



FORMACIÓN DE LA EMPATÍA HISTÓRICA A PARTIR DE LA
VIOLENCIA BIPARTIDISTA EN ANTIOQUIA

JHONATHAN BALVÍN RESTREPO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
MANIZALES

2018

FORMACIÓN DE LA EMPATÍA HISTÓRICA A PARTIR DE LA
VIOLENCIA BIPARTIDISTA EN ANTIOQUIA

JHONATHAN BALVÍN RESTREPO

Proyecto de grado para optar al título de Magíster en Enseñanza de las Ciencias

Tutora

Mg. Liliana Mejía Botero

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
MANIZALES

2018

RESUMEN

Esta investigación difunde los hallazgos encontrados en una intervención didáctica sobre cómo formar la empatía histórica en estudiantes de grado noveno a partir de la Violencia Bipartidista en Antioquia. Para ello se realizó una investigación de enfoque cualitativo en una institución rural del Departamento de Antioquia. Los estudiantes se enfrentaron a diversas fuentes para construir sus propias narrativas históricas sobre el conflicto. La clasificación de los ejercicios en las tipologías de la empatía histórica, demostró que la enseñanza continua de esta competencia del pensamiento histórico propicia el afianzamiento de ésta hacia niveles más complejos, contribuyendo, así, en la formación de este pensamiento en los estudiantes.

Palabras Claves: Pensamiento histórico, empatía histórica, narrativas históricas, Violencia Bipartidista.

ABSTRACT

This investigation divulges the results from a didactic intervention about how to train up historical empathy in ninth grade high school students based on the Bipartisan Violence in Antioquia. For this purpose, a qualitative research was carried out in a rural institution in the Department of Antioquia. The students faced different sources setting up their own historical narratives about the conflict. The classification of the exercises into the historical empathy typology showed that the continuous teaching of this historical thinking competence, guarantees the securing towards more complex levels, setting up that kind of thinking in the students.

Keywords: Historical thinking, historical empathy, historical narratives, Bipartisan Violence.

CONTENIDO

1. PRESENTACIÓN.....	1
2. ANTECEDENTES.....	2
3. ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	15
4. JUSTIFICACIÓN.....	17
5. REFERENTE TEÓRICO.....	20
6. OBJETIVOS.....	25
7. METODOLOGÍA	26
8. RESULTADOS.....	30
9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	46
10. CONCLUSIONES.....	47
11. RECOMENDACIONES	51
12. REFERENCIAS	52
13. ANEXOS.....	56

LISTA DE TABLAS

1: Niveles de comprensión histórica en las redacciones de los estudiantes sobre la obra, <i>Masacre del 9 de abril</i>	31
2: Niveles de comprensión histórica en las redacciones de los estudiantes sobre la película, <i>Cóndores no entierran todos los días</i>	33
3: Niveles de comprensión histórica en las cartas de los estudiantes al Capitán Franco	36
4: Base de preguntas para realizar durante la entrevista.....	37
5: Niveles de comprensión histórica en los cuentos de los estudiantes sobre la Violencia <i>Bipartidista</i>	39
6: Construcción de secuencia de imágenes a partir de las obras de Débora Arango.....	43
7: Niveles de empatía histórica en los cuatro ejercicios de los estudiantes.....	48

LISTA DE ANEXOS

I: Narrativas acerca de la pintura de Débora Arango, <i>Masacre del 9 de abril</i>	56
II: Narrativas acerca de la película, <i>Cóndores no entierran todos los días</i>	57
III: Cartas al Capitán Franco	59
IV: Algunas entrevistas a familiares y/o allegados de los estudiantes	61
V: Cuentos de los estudiantes sobre la Violencia Bipartidista	63
VI: Análisis desprevenido de algunas obras de Débora Arango	67
VII: Narrativas sobre qué fue la Violencia Bipartidista	71
VIII: Revalorización de la obra, <i>Masacre del 9 de abril</i> (1948)	72

1. PRESENTACIÓN

El presente trabajo difunde una intervención didáctica acerca de la formación de la empatía histórica en estudiantes de grado noveno de un colegio rural de Cañasgordas (Antioquia). La propuesta surgió después de corroborar las dificultades de los estudiantes de comprender La Violencia Bipartidista (1946-1958), conllevando al desconocimiento de la transformación de la cotidianidad de miles de colombianos durante el conflicto y a una constante dificultad de establecer relaciones entre ese momento histórico con el presente.

Este trabajo permitió replantear el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales hacia otras formas dinámicas y autónomas que llevaron a los estudiantes a ser protagonistas de la construcción de su aprendizaje, contextualizando La Violencia Bipartidista a partir de la historia oral como estrategia didáctica, posibilitando, de este modo, el reconocimiento de sus familiares y/o allegados como sujetos históricos, así como la implementación de otras fuentes históricas que permitieron superar el libro de texto como única herramienta de enseñanza.

El lector puede constatar los paulatinos avances en la formación de la empatía histórica mediante la clasificación y el análisis de las narrativas históricas de los estudiantes, quienes lograron recrear nuevas situaciones históricas que pudieron padecer los colombianos en medio del conflicto. De esta forma se corroboró que las acciones sostenidas de enseñanza de la empatía histórica, posibilitaron avanzar hacia niveles más complejos de esta competencia del pensamiento histórico, además de contribuir en la comprensión de La Violencia Bipartidista en el contexto específico de los estudiantes.

2. ANTECEDENTES

El trabajo realizado por los investigadores del Grupo GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) de la Universidad Autónoma de Barcelona, Antoni Santisteban, Neus González y Joan Pagés, “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico” (2011), quienes a lo largo de cinco años realizaron las tres fases de su investigación acerca de la enseñanza y aprendizaje de la historia, con la pretensión de fortalecer el pensamiento histórico en los estudiantes mediante la elaboración de secuencias didácticas y materiales curriculares que contribuyan con este proceso.

Los investigadores se plantearon como objetivos determinar qué saben de historia los estudiantes, cómo han aprendido este conocimiento y cuál es su utilización para contextualizarse en un espacio determinado con relación al futuro. Para descubrir las respuestas a estos interrogantes los investigadores realizaron observaciones dentro del aula de clases de varios profesores, grabaciones y entrevistas a docentes, así como el análisis de la producción escrita de los estudiantes.

La necesidad de los docentes de Cataluña en las aulas de acogida al recibir a estudiantes inmigrantes, llevó a realizar el primer proyecto de investigación (2005-2007) con el propósito de describir las representaciones que los jóvenes inmigrantes tenían del país de acogida, de su historia y cultura; analizar los conocimientos aprendidos en su escolarización anterior; desarrollar y experimentar una propuesta curricular para la enseñanza de la historia con alumnado de inmigración reciente; y validar un modelo curricular en el que se pretendía articular la comprensión histórica con la construcción de sentido histórico.

La segunda investigación (2007-2008) buscó la enseñanza y aprendizaje de la historia desde la interculturalidad con la intención de identificar y analizar las estrategias y dificultades del alumnado para establecer relaciones temporales; interpretar las estrategias histórico-narrativas que utiliza el alumnado para construir y emitir juicios; identificar y analizar cómo el alumnado organiza los elementos del discurso histórico.

La tercera fase de la investigación (2008-2010) surgió para determinar las causas del exilio de La Guerra Civil en España. El estudio pretendió caracterizar y analizar los procesos cognitivos del pensamiento histórico a partir del planteamiento de un problema histórico; describir el proceso de interpretación de las fuentes históricas desde la utilización de estrategias interactivas y cooperativas; analizar las capacidades del alumnado para analizar y comparar interpretaciones historiográficas sobre el mismo hecho histórico; conocer los procesos de representación de la historia a través de formatos audiovisuales, donde se combinen diversos elementos explicativos de la narración histórica.

Las conclusiones de los proyectos fueron diferentes. En la primera fase se logró determinar el poco conocimiento de los estudiantes acerca de la historia de España o de Cataluña, la carencia de estructuras sólidas en las producciones escritas de los estudiantes, encontrándose que la mayoría de las explicaciones causales de los alumnos se dirigían a motivaciones o intencionales individuales de los protagonistas de la historia, y a su vez algunos de los estudiantes demostraban capacidades para explicar la relación entre su pasado con su presente. En la segunda fase los estudiantes presentaron dificultades en la empatía histórica y la construcción de la consciencia temporal-histórica, una vez que no lograron contextualizar juicios sobre el pasado, ni situarse en el lugar del otro y sólo una minoría utilizaba la historia para explicar el presente y proyectar el futuro. En la tercera fase el profesorado reconoce la importancia de discutir sobre las fuentes históricas, que les permitieron a los estudiantes establecer diversas relaciones entre las fuentes y la construcción de interpretaciones de las causas del exilio.

Las investigaciones lograron construir conocimiento práctico desde el debate con el profesorado a través de la indagación en las representaciones sociales de los procesos y productos que generan los estudiantes dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, como la formación del profesorado sobre aspectos didácticos que permitan la mejora de sus procesos de enseñanza en procura de la construcción del pensamiento histórico en sus educandos. Estas investigaciones se convierten en un referente de la investigación en didáctica de las ciencias sociales, una vez que se generó un conocimiento teórico sobre la práctica, en especial acerca de las representaciones históricas construidas por los estudiantes, en las cuales se buscaba identificar cómo los estudiantes organizaban los

elementos de su discurso histórico, circunstancia que aporta al desarrollo de la presente investigación precisiones conceptuales respecto a las competencias del pensamiento histórico y la implementación de estrategias histórico-narrativas que permitan ver la asimilación de estas competencias por parte de los estudiantes.

Los mismos investigadores del grupo GREDICS, Neus González, Joan Pagés y Antoni Santisteban en “¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado?” (2011), ampliaron el análisis de los resultados de su investigación del por qué se fueron al exilio las personas durante La Guerra Civil en España. En la difusión de este trabajo se pueden ver los pormenores de cómo abordaron la investigación en tres momentos. En la construcción de una primera respuesta del alumno con base en fuentes primarias, el segundo en la revisión y reelaboración de la propuesta inicial a partir de las reinterpretaciones de historiadores con visiones contrapuestas, y el tercero en la construcción de una narración histórica mediante un video. De esta forma se evaluaría el proceso de formación del pensamiento histórico del alumnado.

El objetivo de la investigación era evaluar la interpretación histórica de los estudiantes, especialmente a través de lenguajes audiovisuales para construir relatos y narrativas históricas. La evaluación de la formación del pensamiento histórico en los estudiantes se realizó desde la teoría fundamentada, la cual parte de la base de que el método de investigación cualitativa usa un conjunto de procedimientos sistemáticos para desarrollar inductivamente el fenómeno a investigar, permitiendo la comprensión de las ideas de los sujetos acerca de la historia.

Después de hacer el análisis comparativo entre el primer texto y la última narración que hicieron los estudiantes de 2º de ESO a 2º de Bachillerato, entre los 12 y 18 años, los investigadores evidenciaron una evolución positiva al encontrar una lógica entre las explicaciones causales, la contextualización de los hechos, el establecimiento de relaciones complejas que posibilitaron una mejor interpretación histórica y del pensamiento creativo. Sin embargo, los estudiantes no lograron diferenciar las posiciones ideológicas entre las visiones de los historiadores, ante lo cual se hace necesaria una incorporación explícita de las ideologías de los autores seleccionados. Por último, la investigación resalta la importancia que tienen las fuentes históricas en la construcción del conocimiento,

permitiendo al docente ir más allá del libro de texto o de algunos productos virtuales que reproducen el aprendizaje memorístico.

Esta propuesta didáctica aporta a la aplicación de la presente investigación la implementación de las fuentes históricas en diversos momentos del proceso de enseñanza para generar en los estudiantes sus propias construcciones históricas, que pueden ser reinterpretadas a la luz de nuevas fuentes, favoreciendo, de esta forma, las narrativas históricas de los estudiantes y su respectivo proceso de aprendizaje.

El proyecto financiado por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR) desarrollado entre el 2007-2008 por los investigadores Neus González, Rodrigo Henríquez, Joan Pagès y Antoni Santisteban, denominado “El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media” (2009), buscó conocer cómo los alumnos desarrollaban la empatía histórica y analizar cómo la usaban para comprender la convivencia y los conflictos interculturales. La investigación que se realizó en tres centros de educación secundaria de Barcelona, partió de la observación, el análisis e interpretación de lo que sucedía en las aulas al aplicar una secuencia didáctica que centrará la convivencia y el conflicto existentes entre cristianos, musulmanes y judíos en el territorio español durante la Edad Media.

Los investigadores a partir de la narración histórica como estrategia para aprender historia, pretendieron generar la empatía histórica en sus estudiantes mediante tres actividades que respondían a diferentes preguntas: 1) ¿Qué harías si fueras?, 2) ¿Qué querías ser?, 3) ¿Cómo sería tu vida? Al trabajar con estas preguntas guías encontraron que los estudiantes escribieron sus narrativas históricas desde el presente para reconstruir y comprender el pasado, reconociendo que es necesario proponer nuevas estrategias didácticas que sean recurrentes en el tiempo para alcanzar niveles de empatía de mayor complejidad.

A su vez, Jorge Sáiz Serrano, también realizó durante dos momentos diferentes, el 2009 y el 2012-2013, una importante experiencia didáctica con los estudiantes de 2º de ESO, que nombró “Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia” (2013). El ejercicio, ambientado en la conquista cristiana de la

Valencia musulmana de 1238, pretendió experimentar el desarrollo de las habilidades de empatía histórica y tratamiento de la temporalidad por parte de estudiantes a través de sus propios relatos o narraciones históricas, con personajes imaginados en entornos históricos reales. Al mismo tiempo evidenciaba los progresos de aprendizaje, en especial de las competencias del pensamiento histórico, y determinaba cuántos estudiantes asumían la “alteridad” al recrear personajes musulmanes, los protagonistas derrotados o vencidos en la conquista, examinando cómo lo hacían y qué actitudes mostraban.

La propuesta didáctica permitió identificar que la mayoría de los estudiantes adoptaron un tiempo narrativo que el investigador consideró adecuado para informar los acontecimientos históricos, revelando destrezas básicas en los estudiantes para la contextualización temporal. Si bien no todos los estudiantes demostraron en sus actividades niveles de comprensión histórica apreciables, la propuesta, según el investigador, puede ser viable en otros entornos de aprendizaje para pensar históricamente situaciones de identidades en conflicto, buscando fortalecer en los estudiantes la asimilación de la empatía histórica contextualizada.

Las investigaciones de González et al. (2009) y Sáiz (2013) que implementaron la empatía histórica como estrategia para aprender historia, aportan elementos claves en la presente investigación. En primer lugar muestran cómo mediante preguntas contextualizadas se puede formar la empatía histórica en los estudiantes. En segundo lugar aportan elementos conceptuales de los diferentes niveles de esta competencia, los cuales serán abordados como criterios teóricos al momento de analizar las narrativas históricas de los estudiantes. En tercer lugar permiten ver las principales dificultades de los estudiantes al abordar la empatía histórica, al establecer contenidos históricos descontextualizados relacionados con experiencias desde el presente. Y en cuarto lugar manifiestan que sólo mediante acciones sostenidas en el tiempo se logrará adquirir niveles complejos de empatía histórica en las narraciones de los estudiantes.

Los investigadores Sebastián Plá y Margarita Pérez Caballero presentaron los resultados de una investigación efectuada entre el 2012-2013 sobre la historia reciente de México, como hecho histórico rescatan el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, la cual nombraron “Pensar históricamente sobre el pasado

reciente en México” (2013). A partir de ese acontecimiento del pasado cercano, los investigadores se propusieron indagar las habilidades del pensamiento histórico en personas de diversas edades y niveles de escolaridad, para ello emplearon la fotografía como fuente histórica y clasificaron las representaciones en: a) la interpretación de un acontecimiento de la historia reciente a partir de fuentes gráficas y b) el uso de la imagen como detonador de la representación narrativa del acontecimiento histórico tratado.

Entre los resultados de la investigación ellos evidenciaron que el pasado reciente de la historia mexicana no se enseña en las instituciones educativas, que todos los grupos utilizan indiscriminadamente elementos de su memoria colectiva y de ciertas habilidades analíticas del pensar históricamente, demostrando que se encuentran en un nivel intermedio entre estas dos formas de pensar el pasado, pero afirman que las habilidades del pensamiento histórico no se encuentran desarrolladas en la población mexicana, al menos no a partir del uso de fuentes gráficas. Esta propuesta didáctica permite ver cómo el uso de la fuente gráfica puede ser aplicada dentro de la presente investigación en procura de identificar las relaciones de causa-efecto a través de este tipo de fuentes, así como la interpretación y representación narrativa de los sucesos por parte de los estudiantes.

El proyecto financiado por el Gobierno de España, COMPSOCIALES (2013-2015), desarrollado por los investigadores Jorge Sáiz Serrano y Ramón López-Facal, el cual difundieron bajo el título de “Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria” (2015), tuvo como principal objetivo comparar los diversos niveles de progresión de las competencias del pensamiento histórico de estudiantes de bachillerato y del Máster de Profesorado de Geografía e Historia de la Universidad de Valencia, profesores de historia en formación, buscando determinar cómo piensan, organizan históricamente un discurso y la apropiación de conceptos.

Para alcanzar el objetivo los investigadores solicitaron a los estudiantes la elaboración de un escrito sobre la historia de España en el siglo XX, el cual debía estar dirigido a un extranjero que desconoce el pasado de este país. En el análisis de las producciones de los estudiantes tuvieron en cuenta las categorías de análisis del pensamiento histórico, las tipologías narrativas formuladas por Rüsen (2005 y 2010) sobre consciencia histórica:

tradicional, ejemplar, crítica y genealógica; los niveles de complejidad cognitiva derivado de la taxonomía SOLO: preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto ampliado; y a su vez analizaron el uso de los diversos narradores como muestra de su identificación con la nación española.

Los investigadores concluyeron que una mayoría de los estudiantes de bachillerato de la muestra alcanzan los mínimos conocimientos de las etapas políticas del siglo XX español y tienen un nivel descriptivo lineal básico. Situación que se contrasta con los estudiantes del Máster, quienes presentan niveles notables de narrativas críticas, de mayor complejidad cognitiva. Por tanto, no observan en los niveles educativos básicos españoles una apropiación de las competencias del pensamiento histórico, sino la enseñanza de la historia memorística con gran reproducción de contenidos factuales o conceptuales, ante lo cual sugieren la intervención transversal que incremente la educación histórica en los niveles educativos básicos.

Esta investigación posibilita el análisis de las producciones de los estudiantes, aportando, especialmente al desarrollo de la presente investigación, elementos acerca de la formación del pensamiento histórico de los estudiantes, al determinar qué elementos sustantivos presentan del hecho específico, cómo lo abordan, cómo organizan sus discursos y cuáles personajes históricos están presentes en sus narraciones, criterios que pueden ser analizados en las construcciones de los estudiantes.

