bolivariana para ser impartida en el último año de bachillerato. Dicha cátedra respondió al pensamiento ideológico de Rojas, ya que este tenía un gran aprecio por lo que habían representado dos personajes que marcaron su vida, el primero fue Juan Domingo Perón y el segundo Simón Bolívar.

La influencia del Decreto N.º 3095 de 1952 y la Resolución N.º 1462 de 1954 derivaron en el establecimiento de la Cátedra Bolivariana en la educación escolar y universitaria. La cátedra consistió en establecer procesos de enseñanza basados en el pensamiento religioso de Simón Bolívar durante la Campaña Libertadora, las relaciones entre los Estados de América Latina y la iglesia católica, y el análisis de autores eclesiásticos. Finalmente, el objetivo de la enseñanza de los *valores de El Libertador* fue consolidar textos de historia para que los y las estudiantes se formarán a través de dos ejes fundamentales. El primero fue afianzar la formación de valores patriotas en los y las estudiantes, mientras que el segundo fue relacionar el componente de la patria junto con la moral cristiana.

Análisis comparativo de los manuales de historia durante los años 1948-1957.

Los siguientes manuales escolares de historia fueron seleccionados por la influencia que ejercieron en la formación histórica y cívica de los y las estudiantes de secundaria durante los años 1948 a 1957 en los cuales se publicaron o reeditaron. Resulta importante mencionar que los autores

de los manuales de historia en la primera mitad del siglo XX se habían desempeñado en diferentes ámbitos laborales, especialmente, como abogados, diplomáticos o sacerdotes, la mayoría relacionada con la elite política conservadora.

En el caso de los abogados y diplomáticos, se encontraban vinculados a la Academia Colombiana de Historia: Jesús María Henao, Gerardo Arrubla, y el liberal Liévano Aguirre. Por otra parte, en el sector eclesiástico hicieron parte los sacerdotes Justo Ramón y Rafael María Granados que practicaban el estudio y la escritura de la historia como mera afición (Rodríguez, 2013). Para comenzar el análisis comparativo de los manuales de historia, es importante aludir que todos los autores, a excepción de Liévano Aguirre, fueron afines al Partido Conservador, así que, en el estudio de los libros de texto escolares, se muestran numerosas similitudes en las descripciones de los hechos históricos presentados en los manuales.

En Colombia hubo instituciones que afianzaron la visión conservadora de la historia, una de ellas fue la Academia Colombiana de Historia, la cual “ha operado primordialmente como centro de consolidación de una manera rutinaria de concebir la historia, y ha contribuido a conformar lo que, con evidente injusticia para algunos de sus miembros, resulta adecuado llamar *historia académica*”. (Melo, 1968 pp. 21-22) Dicho tipo de historia que, fue una de las dos tendencias más comunes de aquel contexto¹⁹, estuvo bajo la influencia del escenario político de las décadas de 1940 y 1950, esta historia necesitaba una ruptura de los golpes propinados a la nacionalidad sufridos en acontecimientos como la Guerra de los Mil Días y la separación de Panamá y, de paso, relacionarlos con los factores de modernización capitalista que parten de la industrialización, exportación cafetera y urbanización.

¹⁹ La otra tendencia fue la Historia Positivista, a diferencia de la Historia Académica, se enfocó en estudiar los procesos históricos únicamente por medios de transcripción basadas en fuentes y documentos oficiales sin ningún sentido político Tovar (1989). Los representantes más destacados de esta corriente fueron Eduardo Posada, Gustavo Arboleda, Carlos Cuervo Márquez y Pedro María Ibáñez.

El primer manual, seguramente el más leído y estudiado en las aulas de clase desde las primeras décadas del siglo XX, fue escrito por los abogados Jesús María Henao y Gerardo Arrubla titulado *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria Tomo I y II*. Publicado en 1911 como resultado del concurso de historia nacional que fue organizado por la Academia Colombiana de Historia, con motivo de la celebración del centenario de la Independencia de Colombia, en este manual se evidencia una especie de narrativa que pretendió exponer las tradiciones *bárbaras* de los indígenas en la época precolombina. En apenas 19 páginas de 545 que tiene el primer tomo, se describen las características de las civilizaciones indígenas que habitaron América, los autores enfatizaron en las *acciones heroicas* de Hernán Cortés y Francisco Pizarro, con una breve descripción de las civilizaciones Muisca, Caribes y las de la región arqueológica de San Agustín.

En el texto de Henao y Arrubla existe una legitimación del legado hispánico, ya que los autores exponen repetidamente en los capítulos de La Conquista y La Colonia, el aporte que la cultura española proporcionó a la identidad colombiana a través del lenguaje y la religión católica. Dicho legado pretende legitimar una historia decimonónica, induciendo a los y las estudiantes al *aprendizaje objetivo* de la historia que los ayude a consolidar un comportamiento cívico para el bienestar de la patria, alimentando el imaginario colectivo de la *buena ciudadanía*.

Figura 8

Indígena de la etnia Caribe golpeando con un garrote a un soldado español



Tomado de “*El texto de Henao y Arrubla y la construcción de identidad nacional, después de la celebración del primer siglo de la emancipación colombiana*” por Henao y Arrubla 1911 (como se cita en A. Cano, 2013.)

El apartado dedicado al periodo de La Independencia fue el que más influyó en los demás autores anteriormente mencionados. El mito de la Independencia fue la época más estudiada y comentada en la historiografía colombiana durante la primera parte del siglo XX. Su influencia se debe a que Henao y Arrubla realizan una narración heroica de los acontecimientos donde estaban involucrados los patriotas como gestores de la nacionalidad colombiana. Por otra parte, parece ser que en esta época los autores detallan con mayor énfasis las fuentes primarias al citar las memorias y textos escritos por las figuras que participaron en las gestas independentistas.

En el último capítulo, la metodología al momento de abordar la república se concentra en la representación de las figuras políticas más influyentes del siglo XIX y comienzos del XX. Dichas figuras se describen desde un mesianismo político que, enalteciendo las figuras de los presidentes conservadores, los autores pretender realizar un ejercicio pedagógico para que los y las estudiantes se identifiquen con el pensamiento de los *héroes de la patria*. Para finalizar con el

análisis de Arrubla y Henao se logra identificar un marcado pensamiento orientado a la exaltación de las figuras españolas y su influencia en los políticos colombianos de finales del siglo XIX.

El libro se sustenta a partir del uso de fuentes parcializadas, recopiladas a partir de testimonios de personajes españoles, presidentes colombianos y documentos oficiales. Su metodología es contradictoria, por un lado, los autores parten advirtiendo que su estudio se consolida desde la veracidad, la seriedad, la rectitud e imparcialidad, pero su objetivo en el libro parece ser el de cultivar la ciudadanía, el patriotismo y el catolicismo a partir de las exaltaciones a determinados sectores altos de la sociedad y restando importancia a las minorías étnicas, raciales y políticas de Colombia.

El segundo manual es *Historia de Colombia. La independencia y la república* del sacerdote Rafael Granados. El libro, en términos generales, se escribió para priorizar una lectura lineal de los procesos históricos basados en épocas para poder explicar la historia de Colombia. Dicha periodización fue producto de la influencia ejercida por la Academia Colombiana de Historia que, centrándose en las descripciones del historiador del siglo XIX José Manuel Restrepo, consolidó una secuencia de hechos que fueron objeto de las prácticas de enseñanza en los colegios que optaron por generar aprendizaje de la historia de forma lineal, adaptando las necesidades políticas de unificación en torno a la identidad patria que el Partido Conservador quiso promover. Rafael Granados realiza una periodización basada en cuatro épocas:

La primera de ellas se tituló la *época prehistórica*, el ejercicio de periodización comienza a partir de *tiempos muy remotos*²⁰ hasta algunos años después de la llegada de Colón a América. En la descripción de la primera *época* Granados escribió que en el territorio colombiano existieron tribus *bárbaras* y violentas sobre todo en las zonas del caribe colombiano. A diferencia de Henao

²⁰ No se especifica un año o acontecimiento político, social o religioso como punto de partida para designar esta época.

y Arrubla, Rafael Granados realiza una descripción mejor detallada de lo que fueron las civilizaciones andinas en Colombia, exponiendo aspectos como la agricultura y la cosmogonía muisca.

La segunda época fue La Conquista por parte de los españoles que, según la visión radical del sacerdote Granados, los conquistadores dominaron a los indígenas al evangelizarlos, construir ciudades y difundir los aspectos de la civilización por todo el país. La tercera época fue La Independencia donde, a diferencia de las exaltaciones a las figuras políticas que realizan la mayoría de los manuales escritos por conservadores, el autor decide poner especial atención en las batallas como sinónimo de heroísmo y unidad de la patria.

En la última época, la protagonista es la República, la cual, desde la liberación hecha por Bolívar, retrasa su proceso civilizatorio por estar pugnando en guerras sin sentido según el autor, en contraste con el manual de Arrubla y Henao. Granados decide describir los hechos recientes del país, es decir, la primera mitad del siglo XX conocida como la Hegemonía Conservadora, como un acercamiento de Colombia hacia la paz.

El manual de *Historia de Colombia. Significado de la obra colonial Independencia y República* fue escrito por el sacerdote Justo Ramón en el año 1949. Este manual tuvo repercusión en los departamentos de Antioquia, Santander y Norte de Santander en los cuales la enseñanza de este manual se ofreció a los y las estudiantes de cuarto año del nivel medio. En la introducción del texto, el autor deja en claro que el propósito por el cual escribió el libro corresponde a la necesidad de levantar los ánimos patrióticos debido a los hechos ocurridos en las jornadas del 9 de abril de 1948 en Bogotá y reforzar la enseñanza que proponen los programas oficiales para la historia.

En contraste con los dos manuales anteriormente analizados, el texto de Justo Ramón ofrece una visión lineal y teleológica de la historia. El autor es el más evidente partidista en

comparación con los otros autores analizados en este capítulo, ya que en su narración de la historia se preocupa por examinar con mayor cuidado, el papel de los grupos sociales marginados de la historia. Sin embargo, sus análisis se concentraron en reproducir los estigmas sociales dirigidos a poblaciones *perezosas* como, por ejemplo, los indígenas, a los cuales Ramón los consideraba como incivilizados antes de la llegada de los españoles.

