

Al son que me toquen bailo: *La música como dinamizadora del proceso enseñanza aprendizaje de la historia.*

Ardany Zamudio Escobar

Universidad del Valle Sede Cali.
Departamento de Historia.
Programa Académico de Licenciatura en Historia.
Santiago de Cali.
2023.

Al son que me toquen bailo: La música como dinamizadora del proceso enseñanza aprendizaje de la historia.

Ardany Zamudio Escobar.

Monografía como Requisito para Optar al Título de Licenciado en Historia.

Asesor:

Mgtr. Yolanda Patricia Álvarez Toledo

Universidad del Valle Sede Cali.
Departamento de Historia.
Programa Académico de Licenciatura en Historia.
Santiago de Cali.
2023.

Resumen:

El presente trabajo de grado gira en torno a tres aspectos esenciales en su conformación. En primer lugar, se realiza una investigación y contextualización del fenómeno conocido como la “Violencia”, abordando características de este y las repercusiones en la sociedad. En segundo lugar, se indaga sobre las denominadas habilidades de pensamiento histórico, enfocándose principalmente en la empatía histórica. A su vez se busca comprender el estado actual de la enseñanza de la historia reciente de Colombia y como otros enfoques podrían potenciar el proceso de enseñanza para lograr generar empatía histórica en los estudiantes. Estos dos primeros momentos permiten desarrollar el tercer y último aspecto del trabajo, dando como fruto el diseño de una propuesta didáctica para la enseñanza del fenómeno de la Violencia a través de la música que potencien la empatía histórica.

Palabras Clave: *Empatía histórica, música, enseñanza del pasado reciente, Violencia, didáctica de la historia.*

Summary:

The present degree work revolves around three essential aspects in its conformation. First, an investigation and contextualization of the phenomenon known as "Violence" is carried out, addressing its characteristics and repercussions in society. Secondly, we investigate the so-called historical thinking skills, focusing mainly on historical empathy. In turn, we seek to understand the current state of the teaching of recent Colombian history and how other approaches could enhance the teaching process in order to generate historical empathy in students. These first two moments allow the development of the third and last aspect of the work, resulting in the design of a didactic proposal for the teaching of the phenomenon of violence through music, which enhances historical empathy.

Keywords: Historical empathy, music, teaching of the recent past, violence, history didactics.

Dedicatoria.

Esta dedicación va dirigida principalmente a mis padres, quienes me han acompañado en cada momento, tanto los buenos como los no tan buenos. Siempre encontré en ellos un apoyo incondicional y estoy eternamente agradecido por los sacrificios que han hecho por mí. Además, les agradezco profundamente la educación que me proporcionaron, la cual me ha ayudado a llegar hasta donde estoy ahora, y espero poder continuar mi proceso de aprendizaje.

El amor, la alegría e incluso la firmeza con la que me han llamado la atención han sido fundamentales para comprender la importancia de tenerlos a mi lado. Por todo lo mencionado, no hay nadie más importante que ustedes, Lucy y Ariel, ya que sé que este logro también es resultado de sus esfuerzos. Los amo y espero poder corresponderles de la mejor manera posible.

También dedico parte del trabajo a mi actual pareja, Naiyuli, quien me apoyó cuando pensé que no podría continuar. A mis amigos Brayan y Maicol, que fueron otro gran apoyo emocional.

Quiero que también esta dedicatoria sea dirigida a mi sobrino Camilo, porque a su corta edad me ha enseñado y apoyado en situaciones que creía no poder controlar, y espero sirva de inspiración para que busque en el futuro el ambiente universitario.

Agradecimiento.

Es necesario agradecer nuevamente a mis padres por todo el apoyo que me brindaron, quienes estuvieron en primer lugar para ayudarme en cualquier momento.

Por otra parte, también hay muchas personas que me ayudaron a llegar a este punto, como las amistades del colegio que aún persisten, como aquellos compañeros que hice a lo largo del recorrido académico universitario y de los cuales aprendo constantemente, es así como se me hace necesario mencionar a Julián y Rafael, con los cuales realice casi todas las actividades a lo largo del programa, y quienes me ayudaron con esos temas difíciles de entender.

Le agradezco a Valeria, quien me ayudó desde aquel momento que pensé no lograría continuar, y a quien, gracias a su apoyo, puedo seguir hoy aquí, realizando las actividades que realizo.

No menos importante debe ser el agradecimiento a toda mi familia, a mi hermano y a mis tíos, y aquellos primos que han sido un apoyo.

También debo agradecer a los docentes que no desistieron en enseñarme y lograr que pudiera aprender aquello que se me dificulta. Además, el especial de la profe Yolanda, quien me asesoró para la terminación de este trabajo.

Tabla de Contenido

Introducción.....	9
1. Planteamiento del problema	22
1.1 Pregunta problema.....	30
2. Justificación.	31
3. Objetivos de la investigación.....	34
3.1 Objetivo general.	34
3.2 Objetivos específicos.....	34
4. Marco Conceptual de la investigación.	35
4.1 Enseñanza-Aprendizaje de la Historia.....	35
4.2 Didáctica de la historia.	37
4.3 Ciencias Sociales Escolares.	39
4.4 Música.	40
4.5 Aprendizaje significativo.....	41
4.6 Otras conceptualizaciones importantes	43
5. Estado del arte.....	45
6. Diseño metodológico.	62
CAPÍTULO 1.	70
7. La “Violencia bipartidista” en el currículo académico.	70
7.1 El fenómeno de la Violencia.....	71
7.2 El fin de la Hegemonía Conservadora.....	73
7.3 Población involucrada	78
7.4 ¿Por qué comenzó y cómo se conformó?Características principales, actores involucrados, transformación de bipartidista a conflicto armado interno, consecuencias sociales en dos aspectos, rural y urbano.....	82
7.5 Bases para la propuesta Didáctica.....	84
CAPÍTULO 2.	86
8. La música como estrategia pedagógica para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.	86
8.1. La Empatía histórica.....	87
CAPÍTULO 3.	92
9. Propuesta.	92
9.1 Contexto de la Violencia bipartidista y la educación en Colombia.	92
9.2 Contribución de la música a la optimización del aprendizaje dentro y fuera del aula.	93
9.3 Propósito de la propuesta didáctica.....	95
9.4 Objetivos de la propuesta.....	97
9.5 Desarrollo de la propuesta didáctica	97
9.5.1 Esquema general.....	97

9.5.2 1ª. Fase.	105
9.5.3 2ª. Fase.	113
9.5.4 3ª. Fase.	125
9.5.5 4ª. Fase	133
9.5.4 5ª. Fase	140
Conclusiones.....	146
Referencias.	151
Anexo 1. Actividad 1.	161
Anexo 2. Formato de Calificación Actividad 1:	172
Anexo 3. Actividad 2.	174
Anexo 4. Formato de Calificación Actividad 2.....	176
Anexo 5. Actividad Entendiendo la Canción.....	179
Anexo 6. Formato de evaluación Actividad Entendiendo la Canción.....	181
Anexo 7. Actividad Principales consecuencias del conflicto armado en Colombia.	185
Anexo 8. Formato de Calificación Actividad Principales consecuencias del conflicto armado en Colombia.	187
Anexo 9. Actividad ¿Me calzan los zapatos?	191
Anexo 10. Formato de Calificación Actividad ¿Me Calzan los Zapatos?	193
Anexo 11. Formato de Calificación General	197

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Propuesta de análisis de canciones.....	68
Tabla 2. Organización de las fases y sesiones.....	99
3. 1ª Fase de la propuesta didáctica.....	99
4. 2ª Fase de la propuesta didáctica.....	100
5. 3ª Fase de la propuesta didáctica.....	104
Tabla 6. 4ª Fase de la propuesta didáctica.....	105
Tabla 7. 5ª Fase de la propuesta didáctica.....	105
Tabla 8. Rúbrica de evaluación Actividad 1.....	114
Tabla 9. Análisis de las canciones.....	116
Tabla 10. Rúbrica de evaluación actividad Producciones musicales y relación con la Violencia	128
Tabla 11. Cuestionario de actividad Entendiendo la canción.....	131
Tabla 12. Rúbrica de evaluación Entendiendo la canción.....	133
Tabla 13. Cuestionario de actividad Principales consecuencias del conflicto armado en Colombia.....	136
Tabla 14. Rúbrica de evaluación Principales consecuencias del conflicto armado en Colombia	137
Tabla 15. Rúbrica de evaluación ¿Me calzan los zapatos?.....	143
Tabla 16. Rúbrica de evaluación general.....	147

Introducción.

El influjo de los acontecimientos de las diferentes realidades sociales que ocurren en América Latina ha sido fundamental para la conformación de objetos de estudio para la investigación en la enseñanza de la historia, principalmente en dos sentidos:

En primera instancia se puede observar los procesos de las dictaduras políticas en la mayoría de los países del continente y posteriormente la transición a procesos políticos democráticos¹.

Los países latinoamericanos han reconocido su pasado conflictivo y los paradigmas que lo han rodeado. Como resultado, han implementado diversos procesos de paz. Estos procesos han dado lugar a innovadoras conceptualizaciones que abordan las fuentes de conocimiento y aprendizaje desde diversas perspectivas, incluso incorporando fenómenos emergentes como la memoria colectiva².

En segundo lugar, la enseñanza de la historia debe examinar detenidamente los motivos y alcances de diferentes temáticas en el aula, como lo es el caso de la Violencia y el conflicto armado, así como las tensiones que pueda haber en los ámbitos institucionales y académicos sobre la pertinencia de los temas e implementación de mediaciones³.

¹ Sergio Guerra, "Etapas y procesos en la historia de América Latina", Cuaderno de trabajo, N.º2(1997): http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/iih-s-uv/20170608043740/pdf_473.pdf

² Carlos Mosquera y María Rodríguez, "Políticas De Memoria En La Escuela En América Latina. El Caso De Colombia Frente a Su Conflicto Armado", *Revista Colombiana De Ciencias Sociales* 11 n°1 (2020): 267-86. <https://doi.org/10.21501/22161201.2770>.

³ Diego Arias, *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*, (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018).

Respecto a esto, se han generado diferentes corrientes de investigación sobre los objetivos que debe plantearse en la enseñanza de la historia, de manera que estos pasados conflictivos sean abordados en las escuelas desde diferentes perspectivas y que se pueda reflexionar sobre las problemáticas que se puedan generar al momento de ser enseñados.

De acuerdo con lo anterior, algunas de las corrientes de investigación van orientadas al uso de las bases prácticas y metodológicas de la disciplina histórica para la enseñanza de historia en los ambientes escolares, y ponen de manifiesto la manera en que deben relacionarse la investigación histórica disciplinar y su homólogo en la didáctica.

Siguiendo a Garrido y Rubio, se pueden identificar tres posiciones frente a la discusión planteada: 1) la que defiende la historia como disciplina única productora de conocimiento, de modo que excluye toda producción y narraciones alternativas (memorias); 2) la que propone una amplitud dialógica en aras de las producciones de conocimiento y narrativas, ya sea de las culturas escolares o sociales como una estrategia crítica; 3) una posición mediadora que sugiere delimitar el conocimiento social y cultural para dar una extensión encaminada al pensamiento histórico⁴.

No obstante, este espacio de investigación ha sido designado como “fronterizo” por parte de Rodríguez, Plá y Pagés⁵, debido a que la variedad de objetos, perspectivas y saberes disciplinares que asocia, incluye diferentes categorías que no tienen una delimitación concreta.

⁴ Alicia Garrido y Juan Rubio, *La inclusión y la exclusión en la sociedad de la información y el conocimiento*, (Comunicación y pedagogía, 2017)

⁵Sandra Rodríguez, Sebastián Plá, y Joan Pagés. *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*, (Bogotá: UPN & Bonilla Artigas, 2014)

En el marco de explorar estos espacios fronterizos, y teniendo en cuenta la tercera postura de Garrido, que sugiere delimitar el conocimiento social y cultural para dar una extensión encaminada al pensamiento histórico, el presente trabajo se centrará en la exploración sobre la enseñanza de los contenidos de la Violencia mediante la música como herramienta dinamizadora, entendiendo que la naturaleza de la música es diversa y expresa diferentes narrativas inscritas en el conocimiento social y cultural.

A través de esta relación y teniendo en cuenta la postura mencionada anteriormente, los esfuerzos estarán encaminados a fortalecer las habilidades de pensamiento histórico en los estudiantes.

Un primer momento se destinará a comprender el panorama sobre la relación música-enseñanza y la necesidad de generar habilidades de pensamiento histórico en los estudiantes. En segundo lugar, se realizará una propuesta didáctica en donde se aplica lo desarrollado en la investigación en aras de contribuir al desarrollo de metodologías alternas para la enseñanza de la historia.

Las categorías que se van a utilizar en la propuesta pedagógica están inscritas en los esfuerzos para la formación de sujetos con habilidades de pensamiento histórico, estas categorías son: Empatía Histórica y memoria histórica. Asimismo, se hace alusión a la importancia de la memoria colectiva, evidente en las canciones como un valioso mecanismo de expresión social de otros sujetos históricos.

La memoria histórica abordada en la música permite profundizar en la comprensión de los acontecimientos pasados. La memoria histórica permite explorar y analizar los diversos relatos y testimonios que emergen de experiencias individuales y colectivas, proporcionando

una perspectiva más amplia y diversa sobre los eventos históricos relevantes⁶. Además, al utilizar la memoria histórica como herramienta educativa, se busca fomentar la reflexión crítica y la empatía hacia los protagonistas del pasado, al tiempo que se promueve una conciencia histórica más informada y respetuosa.

La memoria histórica, como puente entre el pasado y el presente, desempeña un papel fundamental en la reinterpretación crítica de la Violencia. Al explorar las narrativas emergentes y los testimonios entrelazados con la música y la historia, se desafían los discursos institucionales y se abre espacio para una comprensión más matizada y completa de los eventos pasados.

En ese sentido, es importante cuestionar los discursos oficiales sobre el fenómeno de la Violencia, reflejados tanto en la historiografía nacional como desde la institucionalidad en documentos que dan cuenta de los temas, guías y mallas curriculares. De igual manera, que se cuestione la práctica docente frente a la enseñanza de temas con un pasado reciente traumático en espacios escolares en función de dos dimensiones articuladas en sí: generar un pensamiento histórico y que el aprendizaje sea significativo. Máxime, si se tiene en cuenta que, quienes aprenden están inmersos en un contexto social y cultural específico con prácticas vitales, revistiendo de sentido los contenidos y discusiones presentadas para una mejor y mayor profundización.

La teoría de aprendizaje que se considera pertinente para la realización del diseño didáctico es la constructivista, en la medida que esta teoría reconoce a los sujetos no sólo como un mero producto del ambiente, ni solo el resultado de sus disposiciones a nivel interno, sino

⁶Dario Betancourt, "Memoria Individual, Memoria Colectiva Y Memoria histórica: Lo Secreto Y Lo Escondido En La narración Y El Recuerdo". *Hojas Universitarias*, n.º 47 (junio)(2017):17-22. https://editorial.uccentral.edu.co/ojs_uc/index.php/hojasUniv/article/view/1386

una construcción de sí mismo que se produce continuamente como resultado de dichos factores⁷.

Ahora bien, se opta por la música para generar alternativas metodológicas que se diferencian de las dinámicas tradicionales de enseñanza, puesto que en estas predomina un enfoque institucional- como se expondrá en párrafos posteriores- que presenta variaciones sobre lo que se enseña, esto debido a varias situaciones que así lo condicionan, entre las que se pueden incluir los tiempos escolares, la delicadeza de los temas en una población como la colombiana, y los objetivos formativos de las instituciones.

Respecto a estas situaciones, se puede recurrir a la investigación realizada por Arias ⁸, la cual exploró sobre la enseñanza del pasado reciente en Colombia, contando con la participación de profesores de Ciencias Sociales e Historia. Sobre los tiempos escolares, Arias afirma que:

Respecto a lo que es posible, los docentes participantes consideran que el tiempo escolar que pueden dedicar a la enseñanza de contenidos referidos a la historia reciente es muy corto, fundamentalmente porque hay una cantidad exagerada de contenidos para abordar en el año lectivo, y porque la trascendencia de este tema no es mayor respecto a otros, en el sentido que los contenidos sobre violencia política y conflicto social y armado comparten el mismo o menor nivel de jerarquía que los otros aspectos vistos en clases⁹

Lo anterior también permite observar que la enseñanza de estos temas no puede llevarse a cabo en profundidad por el afán de cumplir con todos los contenidos en la medida que todos tienen el mismo nivel de importancia.

⁷Mario Carretero, *Constructivismo y Educación*, (Buenos Aires, Paidós, 2009): 224.

⁸Diego Arias, *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*, (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018).

⁹ Arias, *Enseñanza del pasado reciente*, 76.

En la misma investigación, y aunque no representa gran parte del conjunto de profesores, hay relatos de docentes en los que confirmaban que preferían no hablar sobre el tema para no recordarles a los estudiantes el contexto en el que están, con el temor de que al escuchar sobre el tema se repita la situación.¹⁰ Por lo que la enseñanza de dichos temas está relevada a un segundo plano en pro del interés de los docentes.

Por otra parte, en la investigación de Martínez y Pagés sobre la utilización de canciones para la enseñanza de las ciencias sociales y la historia, estos encuentran un panorama parecido a los ya descrito, donde:

“La práctica del profesorado colombiano de básica primaria, secundaria y media está condicionada por el cumplimiento del currículo prescrito emanado del Ministerio de Educación Nacional a través de los estándares y sus lineamientos (MEN, 2001; 2004). El profesorado lo sigue con bastante fidelidad por lo que es parco en el uso de estrategias y materiales didácticos innovadores. El recurso didáctico más “importante” para que el estudiante acceda al conocimiento es la clase magistral del profesor o las actividades del texto guía. A veces utilizan recursos como mapas y planisferios que tienden a estar desactualizados y, cuando existen recursos como los medios audiovisuales o las TIC, es frecuente que estas últimas sean de uso restringido porque las escuelas del sector oficial y muchos estudiantes poseen limitaciones económicas para acceder a ellos y el profesorado solo las emplea cuando puede acceder a ellas y las sabe emplear.”¹¹

Teniendo claridad sobre la situación de la enseñanza en las instituciones educativas sobre las ciencias sociales y la historia, incluyendo el fenómeno de la Violencia, en las

¹⁰ Arias, *Enseñanza del pasado reciente*, 72.

¹¹ Iván Martínez y Joan Pagés, “Aprender Historia y Ciencias Sociales utilizando las canciones. Resultados de una investigación.” *Clío y Asociados*, n.º 24 (2017) 83-99.

instituciones educativas se debe revisar entonces la base de dichas prácticas, de dónde proviene el orden de los temas y los objetivos de estos.

En esta línea se observa que los Derechos Básicos de Aprendizaje (D.B.A) proponen una visión horizontal sobre este fenómeno, puesto que, de acuerdo con el documento desarrollado, -mismo que no superó la fase de borrador pero que ha sido usado como base de las planeaciones curriculares por docentes e instituciones- los D.B.A proponen “evaluar las causas y consecuencias de la Violencia en la segunda mitad del siglo XX en Colombia y su incidencia en los ámbitos social, político, económico y cultural”¹². Si bien, un primer sondeo general sobre esta propuesta recalca aspectos formales de la realidad, pasa por alto otras. Por ejemplo, no necesariamente se debe diferenciar entre ámbitos para examinar un solo proceso de eso que denominan “Violencia”. Ahora, véase la siguiente parte del documento que establece las evidencias de aprendizaje:

1) Establece semejanzas y diferencias entre los conflictos asociados a la convivencia social, a escala regional y nacional. 2) Compara los diferentes tipos de violencia (directa, estructural y cultural) que generan los actores armados y sus repercusiones en la vida nacional. 3) Explica las características de la violencia ejercida en el contexto del conflicto armado en Colombia y cómo afecta la vida social y cultural. 4) Propone estrategias para utilizar el diálogo como recurso mediador en la solución de conflictos.¹³

La propuesta de los D.B.A recalca en aspectos sustantivos que son importantes, no obstante, se debe aclarar que este documento por no haber llegado a una conclusión oficial ni validado

¹²Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Derechos Básicos de Aprendizaje*. V.1. (Bogotá, 2004), 46.

¹³Ministerio de Educación Nacional, *Derechos básicos de aprendizaje*, 46.

como tal no hace parte de las bases establecidas para la planeación de clases, sin embargo, si se usa como tal por los docentes e instituciones, puesto que permite una organización de las temáticas que se deben enseñar en los distintos grados académicos. Se puede notar que en los D.B.A el margen de inserción de actores involucrados en el conflicto que no sean armados o atravesados por él es mínimo o inexistente, debido que, la propuesta se basa en aspectos estructurales formales que, dígame de paso, tampoco está pensado en función de un pensamiento histórico.

En cuanto a documentación oficial que se puede consultar sobre la estructura curricular de las ciencias sociales en las instituciones educativas, se tiene como base los estándares Básicos de Competencias.¹⁴ En este documento, se presenta no solo los temas que deben ser enseñados a los estudiantes sino también aquellas habilidades que se espera desarrollen los mismos, es así que mencionan el “saber y saber hacer”¹⁵. Para este fin el documento organiza los contenidos según la complejidad de estos, para ser divididos en diferentes secuencias de grados escolar, los cuales son: de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno, y de décimo a undécimo.¹⁶ además, este documento resalta la importancia de que los estudiantes aprendan, pero encontrando un significado aquello que aprendan¹⁷, por lo tanto, es tarea del maestro buscar la forma de que aquello se cumpla.

Los estándares se caracterizan por tener depositada la información en forma de columnas, para el tema aquí desarrollado sobre la enseñanza de la Violencia, se debe referir a al cuadro

¹⁴Ministerio de Educación Nacional, *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. (Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 2006).

¹⁵MEN, *Estándares Básicos de Competencias*.

¹⁶MEN, *Estándares Básicos de Competencias*, 113

¹⁷MEN, *Estándares Básicos de Competencias*, 99.

que deposita la información sobre los conocimientos en ciencias sociales de grado décimo a undécimo. En este se encuentran los objetivos principales los cuales son:

- “Identifico algunas características culturales y sociales de los procesos de transformación que se generaron a partir del desarrollo político y económico de Colombia y el mundo a lo largo del siglo XX”¹⁸
- “Identifico y tomo posición frente a las principales causas y consecuencias políticas, económicas, sociales y ambientales de la aplicación de las diferentes teorías y modelos económicos en el siglo XX y formulo hipótesis que me permitan explicar la situación de Colombia en este contexto.”¹⁹
- Comprendo que el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen en las relaciones de poder entre los Estados y en el interior.”²⁰

Para cumplir los objetivos se establecen tres grandes apartados de necesidades. Primero la aproximación al conocimiento como científico-social. Segundo, manejar conocimientos propios de las ciencias sociales en tres aspectos: relaciones con la historia y las culturas, relaciones espaciales y ambientales, y relaciones ético-políticas. En tercer lugar, el desarrollo de compromisos personales y sociales.

En cuanto a la aproximación como científico social, este hace un llamado a hacer investigaciones como lo haría un científico en áreas sociales, por lo que se propone que la

¹⁸MEN, *Estándares Básicos de Competencias*, 130.

¹⁹MEN, *Estándares Básicos de Competencias*, 130-131.

²⁰ MEN, *Estándares Básicos de Competencias*, 131.

aproximación al conocimiento debe formular proyectos, desarrollar investigaciones y presentar resultados, todo esto con los métodos y herramientas que usaría un profesional en el área.

El segundo apartado de manejo de conocimientos propios de las ciencias sociales, hay dos columnas que expresan los conocimientos sobre el proceso de la Violencia, estas columnas son la de relaciones con la historia y las culturas, y las relaciones ético-políticas.

En la columna de relaciones de la historia y la cultura se encuentra que los primeros cuatro subtítulos o conocimientos que se esperan por parte de los estudiantes están relacionados con la Violencia y sus consecuencias, estos son:

- “Explico el origen del régimen bipartidista en Colombia.
- Analizo el periodo conocido como “la Violencia” y establezco relaciones con las formas actuales de violencia.
- Identificar las causas, características y consecuencias del Frente Nacional.
- Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia.”²¹

Mientras que en la columna de relaciones ético-políticas, los conocimientos esperados que están relacionados con la temática de la Violencia son:

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

²¹ MEN, *Estándares Básicos de Competencias*, 130.

- Identifico y explico algunas consecuencias de la crisis del bipartidismo
- Reconozco y explico los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad.”²²

En estas columnas entonces se encuentra la información sobre cuando se desarrollan dichos contenidos en las instituciones y el enfoque se les da, por lo que es posible afirmar que la Violencia es un tema que está inscrito en los currículos y en el cual se debe pensar la forma para que los estudiantes interioricen el conocimiento sobre el mismo.

En el mismo orden de ideas los Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales, emitidos por el MEN²³, permiten esclarecer algunos objetivos de la educación en ciencias sociales y que se adaptan al desarrollo del presente trabajo, entre los que se encuentra el objetivo de “Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario-”²⁴, objetivo en el que se puede inscribir la necesidad de enseñar sobre el periodo conocido como la Violencia para que los estudiantes puedan comprender cómo la actualidad se ve permeada por los eventos del pasado.

Los lineamientos del MEN proponen que la enseñanza de las ciencias sociales se practique a través de ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales, desarrollo de competencias y con una estructura flexible, abierta, integrada y en espiral.²⁵ Estas características buscan que la enseñanza de las ciencias sociales sea estructurada para que los

²² MEN, *Estándares Básicos de Competencias*, 131.

²³ Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares: Ciencias Sociales*, (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2002)

²⁴ MEN, *Lineamientos curriculares*, 13.

²⁵ MEN, *Lineamientos curriculares*, 29.

estudiantes puedan identificar campos de conocimiento en el aula que rijan las clases, así como la oportunidad de cuestionarse sobre los temas de manera que se pueda generar interrogantes que expanden el horizonte del conocimiento.

En cuanto a los ámbitos conceptuales esto pretende que los estudiantes puedan abordar el conocimiento social y resolución de preguntas problematizadas desde conceptos fundamentales que puedan ser inscritos en distintas disciplinas, estos conceptos están categorizados según las consideraciones del MEN sobre la capacidad de los estudiantes de asimilarlos y comprenderlos.

En este punto es importante para este trabajo la propuesta del MEN sobre los conceptos que permiten establecer ejes temáticos y hay dos de estos que se ajustan a las necesidades de la enseñanza de la Violencia, estos son el eje seis, de identidad y memoria colectiva, donde entre las disciplinas más relevantes se hace hincapié en la Historia. Por su parte el eje ocho tiene como eje temático el conflicto y cambio social y nuevamente resalta la historia entre las disciplinas más relevantes.²⁶ Estos ejes son de vital importancia para comprender el periodo de la Violencia, dejando entre ver que este contenido debe ser enseñado a los estudiantes de manera que les permita ser sujetos históricos y que comprendan la realidad colombiana, adoptando esos conocimientos para cumplir con los objetivos del estado en materia de formar a las generaciones para que se inscriban en las dinámicas sociales de país. Teniendo claridades sobre las bases-oficiales o no- que rigen la enseñanza de los contenidos temáticos, se deben abordar las investigaciones del tema en cuestión, estas permiten denotar ciertas variaciones sobre el tratamiento del conflicto interno en el aula. Desde el año 2010

²⁶ MEN, *Lineamientos curriculares*, 38.

los estudios sobre el conflicto han incrementado, incentivados desde la universidad pública y el Estado, especialmente en desarrollar propuestas para el aula, estos estudios están siendo desarrollados desde distintas estancias y perspectivas, se presentan entonces algunos estudios específicos que son importantes en la medida que se prestan como elementos introductorios a la contextualización de la situación de los estudios del conflicto. Los estudios mencionados a continuación tienen como objetivo ejemplificar las distintas perspectivas abordadas por diferentes agentes sociales, los cuales desde distintos lugares de investigación contribuyen a la comprensión del tratamiento del conflicto. Estos estudios son:

- “Los estudios sobre conflicto en América Latina: una revisión bibliográfica.” *Revista Mexicana de Sociología*, 72(4), 617-650. En este artículo, la autora revisa la literatura existente sobre estudios de conflicto en América Latina y destaca un aumento en la producción académica en esta área en la última década. Además, señala que la universidad y el Estado han sido actores importantes en la promoción y financiación de estos estudios.²⁷
- “La enseñanza de la cultura de paz y la resolución de conflictos en Colombia.” *Revista de Educación y Desarrollo*, 26, 105-114. En este artículo, el autor destaca el papel de la universidad pública en Colombia en la promoción de la cultura de paz y la resolución de conflictos. También describe diferentes iniciativas y programas educativos desarrollados por el Estado para fomentar estas temáticas en el aula.²⁸

²⁷ Carmen García, “Los estudios sobre el conflicto en América Latina: una revisión bibliográfica.” *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 72. 4 vols.4, (2010):617-650.

²⁸Sergio Tobón, “La enseñanza de la cultura de paz y la resolución de conflictos en Colombia”, *Revista de Educación y Desarrollo*. Vol. 26., (2012):105-114.