La difusión de las investigaciones internacionales acerca de la formación del pensamiento histórico en los estudiantes me posibilitan el acercamiento a recontextualizar actividades impulsadas por ellos para aplicar dentro del aula de clase como: el trabajo de fuentes primarias, la confrontación de interpretaciones de los historiadores, la reinterpretación de hechos a través de imágenes y la construcción de narrativas históricas que fomenten en mis educandos su explicación causal, la conciencia histórico-temporal y, especialmente, la empatía histórica.

En el panorama nacional la magíster Adriana Chacón Chacón, integrante del Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia (GIEH) de la Universidad Nacional de Colombia, realizó, como parte de una propuesta curricular de la Secretaria de Educación del Distrito, durante el año 2007 una intervención didáctica que tituló “Propuesta

pedagógica y didáctica para la construcción de pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad” (2009). La investigación que se centró en cuatro colegios de Bogotá, dos públicos y dos privados, partió de la investigación-acción y la observación participante de los profesores de esos colegios con sus educandos. Una vez que se usaron como técnicas e instrumentos para complementar la información de tipo cualitativo y cuantitativo entrevistas a los niños objetos de estudio (de primera y segunda infancia), instrumentos de observación en el aula, encuestas, cuestionarios, conversatorios, así como de ejercicios y actividades relacionadas con imágenes de la Independencia, de objetos antiguos y modernos, o de fotografías personales que buscaban la construcción de secuencias en los niños.

Esta propuesta pedagógica tuvo tres preguntas fundamentales: ¿cómo se construye pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo entre los 5 y 7 años de edad?, ¿qué conocimientos y habilidades se adquieren o potencian con el desarrollo del pensamiento histórico con base en la elaboración de relatos y narraciones?, y ¿de qué forma los educadores y educadoras podrían intervenir significativamente en el desarrollo del pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo?

Las actividades propuestas y desarrolladas durante la investigación le permitieron concluir a la magíster Adriana Chacón que los niños entre 5 y 7 años son capaces de secuenciar acontecimientos de su vida personal, narrarlos de forma cronológica, demostrándose su capacidad de relacionar acontecimientos significativos de su propia vida, repetir y volver a contar las sucesiones de los acontecimientos de un cuento y ver las cosas desde distintos puntos de vista, que van más allá del registro de fechas y nombres, situaciones que pueden trabajar los docentes en la búsqueda de la conformación del pensamiento histórico en los niños.

Esta investigación aporta elementos a la presente investigación en relación al uso de fuentes visuales como estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales, a la vez de presentar elementos secuenciales, de establecimiento de causas y consecuencias, de simultaneidad de los hechos como componentes de análisis en las narraciones de los chicos, las cuales también pueden ser analizados dentro de las narrativas desarrolladas por los estudiantes acerca de La Violencia Bipartidista en Antioquia.

La investigación del grupo Cyberia realizada por la línea de Memoria y Conflicto del Instituto para la Paz, la Pedagogía y el Conflicto de la Universidad Distrital (Ipazud), que fue realizada de noviembre de 2007 a marzo de 2009 en seis instituciones educativas de Bogotá, realizada por el investigador Jorge Enrique Aponte Otálvaro, “Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias” (2012), tuvo como propósitos establecer el debate actual entre la memoria oficial y otras memorias acerca de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales, así como mirar el abordaje epistémico y pedagógico de ésta. Para abordar estos planteamientos el investigador, Jorge Enrique Aponte Otálvaro, usó cuatro estrategias de recolección y análisis de la información: investigación documental, análisis de contenido, observación no participante y entrevistas semiestructuradas. El archivo conformado para la investigación consistió en los diarios de campo de las clases, entrevistas a estudiantes y profesores, programas de estudio, libros de texto y material didáctico de ciencias sociales con los cuales contaban las instituciones. A partir de este acervo documental se encontraron cuatro dominios discursivos que dan cuenta de la relación entre la memoria y la enseñanza de la primera violencia: epistémico, pedagógico-evaluativo, formativo axiológico y político.

En el dominio epistémico, aquellas referencias de las concepciones que alimentan las representaciones del pasado sobre la primera Violencia, se puede corroborar que esta violencia es reducida a un enfrentamiento bipartidista en un punto fijo del tiempo, con la figura central de Jorge Eliecer Gaitán y su asesinato el 9 de abril de 1948, así como la conclusión de ésta mediante la instauración del Frente Nacional.

En el dominio pedagógico se evidencian las tensiones entre la enseñanza tradicional y las prácticas innovadoras mediante la implementación de herramientas didácticas, las posturas entre la memoria y memorización, proceso que busca la elaboración de una memoria sobre el pasado, que por lo regular termina reproduciendo la memoria oficial.

En el dominio formativo axiológico se centra en el establecimiento de dinámicas de exposición de eventos ejemplarizantes que sirvan de modelo social para una convivencia pacífica. Y en el dominio político se hace frente al uso de la memoria de la primera Violencia como instrumento para la orientación política de los sujetos, con la intención de

buscar la resolución de conflictos, que en algunas ocasiones carece de lecturas del contexto de los hechos.

Las conclusiones difundidas en la investigación manifiestan que existen docentes que usan la memoria del conflicto como una práctica ejemplarizante para adaptar a los sujetos al sistema institucional, mientras que otros permiten las representaciones del pasado a través de fuentes como el cine, la literatura, la música, la historia oral, la pintura y la fotografía que permiten la emergencia de diversas representaciones con la intención de construir sujetos críticos. Sin embargo, muchas de estas fuentes tienen como principal causa de la violencia el asesinato del caudillo liberal, convirtiendo esta temática dentro de la enseñanza de la historia escolar en una reproducción de la historia oficial acerca de los acontecimientos de la violencia política de mediados del siglo XX.

Esta propuesta didáctica posibilita otras formas de abordar el hecho específico, que trascienda los libros de texto, al demostrar como a través de implementar el cine, la literatura, la historia oral, la fotografía y la pintura, algunos profesores han logrado trascender la voz oficial acerca de los hechos. Este tipo de fuentes fueron implementadas en el desarrollo de la presente investigación como oportunidades para formar el pensamiento histórico de los estudiantes y el reconocimiento de La Violencia Bipartidista en su contexto específico, en procura de fortalecer sus interpretaciones y representaciones del pasado.

La propuesta pedagógica de la licenciada en ciencias sociales e integrante del Colectivo de Historia Oral de Bogotá, Ingrid Lorena Torres Gámez, la cual difundió bajo el título “El conflicto armado en Colombia: un debate necesario desde la escuela” en el 2013, en el que vincula la historia oral como un paso para el reconocimiento de la Época de la Violencia en la escuela, parte de las herramientas de investigación cualitativas, con la inclusión de revisión de fuentes orales y escritas por estudiantes de un colegio de Cota (Cundinamarca). En la propuesta la investigadora buscó no solo el reconocimiento de la fuente oral, de otros actores sociales, sino la formación de sujetos crítico-reflexivos frente a la realidad que viven.

Para enseñar el conflicto ella tuvo en cuenta tres elementos. El reconocimiento de un conflicto armado en el país y la necesidad de trabajar con los testimonios de los actores

para reelaborar las causas y consecuencias. Segundo, el conflicto armado como proceso de larga duración, en el cual se visualiza que éste se ha modificado pero sigue existiendo y, tercero, el conflicto como resultado de las necesidades básicas insatisfechas de la sociedad.

La propuesta pedagógica partió de la pregunta de cómo interrogar la memoria en medio de un ejercicio histórico, buscando que sus estudiantes alcanzaran los logros de analizar las causas y consecuencias de la violencia bipartidista que se generó en Colombia en la segunda mitad del siglo XX, y mostrar interés por conocer y explicar los eventos ocurridos durante la época de la Violencia. Para ello planteó actividades como mapas conceptuales elaborados por el docente y los estudiantes, las entrevistas, los cuadros genealógicos de la violencia, la observación de imágenes y lugares de la memoria, análisis de la geografía del conflicto y la elaboración de conclusiones por parte de los estudiantes.

La propuesta tuvo en cuenta actividades como el manejo de fuente oral mediante la entrevista a una persona que haya vivido durante la mitad del siglo XX con la intención de indagar aspectos relevantes sobre Bogotá y la vida cotidiana durante el conflicto. Posteriormente los estudiantes debían elaborar una crónica con la información que encontraron y a su vez localizar los hechos de forma cronológica, promoviendo el Pensamiento cronológico de los estudiantes al potenciar la construcción de otros movimientos, problemáticas dentro del contexto. Así mismo, buscaba mejorar el análisis de los discursos, no sólo de los testimonios de los entrevistados, sino también mediante el uso de imágenes o monumentos que permitieran a los estudiantes extraer elementos discursivos de la existencia de las memorias oficiales y subalternas, escapando así de la memoria hegemónica promovida por los textos escolares.

De esta forma, ella logro avanzar en el desarrollo del pensamiento histórico en sus estudiantes, dando un lugar importante a la oralidad en la construcción histórica, permitiendo que los estudiantes entendieran los diversos usos de la memoria que tienen los sujetos en la construcción de su verdad y de la verdad colectiva. A su vez, logró entre los estudiantes el reconocimiento, distinción y diferenciación de los actores del conflicto. Esta investigación se construye en un referente para esta investigación al momento de emplear la historia oral como estrategia didáctica para abordar La Violencia Bipartidista, al rescatar los testimonios orales de los familiares y/o vecinos de los estudiantes, posibilitando el

reconocimiento de los allegados de los estudiantes como sujetos históricos, trascendiendo la enseñanza de la historia en la básica secundaria. Además de implementar la interpretación de los estudiantes del conflicto a partir de la historia oral, la cual en la aplicación de la unidad didáctica de esta investigación se empleó como pretexto para promover la empatía histórica.

El trabajo de grado de Gloria Inés Rengifo Cifuentes para optar como Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia, la cual fue aplicada en una institución de Medellín, que título “Formación del pensamiento histórico a partir del análisis de obras de arte pictóricas: una propuesta didáctica de las ciencias sociales” (2014), tuvo como pregunta inicial ¿cómo utilizar las obras de arte pictóricas como recurso didáctico de las Ciencias Sociales para contribuir a la formación del pensamiento histórico de un grupo de estudiantes del grado quinto de educación básica primaria? Para responder este interrogante aplicó una propuesta didáctica basada en la interpretación de las obras de arte de la artista antioqueña, Débora Arango, enmarcadas en el período de La Violencia.

En el desarrollo de la investigación se tuvieron en cuenta elementos de la indagación en campo, mediante prácticas experimentales que permitieron la confrontación teórica con la praxis, aplicando la metodología crítica y el análisis de datos. La investigadora encontró en los estudiantes la construcción de hipótesis, de interpretaciones críticas y contextualizadas de las obras, la re-significación de los acontecimientos sociales presentes en las obras, las cuales permitieron a los estudiantes relacionar el pasado con el presente y viceversa; simulando la actividad del historiador a partir del análisis de las imágenes y sus discusiones de si éstas podían ser una fuente histórica; estimulando el aprendizaje de la causalidad y explicación histórica. Así mismo los estudiantes se reconocieron como parte de la historia colectiva del país. Esta propuesta didáctica aporta en la presente investigación el empleo de obras pictóricas relacionadas con La Violencia Bipartidista como una forma de indagar las ideas previas de los estudiantes en cuestión, así como la verificación de este tipo de ideas con la formación de las competencias del pensamiento histórico.

La difusión de las investigaciones nacionales me permiten visualizar cómo se ha trabajado el pensamiento histórico y la memoria histórica referente a La Violencia Bipartidista, evidenciando que se han implementado propuestas pedagógicas y didácticas al

respecto, que resaltan el papel de la historia oral como una propuesta didáctica alternativa a la construcción del conocimiento de la memoria oficial, y a su vez el uso de las obras de arte para fomentar la construcción del conocimiento en los educandos. Así mismo se logra determinar cómo La Violencia Bipartidista se sigue abordando desde la muerte del caudillo liberal, Jorge Eliecer Gaitán y la posterior ola de violencia que azotó a la capital del país; pero en el caso de la transformación de la vida cotidiana en Antioquia, desde la relación con el otro, de cómo vecinos empezaron a ser enemigos, de establecer si los familiares y allegados comprendían el por qué de la violencia, aún falta por ser explorado, situación que se espera subsanar mediante la presente investigación que involucrará diversas fuentes históricas en procura de formar el pensamiento histórico en los estudiantes, y fundamentalmente, la empatía histórica como estrategia didáctica para comprender los sucesos del pasado del contexto específico.

3. ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

En los currículos de Ciencias Sociales La Violencia Bipartidista (1946-1958), el enfrentamiento político, económico y social entre el partido Liberal y Conservador tiene un capítulo especial. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de los maestros para enseñar las causas y consecuencias de la Violencia Bipartidista en Colombia, especialmente en el departamento de Antioquia, una cantidad considerable de estudiantes del grado noveno de la I.E. San Pío X, sede Rubicón, presentan dificultades para establecer relaciones entre este hecho histórico y la situación actual del país.

Una de las dificultades para que los estudiantes establezcan las relaciones entre el pasado con el presente, es la enseñanza tradicional de las Ciencias Sociales. Las clases magistrales han formado el carácter pasivo de los estudiantes, quienes no sólo esperan que el docente planee las clases sino también que realice análisis por ellos. La segunda dificultad es la cantidad de temas abordados dentro del currículo escolar de Ciencias Sociales, situación que repercute en la enseñanza de este conflicto en un corto período, cayendo prácticamente en la ejecución de una o dos actividades, que por lo general son trabajadas con los libros de textos. La tercera dificultad es abordar el conflicto con las herramientas aportadas por los libros de textos, los cuales deben responder a diversas temáticas en poco espacio, suministrando información corta que plantea, en la mayoría de ocasiones, preguntas con respuestas explícitas en la lectura referenciada. Y la cuarta dificultad es la apatía de varios estudiantes por las clases de sociales, quienes manifiestan la carencia de sentido práctico de las temáticas estudiadas. Estos factores repercuten en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, quienes presentan dificultades para comprender, analizar el conflicto bipartidista y relacionarlo con su entorno inmediato.

Por consiguiente, se hace necesario replantear el proceso de enseñanza hacia otras formas dinámicas y autónomas que lleven a los estudiantes a ser protagonistas de la construcción de su aprendizaje, contextualizando el conflicto a partir de la historia oral como estrategia didáctica en las clases de Ciencias Sociales, posibilitando, así, el

reconocimiento de sus familiares y/o allegados como sujetos históricos, así como la implementación de otras fuentes históricas que permitan superar el libro de texto como única herramienta de enseñanza, con el objetivo de formar el pensamiento histórico de los estudiantes, especialmente una de sus competencias, la empatía histórica. Sin embargo, ¿cómo formar la empatía histórica en estudiantes de grado noveno a partir de La Violencia Bipartidista en Antioquia?, fue la pregunta clave que surgió para esta investigación.

4. JUSTIFICACIÓN

La historia política de Colombia ha tenido como protagonistas a dos grandes partidos políticos: el Liberal y el Conservador. Desde la creación de ambos partidos, a mediados del siglo XIX, los miembros de éstos se han enfrentado por administrar el Estado, llegando incluso al uso de la fuerza durante gran parte del siglo XIX y mediados del XX. La Violencia Bipartidista (1946-1958) fue el último gran conflicto entre los dos partidos. No obstante, pese a la importancia de La Violencia Bipartidista en la historia reciente de Colombia, una cantidad considerable de estudiantes no logran comprender las razones del conflicto ni establecer relaciones con la actual realidad del país.

Por ello, se busca dinamizar la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación de los estudiantes del grado noveno como protagonistas de su propio aprendizaje, al transformar su rol de estudiantes pasivos a activos, con el propósito de privilegiar en ellos el desarrollo de habilidades que fomenten su pensamiento histórico a partir de la contextualización de la Violencia Bipartidista en Antioquia. La necesidad de enseñar la historia desde otro punto de vista, que supere la enseñanza tradicional, permitirá trascender el uso del libro de texto como la única fuente para abordar la temática, posibilitando la implementación de la historia oral como estrategia didáctica en procura de mejorar la participación de los estudiantes, la comprensión de los efectos de este conflicto en su contexto inmediato, además de favorecer la crítica de fuentes al confrontar la veracidad de los testimonios orales con otras fuentes, puesto que la fuente oral si bien puede clasificarse como una fuente primaria no deja de tener dificultades en cuanto a su intencionalidad o parcialidad; pese a estas circunstancias es útil para construir una propuesta narrativa una vez que sean evaluadas, situadas en su contextos y validadas (Éthier *et al.*, 2010).

La aplicación de una unidad didáctica sobre La Violencia Bipartidista en Antioquia posibilitó generar en los estudiantes un aprendizaje en profundidad, fomentando el reconocimiento de los familiares y/o vecinos de los estudiantes como actores históricos a través de la historia oral como pretexto para formar su pensamiento histórico, en especial la

competencia de la empatía histórica. Además, la aplicación de la unidad didáctica buscó reconocer la evolución conceptual de los estudiantes frente al conflicto, al reconocer sus ideas previas y la transformación de éstas con el desarrollo de la propuesta de enseñanza.

Para Duit (2006) la investigación dentro del aula permite agudizar el pensamiento, dirigir la atención hacia los problemas importantes, cuestionar las ideas preconcebidas, fomentar el debate y estimular la curiosidad. Es así como el estudiante construye su propio conocimiento encima del saber preexistente, el principal punto de partida para guiar su aprendizaje.

El reconocimiento de las ideas previas en los estudiantes es útil en cuanto a que éstas dirigen su proceso de información y posterior interpretación de las ideas aportadas por el docente u otros actores de su aprendizaje. Sin embargo, reconocer sus ideas previas no es suficiente para que ellos alcancen un aprendizaje, se necesita de un cambio metodológico por parte del docente, en el que se exponga al estudiante a emitir sus respectivas hipótesis en repetidas ocasiones, realizar investigaciones, analizar los resultados y evaluarlos con sus ideas previas. De esta forma los estudiantes aplican la organización, comparación y obtención de sus propias conclusiones para su propio aprendizaje, fomentando en ellos mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje (Campanario & Otero, 2000).

La ejecución de una propuesta de investigación dentro del aula en las clases de Ciencias Sociales favorece la formación del pensamiento histórico en el estudiante, quien se enfrentaría a pensar el pasado a partir del uso de fuentes, la contextualización de los conceptos estudiados y a la confrontación de las interpretaciones construidas por él mismo mediante narraciones y explicaciones complejas (Éthier *et al.*, 2010), (Plá & Pérez, 2013).

Para pensar históricamente el estudiante requiere de varias competencias, las cuales no han sido asimiladas por estos estudiantes: la construcción de la conciencia histórico-temporal, (la cual relacione pasado con presente visualizando el futuro); segundo las formas de representación de la historia, (se alcanza a través de la narración histórica y la explicación causal e intencional); tercero la imaginación/creatividad histórica, (desarrollar capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico); y cuarto el aprendizaje de la interpretación histórica (interpretación de las

fuentes y el conocimiento del proceso de la construcción de la ciencia histórica)

(Santisteban, 2010).