En el capítulo de la Independencia, siguiendo el paradigma de Henao y Arrubla, el autor puso énfasis en la relación batalla-historia para invitar a la *ascensión del más noble sentimiento de nacionalidad*, según escribió, para darle sentido a la historia humana. Este capítulo abarca gran parte del libro, por lo que se describen a las figuras pertenecientes al grupo social de los criollos y sus más grandes hazañas de manera muy detallada. Por otra parte, Justo Ramón también se preocupa por las influencias que tuvo Colombia antes de la república, pero no a nivel latinoamericano sino eurocéntrico, por ejemplo, se encontraron la Independencia de Estados Unidos y la Revolución Francesa de 1879.

Otra característica importante del libro de Ramón fue su ambición al tratar de analizar los primeros años de La Violencia, lo que denominó *crisis moral*, ya que se interesó por analizar los antecedentes de las protestas del 9 de abril dentro de la República Liberal. En los últimos capítulos del libro, Ramón analizó la enseñanza del materialismo en la historia con patrocinio del Estado que derivó en la impunidad, relacionada con delitos políticos y las acciones demagógicas perpetradas por los comunistas en Colombia, concluyendo que las poblaciones en general se dejaron adoctrinar durante las jornadas del 9 de abril en Bogotá, una vez más, sin tener en cuenta lo sucedido en el resto del país durante este día.

En el texto tampoco podía faltar la exaltación a los gobernantes de Colombia, aunque en el caso del manual de Ramón existe la particularidad de llamar la atención de los y las estudiantes

por medio de las figuras actuales. La exaltación de los presidentes Laureano Gómez y Roberto Urdaneta como gestores de la nacionalidad colombiana fue uno de los detalles que no dejó pasar por alto el sacerdote Ramón. Inclusive, con datos infundados se argumenta que la Amnistía de 1953 fue obra del esfuerzo de Gómez para que los bandoleros, como él los llamó, de las guerrillas liberales y comunistas cesarán sus actividades delictivas.

Con todo, el único libro abordado en el presente capítulo que se escribió por un liberal fue publicado en 1958 por el historiador y abogado Liévano Aguirre, este texto se tituló *los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia Tomo I y II*. Esta publicación fue la de menos difusión en el escenario escolar, debido a la influencia del Partido Conservador en las instituciones tales como la Académica Colombiana de Historia y el Ministerio de Educación. De hecho, es importante mencionar que Aguirre se vinculó a la academia en el último año del gobierno de la Junta Militar.

El texto que propuso Aguirre fue el que realizó el análisis con mayor rigor referente a crítica de fuentes primarias, el libro se desprende de las narrativas de la historia patria y asume un análisis histórico-social de la sociedad colombiana, para determinar los conflictos que se encuentran presentes en ésta. La relación con el estudio del conflicto social le permite realizar una periodización que, aun siendo de carácter político, pone en debate el papel de los indígenas frente a la tradición hispánica, también cuestiona la formación de una oligarquía criolla contextualizada en un periodo colonial heredado de los conquistadores. Dichos cuestionamientos ayudaron a la formación de los y las estudiantes universitarios relacionados con las ciencias sociales de los años sesenta, estos a su vez, comenzaron a debatir con las cátedras de historia patria impartida desde las escuelas, exigiendo un componente social en la enseñanza de la historia.

Ahora bien, siguiendo con el análisis de los manuales de historia, resulta importante mencionar que los libros de texto son elementos que le brindan al estudiante conocimientos e interpretaciones de la realidad socialmente construida. Sin embargo, se cuestiona Apple (1993) ¿Qué conocimiento tiene más valor? y ¿De quién es el conocimiento que tiene más valor? Para responder esta incógnita el autor invita a realizar un análisis de las intenciones de los sectores sociales que están involucrados en la redacción de los libros de texto. Los libros o manuales de historia, específicamente, no son únicamente transmisores de datos para la comprensión de un proceso histórico-social sino, fueron resultados de las pugnas y conflictos que se relacionan con intereses políticos, económicos y culturales.

Las pugnas y conflictos se encuentran en constante lucha, ya que involucran a diferentes movimientos sociales, por ejemplo, mujeres, indígenas, sectores religiosos y poblaciones étnicas que buscan participar para legitimar su propio conocimiento en el juego de las relaciones de poder. Sin embargo, en el contexto de la segunda mitad del siglo XX en Colombia, estas pugnas de los movimientos sociales no tuvieron mayor relevancia al momento de consolidar una enseñanza de la historia que legitimara sus luchas.

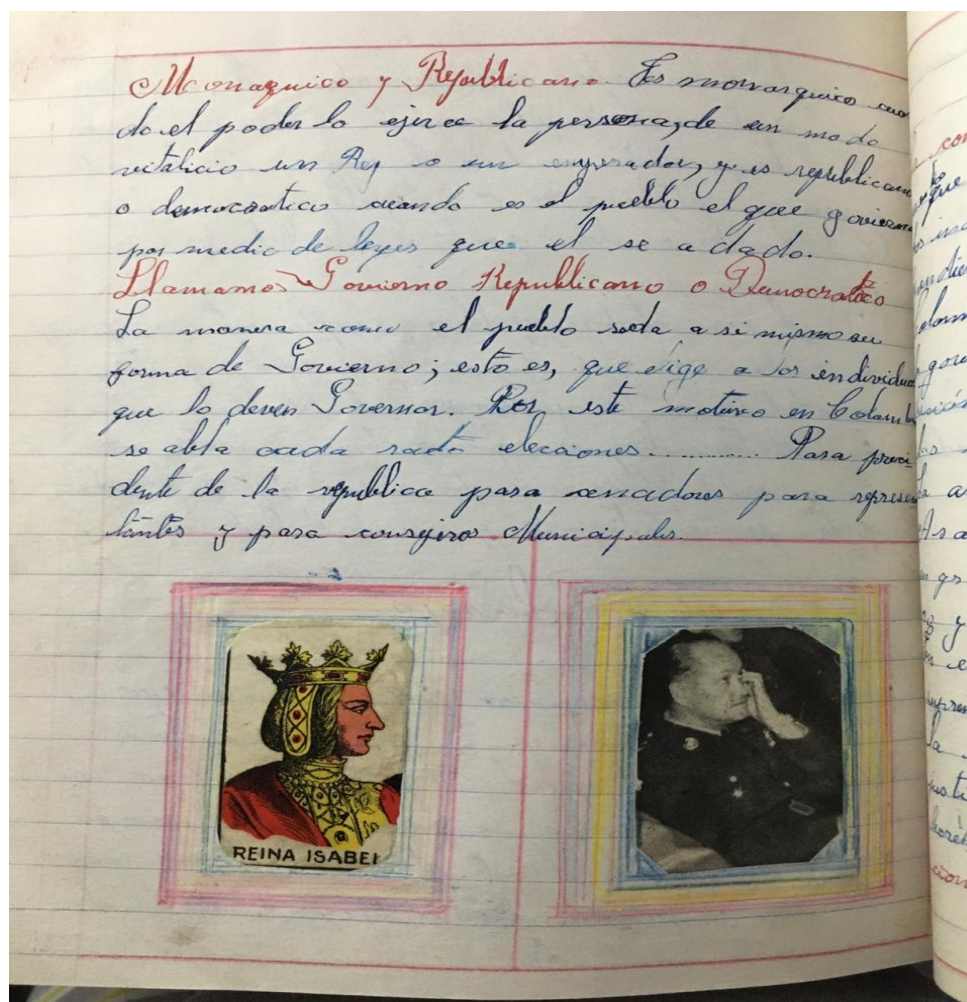
Durante los años de La Violencia, surgió la necesidad por parte de los movimientos conservadores en Colombia de configurar la concepción que la sociedad tenía del pasado, por este motivo y, tras las jornadas del 9 de abril en Colombia. Abogados, académicos y religiosos comenzaron una extensa producción de manuales de historia que habían pretendido orientar e instruir a profesores y estudiantes en la consolidación del aprendizaje de los acontecimientos del pasado con un énfasis específico en dos grandes aspectos: El pensamiento basado en el cristianismo y el patriotismo.

El primer énfasis fue el pensamiento basado en el cristianismo, si bien, pretendió unificar bajo la cohesión social a los ciudadanos bajo los ideales de convivencia y espiritualidad, este énfasis presentó una enorme dificultad que generó numerosos cuestionamientos por parte de los sectores liberales referente a la relación que la iglesia tuvo con el periodo colonial. Los manuales fueron los artífices de cómo la manipulación de los hechos fue formando una conciencia en los y las estudiantes que giraba en torno a los eventos políticos y las batallas mientras olvidaban el rol que los sectores sociales subalternos desempeñaron durante La Colonia, La Independencia, la segunda mitad del siglo XIX y los comienzos del XX.

El segundo énfasis fue el patriotismo que, vinculado a los valores hispánicos, consolidaron una historia lineal y teleológica que ayudará a fomentar los ideales del proyecto de nación. Se presentó a los y las estudiantes una historia de Colombia enmarcada dentro de un “proceso continuo desde el descubrimiento hasta los tiempos actuales en los cuales *la fisonomía política y social* del país es resultado de un proceso constante de progreso sobre las bases que se construyeron durante el periodo colonial” (Rodríguez, 2013 p. 292). En este punto convergen la enseñanza de la historia patria y la educación cívica como garantes de la transmisión de tradiciones hispánicas. Estas características se pueden visibilizar en los manuales de historia en las exaltaciones que se realizaban a ciertos personajes, por ejemplo, Bolívar, Núñez y Rojas Pinilla fueron considerados como *civilistas* o personas cuyas características de liderazgo y manejo del país en tiempos de crisis era necesaria, mientras que hubo otras personalidades que apenas se mencionan como *anarquistas*, allí se pueden encontrar a José María Melo, Tomás Cipriano de Mosquera, Rafael Reyes y Rafael Uribe Uribe.

Figura 9

Exaltación de las grandes figuras políticas en la asignatura de cívica



Tomado de “Cuaderno de historia patria” por S. Buitrago, 1956.