- Ministerio de Educación Nacional. Este documento establece los lineamientos curriculares para la educación en derechos humanos, la paz y la convivencia en Colombia. Fue desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional en colaboración con universidades públicas y otras organizaciones civiles. El objetivo principal de estos lineamientos es fomentar la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y pacífica.²⁹

Conforme a esto, se puede inferir que las diferentes investigaciones han puesto en panorama la presencia de la voz de las víctimas, su protagonismo y centralidad se ven como refuerzos argumentales para darle identidad a la enseñanza del pasado reciente en el país o como propuesta didáctica para activar la toma de posición frente a las disputas por la memoria.

Dicho lo anterior, el texto estará dividido en tres apartados principales, que a su vez cobijan los subtítulos que darán andamiaje al trabajo. A grandes rasgos los apartados están organizados de la siguiente manera: el primer apartado sienta las bases de la situación o problemática a entender durante todo el trabajo, tales bases están orientadas al entendimiento de los objetivos y el estado de la arte de la enseñanza de la historia, el uso de la música y las habilidades de pensamiento histórico. El segundo apartado hace referencia a una contextualización sobre el periodo conocido como “La Violencia” y las múltiples facetas de este. El tercer apartado gira en torno al uso de la música en contextos académicos, así como el análisis de la habilidad de pensamiento histórico, la empatía histórica. Para finalizar con el cuarto y último apartado presenta la propuesta didáctica que permita dar cuenta de la articulación de los elementos abordados durante el trabajo.

²⁹Ministerio de Educación Nacional. “*Lineamientos curriculares para la educación en derechos humanos, la paz y la convivencia*”. (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2013.)

1. Planteamiento del problema

En la cuestión de la enseñanza y aprendizaje, convergen diversas formas de abordar este fenómeno. Sin embargo, lo común es encontrar una metodología tradicional que se basa en la clase magistral impartida por los maestros en el aula. Esta metodología se caracteriza por un enfoque de aprendizaje pasivo, donde los estudiantes reciben la información sin una conexión significativa con sus intereses o motivaciones.

Lo anterior puede ser confirmado por aquellos que han realizado su proceso académico en instituciones públicas del sistema educativo colombiano, además también es expuesto por algunos autores que así lo han demostrado a través de la investigación. Para estos la educación tradicional:

(...) utiliza una metodología empleada por los docentes, donde desde cada aula se dicta de manera expositiva los contenidos, evaluando el aprendizaje de manera reproductiva, centrado solo en la calificación cuantitativa, además de ser usada como un medio de control y coerción a los estudiantes.³⁰

Así mismo, Arias expresa en su investigación que los docentes usan como zona común del desarrollo de clases la exposición magistral para enseñar sobre el pasado reciente del país, para luego darle paso a actividades como talleres, exposiciones y guías donde los estudiantes depositan los conocimientos impartidos, y “Pocos docentes afirmaron acudir a estrategias pedagógicas no convencionales como el cine(..)”³¹

³⁰ Daniel Robles, María Hernández, Valeria Mendoza, y Javier Guña, “La Educación Tradicional Vs La Educación Virtual”. *RECIMUNDO* 6 n°4, (2002): 689-698. [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(4\).octubre.2022.689-698](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(4).octubre.2022.689-698).

³¹ Arias, *Enseñanza del pasado reciente*, 109.

En el mismo orden de ideas, Luna también menciona que “los profesores reproducen de manera serial en cada grupo la clase, los estudiantes escuchan, memorizan y logran competencias para la atención y la memoria.”³²

Así mismo, Doñate y Ferrete afirman que en cuanto a la enseñanza de la historia “Predomina una enseñanza que utiliza metodologías tradicionales, fundamentadas básicamente en la memorización mecánica en detrimento de la creatividad, el aprendizaje comprensivo y la reflexión.”³³

Por lo mencionado anteriormente se infiere que las clases están organizadas sin tener en cuenta los intereses de los estudiantes, lo que influye en la manera que perciben las clases, y se ha encontrado que esto termina generando apatía por las clases y los contenidos. En cuanto a las actividades mencionadas, los estudiantes ya saben responder dichas actividades con contenidos anteriores o solo repitiendo exactamente lo que dijo el maestro por lo que el aprendizaje no sería importante para los estudiantes, más allá de responder a dicha actividad de manera memorística sin educarlos históricamente.³⁴

En este modelo de enseñanza tradicional se observa cómo se ha generado en los estudiantes en primer lugar, como ya se mencionó, apatía hacia el aprendizaje bien sea de contenidos de ciencias exactas o humanidades, incluyendo el aprendizaje de la historia, y en segundo lugar,

³²Maria Luna, “Docencia de la Historia. La música como vínculo entre la Historia oral y la cultura juvenil” en *X congreso nacional de investigación educativa*, (Veracruz, 2009)

³³Olga Doñate y Carmen Ferrete. “Vivir La Historia: Posibilidades De La Empatía Histórica Para Motivar Al Alumnado Y Lograr Una Comprensión Efectiva De Los Hechos Históricos”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 36 (2019):48, Doi: 10.7203/DCES.36.12993

³⁴Nilson Ibagón, Andrea Minte y Fabián Llano, “Música y aprendizaje histórico. Relaciones pedagógicas entre Euterpe y Clío”. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y obra*, n.º 23(2020):90-103, <https://doi.org/10.17227/ppo.num23-9691>.

un desinterés en aprender, pues no es un modelo pedagógico que se enfoque o haga uso de las herramientas dinamizadores que son preferidas por los estudiantes.

Ambas situaciones son síntomas latentes del grave problema de fondo en la enseñanza de la historia, el cual entre las causas ,se encuentra que “La enseñanza de la historia a lo largo de las décadas no ha cambiado, a pesar de que ha habido cambios en la sociedad, la metodología utilizada por ellos prácticamente no ha cambiado.³⁵” Estas situaciones llevan a que los estudiantes no generen aprendizaje significativo, y no se incentive en ellos una habilidad de pensamiento histórico que permita comprender la historia por fuera del aula de clases.

Se debe recordar que estas habilidades de pensamiento histórico se caracterizan por buscar que los estudiantes comprendan la historia de manera más cercana, con significancia y aplicación para su propia vida; respecto a este objetivo se pueden adoptar los postulados de Seixas, en los cuales se inculca el aprendizaje de la historia para el uso en la cotidianidad y la academia.

Estos postulados son: Significación histórica; Pruebas de Fuentes Primarias Continuidad y cambio; Causa y consecuencia; Adopción de la perspectiva histórica; Dimensión ética,³⁶ cada una y en el orden presentadas tiene un propósito.

La significación histórica evalúa la importancia de los hechos a enseñar y cómo presentarlos al estudiante en relación con sus interés y la importancia del hecho en su realidad; la continuidad y cambio busca demostrar a los estudiantes que la actualidad se compone de

³⁵ Rosana Santos, “O uso da música na prática de ensino de historia” Vol. 2. 2 vols. *Caderno de Graduação -Ciencias Humanas y Sociales*-UNIDAD-SERGIPE, (2014):165. <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/1687>.

³⁶ Peter Seixas, “A Model of Historical Thinking”, *Educational Philosophy and Theory* 49. (2015): 1-13.Doi: 10.1080/00131857.2015.1101363.

hechos que cambiaron la realidad y de hechos que aún persisten en la actualidad, , y por eso la historia logra explicar el contexto sociohistórico de los estudiantes, se supone también que los cambios y continuidades no están completamente separados, sino que coexisten y se pueden encontrar prueba de ambos; por su parte las causas y consecuencias buscan que el estudiante relacione los cambios y continuidades con las causas que llevaron a cambiar las cosas o continuarlas, entendiendo que en esas causas y consecuencias está inscrita también la agencia humana, diferenciándola de la habilidad de cambio y continuidad, donde el objetivo es comprender los hechos que cambiaron o permanecieron, puesto que si se analiza la agencia humana se entienden a profundidad las consecuencias de las decisiones en los diferentes hechos; la adopción de la perspectiva histórica opta porque los estudiantes logren comprender por qué los individuos o sociedades del pasado tomaron las decisiones que tomaron, sin juzgarlos, usando las fuentes del pasado; por último la dimensión ética establece la comprensión de que no se puede juzgar a sujetos del pasado, porque estos actuaban bajo un código ético y moral diferente al actual.

Es necesario realizar una pequeña introducción a estas habilidades de pensamiento histórico porque la empatía histórica será fundamental para el diseño de la propuesta didáctica, además permite comprender cuáles son los objetivos del uso de dichas habilidades. Así mismo, se menciona la propuesta de Seixas en la medida que éste realiza una presentación concisa pero contundente sobre dichas habilidades y los esfuerzos para fomentar el aprendizaje histórico en los estudiantes.

En este contexto, se plantea un desafío significativo que involucra la apatía y la falta de motivación que enfrentan los estudiantes en relación con el aprendizaje de la historia. Ante esta problemática, han surgido diversas hipótesis encaminadas a abordarla.

Estas propuestas abarcan desde la implementación de nuevas herramientas y enfoques por parte de los educadores hasta la reconfiguración de la formación de los docentes en las instituciones de educación superior. Sin embargo, es crucial señalar que este último punto ha encontrado obstáculos considerables en tanto los programas en la educación superior se constituyen de la siguiente manera: “La regla es: primero, la ciencia básica pertinente y la ciencia aplicada; después, las destrezas para su aplicación a los problemas del mundo real de la práctica.”³⁷

Esta problemática radica en que a la práctica y reflexión profesional educativa es entendida como el uso de técnicas o métodos generales para resolver cuestiones específicas de la práctica de cada profesión, incluyendo la formación a futuros educadores, donde según su área se formará como profesionales en dicha materia, contando con pocas experiencias prácticas y con reflexiones poco profundas de su profesión.

Además, se ha adoptado la exploración de nuevos paradigmas pedagógicos en el ámbito de la enseñanza histórica. Esto implica la incorporación de herramientas que no necesariamente estaban ligadas a la educación en el pasado. Entre estas innovaciones, una tendencia que ha cobrado relevancia en las últimas décadas, en paralelo al auge de las tecnologías de comunicación, es la integración de la música como una expresión cultural. Esta estrategia se presenta como una valiosa solución para abordar dichos desafíos.³⁸

Sin embargo, el uso de la música no constituye por sí misma una creación de aprendizajes significativos, sino que es una herramienta la cual el maestro debe conocer, comprender,

³⁷ Donald Schön, *“El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan”* (Buenos Aires: Paidós, 1982), 36.

³⁸ Isabelle Mili, y René Rickenmann, “La construcción de objetos culturales en la educación artística y musical”, *Estado educativo y significados*, (2004)165-196. <https://doi.org/10.3917/dbu.moro.2004.01.0165>

analizar, planificar y poner en práctica, si quiere hacer un uso eficaz y correcto de la herramienta, es decir, son instrumentos que mediatizan las relaciones entre profesor y alumnos o entre alumnos y saber.³⁹

Lo que significa que si bien, sirven para mediar la relación entre los maestros y los estudiantes, no garantiza un aprendizaje significativo solo por el hecho de usarlo, sino que establecen bases que deben ser fomentadas en la relación para un proceso de enseñanza-aprendizaje que genere efectos positivos tanto en los actores como en el proceso en sí mismo.

Este mismo interés ha generado múltiple variedad de investigaciones y teorías respecto cómo ésta puede motivar a los estudiantes y generar en ellos aprendizajes significativos. Por lo mencionado, se puede inferir que la integración de artefactos culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje enriquece la experiencia educativa y facilita el desarrollo de habilidades históricas en los estudiantes. Esto se debe a que el pensamiento histórico se refiere a la capacidad de los estudiantes para comprender, analizar y evaluar el pasado desde una perspectiva crítica e informada.

Los artefactos culturales son objetos, documentos, obras de arte, monumentos y cualquier otro tipo de evidencia material que se haya producido en el pasado y que puede proporcionar información sobre las sociedades y las culturas del pasado. Entendiendo esto y según lo mencionado hasta el momento, se puede llegar a pensar que, al incorporar artefactos culturales en un proyecto formativo áulico, los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar directamente con el pasado, lo que les podría potenciar el proceso de aprendizaje.

³⁹Mili y Rickenmann, La construcción de objetos culturales, 165-196.

Como se ha mencionado, entre la multiplicidad de herramientas, técnicas, y métodos para la enseñanza de la historia en instituciones de formación básica y media, la música está siendo explorada y usada como un artefacto cultural factible de uso como herramienta didáctica.

Este fenómeno se debe, en parte, a su habitual presencia en el entorno inmediato de los estudiantes, ya sea en términos temporales, geográficos o regionales. Esta cualidad permite a la música establecer un vínculo emocional con la historia, como lo atestiguan diversas investigaciones llevadas a cabo por varios autores. Entre estos estudios, destacan los trabajos realizados por Ibagón, Minte, y Llano⁴⁰; De Azambuja⁴¹; y Santos⁴².

De la misma manera analizando la música desde los planteamientos de la historia oral, es la música una forma de comprender o explicar la realidad, de manera más cercana a las culturas juveniles, y a su vez, retomando los lineamientos de este tipo de hacer histórico, la música es una expresión de la generación en la cual fue compuesta, permite indagar sobre la forma como se realizó, pensó, y ha circulado en distintos tiempos históricos⁴³. Además, se pueden analizar para identificar formas, hábitos, pensamientos colectivos, y varias significaciones simbólicas que pueden caracterizar tanto a una sociedad como a los individuos de esta.

No obstante, el valor de la música como herramienta que permite nuevas dinámicas en la enseñanza de la historia también lleva consigo ciertos riesgos a la hora de poner en práctica los postulados conocidos hasta ahora. Es decir que el docente debe pensarse su práctica educativa para comprender la canción y cómo esta se relaciona con el tema sustantivo que

⁴⁰Ibagón, Minte y Llano, "Música y aprendizaje histórico." 90-103.

⁴¹Luciano De Azambuja. "Canção, ensino e aprendizagem histórica." *Revista História Hoje* 6, nº 11 (2017): 31-56.

⁴² Rosana Santos, "O uso da música na prática de ensino de história" Vol. 2. 2 vols. *Caderno de Graduação - Ciências Humanas y Sociales* - UNIDAD - SERGIPE, 2014.

⁴³Luna, "Docencia de la Historia".

pretende enseñar, además tiene el deber de transmitir esa relación al estudiante de manera que este la pueda aprehender.

Es problemático entonces, la forma en cómo se establece la relación de la música con la temática y la percepción del maestro y el estudiante, pues como se mencionó en la investigación de Ibagón, Mente y Llano, se puede caer en subjetividades o intereses contrariados respecto a la música y entorpecer el propósito de ayudar a los estudiantes a identificarse personalmente dentro de su contexto.⁴⁴

Como se mencionó, las potencialidades de la música para la enseñanza de la historia van cargadas de responsabilidades y habilidades por parte de los maestros pues estos son, en últimas, quienes planifican y seleccionan las actividades o dinámicas de sus clases, es por eso que el uso de la música debe ir de manera estructurada por el maestro, entendiendo cuáles son los contenidos sustantivos que pretende enseñar, qué habilidades espera alcanzar y cómo la música puede mediar en este proceso.

Además, es esencial que los profesores se esfuercen por comprender el contexto cultural, social e histórico en el que se desenvuelven los estudiantes, así como sus intereses y aptitudes. Incluso resulta fundamental considerar sus preferencias musicales, ya que esto incide en la relevancia del aprendizaje para ellos y en su capacidad de desarrollar una motivación genuina por el estudio de la historia. Esta conexión directa con sus gustos musicales es un factor crucial para la generación de un aprendizaje significativo y para fomentar la adquisición de habilidades de pensamiento histórico.

⁴⁴Ibagón, Mente y Llano, "Música y aprendizaje histórico." 99.

1.1 Pregunta problema.

¿Cómo la música, empleada como herramienta didáctica, puede potenciar las capacidades de pensamiento histórico en estudiantes de educación media al abordar el tema de la Violencia bipartidista y sus consecuencias, a través del diseño de una propuesta didáctica?

2. Justificación.

En un escenario educativo donde prevalece la enseñanza tradicional y donde el aprendizaje de la historia a menudo se distancia de la vida cotidiana de los estudiantes, surge la urgencia de revolucionar el paradigma pedagógico. Es fundamental trascender la mera memorización de hechos y fechas, y cultivar la comprensión activa, el análisis crítico y la identificación con el pasado.

Esta búsqueda adquiere mayor relevancia en el contexto colombiano, donde el legado de la Violencia bipartidista y el conflicto armado aún perduran en las dinámicas sociales y en la psicología colectiva. La música, con su capacidad innata para evocar emociones y su arraigo en la cultura, emerge como un vehículo ideal para transmitir esta historia desde una perspectiva humana y cercana, generando empatía y vinculación con los protagonistas de un pasado que sigue influyendo en el presente.

Por lo tanto, se justifica la investigación sobre el uso de la música como dinamizadora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, porque puede ofrecer una nueva perspectiva y estrategias efectivas para mejorar la comprensión y el interés de los estudiantes en la materia. Además, puede ofrecer nuevas ideas y prácticas pedagógicas para los docentes que buscan enriquecer su enseñanza con técnicas innovadoras y motivadoras.

Se debe tener en cuenta que las prácticas de enseñanza en Colombia han sido dominadas por un enfoque tradicional y la enseñanza sobre el pasado reciente no es la excepción.⁴⁵ Los docentes optan por la clase magistral como material predominante de sus cursos, dejando de lado otras propuestas que pueden nutrir el conocimiento de los estudiantes de manera profunda.

Por lo tanto, se hace necesario este tipo de trabajos que permitan brindarle herramientas a los docentes para usar en sus clases, intentando proponer metodologías alternas por el bienestar del aprendizaje de los estudiantes y de la enseñanza en general, aún más si se reconoce el conflicto en el país como un elemento constitutivo de la creación de la realidad de los sujetos, y son estos mismos sujetos los que deben aprender sobre este conflicto, reflexionarlo e interpretarlo en la conexión del pasado con su presente.

En la medida que se brindan diferentes perspectivas para el abordaje del contenido temático del conflicto, se permitirá que deje de predominar un enfoque que ignore la memoria de aquellos sujetos que no están inscritos como objeto de estudio de las dinámicas tradicionales y cuyas interpretaciones del conflicto también hacen parte de la realidad que ellos experimentan.

En el mismo orden de ideas, es importante entender que no solo se debe intentar acercar otros discursos a la enseñanza de la historia en las escuelas y colegios, sino que se debe intentar que los estudiantes también se vean incitados a acercarse a los contenidos que se enseñanza, se debe buscar que los estudiantes quieran estudiar la historia, dejando de lado la apatía que

⁴⁵ Arias, *Enseñanza del pasado reciente*, 76.

han sentido hacia la historia. Hacerles comprender que la historia son conocimientos que les permiten desenvolverse en su realidad.⁴⁶

Otro aspecto que permite comprender la necesidad del presente trabajo en la producción de estrategias pedagógicas está relacionado con la capacidad que tiene la música de ser cercana a las dinámicas sociales de los estudiantes⁴⁷ puesto que, al ser cercano a los estudiantes, estos pueden comprender de manera más práctica cómo enfrentarían libros de textos de los cuales no pueden encontrar una relación directa en su día a día. Si lo anterior se tiene en cuenta y se potencia usando música que se relacione con los gustos personales de los estudiantes, el fenómeno enseñanza-aprendizaje se irá fomentando.

Al referirnos a los estudiantes y su vínculo con el contenido temático, resulta fundamental reconocer que forman parte de una generación que ha crecido en medio del conflicto, incorporándose como un componente de su realidad social. Aunque no sean actores directos, su pertenencia a esta generación los vincula a las secuelas del conflicto, trascendiendo el marco temporal inmediato de los acontecimientos y abarcando todas las implicaciones que perduran en la actualidad.

En última instancia, la fusión entre la música y la enseñanza histórica no solo busca desafiar la pasividad en el aprendizaje, sino también empoderar a los estudiantes como agentes activos de su propia educación. Al adoptar una metodología basada en la empatía histórica y la conexión emocional, se alienta a los jóvenes a explorar, cuestionar y reflexionar sobre el pasado, y a discernir cómo este se manifiesta en su realidad actual.

⁴⁶Antoni Santisteban, "La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico." *Clio y Asociados*, no. 14, (2010):34-56, Doi:<https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>

⁴⁷ Martínez y Pagés, "Aprender Historia y Ciencias Sociales utilizando las canciones" 83-99.

La música se convierte en un puente que trasciende barreras temporales y geográficas, permitiendo a los estudiantes comprender que su presente está tejido con los hilos del pasado y que su compromiso con la construcción de una sociedad justa y pacífica es fundamental.

A medida que los acordes resuenan y las melodías penetran en el aula, se abre una ventana hacia la comprensión profunda, el respeto por la diversidad de perspectivas y, sobre todo, la consolidación de ciudadanos conscientes, informados y apasionados por la historia y el futuro de Colombia.

3. Objetivos de la investigación

3.1 Objetivo general.

Diseñar una propuesta didáctica a partir de las potencialidades de la música para favorecer las habilidades de pensamiento histórico en los estudiantes de educación media sobre el contenido de “La Violencia” y el conflicto armado subsecuente.

3.2 Objetivos específicos

- Describir el conflicto de la Violencia bipartidista entre los años 1930 y 1960, así como el conflicto armado que le sigue, como sustento de los objetivos de enseñanza de la propuesta didáctica.
- Analizar la relación de la música y las habilidades de pensamiento histórico del proceso de aprendizaje, en el marco del contenido de la Violencia bipartidista y el conflicto armado subsecuente.

- Diseñar una propuesta didáctica que favorezca las habilidades de pensamiento histórico sobre los periodos de la Violencia en Colombia a partir de la música como estrategia pedagógica.

4. Marco Conceptual de la investigación.

Dentro de la diversidad de enfoques para abordar, analizar, interpretar y reflexionar sobre la enseñanza de la historia, se destaca la relevancia del aprendizaje significativo y la utilización de artefactos culturales como estímulos para fomentar la comprensión histórica.

Esta comprensión implica que los estudiantes no solo adquieran conocimiento de los acontecimientos, sino también comprendan su contexto, causas y consecuencias. En otras palabras, se busca dotar a los estudiantes con la habilidad de relacionar la historia con el mundo real.

Algunos conceptos adquieren un papel fundamental al servir de cimientos sobre los cuales se erigen los demás pilares en la explicación del proceso educativo y la dinámica enseñanza-aprendizaje.

Los conceptos mencionados a continuación responden en un primer momento a los conceptos transversales para el desarrollo del trabajo, posteriormente se describirán aquellos que responden a las condiciones específicas de enseñanza en historia, haciendo mención específica a las denominadas habilidades de pensamiento histórico, las cuales son base fundamental del diseño didáctico del presente trabajo.

4.1 Enseñanza-Aprendizaje de la Historia

En el ambiente escolar actual la enseñanza y aprendizaje de las diferentes áreas del saber han sido un tema de interés de las reflexiones académicas, tal es el caso de la enseñanza de la historia. En la actualidad hay diferentes perspectivas sobre las metodologías y objetivos de la misma, como se verá más adelante, hay quienes sugieren que se debe enseñar historia con los métodos, herramientas y estrategias propios de la disciplina histórica, como lo haría un historiador, para que los estudiantes aprendan a profundidad la historia y cómo desarrollarla⁴⁸⁴⁹ con el objetivo de que los estudiantes tengan las habilidades para interpretar la historia y reflexionar, estas habilidades han sido denominadas habilidades de pensamiento histórico, y son uno de los grandes referentes actuales en la enseñanza y aprendizaje de la historia, donde el objetivo es que se desarrollen dichas habilidades en los estudiantes para que sean constructores de su propio conocimiento y sean sujetos pensadores históricamente.

Si bien la enseñanza de la historia hoy día opta por lo mencionado, este no ha sido enfoque general siempre, pues la enseñanza de la historia también se ha visto inmiscuida entre las dinámicas de la enseñanza tradicional, donde en un principio se buscaba que los educandos aprendieran los hechos históricos y quienes participaron en los mismos de manera memorística, sin importar realmente si los estudiantes aprendían a reflexionar sobre lo que aprendían⁵⁰, por eso debe procurarse que la educación en historia no sea meramente receptiva, sino que los estudiantes hagan parte activa de su proceso de aprendizaje.

⁴⁸ Seixas, "A Model of Historical Thinking."1-13

⁴⁹ Cosme Gómez y Arturo Chapman, "Pensamiento histórico y evaluación de competencia en el currículum de Inglaterra y España. Un estudio comparativo ", Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, editado por Ramón López, (Santiago de Compostela: Editorial, 2016). páginas 432-445

⁵⁰Doñate y Ferrete, "Vivir La Historia".

Ahora bien, los objetivos de la enseñanza de la historia actualmente se decantan por una enseñanza donde los estudiantes puedan comprender el pasado y tengan las habilidades para interpretarlos, que la historia sea punto de reflexión de la realidad “un conocimiento de nuestra realidad histórica como un ente vivo, que se está gestando cada día por los distintos actores sociales, por un revivir de los acontecimientos a la luz del análisis del pasado y su significancia con el presente.”⁵¹ En ese orden de ideas, el presente trabajo busca fomentar las habilidades de pensamiento en los estudiantes para que sean ellos quienes construyan el conocimiento y puedan desarrollar cercanía con el aprendizaje histórico.

4.2 Didáctica de la historia.

Ahora bien, quien busca reflexionar, investigar, responder a las problemáticas y articular el proceso de enseñanza- aprendizaje y lleva aquello que va de la teoría a la práctica es la didáctica. La didáctica de la historia se enfoca en el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes, con el objetivo de que puedan comprender y analizar el pasado de manera crítica y reflexiva. Para comprender la didáctica de la historia se debe revisar las bases en las que se generaron los primeros interrogantes sobre el aprendizaje y la enseñanza, preguntándose entre otras cosas por él cómo usar las herramientas, técnicas y métodos disponibles para que se cumplan los objetivos de la educación⁵², para luego entender su evolución hacia un enfoque centrado a fortalecer habilidades de indagación, pensamiento

⁵¹ Francisco Alberto Pérez, Guillermo Hernández Orozco, y Jesús Adolfo Trujillo Holguín. 2016. «Aproximaciones a La enseñanza-Aprendizaje De La Historia En Tiempos Posmodernistas». *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH* 7 (13):74 - 81. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i13.12

⁵² Fátima Addine, Silvia Recarey, Micaela Fuxá, y Sonia Fernández, *Didáctica: teoría y práctica*. Segunda. (La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2007)

crítico y aprendizaje autónomo⁵³ al respecto Rabuco citando a Plá, afirma que la enseñanza de la historia se potencia a través del pensamiento histórico, encontrando que “(...) el pensamiento histórico obedece a la acción de significar el pasado a través de la puesta en práctica de estrategias usadas por el historiador, entre ellas el tiempo histórico, la causalidad y la intertextualidad”⁵⁴.

En este orden de ideas la didáctica de la historia se debe acercar más a cómo la historia se aprende, cuáles son las labores del maestro o historiador e intentar que las herramientas y métodos que se usan en la historia se incorporen a la enseñanza de la historia⁵⁵, pues en últimas la mejor manera de enseñar historia debe tomar en cuenta la teoría de la historia, pues en ésta ya se ha realizado un debate sobre cómo aprender y realizar historia.

La relación entre teoría de la historia y enseñanza de la historia se basa en las respuestas a los interrogantes sobre el proceso de producción de la historia por parte de los historiadores y la postura teórica que adoptaron, a su vez el docente de historia en su formación también adoptó una postura teórica con las herramientas y metodología que conlleva, lo que permeará la planeación de sus clases, desde los posibles temas, hasta la generación de las rúbricas y objetivos de ésta.

Es así que comprendiendo cómo se produce la historiografía, es decir, desde qué postura teórica, también se puede comprender la metodología que se espera sea usada para enseñarla. Marrero⁵⁶, citado por García, señala la importancia de reconocer esta relación debido a que (...) señalan la conveniencia de partir de la Teoría antes que de la Historia, puesto que,

⁵³ Alejandro Rabuco, Desarrollo del pensamiento histórico: Observaciones y avances investigativos, Universidad Viña Del Mar, (2011): 1-28

⁵⁴ Rabuco, “Desarrollo del pensamiento histórico”, 5

⁵⁵ Seixas, «A Model of Historical Thinking.» 1-13

⁵⁶ A. Marrero “Teorías implícitas del profesorado y currículum” en Cuadernos de Pedagogía, n° , (1998) 66-69

dependiendo de los enfoques teóricos, será posible diferenciar múltiples historias con variaciones en su objeto y método.⁵⁷

Sin olvidar que la didáctica de la historia implica una carga pedagógica que no puede ser pasada por alto, se debe comprender que se trata de las estrategias que los educadores deben emplear para enseñar la historia de manera efectiva. Esto abarca cómo se adquiere el conocimiento histórico, cómo se estructura y cómo se presenta a los estudiantes, de modo que el aprendizaje no se limite únicamente al contenido factual, sino que permita a los estudiantes comprender la relevancia de estos contenidos en su propia realidad y aprender a aplicar sus conocimientos en su entorno social.