Estas competencias se logran alcanzar a partir del uso de la diversidad de fuentes por parte del estudiante. Las fuentes históricas se convierten en elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje al posibilitar la superación de la estructura de los libros de texto, permitiendo conocer otras voces más próximas al hecho, la reconstrucción de la historia, la clasificación y confrontación de fuentes, favoreciendo la riqueza de la enseñanza aprendizaje (Santisteban, 2011).

La formación de la empatía histórica sobre la Violencia Bipartidista en Antioquia, propuesta que se inscribe en la subcategoría de Espacio-Tiempo del Pensamiento Social Crítico de la línea de investigación en didáctica de las ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Manizales, permitirá trascender la enseñanza tradicional hacía una enseñanza crítica y situada en un contexto específico, al implementar la historia oral como pretexto para desarrollar la empatía histórica de los estudiantes y el reconocimiento de sus allegados como sujetos históricos. La aplicación de esta unidad didáctica brindará la posibilidad a los estudiantes de ser partícipes en la construcción de su propio aprendizaje, al tiempo de implementar fuentes históricas que permitan la confrontación de éstas por parte de los estudiantes, buscando desarrollar sus propias representaciones de los hechos históricos y la contextualización de éstos a partir de su imaginación histórica, al tiempo que cuestionen su pasado y presente. De esta forma se busca formar las competencias del pensamiento histórico, especialmente la empatía histórica, en procura de formar ciudadanos conscientes de las transformaciones de sus propios contextos regionales y nacionales.

5. REFERENTE TEÓRICO

5.1 Didáctica de las ciencias sociales: la Historia y el conjunto de disciplinas vinculadas en la enseñanza de las Ciencias Sociales han sufrido en los últimos años replanteamientos que pretenden fortalecer la didáctica de las ciencias sociales. El objetivo es afianzar el proceso de enseñanza-aprendizaje que escape, por una parte, al modelo de transmisión, y por otra, permitan a los estudiantes establecer conexiones teórico-prácticas entre las concepciones abordadas dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales con las problemáticas que afrontan en su contexto inmediato. Así, los estudiantes comprenderán que la Historia, al igual que toda ciencia, es un discurso coherente, un proceso de construcción, sujeta a cambios ideológicos y paradigmáticos, que responde a planteamientos que surgen de un momento histórico concreto.

La didáctica de las ciencias sociales pretende, entonces, generar soluciones a los obstáculos generados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, dinamizando la enseñanza, una vez que el docente deja de ser el centro del conocimiento y el estudiante se convierte en sujeto activo de su proceso de aprendizaje, al construir su saber, superando, así, su visión de la historia como un producto absoluto y acabado (Zaragoza, 1995), (Velasco & Castaño, 2004). La didáctica brinda la posibilidad de resignificar los contenidos, los métodos y las prácticas docentes, convirtiéndose en una oportunidad para generar curiosidad, reflexión, proposición, argumentación y acercamiento a los procesos investigativos por parte de los estudiantes, permitiendo, en el caso de la enseñanza de la Historia, aprender a pensar históricamente. De esta forma, se pretende trascender la enseñanza de los conceptos de primer hacia los de segundo orden, favoreciendo la interpretación de los estudiantes de los hechos históricos a partir del trabajo con fuentes orales, escritas o visuales, ejercicio que les permite la clasificación y análisis de fuentes, así como la construcción de sus propias narrativas históricas, fortaleciendo el proceso de aprendizaje de los estudiantes sobre la Violencia Bipartidista en Antioquia.

5.2 Pensamiento Histórico: por lo regular, la enseñanza de la historia en la educación básica se concentra en los conceptos de primer orden, los contenidos, y no en los de segundo orden, los metaconceptos que posibilitan pensar históricamente: causa, consecuencia, tiempo histórico, entre otros, que favorezcan en el estudiante la construcción de sus propias interpretaciones históricas (Plá, 2013). El pensamiento histórico es la posibilidad que tienen las personas de comprender e interpretar la historia para construir sus propias representaciones del pasado y contextualizar los hechos históricos. Para pensar históricamente se requiere valorar críticamente las fuentes de información y las interpretaciones ideológicas que se realizan de los acontecimientos históricos, comprender los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el presente (Carretero & Montanero, 2008) (Pagès, 2009).

Según Antoni Santisteban (2010) existen cuatro competencias del pensamiento histórico: la primera, la construcción de la consciencia histórico-temporal, aquella que posibilite la relación del pasado con el presente visualizando el futuro; la segunda, las formas de representación de la historia, a partir de la narración histórica se evidenciará la explicación causal e intencional; la tercera, la imaginación/creatividad histórica, pretende generar las capacidades para la empatía y el pensamiento crítico-creativo mediante el análisis histórico; y la cuarta, el aprendizaje de la interpretación histórica, a través de la interpretación de las fuentes y el conocimiento del proceso de la construcción de la ciencia histórica.

La empatía histórica es la principal competencia que se quiso formar y fortalecer en la aplicación de la unidad didáctica. Esta competencia posibilita en los estudiantes la imaginación de circunstancias históricas que escapen a las disposiciones afectivas acerca de un lugar o personaje histórico, además de enfrentarse a un problema en el cual debe confrontar sus conocimientos adquiridos, manifestando su grado de comprensión y nociones enseñadas mediante ejercicios de recreación que permitan hacer presente un pasado que ya no está presente (Domínguez, 1986), (Hernández & Trepát, 1992), (Cuesta, 2008), (Sáiz, 2013).

De acuerdo con Jorge Sáiz (2013) existen cuatro niveles de la empatía histórica. En el primero, la comprensión nula, no existen contenidos históricos en los relatos de los estudiantes. En la comprensión baja, el segundo nivel, prima la experiencia, los valores y

las actitudes del presente por encima de los referentes históricos. En el tercer nivel, la comprensión media, se emplean contenidos históricos aunque de forma descriptiva y poco creativa, contrario al cuarto nivel, la comprensión histórica, en donde se aplican contenidos históricos que permiten imaginar nuevas situaciones históricas. Apoyado en esta clasificación se pretendió indagar si una unidad didáctica centrada en la formación de esta competencia, posibilitaría que los estudiantes alcancen la comprensión histórica, y logren recrear circunstancias históricas que pudieron vivir sus conocidos durante la Violencia Bipartidista.

5.3 La Violencia Bipartidista en Antioquia: el enfrentamiento entre los miembros de los partidos políticos Liberal y Conservador que se presentó en Colombia (1946-1958), tuvo diversas causas y consecuencias a lo largo del territorio nacional. En Antioquia, por ejemplo, en la primera fase de La Violencia (1946-1953) se radicalizaron las posiciones ideológicas de los militantes conservadores, quienes apoyados por directrices de los entonces gobernadores, comenzaron a perseguir políticamente a los miembros del partido Liberal, llegando incluso a acciones de hecho: golpizas, detenciones arbitrarias y asesinatos; situación que desencadenó en la organización de los movimientos guerrilleros, conformados por campesinos y militantes del partido Liberal, y la posterior organización de la contra-chusma, conformados por militantes del partido Conservador, quienes buscaban acabar con las guerrillas liberales.

El enfrentamiento político-militar entre los miembros de ambos partidos transformaría la situación social, política y económica en Antioquia, uno de los departamentos más afectados por la violencia. En el departamento las principales zonas que padecieron la violencia fueron las periféricas, donde se presentó la violencia severa que implicó violaciones a mujeres delante de sus familias, torturas, mutilación de extremidades y asesinatos. Las muertes clasificadas con la violencia llegaron a superar más de 4000 muertes entre 1949-1953, la mitad de éstas sucedieron en los municipios de Dabeiba, Puerto Berrío, Urao, Cañasgordas y Remedios, y el 43% de éstas ocurrió en el occidente antioqueño, en donde está ubicada la población de Cañasgordas (Roldán, 2003).

La Violencia Bipartidista desencadenó en un acuerdo sin precedentes entre los partidos políticos para alternarse la Presidencia y compartir el poder durante el Frente Nacional (1958-1974). Sin embargo, este conflicto transformó la vida de miles de campesinos en Antioquia, generando una importante ola de migración del campo a la ciudad en busca de salvar sus vidas, así como de nuevas oportunidades laborales. Por consiguiente, se pretendió que los estudiantes indaguen a sus familiares y/o conocidos cuáles fueron las causas y consecuencias que ellos padecieron durante la Violencia Bipartidista, como pretexto para formar la empatía histórica en los estudiantes.

5.4 Unidad didáctica: es una forma de planificación de la enseñanza-aprendizaje que busca en un tiempo determinado alcanzar un objetivo determinado mediante la secuenciación de contenidos. De acuerdo con Neus Sanmartí (2000) existen algunos criterios para diseñar una Unidad Didáctica. El primero es la definición de objetivos, establecer qué es importante enseñar y cómo enseñarlo. El segundo es la selección de contenidos, qué tipo de contenidos se deben enseñar que posibiliten los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, que favorezcan la relación entre el mundo científico, la ciencia escolar y su significatividad social; proceso que implica necesariamente una transposición didáctica. El tercero es la organización y secuenciación de los contenidos, corresponde a la distribución de éstos en el tiempo y la selección de temáticas secuenciales. El cuarto son los criterios para la selección y secuenciación de actividades, momento que busca establecer los niveles de intervención de las actividades, las cuales se pueden clasificar en actividades de exploración o iniciación, de introducción de variables o reformulación de problemas iniciales, y actividades de síntesis y estructuración del conocimiento. El quinto son los criterios para la selección y secuenciación de las actividades de evaluación que corresponden a los momentos de la evaluación y autoevaluación, actividades que permiten evidenciar la valoración de los aprendizajes. Y el sexto son los criterios para la organización y gestión del aula que promuevan el aprendizaje, la comunicación y el intercambio de puntos de vista.

A partir de la aplicación de una unidad didáctica se pretendió indagar las ideas previas de los estudiantes sobre la Violencia Bipartidista en Antioquia, además de fomentar su

pensamiento histórico, buscando generar sus propias interpretaciones históricas acerca de los respectivos hechos históricos del conflicto, especialmente mediante la creación de sus propias narrativas históricas, que posibiliten la comprensión de un pasado que afrontaron sus familiares y/o conocidos. La presente unidad didáctica pretendió a través de cuatro grandes actividades, formar la imaginación histórica, con la intención de evidenciar avances en las narrativas de los estudiantes con el fin de alcanzar la empatía histórica contextualizada, el nivel más avanzado de esta competencia del pensamiento histórico, además de corroborar la transformación de las ideas previas de los estudiantes.

6. OBJETIVOS

Objetivo general:

Formar la empatía histórica en estudiantes de grado noveno sobre La Violencia Bipartidista en Antioquia.

Objetivos específicos:

- Diagnosticar las ideas previas de los estudiantes acerca de la Violencia Bipartidista a partir de algunas obras de Débora Arango.
- Potenciar el pensamiento histórico en los estudiantes, en especial la empatía histórica, mediante el uso de fuentes primarias y secundarias implementadas en una unidad didáctica.
- Evaluar la evolución de las competencias del pensamiento histórico, en especial la empatía histórica, a partir de las narrativas de los estudiantes.

7. METODOLOGÍA

La elaboración y aplicación de una unidad didáctica que fomente en los estudiantes las competencias del pensamiento histórico, permitió realizar una investigación de enfoque cualitativo acerca de la Violencia Bipartidista en Antioquia (1946-1958), posibilitando a los estudiantes realizar un estudio de caso, que les permita contextualizar los efectos de ésta en su entorno inmediato al trabajar con diversas fuentes, especialmente las fuentes visuales, los testimonios de época (escritos u orales), e interpretaciones de historiadores y sociólogos sobre el conflicto.

La unidad de trabajo está conformada por diez estudiantes del grado noveno de la I.E. San Pío X, sede Rubicón, colegio rural del municipio de Cañasgordas, Antioquia, localidad que sufrió de forma directa e indirecta la Violencia Bipartidista. Pese a esta circunstancia, los estudiantes desconocen la situación que vivenciaron sus familiares y/o vecinos en otro momento histórico al presente. Por ende, se pretendió que los estudiantes comprendieran las causas y consecuencias de esta violencia, y se formaran en las competencias del pensamiento histórico.

El docente recogió la información a través del diseño de guías (instrumento para identificar ideas previas, análisis documental, análisis pictórico), que favoreció el análisis interpretativo de las actividades realizadas por los estudiantes, especialmente de aquellas relacionadas con el tiempo histórico y la empatía histórica, las categorías centrales del estudio. A partir de la tipología desarrollada por Jorge Sáiz (2013), que clasifica la empatía histórica en cuatro niveles de comprensión: nula, baja, media e histórica (ver Anexo I C); se pretendió mediante cuatro grandes narrativas de los estudiantes evidenciar la formación y el fortalecimiento de la empatía histórica. Para visualizar los avances en la imaginación histórica de los estudiantes el docente realizó una matriz en excel, en la cual se pudo corroborar la cantidad de estudiantes que empiezan paulatinamente a fortalecer esta competencia del pensamiento histórico y alcancen la comprensión histórica, superando anacronismos y enfoques experienciales del presente; factores que permitieron al docente

realizar un posterior análisis histórico desde la perspectiva del enfoque crítico. Entre las principales técnicas que se emplearon en la aplicación de la unidad didáctica se encuentran:

- Entrevistas semiestructuradas a los familiares y/o allegados de los estudiantes con el fin de que éstos pudieran identificar las razones y consecuencias del conflicto en su contexto inmediato. Así se vinculó la historia oral como estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales, posibilitando la reconstrucción de acciones pasadas con enfoques biográficos.
- Análisis documental de fuentes primarias y secundarias, permitiendo a los estudiantes identificar los efectos de la Violencia Bipartidista, generando, a su vez, la confrontación entre ambas fuentes, iniciándolos en el proceso de crítica de fuentes, incluidos los testimonios orales.
- Análisis de obras pictóricas relacionadas con la época de la Violencia Bipartidista de la artista plástica Débora Arango.
- Ejercicios de narrativas históricas que pretendieron desarrollar en los estudiantes la recreación de las circunstancias históricas que vivieron sus familiares y/o allegados, que formen la empatía histórica, la principal competencia del pensamiento histórico que se procuró fortalecer en la ejecución de la unidad.

7.1 Diseño de la investigación: la aplicación de la unidad didáctica se desarrolló en tres fases: elaboración, implementación y sistematización.

a) Fase de elaboración:

- Selección de obras pictóricas de la artista antioqueña Débora Arango relacionadas con la Violencia
- Selección de fuentes escritas en libros escolares para abordar la Violencia
- Elección de documentos escritos por investigadores sobre la Violencia
- Elaboración de la Unidad Didáctica para la formación del pensamiento histórico a estudiantes del grado noveno.

b) Fase de Implementación:

- Socialización de la propuesta de la Unidad Didáctica a los estudiantes del grado noveno.

- A partir de obras pictóricas de Débora Arango se exploraron las ideas previas de los estudiantes acerca de la Violencia.
- Análisis de información en los libros escolares e investigaciones históricas respecto a la Violencia Bipartidista.
- Construcción de preguntas para indagar a sus familiares y/o allegados sobre su participación en La Violencia Bipartidista.
- Realización, transcripción y organización de la información suministrada por los entrevistados.
- Comparación de la veracidad de la fuente oral con trabajos realizados por historiadores del conflicto, construcción de su primera narrativa histórica.
- Realización y socialización de narrativas históricas por parte de los estudiantes donde desarrollaron su empatía histórica.
- Resignificación de ideas previas a partir de las mismas obras de Débora Arango.
- Valoración de los estudiantes sobre la propuesta implementada.

c) Fase de sistematización:

- Sistematización de las producciones escritas de los estudiantes
- Análisis de los resultados
- Valoración de la incidencia de la Unidad Didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Presentación de la ponencia y divulgación de los resultados de la propuesta didáctica

7.2 Intervención didáctica: se realizaron cuatro fases comprendidas en diagnóstico e identificación de obstáculos, planeación de la unidad didáctica, aplicación de ésta y evaluación del logro de los objetivos propuestos en la unidad didáctica.

a) Diagnóstico e identificación de obstáculos: a partir de las obras pictóricas de la artista plástica Débora Arango, se abordaron las ideas previas de los estudiantes acerca de la Violencia Bipartidista, permitiendo al docente diagnosticar el nivel del conocimiento de los

estudiantes acerca de la temática e identificar los principales obstáculos relacionados con las competencias del pensamiento histórico.

b) Planeación de la unidad didáctica: se pretendió que los estudiantes mediante un pequeño ejercicio de indagación a fuentes orales reconozcan a sus familiares y/o allegados como sujetos históricos, al tiempo de incentivar en ellos la crítica de fuentes necesaria en todo proceso de investigación histórica al confrontar y complementar la información proporcionada por la fuente oral con el trabajo de fuentes secundarias. De esta forma los estudiantes estuvieron en la posibilidad de recrear las circunstancias históricas que padecieron sus conocidos a partir de narrativas históricas, las cuales evidenciaron sus niveles de dominio de la empatía histórica.

c) Aplicación de la unidad didáctica:

- Trabajo de conceptualización sobre la Violencia Bipartidista
- Visualización de la película *Cóndores no entierran todos los días*
- Realización de entrevistas semiestructuradas a familiares y/o allegados acerca de la Violencia Bipartidista en el municipio.
- Análisis de obras pictóricas, de fuentes primarias y secundarias sobre la Violencia Bipartidista
- Ejercicios narrativos que vinculen las competencias del pensamiento histórico, especialmente la empatía histórica

d) Evaluación del logro de los objetivos: al finalizar la implementación de la unidad didáctica los estudiantes identificaron sus propios aprendizajes a través de tres preguntas: ¿qué aprendí?, ¿cómo lo aprendí?, ¿qué deje de aprender?, trabajo que sirvió de insumo para indagar los diferentes tipos de dominio alcanzados por los estudiantes. Así mismo, mediante el ejercicio de contrastación de ideas previas se pudo evidenciar si hubo o no una evolución conceptual por parte de los estudiantes. Finalmente, con base en las narrativas históricas desarrolladas por los estudiantes, se confrontaron los niveles de apropiación de las competencias del pensamiento histórico, en especial, de la empatía histórica.

8. RESULTADOS

8.1 Formación de la empatía histórica sobre la Violencia Bipartidista en Antioquia

La primera actividad que buscó formar la empatía histórica de los 10 estudiantes de grado noveno consistió en recrear los sucesos del 9 de abril de 1948. Para ello los estudiantes observaron la acuarela, *Masacre del 9 de abril* (1948, 77 x 57 cm), de la artista plástica, Débora Arango, con el objetivo de seleccionar uno de los personajes presentes en la obra e imaginar los sucesos que éste debió afrontar durante la masacre.