En la anterior imagen se muestra un fragmento del cuaderno de educación cívica en la que, según registró la estudiante, se explican las formas de gobierno relacionado con los órdenes monárquicos, republicanos y democráticos en los cuales resaltan las figuras de la reina Isabel I de Castilla en representación de la monarquía y de gobiernos democráticos que estuvieron representados por Gustavo Rojas Pinilla. La necesidad de producir y enseñar la historia patria se afianzaba gracias al refuerzo del patriotismo, ya que “implica la adopción de un sistema de valores

lo suficientemente abstracto como para situarlo por encima de las disensiones internas, pero a la vez lo bastante concreto como permitir a los individuos su reconocimiento con la identidad nacional.” (Tovar, 1989, p. 204)

Por otra parte, dentro de los dos énfasis para la enseñanza de la historia expuestos anteriormente se encuentran los manuales de Justo Ramón, Henao y Arrubla, éstos fueron producto de las reformas a la educación que habían pretendido olvidar y no repetir los hechos de las protestas del 9 de abril de 1948. Los textos combinan, sin disimulo, elementos de las sociedades tradicionales tales como la familia patriarcal, el anticomunismo, la tradición occidental y la religiosidad junto con valores hispánicos como factores que legitiman las narrativas seleccionadas por determinado sector social y económico del país para afianzar una interpretación homogénea de la sociedad colombiana.

En contraste, una característica fundamental para la interpretación homogénea de la historia que se encontró en la descripción de los manuales fue el uso y análisis de fuentes primarias. Dichas fuentes tuvieron amplia influencia en dos ámbitos principales. El primero de ellos fue el entorno de la enseñanza de historia mientras que el segundo fue la consolidación de una historia académica. Las prácticas de la enseñanza de la historia se fortalecieron con concepciones y categorías brindadas por los manuales tales como nación, ciudadanía, cívica, patria, religión y patriotismo. Éstas habían configurado un discurso oficial de la historia, basadas en experiencias de los actores históricos relacionados con la política tradicional, es decir, una *historia desde arriba* con una mirada exclusivamente institucional.

Los efectos de las prácticas educativas de la enseñanza de la historia por medio de los manuales, que brindaron a los y las estudiantes de mediados del siglo XX un proceso de enseñanza arbitrario y legitimador de la cultura dominante. Según Bourdieu & Passeron (1996) La

reproducción de la *alta cultura*, generaliza los saberes de los y las estudiantes, ya que al recortar y seleccionar los contenidos curriculares se puede consolidar una visión del conocimiento que garantice la reproducción social que se encuentra ligada con los sectores dominantes que ejercen su poder a nivel económico y político.

La selección de fuentes primarias y secundarias puede incidir en el proceso de enseñanza en la medida que no se realice un adecuado tratamiento y análisis de éstas. El caso de los libros de texto deja entrever la parcialización de los autores referente a sus intereses por transmitir conocimientos que legitiman los valores identitarios religiosos, hispánicos o bolivarianos. Sin embargo, el cambio de perspectiva está evidenciado en el libro de Liévano Aguirre, el cual tras el final de la dictadura proporcionó una nueva perspectiva de análisis de la historia a partir del conflicto entre los diferentes grupos sociales, el uso de fuentes permitió a los profesores y estudiantes contrastar información y dejar de buscar una explicación de la historia y, más bien, la comprensión de ésta. Cabe resaltar que según Melo (1999) el libro de Aguirre consolidó una nueva alternativa en la enseñanza de la historia, pero no tuvo la aceptación del ámbito universitario que, representados por Jaime Jaramillo y Germán Colmenares, se interesaron por otros análisis de la historia, por ejemplo, la historia, social, de las ideas y económica.

Por otra parte, una de las críticas más destacadas a los manuales de historia la realizó Germán Colmenares, un historiador que durante sus años escolares fue formado a partir de las enseñanzas de los manuales de Justo Ramón, Rafael Granados, Henao y Arrubla. Colmenares (1991) propuso que hay que *exorcizar el pasado y limpiar la Historia de la corrupción*, ya que se encontraba a merced de una ideología que buscaba manejar a los individuos tanto social como moralmente. La Historia como disciplina según él, no podía dialogar interdisciplinariamente con otras ciencias sociales, por ejemplo, la sociología y la economía comenzaron a exigirle a los

historiadores estudios relacionados con la evolución de los patrones de tenencia de la tierra, evolución de las formas de trabajo, ciclos demográficos, expansión de la frontera agrícola, tensiones regionales y procesos de industrialización. Estudios que durante la década del 1950 no obtuvieron una respuesta seria.

Durante los años de La Violencia fue muy escasa la producción académica en la disciplina histórica, ya que se encontraba legitimando una historia patria para la enseñanza de los y las estudiantes de educación primaria y secundaria. No obstante, hubo obras que, como afirmó (Colmenares, 1991), fueron pioneras en el estudio de la historia de Colombia, entre ellas se destacaron la obra *Economía y cultura en la historia de Colombia* del historiador Luis Eduardo Nieto Arteta publicada en el año 1942, también se encontraron *Industria y protección en Colombia* escrita en 1955 por el historiador Luis Ospina Vásquez y la obra de Guillermo Hernández Rodríguez que se tituló *De los chibchas a la Colonia y a la República* con su primera edición en el año 1949.

Continuando con la apreciación de Colmenares (1991), hubo otras ciencias sociales que buscaron analizar los componentes históricos debido al nulo contacto que los demás académicos tuvieron con la historia, entre ellos se destacan el trabajo del antropólogo y etnohistoriador Juan Friede, *El indio en la lucha por la tierra: historia de los resguardos de los resguardos del macizo colombiano central colombiano* publicado en 1944 y el sociólogo Orlando Fals Borda con su estudio titulado *El hombre y la tierra en Boyacá. Bases sociohistóricas para una reforma agraria*. Los aportes de cada uno de los académicos mencionados en el párrafo anterior tienen en común una narración histórica que rompe con la historia oficial de los manuales por medio del análisis riguroso de fuentes primarias, la investigación de sectores tradicionalmente marginados del estudio histórico tradicional y de la enseñanza de la historia y la ruptura con la historia política. La pregunta

que se podría plantear es ¿Por qué los escritores de la mayoría de los manuales de historia no tuvieron en cuenta este tipo de trabajos para la redacción de sus síntesis de la historia colombiana?

Una posible respuesta a la incógnita planteada debe entenderse desde el contexto en el que se encontraba la historiografía. Alejada y controlada por una élite conservadora que pretendió utilizar la historia como una herramienta curricular para perpetuar y legitimar un sistema de valores específicos, no tuvo en cuenta la relación que podría tener la Historia con otras ciencias sociales que, bajo la óptica de las problemáticas sociales y económicos proporcionados por un capitalismo introducido en Colombia durante las primeras décadas del siglo XX, comenzaron a realizar planteamientos basados en los problemas generados por el pasado colonial, las pugnas partidistas y por La Violencia.

Los historiadores presenciaron, por un lado, cómo las ciencias sociales comenzaban a institucionalizarse al fundar facultades e institutos para su estudio, por ejemplo, la sociología durante el año 1959 fundó, bajo el liderazgo de Orlando Fals Borda, en las sedes de Bogotá y Medellín de la Universidad Nacional dos facultades de Sociología, mientras que en la Universidad Javeriana de Bogotá también se fundó una. Por otro lado, la antropología tuvo su institucionalización gracias al antropólogo Paul Rivet que, exiliado por la intervención del régimen de Vichy en Francia, fue el fundador del Instituto Colombiano de Antropología e Historia Museo Arqueológico y Etnográfico de Colombia (Melo, 2017).

Pese a que la enseñanza de la historia proporcionada por los manuales después de la década de 1950 fue olvidada rápidamente, las producciones realizadas por historiadores y pedagogos tras el final del gobierno de la Junta Militar comenzaron a concentrar sus análisis en los diferentes sectores de la sociedad colombiana, los trabajos realizados se involucraron con el estudio de grupos sociales subalternos tales como indígenas, clase obrera, artesanos, y diferentes intereses de la

historiografía moderna tales como las mentalidades y las relaciones económicas. Los libros de textos escolares también evidenciaron una apertura de la enseñanza de la historia orientada a comprender los procesos sociales que involucran a los sectores subalternos mencionados anteriormente.

Las narrativas divulgadas por la Academia Colombiana de Historia perdieron su estatuto oficial, tras la proclamación de la Ley 49 de 1957 donde, en su primer artículo, informó a las instituciones estatales que la Academia es una entidad cultural autónoma de derecho privado, pero sin un carácter oficial, aunque puede seguir siendo tenida en cuenta en los ámbitos universitarios. Más adelante, en 1982 se eliminó de los programas curriculares la enseñanza de la asignatura de historia patria.

La enseñanza en relación con los manuales y textos escolares durante los últimos años.

En Colombia, la configuración de la enseñanza de la historia durante los años sesenta no presentó mayores cambios. El ámbito educativo aún seguía rigiéndose por las directrices de la Academia Colombiana de Historia. Sin embargo, el cambio de paradigma se presentó en el contexto académico de las ciencias sociales donde nuevas corrientes de pensamiento irrumpieron en el escenario colombiano. La aparición de obras pioneras durante la década de 1940 y 1950 influenciaron a la nueva camada de historiadores que sentaron la base de una forma moderna de hacer y abordar el estudio de la historia. Esta nueva generación de historiadores se encargó de realizar análisis centrados en la comprensión de los procesos sociales, en lugar de explicar de una forma acabada los acontecimientos históricos, como lo hicieron los autores de gran parte de los manuales de historia antes del Frente Nacional.

El control ideológico que había ejercido el Partido Conservador durante los años cincuenta en la enseñanza de la historia, había llegado a su fin durante los últimos años de la década de los

años sesenta. A modo de contexto, las transformaciones y aperturas económicas, demográficas y educativas que se presentaron desde finales de los años sesenta y principios de los setenta, consolidaron un movimiento universitario que en su proceso de crecimiento, fue presentando cambios en la organización de los maestros y maestras, quienes dieron paso a la creación de diferentes departamentos y facultades de antropología, ciencia política, sociología y el departamento de historia²¹ fundado en 1964, dando paso a la primera generación de historiadores profesionales (Tirado, 2016).

Con la aparición de las y los primeros historiadores profesionales, el ámbito de la enseñanza de la historia comienza un nuevo rumbo. Las y los maestros comienzan a incorporar en sus clases, en los últimos años de la década de 1970, una *historia problemática* (González, 2014). Este nuevo paradigma rompe con la tendencia patriótica, moral, heroica y decimonónica de los manuales de historia escritos por autores conservadores. No obstante, aparecen nuevos manuales que se escriben a la luz de este paradigma, por ejemplo, el manual escrito por los economistas Silvia Duzán y Salomón Kalmanovitz titulado *Historia de Colombia. Serie pasado y presente*. Dicho texto escolar pone un interés notorio en cuestionar las falencias de la soberanía nacional y la problemática del desarrollo económico, democrático y social en la sociedad colombiana. Duzán y Kalmanovitz también se interesaron en que los lectores y estudiantes, encuentren en su texto, una relación con el presente y no solo con un pasado nacionalizado.