4.3 Ciencias Sociales Escolares.

Se hace uso del concepto de Ciencias Social sin darle a este una carácter de definición inamovible que corresponda al estudio de las dinámica sociales, sino que se debe saber que la definición de ciencias sociales se ha presentado en un mismo conjunto las asignaturas de historia, geografía, constitución política y democracia desde 1994, y es que lo que se ha entendido por ciencias sociales en la sociedad colombiana, específicamente en el ámbito educativo, ha sufrido transformaciones según los interés de los mandatarios y pensadores respecto a los objetivos que estos plantean para la educación según el contexto socio-histórico en el que se encontrarán.

⁵⁷ Osvaldo Garcia, "La teoría de la historia y las estrategias de enseñanza-aprendizaje para el aprendizaje significativo de la historia"(Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, 2016),57, [https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-teoria-de-la-historia-y-las-estrategias-de-ensenanza-aprendizaje-para-el-aprendizaje-significativo-de-la-historia-76795?c=4X9x7B&d=false&q=*.*\)&i=54&v=1&t=search_0&as=0](https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-teoria-de-la-historia-y-las-estrategias-de-ensenanza-aprendizaje-para-el-aprendizaje-significativo-de-la-historia-76795?c=4X9x7B&d=false&q=*.*)&i=54&v=1&t=search_0&as=0)

En un principio la independencia y la necesidad de formar hombres conscientes libres del yugo español y con sentimientos patrióticos usando múltiples herramientas y discursos como el establecimiento de héroes nacionales ⁵⁸. Si bien no se puede calificar este momento como las ciencias sociales formalizadas, sí son un precedente de las mismas, puesto que cumplen con los objetivos de educar a la sociedad para que los individuos se integren a las dinámicas objetivo de la misma sociedad; luego se pasa a el interés por el nacionalismo buscando que los estudiantes se reconozcan como sujetos colombianos, así mismo otros múltiples cambios que estableció que era una ciencia social, como se debía enseñar y cuál era el objetivo, varias de estas situaciones son demostradas por Alejandro Álvarez Gallego y su investigación sobre la enseñanza, objetivos y estructuración de las ciencias sociales, en el libro *Ciencias Sociales en Colombia; Genealogías pedagógicas*⁵⁹, libro en el cual el autor afirma que la enseñanza de las ciencias sociales se ve afectada directamente por el poder, específicamente hace mención a cómo el Estado, y el gobierno deben delimitar las disciplinas de las ciencias sociales a enseñar y el cómo enseñarlas, de manera que su interés por la escolarización está limitado en la medida que garanticen el propio gobierno y legitimen el poder ⁶⁰.

4.4 Música.

Para entender los aportes posibles que puede brindar la música en la enseñanza de la historia, se debe comprender cómo se configura la misma para la cuestión histórica y pedagógica.

⁵⁸Diego Arias, “La enseñanza De Las Ciencias Sociales En Colombia: Lugar De Las Disciplinas Y Disputa Por La hegemonía De Un Saber”, *Revista De Estudios Sociales* 1 (52), (2015): 134-46. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>.

⁵⁹ Alejandro Álvarez, *Ciencias Sociales en Colombia; Genealogías pedagógicas*, (Bogotá: Jotamar, 2013)

⁶⁰ Álvarez, *Ciencias Sociales en Colombia*, 151.

La música no solo es un conjunto de instrumentos, voces o sonidos que se ordenan para producir una pieza musical, sino que es también una expresión humana y puede ser representación de ésta, es decir, se puede usar para expresar un pensamiento, y también para representar ese pensamiento en la realidad externa de los sujetos.

Adicionalmente, para su uso en la didáctica de la historia, es también factible que se comprenda como un hecho que es posible de investigar históricamente, es decir, la música se puede analizar e interpretar en relación con el contexto sociohistórico en el que se produce, así como el contenido que expresa tanto de manera clara como aquel que se puede encontrar entre líneas o que no puede ser comprendido sin conocimiento del momento y espacio en que se construye la pieza musical.

Sin embargo, se debe tener en cuenta no solo las técnicas usadas en su composición, pues no se tendría en cuenta, como afirma Robert Erich Wolf, las actitudes del pasado, ni el clima filosófico y psicológico del contexto que llevó a usar dichas técnicas para cumplir el objetivo estético que se plantean quienes las produjeron (Wolf 1995)⁶¹.

En este contexto, es relevante mencionar el empleo de técnicas específicas con objetivos de naturaleza social. Esto significa que el contexto filosófico, psicológico y social que rodea a una obra artística influye en las elecciones de técnicas realizadas en su creación, y también en los resultados deseados al exponerla al público destinatario.

⁶¹Robert Wolf, "The Aesthetic Problema of the "Renaissance."." *Revue Belge de Musicologie/ Belgisch Tijdschrift Voor Muziekwetenschap*, nº 3/4 (1995): 92

En este orden de ideas, el uso de la música como herramienta en la enseñanza de la historia requiere un profundo entendimiento, así como una dedicación a la reflexión, análisis e interpretación del contexto histórico en el que se originó.

4.5 Aprendizaje significativo.

Los teóricos de la pedagogía han realizado estudios sobre los procesos internos de aprendizaje por parte de los estudiantes, estudios que no se pueden dejar de lado para comprender los procesos educativos y las formas de aprender, que también son aplicable a la enseñanza de la historia, entre los estudios surge el concepto de aprendizaje significativo, explicado por Ausubel y compañía, de la siguiente manera:

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. 'Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición.⁶²

Cuando se habla de ideas no relacionadas de modo arbitrario son aquellas que tienen un contenido lógico relacionado, como aquel que depende uno del otro o que en el caso de no depender sigue estando inscrito en otro fenómeno de manera lógica y congruente, por su parte es sustancial cuando este se enseña de manera que no sea necesario solo memorizar una manera de explicarlo, sino que estas ideas puedan ser expresadas de distintas maneras y aun así seguir teniendo el mismo significado.

⁶²David Ausubel, Joseph Novak y Helen Hanesian, *Psicología educativa un punto de vista Cognoscitivo*. Segunda, (Trillas, 1983)

Esta conceptualización es importante pues es el objetivo de muchos educadores y procesos educativos actuales, dejando de lado el aprendizaje memorístico y buscando que el estudiante integre su aprendizaje con su cotidianidad, aun así, como se verá después, este aprendizaje significativo está compuesto por variables que deben ser tenidas en cuenta para cumplir el objetivo planteado. De esta manera es el aprendizaje significativo aquel que genera en los estudiantes herramientas para usar sus aprendizajes en el día a día y que no solo responden a tareas memorísticas o repetitivas en el ámbito escolar.

4.6 Otras conceptualizaciones importantes

En muchas de las propuestas didácticas actuales se resalta la importancia, el uso, la comprensión y la reflexión sobre el contexto social inmediato de los estudiantes como fuente y medio para la investigación.

Este contexto específico suele ser delimitado en dos aspectos, primero la ciudad como el contexto en el cual convergen múltiples dinámicas sociales y culturales, y por otro el barrio, que delimita y especifica aún más el contexto en el que se desarrollan los estudiantes; la ciudad es el entorno social que abarca a los barrios y sus escuelas, instituciones educativas y procesos de formación formal, no formal e informal, y por esa razón se debe reconocer la relación de todas las formas de educación y el entorno.

En esta comprensión de ciudad se tienen en cuenta también los entornos barriales⁶³ pues son en su conjunto los que componen el sistema-entorno social, la ciudad. No obstante, hay que definir que la ciudad va más allá de solo el entorno material, pues es también objeto de

⁶³ Ramón Moncada y Javier Toro, "Ciudad y escuela; historias de barrios" *Educación y ciudad* 2, (diciembre 2015): 81

aprendizaje e investigación⁶⁴, y además es un sistema que tiene sus propios reguladores sociales y organización, donde bien sea de forma tácita o expresa, cada individuo o comunidad tiene su rol y obligaciones.

También se encuentran propuestas didácticas que sugieren el uso de las metodologías, técnicas y herramientas propias de la investigación disciplinar en historia para ser usada para la enseñanza de la historia en ambientes escolares. Entre las propuestas destacadas y como se verá a lo largo del presente trabajo, resalta el objetivo común de múltiples perspectivas por alcanzar las denominadas habilidades de pensamiento histórico en los estudiantes ⁶⁵

Estas propuestas⁶⁶ indican que los estudiantes pueden aprender historia más allá de la simple memorización de hechos⁶⁷ y personajes históricos, situando la atención en la capacidad de los estudiantes de reconocer el contexto de los hechos del pasado y los sujetos inscritos en el mismo, reflexionar sobre ambos aspectos y tener la capacidad de reconocer causas y consecuencias en los aspectos que relación en el pasado y el presente, para que finalmente los estudiantes estén en la capacidad de interpretar la historia, ser sujetos históricos⁶⁸ y poder dilucidar cómo se relación eso que aprendieron con la construcción de futuro a la que se encuentran. ⁶⁹

Para estos objetivos, los puntos de partida tienen relación con la disciplina histórica y la forma como se aborda la misma; se sostiene que la raíz de las habilidades de pensamiento histórico deben ser la metodología propia de la historia, de esta manera, los estudiantes deben

⁶⁴ Jaume Trilla, *La educación y la ciudad*, (Barcelona: Antropos, 1993):177-203.

⁶⁵ Seixas, "A Model of Historical Thinking.", 1-13

⁶⁶ Gómez y Chapman "Pensamiento histórico", 432-445

⁶⁷ Nancy Palacios, Daniel Corredor y Johann Díaz, "El desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas de primaria y secundaria", *Notas de política en educación*, n°6 (2022)

⁶⁸ Seixas, "A Model of Historical Thinking.", 1-13

⁶⁹ Palacios, Corredor y Díaz, "El desarrollo del pensamiento histórico", (2022)

enfrentarse a fuentes históricas, constatarse, reflexionar y leer otras fuentes⁷⁰ que hablen sobre los hechos⁷¹.

Así mismo, deben reflexionar sobre lo que aprenden, y con la ayuda de los docentes deben aprender a interpretar la historia, entender cómo se construyó el saber disciplinar para que lo puedan usar en el día a día, pues deben convertirse en pequeños historiadores.

Estas corrientes teóricas proponen que el acercamiento de los hechos a los estudiantes debe ser desde diferentes aristas, por lo que se debe apelar a la emoción y sentimiento de los estudiantes en la medida que les permita comprender cómo se relacionaban los sujetos del pasado en su contexto⁷².

En este orden de ideas se sugiere que para la correcta implementación de proyectos educativos pensados para la resolución de conflictos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se debe conocer al menos el entorno regional y de la ciudad, no solo en sus componentes materiales y espacio, sino que debe estudiarse, problematizar, y analizar, pues en la medida que se conozcan las dinámicas internas del sistema ciudad se podrá conocer las realidades de los estudiantes inscritos en dichas dinámicas, posibilitando la creación y uso de diferentes herramientas didácticas, métodos o técnicas que permitan la generación de aprendizajes significativos en los estudiantes. Además, debe ser objetivo el uso de las herramientas de la disciplina histórica y se debe optar por que las propuestas didácticas se encaminan a la construcción de aprendizajes a través de las habilidades de pensamiento histórico.

⁷⁰ Seixas, "A Model of Historical Thinking", 1-13.

⁷¹ Gómez y Chapman, "Pensamiento histórico", 432-445

⁷² Seixas, "A Model of Historical Thinking", 1-13

5. Estado del arte.

El presente estado de arte presenta el esfuerzo por comprender la interacción entre la música y el proceso enseñanza-aprendizaje, con especial énfasis en la enseñanza de la historia. En este estudio, se ha llevado a cabo una serie de investigaciones tanto a nivel nacional como internacional, con el propósito de explorar las diversas perspectivas, enfoques y contribuciones que existen en el campo de la educación.

El proceso de búsqueda y selección de los materiales bibliográficos consultados se dio en plataformas especializadas como Dialnet, Scielo, y Google Scholar. Estas fuentes proporcionaron el punto de partida para acceder a investigaciones de distintos rincones del mundo, contribuyendo a una perspectiva global sobre la temática abordada.

La selección de los estudios estuvo mediada por investigaciones que abordan la problematización de la relación entre el pensamiento histórico, la música y la enseñanza de la historia y el contenido sustantivo.

De esta manera, se partió de aquellas corrientes teóricas y académicas que se proponen y cuestionan la relación música y enseñanza, tanto a nivel mundial como regional.

Tomando en cuenta estos aspectos, se pueden encontrar diferentes autores y propuestas que abarcan el uso de la música en ambientes educativos desde diferentes puntos de vista.

Las principales tendencias son en primera medida aquellas que promueven el uso de la música en espacios educativos, mencionando las posibilidades pedagógicas de la relación,

como es el caso de las autoras Hilda y Celia⁷³, dichas posibilidad radican esencialmente en que acerca los contenidos a los gustos y el contexto de los estudiantes, como también explica Santos⁷⁴.

En segunda medida, aquellas que defienden a la música como un elemento susceptible de investigación histórica y por lo tanto validado como fuente primaria, como afirma Luna⁷⁵,

Así mismo, se hallan investigaciones que promueven la relación música y enseñanza para el proceso específico de enseñanza en dos contextos, el brasileño con Luciano de Azambuja⁷⁶ y el colombiano con Martinez y Páges⁷⁷. Sin embargo, hay investigaciones que hacen llamados a potenciar dicha relación al mismo tiempo que hacen énfasis en los riesgos y necesidades para hacer de la música una mediadora viable y eficaz del proceso de aprendizaje, como el caso de los investigadores Ibagón, Mente, y Llanos⁷⁸.

En este orden de ideas se deben reconocer los esfuerzos que se han hecho para potenciar la relación entre la música y la enseñanza de la historia, así como otros elementos que sin estar directamente relacionados podrían potenciar dicha relación.

Pensamiento Histórico

Las habilidades de pensamiento histórico se refieren a aquellas competencias y habilidades que se espera los estudiantes de historia interioricen respecto a sus aprendizajes

⁷³ Hilda Silva y Célia David, *A qualidade da educação básica paulista, o saesp e a proposta curricular*. Sao Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014.

⁷⁴ Santos, "O uso da música na prática de ensino de historia"

⁷⁵ Luna, "*Docencia de la Historia*".

⁷⁶ De Azambuja. "Canção, ensino e aprendizagem histórica", 31-56.

⁷⁷ Martinez, y Pagés, "Aprender Historia y Ciencias Sociales utilizando las canciones", 83-99

⁷⁸ Ibagón, Mente y Llano, "Música y aprendizaje histórico." 90-103.

significativos; estas habilidades están expresadas por Seixas en su artículo *Un modelo de pensamiento histórico*⁷⁹.

En este análisis, se puede apreciar cómo este concepto ha sido desarrollado de manera histórica y teórica, a partir de la amalgama de diversas influencias provenientes de distintos grupos sociales. Esto se evidencia al considerar una serie de antecedentes históricos significativos que han contribuido a su estructuración. Entre estos, destacan los precedentes británicos, la influencia alemana, las iniciativas estadounidenses y el modelo canadiense.

En cuanto a los referentes y sus aportaciones son mencionados por Seixas en el siguiente orden, los precedentes británicos que se relacionan con el Proyecto de Historia del Consejo Escolar (SCHP por sus siglas en inglés). En este proyecto se establece como base que los estudiantes deben reconocer la naturaleza de la disciplina histórica, para ello los estudiantes debían hacer uso de las herramientas propias de la profesión histórica, analizar las pruebas históricas para realizar afirmaciones sobre hechos o cuestiones importantes en los procesos históricos, así como usar las mismas herramientas para reflexionar sobre situaciones y establecer causas y consecuencias de los procesos⁸⁰.

Así mismo Gómez y Chapman afirman que “El alumnado debe tener una comprensión clara de la disciplina histórica y de las ideas clave que hacen posible el conocimiento del pasado, incluyendo cómo los historiadores explican el pasado y construyen sus narrativas históricas”⁸¹, en este orden de ideas esto se relaciona a lo mencionado por Marrero⁸², en el que se entiende que para aprender historia se debe comprender la disciplina y su

⁷⁹ Seixas, “A Model of Historical Thinking.”, 1-13

⁸⁰ Seixas, “A Model of Historical Thinking.”, 1-13

⁸¹ Gómez y Chapman, “Pensamiento histórico y evaluación de competencia”, 432.

⁸² Marrero, “Teorías implícitas del profesorado y currículo”. 66-69

metodología, así sea en su forma básica, lo que también será mencionado por Seixas cuando escribe sobre las iniciativas americanas.

Se puede constatar entonces, que el pensamiento histórico o habilidades de pensamiento histórico tiene raíz en la disciplina histórica pero también se mezclan con metodologías de enseñanzas no propias de la historia, y es esta mezcla la que permite generar aprendizajes de manera significativa en los estudiantes, para no quedarla historia sólo como disciplina sino como aquello que permite comprender la realidad.

En segundo lugar, es importante destacar la contribución alemana a este proceso, que se remonta a la década de 1970. En ese período, con el objetivo de perfeccionar la didáctica de la historia, surgió como pilar teórico fundamental el concepto de "conciencia histórica"⁸³ la cual instaba a que los estudiantes reconocieran el pasado interpretándose, para luego analizar sus perspectivas del presente y las expectativas hacia el futuro, de esta manera los estudiantes podían estar orientados histórica y conscientemente sobre el mundo temporal.

Al respecto Palacio, Corredor y Díaz, en la muestra de sus resultados de una investigación didáctica, expresan las habilidades de pensamiento histórico como “adquirir la capacidad para construir conocimiento del pasado, que integra tanto la perspectiva temporal como una interpretación crítica”⁸⁴ en la misma línea de ideas, Santisteban afirma que la importancia de formar en pensamiento histórico es “la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al

⁸³ Seixas, “A Model of Historical Thinking.”, 1-13

⁸⁴ Palacios, Corredor y Díaz, “El desarrollo del pensamiento histórico”, (2022)

mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente.”⁸⁵

En el tercer lugar se encuentra que las iniciativas americanas, entre las que el autor destaca, aparece el uso de las fuentes primarias para estudiar historia, evidenciable en el proyecto Amherst, que funcionó desde 1960 hasta 1972 ⁸⁶ y es que el autor determina que no es errado decir que los métodos de hacer historia se convirtieron en los fines del aprendizaje de la historia⁸⁷. Además, la lectura de fuentes no significaba solo darles fuentes primarias a los estudiantes y esperar que leyeran, sino que debían seguir pasos de contextualización, sobre quien lo había escrito, cuando y porqué, para luego corroborar con otras fuentes que narraban e interpretaban el mismo hecho. Nuevamente Gómez y Chapman definen entre las características del pensamiento histórico el uso de fuentes “Las fuentes y el método del historiador forman una parte consustancial de esta definición del pensamiento histórico”.⁸⁸

Finalmente, el modelo canadiense, que en la actualidad es ampliamente reconocido como una de las teorías didácticas más influyentes, identifica seis habilidades clave del pensamiento histórico. Algunas de estas habilidades servirán como punto de partida para las consideraciones en el presente trabajo, tal como se mencionó anteriormente. Estas seis habilidades son las siguientes: comprensión del significado histórico, análisis de evidencia de fuentes primarias, apreciación de la continuidad y el cambio, identificación de causas y consecuencias, adopción de la perspectiva histórica y dimensión ética.⁸⁹

⁸⁵ Santisteban, “La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico.”, 34-56

⁸⁶ Richard Brown, “Aprender a aprender: El proyecto Amherst y la enseñanza de la historia en las escuelas.” *The Social Studies*, 87, nº 87 (1996): 267-273.

⁸⁷ Seixas, “A Model of Historical Thinking” 1-13

⁸⁸ Gómez y Chapman, “Pensamiento histórico y evaluación de competencia”: 435

⁸⁹ Seixas, “A Model of Historical Thinking” 1-13

Dado lo anterior, se puede inferir que las habilidades de pensamiento histórico son un conjunto fundamental de competencias y capacidades que los estudiantes de historia deben desarrollar para comprender y analizar el pasado de manera significativa.

Los autores examinados, como Seixas, Gómez, Chapman, Palacio, Corredor, Díaz, Santisteban y otros, han contribuido con perspectivas valiosas sobre cómo fomentar estas habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Música y enseñanza-aprendizaje de la Historia

Ahora bien, la relación entre la música y la enseñanza de la historia ha sido ampliamente explorada a través de investigaciones que han indagado sobre su influencia en los procesos educativos, tanto formales como informales. En este sentido, se han puesto en práctica diversas potencialidades que han sido objeto de estudio en diferentes contextos sociohistóricos. Para entender cómo se ha utilizado la música en su relación con la enseñanza de la historia y su impacto en la educación, es pertinente revisar diferentes casos.

Al analizar la bibliografía revisada, se observa que los casos más numerosos se encuentran en Brasil. Es de resaltar la notable contribución de pensadores brasileños en investigaciones relacionadas con la enseñanza de la historia a través de la música.

Estos investigadores han establecido los cimientos de muchas de las propuestas que emergen al cuestionar y abordar esta relación.

En esta línea se encuentran casos como los desarrollados por pensadoras como David ⁹⁰ o Santos⁹¹, que han realizado investigaciones y propuestas para mostrar las posibilidades de la relación. Además, Santos no solo aboga por el uso de la música como herramienta didáctica, sino que logra hacer una crítica a la rutina pedagógica tecnicista y un llamado a los docentes en su labor para que usen otras herramientas y reflexionen sobre las dinámicas de enseñanza que han establecido a lo largo de su práctica.⁹²

Así mismo el brasileño Luciano de Azambuja expuso resultados de una investigación con estudiantes de educación media donde estos debían leer las letras de las canciones o escucharlas para luego hacer una narración de lo que en ellas se menciona en relación con el contenido que se pretende enseñar y potenciada por una pregunta que realiza el investigador, esta investigación demostró que la utilización de las canciones que hicieran parte del gusto musical de los estudiantes logra que estos se movilizaran en las dimensiones cognitiva, estética y política; y evidencia que puede ser un punto de partida importante para la enseñanza de la historia ⁹³.

Retomando las autoras mencionadas, en Brasil se generó una propuesta didáctica que tenía como eje central dinamizador la música popular brasileña, esta propuesta sostenía que la música es realmente una fuente de representaciones y vehículo de comunicación sobre expresiones de un determinado contexto histórico, los compositores e intérpretes son los verdaderos portavoces de la sociedad, en los más diversos estilos musicales⁹⁴.

⁹⁰ David y Gonçalves da Silva. *“cação básica paulista”*.

⁹¹ Santos, “O uso da música na prática de ensino de história”

⁹² Santos, Rosana. *O uso da música na prática de ensino de história*.

⁹³ De Azambuja, “Canção, ensino e aprendizagem histórica”, 31-56.

⁹⁴ Célia David. «Acervo Digital.»(2012).

La música se entiende entonces, como un contenido cargado de significaciones e interpretaciones de la realidad de los sujetos. Además, en esta propuesta se entiende la escuela como un espacio social donde, si bien llegan contenidos académicos que se pretenden enseñar, estos sufren una transformación en la medida que tienen contacto con los distintos miembros de la comunidad educativa, puesto que se agregan las representaciones mentales, bien sea por prejuicio o por conocimientos adquiridos en otros espacios.⁹⁵

Estas transformaciones se pueden utilizar en beneficio del proceso educativo, al ser generadas de manera consciente por el maestro empleando la música para dirigir dicha transformación del contenido en elementos identificables para el estudiante en su realidad.

Se resalta la investigación de María Eugenia Luna García, en la cual realiza una comparación y reflexión sobre la música como vínculo entre la historia oral y la cultura juvenil⁹⁶, ahí se encuentra puntos importantes para pensar la música y la práctica docente, pues el primer párrafo de dicho trabajo hace un llamado de atención a los maestros que no reflexionan sobre la enseñanza significativa y juzgan las actividades didácticas por su capacidad de entretener y no de enseñar⁹⁷, y es que, la música usada como dinamizador didáctico debe procurar todo lo contrario, no solo entretener, sino generar aprendizajes y habilidades de pensamiento histórico en los estudiantes.

Esta misma investigación sostiene que la música hace parte de la historia oral, que no es solo una fuente sino también una interpretación de los pensamientos que tenía una sociedad en un

<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46189>

⁹⁵David, "Acervo Digital"

⁹⁶Luna, "*Docencia de la Historia*".

⁹⁷Luna, "*Docencia de la Historia*".

determinado momento, y entendiendo esto se achica la incisión entre lo académico y comunidad, puesto que ahora los saberes y prácticas de la comunidad son fuente de investigación e interpretación.

Los aportes de esta reflexión también giran en torno a la disciplina histórica como medio de aprendizaje mediante las dinámicas, métodos, técnicas y procedimientos de la historia, acercando a los estudiantes a las fuentes primarias y secundarias, a los procedimientos como lo haría un historiador, aprendiendo no solo los contenidos curriculares sino también cómo podría investigar esos mismos u otros contenidos.

El estudiante entonces tendrá aptitudes propias de un historiador que le permitan aprender historia de una manera más completa y generar conocimientos más elaborados en la medida que vaya aumentando su experticia⁹⁸.

Mediante esta metodología, se pueden identificar varios ejemplos significativos. Uno de ellos se deriva de una investigación empírica llevada a cabo en la ciudad de Medellín, Colombia, por dos investigadores: uno colombiano y otro español, Martínez y Pagés, respectivamente.

Sus hallazgos demostraron de manera satisfactoria que cuando un estudiante se involucra con un artefacto cultural durante el proceso de aprendizaje, en este caso particular la música, que está más conectada con su realidad, adquiere un aprendizaje significativo en el ámbito histórico.

“Cuando el estudiante asume que lo que aprende tiene sentido para su vida, deja de mirarlo con indiferencia y empieza comprenderlo de otra manera”⁹⁹, es decir que el estudiante se

⁹⁸Luna, “*Docencia de la Historia*”.

⁹⁹ Martínez, y Pagés, “Aprender Historia utilizando canciones”, 83-99

relaciona mejor con el contenido que pueda reconocer como propio de su cultura o identitario de la misma.

Entre las investigaciones de la relación música y aprendizaje histórico a nivel colombiano se resalta también el artículo llevado a cabo por Ibagón, Minte, y Llano¹⁰⁰. En ésta, emergen tres ejes de desarrollo significativos. En el primero, se clarifica la distinción entre poseer conocimientos del pasado y ser educados desde una perspectiva histórica. Además, se resalta que la música despliega su potencial al encontrarse íntimamente ligada a la cultura juvenil, cargada de significados identitarios que facilitan la comprensión del cambio, la continuidad y la noción del tiempo, todos ellos según las definiciones propias de la disciplina histórica.

El segundo eje de la investigación de Ibagón, Minte y Llano gira en torno a la habilidad de pensamiento histórico: la empatía histórica. Exploran cómo la relación entre la música y la historia facilita la construcción de esta habilidad. La música permite un enfoque en el aprendizaje que no se basa únicamente en la memorización. En este sentido, entienden la música como una fuente empírica que revela cómo una comunidad de individuos pensaba en el mundo en un tiempo histórico específico, así como sus aspiraciones y descontentos.

En el último eje de desarrollo se exponen algunos principios metodológicos que permiten afianzar u obstruir la relación música e historia y por ende afectar el proceso de aprendizaje significativo. Se sostiene que los maestros deben tener conocimientos básicos del quehacer histórico más allá de solo el contenido a impartir, además es importante instruir a los estudiantes en dichos conocimientos. El mismo requerimiento se aplica a los conocimientos

¹⁰⁰ Ibagón, Minte y Llano, "Música y aprendizaje histórico"

sobre música; tanto los maestros como los estudiantes deben poseer conocimientos básicos acerca de la música o de la música que se va a utilizar.

En este orden de ideas los investigadores Ibagón, Monte y Llano, hacen una advertencia de las características que debe tener el desarrollo metodológico para que no se cometan errores que terminen por perjudicar una propuesta didáctica donde se relacionen música e historia.

El punto de partida es considerar que la elección de la música debe tomar en cuenta los gustos musicales de los estudiantes. Esto permitirá establecer un vínculo agradable entre ellos y el artefacto cultural. Otro aspecto fundamental respaldado por los investigadores es la necesidad de una sólida estructuración de la relación entre música e historia en una propuesta didáctica.

Para lograr este objetivo, resulta esencial que la música sea comprendida en tres dimensiones: estética, didáctica e histórica. En otras palabras, se debe apreciar la música como un artefacto, un recurso y una fuente.

Además de estas características, es crucial que tanto la historia como la música se encuentren en equilibrio mutuo, de manera que ambas enriquezcan la propuesta didáctica, sin que se considere solo la música como verdad, ni donde esta termine por ser un trasfondo sin importancia para la historia. Solo así se evita que la propuesta termine en las dinámicas didácticas tradicionales de aprendizaje memorístico y sin significación para los estudiantes¹⁰¹.