Débora Arango (1907-2005), fue una artista antioqueña considerada una de las pioneras del arte en Colombia. En varias de sus obras se observa una fuerte denuncia social, especialmente en sus cuadros sobre la época de La Violencia (1946-1963). En *Masacre del 9 de abril*, una de las representaciones más importantes sobre El Bogotazo, la artista plástica recrea a una masa irrazonable, descontrolada, furibunda por el asesinato del caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán, que se levanta contra las autoridades políticas, militares y religiosas, pero que sería reprimida brutalmente por los soldados (Shuster, 2011).

Para el análisis de las narrativas de los estudiantes se tuvo en cuenta la tipología aportada por Sáiz (2013), en la cual retoma los aportes sobre de la enseñanza de la empatía histórica de la corriente anglosajona (Shemilt, Ashby, Lee, et al.) y la catalana (Pagès, Santisteban, González, et al.). Para Sáiz existen cuatro niveles de comprensión de la empatía histórica: nula, baja, media e histórica (ver tabla No. 1).

Tabla No. 1: Niveles de comprensión histórica en las redacciones de los estudiantes sobre la obra, *Masacre del 9 de abril*

Nivel	Criterio	Cantidad
Uno	Comprensión nula. Ausencia de contenidos históricos	4
Dos	Comprensión baja. Aporte de escasos contenidos históricos o de contenidos descontextualizados y presencia de referentes (actitudes, experiencias, valores) del presente (empatía cotidiana, presentista, experiencial)	6
Tres	Comprensión media. Utiliza contenidos históricos directamente referidos en el enunciado del ejercicio aunque de forma descriptiva y poco creativa (empatía histórica simple)	0
Cuatro	Comprensión histórica. Aplica contenidos históricos del enunciado de forma creativa, aporta información más allá del enunciado y/o imagina nuevas situaciones históricas posibles (empatía histórica contextualizada)	0

Los estudiantes que realizaron el ejercicio se pueden ubicar en los niveles más bajos de la empatía histórica. En cuatro de las narraciones no existen contenidos históricos, ni siquiera alusiones que eran claras desde el título de la obra, sólo describen, superficialmente, el sufrimiento de las víctimas: “A Jorge Robledo lo llevan en camilla, intentan sacarlo, pero la gente imposibilita el paso, siguen atacando con picos, palas y machetes que antes de esto ayudaban al progreso de Colombia, pero ahora son las armas con que se ataca al pueblo”, “Estoy asustado, ha empezado una masacre aquí. Estoy atrapado en una línea de sentimientos y acompañado por mis compañeros sacerdotes. Aunque apenas ha empezado ya hay muerte y destrucción”. Los otros seis, en cambio, se encuentran en la comprensión baja al reconocerse como personas que estaban presentes en los hechos que se desencadenaron después de la muerte del caudillo liberal, Jorge Eliécer Gaitán: “El 9 de abril estuve yo en una masacre donde todos se mataban entre ellos mismos. Para poder defenderme tuve que asesinar a varias personas”, “Fue en aquella masacre del 9 de abril donde yo solo era una pobre y humilde monja. Ese día estábamos en

una misa cuando llegaron y nos atacaron con palos y escopetas, cogían a las personas que estaban allí y las mataban”. En sus narraciones son escasos los contenidos históricos, en las cuales se evidencian las experiencias de los personajes durante la masacre, pero no logran establecer diferencias temporales entre el presente de los estudiantes con el momento histórico recreado en la pintura, ni tampoco establecer, pese a que en la pintura se observaba la leyenda “Viva Gaitán”, referencias a los motivos que ocasionaron la masacre, incluso para ellos la masacre, al parecer, fue más por asuntos religiosos que políticos (ver anexo I, narrativas 1 a 4).

La segunda actividad sobre la empatía histórica se desarrolló luego de la explicación acerca de qué es la empatía histórica y cuáles son sus niveles de comprensión. Además se contextualizó qué fue la Violencia Bipartidista, especificando algunas causas y consecuencias de ésta, ambientando el conflicto en el contexto municipal de los estudiantes con la lectura de una carta escrita el 5 de junio de 1953 por el director del periódico *El Colombiano*, dirigida al gobernador de Antioquia. En la misiva se llamaba la atención del poder de los líderes de la contrachusma en el municipio de Cañasgordas, quienes tenían “la noble misión de sostener al gobierno y salvar al partido conservador”, razón por la cual ajusticiaban a sus opositores políticos sin que la fuerza pública hiciera nada para detenerlos.

La película de Francisco Norden, *Cóndores no entierran todos los días* (1984), basada en la novela homónima de Gustavo Álvarez Gardeazábal, en la cual se narra la transformación de la vida cotidiana en una localidad del Valle del Cauca a causa de la Violencia Bipartidista, fue el pretexto para confrontar a los estudiantes, en procura de fomentar su empatía histórica con dos preguntas claves: ¿qué harías si fueras liberal durante la época de La Violencia, cómo afrontarías la persecución que éstos sufrieron?

Durante el ejercicio se tomó posición por los miembros del partido liberal, por una razón específica, la clara persecución que sufrieron en el transcurso de la película por Los Pájaros, el grupo liderado por León María Lozano. En este segundo ejercicio los estudiantes empezaron a superar la ausencia de contenidos históricos en sus narraciones, pero continuaban, en la mayoría de los casos, utilizando contenidos históricos descontextualizados, sin establecer diferencias entre el momento histórico narrado en la película con el presente: “Yo era un campesino que me dedicaba al trabajo, vivía en un

pueblo muy humilde y sencillo con mi madre y hermana, hasta que comenzó la guerra entre los conservadores y liberales. Todo empezó porque los conservadores querían mandar en aquel pueblo, mataban niños, ancianos, violaban a las mujeres, después las mataban” (ver tabla No. 2).

Tabla No. 2: Niveles de comprensión histórica en las redacciones de los estudiantes sobre la película, *Cóndores no entierran todos los días*

Nivel	Criterio	Cantidad
Uno	Comprensión nula. Ausencia de contenidos históricos	0
Dos	Comprensión baja. Aporte de escasos contenidos históricos o de contenidos descontextualizados y presencia de referentes (actitudes, experiencias, valores) del presente (empatía cotidiana, presentista, experiencial)	5
Tres	Comprensión media. Utiliza contenidos históricos directamente referidos en el enunciado del ejercicio aunque de forma descriptiva y poco creativa (empatía histórica simple)	2
Cuatro	Comprensión histórica. Aplica contenidos históricos del enunciado de forma creativa, aporta información más allá del enunciado y/o imagina nuevas situaciones históricas posibles (empatía histórica contextualizada)	3

A su vez, un grupo minoritario de estudiantes, comenzó a poner en funcionamiento su imaginación histórica, recreando nuevas situaciones históricas posibles en sus narrativas, situación que permitió clasificar sus narraciones en el último nivel de la empatía histórica, la comprensión histórica (ver anexo II, narrativas 1 a 4). En estas tres narrativas se puede percibir por parte de los estudiantes el reconocimiento de los militantes de los partidos políticos tradicionales de Colombia como los principales actores de la Violencia Bipartidista, y especialmente la gradual transformación de la vida cotidiana de las personas que desencadenaría en enfrentamientos y venganzas entre los partidarios de los partidos Liberal y Conservador. De igual forma, las narrativas de los estudiantes que alcanzaron la

comprensión histórica escapan a las actitudes presentistas y/o emocionales, predominantes en las narraciones de sus otros compañeros de curso, recreando un pasado que ya no está presente, permitiendo al lector imaginar las posibles circunstancias históricas que debieron afrontar los liberales durante el conflicto: “Ya hoy es 14 de abril de 1948, hace cinco días fue terriblemente asesinado nuestro caudillo liberal. Mi corazón se encuentra lleno de rencor y odio, pues la muerte de Jorge Eliecer Gaitán deja al partido a la deriva, nos deja en las manos de esos godos hijueputas que de nuevo buscan acabar con nosotros, con el partido liberal”, “mi padre me dijo que yo ya estaba grandecito, que podía entender las cosas y me conto que en ese tiempo habían dos grandes partidos políticos: “el liberal” y “el conservador”, que los liberales durante muchos años estuvieron en el poder, pero que ahora eran los conservadores quienes lo estaban”.

Una de las razones que explican la progresión en las narrativas históricas de los estudiantes es la socialización de la empatía histórica y sus diversos niveles de comprensión. Actividad que le permitió a los estudiantes identificar las características de esta competencia del pensamiento histórico, a la par de evidenciar las diferencias entre cada uno de sus niveles. Sin embargo, la principal razón es el empleo del cine como estrategia de fuente histórica. Si bien en el anterior ejercicio también se empleó una fuente visual como estrategia para impulsar la empatía histórica, la obra pictórica, comparada con el cine, es estática; y a los estudiantes, quienes no están habituados a observar minuciosamente los elementos presentes dentro de una obra plástica, les costó ver algunos elementos que les permitiera precisar las razones y/o los actores de la Violencia Bipartidista.

La tercera actividad sobre la empatía histórica se realizó después de la presentación del Capitán Franco, a quien los estudiantes debían escribirle una carta apoyando o rechazando su causa. Juan de Jesús Franco Yepes (1905-1959) era un antiguo sargento del ejército y ex cabo de la policía, quien a causa de las represiones políticas de los militantes del partido conservador, auspiciadas por el candidato y posterior presidente de Colombia, Laureano Gómez, se convertiría en el “jefe supremo” del Comando Guerrillero del Suroeste de Antioquia. La guerrilla liberal comandada por el Capitán Franco, combatió en diversas zonas del suroeste, donde tenía su base militar (Urrao), el occidente, Urabá, y el norte de Antioquia, llegando incluso a luchar en parte del Chocó.

El Capitán Franco escribió una serie de cartas entre 1949-1958, donde manifestó su pensamiento, sus ideales democráticos y orientaciones militares; en las que se narran “los acontecimientos, protagonistas y significados que tuvieron lugar en las localidades antioqueñas que sufrieron la destrucción y el derramamiento de sangre como resultado de un enfrentamiento que no tuvo vencedores ni vencidos” (Mesa, 2009, p. 87).

De las cartas escritas por el Capitán Franco se seleccionaron tres con la intención de que los estudiantes establecieran sus propios criterios sobre el accionar político-militar de este líder guerrillero. En las tres cartas el Capitán Franco instruye a sus subalternos sobre estrategias militares, realiza algunas prohibiciones a sus tropas, al tiempo que narra los motivos que lo llevaron a alzarse en armas y los niveles de sevicia de los militantes del partido conservador contra los partidarios del liberalismo. Además se ilustró con algunas fotografías los horrores cometidos por la contrachusma y la guerrilla liberal con asentamiento en el corregimiento de Camparrusia, Dabeiba (Antioquia); así mismo se precisó en el mapa del departamento de Antioquia las principales zonas de control de los actores del conflicto.

En el tercer ejercicio de la empatía histórica, las narraciones de los estudiantes se ubicaron por partes equitativas en la comprensión media e histórica (ver tabla No. 3). La principal razón de trascender la comprensión nula y baja de la empatía histórica fueron las cartas del Capitán Franco, las cuales permitieron a los estudiantes identificar aspectos históricos mediante el relato testimonial de un actor privilegiado de los hechos, al igual que la precisión conceptual sobre la guerrilla liberal (Chusma) y sus adversarios militantes del partido conservador, apoyados por la policía (Contrachusma), principales actores de la Violencia Bipartidista en Antioquia.

Pese a los avances en la formación de la empatía histórica en los estudiantes, cinco de ellos utilizaron referencias históricas en sus narraciones, pero se conformaron con relacionar el dolor que padeció el Capitán Franco, al sufrir las persecuciones de los conservadores, con otras víctimas de este partido político, sin realizar una profunda descripción que le permitiera al lector identificar las causas de estas persecuciones o el apoyo y/o rechazo a las políticas del Capitán Franco: “Desde ésta le doy gracias por lo que

hiciste por nosotros aquel día que a mi familia los iban a matar, tú nos ayudaste con tu ejército, y nosotros sin saber para dónde irnos, y tú nos ayudaste”.

Tabla No. 3: Niveles de comprensión histórica en las cartas de los estudiantes al Capitán Franco

Nivel	Criterio	Cantidad
Uno	Comprensión nula. Ausencia de contenidos históricos	0
Dos	Comprensión baja. Aporte de escasos contenidos históricos o de contenidos descontextualizados y presencia de referentes (actitudes, experiencias, valores) del presente (empatía cotidiana, presentista, experiencial)	0
Tres	Comprensión media. Utiliza contenidos históricos directamente referidos en el enunciado del ejercicio aunque de forma descriptiva y poco creativa (empatía histórica simple)	5
Cuatro	Comprensión histórica. Aplica contenidos históricos del enunciado de forma creativa, aporta información más allá del enunciado y/o imagina nuevas situaciones históricas posibles (empatía histórica contextualizada)	5

Esta situación contrasta con las narraciones de sus otros cinco compañeros, quienes se ubicaron en el tiempo histórico determinado, de un espacio específico antioqueño para apoyar la causa del líder guerrillero, al tiempo de reconocer a los principales actores de la violencia y el padecimiento de las víctimas: “si no fuera por su ayuda, no sabría que fuera de nosotros porque la contrachusma nos quería destruir nuestro hogar”, “Porque soy liberal lo apoyo y estoy de acuerdo con la guerrilla que has conformado, porque así podrás defender al pueblo liberal que se encontraba desamparado y sufriendo por culpa de los conservadores”. Así sus narrativas históricas evidenciaban elementos conceptuales, que permitían verificar la comprensión del pasado y el aprendizaje de los estudiantes, al recrear un contexto histórico que pudieron afrontar algunos de los simpatizantes del Capitán Franco (ver anexo III, cartas 1 a 5).

La última actividad de la empatía histórica consistió en escribir un cuento en primera persona sobre la Violencia Bipartidista en Cañasgordas. Antes de escribir el cuento los estudiantes debían realizar una entrevista semiestructurada a dos familiares y/o vecinos, quienes padecieron los estragos de la violencia. Era la primera ocasión que los estudiantes se enfrentaban a realizar una entrevista, indagando elementos históricos de un pasado que afrontaron sus allegados. Así que fue necesario presentar elementos sobre qué es una entrevista y la importancia de realizar una guía de preguntas para orientar ésta. Cada estudiante debía elaborar dos preguntas que quería realizarle a su entrevistado, las cuales fueron socializadas en el grupo, complementadas con las de otros estudiantes para, finalmente, seleccionar las mejores preguntas (ver tabla No. 4).

Tabla No. 4: Base de preguntas para realizar durante la entrevista

No.	Pregunta
1	¿Cuál es su nombre, y cuántos años tiene?
2	¿Usted es de Cañasgordas?, si no lo es, ¿en dónde nació, por qué y cuándo vino a Cañasgordas?
3	¿Usted es militante de qué partido, su familia era del mismo partido político?
4	¿Por qué cree que ese partido político es importante, qué piensa del otro partido político?
5	¿Cuál es su versión sobre por qué empezó la Violencia Bipartidista?
6	¿Usted o su familia se vieron afectados por la Violencia Bipartidista, de qué forma?
7	¿Usted qué piensa de la chusma, o la guerrillera liberal?
8	¿Usted qué piensa de la contrachusma, o de aquellos conservadores que luchaban contra la chusma?
9	¿Existían enemistades políticas entre los habitantes de Cañasgordas y los pueblos aledaños?
10	¿Qué influencia tuvo la iglesia católica en la Violencia Bipartidista?

La mayoría de las personas entrevistadas coincidieron en que la Violencia Bipartidista transformó su cotidianidad. Algunos de los familiares de los entrevistados perdieron sus vidas, fueron violadas, mientras otros debieron huir al monte, hacia otros municipios o radicarse en la ciudad para salvaguardar sus vidas. En sus narraciones se mezclan recuerdos personales con elementos históricos sobre el origen de la violencia, persistiendo en su memoria que las principales causas de la violencia fueron la muerte del caudillo liberal, Jorge Eliécer Gaitán y la llegada al poder de políticos conservadores: Mariano Ospina Pérez y Laureano Gómez. En sus recuerdos se puede ver el enfrentamiento entre la chusma y la contrachusma, la cual repercutió en las veredas y los corregimientos de Cañasgordas, generando un desplazamiento entre municipios, a donde debían ir a refugiarse los conservadores (Cañasgordas) y los liberales (Dabeiba y Frontino) (ver anexo IV, entrevistas 1 a 5).

Si bien las personas entrevistadas tenían sus posiciones personales acerca de la Violencia Bipartidista, éstas permitieron a los estudiantes conocer información privilegiada de testigos presenciales de los hechos históricos, reconociendo, a su vez, a familiares y/o allegados como sujetos históricos; la contextualización del conflicto en sus propias veredas o corregimientos de Cañasgordas, información que pudo ser corroborada con otras fuentes, especialmente con algunos fragmentos de *Lo que el cielo no perdona*, escrita por el padre Fidel Blandón Berrío (1916-1981), pero publicada bajo el seudónimo de Ernesto León Herrera (1954) para proteger su integridad y evitarse enemigos políticos.

Sin embargo, el descubrimiento de la autoría del padre Blandón lo hizo acreedor de importantes enemigos en los gobiernos de turno y en la jerarquía de la iglesia católica, situación que lo llevó a dejar el hábito y a cambiar su nombre en reiteradas ocasiones para salvaguardar su vida (Casadiego, 1996). No era para menos, en su obra el autor narra los atropellos de la policía conservadora, auspiciada por el entonces gobernador de Antioquia, Dionisio Arango Ferrer (1885-1968), de algunos gamonales y líderes de la contrachusma del occidente antioqueño contra los seguidores del partido Liberal; los miles de muertos que debieron recoger el padre Blandón y otros sacerdotes en el monte o de las orillas de los ríos, arriesgando sus propias vidas en medio de los enfrentamientos de la chusma y la contrachusma, con el fin de darles cristiana sepultura a sus fieles. La lectura de este libro

estuvo prohibida durante varios años por la Iglesia Católica, en él se difunden algunas de las misivas del Capitán Franco, fragmentos de la prensa de la época, testimonios de combatientes y de la población civil, además de complementar con fotografías los niveles de sevicia a los cuales llegaron los victimarios durante el conflicto.

El acercamiento de los estudiantes a estas dos fuentes explica, en parte, los resultados satisfactorios de sus narrativas, al imaginar nuevas situaciones históricas que pudieron afrontar las personas durante la Violencia Bipartidista en el occidente antioqueño, especialmente en Cañasgordas, en donde “ya se vivía la violencia en 1950 entre liberales y conservadores en las veredas” (ver tabla No. 5). Otra de las razones de los resultados radica en la acción sostenida en el tiempo de la formación de esta competencia del pensamiento histórico, afianzando la imaginación histórica contextualizada de los estudiantes, posibilitando su comprensión histórica acerca de la Violencia Bipartidista.