Por otra parte, las sesiones de historia durante los años ochenta y noventa, se convirtieron, a su vez, en espacios donde el pasado resignificó algunos actores sociales y subalternos de La Violencia. Las narrativas utilizadas en las clases habían permitido establecer charlas sobre la

²¹ Según Tirado (2016) En 1962, las personas interesadas en el estudio de la Historia se encontraban en la facultad de filosofía de la Universidad Nacional sede Bogotá, donde comenzaron a incorporar los primeros cursos de historia de Colombia y América.

influencia del movimiento gaitanista y su persecución durante los años cincuenta (Martínez & Aponte, 2013). Entre tanto, se mencionan las luchas sociales de sectores campesinos y sindicales, es importante mencionar que, para la aparición de esta narrativa de la historia y La Violencia en el ámbito escolar, se tuvo en cuenta la lectura del clásico libro de *la violencia en Colombia* escrito por Germán Guzmán Campos, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna publicado en 1962, esta obra había influenciado de manera notable a los estudiosos de las ciencias sociales. Empero, la influencia del libro tardó en manifestarse debido a la estigmatización de los autores, así como se relata en la introducción del segundo tomo:

La principal reacción al libro tuvo definidos lineamientos de partido y de intereses particulares o de grupo. El libro, que no fue escrito contra el partido conservador, ni en defensa del liberal, se interpretó parcialmente por algunos de sus personeros, perdiéndose así la perspectiva patriótica que se buscaba para erradicar la violencia. Otros, dejándose llevar por la polémica, también perdieron la generosa visión de la patria que se necesitaba para reconstruirla (...) Las actitudes constructivas que quizá ingenuamente se esperaban con el libro, al actuar éste como una vacuna contra la violencia, no se produjeron. (Guzmán, et al. 2017, pp. 12-13).

De otro lado, para describir la influencia de los libros de texto durante los últimos años, se tomó como referencia el estudio de Ibagón (2019) quien realizó una investigación centrada en el análisis de los libros escolares, específicamente los distribuidos a los estudiantes de noveno grado, durante el periodo de 1989 a 2016. Este estudio se centra en el análisis de las competencias interpretativas que se pretende que los y las estudiantes desarrollen, a partir de los diferentes libros de texto²² que aborden el acontecimiento de La Violencia, con relación a la ciencia histórica,

²² Dicho estudio tomó como referencia libros de texto de las editoriales Voluntad, Norma, Santillana, Libros & Libros y Educar Editoriales.

capacidades metodológicas y la pluriperspectividad que pueda ofrecer el libro de texto a los estudiantes.

El proceso investigativo de Ibagón (2019) señaló que sólo el 19% de los libros analizados abrieron paso a discusiones basadas en datos sobre La Violencia. La presencia de fuentes primarias en los libros de texto durante el periodo de 1989-2016 fue demasiado reducida, los libros solamente contienen un 40% de énfasis sobre las pinturas o manifestaciones artísticas, un 19% en relación con los discursos de carácter social y político durante la década de 1948-1958, los testimonios de los sobrevivientes a nivel local y regional ocupan un 14.3% y las estadísticas se manifestaron en un 3.7%.

Una de las características que mayor llama la atención, fue el cambio que se generó a partir de finales de los años noventa sobre quién escribe los libros de texto. En la primera parte del presente capítulo se mencionó que los manuales de historia fueron escritos por una sola persona quien, con una profesión diferente al del historiador o historiadora, se encargaban de redactar y presentar una síntesis de la historia de Colombia a la Academia Colombiana de Historia. A partir de los últimos años de la década de 1990 y hasta la actualidad, los libros escolares pasaron a ser escritos por diferentes editoriales, las cuales cuentan con un número importante de especialistas, pero ninguno de renombre en el campo académico, parece que el objetivo de las editoriales fue plasmar las intenciones de los lineamientos y estándares curriculares de los años 2002 y 2006 (González, 2014).

Este nuevo paradigma surgió durante los primeros años del siglo XXI para la enseñanza de la historia, éste se conoció con el nombre de *historia ligera*²³, que pretendía legitimar los contenidos curriculares impuestos por la historiografía estatal y el currículo oficial plasmados a

²³ Se denomina historia ligera o historia de tercera generación, siendo la primera, la historia patria y segunda conocida como la historia basada en problemas respectivamente.

través de los lineamientos curriculares de los años 2002 y 2006. En estos lineamientos se puede evidenciar que el análisis del periodo de La Violencia tiende a ser muy limitado, ya que sólo se preocupaba por la enseñanza de las características generales de las jornadas del 9 de abril de 1948, excluyendo un amplio contenido referente a los actores sociales que convivieron durante La Violencia; movimientos sindicales, de mujeres y de campesinos. De igual forma esta característica se evidencia en los estándares básicos de competencias publicados en 2006²⁴.

Finalmente, una de las críticas realizadas por Ibagón (2019) y González (2014), estuvieron centradas en la influencia que los lineamientos y estándares curriculares de los años 2002 y 2006, ejercieron sobre los libros de texto escritos por las diferentes editoriales. La crítica consiste en cómo se abordan los contenidos históricos en los libros escolares, los dos autores hacen referencia a la periodización que se tiene de La Violencia, ya que el criterio de organización de este proceso se concentra en los periodos presidenciales de 1946 a 1958 y no por la intensidad del conflicto entre las subculturas políticas. Esta simplificación cronológica no permite mostrar a los estudiantes los procesos sociales y económicos de dicho contexto, donde también se pueden estudiar las luchas sociales por la tierra, las condiciones laborales o la conquista por determinados derechos políticos.

²⁴ El análisis acerca de La Violencia en Colombia en los estándares básicos de competencias se redactó en el planteamiento del problema.

Capítulo III. Sacar la Historia a la calle: Presentación del diseño de la unidad didáctica.

En el capítulo tercero de la presente investigación, se propone diseñar una unidad didáctica que aborde la temática de La Violencia en Colombia por medio de la Historia Social e Historia desde abajo. La propuesta didáctica se divide en cuatro secuencias que, por medio de un cronograma, se pretende exponer el nombre de la secuencia, tema para desarrollar, objetivo de aprendizaje, duración, propósitos, metas de comprensión, actividades planteadas e instrumentos de clase. Posteriormente, después de cada cronograma, se realizó la respectiva justificación de las actividades planteadas para cada secuencia didáctica. Por último, al final del capítulo, se plantea una rúbrica de evaluación que pretende señalar las competencias comprensivas del pensar históricamente que el estudiante pueda desarrollar según el diseño de la propuesta.

Propuesta didáctica “Sacar la Historia a la calle”.

A modo de introducción, la propuesta SHC se presenta como un proceso de aprendizaje para que los y las estudiantes del curso 901 analicen y comprendan el fenómeno social, político y cultural de La Violencia en Colombia a través del acercamiento a dos corrientes historiográficas, la Historia Social y la Historia desde abajo respectivamente. La propuesta didáctica se enfoca en responder dos grandes interrogantes. Dichas preguntas son: Cómo y, fundamentalmente, qué enseñar acerca de La Violencia. La propuesta SHC aspira que los estudiantes establezcan un acercamiento a la labor que desempeña un historiador(a) al momento de abordar una temática, problemática o narrativa histórica, ya sea desde la lectura, el análisis de fuentes escritas, orales, imágenes y visitas a sitios donde se exponen los acontecimientos. Finalmente, con lo mencionado

en el párrafo anterior, se busca que los estudiantes incorporen las capacidades de *pensar históricamente*²⁵. A continuación, se presenta la secuencia didáctica número uno.

Tabla 1

Primera secuencia didáctica.

Nombre de la secuencia.	Contextualización de los antecedentes de La Violencia 1930-1946.	Duración: 90 minutos.
Tema para desarrollar.	Se pretende abordar desde la Historia Social e Historia desde abajo el contexto previo a La Violencia de los siguientes actores sociales: Movimiento obrero, mujeres y campesinado.	
Objetivo de aprendizaje.	Propósitos.	Metas de comprensión.
Introducir a los y las estudiantes al análisis previo de La Violencia a partir de la Historia Social e Historia desde abajo.	Incentivar a los y las estudiantes del curso 901 a apropiarse y acercarse a las corrientes historiográficas que se proponen para la comprensión de la temática de La Violencia. Comprender las características propias de los actores y sus luchas sociales previas a La Violencia 1930-1946.	Reconocer el rol de los actores sociales: Obreros, mujeres y campesinos durante los años 1930 a 1946.
Actividades planteadas.	1. Para iniciar con la propuesta SHC, el maestro deberá tener que introducir al curso, nociones básicas sobre las corrientes historiográficas que se plantean para el ejercicio de contextualización. Por otra parte, el investigador deberá	

²⁵ La capacidad de *pensar históricamente* se presentó en el marco conceptual bajo la categoría: Didáctica de la historia.

	vincularse con los conocimientos previos de los estudiantes por medio de un sondeo de preguntas orientadoras²⁶. 2. El maestro debe contextualizar a los y las estudiantes a partir de los procesos sociales e históricos en los años previos a La Violencia (grupos sociales subalternos y Pequeña Violencia), teniendo en cuenta el ejercicio anterior. 3. Después de la introducción a la temática, el investigador proyectará un cortometraje realizado por el Centro de Memoria Paz y Reconciliación²⁷. Con el propósito de complementar la información brindada al curso. 4. Como actividad complementaria, se plantea a los y las estudiantes llevar a cabo un ejercicio que vincule la participación de sus parientes con la intención de que sus familiares puedan brindar a los estudiantes una descripción oral acerca de La Violencia. Las pautas para este ejercicio se generan a partir de la formulación de preguntas orientadoras tales como: ¿Qué concepción tiene de La Violencia? ¿Cuáles actores sociales reconoce entre los grupos armados conservadores, guerrillas liberales, líderes campesinos o sindicales? ¿Cuál cree que fue el detonante de La Violencia? Y ¿Qué relación tiene este acontecimiento con el presente?
Instrumentos de clase.	Para este ejercicio se necesita un video proyector, marcadores y una laptop para proyectar diapositivas.

Elaboración propia.

Justificación de la secuencia número uno.

Para comenzar con la propuesta didáctica SHC, resulta importante reconocer en los y las estudiantes ¿Qué nociones tienen acerca de la Historia? ¿Cuál es el rol de la historia en la sociedad? ¿Por qué es importante retomar las narrativas de los grupos sociales subalternos? ¿Qué tiene de importancia el fenómeno de La Violencia? Y ¿Qué se entiende por Historia Social e Historia desde

²⁶ Las preguntas orientadoras se expondrán en la justificación de esta actividad.