¹⁰¹ Ibagón, Monte, y Llano. "Música y aprendizaje histórico"

Otros ejemplos de la relación entre la música y la enseñanza de la historia y las ciencias sociales son el estudio realizado por Heiland¹⁰², donde se utilizó una canción sobre la Guerra de Vietnam para enseñar sobre la oposición al conflicto en Estados Unidos. Los estudiantes mostraron un interés significativo en la canción y pudieron retener más información al respecto.

Los estudios presentados subrayan la importancia de considerar la música como un vehículo poderoso para la enseñanza de la historia, capaz de enriquecer la experiencia educativa al potenciar la conexión emocional, cultural y cognitiva de los estudiantes con el pasado.

Estos trabajos señalan la necesidad de una planificación metodológica sólida que aproveche las características intrínsecas de la música y de la disciplina histórica para lograr un aprendizaje más profundo y significativo en los estudiantes.

Sobre los contenidos sustantivos

Así mismo para abordar el contenido sustantivo se hará referencia a diferentes investigaciones sobre el proceso de la Violencia enmarcada en las dinámicas partidistas del siglo pasado, entre las cuales se destacan Betancourt E. y García¹⁰³, Umaña L, Guzmán C y Fals Borda¹⁰⁴ y Delgado Madroñero¹⁰⁵, y las formas como se ha enseñado este contenido sustantivo. Sin embargo, es necesario resaltar que no se encuentran investigaciones objetivas

¹⁰² Heiland, T. *Popular Music in the History Classroom: An Exploratory Study of Using a Vietnam Era Protest Song*. (The History Teacher, 2016)

¹⁰³ Darío Betancourt, y Martha García, *Matones y cuadrilleros. Origen y evolución de la violencia en el occidente colombiano*. Universidad Nacional de Colombia. (Bogotá: Tercer mundo editores, 1991).

¹⁰⁴ Eduardo Umaña, Germán Guzmán y Orlando Fals. *La violencia en Colombia*, tomo 1. Reedición, Ed. Santillana, Colombia. 2005.

¹⁰⁵ Jhonny Delgado, "El bandolerismo en el Valle del Cauca 1946-1966". Secretaria de Cultura del Valle del Cauca, Cali, 2011.

sobre utilizar la música para la enseñanza de los contenidos sustantivos de La Violencia, ni del conflicto armado que derivó, más que unas cuantas propuestas didácticas que son aisladas y no representan una línea investigativa fuerte, de esta manera este trabajo se inscribe en la necesidad de producción y puesta en práctica sobre dichos contenidos.

En cuanto a la enseñanza del conflicto armado colombiano, en el cual se suele encontrar referencias a la Violencia Bipartidista o la enseñanza del pasado reciente en Colombia donde también se inscribe la Violencia¹⁰⁶, algunas investigaciones permiten comprender cómo han sido las dinámicas de enseñanza del tema, así como las problemáticas principales del mismo.

Entre las investigaciones que permitieron dilucidar la situación de dicha enseñanza, Arias en su estudio titulado *Enseñanza del pasado reciente en Colombia La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*, presenta puntos clave para la comprensión de la temática, entre los cuales resalta la problemática que representa que dichos contenidos a enseñar sean “fenómenos sociales no muy lejanos”¹⁰⁷ y que además son puntos de discusión que no suelen ser neutros, puesto que los conflictos que se presentaron siguen avivando la esfera social actual y se presentan reflexiones y emociones respecto a las inclinaciones de aquellos que están estudiando los temas.

Esto también es consecuencia, según se puede percibir, de que a nivel colombiano el “(...) pasado reciente no han contado con suficiente investigación, sobre todo en los espacios de educación básica, es decir, si bien hay conocimiento de las políticas escolares y las líneas editoriales al respecto, muy poco se conocen estudios que den cuenta sobre la manera como

¹⁰⁶ Arias, *Enseñanza del pasado reciente*.

¹⁰⁷ Arias, *Enseñanza del pasado reciente*, 36

los propios escolares y los docentes perciben, reproducen o adaptan los contenidos ligados a la violencia política reciente.”¹⁰⁸

En este estudio, el autor hace investigación de otros materiales sobre la enseñanza del pasado reciente, en el que encuentra múltiples perspectivas de la problemática, entre las más importantes resaltan las de Cyberia¹⁰⁹, Aponte¹¹⁰ y Padilla y Bermúdez¹¹¹. En cuanto a las dos primeras el autor resalta que estas investigaciones permiten entender que a nivel oficial se han dado por verdades solo el discurso oficial, omitiendo discursos que podrían fomentar la memoria colectiva, y se hace un llamado a buscar alternativas pedagógicas que permitan usar la historia oral y otros saberes para que se fomente la recuperación de la historia popular y saberes comunitarios.¹¹²

En cuanto la investigación de Padilla y Bermúdez, esta se inscribe en la misma perspectiva, asegurando que la situación de la enseñanza de la Violencia es solo vista de manera oficial, y se reconoce el conflicto sólo como el conjunto de reacciones de los gobiernos frente a un enemigo que no se profundiza¹¹³.

Arias también contextualiza lo que los docentes enseñan, cómo lo enseñan y lo que sienten al respecto. En este sentido, él sostiene que, aunque los docentes a menudo encuentran oportunidades en el entorno escolar para abordar el pasado reciente, es común observar que

¹⁰⁸ Arias, *Enseñanza del pasado reciente*, 44

¹⁰⁹ Cyberia, “Memorias de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales”. En A. Jiménez y F. Guerra (comps.), *Las luchas por la memoria*, (Bogotá: Universidad Distrital, 2009) 239-262.

¹¹⁰ Jorge Aponte, “Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y otras memorias” *Revista Colombiana de Educación* 62, (2012): 153-164

¹¹¹ Angélica Padilla y Ángela Bermúdez, “Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano” *Revista Colombiana de Educación* 71, (2016): 219-251.

¹¹² Arias, *Enseñanza del pasado reciente*, 45

¹¹³ Arias, *Enseñanza del pasado reciente*, 47

existe cierto temor en ellos hacia estos temas. Este temor se origina a raíz de los conflictos de la misma guerra que aún están presentes. Asimismo, destaca que la metodología empleada sigue basada en enfoques tradicionales¹¹⁴.

Además, señala que, aunque existan algunas excepciones, esta cuestión se relaciona directamente con un problema fundamental en la enseñanza: la falta de conexión entre la producción académica acerca del pasado reciente y su aplicación en los entornos escolares la cual, es una problemática evidente. Mientras que en el ámbito académico se generan conocimientos sobre el tema, en la práctica educativa hay una brecha significativa en su integración efectiva en las aulas

Al igual que Arias, Aponte realiza una investigación sobre la enseñanza del pasado reciente, específicamente del contenido de la primera Violencia¹¹⁵ en el cual expone lo encontrado por el grupo Cyberia, el cual afirma en primer lugar que “la enseñanza de la Historia escolar, en lo que atañe a la primera Violencia en Colombia, se ha convertido en un dispositivo de reproducción de la memoria oficial sobre los acontecimientos que rodearon el desarrollo de la Violencia política durante la primera mitad del siglo XX.”¹¹⁶ Esto se alinea con lo mencionado en los anteriores párrafos según las investigaciones que se han realizado.

En el libro *“Enseñanza y aprendizaje de la Historia”* recopilado por Pla y Pagés¹¹⁷, se encuentra la investigación realizada por Sandra Rodríguez. La autora hace un recuento de la situación de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en Colombia desde 1990 hasta 2011.

¹¹⁴ Arias, *Enseñanza del pasado reciente*, 109

¹¹⁵ Aponte, “Rutas epistémicas y pedagógicas” 153-164

¹¹⁶ Aponte, “Rutas epistémicas y pedagógicas”, 155

¹¹⁷ Sebastián Plá y Joan Páges, comps. *“La investigación en la enseñanza de la Historia en América latina”* (México, Bonilla Artigas Editores, 2014): 324.

En esta investigación la autora habla de los diferentes enfoques que se han presentado, resaltando la falta de continuidad de estos y al igual que Arias, resalta que falta conexiones entre la producción nacional, y los ambientes académicos. Así mismo la autora destaca que en un principio la educación en historia se vio relegada a una asignatura de Ciencias Sociales, en la cual se encontraba fusionada con geografía y cívica y que luego se optó por una enseñanza que no necesitaba tanta historia.¹¹⁸

En la investigación de Aponte, se expresa que hay tres situaciones conflictivas que merecen atención. Estas incluyen, en primer lugar, la tensión entre la enseñanza tradicional y las prácticas innovadoras. En segundo lugar, se identifica un conflicto entre la comprensión de la memoria y la memorización mecánica. Finalmente, se destaca un tercer conflicto relacionado con la disonancia entre enfoques pedagógicos y las prácticas de enseñanza.¹¹⁹

Estas características son señaladas como aquellas que no permiten un aprendizaje profundo de la historia reciente, en primer lugar, la tensión entre la enseñanza tradicional y las prácticas innovadoras es descrita como la tendencia a enseñar de manera tradicional la historia, con variaciones en el uso de herramientas distintas o innovadoras, pero que de fondo no realizan una reflexión en la enseñanza.

La dicotomía entre memoria y memorización plantea una problemática recurrente: la tendencia a memorizar información sin conferir un significado real. En vez de optar por forjar una memoria que imparta comprensión y sentido a los eventos del pasado, se tiende a retener datos de manera mecánica

¹¹⁸ Sandra Rodríguez, "Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia" en *La investigación en la enseñanza de la Historia en América latina*, comps Sebastián Plá y Joan Páges (México, Bonilla Artigas Editores, 2014); 109-154.

¹¹⁹ Aponte, "Rutas epistémicas y pedagógicas", 159

La última situación conflictiva en la cuestión pedagógica se refiere a que, aunque se presenten en los estudiantes formas o contenidos que pueden generar aprendizajes enriquecedores, estos terminan por no serlo debido a la forma evaluativa de los mismos, haciendo evaluaciones o talleres que no permiten que se den otro tipo de aprendizajes sino aquellos que sirvan de manera expresa para resolver las evaluaciones.¹²⁰

Entre las muchas otras situaciones conflictivas, se encuentran el hecho de que la educación sobre la Violencia también se usa para generar en los estudiantes ciudadanos que opten por otras formas de resolver los conflictos, o incluso llegando a que se busque que los estudiantes obtengan alguna inclinación política por el estudio de dichos contenidos.¹²¹

Lo anterior señala la intersección entre la educación, la Violencia y la formación ciudadana, donde los contenidos de la educación pueden tener un impacto en las actitudes y comportamientos de los estudiantes hacia los conflictos y la política.

6. Diseño metodológico.

Para desarrollar el presente trabajo se realizará una investigación de tipo cualitativa analítica -interpretativa que permita reconocer, revisar y analizar los datos obtenidos, todo esto con el objetivo de comprender las diferentes implicaciones del uso de la música como herramienta dinamizadora del proceso de aprendizaje sobre el contenido de la Violencia y la capacidad de esta relación para fomentar habilidades de pensamiento histórico, y según estos resultados elaborar una propuesta didáctica que permita demostrar el funcionamiento de la relación mencionada. Para poder cumplir con lo propuesto, se deben llevar a cabo varios momentos

¹²⁰ Aponte, "Rutas epistémicas y pedagógicas"

¹²¹ Aponte, "Rutas epistémicas y pedagógicas" 161

que permitan establecer las bases en las que se construya el trabajo, para esto las fases del presente trabajo serán las siguientes.

En primer lugar, se hace exploración de las fuentes disponibles sobre el tema a investigar, en libros, artículos, revistas académicas, ponencias, debates y conferencias, ubicados en diferentes sitios tales como Dialnet, SciELO, Academia.edu, el portal Google Scholar, portales universitarios, seleccionando los que son acordes a los objetivos de la investigación.

Para esto, los trabajos seleccionados giran en torno a diferentes aspectos, de los cuales los principales son: El pensamiento histórico, la música en relación al fenómeno enseñanza-aprendizaje de la historia, y el abordaje de contenidos sustantivos.

Para la selección de los trabajos se tendrá en cuenta que reflexionen sobre los aspectos mencionados y permitan generar interpretación de la situación actual, para tener herramientas en la formulación de la propuesta didáctica.

Para el análisis y contextualización de la situación a nivel europeo y norteamericano sobre las habilidades de pensamiento histórico se usó como eje central los planteamientos de Seixas¹²², quien ha estipulado las bases para conocer dichas habilidades, las cuales tienen como objetivo generar aprendizaje significativo en historia o aprender a pensar históricamente. De la misma manera, este será el punto de articulación de otras investigaciones al respecto para dar una visión más general del tema.

¹²² Seixas, "A Model of Historical Thinking", 1-13

En el mismo orden de ideas se indaga sobre el uso de la música en ambientes educativos formales, no formales e informales, teniendo en cuenta los planteamientos de Trilla¹²³ sobre estos diferentes ambientes educativos.

El objetivo es revisar cómo se podría inscribir la música en las situaciones de cada contexto educativo para generar apropiación de los estudiantes sobre los contenidos. En este mismo momento se usarán las fuentes, entramado conceptual y discusiones respecto al tema para generar un análisis que permita dilucidar el estado del arte en los diferentes contextos de importancia para el trabajo, los cuales abarcan desde el panorama mundial, pasando por el contexto latinoamericano y finalizando sobre el análisis en el nivel nacional colombiano.

La explicación sobre el fenómeno de la Violencia se hará también en este primer momento, pues es necesario una contextualización sobre dicho contenido y sobre cómo se abordará en el desarrollo de la propuesta.

El segundo momento se abordará las cuestiones sobre la música y la empatía histórica, para luego presentar un análisis de canciones que puedan ser aplicadas para la enseñanza del contenido sustantivo, para esto se tiene que analizar las diferentes variables de las canciones y de su aplicabilidad, indagando sobre su producción, la cercanía de la canción con la cultura juvenil, y la carga de significaciones culturales, sociales o individuales que tienen inscritas, estas variables serán entonces divididas en seis grandes características que permitirían o no la selección de las mismas , estas son:

¹²³ Trilla, Jaume. *La educación y la ciudad*.

- 1) Contexto histórico: Verificar si la canción fue escrita o popularizada durante períodos clave de la historia colombiana relacionados con la Violencia, como el conflicto armado o eventos importantes, también será viable en la medida que sea posterior pero inspirada en dichos elementos.
- 2) Letras y contenido lírico: Examinar las letras de la canción para evaluar si aborda temas relevantes para comprender el proceso de Violencia en Colombia, como la guerra, la injusticia, los derechos humanos, el desplazamiento forzado, la violencia de género, etc.
- 3) Mensaje y perspectiva: Considerar si la canción transmite un mensaje claro y coherente sobre la Violencia en Colombia. Debe promover la comprensión, la empatía y la reflexión crítica sobre el tema.
- 4) Estilo musical: Tener en cuenta el estilo musical de la canción para asegurarse de que sea atractiva para los estudiantes de secundaria. Considerando géneros populares en Colombia como el vallenato, la cumbia, el rock, el hip-hop u otros géneros que tengan influencia en la cultura musical del país.
- 5) Adecuación temática: Verificar si la canción es apropiada para la edad y el nivel de madurez de los estudiantes de la educación media.
- 6) Estándar Básico de Competencias al que podrían responder. Por motivos de estética y organización, los estándares para tener en cuenta se enumeran de la siguiente manera:

- N° 1: Identifico algunas características culturales y sociales de los procesos de transformación que se generaron a partir del desarrollo político y económico de Colombia y el mundo a lo largo del siglo XX.
- N°2: Identifico y tomo posición frente a las principales causas y consecuencias políticas, económicas, sociales y ambientales de la aplicación de las diferentes teorías y modelos económicos en el siglo XX y formulo hipótesis que me permitan explicar la situación de Colombia en este contexto.
- N°3: Comprendo que el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen en las relaciones de poder entre los Estados y en el interior de ellos mismos.

Con la información anterior, la ficha a utilizar quedará de la siguiente manera:

Tabla 1. Propuesta de análisis de canciones.

Canciones	Contexto histórico	Letras y contenido lírico	Mensaje y perspectiva	Estilo musical	Adecuación temática	EBC

Fuente: Elaboración propia.

Gran parte del siguiente y último paso, que es la producción de una propuesta didáctica, depende de las canciones que se escojan, el análisis de estas, su evaluación como facilitadoras del proceso de enseñanza- aprendizaje, la relación que tienen los estudiantes con las canciones y con el contenido sustantivo.

Por lo tanto, surge la necesidad de llevar a cabo un análisis conforme a la ficha previamente establecida. Este análisis será posteriormente incorporado en la elaboración de la propuesta didáctica.

Como ya se mencionó, la construcción de la propuesta didáctica girará en torno a la Violencia como contenido a enseñar, canciones como herramienta dinamizadora y el objetivo de potenciar la empatía histórica. Para cumplir dicho objetivo, la propuesta didáctica debe de contar con varias características y elementos.

En primer lugar, se debe contar con las canciones a emplear, así como las fuentes que permitan realizar una triangulación en el momento de la enseñanza. En cuanto a las cuestiones prácticas se utilizarán herramientas como talleres, actividades y evaluaciones, pero siempre haciendo especial énfasis en el uso de canciones como fuente, recurso y objeto de análisis durante las clases.

En segundo lugar, al abordar la evaluación de las actividades incluidas en la propuesta didáctica, se emplean rúbricas analíticas como herramienta de evaluación. En este contexto, se toman en cuenta las recomendaciones proporcionadas por las autoras Florina Gatica-Lara y Teresita del Niño Jesús Uribarren-Berrueta. Sus recomendaciones para la rúbrica analítica son: establecer variables o criterios de evaluación; los niveles de desempeño; y las definiciones de lo que se espera en cada nivel respecto a la variable a evaluar.¹²⁴

Al respecto, también mencionan que:

“Las rúbricas son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre

¹²⁴ Florina Gatica Lara y Teresita Uribarren-Berrueta, “¿Cómo elaborar una rúbrica?”. *Investigación en educación médica*. 2. , (2013):61-65. Doi: 10.1016/S2007-5057(13)72684-X.

rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes.”¹²⁵

Por las recomendaciones mencionadas anteriormente, cada una de las actividades realizadas cuenta con una rúbrica de evaluación específica, estas son fruto de aplicar los puntos mencionados a los objetivos de las actividades de la propuesta didáctica.

El objetivo de usar las canciones como fuente, recurso y objeto de análisis durante las clases, es lograr establecer vínculos cercanos entre el contenido y los estudiantes, para que estos mismos sean los constructores de su conocimiento y despierten su interés sobre el aprendizaje histórico en general.

No obstante, el uso de la música no significa el desplazamiento de la actividad intelectual, ni la garantía de cumplir los objetivos. Por el contrario, expande un horizonte investigativo por su carácter como fuente histórica, horizonte que se debe explicar y reflexionar, esto implica que a pesar de la intención de la propuesta didáctica, es importante no dejar de lado los vacíos que supone tanto los aspectos teóricos como la práctica, más que nada, las limitaciones que presenta la enseñanza del conflicto armado por políticas educativas que restringen el alcance del docente, y las posibilidades de que se haga un mal uso de la música o las metodologías a emplear.

CAPÍTULO 1.

¹²⁵Gatica y Uribarren, “¿cómo elaborar una rúbrica?”, 62.

7. La “Violencia bipartidista” en el currículo académico.

Según los estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales¹²⁶ determinados por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia, es objeto del proceso de enseñanza y aprendizaje de los grados décimo y undécimo, el contenido sustantivo aquí trabajado, pues se circunscriben en los componentes de conocimientos propios de las Ciencias Sociales, tales como el apartado de la relación de la Historia y las culturas, así como el del ético y político.

En el componente de la relación de la Historia y las culturas, se establece que los estudiantes deben tener manejo y conocimientos sobre el régimen bipartidista, el periodo conocido como la Violencia, y su relación con las formas actuales de violencia. Mientras que, en el apartado de conocimientos ético-políticos, se busca que los estudiantes comprendan las afectaciones de los contenidos aquí mencionados y cómo impactaron estos hechos políticos a los procesos económicos, sociales y políticas del país. Entendiendo que los contenidos están alineados con los objetivos educativos del Estado, se debe comprender el contenido para así poder orientar a los estudiantes en el aprendizaje, por lo que se debe profundizar en aquellos aspectos necesarios para la comprensión del tema.

Para comenzar el camino de la comprensión del fenómeno educativo sobre los conflictos internos de Colombia, se debe partir de la investigación sobre estos conflictos como hechos históricos antes de ser presentados en las aulas de clases, de esta manera, es necesario explicar que es “La Violencia”, escrita con v mayúscula, pues esta no se refiere a la concepción de una interacción natural de los individuos o partes, donde alguna de las mismas ejerce daño de cualquier tipo a la otra.

¹²⁶ Ministerio Educación Nacional, *Formar en Ciencias: ¡El desafío!*, 2004.

7.1 El fenómeno de la Violencia

La Violencia, se refiere a un periodo de la historia colombiana en donde gran parte de la población, mayormente rural¹²⁷, se enfrentó en un conflicto armado caracterizado principalmente por al menos tres rasgos distintivos: en primer lugar, lo sangriento de los enfrentamientos, en segundo lugar, se desarrolló principalmente en la zona rural del país, que era la mayoría del territorio, por último y quizás característica más importante, este conflicto se llevó a cabo en nombre de los partidos tradicionales de la época, el Partido Liberal, y el Partido Conservador, a este periodo también se le puede reconocer como la Violencia Política.

La delimitación de los años en los que ocurrió dicho conflicto es variada y está relacionada con lo investigado por cada autor, así, algunos autores delimitan desde 1947 y 1965¹²⁸; 1946 y 1958, y hay quienes afirman que el conflicto se venía cocinando desde 1930, y que se vio potenciado el 9 de abril de 1949, con el asesinato del líder liberal Jorge Eliecer Gaitán¹²⁹. Sin embargo, todas las hipótesis apuntan al mismo sentido y están relacionadas entre sí, pues se puede afirmar que las hipótesis que sostienen un origen más antiguo permiten argumentar aquellas que lo sitúan un poco más avanzado en el tiempo, compartiendo actores, límites espaciales y la caracterización de la dinámica de la Violencia.

Se caracteriza a este fenómeno como sangriento por la cantidad de muertos en los enfrentamientos, que ronda un número mínimo de 200.000 muertos¹³⁰, también se menciona

¹²⁷ Umaña, Guzmán y Fals. *La violencia en Colombia*, 143.

¹²⁸ Alberto Valencia, *Violencia, guerra y paz; una mirada desde las ciencias humanas. La novela familiar de la violencia en Colombia*. (Santiago de Cali: Colombia, Universidad del Valle, 2001), 101

¹²⁹ Umaña, Guzmán y Fals. *La violencia en Colombia*, 117.

¹³⁰ Valencia, *Violencia guerra y paz*, 101.

al menos diez características de estos hechos violentos por los cuales se puede comprender su concepción de sangriento, estas son: el descuartizamiento; la muerte prolongada para hacer sufrir a la víctima y que esta sea consciente de su destrucción; la búsqueda de aquello que resalta la sexualidad y la reproducción; ensañamiento sobre los cadáveres; matanzas colectivas e indiscriminadas; insultos; fantasía relacionada a los hechos, desdoblamiento de los comportamientos y el carácter horizontal de la lucha.

Estas características se refieren a que el objetivo de los hechos violentos era desmembrar a los enemigos para que no quedara como un humano, sino como un ente que ya no existe, buscando que la víctima comprenda su situación para que agonice mientras sufre su dolor¹³¹. En cuanto a la búsqueda de la sexualidad esta se representa en buscar que aquellos símbolos sexuales como el pene, los senos o la vagina, sean mutilados y expuestos diferente, significando también el objetivo de acabar con la reproducción de la estirpe del partido político contrario. El ensañamiento con el cadáver se refiere a que los actos no acababan con el asesinato, sino que era común que, ya muerta la víctima, este fuera desmembrada o puestas en posiciones que fueran motivo de burla y señalamiento. El acto violento no se refería solo a asesinatos individuales, sino que se usaba la matanza como acto que permitía cumplir de manera eficiente el objetivo de acabar con la oposición.

La fantasía relacionada a los hechos se refiere a que, durante los hechos, era común que se creyera cosas como sacar el corazón para obtener la fuerza de la víctima, o beber su sangre para bajar los nervios¹³², mientras que el desdoblamiento de los comportamientos se refiere a que muchos de los sujetos antes del conflicto tenían comportamientos que se describen

¹³¹ Valencia, *Violencia guerra y paz*, 112.

¹³² Valencia, *Violencia guerra y paz*, 118.

como honestos, trabajadores, entregados a sus creencias, etc., pero cuando surge el conflicto, estos mismos hombres se convierten en reconocidos y sangrientos criminales. Por lo anterior, el desdoblamiento se refiere a que los comportamientos de los mismos sujetos, antes y durante el conflicto son muy diferentes.

El carácter horizontal de la lucha se refiere a la situación en las que se encontraban los sujetos durante el conflicto, compartiendo las mismas características, clase social, creencias, sus actividades económicas, entre otras, siendo diferenciados solo por el partido político al que están inscritos y cuestiones geográficas referentes a su región.

Por lo anteriormente mencionado, se debe tener claridad sobre el fenómeno del conflicto durante la época y los estudios que se han realizado al respecto, en ese orden de ideas, es necesario comprender el origen de ese conflicto, cómo se establecieron las bases violentas que marcarían la historia colombiana, que población intervino en el conflicto y como lo hizo, todo con el objetivo de establecer las prácticas que permitan dinamizar el objeto de aprendizaje a través de la música que relata los hechos.

7.2 El fin de la Hegemonía Conservadora

Entre las hipótesis planteadas, la que establece el inicio de la Violencia en su más temprana gestación la ubica en el año de 1930, con el cambio de gobierno y la presidencia de Enrique Olaya Herrera pues este proceso electivo ganado por los liberales, que los posiciono en la presidencia y el resto de las instituciones estatales, establecería dinámicas de persecución hacia los reductos conservadores de manera intensa y generalizada en las distintas zonas del país, en las que destacan la de los Santanderes y Boyacá¹³³, sin tener claridad sobre el punto

¹³³ Umaña, Guzmán y Fals. *La violencia en Colombia*, 24.

o momento exacto, ni de que grupo perpetuo el primer asesinato o matanza, la Violencia comenzaría su círculo vicioso de venganza y muerte durante la década del 30, y sería el terreno fértil para la gran oleada de crimen e insurgencia que la compondría.

El cambio en el gobierno presidencial fue gestado por muchos aspectos, entre estos resaltan la gran depresión de la bolsa de Nueva York; el fusilamiento como medida de solución a las huelgas y peticiones populares por parte del entonces gobierno conservador; y todo esto intensificado por el enfrentamiento interno en las filas del partido conservador, diluyendo su fuerza política y electoral.

La caída de la bolsa de valores de Nueva York estremeció a múltiples economías que dependían directa o indirectamente de ella, el caso de la economía colombiana no fue la excepción, pues el fatídico día 24 de octubre de 1929, conocido como “Jueves Negro”. Según Granovsky¹³⁴, la caída del precio de las acciones por la especulación de una gran número de personas, de las cuales la gran mayoría no conocía exactamente del funcionamiento del mercado de valores y que también usaban créditos para comprar dichas acciones, llevó a que el desplome de las acciones en la bolsa fue tan repentino y determinante para la situación económica de los individuos, que para horas de la tarde del mismo día, se presentaron suicidios y quiebra de empresas en todo Estados Unidos, así como cierre de bancos.

Los alcances de esta gran depresión económica no se hicieron esperar en Colombia, pues en el país, cuyo principal ingreso era la exportación de café, también se paralizó la Bolsa de Valores de Bogotá, además de que los exportadores recibieron cancelaciones de los pedidos que tenían del exterior, y los acreedores de deudas activas comenzaron el cobro de estas, todo

¹³⁴ Luis Granovsky, “Cuando se hundió la economía de Estados Unidos 1929: El “jueves negro””, *Tiempo de Historia*, año V, N° 59, (1979): 78-89

esto en conjunto con aquellos que intentaron retirar sus depósitos y ahorros de las instituciones bancarias¹³⁵.

El gobierno, que apostaba por la construcción de obras públicas usando créditos exteriores para su pago, se vio en la imposibilidad de poder soportar de sostener la dinámica económica, lo que dio como resultado que muchos colombianos perdieran sus ingresos y formarían parte de las cifras de desempleo¹³⁶, perdiendo a su vez la confianza en el gobierno conservador y en su manera de manejar la crisis, lo que generaría la búsqueda del cambio fuera de las líneas del partido conservador.

Otra de las cuestiones fue el manejo que dio el partido conservador a las manifestaciones y huelgas que se presentaron en el país, entre las más sonadas están la huelga de la empresa United Fruit Company el 12 de noviembre de 1928, decretada por los obreros, y las manifestaciones presentadas en Bogotá el mes de junio 1929.

En la Huelga obrera de la United Fruit Company, según Elías y Vidal¹³⁷ los trabajadores de la compañía presentaban mediante el sindicato un pliego de peticiones, a los que la compañía se negó y charlo no con los trabajadores sino con las figuras políticas y estatales, en este diálogo se decidió disolver la huelga y para esto se usó al ejército, que terminó por seguir las órdenes de disparar, acabando con un número de obreros muertos no definido con exactitud, lo que se denominaría como la masacre de las bananeras.