Tabla No. 5: Niveles de comprensión histórica en los cuentos de los estudiantes sobre la Violencia Bipartidista

Nivel	Criterio	Cantidad
Uno	Comprensión nula. Ausencia de contenidos históricos	0
Dos	Comprensión baja. Aporte de escasos contenidos históricos o de contenidos descontextualizados y presencia de referentes (actitudes, experiencias, valores) del presente (empatía cotidiana, presentista, experiencial)	0
Tres	Comprensión media. Utiliza contenidos históricos directamente referidos en el enunciado del ejercicio aunque de forma descriptiva y poco creativa (empatía histórica simple)	3
Cuatro	Comprensión histórica. Aplica contenidos históricos del enunciado de forma creativa, aporta información más allá del enunciado y/o imagina nuevas situaciones históricas posibles (empatía histórica contextualizada)	7

En las narrativas de los estudiantes se puede evidenciar el dolor de algunos personajes que sufrieron las persecuciones políticas, que conllevaría al desplazamiento hacia otras localidades, así como la muerte de familiares. Pero sus narrativas no se conforman con recrear las experiencias de dolor de sus personajes, o el nivel de sevicia de los victimarios durante el conflicto, sino que trascienden estos elementos en procura de aportar al lector elementos históricos y geográficos del conflicto en su municipio.

Las narraciones de los estudiantes recrean un contexto sociopolítico en Cañasgordas, en donde “(...) se veía como los conservadores mataban a los liberales y para desaparecer los cuerpos los tiraban al río”. La imagen recurrente de la aparición de los cadáveres en dos de los ríos municipales, Riosucio y Chuza, en donde eran devorados por gallinazos, mientras esperaban ser rescatados por un sacerdote “que era muy querido pero a la vez lambón”, demuestra la contextualización de la violencia en el municipio, en medio de la angustia de sus habitantes que afrontaron “tiempos horribles, llenos de angustia, de miedo, de desesperación, en los que la contrachusma estaba acabando a todas las familias que fueran chusmeros”, pues “los contrachusmeros, esas ratas conservadoras, buscaban con ansias a mis familiares liberales para matarlos de la forma más cruel y violenta que pueda haber” (ver anexo V, cuentos 1 a 5).

La estrategia de emplear documentos de la época y la fuente oral como incentivo para impulsar la imaginación histórica de los estudiantes, posibilitó que éstos comprendieran la violencia en su contexto inmediato. Así los estudiantes rescataron elementos históricos narrados en *Lo que el cielo no perdona* y por sus familiares y/o vecinos durante las entrevistas, que les sirvieron para reconstruir, a partir de su imaginación histórica, los hechos históricos que afrontaron sus personajes en medio de la Violencia Bipartidista, especialmente la transformación de la cotidianidad entre vecinos veredales y municipales, quienes fueron, en últimas, los grandes perdedores del conflicto.

8.2 De la formación de la empatía histórica al pensamiento histórico

El pensamiento histórico es la posibilidad que tienen las personas de comprender e interpretar la historia para construir sus propias representaciones del pasado y contextualizar los hechos históricos. Pero el abuso de los libros de textos por parte de los

docentes es una de las principales razones que imposibilitan la formación de este pensamiento, el cual requiere, en parte, de la implementación sistemática de otro tipo de fuentes que incidan en el aprendizaje de los estudiantes.

Durante la aplicación de la unidad didáctica la primera actividad que se implementó fue la identificación de ideas previas de los estudiantes acerca de la Violencia Bipartidista. Los estudiantes interpretaron cuatro obras de la artista plástica Débora Arango (*Masacre del 9 de abril*, *El cementerio de la chusma*, *La salida de Laureano*, y *Rojas Pinilla*), y construyeron una posible secuencia de imágenes acerca de los hechos históricos.

El arte pictórico como estrategia didáctica para abordar conceptos y acontecimientos históricos, constituye una propuesta de interpretación y construcción de significados culturales en los espectadores. Así la imagen puede ser usada para la reconstrucción del pasado y la explicación de éste, convirtiéndose en una fuente histórica, en una imagen histórica (Ramos & Ríos, 2014). La imagen histórica posibilita la formación del pensamiento histórico al permitir al estudiante superar la descripción y representación de los fenómenos sociales hacia una explicación causal, en procura de re-significar el momento histórico que recrea la obra y, también, del artista cuando materializó ésta (Rengifo, 2014).

Masacre del 9 de abril (1948)



El cementerio de la chusma (1951)



La salida de Laureano (1953)



Rojas Pinilla (1957)



En *Masacre del 9 de abril*, Débora Arango recrea a una masa furibunda por el asesinato del caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán, que se levanta contra las autoridades, pero que sería reprimida brutalmente por los soldados. En *El cementerio de la chusma* realiza una clara denuncia de los crímenes de las bandas conservadoras, “los pájaros o chulos” representados encima de la puerta de entrada al cementerio, quienes empezaron a asesinar sistemáticamente a sus opositores políticos. En *La salida de Laureano*, recrea la llegada al poder del general Gustavo Rojas Pinilla el 13 de junio de 1953, golpeando con la culata de su rifle a un sapo, mientras Laureano Gómez, representado como un gran sapo, es cargado en una litera por cuatro chulos hacía el destierro (Shuster, 2011). En *Rojas Pinilla* es claro el arrepentimiento de la pintora, quien, como muchos de sus contemporáneos, pensaron que el general era la solución al conflicto bipartidista, pero sus diferentes acciones presidenciales lo convirtieron prontamente en un dictador. En el cuadro, Rojas Pinilla aparece acompañado de otros sapos militares, encima de unas hienas que custodian unas bolsas de dinero en medio de unas víboras, convirtiéndose la obra en una denuncia a la corrupción.

Las obras fueron seleccionadas porque integran un conjunto de hechos históricos relacionados con la Violencia Bipartidista, pero éstos no fueron reconocidos por los estudiantes. En las descripciones de los estudiantes se observan sus interpretaciones sobre

la angustia, el miedo, el dolor, la corrupción, el triunfo y la muerte de los personajes presentes en las obras, conformándose con narrar las acciones de éstos sin preguntarse por el trasfondo histórico de las obras (ver anexo VI, análisis de obras 1 a 4).

Así mismo presentaron dificultades para reconocer los diferentes momentos históricos sobre la Violencia Bipartidista. De los 10 estudiantes del grupo, sólo dos lograron establecer una secuencia acorde a los sucesos históricos. No obstante, en las argumentaciones de los dos estudiantes de por qué organizaron la secuencia de esta forma, se puede constatar que no son conscientes de las relaciones de causa-efecto entre los diversos sucesos. Por tanto, su secuencia es más un acierto ligado al azar que a la causalidad histórica y al desarrollo de su pensamiento histórico (ver tabla No. 6).

Tabla No. 6: Construcción de secuencia de imágenes a partir de las obras de Débora Arango

No.	Obra	Argumentación	Estudiante
1	Masacre del 9 de abril	Yo coloqué las imágenes así porque para mí lo primero que sucedió fue la masacre del 9 de abril, después el cementerio de la chusma porque fue donde enterraron a todos los muertos. La salida de Laureano porque hay alegría y la de Rojas Pinilla [...].	Yuri
2	El cementerio de la chusma		
3	La salida de Laureano		
4	Rojas Pinilla		
No.	Obra	Argumentación	Estudiante
1	Masacre del 9 de abril	Creo que es la más conveniente porque tiene coherencia	Juan David
2	El cementerio de la chusma		
3	La salida de Laureano		
4	Rojas Pinilla		

Sin embargo, la paulatina formación de la empatía histórica sobre la Violencia Bipartidista en Antioquia, apoyada en fuentes visuales, escritas y orales, posibilitó la generación de avances en el pensamiento histórico de los estudiantes, especialmente en las

competencias de la representación e interpretación histórica, sin llegar a generar una conciencia temporal-histórica, debido a que las características que conforman esta competencia se distancian, en parte, de la formación de la empatía histórica.

El tratamiento de diversas fuentes históricas propició la confrontación de los estudiantes sobre los hechos históricos, favoreciendo las explicaciones causales y sus formas de representación del conflicto. Aunque algunos estudiantes se concentraron, exclusivamente, en las consecuencias del conflicto en la población civil, sin tener en cuenta la periodización de las etapas de la Violencia Bipartidista, la cual “(...) fue una guerra que causó muchas desgracias, donde las personas se veían obligados a salir de sus tierras, donde casi todos los días aparecían personas muertas como degolladas o mutiladas, violaban a las mujeres, todas las familias vivían llenas de miedo, desesperación, casi no dormían, les tocaba dormir en el monte, aguantar hambre y frío”; otros, en cambio, alcanzaron a establecer ambas etapas, “la primera a comienzos de los años 30 con el regreso de los liberales al poder, y la segunda, que se inició en 1946 y se agudizó tras el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán”, reconociendo la agudización del conflicto después del asesinato del caudillo liberal en 1948, que ocasionó El Bogotazo y “generó más conflicto, se crearon la chusma y la contrachusma”, grupos que azotarían al occidente antioqueño, así como la posterior creación del Frente Nacional, que sirvió “para que se acabara la violencia, pretendiendo organizar la temporada presidencial para los partidos” (ver anexo VII, narrativas 1 a 5).

Las narrativas de los estudiantes acerca de qué fue la Violencia Bipartidista, realizada en la parte final de la aplicación de la unidad didáctica, constatan los significativos avances en el pensamiento histórico de los estudiantes. Situación que se refleja en la re-significación de sus ideas previas. En la primera actividad de la formación de la empatía histórica que consistía en recrear los sucesos del 9 de abril de 1948, basados en la obra de Débora Arango, *Masacre del 9 de abril* (1948), sus narraciones describían el sufrimiento de las víctimas sin ninguna alusión a los contenidos históricos; pero al regresar a la obra, después de la formación de la empatía histórica de los estudiantes, sus contextualizaciones históricas mejoraron ostensiblemente, reconociendo el rol protagónico del caudillo liberal: “a Jorge Eliécer Gaitán le propinaron varios balazos que acabaron con su vida, sólo se escucha el lamento de las mujeres y la fuerza con que los hombres golpean a aquel que

atentó contra la vida del caudillo”; así como el dolor de sus seguidores: “iba para la plaza de mercado cuando escucho la algarabía de la gente, ¡Mataron a Gaitán!, ¡mataron a Gaitán!, mis ojos de inmediato se llenaron de lágrimas”; recreando los momentos de zozobra que sufrieron algunos gaitanistas en los minutos posteriores al asesinato: “ya no tenemos quién hable por nosotros, qué vamos a hacer, no tenemos valor para pelear si al que nos impulsaba lo acaban de matar, qué será de nosotros los liberales”. Las representaciones históricas de los estudiantes recrean los momentos que desencadenarían la alegría de unos pocos y el sufrimiento de muchos en las horas y días posteriores al asesinato de Gaitán; corroborando la transformación de sus ideas previas, la comprensión de los hechos históricos a través de la recreación de un posible pasado que afrontaron los liberales con la muerte del caudillo (ver anexo VIII, narrativas 1 a 4).

Las narrativas de los estudiantes que afianzaron su empatía histórica, si bien no posibilitaron la conciencia temporal-histórica desde la perspectiva de construcción de futuro, si promovieron el reconocimiento de los estudiantes de los elementos del pasado de un contexto específico, evidenciando en sus narrativas la sucesión de los hechos históricos, al igual que la identificación de los cambios entre el presente con el pasado, en busca de la construcción de escenarios y reconstrucción de hechos históricos; facilitando, así, la representación del pasado y la contextualización de los hechos históricos, circunstancias que contribuyeron a la formación de su pensamiento histórico.

9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de la investigación demuestran que una acción sostenida en el tiempo propicia la asimilación de los estudiantes de la empatía histórica, corroborando, así, que esta competencia del pensamiento histórico es una habilidad cognitiva que permite a través de la imaginación histórica controlada suponer la reconstrucción imaginada de contextos históricos (Sáiz, 2013).

A su vez, la enseñanza de la empatía histórica posibilita trascender los conceptos de primer orden, los contenidos, al igual que la superación del libro de texto como instrumento de enseñanza-aprendizaje, al emplear diversas fuentes para fomentar su imaginación histórica. Pese a que los documentos de la época, la fuente oral y el cine posibilitaron el reconocimiento de elementos históricos que permitieron a los estudiantes imaginar nuevas situaciones históricas, se percibe una dificultad en los estudiantes al momento de interpretar y contextualizar los elementos presentes en una imagen histórica, caso de la obra de Débora Arango, *Masacre del 9 de abril* (1948). Esta situación permite identificar que es necesario emplear el uso de imágenes históricas como estrategia didáctica para abordar conceptos, acontecimientos históricos, que impulsen la reconstrucción del pasado, en procura de re-significar el momento histórico que recrea la obra y la comprensión por parte del estudiante del contexto sociopolítico del artista al momento de concebirla (Carretero & González, 2008), (Ramos & Ríos, 2014), (Rengifo, 2014).

Así que es importante continuar la formación del manejo de fuentes históricas en los estudiantes, especialmente de las imágenes históricas, impulsando no sólo la interpretación o la clasificación de las fuentes, sino la confrontación y crítica de éstas; circunstancia, esta última, que faltó asimilar por parte de los estudiantes. Así mismo se requiere sostener acciones en el tiempo que afiancen la comprensión histórica, al igual que establecer conexiones entre la empatía histórica y la conciencia histórico-temporal, que facilite la relación entre el pasado, el presente y el futuro, brindando a los estudiantes, desde la perspectiva de la ucronía, pensar en el futuro, al crear un futuro que pudo ser (Santisteban, 2010).

10. CONCLUSIONES

La aplicación de una unidad didáctica que buscó formar la empatía histórica de los estudiantes, posibilitó ver los paulatinos avances en la imaginación histórica y la contextualización de la Violencia Bipartidista en el occidente antioqueño; corroborando, así, que la empatía histórica es una habilidad cognitiva que permite a través de la imaginación histórica controlada suponer la reconstrucción imaginada de contextos históricos (Sáiz, 2013).

Las actividades que promueven la empatía histórica generan la adopción por parte de los estudiantes de puntos de vista de personajes imaginarios o reales, estableciendo un sistema de valores, creencias, ideologías y de circunstancias históricas que pudo afrontar su personaje en un momento histórico específico, evidenciando, a su vez, una explicación histórica en sus narrativas. Así mismo estas actividades permiten la confrontación del conocimiento de los estudiantes sobre el pasado mediante ejercicios de recreación, superando los anacronismos, construyendo sus respectivas interpretaciones históricas a partir de sus imaginaciones contextualizadas (Domínguez, 1986), (Cuesta, 2008), (Sáiz, 2013).

Las cuatro actividades que impulsaron la formación de la empatía histórica (*Masacre del 9 de abril*, *Cóndores no entierran todos los días*, Cartas al Capitán Franco y Cuentos sobre la Violencia Bipartidista), demuestran que una acción sostenida en el tiempo propicia la asimilación de los estudiantes de esta competencia del pensamiento histórico.

Los resultados entre las primeras y las últimas actividades de los estudiantes evidencian los progresos en la comprensión de la empatía histórica, superando las dificultades iniciales de ausencias de contenidos históricos hacia niveles de comprensión histórica, que posibilitaron a los estudiantes recrear circunstancias históricas de un pasado que ellos no vivieron, pero que está presente en sus narrativas (ver tabla No. 7).

Tabla No. 7: Niveles de empatía histórica en los cuatro ejercicios de los estudiantes

No.	Niveles de empatía histórica	Actividades			
		1	2	3	4
1	Comprensión nula	4	0	0	0
2	Comprensión baja	6	5	0	0
3	Comprensión media	0	2	5	3
4	Comprensión histórica	0	3	5	7
Total		10	10	10	10

Los alcances de la comprensión histórica, el nivel más alto de la empatía histórica, por parte de varios estudiantes en las últimas tres actividades, evidencian la interpretación de los hechos históricos, así como la diferenciación entre el pasado y el presente, manteniendo una distancia temporal entre ambos, y la comprensión de las características específicas de ese pasado (González, et al., 2009).

Una de las razones de la progresión de las narrativas históricas de los estudiantes fue la presentación sobre qué es la empatía histórica y cuáles son sus niveles de comprensión. Los estudiantes identificaron los criterios de cada nivel de la empatía histórica, en procura de reconocer las falencias de sus narrativas, subsanando la ausencia de contenidos históricos, de elementos presentistas o experienciales, recreando un posible contexto histórico del pasado, que demostrará la comprensión histórica del fenómeno estudiado.

Otra de las razones fue la superación del libro de texto como instrumento de enseñanza-aprendizaje y el empleo de diversas fuentes para fomentar la imaginación histórica de los estudiantes. La enseñanza de la historia a partir del uso de fuentes históricas es una oportunidad para enseñar a los estudiantes a seleccionar e interrogar la veracidad de las fuentes, propiciando la lectura histórica mediante el análisis de éstas y la creación de sus propias narrativas basadas en la interpretación de las evidencias del contexto histórico específico (Sáiz, 2014).

Las fuentes visuales, bien sea imágenes pictóricas o materiales cinematográficos, ilustran o relatan los sucesos históricos, contextualizando éstos, posibilitando la comprensión por parte de los estudiantes (Carretero & Montanero, 2008). A los

estudiantes, habituados a ver cine, se les facilitó el reconocimiento de elementos históricos en la proyección de la película *Cóndores no entierran todos los días* (1984). En cambio, el primer acercamiento de los estudiantes a la pintura de Débora Arango, *Masacre del 9 de abril* (1948), demostró una lectura ingenua por parte de ellos, en la que no establecieron el contexto o la intencionalidad de la artista al plasmar su obra. Pero la recreación del contexto sociopolítico que inspiró a la artista a concebir la obra y el trabajo con otras fuentes escritas y orales implementadas en la unidad didáctica, permitió a los estudiantes, en el momento de resignificación de la obra, reconocer los elementos históricos presentes en ella, demostrando así, una contextualización de la información contenida en la fuente misma (Carretero & González, 2008).

La estrategia de emplear documentos de la época y la fuente oral como incentivo para motivar la imaginación histórica de los estudiantes, impulsó que éstos comprendieran la Violencia Bipartidista en su contexto inmediato, Cañasgordas (Antioquia); y los posteriores avances en los niveles de la empatía histórica. Las cartas del Capitán Franco, los apartes de *Lo que el cielo no perdona*, y las entrevistas a sus familiares y/o vecinos facilitaron el rescate de elementos históricos, que sirvieron a los estudiantes para imaginar nuevas situaciones históricas que pudieron afrontar sus personajes, principalmente, la transformación de la cotidianidad entre vecinos veredales y/o municipales durante la Violencia Bipartidista.