²⁷ El cortometraje se tituló *Los años de la Violencia*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=5g6TMLJCVpw&list=PLjKvw92W-7zOkWcBiQ7gbQuNkvFDP3Hnu&ab_channel=CentroddeMemoria%2CPazyReconciliaci%C3%B3n2011-2016

abajo? Las dos primeras actividades están planteadas para que el maestro establezca un canal de diálogo con los, aproximadamente, 25 estudiantes que se encuentran en el aula de clase. Esta actividad le podría permitir al maestro comprender la realidad contextual del curso, en relación con la enseñanza de historia, además de identificar cómo los estudiantes se desempeñan y qué competencias se han desarrollado a lo largo de la asignatura de ciencias sociales del curso 901.

En la actividad número dos, el maestro tiene la tarea de realizar el ejercicio contextualizado sobre La Violencia, partiendo de los conocimientos previos brindados por los y las estudiantes. Resulta primordial acercar al curso, desde una Historia Social, a los acontecimientos históricos a partir de la comprensión del rol que los actores sociales desempeñaron en los años previos a 1946 por medio de las luchas sociales de cada uno. Durante el ejercicio contextualizado, los estudiantes pueden reconocer o, incluso, comenzar a identificarse con las conductas de algunos actores sociales, por ejemplo, como se mencionó en el capítulo I, las luchas que representaron las mujeres contra la desigualdad salarial o por la participación en la vida política y social del país, pueden llegar a llamar la atención de un estudiante o, especialmente, de una estudiante.

En la actividad número tres, con respecto a la proyección del cortometraje, resultaría conveniente que el curso pueda visualizarlo, ya que en el cortometraje del Centro de Memoria Paz y Reconciliación se expone, de manera general, el periodo de La Violencia a través de la recopilación de imágenes, discursos y vídeos acerca de las consecuencias del enfrentamiento entre partidarios liberales, conservadores, grupos armados ilegales y represión estatal por parte de los gobiernos conservadores. La visualización del cortometraje realizado por el CMPR puede introducir a los estudiantes para las siguientes dos secuencias didácticas, ya que el cortometraje se desarrolló a partir de fuentes primarias tales como testimonios y fotografías que pueden acercar al estudiante a la comprensión de la temática central de la propuesta SHC.

En la última actividad, se plantea un ejercicio autónomo para que el estudiante pueda ir recopilando testimonios sobre las interpretaciones que tuvieron los contemporáneos de las décadas de 1940, 1950 y 1960 acerca de La Violencia. Esta actividad se realiza, para ser abordada en el inicio de la segunda secuencia, la cual se plantea para que los estudiantes dialoguen acerca de las experiencias recopiladas por sus parientes y, junto con el maestro, encontrar en los diferentes testimonios orales, un punto de comparación frente a la interpretación que cada familiar tiene de La Violencia. Cabe mencionar, que no habrá inconveniente si algún estudiante no tiene contacto con un pariente que le pueda brindar su experiencia.

Tabla 2*Segunda secuencia didáctica*

Nombre de la secuencia.	Consultando fuentes: Narrativas, testimonios y fotografías de La Violencia, Parte I.		Duración: 90 minutos.
Tema para desarrollar	Primera etapa de la Violencia en Colombia 1946-1953.		
Objetivo.	Propósitos.	Metas de comprensión.	

Reconocer la importancia de las fuentes primarias al momento de reconstruir la primera etapa de La Violencia.	Acercar de manera didáctica a las y los estudiantes dentro del análisis de las fuentes primarias tales como imágenes y testimonios de La Violencia. Comprender por medio de las fuentes primarias y secundarias, el rol que los actores sociales contemporáneos de La Violencia tuvieron, en relación, con la represión estatal, guerrillera y paramilitar.	Reconocer a través de testimonios e imágenes el contexto de la primera etapa de La Violencia en Colombia. Fortalecer la capacidad comprensiva del estudiante al momento de formular hipótesis frente a lo que plantea la fuente.
--	---	--

Actividades planeadas.	1. La sesión comienza retomando la tarea autónoma que le fue asignada al curso en la sesión anterior. El grupo se organizará en una mesa redonda donde compartirá las experiencias brindadas por sus parientes acerca de La Violencia. Posteriormente, los estudiantes participarán y dirán sus propias conclusiones después de escuchar los relatos de cada compañero y darán cuenta de la percepción obtenida durante la actividad. 2. El maestro realizará una breve intervención sobre la importancia de las fuentes primarias en el estudio histórico. Dicha intervención responderá a las preguntas ¿Qué es una fuente primaria? Y ¿Para qué sirve una fuente primaria al momento de abordar la historia? Por otra parte, se realizará una sucinta descripción de la primera etapa de La Violencia que tendrá como ejes: La conformación de guerrillas y la represión estatal. 3. El maestro propondrá un juego a los estudiantes, el juego se llama <i>los detectives en busca de un pasado</i> y consiste en conformar cinco grupos de estudiantes, los cuales tendrán la tarea de reconstruir el periodo de La Violencia y materializarlo en un pliego de cartulina en forma de caricatura, relato, dibujo etc. Los materiales para la reconstrucción del periodo histórico consisten en una serie de testimonios y canciones que serán brindados por el maestro. A continuación, en la justificación de esta actividad se expondrán algunos de los testimonios y canciones a utilizar. 4. Los estudiantes y el maestro volverán a reunirse en mesa redonda para socializar y concluir sus hallazgos al momento de terminar la actividad. Finalmente, el profesor realizará, después de cada intervención, una descripción que dé cuenta de la situación histórica que cada grupo sustentó y reconstruyó al curso.
Instrumentos de clase.	Para esta secuencia se necesitan cartulinas, hojas de papel, laptop, proyector, marcadores y colores.

Elaboración propia.

Justificación de la segunda secuencia.

Las dos primeras actividades que se plantean para el inicio de la segunda secuencia didáctica proponen el acercamiento de los estudiantes a dos de las cuatro categorías expuestas en el marco conceptual, además de responder las preguntas planteadas sobre la importancia de las fuentes primarias. La primera categoría es La Violencia, ya que, por medio de los testimonios brindados por los parientes, cada estudiante puede comenzar a contrastar información y pensar históricamente a través de dos capacidades comprensivas de la historia. La primera tiene que ver con el planteamiento de hipótesis acerca de lo que los estudiantes escucharon acerca de los años de La Violencia. La segunda competencia tiene que ver con crear su propia conciencia histórico-temporal entendida como la capacidad de percibir la diferencia entre los tiempos en los cuales el sujeto histórico tiene comportamientos, motivaciones y acciones acordes a su contexto, los cuales permiten identificar las diferencias y cambios en las sociedades (Pérez y Pla, 2014).

El segundo acercamiento se da sobre la categoría de la Historia desde abajo, como se expuso en el marco conceptual, esta corriente historiográfica tiene la intención de vincular a las personas ajenas al estudio de la Historia para que puedan comprender las conductas, costumbres y luchas sociales de la *gente común*. Por lo que los historiadores Archila (2005) y Guha (2002) exponen la importancia de empezar a construir una historia oral, para llenar los vacíos que los documentos históricos no han podido contribuir a la reconstrucción del pasado, también ayuda a los estudiantes a privilegiar sus experiencias por sobre otro tipo de narrativa, esto es, escuchar el sentido de identidad que posee la persona que brinda el testimonio. Como se mencionó anteriormente, el ejercicio de crear hipótesis y contrastar ideas con los otros participantes de la actividad pueden contribuir en el estudiante la capacidad comprensiva de *pensar históricamente*.

Para la tercera y cuarta actividad es importante tener en cuenta la capacidad de trabajo en equipo por parte de los estudiantes. El juego le permite a cada uno de los grupos entrar en diálogo con los testimonios escritos y entablar relaciones de influencia, según Díaz (1998), a través de la importancia que los estudiantes le den al análisis del cambio, se pueden entablar, dentro de la discusión, la adquisición de conceptos y categorías para comenzar a reconstruir la historia a partir del debate, opiniones, argumentos e hipótesis que cada uno de los participantes construye. La inclusión de categorías y conceptos le permite al estudiante relacionarse con mayor facilidad al momento de construir una noción histórica de determinado contexto para la posterior comprensión de los aspectos causales del devenir histórico.

Por otra parte, los testimonios serán extraídos del capítulo uno y obras citadas del mismo, por ejemplo, los trabajos realizados por la antropóloga María Victoria Uribe en *Antropología de la inhumanidad e hilando fino: voces femeninas durante La Violencia*, los testimonios de Eduardo Franco *las guerrillas del llano*, la obra de Germán Guzmán, Orlando Fals y Eduardo Umaña *la violencia en Colombia. Tomo I y II*, el archivo histórico Germán Guzmán, entre otros. A continuación, se presenta un testimonio a utilizar en la actividad.

Tabla 3
Tercera secuencia didáctica

Nombre de la secuencia.	Consultando fuentes: Narrativas, testimonios y fotografías de La Violencia, Parte II.	Duración: 90 minutos.
Tema para desarrollar	Segunda etapa de la Violencia en Colombia 1953-1958.	

Objetivo.	Propósitos.	Metas de comprensión.
Reconocer la importancia de las fuentes primarias (fotografías) al momento de reconstruir la segunda etapa de La Violencia.	Acercar a las y los estudiantes por medio de una galería fotográfica a la comprensión de la segunda etapa de la Violencia en Colombia. Comprender por medio de las fotografías el contexto de la segunda etapa de La Violencia en Colombia.	Distinguir por medio del uso de la fotografía como fuente primaria, el contexto de la segunda etapa de La Violencia en Colombia. Fomentar en el estudiante la capacidad de sintetizar los procesos sociales e históricos.
Actividades planeadas.	1. El maestro pretende construir una galería fotográfica en los alrededores de la cancha de la institución, la cual contenga fotografías alusivas a: Represiones estatales, el asesinato de los 13 estudiantes durante la dictadura, las protestas de mayo y fotografías de los actos violentos en el departamento del Tolima. 2. Durante la visualización de las fotografías, el maestro preguntará a los estudiantes sobre las impresiones o sensaciones que le genera cada fotografía. Posteriormente, el investigador realizará la descripción y contexto de la imagen y resolverá inquietudes que los estudiantes tengan, en cuanto a la imagen o descripción abordada. 3. Finalizado el recorrido, en el aula de clase, se propone que el maestro y los estudiantes realicen sus conclusiones acerca de la segunda etapa de La Violencia y de la actividad realizada.	
Instrumentos de clase.	Fotografías impresas, laptop, proyector, cinta, pegamento, marcadores y lápices de colores.	