¹³⁵ Diana Henao y Manuela Gómez, "El impacto de la gran depresión en el sector industrial colombiano durante el periodo 1923 a 1936", *Grafías disciplinares de la Universidad Católica de Pereira*, N° 13, (2011): 7-12

¹³⁶ Henao y Gómez, "El impacto de la gran depresión", 7-12

¹³⁷ Jorge Elías y Antonino Vidal. "La masacre de 1928 en la Zona Bananera, Magdalena - Colombia". *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, Vol. 18, Barranquilla, diciembre, (2012): 22-54

En cuanto a las manifestaciones presentadas en Bogotá en junio de 1929, estas se presentaron en contra de la destitución del alcalde de Bogotá Luis Augusto Cuervo, luego de que este destituyó a los gerentes de las empresa de acueductos y tranvía¹³⁸, quienes estaban en dichos puestos por favores políticos o la denominada “rosca” en la cual los dirigentes políticos como ministros, gobernadores, presidentes o alcaldes, asignaban lugares en las empresas e instituciones del Estado a familiares y/o amigos, contarán o no con los requerimientos que pudieran exigir los puestos encargados.

Frente a la destitución del alcalde luego de la destitución de los gerentes, la población reaccionó manifestándose y realizando muestras públicas de indignación, fue en este momento que los estudiantes se movilizaron junto al resto del grueso de la población, siendo enfrentado con la policía, además, a este origen de manifestación se suma el objetivo de los manifestantes de destituir al ministro de guerra Ignacio Rengifo, y el director de la policía general Carlos Cortés Vargas por su participación en la masacre de las bananeras¹³⁹.

En el curso de estas manifestaciones se presentó la muerte del estudiante¹⁴⁰, durante las movilizaciones del 8 de junio en la cual los estudiantes se dirigieron al Palacio de la Carrera -ahora Casa de Nariño- donde al llegar, la policía pretendió disolver la concentración disparando a los manifestantes, siendo Pérez Bravo la víctima mortal de la misma.

¹³⁸ José Díaz, “El 8 de junio y las disputas por la memoria, 1929 - 1954”, Historia y sociedad, N° 22, Medellín, (2012): 157-189

¹³⁹ Díaz, “El 8 de junio y las disputas por la memoria, 1929 - 1954”, 157-189

¹⁴⁰ Gonzalo Bravo, *Memoria, sin olvido*. (Bogotá: Colombia, Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, 2019).

De estas dos últimas situaciones se desprende que la relación de los colombianos de la época y el partido conservador se distancie aún más, pues eran estos quienes ostentaban el poder tanto nacional como regional durante la masacre¹⁴¹ y el asesinato del estudiante en Bogotá.

En cuanto al última causa que permitió el cambio de gobierno del partido conservador al liberal, fue el conflicto interno al interior del partido del gobierno, pues estos al momento de acercarse las elecciones se dividían en dos candidaturas presidenciales, por un lado el general Alfredo Vásquez Cobo, apoyado por prelados de la iglesia y el monseñor Ismael Perdomo, aunque se debe decir que este último confundió aún más el panorama electoral para los miembros del partido conservador, pues cambió de parecer un par de ocasiones respecto a quien debía votar la iglesia y los católicos¹⁴², por otra parte, el otro candidato que se presentaba también por el partido conservador era el poeta y político Guillermo Valencia.

La presentación de dos candidatos por parte del partido conservador, permitió que se dividieran los votos, por lo cual Olaya Herrera pudo tener mayoría absoluta (Posada 2000)¹⁴³, y quedarse con la presidencia, dando fin a la hegemonía conservadora y presagiando el cambio en el ambiente nacional, el cual, aunque se pensase sería una transición pacífica por la tranquilidad que se realizó la transición del poder, terminaría alimentado un conflicto que escalaría en todo el territorio enfrentando a todos los sectores de la población.

7.3 Población involucrada

Durante el conflicto que representó el periodo de la Violencia, la característica común será el uso de grupos armados por parte de ambos partidos, los cuales se encargaran de realizar

¹⁴¹ Credencial Historia, “La masacre de las bananeras”, *Revista Credencial Historia*, Vol. 129, septiembre, 2016.

¹⁴² Eduardo Posada, “Las elecciones presidenciales en Colombia en 1930”. *Revista de estudios sociales*, N° 7, septiembre, (2000): 35-47

¹⁴³ Posada, “Las elecciones presidenciales en Colombia en 1930”, 35-47

las distintas prácticas que se verán a lo largo del conflicto, tales como masacres, asesinatos y persecución, estos grupos, que actuaban legal o ilegalmente, se formaron de distintas maneras y con diferencias ideológicas, pero comparten el mismo objetivo, el de acabar física e ideológicamente con los miembros del partido contrario, de esa manera, para el caso liberal se encuentran las “Guerrillas Liberales” o bandidos, los cuales se conformaron como grupos de autodefensas antes los ataque de los grupos armados aliados al partido conservador, conformados principalmente por campesinos militantes del partido liberal. Por parte del partido conservador, se encuentran los Pájaros además de los Detectives y Chulavitas, fuerzas que del lado Conservador serán entendidas como una especie de policía política¹⁴⁴, y que durante el conflicto contarían en algunos momentos con el apoyo del Estado.

Estos grupos están caracterizados por llevar a los extremos la ideología de cada partido viendo en los miembros del partido contrario aquello que connota todo lo considerado negativo para el bienestar social propio, sin embargo, era más las cuestiones naturales y hasta ideológica que también compartían como sus creencias religiosas, la conformación familiar, así como sus condiciones económicas y educativas, etc. Al respecto Guzmán y compañía¹⁴⁵ refieren que los involucrados en el conflicto generalmente oscilan entre los 14 y 35 años, y en su mayoría se dedicaban a tareas rurales, donde los estudiantes casi no formaban parte activa, y no se encontraba ningún obrero industrial, además, eran pocos los campesinos que tenían educación a niveles superiores al de primaria¹⁴⁶.

Por otra parte, una característica compartida era la etnia de los individuos en el conflicto, siendo en su mayoría mestizos, con las excepciones de las negritudes del Chocó y Puerto

¹⁴⁴ Oscar Osorio, *Pájaros atroces en la novela de la Violencia en el Valle del Cauca*, (Poligramas, 2020)

¹⁴⁵ Umaña, Guzmán y Fals. *La violencia en Colombia*.

¹⁴⁶ Umaña, Guzmán y Fals. *La violencia en Colombia*.

Tejada, así como los indígenas del Tolima y el Cauca¹⁴⁷. Será común encontrar similitudes pues no se debe olvidar que era un conflicto interno, quienes se enfrentaban solían ser individuos que en sus antecedentes compartían trabajos, territorios, creencias y hasta familiares, pese a que compartían estas similitudes, sus lazos sociales fueron tajantemente cortados, prohibidos y hasta satanizados por parte de las autoridades eclesiásticas y las ideologías políticas seguidas, lo que hace referencia nuevamente al desdoblamiento de los comportamientos mencionados por Alberto Valencia¹⁴⁸, pues eran estos hombres que anteriormente se definían como honestos y trabajadores, los que ahora cometerían los atroces crímenes en nombre de su partido y quienes por lo tanto se convertirían en criminales buscados y sentenciados sociales o judicialmente, teniendo en cuenta que los señalamientos se realizaban según la comunidad en que se encontraran los individuos, pues como comunidad solían tener una mayoría adscrita a uno de los dos partidos, lo que generaría las dinámicas de persecución a quienes no hicieran parte del mismo movimiento político.

Antes de continuar con la narración de algunos de los hechos para la comprensión del fenómeno de La Violencia, se debe tener en cuenta que, al ser un conflicto de grandes proporciones al nivel interno del país, los únicos afectados no fueron los individuos que formaban parte de uno u otro grupo armado, sino que afectó en gran medida a la población civil, como hombres que no tomaron partido o mujeres y niños, en este sentido, se mencionará algunas afectaciones que tuvieron estos grupos durante el conflicto.

Los enfrentamientos afectaron directamente a las mujeres, pues durante los distintos momentos de la Violencia, familias completas eran obligadas a dejar sus territorios, siendo

¹⁴⁷ Umaña, Guzmán y Fals. *La violencia en Colombia*.

¹⁴⁸ Valencia, *Violencia, guerra y paz*.

desplazadas por la Violencia. En un primer momento u ola de Violencia, las mujeres no eran objetivo de las dinámicas variadas de asesinato, sin embargo, una vez asesinaban a los hombres de la comunidad, las mujeres eran abusadas sexualmente y posteriormente obligadas a dejar el territorio¹⁴⁹, sin embargo, poco tiempo después, la escalada rápida de la Violencia se inclinó hacia el asesinato de todos los miembros de las comunidades, incluyendo a las mujeres con el fin de acabar la estirpe¹⁵⁰.

Por otra parte, comprendiendo la realidad de la sociedad colombiana de la época, donde la industria está poco desarrollada y la mayor parte del territorio es rural, con las dificultades que pueden ser consideradas consecuencias de estas condiciones, el ya mencionado bajo o nulo nivel escolar, así como problemas de transporte que persiste hasta la actualidad, el difícil acceso a servicios públicos, la falta de servicios médicos y casi que la obligación de redes de comercio a pequeña escala para sustentar todas las necesidades (lo que inscribe a los sujetos precisamente a las tareas agrícolas como principal fuente de ingresos), es común escuchar decir a los ancianos que para estas tareas eran tenidos en cuenta casi todos los miembros de la familia, pues en el momento que los niños podían caminar ya podían cumplir tareas como traer ciertos objetos o acompañar a las figuras paternas en sus tareas, es por esta misma razón que se puede argumentar que durante el periodo de la Violencia, estos niños y adolescentes también fueron parte activa del conflicto, como víctimas y victimarios.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados, se puede observar que el conflicto no se estancó en grupos de adultos, como suele esperarse en los conflictos bélicos, sino que afectó la infancia y la adolescencia de manera directa, de hecho, cuando ocurrían las masacres -

¹⁴⁹ Umaña, Guzmán y Fals. *La violencia en Colombia*.

¹⁵⁰ Umaña, Guzmán y Fals. *La violencia en Colombia*.

típicas en el desarrollo del conflicto- todos los miembros eran asesinados, desde niños a ancianos, intentando que la “estirpe” del Partido enemigo desapareciera, y se consolida la del bando atacante. Así los niños comenzaron a formar parte de las estadísticas de individuos asesinados y de aquellos que con corta edad se enfilaban en algún grupo armados.

Razón de lo anterior, surgió la figura del “Señalador”, el cual era un niño usado para descubrir o delatar a los miembros de alguno de los partidos dentro de una comunidad que estaba siendo golpeada por miembros del otro Partido, y luego esos niños crecerían para convertirse en una especie de “soldados ideológicos” según el partido en el que militen sus padres y en el cual serán inscritos casi de manera obligatoria. La tarea era sencilla pero determinante para el grupo que estaba cometiendo la masacre, debía escogerse un niño que hiciera parte de la comunidad y que ya fuera capaz de comunicar claramente sus ideas, preferiblemente debía ser hijo de padres que militaron a favor del partido en nombre del cual se estaba cometiendo la matanza, así no se vería comprometido su testimonio y podría señalar a los miembros del otro partido para que posteriormente fueran asesinados de distintas maneras.¹⁵¹

7.4 ¿Por qué comenzó y cómo se conformó? Características principales, actores involucrados, transformación de bipartidista a conflicto armado interno, consecuencias sociales en dos aspectos, rural y urbano.

En el caso de las guerrillas liberales, estas surgen como grupos de individuos organizados en primer lugar por la ideología del Partido Liberal, pero que con el desarrollo de los años termina como un grupo delincuencial que se aleja de las consignas del Partido Liberal y

¹⁵¹ Umaña, Guzmán y Fals. *La violencia en Colombia*. (además esto se puede observar en representaciones como en la película Viento Seco, donde un niño es el encargado de señalar quienes son los miembros del Partido Liberal cuando están siendo asesinados en un pueblo, y este mismo niño, quizás el director en busca de una crítica social será el mismo que señale a los miembros del partido conservador durante la matanza de pasajeros de un bus perpetrada por los Liberales

comienza a actuar en pro de intereses propios y regionales. Mientras que, por su parte, los pájaros serán el brazo armado ilegal del Partido Conservador, un grupo parapolicial. Ambos grupos cometen asesinatos y crímenes de toda índole, caracterizados por la sevicia, el oprobio, y hasta el sadismo. El objetivo de ambos bandos no se distanciaba demasiado, buscando que su Partido Político fuera el único se encargaban de erradicar a los miembros del partido contrario y establecer municipios o regiones que estuvieran adscritas a un solo partido.

Además, sería este mismo periodo el caldo de cultivo para los grupos armados al margen de la ley que han marcado profundamente a la sociedad colombiana, grupos que pasarán a ser estudiados por los estudiantes colombianos en sus clases de Ciencias Sociales, tal es el caso específico de las Farc, o “Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia”, esta organización criminal nace de las guerrillas liberales, que deciden no acogerse al proceso de paz ante el acuerdo de propuesto como “Frente Nacional”¹⁵². Para el caso de las Farc, el sindicado de ser el precursor de estas es Pedro Antonio Marín, quien era un temido criminal de dichas guerrillas, apodado como “Tirofijo” por su habilidad para disparar.

Se debe mencionar que este Frente Nacional es un momento histórico de Colombia comprendido entre 1958 y 1974, durante el cual los partidos políticos Conservador y Liberal, se cederían alternativamente el poder del Estado, no solo la presidencia, sino que cada partido estaba en la obligación de nombrar en su gabinete y todo el andamiaje estatal, cantidades iguales de funcionarios de ambos partidos¹⁵³. Además, este periodo coincide con el panorama internacional de la posguerra de la Segunda Guerra Mundial, cuando la influencia comunista

¹⁵² Germán Pataquiva, “Las Farc, su origen y evolución”, *UNISCI Discussion Papers* 19 (2009): 160

¹⁵³ Esteban Mesa, “El Frente Nacional y su naturaleza antidemocrática”, *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas* 39, n° 110 (2009): 162

ya estaba inscrita en el país desde 1930 con el Partido Comunista Colombiano, que antes de 1991 se llamaba la Internacional Comunista de Komintern sección Colombia o Partido Social revolucionario (PCC, s.f.)¹⁵⁴, esta presencia comunista fue una de las situaciones que propició el auge del movimiento guerrillero, pues contaba con recursos económicos y bélicos procedentes de la misma internacional comunista, así como un discurso e ideología que inscribía a los campesinos en dinámicas revolucionarias que legitimaban a los grupos guerrilleros, es así como Tirofijo se inscribe con su grupo en el Partido Comunista y cambia su nombre por el de un ya fallecido líder comunista, Manuel Marulanda Vélez¹⁵⁵.

7.5 Bases para la propuesta Didáctica

En el desarrollo de la propuesta se tendrá en cuenta esta contextualización en la medida que las actividades a desarrollar responderán a los elementos mencionados. Se realizarán actividades que comprendan qué fue la Violencia bipartidista, así como los aspectos básicos que la caracterizan, elementos que deberán ser tenidos en cuenta para la comprensión del tema por parte de los estudiantes, es así como el presente capítulo debe ofrecerse a los estudiantes mediante la fase de contextualización del tema.

Asimismo, todas las actividades que se lleven a cabo deben estar alineadas con el objetivo central de facilitar una comprensión cercana de los contenidos por parte de los estudiantes. De esta manera, la población involucrada, las transformaciones del conflicto y sus efectos deben constituir el punto central en el proceso de enseñanza, generando una conexión significativa con estos aspectos.

¹⁵⁴ "Historia del PCC", *Partido Comunista Colombiano*. Acceso el día 21 de noviembre de 2022. <https://pacocol.org/historia-del-pcc/>.

¹⁵⁵ Pataquiva, "Las Farc, su origen y evolución", 162

Para una visión más completa del tema, se plantea que el docente realice la lectura del informe del centro nacional de memoria *Basta ya Colombia: memorias de guerra y dignidad*, específicamente los capítulos 2 y 4, con los cuales se pretende poner en contraste todos los factores que han permitido y cambiado las condiciones para el desarrollo de la Violencia.

Con los testimonios recientes de las víctimas que se han visto rezagadas frente a nuevos procesos que trae consigo esa Violencia, se da paso a que personas desplazadas, abusadas sexualmente, secuestradas, den cuenta desde su perspectiva sobre el conflicto interno, la impunidad de los crímenes, la indolencia social y la precariedad estatal.

Link capítulo 2:

<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/capitulo2.html>

156

Link capítulo 4:

<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/capitulo4.html>

[157](#)

¹⁵⁶Grupo de Memoria Histórica, “¡Basta Ya! : Colombia : Memorias De Guerra y Dignidad”. (Bogotá :Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013), <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/capitulo2.html>

¹⁵⁷ Grupo de Memoria Histórica, “¡Basta Ya! : Colombia : Memorias De Guerra y Dignidad”. (Bogotá :Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013), <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/capitulo4.html>

CAPÍTULO 2.

8. La música como estrategia pedagógica para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

La música es una herramienta poderosa que se puede utilizar para mejorar la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Esta estrategia pedagógica tiene una base sólida en la teoría de la educación y ha sido respaldada por investigadores y educadores en el campo debido a sus impactos positivos en la motivación, la memoria y el aprendizaje colectivo de los estudiantes, en ese sentido, la música presenta una variedad de usos.

En primer lugar, la música puede ser utilizada como estrategia pedagógica ayudando a diversificar la forma en que se presenta la información. Según un estudio de Michael R. Hilliard, profesor de educación musical en la Universidad Estatal de Arkansas, "la música puede ofrecer una forma única y atractiva de presentar la información, especialmente para

los estudiantes que pueden tener dificultades para comprender la información cuando se les presenta de una manera más convencional"¹⁵⁸.

En segunda instancia, la música puede ser utilizada para fomentar la memoria y la retención de información. Según un estudio de David P. Huron, profesor de música en la Universidad Estatal de Ohio, "la música puede proporcionar una señal mnemotécnica poderosa que facilita el aprendizaje y la memoria"¹⁵⁹, esto significa que, al utilizar la música como una estrategia pedagógica, los estudiantes pueden ser más capaces de recordar la información y los conceptos que se les enseñan actuando casi como un "gatillo emocional", que desencadena la liberación de neurotransmisores como la dopamina que pueden mejorar la retención de información ¹⁶⁰. Además, esta también puede ser utilizada como un medio para enseñar a los estudiantes sobre la cultura y la sociedad de diferentes períodos históricos, lo que puede promover su alfabetización cultural.

En ese sentido, se entiende que la música puede fomentar la empatía, la comunicación y la colaboración, lo que puede ser beneficioso tanto para el aprendizaje como para el desarrollo personal y social de los estudiantes dado que, al relacionarse emocionalmente con la información, los estudiantes pueden ser más propensos a sentirse motivados y comprometidos con el aprendizaje.

¹⁵⁸ Michael Hilliard, *La educación musical para el siglo XXI: Construyendo pedagogías efectivas*, (Routledge, 2010)

¹⁵⁹ David Huron, *Dulce anticipación: la música y la psicología de la expectativa*, (Prensa del MIT, 2006)

¹⁶⁰ Patrick Juslin, et al, "Un estudio de muestreo de experiencias de reacciones emocionales a la música: oyente, música y situación", *Emoción* 8, n° 5 (2008)

8.1. La Empatía histórica

Como ya se explicó anteriormente, son varias las habilidades de pensamiento histórico. Estas habilidades son el objetivo de múltiples propuestas pedagógicas y tienen como zona en común la búsqueda de una enseñanza y aprendizaje de la historia en la que los estudiantes puedan hacer sus propias reflexiones e interpretaciones de los hechos y sucesos del pasado, que puedan contextualizarlos, imaginarlos y comprenderlos a la luz de la situación específica en la que sucedieron los hechos. Este último punto está directamente relacionado con la habilidad de empatía histórica.

El punto de partida y por el cual se optó por una de estas habilidades es por la contextualización que realiza Seixas¹⁶¹, el autor afirma que la empatía histórica es la habilidad que se debe potenciar en los estudiantes y con la cual se busca que se entienda a la gente del pasado y sus actuaciones, no es solo pensarse que haría uno en una situación parecida, sino que se debe contar con varios aspectos para poder entenderlos. Entre las características a tener en cuenta para hablar de empatía histórica o toma de perspectiva histórica, se debe realizar una contextualización detallada del tiempo y aspectos sociales en los que se desarrollaron los hechos.

Para esto, el autor hace énfasis que la empatía histórica está compuesta por múltiples habilidades históricas, el estudiante debe leer las fuentes primarias y secundarias, constatar y reflexionar sobre ellas. Debe comprender que cambió y que se mantuvo desde el momento de los hechos hasta la actualidad para entender cómo estas situaciones pueden afectar la percepción que tiene sobre los hechos¹⁶². Entendiendo todo ese contexto, el estudiante

¹⁶¹ Seixas, "A Model of Historical Thinking", 1-13.

¹⁶² Seixas, "A Model of Historical Thinking", 1-13.

debería estar en la capacidad de comprender el porqué de las acciones de los sujetos del pasado.

En el mismo orden de ideas Jorge Sáiz realiza una propuesta para la enseñanza de la conquista cristiana de la Valencia musulmana, en esta afirma que el objetivo de la empatía histórica es lograr una “(...) una perspectiva histórica, desmitificadora, huyendo de la visión romántica e identitaria que inunda las aulas desde su temprana escolarización.”¹⁶³ Se puede afirmar que ese es el objetivo de cualquier propuesta que busque fomentar la empatía histórica, y dejar de lado la tendencia a solo memorizar los hechos¹⁶⁴, a la vez que se procura que no se hable solo con las razones del presente, sino que se entienda la situación real como evento objeto de estudio más allá del discurso oficial presente en la mayoría de relatos históricos, donde los hechos sólo son importantes en la medida que son acciones y reacciones de las fuerzas del poder, y el resto de discursos giran alrededor de estas.

Este mismo autor advierte sobre la necesidad de comprender que hablar de empatía histórica no es solo hablar sobre las emociones, sino que debe ser un ejercicio mental y cognitivo en el que se piense en las personas del pasado y sus acciones. Para lograr esta situación se debe entender que, si bien la empatía histórica permite el uso de la imaginación para la comprensión del pasado, esto debe ser limitado por la capacidad de constatar lo imaginado en las fuentes y lo ya conocido del pasado, resaltando que al imaginar los hechos históricos se debe reconocer que había un sistema de valores diferente a los actuales, por lo tanto es

¹⁶³Jorge Sáiz, “Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO” *Clio*, Vol. 39. (2013): 6 <http://clio.rediris.es>

¹⁶⁴Doñate y Ferrete, “Vivir la Historia”, 47-60

tarea de los docente realizar una correcta contextualización de los contenidos, y así los estudiantes tendrán la capacidad de relacionar pasado, presente y futuro.¹⁶⁵

En relación con la empatía histórica los autores González et al, permiten dilucidar un poco más a profundidad cómo se debe comprender la empatía histórica y definen diferentes niveles de la misma. Estos niveles son:

- Empatía histórica presentista.
- Empatía histórica experiencial.
- Empatía histórica simple¹⁶⁶

La empatía histórica presentista es entendida como la creación de relatos sobre hechos históricos que no utilizan referencias históricas constatables ni contexto histórico, haciendo uso solo de la percepción actual sin diferenciar el pasado del presente como si solo los alejara el tiempo y no todo el conjunto de situaciones que en realidad lo separan.

Por su parte, la empatía histórica experiencial hace referencia a aquella en la cual, si se logra diferenciar el presente del pasado, pero solo a través de lo que los estudiantes experimentan, de sus valores, deseos y expectativas, es decir, se busca emitir un juicio sobre el pasado desde una perspectiva actual y personal de cada estudiante.

Por último la empatía histórica simple, el nivel más complejo de la habilidad de pensamiento histórico, hace referencia al nivel de reflexión e interpretación donde se reconoce que las acciones del pasado se dan en un contexto diferente, para lo cual se usa referencias del mismo contexto histórico para establecer las comparaciones con el pasado y el presente, buscando

¹⁶⁵ Neus Gonzales, et al, Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica, Documents, (s.f): 145-157

¹⁶⁶ Neus Gonzales, et al, Empatía histórica para un presente cambiante, 145-157

comprender cómo las acciones en el pasado son fruto del mismo contexto y no se pueden explicar objetivamente si se evalúa desde una perspectiva actual.

Como se ha podido observar, la empatía histórica, en su nivel de comprensión más específico, invita a que las prácticas educativas incentiven un aprendizaje profundo y significativo de la historia, donde los estudiantes puedan evaluar el pasado objetivamente sin realizar juicios con dinámicas del presente.

En el ambiente de las habilidades de pensamiento histórico, se reconoce también como metaconceptos a dichas habilidades¹⁶⁷, al respecto se debe entender que la enseñanza de la historia debe ser complementada en diferentes aspectos, por ende, se reconoce como contenido sustantivo a la temática o hechos a enseñar, y serán los metaconceptos, o habilidades de pensamiento histórico las que se deben alcanzar en la sinergia entre contenido, enseñanza y prácticas escolares.

Para finalizar, se tendrá en cuenta la empatía histórica como elemento central de las actividades a desarrollar en la propuesta pedagógica, y será objetivo de las dinámicas el que se fomenten o se generen aproximaciones a las habilidades de pensamiento histórico.

¹⁶⁷ Sáiz, “Empatía histórica, historia social e identidades”, 1-20

CAPÍTULO 3.

9. Propuesta.

9.1 Contexto de la Violencia bipartidista y la educación en Colombia.

Aunque ya se ha abordado en secciones anteriores la cuestión de la Violencia bipartidista y su implicación educativa, resulta pertinente revisar algunas situaciones particulares.

Al comprender la Violencia como un fenómeno de naturaleza compleja, arraigado en las raíces históricas de Colombia, se vuelve esencial explorar ciertos episodios específicos.

Como señala el historiador Marco Palacios¹⁶⁸ Este período de Violencia se originó a partir de la competencia política entre los partidos Liberal y Conservador, quienes se disputaron el poder político en el país desde mediados del siglo XIX. En este contexto, la Violencia se convirtió en una forma de competencia política, en la que se utilizó la fuerza y la intimidación para imponerse sobre el adversario, también, facilitó la perpetración de masacres, asesinatos y desplazamientos forzados.

Este periodo de Violencia también tuvo un impacto profundo y prolongado en la educación en Colombia. En primer lugar, la Violencia interrumpió el funcionamiento normal de las instituciones educativas, especialmente en las zonas rurales. Como señala el historiador David Bushnell¹⁶⁹, la Violencia obligó a muchas escuelas a cerrar sus puertas y a reducir su actividad, debido a la falta de seguridad y el temor a la Violencia. Además, muchos maestros

¹⁶⁸ Marco Palacios, *Violencia política en Colombia 1958-2010*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2012.

¹⁶⁹ David Bushnell, *Colombia, una nación a pesar de sí misma*, (Bogotá: Planeta Colombia S.A, 1994)

y profesores fueron asesinados o desplazados forzados de sus lugares de trabajo, lo que significó una pérdida de talento humano y de experiencia en el ámbito educativo.

En segundo lugar, la Violencia bipartidista tuvo un impacto en el contenido y la orientación de la educación en Colombia. Como señala la historiadora María Uribe¹⁷⁰, la Violencia influyó en la forma en que se enseñaba la historia y la política en las escuelas, generando una polarización ideológica y una visión sesgada de los acontecimientos históricos. En muchos casos, los libros de texto y los materiales educativos se utilizaron como herramientas de propaganda política, promoviendo una visión estrecha y limitada de la realidad nacional; la autora también sostiene que, la Violencia contribuyó a profundizar las desigualdades sociales y regionales en el ámbito educativo. Por lo anterior la Violencia afectó de manera desproporcionada a las poblaciones más vulnerables, especialmente a las comunidades afrodescendientes.

9.2 Contribución de la música a la optimización del aprendizaje dentro y fuera del aula.

Hay una serie de maneras en que la música puede contribuir al aprendizaje de los estudiantes y mejorar su experiencia educativa en general como ya se explicó anteriormente, adicional a eso se puede encontrar otras investigaciones que así lo confirman.

Según un estudio realizado por la Universidad de Helsinki, el aprendizaje musical puede mejorar la memoria de los estudiantes, la capacidad de procesamiento auditivo y la comprensión del lenguaje, la atención y la concentración de los estudiantes, lo que resulta útil durante la realización de tareas complejas o repetitivas¹⁷¹.

¹⁷⁰ María Uribe, *Matar, rematar y contramatar: Las Masacres de la Violencia en el Tolima 1948-1946*, (Revista Controversia, 1990)

¹⁷¹ Paula Virtala y Eino Partanen. *¿Pueden las intervenciones musicales muy tempranas promover el desarrollo de los bebés en riesgo?* Vol. 143. 1 vols. The New York Academic of Sciences, (2018): 92-101

Además, la música puede ser una herramienta efectiva para mejorar la creatividad y el pensamiento divergente de los estudiantes. Un estudio de la Universidad de California encontró que los estudiantes que participan en programas de música tienen un mayor desarrollo cognitivo y habilidades de resolución de problemas que aquellos que no lo hacen¹⁷².