No obstante, no todos los estudiantes lograron alcanzar la comprensión histórica de los diversos hechos que desencadenaron la Violencia Bipartidista, encontrando dificultades en la clarificación conceptual sobre la chusma y la contrachusma, la contextualización e imaginación de los hechos históricos, circunstancias que incidieron en sus narrativas. Pese a ello, más de la mitad de los estudiantes pudieron imaginar nuevas situaciones históricas a partir de sus propias interpretaciones de los hechos.

La formación de la empatía histórica sobre la Violencia Bipartidista en Antioquia, generó, a la vez, avances en el pensamiento histórico de los estudiantes, quienes lograron identificar los elementos característicos de un contexto específico, estableciendo cambios entre el presente con el pasado, la sucesión de hechos históricos, la construcción de escenarios y la reconstrucción de hechos a partir de su imaginación histórica. A su vez, la

enseñanza de la historia mediante fuentes históricas permitió la formación de la interpretación y representación histórica de los estudiantes, al conocer otras voces cercanas a los hechos, fortaleciendo sus explicaciones causales acerca del conflicto.

Sin embargo, es importante continuar la formación del manejo de fuentes históricas en los estudiantes, especialmente las imágenes históricas, impulsando no sólo la interpretación o la clasificación de las fuentes, sino la confrontación y crítica de éstas; circunstancia, esta última, que faltó asimilar por parte de los estudiantes. Así mismo se requiere sostener acciones en el tiempo que afiancen la comprensión histórica, al igual que, de acuerdo con Santisteban (2010), establecer conexiones entre la empatía histórica y la conciencia histórico-temporal, que facilite la relación entre el pasado, el presente y el futuro, brindando a los estudiantes, desde la perspectiva de la ucronía, pensar en el futuro y la creación de un futuro que pudo ser.

11. RECOMENDACIONES

La formación de la empatía histórica requiere de acciones sostenidas de enseñanza de esta competencia del pensamiento histórico, sólo así los estudiantes estarán en la posibilidad de avanzar de superar sus dificultades iniciales en procura de alcanzar una imaginación histórica contextualizada.

El afianzamiento de la comprensión histórica por parte de los estudiantes, el último nivel de la competencia histórica (Sáiz, 2013), se puede lograr cuando el docente supera la evaluación numérica hacia una formativa, en la cual la retroalimentación adquiere un grado de importancia para los estudiantes en esa búsqueda de recrear un pasado que ellos no vivenciaron.

Durante la enseñanza de la empatía histórica el docente debe emplear diversas fuentes históricas que impulsen la interpretación de los hechos por parte de los estudiantes, superando el libro de enseñanza como único instrumento de enseñanza-aprendizaje, y fomentando la imaginación histórica de sus estudiantes. Así los estudiantes estarán en capacidad de interpretar, clasificar y confrontar diversas fuentes.

Es importante que la formación de la empatía histórica se enseñe desde los niveles inferiores de la básica secundaria para empezar a establecer las conexiones entre esta competencia del pensamiento histórico y la conciencia histórico temporal, que les posibilite a los estudiantes relacionar el pasado, el presente y un futuro alternativo a los hechos históricos que crearon nuestro presente.

12. REFERENCIAS

- Aponte Otálvaro, Jorge Enrique (2012). Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 153-164.
- Campanario, Juan Miguel & José C. Otero (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (2), 155-169.
- Carretero, Mario & Manuel Montanero (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2), 133-142.
- Carretero, Mario & María Fernanda González (2008). Aquí vemos a Colón llegando a América. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, 20 (2), 217-227.
- Casadiego Cáceres, Fernando (1996). Prologo. En Fidel Blandón Berrio, *Lo que el cielo no perdona* (9-18). Bogotá, Editorial Planeta.
- Chacón Chacón, Adriana (2009). Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad. *La investigación al servicio de una educación incluyente y de calidad en un mundo diverso y globalizado*. II congreso internacional y VII seminario internacional en educación, pedagogía y formación docente llevado a cabo en Medellín (pp. 231-239). Bogotá, Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica de Colombia.
- Cuesta, Virginia (2008). Una mirada a las prácticas de enseñanza de la historia desde el enfoque narrativo. *Práxis Educativa*, 3 (2) 169-181.
- Domínguez, Jesús. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía, *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.

- Duit, Reinders (2006). La investigación sobre enseñanza de las ciencias. Un requisito imprescindible para mejorar la práctica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 741-770.
- Éthier, Marc-André, Demers, Stéphanie & David Lefrancois (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria: una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 61-74.
- González, Neus, Henríquez, Rodrigo, Pagès, Joan & Antoni Santisteban (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En Ávila, R.M., Matozzi, I. (coord.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa*, AUPDCS, Bolonia, 283-291.
- González, Neus, Pagès, Joan & Antoni Santisteban (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico en el alumnado? En Pedro Millares Martínez, Sebastián Molina Puche & Antoni Santisteban Fernández (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales Volumen I* (pp. 221-231). Murcia: Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia, y Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Hernández Cardona, Francesc & Cristòfol Trepà (1992). Procedimientos en Historia, *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 60-64.
- Mesa Hurtado, Gustavo Adolfo (2009). Religión y la Violencia en los años cincuenta: las cartas del Capitán Franco. *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, 36 (2), 65-89.
- Pagès, Joan. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Plá, Sebastián & Margarita Pérez Caballero (2013). Pensar históricamente sobre el pasado en México, *Universidad Pedagógica Nacional, Clío & Asociados*, 17, 1-29.
- Plá, Sebastián (2013). Pensar históricamente: reflexiones para investigación en enseñanza de la historia. En Xavier Rodríguez Ledezama, Ariana Toriz y María del Carmen

- Acevedo (Comp.), *Memoria tercer encuentro nacional de docencia, difusión y enseñanza de la historia y primer encuentro internacional de la enseñanza*, (pp. 240-251). México, UPN.
- Ramos Pérez, Juan Carlos & Sandra Marcela Ríos Rincón (2014). Memoria, imagen y violencia: rastros de memoria colectiva en el arte pictórico. *Pensamiento, palabra y obra*, 11, 41-51.
- Rengifo Cifuentes, Gloria Inés (2014). Formación del pensamiento histórico a partir del análisis de obras de arte pictóricas: una propuesta didáctica de las ciencias sociales (tesis de Maestría en Educación). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Roldán, Mary (2003). *A sangre y fuego: la violencia en Antioquia, 1946-1953*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia y Banco de la República.
- Sáiz Serrano, Jorge (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO, *Clío*, 39, 1-20.
- Sáiz Serrano, Jorge (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 83-99.
- Sáiz Serrano, Jorge & Ramón López-Facal (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
- Sanmartí, Neus (2000). El diseño de unidades didácticas. En Perales Palacios, Francisco Javier & Pedro Cañal de León (coord.). *Didáctica de las ciencias experimentales: teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias* (pp. 239-266). Barcelona: Editorial Marfil,
- Santisteban Fernández, Antoni (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Memoria Académica, FaHCE: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Clío & Asociados* 14, 34-56.
- Santisteban Fernández, Antoni, González, Neus & Joan Pagès (2011). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *XXI simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales: metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, 1-10.

Shuster, Sven (2011). Arte y violencia: la obra de Débora Arango como lugar de memoria.

Revista de Estudios Colombianos, 37/38, 35-40.

Torres Gámez, Ingrid Lorena (2013). El conflicto armado en Colombia: un debate necesario desde la escuela. En Patricia Medina Melgarejo (Coord.), *Maestros que hacen historia/tejedores de sentido, entre voces, silencios y memorias: ¿cómo hacer cosas con oralidad-es?* (pp. 139-151). Aguascalientes, Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Velasco Peña, Gina Claudia & Ricardo Castaño Támara (2004). Enseñar historia, haciendo historia: enseñanza de la historia, solución de problemas e historia oral. *Vínculos, ciencia, tecnología y sociedad: un enlace hacia el futuro*, 1 (1), 1-17.

Zaragoza, Gonzalo (1995). La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente. *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, 7, 131-143.

13. ANEXOS

Anexo I: Narrativas acerca de la pintura de Débora Arango, *Masacre del 9 de abril*

Uno: [Sin título] (Juan David): nivel 1

“A Jorge Robledo lo llevan en camilla, intentan sacarlo, pero la gente imposibilita el paso, siguen atacando con picos, palas y machetes que antes de esto ayudaban al progreso de Colombia, pero ahora son las armas con que se ataca al pueblo. Quiero escapar de esta revuelta, pero este hombre ya se encuentra derrotado, no tiene fuerzas para continuar. Desde aquí se logra ver la maldad de la gente que ataca, a hombres, mujeres y niños matándonos por igual. Es solo la chusma que mancha sus manos con sangre de inocentes. Hoy solo quiero recordar cuando era joven y soñaba en un mundo mejor. Ya todo eso quedo atrás, y solo espero la muerte y que mi alma se aleje de mi cuerpo que era conocido con el nombre de Jorge Robledo”.

Dos: [Sin título] (Alejandra): nivel 1

“Estoy asustado, ha empezado una masacre aquí. Estoy atrapado en una línea de sentimientos y acompañado por mis compañeros sacerdotes. Aunque apenas ha empezado ya hay muerte y destrucción. Estoy tratando de escapar, pero no encuentro una solución. Llevo horas pensando, pero al fin encontré la solución para mí y los demás sacerdotes, tenemos que huir, por eso estoy saliendo por una ventana. Estoy muy asustado, si nos ven, nos pueden matar. Afortunadamente pudimos escapar, los demás no nos vieron. Nunca olvidaré este día, fue el peor tiempo y el peor día de mi vida”.

Tres: [Sin título] (Albany): nivel 2

“El 9 de abril estuve yo en una masacre donde todos se mataban entre ellos mismos. Para poder defenderme tuve que asesinar a varias personas. Yo era un sacerdote e intentaba escapar de allí con otros sacerdotes. De pronto sentí como un soldado me golpeaba con su arma, sentía mucho dolor en mi espalda y para poder sobrevivir tuve que matarlo, enfrentándome a él hasta quitarle su arma. Acababa de pasar un susto impresionante, cuando veo que la multitud de gente venía hacia nosotros los sacerdotes, lo que hice fue defenderme, pero uno de ellos logro cortarme el brazo. Por un momento mi mundo se acababa, pero retome fuerza y empecé a matar a esas personas sin importar si eran mujeres. Así fue como logre escapar de aquella tenebrosa y desagradable masacre”.

Cuatro: [Sin título] (Marina): nivel 2

“Fue en aquella masacre del 9 de abril donde yo solo era una pobre y humilde monja. Ese día estábamos en una misa cuando llegaron y nos atacaron con palos y escopetas, cogían a las personas que estaban allí y las mataban. Yo sólo me escondía en lugares de la iglesia, pero no era tan seguro, porque sabía que en algún momento me cogían y me mataban. En un momento vi unas personas muy buenas, las cuales me estaban ayudando a subir hasta la parte alta de la iglesia, en donde habían otras personas. Esas personas gritaban, lloraban, y pedían auxilio. Desde allí veía como otras personas se escondían al igual que yo para no

ser descubiertas y asesinadas. Esto transcurrió durante algunas horas, después de las cuales ya no quedaba nadie, sólo las personas que estábamos escondidas en la cima de la iglesia. Al fin pudimos bajarnos y escapar, pero no sabíamos si seguía la masacre”.

Anexo II: Narrativas acerca de la película, *Cóndores no entierran todos los días*

Uno: [Sin título] (Yuri): nivel 2

“Yo era un campesino que me dedicaba al trabajo, vivía en un pueblo muy humilde y sencillo con mi madre y hermana, hasta que comenzó la guerra entre los conservadores y liberales. Todo empezó porque los conservadores querían mandar en aquel pueblo, mataban niños, ancianos, violaban a las mujeres, después las mataban. Mi familia estaba muy preocupada por la situación. Una mañana muy temprano, tenía que ir a donde mi hermana, pero llevaba un mal presentimiento, rápido resolví lo que tenía que hacer y regresé a mi casa, al llegar encontré a mi madre le habían pegado cinco tiros, a mi hermana la habían violado. Y después la amarraron en un palo. Mi odio era más fuerte y decidí buscar al culpable de todo esto que era Juan Carlos Villa, el jefe de estos conservadores. Por la tarde lo vi en un bar brindando porque estaban acabando con todos los liberales, llegué y le quise disparar hasta completamente destrozarle todo su cuerpo, rápido cogí unas pocas cosas y escapé de aquel lugar ya que me estaban persiguiendo para matarme por matar a su jefe”.

Dos: [Sin título] (Juan David): nivel 4

“Ya hoy es 14 de abril de 1948, hace cinco días fue terriblemente asesinado nuestro caudillo liberal. Mi corazón se encuentra lleno de rencor y odio, pues la muerte de Jorge Eliecer Gaitán deja al partido a la deriva, nos deja en las manos de esos godos hijueputas que de nuevo buscan acabar con nosotros, con el partido liberal. Hace poco llegué a este podrido pueblo y los rumores ya comienzan, los cadáveres de liberales se acumulan en el cementerio, pues según las malas lenguas comenzó la violencia. Yo no creo en esa maricadas y estoy dispuesto a luchar por mi partido, pues es el futuro de mis hijos lo que me preocupa. Ya está de noche y los disparos en la casa de mis vecinos me alertan de que acabarán con todos. Esto me hace refugiarme en el monte con mi familia, ya tomé la decisión y no me quedaré aquí a esperar que los próximos muertos seamos nosotros: “soy liberal hijueputa”.

Tres: [Sin título] (María): nivel 4

“Era yo un pequeño de tan solo nueve años cuando mi padre y mi madre nos llevaban a mi hermano que aún estaba de brazos y a mí al monte en altas horas de la noche. Yo no me explicaba porque lo hacían, pero podía ver en sus ojos tristeza y miedo. Esas noches eran eternas para mí. Me hacía muchas preguntas. Quería saber por qué mis padres huían. Una de tantas noches pude escuchar cómo mis padres hablaban, mi padre le decía a mi madre que debíamos irnos lejos porque corríamos mucho peligro, que en cualquier momento nos iban a encontrar.

Esa misma noche quise aclarar todas mis dudas, le pregunté a mi padre “¿por qué huimos, por qué corremos peligro?, ¿quiénes nos iban a encontrar?, ¿acaso hicimos algo

malo?”, mi padre me dijo que yo ya estaba grandecito, que podía entender las cosas y me conto que en ese tiempo habían dos grandes partidos políticos: “el liberal” y “el conservador”, que los liberales durante muchos años estuvieron en el poder, pero que ahora eran los conservadores quienes lo estaban.

Al pasar esto, nosotros los liberales fuimos obligados a dejar nuestras tierras, porque así no seríamos asesinados. Me dijo “ahora entiendes porque estamos por acá en el monte, huyendo, yo no quise que a ustedes les pasara algo malo, ustedes son mi vida”.

Al amanecer viajamos a un pueblo liberal en el que nos brindaron protección, comida, alojamiento, nos tocó empezar de nuevo y con una gran tristeza y desconsuelo de saber que vivíamos tranquilos en nuestro pueblo, y que de un momento a otro nos tocó salir huyendo y sin nada”.

Cuatro: Conflicto entre liberales y conservadores (Albany): nivel 4

“Una tarde estaba con mi familia reunida, cuando sentí unos tiros cerca de mi casa, inmediatamente salí a ver qué sucedía, y vi a los hijos de mis vecinos llorando, les pregunté qué les había pasado, ellos me dijeron que habían matado a sus padres, sentí mucha rabia e impotencia porque esos godos estaban acabando con todos nosotros los liberales.

En mi casa vivía feliz con mi familia, pero después de aquel día, cuando mataron a mis vecinos, la paz de mi hogar se convirtió en miedo. Mi esposa me decía y rogaba para que huyéramos de allí, pero yo con mi terquedad no le prestaba atención a sus palabras y le decía que a mí me sacaban de mi casa pero muerto. Una mañana como de costumbre iba a salir de mi casa y al abrir la puerta, encontré un panfleto donde decía que debíamos salir de allí. No le quise decir nada a mi mujer para no preocuparla, arrugue el papel y lo bote, mientras pensaba que esos godos piensan que les tengo miedo, pero si guerra quieren guerra les doy, y me marche al trabajo, cuando regrese encontré a mi mujer tirada en el suelo, esos miserables godos me la habían violado y matado.

Después de enterrar a mi mujer junto a mi casa, furioso salí al pueblo a cobrar venganza con Bernardo Sánchez, el líder de esos miserables godos, pero no lo encontré, y al no encontrarlo más rabia me dio. Por mi mente sólo pasaba vengar la muerte de mi mujer como fuera. Cegado por el dolor, el odio y la rabia me conseguí un arma y me puse a vigilarlo a ver si estaba por ahí, pero aquel miserable no sé dónde se había metido porque no lo vi pasar en ningún momento.

Cuando ya eran las 9:00 pm decidí irme a casa y cuando iba en camino, bella sorpresa, me encontré a ese miserable y sin dejarlo que dijera alguna palabra le pegué un tiro en la cabeza, dejándolo todo tirado en el suelo como a una rata.

Él me mandó matar a mi mujer y yo lo maté a él, pensaba mientras regresaba a casa, y desde ese día, todo godo que se me acercaba, pum, le iba dando”.

Anexo III: Cartas al Capitán Franco

Uno: [S.F.] (Sindy): nivel 3

“Querido Franco le saludo para saber cómo te encuentras, solo era para decirte que me da mucho pesar todos los sufrimientos que pasaste en el monte con todos estos pobres vecinos que se encontraban muertos con sus hijos, y tú sin poder hacer nada, viendo a esta pobre gente sufriendo. Desde ésta le doy gracias por lo que hiciste por nosotros aquel día que a mi familia los iban a matar, tú nos ayudaste con tu ejército, y nosotros sin saber para dónde irnos, y tú nos ayudaste. Ya que tú te encuentras en la cárcel y no estás con nosotros, quiero expresarte que estarás en nuestros corazones porque nos ayudaste mucho cuando más lo necesitábamos, y así en este momento no nos puedas ayudar porque estás en la cárcel, quiero agradecerte por todo”.

Dos: “Ciudad de Frontino, 29 de septiembre de 1950 (Diego): nivel 4

Buen día honorable capitán Franco, la presente es para agradecerle el apoyo que nos brindó a nosotros los campesinos liberales, si no fuera por su ayuda, no sabría que fuera de nosotros porque la contrachusma nos quería destruir nuestro hogar. A mí hija me la violaron al frente de mí, a mi esposa la asesinaron, todos mis cultivos me los incendiaron, me dejaron sin que comer. Por estos motivos apoyo su causa, al fin puedo dormir un poco más, al fin se está haciendo justicia. Ya la contrachusma está recibiendo su castigo y quiero que sigas enfrentando a esos h.p. No te des por vencido, te apoyo y apoyaré siempre, y pronto estaré allí con usted en Urrao...”.