Elaboración propia.

Justificación de la tercera secuencia.

La tercera secuencia se sustenta a partir de la importancia que tiene la fotografía como documento histórico. La galería será presentada a los y las estudiantes para que se acerquen a los acontecimientos históricos de una manera más viva:

En resumen, las imágenes nos permiten *imaginar* el pasado de un modo más vivo. Como dice el crítico Stephen Bann, al situarse frente a una imagen nos situamos frente a la historia. El hecho de que las imágenes fueran utilizadas en las diversas épocas como objetos de devoción o medios de persuasión y para proporcionar al espectador información o placer, hace que puedan dar testimonio de las formas de religión, de los acontecimientos, las creencias o los placeres, etc. del pasado. (Burke, 2002, p. 17)

Resulta importante que el maestro dé a conocer a los estudiantes cómo las fotografías pueden configurar los acontecimientos históricos y sintetizarlos, por medio de lo que cada imagen representa o de lo que no se observa a primera vista. La enseñanza de las narrativas subalternas de La Violencia pueden consolidar vínculos con los estudiantes a través de la creación de la galería fotográfica que, como complemento de la secuencia anterior, puede generar apropiación por parte de los estudiante al momento de identificar una Historia Social de La Violencia, ya que se puede pensar históricamente al incorporar la capacidad comprensiva de la empatía histórica la cual “es una ilusión que requiere de la imaginación histórica y de la contextualización de nuestros juicios sobre el pasado de una manera crítica para realizar valoraciones, comparaciones y relaciones con el presente.” (Pérez y Plá, 2014, p. 32) A continuación, se muestran algunas de las fotografías que se pretenden utilizar en la secuencia didáctica y, de paso, ayude al lector para contextualizarse con el capítulo uno.

Figura 10

Monseñor Germán Guzmán con dos jóvenes combatientes en el Tolima



Tomado de “La paz olvidada. Políticos, letrados, campesinos y el surgimiento de las FARC en la formación de la Colombia contemporánea por R. Karl”, 2018.

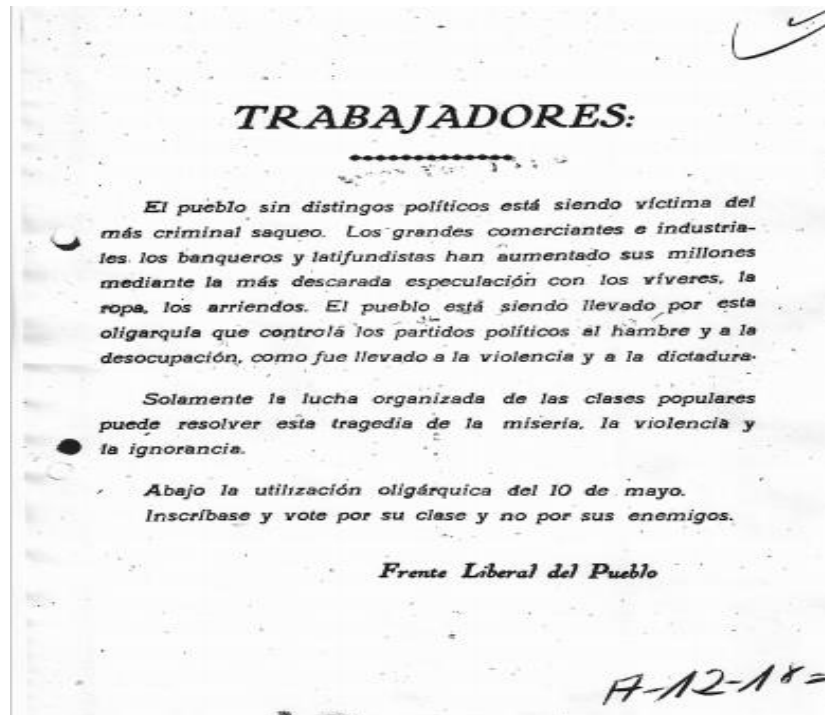
Figura 11

Concentración guerrilleros Monterrey Casanare 1953



Tomado de “Concentracion guerrillera Monterrey Casanare 1953” por anónimo, 1953.

<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/16068/Concentraci%c3%b3n-guerrilleros-Monterrey-Casanare-foto11-1953.jpg?sequence=1&isAllowed=y>

Figura 12*Folletos y propaganda del PCC, 1958*

Tomado de “Archivo German Guzmán Campos”, por Partido Comunista Colombiano 1958.
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/18238/Un-a%c3%b1o-despu%c3%a9s-del-10-de-mayo-impulsemos-la-democratizaci3n-de-Colombia.PDF?sequence=1&isAllowed=y>

Tabla 4*Cuarta secuencia didáctica*

Nombre de la secuencia.	Sacar la Historia a la calle.	Duración: 120 minutos.
Tema para desarrollar	La Violencia en Colombia y las jornadas del 9 de abril.	

Objetivo.	Propósitos.	Metas de comprensión.
Realizar un recorrido por el centro de Bogotá para que los estudiantes reconozcan los lugares donde ocurrieron las jornadas del 9 de abril.	Concluir la propuesta didáctica llevando a los estudiantes a lugares donde ocurrieron los hechos más representativos de las jornadas del 9 de abril. Exponer cómo fueron los hechos del 9 de abril de 1948 en las diferentes regiones del país y presentar las reacciones de los liberales y gaitanistas frente al asesinato de su líder.	Fortalecer la capacidad comprensiva para poder analizar contextos sociales a través de la visita a lugares emblemáticos y fotografías.
Actividades planeadas.	1. El maestro, durante la última secuencia de la unidad didáctica, pretende llevar a los y las estudiantes del curso 901 fuera de la institución educativa, aprovechando la cercanía que el colegio tiene con el centro histórico de Bogotá. La actividad plantea un recorrido corto sobre la Plaza de Bolívar, carrera séptima, el homenaje a la figura de Gaitán ubicado en la carrera séptima con Avenida Jiménez y, por último, un recorrido guiado al Museo Nacional. 2. Durante el recorrido, el maestro realizará un análisis de lo que fue el fenómeno de La Violencia en Colombia, haciendo especial énfasis en las jornadas del 9 de abril. El proceso de enseñanza involucra describir los acontecimientos que involucraron a las protestas liberales en Bogotá y en las diferentes regiones del país. 3. El maestro hará un sondeo de preguntas para determinar qué conclusiones pueden obtener los estudiantes de los análisis que se hicieron durante la propuesta didáctica acerca de La Violencia. 4. Por último, si la institución así permite, los estudiantes y el investigador realizarán una visita guiada al Museo Nacional, especialmente, a la sala donde se exponen las décadas de 1940 a 1960. En dicha exposición se pueden	

	encontrar objetos como el busto de Gaitán, emisiones radiales del periodo, etc.
Instrumentos de clase.	Fotografías impresas, laptop, proyector, cinta, pegamento, marcadores y lápices de colores.

Elaboración propia.

Justificación de la cuarta secuencia didáctica.

En la última secuencia didáctica, se propone realizar una actividad extra-clase donde el curso participe de una salida al centro de Bogotá en la cual, con los permisos otorgados por la institución, los estudiantes puedan realizar el último acercamiento con la Historia Social y desde abajo de La Violencia en Colombia. El investigador propone a los estudiantes participar activamente en las reflexiones finales que se llevaron a cabo durante la propuesta didáctica SHC, al igual que en la secuencia anterior, se volverán a utilizar las fotografías como método de acercamiento con La Violencia, pero esta vez el énfasis se concentra en las jornadas del 9 de abril.

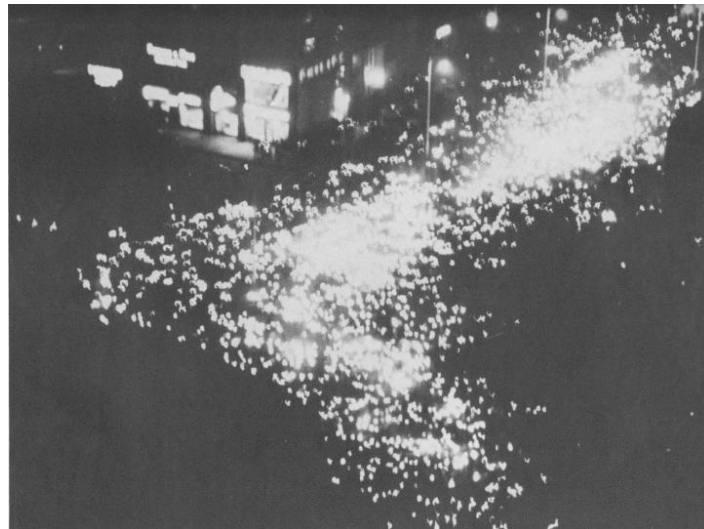
La pertinencia de la secuencia *Sacar la Historia a la calle* consiste en que la actividad planteada a los estudiantes pueda fortalecer su conocimiento conceptual de segundo orden, entendido “como el conocimiento de conceptos e ideas que los investigadores imponen sobre el pasado para interpretarlo y así darle sentido” (Carretero y López, 2008, p. 77). Los autores, para ejemplificar esta definición, lo realizan a través de los metaconceptos como fuentes primarias y secundarias, evidencias y causación, elementos que pueden consolidar una comprensión mejor

detallada de los acontecimientos históricos enfocándose en un contexto o grupo social determinado.

Como se mencionó en el planteamiento del problema, la institución no aprovecha los espacios aledaños al colegio. Por esta razón, la actividad propone una alternativa para que los estudiantes puedan aprender la historia de La Violencia a través de un recorrido guiado alrededor de lugares y fotografías donde los estudiantes puedan comprender, de manera didáctica, los acontecimientos de las protestas y jornadas del 9 de abril de 1948. Las siguientes serán algunas de las posibles fotografías que se podrían utilizar en la salida al centro de Bogotá.

Figura 13

Marcha del Silencio



Tomado de “9 de abril en fotos” por C. Delgado 1986.

Figura 14

Movilizaciones gaitanistas, trabajadores, mujeres y campesinos



Tomado de “9 de abril en fotos” por C, Delgado 1986.