En cuanto a los beneficios de la música fuera del aula, un estudio de la Universidad de Harvard encontró que la música puede ayudar a reducir el estrés y la ansiedad en los estudiantes universitarios¹⁷³. Además, la música puede ser utilizada como una herramienta para mejorar las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes. Un estudio de la Universidad de Cambridge encontró que los niños que participan en programas de música tienen un mayor desarrollo de habilidades sociales y emocionales que aquellos que no lo hacen¹⁷⁴.

En esta línea se puede inferir que la música es una herramienta valiosa de múltiples beneficios para mejorar el aprendizaje de los estudiantes dentro y fuera del aula de manera significativa. Puede mejorar la atención, la concentración, la memoria, la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de procesamiento visual y espacial de los estudiantes.

¹⁷²Nikki Rickard, Caroline Bambrick y Anneliese Gill. *Ausencia de efectos psicosociales y cognitivos generalizados de la instrucción musical en la escuela en estudiantes de 10 a 13 años*. Vol. 30. 1 vols. Revista Internacional de Educación Musical, (2012): 57-78

¹⁷³ Simpson, Kate, y Deb Keen. *Intervenciones musicales para niños con autismo: revisión narrativa de la literatura*. Vol. 41. Revista de autismo y trastornos del desarrollo, (2011): 1507-1514

¹⁷⁴ Shatzer, Ryan H, Paul Caldarella, Pamela R Hallam, y Bruce L Brown. *Comparación de los efectos del liderazgo instructivo y transformacional en el rendimiento estudiantil: Implicaciones para la práctica*. Gestión Educativa Administración y Liderazgo, (2013): 445-459

9.3 Propósito de la propuesta didáctica

La presente propuesta didáctica tiene como objetivo general fomentar una iniciativa pedagógica que propicie un aprendizaje significativo en los estudiantes de la materia de Historia.

El propósito es superar la apreciación y el desinterés común que suele estar asociados con esta asignatura. Cabe destacar que la asignatura de Historia no se presenta de manera aislada, sino que forma parte del conjunto de ciencias sociales en el currículo escolar.

Por lo anterior, de acuerdo con los estándares básicos de competencias en ciencias sociales¹⁷⁵, los contenidos sustantivos propuestos en esta propuesta didáctica están dentro de los que deben ser abordados en los grados décimo y undécimo.

Para lograr este propósito, se ha diseñado una estrategia que incorpora la música como herramienta pedagógica, para involucrar a los estudiantes de manera más activa en su propio proceso de aprendizaje.

Mediante esta estrategia, se pretende generar un cambio en la percepción tradicional de la Historia como una asignatura monótona y memorística. En su lugar, se busca proporcionar a los estudiantes una experiencia educativa significativa, donde puedan comprender y apreciar la importancia de la Historia en la comprensión de la sociedad actual.

¹⁷⁵ (Ministerio Educación Nacional 2004)

La inclusión de la música como herramienta pedagógica tiene como objetivo despertar su interés, aumentar la retención de información y fomentar un enfoque más profundo y crítico hacia los eventos históricos.

Del mismo modo, uno de los objetivos de la propuesta consiste en fomentar las habilidades de pensamiento histórico en los estudiantes, inclinándose hacia el desarrollo de la empatía histórica.

Como se mencionó anteriormente, según los aportes dados por Seixas y los demás autores mencionados, esta habilidad consiste en que los estudiantes tengan la capacidad de reconocer en el pasado una forma de actuar que se constituye y construye según el contexto específico donde se realizó la acción, logrando interpretar el hecho histórico de manera objetiva, sin hacer un juicio presentista del mismo.

En este caso, los estudiantes deberán comprender cómo los actores involucrados en el conflicto, tanto víctimas como victimarios, estaban inmersos en un contexto que moldeaba sus acciones, aun cuando estas acciones no concuerden con las perspectivas éticas contemporáneas.

La idea es que los estudiantes asimilen que las actuaciones tanto de víctimas como de victimarios estaban mediadas por sus intereses y circunstancias particulares en ese momento. Por lo tanto, se pretende en la propuesta didáctica contextualizar los sucesos.

Lo anterior, es uno de los pilares fundamentales de la propuesta didáctica.

Además, se trabajará la empatía histórica como habilidad de pensamiento histórico central debido a que en esta confluyen muchas de las habilidades mencionadas, por lo que se

considera de las más completas y que mayor aporte pueden brindar al desarrollo del pensamiento histórico, pues la habilidad debe trabajar sobre las causas y consecuencias, el uso de fuentes, la significancia histórica y la dimensión ética.

9.4 Objetivos de la propuesta.

- Promover la empatía histórica en los estudiantes, a partir de los ejercicios prácticos, para conformar una construcción del pensamiento crítico y de tipo histórico, que suscite una interpretación efectiva frente a los hechos y las fuentes históricas, al igual que para la interpretación focalizada de los contenidos históricos inmersos en los artefactos culturales presentes en su cotidianidad.
- Establecer dinámicas con la relación de la música y las letras de las canciones para la comprensión del conflicto armado colombiano, desde la mirada de los diferentes actores del conflicto.
- Generar un diálogo entre estudiantes y docente, para crear un ambiente recíproco, donde se tenga en cuenta los conocimientos previos, para facilitar el aprendizaje significativo mediante una estructura de andamiaje.

9.5 Desarrollo de la propuesta didáctica

9.5.1 Esquema general

Un objetivo principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje es promover la significación en las dos partes involucradas, con este propósito en mente, se aspira a unir un tema específico, o contenido sustantivo, a través de la habilidad de empatía histórica y la inclusión de artefactos culturales, como la música.

De esta manera, se procura mediante el uso de la música, que el estudiante relacione los contenidos históricos con su cotidianidad; además legitimando el papel del docente como intelectual orgánico en tanto que reflexiona sobre su praxis, e implementa dinámicas que considere acordes al contexto específico en el que tiene lugar dicha reflexión, y triangulando la información de fuentes primarias y la música para mediar el proceso de enseñanza.

En ese sentido, la música en función de la empatía histórica es fundamental para encauzar y despertar el interés de los estudiantes con el fin de que sean ellos, con el acompañamiento del docente, quienes construyan su propio conocimiento a propósito del conflicto armado en Colombia. El uso de la música para abordar contenidos sustantivos es sumamente viable para la enseñanza de la historia¹⁷⁶, puesto que presenta un carácter multifacético de la realidad social abordado en diferentes temporalidades. No obstante, su uso no significa el desplazamiento de la actividad intelectual. Por el contrario, expande un horizonte investigativo por su carácter como fuente histórica.

De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo propone una forma diferenciada de la metodología tradicional para diseñar una propuesta didáctica que permita un acercamiento más llamativo de los estudiantes a la comprensión de los contenidos en ciencias sociales, en este caso específico sobre el fenómeno de la Violencia y sus consecuencias.

Por consiguiente, en los nuevos enfoques de la enseñanza en la escuela dicha postura debe ser guiada en clave formativa de sentido crítico que resulte sugestivo para los estudiantes. Para efectuar estos postulados, se ha implementado un conjunto de actividades que están atravesadas por el uso de la música como artefacto cultural.

¹⁷⁶ Mili y Rickenmann, "La construcción de objetos culturales", 165-196.

Para la propuesta de estas actividades pedagógicas se debe tener en cuenta el tiempo de las actividades escolares, para que la realización de las actividades pueda ser abordada de manera completa y logre cumplir los objetivos.

Siguiendo los planteamientos propuestos, el desarrollo de la propuesta está planificado para llevarse a cabo durante ocho sesiones de clases, y tiempos de estudio fuera del aula. Sin embargo, el docente deberá contar con tiempo para evaluar las actividades fuera del espacio de clase para no afectar el proceso de enseñanza.

Para la composición de la propuesta didáctica se tendrán en cuenta diferentes momentos que responden a los objetivos de la propuesta, a parte de las sesiones de clases que corresponden específicamente al tiempo asignado al interior del aula. Estos momentos son denominados fases y están pensados para establecer un camino metodológico, de esta manera, las fases con las que cuenta la propuesta son cinco. El orden de estas es el siguiente:

- 1ª. Fase: Contextualización del contenido sustantivo “La Violencia”. Actividad de relación pasado-presente.
- 2ª. Fase: presentación a los estudiantes de producciones musicales a las que se puede hacer referencia al fenómeno de la Violencia. Actividad de relación entre música y contenido sustantivo.
- 3ª. Fase: actividad acercamiento a métodos propios de la disciplina histórica. Música como herramienta dinamizadora. Puesta en práctica de conocimientos adquiridos
- 4ª. Fase: Medir habilidad de pensamiento histórico. Actividad de empatía histórica.
- 5ª. Fase: Reflexión docente. Retroalimentación a estudiantes.

Tabla 2. Organización de las fases y sesiones.

FASES	1ª			2ª	3ª		4ª	5ª
Sesión	Sesión 1.	Sesión 2.	Sesión 3.	Sesión 4.	Sesión 5.	Sesión 6.	Sesión 7.	Sesión 8.

Fuente: Elaboración Propia

Expuesto esto, se presenta el esquema general de la propuesta, seguidamente se explicará cada una de las actividades, fases y sesiones de manera detallada.

Tabla 3. 1ª Fase de la propuesta didáctica.

Propuesta Didáctica: Al son que me toquen bailo			
1ª. Fase			
Sesión 1: Contextualización: Causas e inicios de la Violencia			
Contenido		Objetivos	Desarrollo
Exposición contenido primera parte.	Magistral: sustantivo,	Establecer bases contenido sustantivo Familiarizar a los estudiantes con los conceptos, Violencia política, bipartidismo.	El docente deberá realizar una clase magistral sobre el contenido sustantivo. Buscando que los estudiantes establezcan relaciones simples entre los contenidos. Se deberá explicar la metodología a usar.
Sesión 2: Población involucrada, Consecuencias de la Violencia			
Contenido		Objetivos	Desarrollo
Exposiciones Magistral: Contenido sustantivo, segunda parte		Establecer bases contenido sustantivo Familiarizar a los estudiantes con los actores del conflicto y las consecuencias de este.	El docente deberá realizar una clase magistral sobre el contenido sustantivo. La clase girará en torno a los actores del conflicto y las consecuencias que tuvo en la

		nación a nivel político y social.
Sesión 3: Actividad características pasado y presente.		
Contenido	Objetivos	Desarrollo
Actividad 1	Presentar perspectivas de análisis a los estudiantes para la comprensión empática de las situaciones del pasado, relacionando las situaciones del pasado con su experiencia en el presente en dinámicas sociales parecidas.	El docente deberá indicar a los estudiantes que, basándose en lo visto en las anteriores clases magistrales, realicen una comparación entre lo visto y la situación actual de la política en Colombia, respectivamente a los problemas de polarización y enfrentamientos entre ideologías.

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 4. 2ª Fase de la propuesta didáctica.

Propuesta Didáctica: Al son que me toquen bailo		
2ª. Fase		
Sesión 4: Producciones musicales y relación con la Violencia		
Contenido	Objetivos	Desarrollo
Actividad 2	Relacionar canciones con contenido sustantivo Establecer dinámicas de aprovechamiento de las potencialidades en la relación música y aprendizaje	Se presentará a los estudiantes canciones que se relacionen directamente con el contenido sustantivo Se pedirá a los estudiantes, guiados por preguntas, que identifiquen las características que inscriben las canciones en el marco del contenido sustantivo.

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 5. 3ª Fase de la propuesta didáctica.

Propuesta Didáctica: Al son que me toquen bailo		
3ª. Fase		
Sesión 5: Música y métodos propios de la disciplina histórica		
Contenido	Objetivos	Desarrollo
Actividad Entendiendo la canción	Potenciar el aprendizaje del contenido sustantivo Puesta en práctica de métodos propios de la investigación histórica	Se dará instrucciones a los estudiantes para desarrollar una actividad fuera del aula de clases donde deberán investigar datos sobre las canciones presentadas, al tiempo que se les asignará fuentes que permitan poner en práctica la triangulación de estas.
Sesión 6: Puesta en práctica de conocimientos adquiridos		
Actividad Principales consecuencias del conflicto armado	Establecer relaciones de canciones con subtemas del contenido sustantivo Reflexionar sobre los subtemas del contenido sustantivo Medir por parte del docente, la profundización de los aprendizajes	El maestro presentará a los estudiantes una plantilla con la actividad a desarrollar, en esta los estudiantes deberán poner en práctica sus aprendizajes para resolver las casillas correspondientes.

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 6. 4ª Fase de la propuesta didáctica.

Propuesta Didáctica: Al son que me toquen bailo
--

4ª. Fase		
Sesión 7: Empatía histórica, actividad y evaluación.		
Contenido	Objetivos	Desarrollo
Actividad ¿Me calzan los zapatos?	Evaluar aprendizajes del contenido sustantivo. Identificar el uso de la habilidad de pensamiento histórico, la empatía histórica.	Los estudiantes deberán realizar una carta encarnando el papel de un actor o personaje de la Violencia, donde deberá dar ciertas descripciones de la situación que enfrenta a un familiar que está fuera del país, teniendo en cuenta diferentes directrices.

Tabla 7. 5ª Fase de la propuesta didáctica.

Propuesta Didáctica: Al son que me toquen bailo		
5ª. Fase		
Sesión 8: Reflexión docente y retroalimentación		
Contenido	Objetivos	Desarrollo
Reflexión docente – Evaluación General	Determinar cumplimiento de los objetivos de la propuesta Identificar el aprendizaje significativo de los estudiantes Reflexionar sobre las potencialidades de la relación música y enseñanza de la historia	El docente deberá evaluar las actividades de los estudiantes, identificando en las diferentes actividades el nivel de aprehensión del tema y puesta en práctica de las habilidades de pensamiento histórico, así mismo deberá determinar si se cumplieron o no los objetivos y deberá retroalimentar a sus estudiantes sobre lo que él considere fueron objetivos cumplidos, contenidos por mejorar o si por el contrario la aplicabilidad de la

		propuesta no fue la adecuada para el contexto específico de su clase.
--	--	---

Fuente: Elaboración Propia

Expuesto el cronograma, es importante resaltar que las sesiones de clase no se define un periodo de tiempo específico, puesto que esto varía según las instituciones educativas, sin embargo, se recomienda sesiones de entre 45 y 90 minutos, en caso de depender exclusivamente del docente, se debe optar por el periodo de tiempo que permita una explicación completa de los contenidos y las actividades. En el mismo orden de ideas, la organización de las fases buscan cumplir las características mencionadas en apartados anteriores sobre la aplicación y búsqueda de las habilidades de pensamiento histórico, por lo cual debe haber un contexto, una recomendable problematización del contenido histórico, una búsqueda por utilizar métodos propios de la disciplina histórica, la búsqueda e interpretación de distintas fuentes, y una reflexión sobre los hechos en su propio contexto sin juicios presentistas del mismo, sin olvidar la incorporación de producciones musicales como eje dinamizador de la propuesta didáctica.

En el mismo orden de ideas, para el desarrollo de las actividades, y en desconocimiento del número de estudiantes que capacita cada docente, se propone intentar que todas las actividades sean realizadas por los estudiantes de manera individual, sin embargo, reconociendo que en muchas aulas los grupos de estudiantes son numerosos, no se puede dejar de lado la realidad educativa, por lo que en grupos de más de veinte estudiantes se sugiere que los grupos sean divididos en equipos de máximo cuatro estudiantes, esto en búsqueda de que las actividades puedan ser tomadas de manera personal y significativa por los estudiantes. Esta mención no será realizada de nuevo, por lo que entiéndase que cuando

en una actividad se menciona “*los estudiantes*”, esto hace referencia a los mismos de manera individual o grupal, a menos que se especifique directamente.

9.5.2 1ª. Fase.

La primera fase consiste en una contextualización del contenido sustantivo sobre la Violencia, esta contextualización busca que los estudiantes puedan tener las bases para responder y desarrollar el resto de las fases. Para lograr los objetivos de la propuesta, deben estar claros los conceptos, situaciones, actores y causas y consecuencias del conflicto bipartidista, por esta razón, el maestro debe indicar claramente cómo sucedieron los hechos y las principales teorías explicativas del mismo.

Esta fase está guiada por los apartados del primer capítulo del presente trabajo, los cuales serán la base de partida para la explicación contextual.

Sesión 1: Contextualización: Causas e inicios de la Violencia

Aquí, se debe clarificar los conceptos principales sobre las problemáticas que han derivado de esta Violencia en Colombia, tales como bipartidismo y Violencia política, para la aclaración de dichos conceptos el maestro usará los apartados del primer capítulo.

En esta sesión serán de vital importancia las explicaciones dadas en capítulos anteriores, específicamente los apartados *El fenómeno de la Violencia* y *El fin de la hegemonía conservadora*, el primero dará las bases sobre cuál es el hecho a estudiar y sus principales características, mientras que el segundo apartado permitirá comenzar el análisis de causas principales de la problemática. Es indispensable que el maestro también tenga conocimientos sobre la Violencia, por lo cual para una adecuada explicación temática y en responsabilidad

con el proceso de enseñanza hacia los estudiantes, se deberían consultar las fuentes mencionadas en el capítulo.

En cuanto al desarrollo de la sesión, se debe empezar explicando a los estudiantes la organización de las siguientes sesiones, y estableciendo los métodos que se van a emplear, por lo cual se debe indicar cuál contenido será el tema principal durante las siguientes sesiones, así como mencionarles el uso de producciones musicales para diferentes actividades, las actividades que se harán y la explicación de los objetivos de la propuesta didáctica. Una vez acabado este primer momento de explicación metodológica, el maestro deberá realizar la problematización del contenido a enseñar, esto en búsqueda de que los estudiantes encuentren una actividad reflexiva que los motive a buscar información que les permita resolver la dificultad, en esta primera sesión la pregunta introductoria al tema será: *"¿Piensas que en la actualidad podría surgir una violencia entre partidos políticos como la que ocurrió durante la Violencia Bipartidista? ¿Por qué sí o por qué no?"*.

Una vez presentado el interrogante se invitará a los estudiantes que lo mantengan en su mente mientras transcurre la explicación. Esta pregunta además tiene el objetivo de captar la atención de los estudiantes y que al tiempo atienden a la clase, puedan ir generando reflexiones sobre el tema que les motiven a prestar atención en la búsqueda de responder dicha pregunta, mientras que genera relaciones entre los conceptos expuestos.

Ahora la explicación del contenido deberá seguir el orden de los apartados del primer capítulo, es tarea del docente que se explique a rasgos generales la Violencia bipartidista y sus principales causas. Se deberá explicar qué partidos políticos se enfrentaron y que esto dio origen al término de "Violencia bipartidista" y por qué se considera una Violencia diferenciada, y cuáles eran los principales antecedentes de dicha situación. Debe realizar una

contextualización completa de estas situaciones, de manera que los estudiantes puedan sentar las bases en las que se apoyaran para el resto de las sesiones.

Sesión 2: Población involucrada, Consecuencias de la Violencia

La segunda sesión seguirá la lógica de la primera, buscando que se complete un panorama general sobre la Violencia, para este punto, ya desarrollado los primeros apartados que buscan establecer las causas y características generales del suceso histórico, la contextualización debe seguir en aspectos más puntuales para el futuro desarrollo de la empatía histórica, así, los apartados *Población involucrada* y *¿Por qué comenzó y cómo se conformó?: Características principales, actores involucrados, transformación de bipartidista a conflicto armado interno, consecuencias sociales en dos aspectos, rural y urbano*. Serán la base de la presente sesión, nuevamente se debe establecer una pregunta que invite a la reflexión por parte de los estudiantes, en este caso la pregunta será *¿Crees que la Violencia Bipartidista en Colombia podría haber afectado a diferentes sectores de la sociedad? Si es así, ¿quiénes podrían haber estado involucrados?*" y se hará la misma invitación a los estudiantes sobre mantener el interrogante a lo largo de la explicación.

Establecido el interrogante, se deberá proceder a la explicación de los dos apartados, se busca que los estudiantes comprendan que la Violencia no solo fue un enfrentamiento entre partidos, sino que había personas dentro y fuera de los partidos, los cuales podían tener o no interés en el desarrollo del conflicto, Se debe explicar la composición social del conflicto y las afectaciones a esos diferentes grupos. Por otra parte, el objetivo del segundo apartado apoya lo ya mencionado a la vez que busca indicar a los estudiantes que el conflicto bipartidista tuvo consecuencias a largo plazo, consecuencias que se mantienen en la actualidad con los grupos al margen de la ley y dinámicas de violencia persistentes.

Sesión 3: Actividad características pasado y presente.

En este punto debe estar agotado el momento de contextualización del contenido sustantivo, por lo cual se procederá a la primera actividad a desarrollar por los estudiantes, en esta, se invitará a la reflexión sobre los elementos mencionados en las anteriores sesiones, relacionando con elementos de la actualidad que comparte características, tal es el caso de la polarización política del país y sus implicaciones ideológicas¹⁷⁷

Lo que busca la actividad es que los estudiantes logren profundizar en el contenido mediante relaciones que pueden realizar con el presente, pues si bien se puede explicar adecuadamente el contenido, eso no significa que los estudiantes apropien dicho contenido, para esto, se utilizaran ejemplos de su realidad para la comprensión de las situaciones del pasado, buscando que puedan empatizar con los actores involucrados en el fenómeno de la Violencia, para tal comparación se hará uso de la presente polarización del país y cómo esto ha terminado en diferentes enfrentamientos entre diferentes sectores sociales. Además, la lectura de otra fuente les permitirá tener un campo de reflexión más amplio respecto al tema.

La actividad 1¹⁷⁸ está dispuesta de la siguiente manera,

1. Se realiza por parte de los estudiantes la siguiente lectura:
 - Los apartados de Introducción; la implementación de la justicia transicional y el agravamiento de la polarización política; las formas de la protesta; y la polarización social. Del texto de Daniel Pécaut, “Entre polarización política y protesta social”¹⁷⁹

¹⁷⁷Daniel Pécaut, “Entre polarización política y protesta social”, *Análisis Político* 34 n°102 (2021):175-189. <https://doi.org/10.15446/anpol.v34n102.99940>.

¹⁷⁸Véase Anexo 1

¹⁷⁹Daniel Pécaut, “Entre polarización política y protesta social”, 175-189.

2. Los estudiantes responderán las siguientes preguntas:

- A la luz de los actores involucrados en la Violencia Bipartidista que se describieron en anteriores clases ¿pueden identificar similitudes o diferencias con los actores o grupos presentes en la polarización actual en Colombia? ¿cuales?
- ¿Creen que los elementos de polarización descritos en el documento podrían ser un caldo de cultivo para situaciones de violencia política similar a la Violencia Bipartidista? ¿Por qué?
- Basándose en las víctimas y las comunidades afectadas durante la Violencia Bipartidista, ¿creen que ciertos grupos estarían especialmente vulnerables en caso de un conflicto similar en la actualidad? ¿Por qué?
- Imagina que fueras una persona común viviendo en medio de la Violencia Bipartidista. ¿Cómo crees que te sentirías ante la constante amenaza y las dificultades que enfrentaban en ese momento? ¿podrías relacionarlo con las emociones que sentiste durante los eventos mencionados en la lectura?

3. El docente deberá realizar la revisión y evaluación de las respuestas en el tiempo que disponga fuera del aula, para eso deberá tener en cuenta las siguientes variables de análisis:

- Empatía Histórica:
 - Nivel Bajo: Indica una comprensión mínima o incluso nula de la historia pasada y las experiencias que la conforman. En este nivel, se muestra una falta de interés en aprender sobre el pasado y sus implicaciones.

- Nivel Básico: Representa un reconocimiento limitado de los eventos históricos y sus contextos. Aunque se realizan algunos intentos por comprender las perspectivas históricas, el nivel de empatía hacia estas experiencias es limitado.
 - Nivel Moderado: Refleja una comprensión razonable de la historia y cómo ha influido en las personas y las sociedades. Aquí, se comienza a desarrollar una empatía creciente hacia las vivencias históricas.
 - Nivel Alto: Indica un profundo entendimiento de la historia y su impacto en el presente. Las personas en este nivel tienen una fuerte capacidad para ponerse en el lugar de individuos que vivieron en épocas pasadas, mostrando una empatía profunda.
- Aprendizaje sobre la Violencia en Colombia:
 - Nivel Bajo: Representa un conocimiento mínimo de la Violencia en Colombia y sus causas. En este nivel, la conciencia del impacto de la Violencia en la sociedad es escasa.
 - Nivel Básico: Indica un reconocimiento de algunos eventos históricos y factores que han contribuido a la Violencia en Colombia. La conciencia de las consecuencias de esta Violencia es superficial.

- Nivel Moderado: Refleja un conocimiento adecuado de la historia y las razones detrás de la Violencia en Colombia. En este nivel, existe una conciencia razonable del impacto de la Violencia en diversos grupos.
- Nivel Alto: Muestra un amplio conocimiento de la Violencia en Colombia y sus contextos. Quienes alcanzan este nivel comprenden profundamente el impacto que la Violencia tiene en la sociedad y las perspectivas de las víctimas.

Para su consulta rápida se representa las variables de análisis en la siguiente tabla:

Tabla 8. Rúbrica de evaluación Actividad 1.

VARIABLES	NIVELES			
	1 bajo	2 básico	3 satisfactorio	4 alto
Empatía Histórica	Poca o ninguna comprensión de la historia y las experiencias pasadas. Falta de interés en aprender sobre el pasado y sus implicaciones.	Reconocimiento o limitado de eventos históricos y sus contextos. Algunos intentos de comprender las perspectivas históricas.	Comprensión razonable de la historia y sus efectos en las personas y sociedades. Empatía creciente hacia las vivencias históricas.	Profundo entendimiento de la historia y su influencia en el presente. Fuerte capacidad para ponerse en el lugar de personas de épocas pasadas.
Aprendizaje sobre la Violencia en Colombia	Conocimiento mínimo de la Violencia en Colombia y sus	Reconocimiento de algunos eventos históricos y	Conocimiento adecuado de la historia y las razones de la	Amplio conocimiento de la Violencia en

	causas. Poca conciencia de su impacto en la sociedad.	factores detrás de la Violencia en Colombia. Conciencia superficial de sus consecuencias.	Violencia en Colombia. Conciencia razonable de su impacto en diferentes grupos.	Colombia y sus contextos. Comprende el impacto profundo en la sociedad y las perspectivas de las víctimas.
--	---	---	---	--

Fuente: Elaboración Propia basada en las recomendaciones de las autoras¹⁸⁰.

La evaluación de las variables, así como su calificación deberán ser realizada en los niveles dispuestos para ellos, el objetivo principal será realizar a partir de estos una retroalimentación en la que se presentará a los estudiantes las fortalezas y áreas de mejora en las dos variables mencionadas, tales retroalimentaciones deberán ser personalizadas y se presentaran en el formato de calificación de la actividad.¹⁸¹

9.5.3 2ª. Fase.

La segunda fase de la propuesta didáctica está diseñada para presentar a los estudiantes el elemento dinamizador central de esta, las producciones musicales. Esta fase está compuesta por la actividad “*Expresión social mediante la música*” a los estudiantes se les presentarán las producciones musicales para que tengan un primer acercamiento al uso de la música como herramienta dinamizadora del aprendizaje histórico y luego desarrollarán la actividad. Para lograr los objetivos se seleccionaron diferentes canciones mediante una ficha de análisis cuya descripción se realizó en el apartado metodológico del trabajo, estas canciones son:

¹⁸⁰ Gatica y Uribarren, “¿cómo elaborar una rúbrica?”, 61-65.