Tres: “Urrao, Antioquia, 12 de junio de 1952 (María): nivel 4

Capitán Franco:

Todos hemos sido víctimas y testigos de las atrocidades que los conservadores han cometido contra nosotros los liberales, hemos tenido que sufrir la pérdida de nuestros seres queridos y ser testigos de la muerte de cada uno de ellos. Mi familia fue víctima de esos malditos, mi esposa fue violentamente violada y mis hijos fueron golpeados y maltratados por estos miserables que hicieron que yo fuera testigo de ese momento. Sentí rabia, tristeza e impotencia por no poder hacer nada. Cada noche para mí es un infierno al saber que aun así mucha gente muere día tras día, sin importar si son niños, ancianos y mujeres. ¿Cuándo acabará esto?

Porque soy liberal lo apoyo y estoy de acuerdo con la guerrilla que has conformado, porque así podrás defender al pueblo liberal que se encontraba desamparado y sufriendo por culpa de los conservadores. Animo”.

Cuatro: Urrao-Antioquia, 7 de marzo de 1951 (Albany): nivel 4

Capitán Franco:

Sé por lo que hemos pasado nosotros los liberales. Yo al igual que usted he tenido que sufrir la pérdida de un familiar, y aun así tú has sido muy fuerte y valiente por afrontar los hechos. Yo como liberal te apoyo y estoy de acuerdo con la guerrilla que has conformado porque así será la única forma de que defendamos a nuestros compatriotas liberales y pongamos fin a tantas atrocidades que han cometido con todos nosotros.

A nuestras mujeres las han violado, los hombres son mutilados y los niños son flagelados por esos miserables godos.

Nuestro pueblo liberal necesita de tu apoyo para salir de este sufrimiento y tú lo puedes lograr con el apoyo de todos nosotros.

Debemos acabar con esos miserables godos porque si no ellos acabarían con nosotros, tenemos el deber de proteger a nuestras mujeres para que esos malditos no les puedan hacer daño. Cuentas con todo mi apoyo”.

Cinco: “Ciudad de Cañasgordas, 8 de agosto de 1952 (Juan David): nivel 4

Para el capitán Franco:

Estimado capitán Franco, basta con decirle que la contrachusma ha acabado con mi vida, con mis sueños, han entrado a mi hogar y me han atacado junto con mi familia.

Me han obligado ver a mi esposa e hijas ser violadas y cercenadas por varios godos hps. Ser quemadas junto con mi hogar y cultivos. Quisiera hacerle saber qué apoyo su causa liberal, pues por milagro sobreviví a los ataques que le mencioné. Quisiera unirme a usted para vengarme de esos godos y limpiar a Antioquia de esa escoria que pudre a todos nuestros pueblos.

Hoy me encuentro en Cañasgordas y estoy decidido a irme de este pueblo azulejo para visitarlo en Urrao y unirme a su grupo liberal. Estoy lleno de odio y quiero descargarlo junto con usted hacia esos conservadores. Solo aguardo su respuesta para ir por el suroeste, el occidente, por Urabá y el norte de Antioquia limpiando y acabando con conservadores que insultan e intentan acabar con nuestro partido”.

Anexo IV: Algunas entrevistas a familiares y/o allegados de los estudiantes

Uno: María de la Luz Bolívar, 67 años, vereda Chontaduro (Marina)

“Esta señora nació en Anza, llegó a Cañasgordas hace 52 años. Ella me contó que era liberal al igual que su familia. Solo había en su núcleo familiar cuatro conservadores. Doña María cree que su partido liberal, es importante porque es el que ella y su familia eligió y también porque es el que vela por sus derechos. Ella piensa que el partido conservador, es menos que el de ella. Ella me cuenta que la Violencia Bipartidista empezó por varios factores, como la muerte de Jorge Eliecer Gaitán y por sus políticas. Doña María se vio afectada en que ya su familia no tenía paz y no tenían una estabilidad concreta. Su familia se vio afectada porque a algunos los mataron, como a una tía de doña María que la mataron a hachazos, también a muchos vecinos les quemaban sus casas sin más ni menos o se tenían que ir de sus propias casas y no volver. Doña María piensa que la chusma o los guerrilleros liberales hacían su trabajo por defender su partido y lo mismo piensa de la contrachusma. También me contó que había enemistades entre Cañasgordas y otros pueblos aledaños, como Dabeiba, que ninguno de los habitantes podía irse para el otro pueblo porque los mataban. Ella dice que la iglesia jugo un papel muy importante porque el padre Fernández reguardada a personas liberales y conservadores y les brindada apoyo”.

Dos: Leopoldina Betancur, 79 años, vereda Chontaduro (Anderson)

“Doña Leopoldina me cuenta que era del partido político conservador, era una persona pacífica, a quien no le gustaba mucho los problemas y siempre ha vivido en Cañasgordas. Ella dice que no sabe porque empezó la violencia bipartidista, dice que a los liberales les decían la chusma y a los conservadores la contrachusma porque mataban a los liberales. Se conocían en las votaciones porque se pintaban los dedos de su partido, después se iban a las casas a buscar sus enemigos. Si la persona era de su partido lo dejaban en paz y si no lo mataban. Me dice que como consecuencia se formaron los grupos armados como las guerrillas, que la iglesia no tenía nada que ver con la violencia, y que a veces encontraban muertos en los ríos”.

Tres: Carlos Giraldo, 78 años, vereda Ubital (Yuri)

“El señor Carlos Giraldo me dice que él era liberal junto con su familia. Él creía que este partido era más unido, y no como el conservador que era un partido corrupto y egoísta. Él dice que esta guerra empezó porque el partido conservador había ganado y desde ahí empezó a invadir el territorio de los liberales, comenzaron a matar niños, ancianos y a las mujeres embarazadas le sacaban los niños y después los paraban con una peinilla. Él dice que a su padre lo buscaron para matarlo muchas veces, le tocaba dormir en el monte, aguantar hambre y frío. Él recuerda que una tarde estaba con su familia cuando llegaron unos contrachusmeros en busca de su padre, pero este huyó para que no lo mataran, entonces cogieron a su madre a la fuerza y la violaron y él, que tenía tan solo 15 años, no podía hacer nada cuando abusaron de ella sin consideración, la golpearon horriblemente hasta causarle la muerte. Cuando pasaron dos meses los contrachusmeros regresaron a su casa, buscando de nuevo a su padre, sin lograr encontrarlo. Su papá, quien estaba un poco enfermo, se cansó de estar siempre huyendo y de sufrir tanto, de haber perdido casi a toda su familia, así que una noche decidió irse de este pueblo dejando todas sus tierras en manos

de aquellos malditos godos y se fue para la ciudad de Medellín en busca de otra vida. Al pasar los años, cuando ya todo estaba en silencio decidieron regresar al pueblo de Cañasgordas y empezar otra vida”.

Cuatro: Gerardo Echavarría Escobar, 80 años, vereda Rubicón (María)

“El señor Gerardo Echavarría vivió la violencia a los 10 años, era de Frontino. Me contó que la violencia había sido por toda parte, que se podría decir que fue por Antioquia. Dijo que había venido acá al municipio de Cañasgordas por cuestiones de trabajo, ya que se había colocado a trabajar con el departamento. Es del partido liberal porque es una tradición familiar, cree que todos los partidos han sido iguales en todo sentido y que la violencia empezó por política. Dice que se vio afectado en que no tenían libertad para trabajar y que tenían que vivir prácticamente escondidos.

No se interesó mucho en la política ya que no vive de esta. Me contó que en esa época existían enemistades entre Cañasgordas y Frontino y que se bautizaron: Cañasgordas puso a Frontino cielo roto, y Frontino a Cañasgordas tripa ciega.

Me contó que de las veredas de Cañasgordas salían volquetas con campesinos muertos, que en ese tiempo existían unos carros que los llamaban “bolas”, quienes capturaban gente, se los llevaban para la cárcel y luego para un lugar llamado “los micos”, donde eran asesinados. Según él los promotores de la violencia fueron: Laureano Gómez y Ospina Pérez”.

Cinco: María Cristina Carmona, 86 años, vereda La Aguadita (Juan David)

“La señora María me comentó que era y seguirá siendo liberal, ella aún se siente orgullosa y feliz de pertenecer a ese partido. También me dijo que a los liberales les decían cachiporros y a los conservadores godos o azulejos.

Para ella la gente se mataba desde hacía mucho tiempo, que todo lo difícil, la cosa berraca como ella lo llamó, fue después del asesinato de Jorge Eliecer Gaitán. Cuenta que el día de la muerte del caudillo liberal, su padre lloró y dijo al aire varias groserías.

Después de ese día todo comenzó, tíos de la señora María fueron asesinados, primos y amigos que aparecían muertos.

Para ella todos se mataban entre sí, si eras liberal no podías acercarte a los conservadores y viceversa. Ella cree que las personas que iban matando a los demás era gente loca que se mataba por cosas que podrían solucionarse de otra manera.

Ella cuenta que muchas veces tenían que ir a dormir al monte y refugiarse. También habla que su padre era perseguido hasta que un día lo mataron en Rubicón por varios azulejos de Cañasgordas”.

Anexo V: Cuentos de los estudiantes sobre la Violencia Bipartidista

Uno: La violencia en mi tierra (Juan David): nivel 4

“Aun ahora el sonido en la noche del relinchar de los caballos y el ruido que hacían sus herraduras al entrarse por completo al patio de mi casa; aunque ya han pasado dos años estos sonidos están grabados en mi mente; estos sonidos anunciaban la llegada de los contrachusmeros, esas ratas conservadoras, buscaban con ansias a mis familiares liberales para matarlos de la forma más cruel y violenta que pueda haber. Con muchos de mis familiares lo hicieron, a mi tío Rubén Sánchez, junto con su esposa embarazada y demás hijos fueron sorprendidos en la oscuridad de la noche, mientras dormían cuando un grupo de 6 hombres irrumpieron en su casa con escopetas y machetes en su manos, y sin dudar ni preguntar se fueron contra ellos, fueron tan violentos y despiadados, que les cortaron la cabeza a todos. El hijo que esperaba la esposa de mi tío fue arrancado de sus entrañas, fueron machetiados con tal locura que sus cuerpos quedaron irreconocibles. Recuerdo sufrir y llorar tanto en esos tiempos que ya no tengo lágrimas para seguir derramando, fueron tiempos difíciles para mí y mis padres. Solo tenía 16 años y vi cosas que un joven no tenía que ver.

No podía salir de mi casa por el miedo y cuando logre salir fue con mi padre. Salimos temprano de nuestra casa en la vereda la Aguadita. Ese día fue uno de mis peores días. Nos dirigimos a Cañasgordas cuando pasábamos cerca al río Chuza fue difícil no oler la pudrición de aquel, cuando mi mirada traviesa se fijó en él pude ver los cuerpos desmembrados que llevaban varios días allí. Eran hombres, mujeres, y niños, pude ver sus cuerpos antes de que mi padre tapara mis ojos con su poncho.

Cuando estábamos en el pueblo las alabanzas hacia el partido conservador se escuchaban por todas partes, la gente presumida con su color "azul". No fue difícil saber quién era conservador y quien era liberal, pues los liberales, nosotros, teníamos que andar a la sombra de los conservadores. Recuerdo como varios hombres insultaron a mi padre y lo amenazaron por solo estar cerca de ellos: le dijeron " ya sabemos dónde vivís, chusmero hijueputa así que ándate con cuidado". Mi padre y yo salimos corriendo para la casa, evitando que la situación pasara a mayores. Ya estábamos en nuestra casa descansando, cuando escuchamos el relinchar y el ruido de las herraduras de los caballos. Mi padre prácticamente me saco de la cama y me lanzo al monte, aun me duele su grito: "ándate mijo, corre lo que puedas y no mires pa' tras". Fue difícil irme sin ellos, ¿todavía me preguntó por qué mi padre no me acompañó pudiendo escapar conmigo?"

Dos: Recuerdos (Yuri): nivel 4

“Ya casi es media noche, no he podido dormir. Aquellos malditos recuerdos me persiguen y que no los he podido olvidar. Fueron tiempos horribles, llenos de angustia, de miedo, de desesperación, en los que la contrachusma estaba acabando a todas las familias que fueran chusmeros. Se robaban el ganado, quemaban casas, degollaban a los hombres o los mutilaban, violaban a las mujeres, les sacaban los niños del vientre y los paraban con una peñilla. A mí me buscaban como cazando un animal para matarme porque yo era un líder que me dedicaba a cuidar el pueblo junto con otros más, pero la contrachusma ya había acabado con ellos y solo faltaba yo. Casi todos los días aparecían personas recién muertas en las calles, en los ríos. Yo vivía lleno de miedo, ya no sabía qué hacer. No podía dormir,

a veces a media noche me tocaba huir porque venían por mí, dormíamos en el monte, aguantábamos frío, hambre. Una noche muy lluviosa, oscura, en la que solo se escuchaba el sonar de las quebradas, como si bajarán inmensas piedras y se tropezaran entre ellas, escuche los galopes de muchos caballos que se escuchaban muy cerca, alcancé a escapar como siempre, sin que se dieran cuenta mis perseguidores, dejando a mi mujer y a mis hijos ya que estaban dormidos y si los despertaba no me había quedado tiempo para escapar. Esa noche la pase horrible, tenía un mal presentimiento que no me dejaba en paz y no veía la hora de que amaneciera. Di gracias a Dios que por fin amaneció corrí rápidamente a mi casa, al llegar no pude creer lo que estaba viendo, mis ojos lloraban de dolor, de odio. La rabia era horrible cuando vi a mis dos niños que eran mi vida, cortados en pedacitos, a mi mujer amarrada a un palo y después le habían cortado sus manos y otras partes más de su cuerpo. Yo me sentía culpable por no haber hecho nada para salvar a mi familia de aquellos miserables godos. Ese día fue uno de mis peores días de mi vida, que no quisiera recordar jamás en mi vida”.

Tres: Recuerdos de masacres en mi pueblo (Albany): nivel 4

“Hoy recuerdo como si fuera ayer, una noche en la que no podía dormir por los disparos y ladridos de los perros pues la chusma estaba acabando con nuestro pueblo Cañasgordas. De repente tocaron a mi puerta, no sabía qué hacer. El miedo se apoderaba de mí y aunque permanecía con un arma, no tenía valor para usarla. No sabía quién era, pensé que iban a matarme; cuando de pronto escucho una vocecita: “señor Leo, por favor, están matando a mi madre, recurrí a ti porque eres el más cercano a mi casa, ayúdame por favor”. Yo corrí a mi pieza y saque el arma que tenía debajo del colchón y me fui a casa de aquel niño, pero al llegar allí, ya no había nada para hacer, pues esos chusmeros no sé qué le habían hecho, no sé cómo explicarlo, solo sé que cuando llegamos estaba semidesnuda y con un tiro en el estómago. Aquel niño se lanzó sobre ese cuerpo inerte llorando y gritando, ¿por qué a mí, por qué a mi mamá? Me dio mucha rabia e impotencia al escuchar el llanto de aquel niño. Recuerdo que él se quedó ahí abrazando a su madre mientras yo salí en busca de aquellos liberales malnacidos, pero era demasiado tarde, ya se habían ido.

Al día siguiente a las 6:00am, solo se veían en las calles de Cañasgordas personas muertas, paredes chorreadas de sangre, puertas reventadas y charcos de sangre. Era espantoso ver como mi pueblo estaba destruido y tantas personas muertas por un acto atroz que habían cometido esos chusmeros H.P. Unos habitantes con sed de venganza me convidaron para que fuéramos a Frontino a acabar con esos malnacidos, y para que le hiciéramos lo mismo que le habían hecho a nuestro pueblo y a nuestros vecinos y amigos. Al principio estaba en duda, les pregunte para que íbamos a ir hasta allá sin estar seguros de que ellos fueron los que nos atacaron. Uno me respondió enojado: “si quieres seguirmos bien, y si no quédate, falta no nos vas hacer”, pero otro me dijo: “sí, son de allá, yo distinguí a varios de los atacantes, solo sé que ellos nos atacaron porque nos tienen envidia porque somos el mejor partido”. Ahí fue donde comprendí todo y acepte acompañarlos al igual. No tenía nada que perder, mis padres hacía muchos años me habían abandonado porque no tenían para darme de comer y me toco buscar un lugar donde sobrevivir, ese lugar fue Cañasgordas, donde me acogieron bien, y donde me volví contrachusmero.

Los que me invitaron a cobrar venganza a Frontino estaban con muchas ganas de irse a pelear, pero yo los tranquilicé y trate de calmarlos, al menos los convencí de que

preparáramos un plan. Les dije que era mejor caerles de noche como hicieron con nosotros y así no les daríamos tiempo, logrando matar a todo el que podamos así como ellos hicieron con nuestros vecinos y amigos.

Me acuerdo que esperamos hasta las 9:00 pm y salimos en caballo para allá, estaba un poco retirado, pero al fin llegamos y empezamos a matar gente sin importar si eran niños o mujeres. Algunos de ellos también salían y nos atacaban, matando a algunos de los nuestros.

También recuerdo que en ese tiempo había un sacerdote, no recuerdo su nombre, quien era muy querido pero a la vez lambón, eso se iba para los ríos Chuza y Riosucio a recoger cadáveres dizque para darles cristiana sepultura, pero ya lo que estaba hecho, hecho estaba, ya no valía la santa sepultura.

Esta violencia dejó muchos muertos. Tiempo después algunos de mis copartidarios decidieron irse del pueblo, pero yo no, a mí de mi pueblo no me sacaba nadie, y aunque en un principio tuve miedo, digo que fue lo mejor no haber salido de mi pueblo y haber dado la lucha, porque de mi pueblo solo había una manera de sacarme y esa era muerto”.

Cuatro: [Sin título] (Alejandra): nivel 4

“Estaba junto a mi madre preparando unos ricos frijoles, mi padre Tomas y mi hermano mayor Lucas. Vivíamos en Cañasgordas y mi familia era liberal. Por aquella época ya se vivía la violencia en 1950 entre liberales y conservadores en las veredas, y se veía como los conservadores mataban a los liberales y para desaparecer los cuerpos los tiraban al río. A mi padre le contaban cómo mataban a las personas y yo escuchaba detrás de las puertas. Algunos señores que llegaban a la casa decían que los mataban degollados, les cortaban los genitales a los hombres, a las mujeres las violaban y a las embarazadas les abrían el estómago para sacarles los hijos porque para ellos esos niños eran liberales.

Mi padre aportaba mucho a la chusma con dinero y comida. Mi hermano estaba luchando con la chusma aunque su capitán Franco puso reglas de no matar a personas inocentes, él mataba sin piedad a los conservadores degollándolos. Mi familia siempre tenía miedo, pues ya teníamos enemigos, varias veces entraron a mi casa cuando nosotros salíamos a misa los domingos y robaban cargas de café y dejaban notas de que nos teníamos que ir.