Figura 15

Vista aérea después del 9 de abril en Bogotá.



Tomado de “9 de abril en fotos” por C, Delgado 1986.

Figura 16

Francotirador durante el 9 de abril



Tomado de “9 de abril en fotos por C, Delgado 1986.

Figura 17

Jornadas del 9 de abril en Bogotá



Tomado de “9 de abril en fotos” por C, Delgado 1986.

Rúbrica de evaluación.

En la presente rúbrica de evaluación, se pretende dar cuenta al lector, sobre cómo se tiene previsto el diseño de la evaluación de los estudiantes en la propuesta SHC. La evaluación se encuentra relacionada con el desarrollo de las competencias enfocadas sobre cómo pensar históricamente La Violencia. La rúbrica se encuentra dividida en tres grandes competencias a evaluar. La primera tiene que ver con la evaluación a la hora de formular hipótesis, trabajada en la secuencia número dos. La segunda competencia, consiste en evaluar la capacidad de síntesis que pueda desarrollar el estudiante durante la unidad didáctica, en especial, en la tercera secuencia. La tercera competencia tiene que ver con la capacidad analítica por parte de los estudiantes acerca de los procesos sociales e históricos que se trabajan en la propuesta SHC.

Por otra parte, como se mencionó al comienzo del capítulo, los estudiantes realizarán un acercamiento a la Historia a partir del uso de fuentes, las cuales son el instrumento que se encuentra presente en cada una de las secuencias didácticas y, lo que se evalúa principalmente, es cómo los y las estudiantes se desenvuelven en el análisis de fuentes. Finalmente, la evaluación consta de cuatro resultados: Excelente con una puntuación de 4, sobresaliente con una puntuación de 3, suficiente que consta de una puntuación de 2 y necesita ayuda que representa una puntuación de 1. Cabe destacar que la presente rúbrica evaluativa también puede medir la pertinencia de la propuesta SHC debido a los resultados que los estudiantes puedan obtener. El maestro puede realizar un ejercicio reflexivo en el cual cuestione lo adecuado de la propuesta Sacar la Historia a la calle.

Tabla 5*Rúbrica de evaluación*

Competencia histórica para evaluar.	Excelente (4).	Sobresaliente (3).	Suficiente (2).	Necesita ayuda (1).
Formulación de hipótesis frente a lo que la fuente plantea.	El estudiante realiza una sobresaliente lectura de fuentes para establecer argumentos sólidos al momento de reconstruir un proceso histórico.	El estudiante realiza una lectura de fuentes adecuada para establecer algunos argumentos que le permitan reconstruir un proceso histórico.	El estudiante realiza una lectura de fuentes adecuada, pero no logra establecer argumentos sólidos al momento de la reconstrucción del proceso histórico.	No se realiza una lectura de fuentes y no se establecen argumentos que den cuenta de la reconstrucción del proceso histórico.
Capacidad de síntesis de los procesos sociales e históricos.	La información se encuentra claramente desarrollada a través de la construcción de una introducción,	El estudiante abordó gran parte de las ideas claves, las cuales se encuentran representadas por medio de una introducción, explicación de ideas claves y conclusiones del proceso histórico estudiado.	La información presentada por el estudiante tiene alguna coherencia, pero no logra representar las ideas principales que constituyen el proceso histórico.	El estudiante no presenta ideas claras y no se encuentra ninguna relación con las ideas principales sintetizadas para abordar el proceso histórico.

Capacidad de síntesis de los procesos sociales e históricos.	Todos los argumentos estuvieron relacionados con la idea principal y se presentaron de manera lógica.	La mayoría de los argumentos se vincularon y organizaron en torno a la idea principal.	La mayoría de los argumentos se organizaron y vincularon, pero no algunos no se relacionaron con la idea principal.	El estudiante no vinculó de una manera clara los argumentos junto con la idea principal.
---	---	--	---	--

Elaboración propia.

Conclusiones del proceso investigativo.

La mirada en conjunto del panorama de la enseñanza de la historia referente a la inclusión de alternativas disciplinares al instante de abordar un periodo histórico, permitió al investigador, construir y diseñar un canal de comunicación entre el estudio historiográfico y su transmisión en el sector educativo al momento de configurar una unidad didáctica, que intentará resolver la pregunta sobre el qué enseñar acerca de la historia de La Violencia involucrando a diferentes actores sociales. Con todo, la construcción del presente estudio lleva al investigador a plantear dos grandes conclusiones. La primera, gira en torno a la posibilidad de incluir cualquier corriente historiográfica en el aula para abordar y enseñar un tema o problemática histórica determinada. La segunda, tiene que ver con el análisis histórico sobre la transformación del proceso de enseñanza de la historia, dando cuenta de la inclusión paulatina de actores sociales dentro de las narrativas de enseñanza del periodo de La Violencia.

La primera conclusión abre la posibilidad para que los maestros y maestras de historia puedan exponer los fenómenos sociales e históricos bajo la óptica académica de cualquier corriente historiográfica, la cual le permite al estudiante construir conciencia histórica, que puede enseñarle el porqué de los comportamientos, actitudes y luchas sociales de determinado actor social durante las diferentes situaciones temporales o contextuales por medio de un análisis basado en fuentes

primarias y secundarias de los acontecimientos históricos. Por este motivo, es importante aclarar que la propuesta SHC se planteó desde una Historia Social y una Historia desde abajo con el objetivo de que se pueda comprender y enseñar el contexto de los actores sociales durante La Violencia tratando de acercarse a la perspectiva propia que estos grupos sociales tuvieron de su entorno y sus propias relaciones sociales.

La segunda conclusión de la investigación consistió en determinar la trascendencia de la enseñanza de La Violencia bajo la óptica de algunas características de la historia oficial, que se estableció en los años cincuenta del siglo pasado debido a la influencia de los gobiernos conservadores. Si bien, en este periodo histórico pasó de no estar presente en las prácticas de enseñanza, ni tampoco en los manuales de historia. Comenzó a recorrer un amplio camino para empezar a consolidarse como temática curricular durante comienzos de los años setenta, a través de la historia basada en problemas. Sin embargo, las narrativas utilizadas para enseñar y abordar este fenómeno social en el aula de clase, aún no logran abarcar una síntesis de los actores sociales que participaron durante este contexto, parece ser que estos análisis sociales no hacen parte de los estándares curriculares del MEN (2006), ni tampoco de los libros de texto más recientes, que se centran en la transmisión de los componentes históricos de las élites políticas colombianas o de las narrativas que sintetizan La Violencia como un mero enfrentamiento entre liberales contra conservadores.

Lista de referencias.

Alape, A. (1983). *El bogotazo. Memorias del olvido*. Editorial Planeta.

Alape, A. (1985). *La paz, la violencia: Testigos de excepción*. Editorial Planeta.

Anónimo. (1962). *Dibujo asesinato empalamiento, 1962* [Fotografía]. Archivo Germán Guzmán Campos. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/15846/Dibujo-asesinato-empalamiento-1962.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Anónimo. (1953). *Concentración guerrilleros Monterrey Casanare 1953* [Fotografía]. Archivo Germán Guzmán Campos. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/16068/Concentraci%c3%b3n-guerrilleros-Monterrey-Casanare-foto11-1953.jpg?sequence=1&isAllowed=y>

Anónimo. (1960). *Copla Merengue chulos godos y Efraín González- Tolima* [Fotografía]. Archivo Germán Guzmán Campos. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/17031/Coplas-Merengue-%20saludes-para%20chulos-godos.Tolima%20Efra%c3%adn%20Gonz%c3%a1lez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Apple, M. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de educación*, 301 (17), 109-126. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c62582f0-e2ce-4500-b53c-3f83d634e314/re3010700489-pdf.pdf>

Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Editorial Akal.

Archila, M. (1992). *Cultura e identidad obrera: Colombia 1910-1945*. CINEP.

- Archila, M. (2005). Voces subalternas e historia oral. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 0(32), 293-308.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/8196/8840>
- Archila, M. (1995). Protestas sociales en Colombia 1946-1958. *Historia Crítica*, (11), 63-78.
<https://doi.org/10.7440/histcrit11.1995.03>
- Acuña, O. (2009). De electores a “bandidos” Característica de la violencia política en Boyacá y Casanare, 1948 – 1953. *Historia y espacio*, (5), 143-164.
<https://doi.org/10.25100/hye.v5i32.1691>
- Beltrán, M. (2019). La dictadura de Rojas Pinilla (1953-1957) y la construcción del “enemigo interno” en Colombia: el caso de los estudiantes y campesinos. *Revista Universitaria De Historia Militar*, (17), 20-47. <https://ruhm.es/index.php/RUHM/article/view/545>
- Bermúdez, A. (1995). *Del bogotazo al Frente Nacional. Historia de la década que cambió Colombia*. Tercer Mundo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Edición en distribuciones Fontamara.
- Buitrago, S. (1956). *Cuaderno de historia patria*.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto: El uso de la imagen como documento histórico*. Crítica.
- Bushnell, D. (2012). *Colombia, una nación a pesar de sí misma. Nuestra historia desde los tiempos precolombinos hasta hoy*. Planeta.

- Calderón, I. (2013). Piedecuesta, Floridablanca y Bucaramanga: escenarios de la intransigencia católica en Santander, (1930-1931). *Historia y sociedad*, (25), 157-185. Recuperado de <https://doi.org/10.15446/hys.n32.59366>
- Cano, A. (2013). El texto de Henao y Arrubla y la construcción de identidad nacional, después de la celebración del primer siglo de la emancipación colombiana. Instituto colombiano de Antropología e Historia, (3), 3-27. [file:///D:/Biblioteca/Downloads/Final_Cano%20\(1\).pdf](file:///D:/Biblioteca/Downloads/Final_Cano%20(1).pdf)
- Carretero, M. y López, C. (2008). Estudios Cognitivos Sobre El Conocimiento histórico: Aportaciones Para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales: Revista De investigación*, (8), 75-89. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184396>.
- Casanova, J. (2003). *La historia social y los historiadores. ¿Cenicienta o princesa?*. Crítica.
- Colmenares, G. (1991). *La batalla de los manuales en Colombia* en: Rieckenberg, M. (comp.): *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica* (pp. 122-134). Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Institut.
- Decreto 2388/48, 15 de julio, 1948. Ministerio de Educación Nacional. (Colombia). Obtenido el 15 de septiembre de 2020. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103421_archivo_pdf.pdf
- Decreto 3408/48, 26 de noviembre de 1948. Ministerio de Educación Nacional. (Colombia). Obtenido el 15 de septiembre de 2020. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103427_archivo_pdf.pdf

Decreto 0075/51, 17 de enero de 1951. Ministerio de Educación Nacional. (Colombia). Obtenido el 15 de septiembre de 2020. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103400_archivo_pdf.pdf

Decreto 2550/51, 11 de diciembre de 1951. Ministerio de Educación Nacional. (Colombia) Obtenido el 20 de septiembre de 2020 <https://www.javeriana.edu.co/personales/hbermude/leycontable/contadores/1951-decreto-2550.pdf>

Decreto 0434/56, 1 marzo de 1956. Diario Oficial de la Presidencia de la República. (Colombia) Obtenido el 21 de septiembre de 2020 <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1851495>

Decreto 0165/58, 21 de mayo de 1958. Diario Oficial de la Presidencia de la República. (Colombia). Obtenido el 30 de septiembre de 2020 <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1037043>

Delgado, C. (1986). *9 de abril en fotos*. Editorial Printer.