¹⁸¹ Véase Anexo 2

Tabla 9. Análisis de las canciones

Canciones	Contexto histórico	Letras y contenido lírico	Mensaje y perspectiva	Estilo musical	Adecuación temática	EBC
A quien engañas abuelo-Silva y Villalba¹⁸²	Fue escrita por el compositor nortesantanderano Arnulfo Briceño en los años 70 inspirándose en las circunstancias del contexto de su nacimiento.	Hace referencias directas a términos como “Godos y liberales”, los cuales hacen parte del contexto de la Violencia	Da un mensaje claro y explícito, crítica la Violencia bipartidista y a quienes ejercen poder a través de la “politiquería”. Narra la historia de un niño que habla con su abuelo sobre el asesinato de sus padres debido a la Violencia.	El estilo de la canción puede permitir acercamientos puesto que es común que se escuchen dichos ritmos en los hogares colombianos.	La canción es apropiada para abordar el tema de la Violencia bipartidista, la letra es explícita en el mensaje y no tiene complejidad en el léxico usado.	N°1, y N°3
Desapariciones-Ruben Blades¹⁸³	Publicada en 1983, inspirada en el contexto que se vivía en Latinoamérica	Se habla de personas del común, que desaparecen por fuerzas extrañas,	El mensaje es claro, nadie desaparece porque sí, algo relevante que sucedió en nuestro	La canción es atractiva para quienes les gusta la música suave, tiene	Permite identificar la razón de ser de la canción y comprender el tema tratado en esta.	N°1, y N°3

¹⁸² Arnulfo Briceño, A quien engañas abuelo, Silva y Villalba, Universal Music Colombia, 2005. Último acceso 14 de Noviembre de 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=Asfd7N4LveE>

¹⁸³ Rubén Blades, Desapariciones, Elektra Entertainment Group, 1984. Último acceso 14 de Noviembre de 2022. https://www.youtube.com/watch?v=SnPF6_7C_OE

	ica en aquella época y que en Colombia pueden ser retazos de la Violencia.	sin embargo es una referencia a dinámicas de violencia.	país durante la época. Personas desaparecidas reclamadas por sus familiares, permite sentir empatía por quienes han sufrido esta Violencia.	estilos tropicales, el ritmo genera curiosidad a lo largo de la canción para hallar un desenlace de la situación.		
El Campesino Embejucao -Óscar Humberto Gómez¹⁸⁴	Publicada en el 2001, época de grandes desplazamientos forzados en el campo colombiano, así mismo, hace mención a los godos y los liberales y sus banderas,	La canción habla sobre cómo los campesinos son asediados frente a su posición política, incluso si no fuera partidario de ninguna corriente política.	Un mensaje desde la voz de un campesino que sufre el hostigamiento por parte de los grupos armados frente a su posicionamiento político. Se puede reflexionar sobre el absurdo de la guerra y la Violencia	Si bien no es un estilo musical popular, permite un acercamiento de los estudiantes al tema de la Violencia, además de ser un ritmo común de la sociedad colombiana.	La canción está acorde a las capacidades de entendimiento se espera tengan los estudiantes.	Nº1, Nº3.
Soldadito de la Patria-	refiere los rezagos que dejó la Violencia,	Habla del servicio militar obligatorio	Las letras mencionan abiertamente el	Si bien no es un estilo musical	Las temáticas a tratar son posibles de	Nº1 Y Nº3

¹⁸⁴ Óscar Humberto Gómez Gómez, *El Campesino Embejucao*, 2002. Último acceso 12 de noviembre 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=6sZnFRauSqM>

Jorge Velosa ¹⁸⁵	tal es el caso de el reclutamiento forzado, en este caso se menciona el llevado a cabo por las fuerzas militares.	y permite comprender la cosmovisión de un joven campesino que debe prestarlo	reclutamiento y la labor del soldado en el ejército, permite que los estudiantes sientan empatía hacia la historia que se cuenta ya que el joven de la canción da un contexto de su vida antes del reclutamiento y lo que siente durante este.	popular, este permite un acercamiento de los estudiantes al tema de la Violencia, además de ser un ritmo común de la sociedad colombiana.	abarcando con el grado de madurez de los estudiantes y no expone mayores dificultades en su utilización.	
Solo la Verdad- Comisión de la Verdad ¹⁸⁶	Se basa en las narraciones hechas por las víctimas y victimarios del Conflicto, las cuales están inscritas en el contexto histórico a abordar.	Las letras abordan el tema del conflicto armado reflexionando sobre cómo los grupos armados se aprovechan de los pueblos para conseguir	la historia es narrada en “nosotros” y permite conocer cómo los habitantes de zonas rurales vivieron el conflicto armado y lo peligroso que es para ellos que los	características “bailables” a pesar de que la canción relata una historia triste y significativa para el país, invita a reflexionar frente a su letra. Es	Es adecuada y da paso a la reflexión no sólo sobre los hechos, sino también sobre el post conflicto.	Nº1, Nº2, y Nº3

¹⁸⁵ Jorge Velosa, *Soldadito de la Patria*, FM Entretenimiento S.A.S, 2000. Último acceso 14 de Julio de 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=eupprG64AGo>

¹⁸⁶ Adrián Villamizar, *Solo la verdad*, Juan de Dios Narváez y grupo de gaita “Golpe Seco”, Comisión de la Verdad, 2018. Último acceso 14 Julio de 2022. https://www.youtube.com/watch?v=XjUoiR2_YjE

		sus objetivos	vinculen con un grupo armado	atractiva en la medida en que se acerca un poco a la música que se escucha en su contexto inmediato		
Para la guerra nada-Marta Gomez¹⁸⁷	La importancia de esta canción radica en que se puede adjudicar su mensaje a un pedido general de la historia en cuanto a las dinámicas de la Violencia.	El contenido es un claro mensaje de reflexión de la importancia de pensarse lo que se está dispuesto ofrecer para la guerra.	El mensaje promueve la reflexión crítica, y búsqueda de otros espacios para conversar sobre la vida y reforzar la idea de que la guerra no merece ni el más mínimo esfuerzo de ejecución	El estilo de la música es suave y permite que los estudiantes escuchen un ritmo que puede generar que se conmuevan.	La canción es adecuada para todas las edades, su letra es sencilla y el mensaje es muy claro y explícito.	N°3
El retorno de José Dolores-Garzón y Collazos.¹⁸⁸	Lanzada en el 2001, durante los fenómenos de desplazamientos forzados	Las letras hablan sobre la Violencia y como un campesino ahora volver al	La canción da un mensaje claro medianamente explícito que permite empatizar	Estilo llanero que es muy común en algunas regiones del país y	La canción transcurre de manera sencilla, de forma que el mensaje y contenido de la misma se	N°2, y N°3

¹⁸⁷ Marta Gómez, Para la guerra nada, Aluna, 2020. Último acceso 20 de Agosto de 2022.

<https://www.youtube.com/watch?v=hGfezE1T4Qg>

¹⁸⁸ Oswaldo Collazos, El retorno de Jose Dolores, All Music. Último acceso 20 de Agosto de 2022.

<https://www.youtube.com/watch?v=rK2G-E6i92Y>

	por grupos armados y con claras referencias a lo vivido durante la Violencia por los campesinos desplazados.	campo a realizar sus labores después de estar viviendo en la ciudad, expresa la tristeza que vive después de haber sido desplazado, aborda el tema de la injusticia.	con la historia en la medida en que el personaje no solo narra los hechos, sino también sus sentimientos y deseos. También, refiere que desea perdonar y empezar a trabajar por una patria nueva, demostrando que a pesar de lo vivido prefiere perdonar y empezar una nueva vida	también presente en múltiples representaciones folclóricas a las que los estudiantes deben estar relacionados.	entiende de forma clara.	
--	--	--	---	--	--------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

Sesión 4: Producciones musicales y relación con la Violencia

En primer lugar, serán presentadas las canciones a los estudiantes, el docente deberá pedir a los estudiantes que escuchen atentamente las canciones al tiempo que se cuestionen mentalmente por la relación que puede tener la canción con el contenido sobre la Violencia, una vez escuchadas las canciones se procederá al desarrollo de la actividad 2¹⁸⁹, esta actividad tiene como objetivo generar un acercamiento diferente al contenido sobre la Violencia, para

¹⁸⁹Véase Anexo 3

tal objetivo la actividad cuestionara a los estudiantes sobre temas generales de las canciones. En segundo lugar, los estudiantes serán orientados por el docente para que se escoja alguna de las canciones y la relacione de manera directa con el conflicto interno de Colombia, pidiendo que establezcan las características que las puedan inscribir en este proceso de conflicto, bien sea si considera que se realizó con un objetivo de memoria del conflicto, o si se produjo durante este o como la canción puede estar relacionada de cualquier otra manera. Para el desarrollo de la actividad los estudiantes, en equipos de cuatro personas deben realizar un escrito de al menos quince renglones en la que se abordan dos cuestiones, la exploración de las canciones y la relación de estas con el conflicto interno, serán regulados por las siguientes preguntas:

- Primera Parte: Exploración de Canciones Relacionadas con la Violencia
 - ¿Habías escuchado alguna de las canciones que presentamos antes de esta actividad? Si es así, ¿dónde y en qué circunstancias la escuchaste por primera vez?
 - Si no habías escuchado ninguna de las canciones previamente, ¿qué expectativas tenías antes de escucharlas? ¿Te sorprendió alguna de ellas?
 - ¿Has escuchado alguna historia relacionada con alguna de estas canciones? Si es así, ¿qué detalles recuerdas?
 - ¿Por qué crees que se creó esta canción? ¿Cuál podría haber sido el propósito o el mensaje que el creador quiso transmitir?
 - ¿Algunas de estas canciones son parte de tu repertorio musical regular? ¿Las relacionas con algún día del año o alguna ocasión especial? ¿Cuál?

- Si no habías escuchado alguna canción, ¿por qué crees que no se había presentado en tu entorno o comunidad? ¿Qué implicaciones tendría si se presentara ahora?
- Segunda Parte: Relacionando una Canción con el Conflicto Interno de Colombia
 - ¿Qué características o elementos en la canción consideran que la relacionan directamente con el conflicto interno?
 - ¿Creen que esta canción fue creada con el objetivo de recordar o conmemorar el conflicto? ¿O creen que se produjo durante el conflicto? ¿Por qué?
 - ¿Ven alguna conexión entre los mensajes de la canción y las situaciones que se vivieron en Colombia durante el conflicto? ¿Cómo creen que la canción aborda estos temas?

Se debe presentar a los estudiantes estas preguntas, aclarando que no se deben responder como un cuestionario y debe ser visto como elementos para tener en cuenta en la construcción del texto, lo que si es necesario es exigir que el planteamiento del escrito aborde las dos cuestiones generales, es decir, su percepción sobre las canciones en general, y la selección de una de las mismas y su relación con el fenómeno de la Violencia.

En términos generales, esta primera actividad busca establecer una relación entre el estudiante y las canciones como método de expresión social y fuente histórica no convencional, y su vínculo con el contenido histórico sustantivo, lo que permitirá que se propense al desarrollo de la empatía histórica y así se acerquen a un aprendizaje significativo de la historia. De la misma manera, deberían generarse los primeros avances en las potencialidades de la música como herramienta para favorecer el aprendizaje histórico.

Para la evaluación de la actividad, se tendrán en cuenta tres variables de análisis, estas serán la comprensión del contenido, el análisis del contexto histórico y sociopolítico, y conexión con el conflicto interno de Colombia. Nuevamente, la revisión y evaluación deberán ser realizadas por el docente en el tiempo disponible fuera del tiempo de clase, y el objetivo será realizar una retroalimentación personal a los estudiantes en el formato de evaluación de la actividad.¹⁹⁰

Las variables y sus niveles de evaluación son los siguientes:

- Percepción del Contenido:
 - Nivel 1: Escaso Reconocimiento: en este nivel, se evidencia una identificación superficial o inexacta de los elementos relevantes presentes en las canciones relacionados con la Violencia bipartidista. La comprensión de las emociones y los mensajes transmitidos por las canciones es limitada.
 - Nivel 2: Reconocimiento Limitado: en este nivel, se observa un reconocimiento limitado de las emociones y los mensajes transmitidos por las canciones, así como una comprensión básica de cómo las letras, la música y la temática de la Violencia bipartidista se entrelazan.
 - Nivel 3: Reconocimiento Razonable: en este nivel, los estudiantes demuestran una captación adecuada de la relación entre las letras, la música y la temática de la Violencia bipartidista. Existe una comprensión razonable de las emociones y los mensajes transmitidos por las canciones.
 - Nivel 4: Reconocimiento Profundo: en este nivel superior, los estudiantes logran una interpretación precisa y profunda de cómo los elementos de las

¹⁹⁰Véase Anexo 4

canciones se conectan y relacionan con la temática de la Violencia bipartidista. Hay una comprensión profunda de las emociones y los mensajes transmitidos por las canciones.

- **Conciencia del Contexto Histórico y Sociopolítico:**
 - Nivel 1: Conexiones Mínimas: en este nivel, se observa una identificación escasa o ausente de las referencias históricas y políticas presentes en las canciones. La conexión entre los eventos históricos y los elementos de las canciones es mínima.
 - Nivel 2: Conexiones Limitadas en este nivel, los estudiantes establecen conexiones limitadas entre los eventos históricos y los elementos presentes en las canciones. Aunque la conexión es perceptible, su alcance es básico.
 - Nivel 3: Conexiones Coherentes: en este nivel, los estudiantes logran establecer conexiones coherentes entre los eventos de la Violencia bipartidista y los elementos presentes en las canciones. La relación entre la historia y la música es clara y articulada.
 - Nivel 4: Conexiones Complejas: en este nivel superior, los estudiantes ofrecen explicaciones detalladas y perspicaces sobre cómo las canciones reflejan el contexto sociopolítico de la época de la Violencia bipartidista. Las conexiones son profundas y complejas.

- **Comprensión de la Relación con el Conflicto Interno de Colombia:**
 - Nivel 1: Identificación Básica: en este nivel, los estudiantes logran una identificación básica de las características en la canción que la vinculan con

el conflicto interno de Colombia. El reconocimiento es elemental y carece de detalles significativos.

- Nivel 2: Evaluación Básica: en este nivel, los estudiantes ofrecen una evaluación básica sobre si la canción busca conmemorar o reflejar el conflicto interno. Las observaciones son fundamentales, pero no profundizan en los aspectos más complejos.
- Nivel 3: Identificación Clara: en este nivel, los estudiantes logran una identificación clara de las características que conectan la canción con el conflicto interno de Colombia. Las observaciones son precisas y contextualmente adecuadas.
- Nivel 4: Análisis Completo: en este nivel superior, los estudiantes brindan un análisis detallado y completo sobre cómo la canción aborda y representa aspectos específicos del conflicto interno. El análisis es profundo y considera múltiples dimensiones.

Presentados en una tabla para su rápida visualización y consulta es establecida de la siguiente manera:

Tabla 10. Rúbrica de evaluación actividad Producciones musicales y relación con la Violencia

Variable	Nivel 1: Bajo	Nivel 2: Básico	Nivel 3: Moderado	Nivel 4: Alto
Comprensión de Contenido	Identificación superficial o incorrecta de	Reconocimiento limitado de las emociones y	Captación razonable de la relación entre las	Interpretación profunda y precisa de la

	elementos clave en las canciones relacionados con la Violencia bipartidista.	mensajes transmitidos por las canciones.	letras, la música y la temática de la Violencia bipartidista.	relación entre elementos de las canciones y la Violencia bipartidista.
Análisis del Contexto Histórico y Sociopolítico	Identificación mínima o ausente de referencias históricas y políticas presentes en las canciones.	Conexiones limitadas entre eventos históricos y elementos de las canciones.	Establecimiento coherente de conexiones entre los eventos de la Violencia bipartidista y los elementos de las canciones.	Explicación detallada y perspicaz de cómo las canciones reflejan el contexto sociopolítico de la época.
Conexión con el Conflicto Interno de Colombia	Reconocimiento limitado de las características en la canción que la relacionan con el conflicto interno.	Evaluación básica de si la canción busca conmemorar o reflejar el conflicto interno.	Identificación clara de las características que inscriben la canción en el conflicto interno de Colombia.	Explicación completa y profunda de cómo la canción aborda y representa aspectos específicos del conflicto interno

Fuente: Elaboración propia basada en las recomendaciones de las autoras.¹⁹¹

9.5.4 3ª. Fase.

La tercera fase de la propuesta didáctica orienta los esfuerzos de esta hacia una profundización en el uso de la música como herramienta dinamizadora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, al tiempo que fomenta características propias de los esfuerzos por potenciar habilidades de pensamiento histórico, tales como la puesta en práctica de métodos propios de la investigación histórica y el uso de fuentes que permita constatar diferentes percepciones de un contenido temático.

¹⁹¹ Gatica y Uribarren, “¿cómo elaborar una rúbrica?”, 61-6

Sesión 5: Música y métodos propios de la disciplina histórica

“Entendiendo la canción” corresponde a la primera actividad de esta fase. En este momento, los estudiantes deben desarrollar de manera individual como tarea o trabajo en casa, indagación sobre aspectos generales de una de las canciones expuestas anteriormente, y asignada de manera aleatoria por el docente, para luego socializarlos grupalmente, esos aspectos pueden ser, por ejemplo: quién la escribió, cuando se escribió, quién la canta, cuál es la situación de Colombia en rasgos generales en el momento donde está inscrita la canción, si va dirigido a algún público en específico, a cuál grupo, etc. A partir de esto, los estudiantes deberán dar su opinión sobre cuál creen que era la intención del autor con la canción, y cómo se relaciona con el conflicto y la Violencia en Colombia.

Sin embargo, antes de continuar con la actividad, se debe dar una explicación por parte del docente sobre bases metodológicas y prácticas para que los estudiantes puedan buscar la información solicitada, por lo tanto el maestro deberá en la clase, dar una breve explicación del uso de fuentes, como distinguirlas, escogerlas, y cuáles serán las permitidas, teniendo en cuenta que estas podrán ser consultadas a través de las tecnologías de la información y la comunicación, en físico a través de libros, revistas o periódicos, y se debe permitir la consulta por parte de los estudiantes a sus cuidadores, considerando que estos discursos puede ser comprendidos como dinámicas de Historia oral.

Para la puesta en práctica de la triangulación de fuentes, los estudiantes deberán realizar las siguientes lecturas antes de responder los interrogantes.

- Lecturas:

- Las páginas 111 hasta 123 del informe del Centro Nacional de Memoria Histórica, *Basta ya Colombia: memorias de guerra y dignidad*¹⁹²
- Comunicaciones Comisión Investigadora peticiones Gaitania y Marquetalia, Tolima, 1958. 1958
<http://hdl.handle.net/10893/20529>¹⁹³
- Carta Bernardino (?) hechos Roncesvalles, Tolima, 1958. Colombia: Univalle. 1958
<http://hdl.handle.net/10893/18025>¹⁹⁴
- Comunicaciones Comisión Causas Violencia, Roldanillo, Valle, 1958. 1958
<http://hdl.handle.net/10893/20579>¹⁹⁵

Con los elementos mencionados anteriormente se debe presentar por los estudiantes una actividad¹⁹⁶, en dicha actividad se presentará la siguiente tabla con las preguntas enumeradas a las que deben dar respuestas:

Tabla 11. Cuestionario de actividad *Entendiendo la canción*.

¹⁹² Comisión de la Verdad *Basta ya Colombia: memorias de guerra y dignidad*, 111-123.

¹⁹³ Comunicaciones Comisión Investigadora peticiones Gaitania y Marquetalia, Tolima, 1958. 1958

¹⁹⁴ Carta Bernardino (?) hechos Roncesvalles, Tolima, 1958. Colombia: Univalle. 1958

¹⁹⁵ Comunicaciones Comisión Causas Violencia, Roldanillo, Valle, 1958. 1958

¹⁹⁶ Véase Anexo 5

Elemento	Pregunta de Indagación	Datos Relevantes Para Recolectar
Canción	1. ¿Quién escribió la canción?	Nombre del compositor o autores.
	2. ¿Cuándo se escribió la canción?	Año de creación de la canción.
	3. ¿Quién la canta?	Nombre del intérprete o grupo musical.
	4. ¿Se relaciona con una situación específica en Colombia? ¿Puede remitirse a las fuentes?	Contexto histórico y político en el momento de creación.
	5. ¿A cuál grupo o público está dirigida? ¿cómo se relaciona con las comunicaciones leídas?	Audiencia objetivo de la canción. Relación con el hecho histórico.
	6. ¿Qué género musical es?	Género musical de la canción.
	7. ¿Existen referencias culturales o históricas en la canción? ¿se puede identificar en las fuentes leídas?	Detalles que conecten la canción con elementos culturales o históricos.
Opinión	8. ¿Cuál crees que era la intención del autor con la canción? ¿se apoyaría en uno de los discursos leídos en las fuentes?	Interpretación de la posible motivación detrás de la creación.
	9. De acuerdo con las fuentes consultadas ¿Cómo crees que se relaciona la canción con el conflicto y la Violencia en Colombia?	Análisis de la conexión entre la canción y la temática de la Violencia bipartidista.

Fuente: Elaboración propia

Esta tarea de indagación pretende traer a colación el método histórico a los estudiantes para generar interés por la historia y fomentar las habilidades de pensamiento histórico a través del método histórico y el uso de fuentes bases fundamentales del mismo.

El desarrollo de la actividad se deberá dar por los estudiantes en material escrito, bien sea físico o virtual, para la evaluación se valorará la capacidad de los estudiantes de investigar sobre los elementos de la canción; su nivel de relacionamiento entre las canciones, fuentes y contenido histórico; y la capacidad reflexiva demostrada en la actividad en general.

En este orden de ideas, la evaluación de la actividad estará compuesta de la siguiente forma:

- La evaluación se basará en tres criterios principales:
- Investigación de elementos de las canciones:
 - Insuficiente: No se identifican ni se mencionan elementos relevantes de las canciones para la actividad.
 - Satisfactorio: Se identifican algunos elementos de las canciones relacionados con la actividad.
 - Sobresaliente: Se identifican claramente y se describen con detalle los elementos de las canciones pertinentes para la actividad.
- Relación entre canciones, fuentes y contenido histórico:
 - Insuficiente: No se establecen conexiones claras entre las canciones, fuentes y contenido histórico.
 - Satisfactorio: Se establecen conexiones básicas entre las canciones, fuentes y contenido histórico.
 - Sobresaliente: Se establecen conexiones profundas y bien fundamentadas entre las canciones, fuentes y contenido histórico.
- Capacidad reflexiva:
 - Insuficiente: La reflexión es superficial o ausente.
 - Satisfactorio: Se presenta una reflexión limitada sobre la actividad en general.
 - Sobresaliente: Se demuestra una reflexión profunda y perspicaz sobre la actividad, evidenciando una comprensión sólida.
- La representación de los criterios de evaluación es establecida de la siguiente manera:

Tabla 12. Rúbrica de evaluación *Entendiendo la canción*

Criterio	Insuficiente	Satisfactorio	Sobresaliente
Investigación de elementos de las canciones	No se identifican ni se mencionan elementos de las canciones relevantes para la actividad.	Se identifican algunos elementos de las canciones relacionados con la actividad.	Se identifican claramente y se describen con detalle los elementos de las canciones pertinentes para la actividad.
Relación entre canciones, fuentes y contenido histórico	No se establecen conexiones claras entre las canciones, fuentes y contenido histórico.	Se establecen conexiones básicas entre las canciones, fuentes y contenido histórico.	Se establecen conexiones profundas y bien fundamentadas entre las canciones, fuentes y contenido histórico.
Capacidad reflexiva	La reflexión es superficial o ausente.	Se presenta una reflexión limitada sobre la actividad en general.	Se demuestra una reflexión profunda y perspicaz sobre la actividad, evidenciando una comprensión sólida.

Fuente: Elaboración Propia basada en las recomendaciones de las autoras.¹⁹⁷

Los estudiantes deberán entregar el documento por los medios establecidos por el docente, este deberá realizar la evaluación del mismo con la rúbrica mencionada y deberá retroalimentar a los estudiantes sobre la actividad con el formato de evaluación que se entrega a los estudiantes.¹⁹⁸

Sesión 6: Puesta en práctica de conocimientos adquiridos

¹⁹⁷ Gatica y Uribarren, “¿cómo elaborar una rúbrica?”, 61-6

¹⁹⁸ Véase Anexo 6.

Durante la presente sesión se desarrollará la actividad “*Principales consecuencias del conflicto armado en Colombia*¹⁹⁹”. Esta actividad busca que los estudiantes realicen una actividad reflexiva y analítica de las canciones y su relación con los subtemas inscritos en la Violencia y conflicto armado en Colombia. Esta actividad permitirá identificar si los estudiantes están asimilando el contenido sustantivo y que nivel de profundización tienen del mismo. Además, permite examinar la puesta en práctica de la habilidad de empatía histórica en la medida que discurrían sobre los marcos de referencia de los sujetos y/o grupos implicados en este conflicto tomando como punto de referencia las canciones.

Para el desarrollo de la actividad se cuenta con todo el tiempo de la sesión, y se debe tener preparado uno o varios métodos para escuchar las canciones nuevamente si así es solicitado por los estudiantes.

La actividad estará compuesta por el listado de canciones a analizar y las variables a las que debe responder dicho análisis, en este orden de ideas, la actividad es la siguiente:

- Realice un cuadro de análisis de las canciones presentadas a continuación:
 - Desapariciones-Rubén Blades
 - Campesino embejucao-Oscar Humberto Gómez Gómez
 - Soldadito de la patria-Jorge Velosa
 - Solo la verdad -Adrian Villamizar

El cuadro de análisis debe responder de manera directa los interrogantes ¿Qué problemática encuentra expresada en la canción? ¿enfrentamientos armados,

¹⁹⁹ Véase Anexo 7

desplazamiento, desapariciones, pobreza? ¿La canción representa la situación personal del cantante, o cuenta la historia de alguien más? ¿Han observado estas situaciones en su contexto personal? ¿Qué sensaciones le genera la canción? ¿Cree que la canción era de protesta, de recuperación de testimonios, denuncia, o descripción de un hecho?

Para la orientación aplique la organización propuesta en el siguiente cuadro:

Tabla 13. Cuestionario de actividad *Principales consecuencias del conflicto armado en Colombia*

Canción	¿Qué problemática encuentra expresada en la canción? ¿enfrentamientos armados, desplazamiento, desapariciones, pobreza?	¿La canción representa la situación personal del cantante, o cuenta la historia de alguien más?	¿Han observado estas situaciones en su contexto personal?	¿Qué sensaciones le genera la canción?	¿Cree que la canción era de protesta, de recuperación de testimonios, denuncia, o descripción de un hecho?
Desapariciones- Rubén Blades					
Campesino embejucao- Oscar Humberto Gómez Gómez					
Soldadito de la patria- Jorge Velosa					

Solo la verdad - Adrian Villamizar					
---	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

- Para la evaluación de la presente actividad nuevamente se hace el llamado a una evaluación de tipo cualitativa y se presente las fortalezas y aspectos a mejorar de forma personalizada en el formato de evaluación de actividad ²⁰⁰, aclarado esto, los criterios de evaluación son los siguientes:

Tabla 14. Rúbrica de evaluación *Principales consecuencias del conflicto armado en Colombia.*

Aspecto Evaluado	Nivel 1: Bajo	Nivel 2: Básico	Nivel 3: Competente	Nivel 4: Alto
Identificación de la Tema	No entiende bien sobre qué trata la canción.	Entiende algunas partes del tema, pero no todas.	Comprende el tema principal de la canción.	Comprende a fondo y con precisión el tema de la canción.
Comprensión de la Perspectiva	No entiende si la canción habla de la vida del cantante o de otra persona.	Comprende un poco, pero se confunde en algunas partes.	Comprende si la canción se basa en la vida del cantante o en la de otra persona.	Comprende claramente la perspectiva de la canción y puede explicarla.
Sensaciones y Emociones	No logra identificar cómo se siente al escuchar la canción.	Reconoce algunas emociones, pero no puede describirlas bien.	Identifica y describe las emociones que la canción provoca.	Describe con detalle y claridad las emociones que la canción genera.
Propósito de la Canción	No puede decir por qué creen que se hizo la canción.	Tiene algunas ideas, pero no las puede explicar bien.	Explica por qué creen que se hizo la canción de manera coherente.	Explica con claridad y profundidad por qué creen que se hizo la canción

²⁰⁰ Véase Anexo 8

Fuente: Elaboración propia basada en las recomendaciones de las autoras.²⁰¹

9.5.5 4ª. Fase

Como ya se mencionó anteriormente, uno de los principales objetivos de la propuesta didáctica es el desarrollo por parte de los estudiantes de la empatía histórica como habilidad de pensamiento central. Esta decisión se toma puesto que dicha habilidad exige el trabajo en conjunto de varias de las habilidades de pensamiento histórico. Por esta razón, se considera que es de vital importancia pues permite el desarrollo de un horizonte reflexivo amplio para los estudiantes, que abarca una contextualización del tiempo histórico que permite comprender que las personas y los eventos del pasado deben ser examinados según sus dinámicas y circunstancias. Aportando a la comprensión más completa de los temas y la capacidad de analizar y comprender las motivaciones, valores y creencias de las personas del pasado, incluso si difieren de los propios. Además, fomenta que los estudiantes entiendan que la historia tiene múltiples perspectivas incluso para un mismo contenido temático. Por todo lo anteriormente mencionado, la empatía histórica es seleccionada como objetivo pues permite generar pensamiento histórico y crítico sobre los diferentes hechos históricos y las fuentes que lo abordan.

Por lo mencionado, la presente fase tiene como objetivo la puesta en práctica de dicha habilidad por parte de los estudiantes.

Sesión 7: Empatía histórica, actividad y evaluación.

En el caso específico de la presente propuesta didáctica se aborda la empatía histórica pues se sostiene que esta tiene potencialidades para generar un aprendizaje sobre el contenido de

²⁰¹ Gatica y Uribarren, “¿cómo elaborar una rúbrica?”, 61-6

la Violencia que se aleje de las dinámicas tradicionales de la enseñanza y permita una comprensión más completa del fenómeno.

Para el desarrollo de la presente sesión se realizará la actividad denominada “*¿Me calzan los zapatos?*”²⁰², esta actividad tiene como finalidad una retroalimentación de los estudiantes para que el docente pueda identificar el nivel de asimilación y aprendizaje significativo a propósito de la temática y desarrollo de la empatía histórica.