Un día llego mi padre destrozado. Esa fue la primera vez que vi a mi padre llorar. Mi madre le preguntó qué había pasado y mi papá con la voz quebrada le respondió: “mataron a nuestro hijo”. Mi madre se unió a su llanto también llorando, yo también empecé a llorar. Mi padre contó cómo lo mataron, primero le cortaron los genitales y luego lo degollaron. Mi padre se asustó y salimos esa noche, nos fuimos para Dabeiba, un pueblo también con mucha muerte pero nos sentíamos seguros por ser liberal.

Un día mi padre ya cansado de tanta muerte y dolor salió como loco a matar a algunos conservadores. No volvimos a saber nada de él, de cómo murió el ni cómo sufrió porque cuando el decidió salir a matar a los conservadores nos fuimos para Medellín. Allí nos tocó duro pero pudimos salir adelante, quedando estos recuerdos tristes, pero con el pasar del tiempo pude superar la muerte de mi papá y de mi hermano”.

Cinco: [Sin título] (María): nivel 4

“Hoy incluso recuerdo aquellos acontecimientos que dejaron marcada mi vida, pues para mí no ha sido fácil olvidar aquella noche en la que mi madre llorando me dice que mi padre ha sido asesinado. En ese momento no entendía la razón y mucho menos el por qué habíamos huido de este pueblo, pues mi madre nunca me decía nada, quizás era porque aún estaba muy chico y no comprendía.

Caía la noche, eran aproximadamente las 6:30pm cuando mi padre llegó de su trabajo. Recuerdo que esa noche mi padre llegó muy asustado y se llevó a mi madre para la habitación, allí hablaron durante horas, fue poco lo que pude escuchar. Al transcurrir las horas, mi madre sale de la habitación junto con mi padre, ella con su voz entrecortada y con lágrimas en sus ojos me dice: " tenemos que irnos lejos y muy probablemente al pueblo vecino". Según ella allí podíamos estar un poco más seguros. Yo estaba tranquilo pero lo que no sabía era que mi padre, no iba con nosotros.

Antes de irnos mi padre me dijo unas palabras que nunca olvidaré: "cuida a tu madre y cuídate tú, yo muy pronto estaré con ustedes". Caminamos durante días, no tuvimos lugares fijos para pasar la noche, muchas veces nos tocaba dormir bajo la lluvia, en medio del monte, expuestos a los peligros, incluso un día pasando por el famoso Riosucio vimos cantidades de gallinazos devorando algunos cadáveres, abandonados allí, tirados como animales, en medio de la nada. Sentí miedo al ver los cadáveres de los niños, de las mujeres y de los ancianos en estas condiciones. Más adelante tropecé con el cuerpo sin vida de un niño de mi misma edad, era tan pequeño, frágil e inocente, que había sido golpeado hasta causarle su muerte.

Finalmente llegamos a nuestro lugar de destino, pues todo había sido un éxito. Tan solo esperábamos la llegada de mi padre. Pasaron días, meses, hasta que una noche recibimos una carta anónima en la que anunciaba "la caída del mayor chusmero" mi padre. Mi madre no sabía cómo contármelo, cuando me contó se me vino el mundo encima, fue el peor día de mi vida, el más triste y doloroso. Aún recuerdo las palabras de mi padre: “cuida a tu madre y cuídate tú, yo muy pronto estaré con ustedes". Después de esa noche todo cambio, mi padre ya no volvería nunca, ya sólo estaríamos mi madre y yo, y nos teníamos que acostumbrar.

Años después mi madre me contó las razones de por qué dejamos nuestra tierra, de por qué mataron a mi padre. Me contó que en esa época había dos grandes partidos políticos, el liberal y el conservador, y que entre estos dos había muchas diferencias políticas que provocaron muchos descontentos. Nuestra familia era liberal y tu padre era un chusmero. La verdad es que tu padre no fue una buena persona, él también asesinó a muchas personas y él por miedo a que nos pasaría algo, me pidió que huyera contigo para salvar nuestras vidas. ¿Te acuerdas cuando veníamos de camino hacia acá?, todas aquellas personas muertas, pues esos cadáveres eran víctimas de aquellos crímenes atroces. Tu padre fue asesinado por venganza de la contrachusma. Esas fueron las razones para venimos para acá. Ahora, gracias a Dios, tenemos una vida más tranquila”.

Anexo VI: Análisis desprevenido de algunas obras de Débora Arango

Obra No. 1: *Masacre del 9 de abril (1948)*

No.	Percepción	Descripción	Estudiante
1	Miedo, pesar, angustia por todas esas personas que están ahí soportando tanto dolor	Hay muchas personas con armas. Hay unos soldados matando a un hombre con sus armas. Sacerdotes huyendo. Una mujer semidesnuda y personas heridas	Albany
2	Muerte, dolor, sufrimiento	Se ve una guerra que viven, como la viven y todo el dolor que queda.	Alejandra
3	Se lucha en una masacre.	Una lucha de unas personas con armas y con ansias de matar.	Anderson
4	Dolor y muerte	Es una calle donde se enfrentan dos bandos a muerte, que quieren liberarse y salvar a los heridos.	Diego
5	Muerte, dolor	Muerte porque hay soldados matando gente. Veo dolor de las familias que les mataron a sus seres queridos.	Esteban
6	Dolor y muerte	Es una calle que se convierte en un campo de batalla. La gente se vuelve loca peleando, unos entre otros, dejando una masacre, llena de dolor y muerte.	Juan David
7	Dolor, angustia, pesar, nostalgia.	Hay mucha violencia, personas con machetes, cuchillos, palos, etc. También se ve que las personas que están sufriendo.	Marina
8	Miedo, temor, tristeza, al ver como en esa imagen se ve tantas muertes y personas heridas, atemorizadas.	Hay muchas personas que están siendo asesinadas, hay personas con armas, personas huyendo, personas atemorizadas y mucha violencia.	Mercedes
9	Dolor, tristeza, angustia, rabia.	Hay mucha violencia, guerra, tristeza porque hay gente indefensa.	Sindy
10	Miedo y terror	Hay muchas personas que están con armas, hay otros que se esconden para que no los vayan a matar. Hay una mujer semidesnuda, hay heridos, etc.	Yuri

Obra No. 2: *El cementerio de la chusma* (1951)

No.	Percepción	Descripción	Estudiante
1	Miedo	Hay gallinazos, tumbas, un perro con una calavera en la boca.	Albany
2	Veo las cosas que quedan después de la guerra: sufrimiento.	Puedo ver gallinazos, mucha gente que murió y la enterraron, como se comen a los cuerpos.	Alejandra
3	Cementerio	Es un cementerio solo, que quizás en el enterraron gente a causa de la violencia. También hay un perro que saca ese cráneo.	Anderson
4	Muerte	Se muestra un cementerio donde enterraron a varias personas por causa de la guerra.	Diego
5	Un perro, una cabeza, un cementerio.	El perro está arrastrando una calavera en un cementerio, sólo creo que como a los perros les gustan los huesos por eso está en el cementerio.	Esteban
6	La muerte	Es el cementerio de la gente que no importa. Que fueron masacrados y después de muertos sus cadáveres son profanados.	Juan David
7	Terror y miedo	Se ven unos cuervos en la entrada de un cementerio. También se ve un perro sacando como una cabeza de muerto, también se ven crucen en las sepulturas.	Marina
8	Miedo	Se puede ver en la imagen un cementerio, donde hay tumbas y un perro arrastrando un cráneo.	Mercedes
9	Asco, miedo	Este animal se está comiendo ese cadáver en el cementerio.	Sindy
10	Asco, miedo	Es un cementerio donde hay muertos, hay un perro con una cabeza de un muerto que se la está comiendo.	Yuri

Obra No. 3: *La salida de Laureano* (1953)

No.	Percepción	Descripción	Estudiante
1	Alegría porque veo que las personas están alegres por la muerte de ese sapo.	Hay un esqueleto con una bandera, un soldado con un arma, varios cañones, personas felices, soldados al lado del muerto. Parece que van a enterrar al líder de los sapos. Hay un soldado que está matando a los demás sapos que van detrás del muerto.	Albany

2	Alegría y muerte	Se ven sapos, aves, gente contenta de una muerte.	Alejandra
3	Una ejecución	Un soldado ejecuta a alguien mientras la gente lo apoya, pues puede ser una persona importante.	Anderson
4	Ejecución	Unas personas reunidas ven como un soldado ejecuta a un enemigo y se quedan celebrando.	Diego
5	Desterrando sapos, muertos.	Están echando los malos espíritus, como los esqueletos y unos sapos, que supongo, puede ser un ritual.	Esteban
6	Una ejecución de un capitán.	La gente se reúne para presenciar la muerte de un capitán de otro bando. Todos se encuentran felices por ella.	Juan David
7	Miedo, dolor, pero también me produce satisfacción.	Hay mucha gente que está celebrando la muerte de que alguien que mataron.	Marina
8	Alegría, por lo menos veo que las personas están alegres.	Se observa que hay personas alegres, hay una calavera con una bandera, van a enterrar al líder de los sapos. Hay un soldado matando a unos sapos.	Mercedes
9	Tristeza porque no tenían compasión del hombre que llevan.	Veo que las personas que mataron sus familiares están sufriendo.	Sindy
10	Triunfo	Hay muchas personas que están aplaudiendo, están felices, veo soldados, una calavera y sapos, tienen un sapo muerto en una mesa.	Yuri

Obra No. 4: *Rojas Pinilla* (1957)

No.	Percepción	Descripción	Estudiante
1	Asco de ver a esos sapos y calaveras.	Hay sapos, culebras, dinero, pájaros, calaveras, leones y la bandera de Colombia. Para mí significa que están celebrando alguna victoria por haber ganado dinero.	Albany
2	Como mientras otros gozan, otros lloran y sufren.	Describe el dolor, el miedo, también poder y humillación.	Alejandra
3	Corrupción	Unos sapos están sobre la bandera de Colombia y debajo aparecen unas ratas que representan la corrupción, y los sapos el pueblo que celebra.	Anderson

4	Corrupción	Se muestra tres tipos de animales: sapos, serpientes y unas ranas cubriendo la plata. Los sapos son corruptos y las serpientes quieren quitarle la plata.	Diego
5	Unos sapos, esqueletos y culebras.	Los sapos deben ser los que mandan y los otros animales deben estar enojados.	Esteban
6	Lo que deja el bipartidismo.	Los de alto rango brindan sobre la corrupción, el engaño y la muerte de la gente.	Juan David
7	Asco, miedo, terror	Hay muchos animales: ranas, serpientes, leones, pájaros. También hay huesos de muertos y bolsas de dinero. Los animales están como alabando la plata.	Marina
8	Miedo, asco.	Puedo observar serpientes, sapos, la bandera de Colombia, pájaros, dinero, leones, calaveras. Para mí significa que hay personas celebrando algún triunfo, en el que también ganan dinero pese a las muertes.	Mercedes
9	Rabia, tristeza	Veo que unas personas están bien mientras otros mueren.	Sindy
10	Alegría	Tres hombres que están brindando, alrededor de ellos hay calaveras de hombres, pájaros, serpientes, sapos y mucho dinero.	Yuri

Anexo VII: Narrativas sobre qué fue la Violencia Bipartidista

Uno: (Yury)

“La violencia bipartidista fue una guerra que causó muchas desgracias, donde las personas se veían obligados a salir de sus tierras, donde casi todos los días aparecían personas muertas como degolladas o mutiladas, violaban a las mujeres, todas las familias vivían llenas de miedo, desesperación, casi no dormían, les tocaba dormir en el monte, aguantar hambre y frío. Donde partidarios de los partidos liberal y conservador, no tenían una unión, se odiaban, se robaban el ganado y quemaban casas, mataban personas inocentes, niños, ancianos, y estaban causando muchos problemas a pueblos, comunidades, mataban a las personas y las dejaban en cualquier parte, en los ríos, en las calles para que se los comieran los gallinazos, se robaban las tierras de los pobres campesinos y los dejaban en la calle sin consideración de nada”.

Dos: (Sindy)

“La violencia bipartidista fue una época donde hubo mucha guerra, hubo muertos y millones de desplazados porque les quitaban las tierras, les robaban los ganados y muchas cosas más, violaban a las mujeres, a los hombres mutilaban y los degollaban, quemaban casas. Ambos partidos no se la iban, se odiaban no se podían ver, iban hasta sus casas para matarlos, a los muertos los tiraban a los ríos para que los gallinazos se los comieran, les tocaba dormir en el monte, aguantar frío y hambre por varias noches, casi no podían dormir bien en sus casas por miedo y angustia de que los fueran a matar mientras dormían, hasta en sus trabajos los mataban. Ambos partidos se buscaban para matarse, ellos se mataban y los dejaban en las calles, dejaban panfletos debajo de sus puertas para que se fueran de la vereda o del pueblo, los amenazaban y si no se iban los mataban con machete o a tiros y eso ocurría en ambos partidos porque ellos se tenían rabia unos a otros”.

Tres: (Albany)

“La violencia bipartidista fue un periodo histórico que se desarrolló entre 1930 y 1957, en el que los dos partidos políticos el liberal y el conservador se enfrentaron a través de las armas. Esta violencia tuvo dos etapas: la primera a comienzos de los años 30 con el regreso de los liberales al poder, y la segunda, que se inició en 1946 y se agudizó tras el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán.

En esta violencia hubo cantidades de muertos, millones de personas desplazadas, personas que perdieron a sus familiares, personas torturadas, hombres mutilados sexualmente, mujeres violadas, los ríos permanecían llenos de cadáveres, enemistades entre municipios pues esta comenzó por diferencias políticas y porque ambos partidos querían ejercer el poder.

A finales de la violencia los partidos políticos llegaron a un acuerdo que se llamó El Frente Nacional para que se acabara la violencia, pretendiendo organizar la temporada presidencial para los partidos”.

Cuatro: (Alejandra)

“La violencia bipartidista empezó por el poder, porque cuando los liberales ganaron en 1930 después de varios años de mandato de los conservadores, los liberales quisieron cambiar todo, por esto hubo mucho descontento por parte de los conservadores. En eso empezó la primera etapa en la que mataron a mucha gente de los pueblos, a causa de esto la gente se estaba yendo para otras partes para que no los mataran, o la gente misma los hacía ir de sus tierras.

La segunda etapa fue por el año de 1946, ya la violencia se veía prácticamente en todo el país, en 1948 sucedió El Bogotazo, la muerte de Gaitán generó más conflicto, se crearon la chusma y la contrachusma. La chusma era la guerrilla liberal y la contrachusma eran los conservadores, hubo mucha muerte. Pero ya en 1957 se estaba creando un acuerdo por el poder, unos años gobernarían los liberales, otros años los conservadores; así se fue creando el acuerdo y acabando la guerra”.

Cinco: (Juan David)

“Se puede decir que la violencia bipartidista fue un enfrentamiento entre los partidos liberal y conservador, comenzó en 1930 hasta 1957 aproximadamente. Fue una violencia que afectó la vida cotidiana de muchos colombianos. Vivir en esos tiempos era difícil pues había persecuciones de un grupo hacia otro. Los liberales eran nombrados “chusmas” y los conservadores “contrachusmas”. Esta violencia fue una etapa muy dura en Colombia, el número de muertos en todo el país fue exorbitante, sólo en el occidente de Antioquia, sumando pueblos como Dabeiba, Cañasgordas, Frontino, Uramita, entre otros, hubo 1’500.000 de muertos, sin sumar a las personas desplazadas que huyeron. Una de las consecuencias recordadas fue la muerte de Jorge Eliécer Gaitán en 1948 el 9 de abril, la cual agudizó la violencia”.

Anexo VIII: Revalorización de la obra, *Masacre del 9 de abril (1948)***Uno: (Juan David)**

“A Jorge Eliécer Gaitán le propinaron varios balazos que acabaron con su vida, sólo se escucha el lamento de las mujeres y la fuerza con que los hombres golpean a aquel que atentó contra la vida del caudillo. Es difícil ver cómo este hombre es arrastrado por el suelo, golpeado con palos, picos y machetes, pero es con justa razón. Me pregunto, ¿por qué este hombre hijueputa mató a nuestro caudillo?, ¿fueron órdenes de otro perro? O ¿éste lo hizo por sí solo? ¡Mataron a Gaitán!, ¡mataron a Gaitán!, la gente se acerca con ese grito desagradable, no sabemos qué va a pasar después de esto, o quién nos va a ayudar. Se encuentra muerto, muerto, frío como nevera, ya su nombre y sus palabras serán historia”.

Dos: (María)

“Salía de mi casa, iba para la plaza de mercado cuando escucho la algarabía de la gente, ¡Mataron a Gaitán!, ¡mataron a Gaitán!, mis ojos de inmediato se llenaron de lágrimas, no entendía por qué lo habían hecho si él lo que hacía era apoyarnos y defender nuestro partido político liberal. Ahora me pregunto, ¿quién nos va a defender? Los conservadores van a

acabar con nosotros, van a hacer y deshacer con los liberales, hoy fue el día más triste para nuestro pueblo liberal”.

Tres: (Albany)

“Yo me estaba organizando para ir a conferencia de nuestro querido Jorge Eliécer Gaitán. Al salir a la calle había mucha bulla, unos lloraban, otros gritaban, no entendía qué pasaba realmente, me le acerqué a un compañero y le pregunté ¿qué pasa, no se supone que están esperando la conferencia de nuestro Jorge Gaitán al igual que yo?, ¿entonces por qué todos lloran en vez de estar alegres?, él respondió, ¿tú en qué mundo vives, acaso no sabes que acaban de matar a nuestro Jorge Eliécer Gaitán? En ese momento me dirigí al lugar donde le habían disparado, pero no conseguí verlo, con lágrimas en mis ojos no podía creer esto, ¿por qué mataron al hombre que estaba luchando con nosotros los liberales? La muchedumbre no paraba de gritar ¡Mataron a Gaitán!, ¡mataron a Gaitán!, ya no tenemos quién hable por nosotros, qué vamos a hacer, no tenemos valor para pelear si al que nos impulsaba lo acaban de matar, qué será de nosotros los liberales”.

Cuatro: (Sindy)

“Yo estoy en esta masacre del 9 de abril donde toda la gente corre y muere, yo quiero salir corriendo con mi familia para no morir y no sufrir y para que ellos no sufran preferimos irnos para otro pueblo para tener una vida mejor sin guerra, sin sufrimiento, sin ver tantos muertos porque los conservadores mataron a Jorge Eliécer Gaitán sólo porque él quería defender al nuestro pueblo, por eso lo mataron y comenzó la guerra en nuestro pueblo, nosotros que éramos campesinos. Siento dolor y rabia por aquella tragedia que nos toca vivir viendo a mis hijos llorar porque nos iban a matar, mi familia y yo sólo vimos una salida, correr de allí antes que nos mataran, mientras nosotros corríamos para el monte yo con mi hijo en mis brazos los conservadores nos perseguían, corrimos y corrimos hasta que no volvimos a ver a los conservadores, llegando a un pueblo aquí nos dieron posada. Mi familia y yo nos quedamos en este pueblo por unos meses mientras acababa la guerra en nuestro pueblo”.