Díaz, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. En *Perfiles Educativos*, (82), 10-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13208204>

Esquivel, R. (2002). *Colonización y violencia en los Llanos. 1949-1963. Memoria Y Sociedad*, 6, (11), 57-84. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7748>

Fals, O. (2008). *Subversión en Colombia. El cambio social en la historia*. Fundación para la Investigación y la Cultura.

Franco, E. (1994). *Las guerrillas del Llano: testimonio de una lucha de cuatro años por la libertad*.

Editorial Planeta.

Galvis, S., y Donadío, A. (1988). *El jefe supremo. Rojas Pinilla, en la violencia y el poder*.

Editorial Planeta.

Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Crítica.

Guzmán, G., Fals, O., & Umaña, E. (2017). *La Violencia en Colombia Tomo I-II*. Taurus.

Gutiérrez, F. (2016). *El orangután con sacoleva. Cien años de democracia y represión en*

Colombia (1910-2010). Debate.

Green, J. (2013). *Gaitanismo, liberalismo de izquierda y movilización popular*. Universidad

EAFIT.

González, S. (1952). *Concentración escolar en la Plaza de Bolívar con motivo de las fiestas*

patrias. Recuperado de: [https://proyectos.banrepcultural.org/sady-](https://proyectos.banrepcultural.org/sady-gonzalez/sites/default/files/17_-_50_0_sady.jpg)

[gonzalez/sites/default/files/17 - 50 0 sady.jpg](https://proyectos.banrepcultural.org/sady-gonzalez/sites/default/files/17_-_50_0_sady.jpg)

González, M. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los

manuales educativos del siglo XX. *Análisis Político*, (81), 32-48.

<https://doi.org/10.15446/anpol.v27n81.45764>

González, M. (2015). La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario

institucional colombiano (1948-2006). *Páginas De Educación*, (1), 111-129.

<https://doi.org/10.22235/pe.v8i1.498>

Helg, A. (2001). *La educación en Colombia, 1918-1957. Una historia social, económica y política*.

Universidad Pedagógica Nacional.

Henderson, J. (1984). *Cuando Colombia se desangró. Un estudio de la Violencia en metrópoli y provincia*. El Ancora Editores.

Hobsbawm, E. (1983). *Marxismo e historia social*. Instituto de ciencias de la Universidad Autónoma de Puebla.

Ibagón, N. (2019). Conciencia Histórica y textos escolares. Un análisis a partir de las concepciones sobre el periodo de "La Violencia" en Colombia. *Revista Encuentros*, (11), 46-56. <http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v17i02.1631>

Karl, R. (2018). *La paz olvidada. Políticos, letrados, campesinos y el surgimiento de las FARC en la formación de la Colombia contemporánea*. Librería Lerner.

Kaye, H. (1989). *Los historiadores marxistas británicos. Un análisis introductorio*. Universidad de Zaragoza.

Kocka, J. (1989). *Historia social. Concepto – Desarrollo – Problemas*. Barcelona: Ediciones Alfa.

Leal, F. (2003). La doctrina de seguridad nacional: materialización de la Guerra Fría en América del Sur. *Revista de Estudios Sociales*, (15), 74-87. <https://doi.org/10.7440/res15.2003.05>

Ley 1874/17, diciembre de 27, 2017. Diario Oficial [D.O.]: 50459. (Colombia). Obtenido el 17 de marzo de 2020 <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30034396>

Ley 49/57 18 de diciembre, 1957. Diario oficial [D.O.]: 29847. (Colombia). Obtenido el 17 de septiembre de 2020 <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1603285>

Llanes, L. (Comp.) (2012). *Didáctica de la historia para el siglo XXI*. Palabra de Clío.

Londoño, R. (2014). *Juan de la Cruz Varela. Sociedad y política en la región de Sumapaz (1920-1984)*. Universidad Nacional de Colombia.

- Luna, L., y Villareal, N. (1994). *Historia, género y política. Movimientos de mujeres y participación política en Colombia 1930-1991*. Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología (CICYT).
- Melo, J. (2017). *Historia mínima de Colombia*. Colegio de México.
- Melo, J. (1968). Los estudios históricos en Colombia: situación actual y tendencias predominantes. *Revista De La Universidad Nacional (1944 - 1992)*, (2), 15-41. Recuperado a partir de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/view/11676>
- Melo, J. (1999). *Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial*. En *Revista de Estudios Sociales*, (4), 9-22. <https://doi.org/10.7440/res4.1999.01>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Secuencia activa. 9º ciencias sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Néirici, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Editorial KAPELUSZ ARKO Consult S.A.S.
- Ortiz, C. (1984). Las guerrillas liberales de los años 50 y 60 en el Quindío. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (12), 103-153. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/36180/37642>
- Oquist, P. (1978). *Violencia, conflicto y política en Colombia*. Talleres Gráficos Banco Popular.
- Palacios, M. (2003): *Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994*. Editorial Norma.

- Pantoja, P. (2017). *Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: Reflexiones desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia*. Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina, 6, (53), 59-71.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3713/371353685006>
- Partido Comunista Colombiano (1957). *¡Vote independiente el plebiscito! 1957* [Fotografía]. Archivo Germán Guzmán Campos.
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/18243/Vote-independiente-el-plebiscito.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Partido Comunista Colombiano (1958). *Un año después del 10 de mayo, impulsemos la democratización de Colombia* [Fotografía]. Archivo Germán Guzmán Campos.
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/18238/Un-a%c3%b1o-despu%c3%a9s-del-10-de-mayo-impulsemos-la-democratizacion-de-Colombia.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Prado, V. (2014). *Violencia en el Tolima. Ríos de sangre, muerte y desolación*. León Gráficas.
- Pécaut, D. (2001). *Orden y violencia: Evolución socio-política de Colombia entre 1930 y 1953*. Editorial Norma.
- Pécaut, D. (1973). *Política y sindicalismo en Colombia*. La Carreta distribuidores de libros.
- Pérez, M. y Plá, S. (2013). *Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México*. Clío & Asociado.

Pizarro, E. (1989). Los orígenes del movimiento armado comunista en Colombia (1949-1966).

Análisis Político. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/74211>

Ramírez, R. (2010). *Introducción teórica y práctica a la investigación histórica. Guía para historiar en las ciencias sociales*. Universidad Nacional de Colombia.

Romero, J., y Meisel, A. (2019). *Análisis demográfico de la Violencia en Colombia. Cuadernos de historia económica*, (50), 4-41, Banco de la República – Economía regional.

Resolución 1462/54, noviembre 12, 1954. Ministerio de Educación Nacional. (Colombia).
Obtenido el 12 de octubre de 2020.

Rodríguez, S. (2008) *El 9 de abril en las políticas de la memoria oficial: El texto escolar como dispositivo de olvido*. En Ayala, C. (comp.): *Mataron a Gaitán: 60 años*. Universidad Nacional de Colombia.

Rodríguez, S. (2013). *Memoria y olvido: Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930-1960)*. Universidad Nacional de Colombia.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial ALJIBE.

Roldán, M. (2003). *A sangre y fuego: La Violencia en Antioquia, Colombia 1946 – 1953*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Samuel, R. (Ed.) (1984). *Historia popular y teoría socialista*. Crítica.

Sánchez, R. (2008). *Gaitanismo y nueve de abril*. *Papel Político*, 13 (1), 13-52.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-44092008000100002&lng=es&tlng=es.

Sánchez, G. (1983). *Los días de la revolución. Gaitanismo y 9 de abril en la provincia*. Centro cultural Jorge Eliécer Gaitán.

Sharpe, J. (1996). *Historia desde abajo*. En Burke, P. (Ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 38-58). Alianza editorial.

Sanz, J. Babiano, J. & Erice, F. (2016). *E. P. Thompson. Marxismo e historia social*. Siglo XXI editores.

Tirado, A. (2016). *Los años sesenta. Una revolución en la cultura*. Debate.

Thompson, E. (2002). *Historia desde abajo*. En Thompson, D. (Ed), *Edward Palmer Thompson. Obra esencial* (pp. 551-560). Crítica.

Tovar, B. (1989). *La historiografía colombiana*. En Tirado, A. (Ed.), *Nueva Historia de Colombia IV. Educación, ciencia, luchas de la mujer, vida diaria* (pp. 199-210). Editorial Planeta.

Uribe, M. (2018). *Antropología de la inhumanidad. Un ensayo interpretativo sobre el Terror en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Uribe, M. (2010). *Hilando fino. Voces femeninas en La Violencia*. Bogotá: Editorial Universidad El Rosario.

Uribe, M. (1978). *Matar, Rematar y Contramatar. Las masacres de La Violencia en el Tolima*. Bogotá: Ed. CINEP.

Vargas, M. (2002). Elecciones y violencia política bipartidista en 1931. *Memoria Y Sociedad*, 7 (13), 43-64. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7798>

Anexos.

En esta sección se presenta un enlace que dirige al lector a la plataforma Google Slides donde podrá visualizar, como complemento del capítulo tres, la presentación de la propuesta SHC la cual contiene información que el maestro puede brindar a los estudiantes acerca de la Historia Social y desde abajo de La Violencia en Colombia, expuesta en el capítulo uno. Adicionalmente podrá encontrar materiales tales como fuentes basadas en testimonios y fotografías que se podrían enseñar a los estudiantes. A continuación, se muestra el enlace: <https://docs.google.com/presentation/d/1n-k1KguoUnzVbtA1vMzV8CILC84ktDBqRwjjiuxKQcc/edit?usp=sharing>