Los estudiantes deberán realizar una carta [desde el lugar de los diferentes agentes que han estado involucrados en el conflicto armado en Colombia, ya sea víctimas o victimarios. Deben imaginar que le cuentan su historia a alguien cercano a ellos que no esté implicado en el conflicto, contando los detalles de sus sentimientos y emociones frente al conflicto, así como el contexto en el que está inscrito, sea urbano o rural, si está de acuerdo o no con el conflicto y las precisiones que se crean necesarias. Esta fase tiene como objetivo que los estudiantes pongan en práctica la habilidad de empatía histórica, y reflexionen desde su posición como sujetos políticos sobre los conocimientos históricos adquiridos.

Para lograr lo propuesto la actividad está compuesta por las siguientes indicaciones:

- Los estudiantes seleccionan un personaje o autor que haya estado involucrado en la Violencia Bipartidista (por ejemplo, un miembro de un grupo armado, un líder político, un campesino afectado, etc.).
- Los estudiantes deben realizar una investigación y reflexión sobre dos o más fuentes que permitan establecer un contexto para sus personajes, para tal motivo podrán usar las canciones como una fuente , además de las siguientes fuentes sugeridas:

²⁰² Véase anexo 9

- La Pacificación. Bucaramanga, Santander, 1932. 1932²⁰³, comunicación que expresa la creación de un comité de pacificación en Bucaramanga, dirigido al obispado de Pamplona.
<http://hdl.handle.net/10893/17154>
- Rojas, Teófilo, Oviedo, Jesús. Declaración completa de alias Chispas ante comandante Mariachi-1958. 1958²⁰⁴. En este documento una persona describe las situaciones que lo llevaron a inscribirse en las guerrillas campesinas del Tolima.
<http://hdl.handle.net/10893/16804>
- Relación de violencia contra un campesino en tiempos de elecciones, Pamplona 1934²⁰⁵. En este documento, líderes religiosos presentan quejas sobre hechos violentos en diferentes localidades.
<http://hdl.handle.net/10893/17210>
- La carta deberá contar con los siguientes elementos:
 - Presentación y Contexto: Introducción del personaje y su posición en el conflicto. Explicación de las razones por las que el personaje se involucró en la Violencia Bipartidista.

²⁰³ La Pacificación. Bucaramanga, Santander, 1932. 1932. <http://hdl.handle.net/10893/17154>

²⁰⁴ Rojas, Teófilo, Oviedo, Jesús. Declaración completa de alias Chispas ante comandante Mariachi-1958. 1958 <http://hdl.handle.net/10893/16804>

²⁰⁵ Relación de violencia contra un campesino en tiempos de elecciones, Pamplona.1934. 1934. <http://hdl.handle.net/10893/17210>

- Motivaciones y Creencias: Descripción de las creencias políticas, ideológicas o personales que llevaron al personaje a tomar parte en la Violencia. ¿Qué objetivos creía que estaba persiguiendo?
- Emociones y Reflexiones: Expresión de las emociones que el personaje pudo haber sentido en medio del conflicto. ¿Cómo se sintió al enfrentar la Violencia, la pérdida y la incertidumbre?
- Conexiones con el Contexto Histórico: Vinculación de las experiencias y decisiones del personaje con el contexto político, social y económico de la época de la Violencia Bipartidista.
- La evaluación de la actividad será dispuesta en diferentes variables organizadas de la siguiente manera:
 - Empatía Histórica:
 - Nivel 1 (Insuficiente): No logra adoptar la perspectiva del personaje ni entender sus motivaciones.
 - Nivel 2 (Básico): Muestra una comprensión limitada del personaje y sus motivaciones, con algunas imprecisiones.
 - Nivel 3 (Competente): Adopta la perspectiva del personaje de manera adecuada y comprende sus motivaciones principales.
 - Nivel 4 (Sobresaliente): Adopta completamente la perspectiva del personaje, comprende sus motivaciones profundas y las refleja en la carta de manera auténtica.
 - Expresión de Pensamientos y Emociones:
 - Nivel 1 (Insuficiente): No puede expresar los pensamientos ni los sentimientos del personaje.

- Nivel 2 (Básico): Expresa algunas ideas y sentimientos, pero de manera básica.
 - Nivel 3 (Competente): Expresa pensamientos y sentimientos del personaje de forma clara.
 - Nivel 4 (Sobresaliente): Expresa con profundidad y autenticidad los pensamientos y sentimientos del personaje.
- Conexión con el Contexto Histórico:
 - Nivel 1 (Insuficiente): No logra conectar las experiencias del personaje con el contexto histórico.
 - Nivel 2 (Básico): Conecta parcialmente las experiencias del personaje con el contexto histórico, con algunas lagunas.
 - Nivel 3 (Competente): Conecta de manera sólida las experiencias del personaje con el contexto histórico.
 - Nivel 4 (Sobresaliente): Establece una conexión profunda y perspicaz entre las experiencias del personaje y el contexto histórico, demostrando un entendimiento completo.
 - Profundidad y Autenticidad:
 - Nivel 1 (Insuficiente): La carta parece superficial y poco realista.
 - Nivel 2 (Básico): La carta muestra cierta profundidad, pero con partes poco desarrolladas.
 - Nivel 3 (Competente): La carta muestra profundidad y autenticidad en la representación del personaje.

- Nivel 4 (Sobresaliente): La carta refleja una profunda autenticidad y compromiso con la perspectiva del personaje, transmitiendo de manera convincente sus pensamientos y emociones.

Las variables presentadas, en forma de tabla quedarían de la siguiente manera:

Tabla 15. Rúbrica de evaluación *¿Me calzan los zapatos?*.

Aspecto Evaluado	Nivel 1: Insuficiente	Nivel 2: Básico	Nivel 3: Competente	Nivel 4: Sobresaliente
Empatía Histórica	No logra adoptar la perspectiva del personaje ni entender sus motivaciones.	Muestra una comprensión limitada del personaje y sus motivaciones, con algunas imprecisiones.	Adopta la perspectiva del personaje de manera adecuada y comprende sus motivaciones principales.	Adopta completamente la perspectiva del personaje, comprende sus motivaciones profundas y las refleja en la carta de manera auténtica.
Expresión de Pensamientos y Emociones	No puede expresar los pensamientos ni los sentimientos del personaje.	Expresa algunas ideas y sentimientos, pero de manera básica.	Expresa pensamientos y sentimientos del personaje de forma clara.	Expresa con profundidad y autenticidad los pensamientos y sentimientos del personaje.
Conexión con el Contexto Histórico	No logra conectar las experiencias del personaje con el contexto histórico.	Conecta parcialmente las experiencias del personaje con el contexto histórico, con algunas lagunas.	Conecta de manera sólida las experiencias del personaje con el contexto histórico.	Establece una conexión profunda y perspicaz entre las experiencias del personaje y el contexto histórico, demostrando un entendimiento completo.

Profundidad y Autenticidad	La carta parece superficial y poco realista.	La carta muestra cierta profundidad, pero con partes poco desarrolladas.	La carta muestra profundidad y autenticidad en la representación del personaje.	La carta refleja una profunda autenticidad y compromiso con la perspectiva del personaje, transmitiendo de manera convincente sus pensamientos y emociones.
-----------------------------------	--	--	---	---

Fuente: Elaboración propia basada en las recomendaciones de las autoras.²⁰⁶

Al igual que en las anteriores actividades, la evaluación será de tipo cualitativa con énfasis en dar retroalimentación a los estudiantes sobre las fortalezas y aspectos a mejorar, de manera personalizada a través del formato de evaluación de la actividad.²⁰⁷

9.5.4 5ª. Fase

En este punto de la propuesta didáctica se busca que el docente haga un recuento y evaluación de todas las actividades de manera conjunta, y pueda dar una retroalimentación a los estudiantes de manera general. En esta fase se debe abordar las actividades en tres aspectos principales, el aprendizaje sobre el contenido de la Violencia, la capacidad de las canciones de potenciar el aprendizaje de este contenido, y el desarrollo de la empatía histórica en los estudiantes.

Sesión 8: Reflexión docente y retroalimentación

²⁰⁶ Gatica y Uribarren, “¿cómo elaborar una rúbrica?”, 61-6

²⁰⁷ Véase Anexo #10

Por lo anterior, el modelo de evaluación propuesto se basará en tres variables y cuatro niveles de desempeño, los cuales serán insuficiente, básico, competente y destacado. Y están descritos de la siguiente manera:

- Aprendizaje sobre el Contenido de la Violencia:
 - Nivel de Desempeño Insuficiente: Los estudiantes demuestran una comprensión limitada y superficial del periodo de la Violencia, mostrando un conocimiento incompleto de sus implicaciones históricas.
 - Nivel de Desempeño Básico: Los estudiantes presentan una comprensión básica del periodo de la Violencia, aunque con algunas carencias en la comprensión de las causas, consecuencias y contextos históricos.
 - Nivel de Desempeño Competente: Los estudiantes evidencian un sólido entendimiento del periodo de la Violencia, incluyendo causas, eventos y efectos en la sociedad colombiana. Su conocimiento es adecuado y refleja un aprendizaje significativo.
 - Nivel de Desempeño Destacado: Los estudiantes demuestran un profundo y completo conocimiento del periodo de la Violencia. Comprenden las complejidades históricas y las conexiones con el presente de manera convincente.
- Eficacia de las Canciones para Potenciar el Aprendizaje:
 - Nivel de Desempeño Insuficiente: Las canciones no logran relacionarse efectivamente con el contenido de la Violencia. La conexión es confusa y no contribuye al aprendizaje.

- Nivel de Desempeño Básico: Algunas canciones se relacionan superficialmente con el contenido de la Violencia, pero la conexión no enriquece de manera significativa el aprendizaje.
 - Nivel de Desempeño Competente: Las canciones se vinculan de manera clara y adecuada con el contenido de la Violencia. Contribuyen a enriquecer el aprendizaje al ofrecer perspectivas y contextos complementarios.
 - Nivel de Desempeño Destacado: Las canciones demuestran una conexión profunda y poderosa con el contenido de la Violencia. Potencian el aprendizaje al proporcionar emociones y experiencias históricas que enriquecen la comprensión.
- Desarrollo de Empatía Histórica en los Estudiantes:
 - Nivel de Desempeño Insuficiente: Los estudiantes tienen dificultades para comprender las perspectivas y emociones de las personas en el contexto de la Violencia. Su empatía histórica es limitada y no logran conectarse con las experiencias pasadas.
 - Nivel de Desempeño Básico: Los estudiantes hacen un intento por comprender las perspectivas y emociones de las personas en la época de la Violencia, aunque la conexión emocional es parcial.
 - Nivel de Desempeño Competente: Los estudiantes demuestran habilidad para comprender las perspectivas y emociones de aquellos involucrados en la Violencia. Su empatía histórica es profunda y auténtica, permitiéndoles conectar emocionalmente con el pasado.
 - Nivel de Desempeño Destacado: Los estudiantes logran un alto nivel de empatía histórica al entender y sentir profundamente las experiencias y

emociones de las personas en el periodo de la Violencia. Su conexión emocional es excepcional y refleja una inmersión genuina en el pasado.

Los aspectos mencionados en forma de rúbrica se presentan de la siguiente manera:

Tabla 16. Rúbrica de evaluación general

Aspecto Evaluado	Nivel de Desempeño Insuficiente	Nivel de Desempeño Básico	Nivel de Desempeño Competente	Nivel de Desempeño Destacado
Aprendizaje sobre el Contenido de la Violencia	Los estudiantes demuestran una comprensión limitada y superficial del periodo de la Violencia, mostrando un conocimiento incompleto de sus implicaciones históricas.	Los estudiantes presentan una comprensión básica del periodo de la Violencia, aunque con algunas carencias en la comprensión de las causas, consecuencias y contextos históricos.	Los estudiantes evidencian un sólido entendimiento del periodo de la Violencia, incluyendo causas, eventos y efectos en la sociedad colombiana. Su conocimiento es adecuado y refleja un aprendizaje significativo.	Los estudiantes demuestran un profundo y completo conocimiento del periodo de la Violencia. Comprenden las complejidades históricas y las conexiones con el presente de manera convincente.
Eficacia de las Canciones para Potenciar el Aprendizaje	Las canciones no logran relacionarse efectivamente con el contenido de la Violencia. La conexión es confusa y no contribuye al aprendizaje.	Algunas canciones se relacionan superficialmente con el contenido de la Violencia, pero la conexión no enriquece de manera significativa el aprendizaje.	Las canciones se vinculan de manera clara y adecuada con el contenido de la Violencia. Contribuyen a enriquecer el aprendizaje al ofrecer perspectivas y contextos complementarios.	Las canciones demuestran una conexión profunda y poderosa con el contenido de la Violencia. Potencian el aprendizaje al proporcionar emociones y experiencias históricas que enriquecen la comprensión.

Desarrollo de Empatía Histórica en los Estudiantes	Los estudiantes tienen dificultades para comprender las perspectivas y emociones de las personas en el contexto de la Violencia. Su empatía histórica es limitada y no logran conectarse con las experiencias pasadas.	Los estudiantes hacen un intento por comprender las perspectivas y emociones de las personas en la época de la Violencia, aunque la conexión emocional es parcial.	Los estudiantes demuestran habilidad para comprender las perspectivas y emociones de aquellos involucrados en la Violencia. Su empatía histórica es profunda y auténtica, permitiéndoles conectar emocionalmente con el pasado.	Los estudiantes logran un alto nivel de empatía histórica al entender y sentir profundamente las experiencias y emociones de las personas en el periodo de la Violencia. Su conexión emocional es excepcional y refleja una inmersión genuina en el pasado
---	--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia basada en las recomendaciones de las autoras.²⁰⁸

Es así, como se da cierre a la actividad, para que finalmente el docente convoque un espacio de diálogo y retroalimentación, que permita dar cuenta del desarrollo de la empatía histórica y de los aprendizajes sobre el conflicto armado y la Violencia Bipartidista. La retroalimentación mencionada se hará de manera general al grupo, mientras que la evaluación de los objetivos deberá ser realizada por el docente de manera individual para examinar la posible implementación de la metodología en relación a otros contenidos temáticos.

Este espacio no debe ser solo el docente hablando sobre los resultados evaluativos o notas, sino que se debe dar importancia a aquello que sintieron los estudiantes durante las diferentes actividades, cómo les afectó, que creen que cambio en su percepción sobre el conflicto, que cambió sobre sí mismos, qué reflexión pueden hacer sobre el tema, que consideran aprendieron y que ya sabían, pero reforzaron. Todo esto con el objetivo de no

²⁰⁸ Gatica y Uribarren, “¿cómo elaborar una rúbrica?”, 61-6

solo obtener una nota evaluativa del proceso de los estudiantes, sino la evaluación de la propuesta didáctica

Conclusiones.

En un primer momento, según los aspectos y autores abordados en el desarrollo de la presente tesis, se puede afirmar que la música puede potenciar el aprendizaje de los estudiantes sobre los contenidos históricos para generar habilidades de pensamiento histórico. Así también se puede encontrar que esta relación ha sido objeto de estudio y exploración por parte de diversos autores y en ese sentido, la música ha demostrado tener un efecto positivo en el aprendizaje, entendiéndose que, es un gran canalizador de estrés y, además, ayuda notoriamente a la mejora del estado anímico; visto de esta manera²⁰⁹. Por otra parte, la música se convierte en una herramienta vital para el desarrollo del aprendizaje y a su vez, también puede ser útil en la enseñanza de la historia, ya que puede proporcionar un contexto emocional y cultural a la altura de los eventos del pasado.

Ahora bien, al analizar las potencialidades surgidas de esta relación de cara a cuanto enmarca el contexto de la enseñanza del conflicto bipartidista conocido como "La Violencia" en Colombia, así como el conflicto armado subsecuente, se pueden encontrar oportunidades valiosas para promover un aprendizaje más profundo y significativo dado que la música permite despertar emociones, contextualizar eventos históricos y promover la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Lo que indica que la utilización de estrategias de aprendizaje basadas en la música se entiende como un recurso efectivo para fomentar el pensamiento histórico y lograr un aprendizaje significativo respecto a cuanto contiene la historia de la Violencia bipartidista y el conflicto armado interno.

²⁰⁹Patrick Juslin, et al. *"Un estudio de muestreo de experiencias de reacciones emocionales a la música"*

Además, podría incorporarse la música como parte de la enseñanza del contenido de "La Violencia" y el conflicto armado subsecuente, ya sea a través de la creación de canciones que reflejan los eventos históricos o de la interpretación de canciones existentes que abordan dichos temas.

En definitiva, la música puede desempeñar un papel importante en el proceso de aprendizaje, especialmente en situaciones donde el contenido histórico es complejo o emocionalmente cargado. Por ello, su inclusión en la enseñanza de la Violencia y el conflicto armado subsecuente en Colombia puede ser una estrategia efectiva y valiosa para lograr un aprendizaje significativo y comprometido con la realidad histórica del país.

Habiendo sustentado lo anterior y con elementos claros respecto de la importancia de pensarnos estrategias que desde la música puedan estimular el aprendizaje histórico y, sobre todo, aportar a la difusión de nuestra propia historia, se considera importante diseñar una propuesta didáctica que utilice la música como estrategia pedagógica para potenciar las habilidades del pensamiento histórico y favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje respecto de los periodos de Violencia en Colombia. A continuación, presentan una justificación respaldada por diferentes autores.

- La música ha demostrado ser una poderosa herramienta educativa que puede enriquecer el aprendizaje de diversas disciplinas, incluida la historia. Según (Hargreaves y North 2010)²¹⁰, la música puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales, y a profundizar su comprensión de los contextos históricos y culturales. Al introducir la música en el aula, se promueve

²¹⁰David Hargreaves y Adrián North, *La Psicología Social y Aplicada de la Música*. Prensa de la Universidad de Oxford, 2010.

la participación, el pensamiento crítico y la conexión emocional con los eventos históricos, lo que contribuye a una comprensión más profunda de la historia de la Violencia en Colombia.

- Autores como Jaffurs²¹¹ y Burnard²¹² sostienen que la música puede ser una forma de expresión que trasciende las barreras lingüísticas y facilita la comunicación y la reflexión sobre temas complejos. Al utilizar la música como medio de representación de los periodos de la Violencia en Colombia, se brinda a los estudiantes la oportunidad de explorar y expresar sus emociones, pensamientos y perspectivas, fomentando así un aprendizaje significativo y personalizado.
- Por otra parte, la música también puede funcionar como un poderoso vehículo para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y análisis histórico. Autores como Swanwick²¹³ y Elliott²¹⁴ han destacado que la interpretación musical requiere una comprensión profunda de los contextos culturales y sociales en los que se desarrolla la música. Al estudiar y analizar canciones, géneros musicales y artistas relacionados con los periodos de la Violencia en Colombia, los estudiantes se ven desafiados a investigar y contextualizar la música en su contexto histórico, lo que promueve el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la interpretación de fuentes históricas.
- Por último, la inclusión de la música como estrategia pedagógica en la enseñanza de la Violencia en Colombia puede ayudar a fomentar la empatía y la sensibilidad hacia

²¹¹ Sheri Jaffurs, ¿Conexión o desconexión? El papel de las artes en la experiencia emocional y el aprendizaje. Vol. 6. 2 vols. *Investigación en Educación Musical*, 2004.

²¹² Pamela Burnard, *Replantando el tema de la 'creatividad musical' en las pedagogías del aula*. G. McPherson, 2006.

²¹³ Keith Swanwick, *Enseñar música musicalmente*, (Routledge., 1999)

²¹⁴ David Elliott, *La música importa: una nueva filosofía de la educación musical*. (Oxford: Prensa de la Universidad de Oxford., 1995)

las experiencias humanas. Según (Allsup 2016)²¹⁵, la música tiene el poder de transmitir narrativas emocionales y conectar a las personas con las vivencias de otros. Al explorar canciones y composiciones que aborden temas relacionados con la Violencia en Colombia, se brinda a los estudiantes la oportunidad de conectarse con las historias de las víctimas, comprender las diferentes perspectivas y promover la empatía hacia aquellos que han sido afectados por estos períodos oscuros de la historia colombiana.

Así, se puede concluir que el diseño de una propuesta didáctica que utilice la música como estrategia pedagógica para potenciar las habilidades del pensamiento histórico puede ser una técnica efectiva para favorecer el aprendizaje de los periodos de Violencia en Colombia, ya que permite una conexión emotiva con el pasado, desarrolla la creatividad y la imaginación, y promueve la educación crítica y reflexiva en los estudiantes.

El análisis exhaustivo de la relación entre la música y el aprendizaje histórico ha arrojado una comprensión profunda de cómo esta combinación puede enriquecer la educación y el entendimiento de eventos históricos complejos y emocionalmente cargados, como la Violencia y el conflicto armado en Colombia. La música no solo se erige como una poderosa herramienta para la potenciación del pensamiento histórico, sino que también se destaca como un canalizador de emociones y un vehículo para contextualizar los sucesos pasados. Su efecto positivo en el aprendizaje, al aliviar el estrés y mejorar el estado anímico, cobra aún mayor relevancia en el marco de estos temas, que requieren un enfoque educativo sensible y comprometido.

²¹⁵Randal Allsup, *Empatía e Historia en la Educación Musical*, (. PR Webster, 2016)

La inclusión estratégica de la música en la enseñanza de la Violencia y el conflicto armado en Colombia ofrece múltiples perspectivas y oportunidades educativas. La música despierta emociones y sumerge a los estudiantes en el contexto histórico, fomentando así un aprendizaje más profundo y participativo. Además, la creación y la interpretación de canciones que aborden estos temas no solo ofrecen un acercamiento artístico y cultural a la historia, sino que también desafían a los estudiantes a analizar y contextualizar la música en su marco histórico, cultivando habilidades de pensamiento crítico y análisis. Al mismo tiempo, la música puede forjar conexiones humanas, cultivando empatía hacia las experiencias de aquellos afectados por la Violencia y el conflicto armado. En conjunto, esta estrategia pedagógica amplía el panorama del aprendizaje histórico, alentando la creatividad, la imaginación y la reflexión crítica en los estudiantes, mientras honra y difunde la historia de Colombia de manera auténtica y comprometida.

Referencias.

- Addine, Fátima, Silvia Recarey, Micaela Fuxá, y Sonia Fernández, *Didáctica: teoría y práctica*. Segunda. (La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2007)
- Álvarez, Alejandro. *Ciencias Sociales en Colombia; Genealogías pedagógicas*, (Bogotá: Jotamar, 2013)
- Aponte, Jorge. “Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y otras memorias” *Revista Colombiana de Educación* 62, (2012): 153-164
- Arias, Diego. “La enseñanza De Las Ciencias Sociales En Colombia: Lugar De Las Disciplinas Y Disputa Por La hegemonía De Un Saber”, *Revista De Estudios Sociales* 1 (52), (2015): 134-46. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>.
- Arias, Diego. *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*, (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018).
- Ausubel, David, Joseph Novak y Helen Hanesian, *Psicología educativa un punto de vista Cognoscitivo*. Segunda, (Trillas, 1983)
- Betancourt Echeverry, Darío. «Memoria Individual, Memoria Colectiva Y Memoria histórica: Lo Secreto Y Lo Escondido En La narración Y El Recuerdo». *Hojas Universitarias*, n.º 47 (2017):17-22. https://editorial.ucentral.edu.co/ojs_uc/index.php/hojasUniv/article/view/1386
- Betancourt, Darío, Martha García, *Matones y cuadrilleros. Origen y evolución de la violencia en el occidente colombiano*. Universidad Nacional de Colombia. (Bogotá: Tercer mundo editores, 1991).

Briceño, Arnulfo. A quien engañas abuelo, Silva y Villalba, Universal Music Colombia, 2005. Acceso 14 de Nov, 2022.
<https://www.youtube.com/watch?v=Asfd7N4LveE>

Brown, Richard. “Aprender a aprender: El proyecto Amherst y la enseñanza de la historia en las escuelas.” *The Social Studies*, 87, nº 87 (1996): 267-273.

Bushnell, David. *Colombia, una nación a pesar de sí misma*, (Bogotá: Planeta Colombia S.A, 1994).

Carretero, Mario. *Constructivismo y Educación*, (Buenos Aires, Paidós, 2009): 224.

Carta Bernardino (?) hechos Roncesvalles, Tolima, 1958. Colombia: Univalle. 1958.
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/18025>

Collazos, Oswaldo. El retorno de Jose Dolores, All Music. Ultimo acceso 20 de Agosto de 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=rK2G-E6i92Y>

Comunicaciones Comisión Causas Violencia, Roldanillo, Valle, 1958. 1958.
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/20579>

Comunicaciones Comisión Investigadora peticiones Gaitania y Marquetalia, Tolima, 1958. 1958. <http://hdl.handle.net/10893/20529>

Credencial Historia, “La masacre de las bananeras”, *Revista Credencial Historia*, Vol. 129, septiembre, 2016.

Cyberia, “Memorias de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales”. En A. Jiménez y F. Guerra (comps.), *Las luchas por la memoria*, (Bogotá: Universidad Distrital, 2009) 239-262.

David, Célia. «Acervo Digital.» 28 de Mayo de 2012.
<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46189> (último acceso: 01 de 11 de 2022)

David, Eliott, *La música importa: una nueva filosofía de la educación musical*. (Oxford: Prensa de la Universidad de Oxford., 1995)

De Azambuja. Luciano. “Canção, ensino e aprendizagem histórica.” *Revista História Hoje* 6, nº 11 (2017): 31-56.

Delgado, Jhonny. “El bandolerismo en el Valle del Cauca 1946-1966”. Secretaria de Cultura del Valle del Cauca, Cali, 2011.

Díaz, José. “El 8 de junio y las disputas por la memoria, 1929 - 1954”, *Historia y sociedad*, N° 22, Medellín, (2012): 157-189

Doñate, Olga, Carmen Ferrete. “Vivir La Historia: Posibilidades De La Empatía Histórica Para Motivar Al Alumnado Y Lograr Una Comprensión Efectiva De Los Hechos Históricos”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 36 (2019):48, Doi: 10.7203/DCES.36.12993

Elías, Jorge, Antonino Vidal. “La masacre de 1928 en la Zona Bananera, Magdalena - Colombia”. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, Vol. 18, Barranquilla, diciembre, (2012): 22-54

García, Carmen. “Los estudios sobre el conflicto en América Latina: una revisión bibliográfica.” *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 72. 4 vols.4, (2010):617-650.

García, Osvaldo. “La teoría de la historia y las estrategias de enseñanza-aprendizaje para el aprendizaje significativo de la historia”(Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, 2016),57, https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-teoria-de-la-historia-y-las-estrategias-de-ensenanzaaprendizaje-para-el-aprendizaje-significativo-de-la-historia76795?c=4X9x7B&d=false&q=:*.*&i=54&v=1&t=search_0&as=0

Garrido, Alicia, Juan Rubio, *La inclusión y la exclusión en la sociedad de la información y el conocimiento*, (Comunicación y pedagogía, 2017)

Gatica Lara, Florina & Uribarren-Berrueta, Teresita. ¿Cómo elaborar una rúbrica?. Investigación en educación médica. 2. 61-65. (2013) Doi:10.1016/S2007-5057(13)72684-X.

Gómez, Cosme, Arturo Chapman, "Pensamiento histórico y evaluación de competencia en el currículum de Inglaterra y España. Un estudio comparativo ", Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, editado por Ramón López, (Santiago de Compostela: Editorial, 2016). páginas 432-445

Gómez, Marta. Para la guerra nada, Aluna, 2020. Ultimo acceso 20 de Agosto de 2022.
<https://www.youtube.com/watch?v=hGfezE1T4Qg>

Gómez, Óscar. Campesino Embejucao,2002. Ultimo acceso 12 de noviembre 2022.
<https://www.youtube.com/watch?v=6sZnFRauSqM>

Gonzales, Neus, Rodrigo Henríquez Vásquez, Joan Pagès Blanchy Antoni Santisteban. Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica, Documents, (s.f): 145-157.

Granovsky, Luis. “Cuando se hundió la economía de Estados Unidos 1929: El "jueves negro"”, *Tiempo de Historia*, año V, N° 59, (1979): 78-89

Grupo de Memoria Histórica, “*¡Basta Ya! : Colombia : Memorias De Guerra y Dignidad*”. (Bogotá :Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013),
<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/capitulo2.html>

Grupo de Memoria Histórica, “*¡Basta Ya! : Colombia : Memorias De Guerra y Dignidad*”. (Bogotá :Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013),
<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/capitulo4.html>

- Guerra, Sergio. "Etapas y procesos en la historia de América Latina", Cuaderno de trabajo, N.º2(1997): http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/iih-s-uv/20170608043740/pdf_473.pdf
- Hargreaves, David, Adrián North, *La Psicología Social y Aplicada de la Música*. Prensa de la Universidad de Oxford, 2010.
- Heiland, T. *Popular Music in the History Classroom: An Exploratory Study of Using a Vietnam Era Protest Song*. (The History Teacher, 2016)
- Henao, Diana, Manuela Gómez, "El impacto de la gran depresión en el sector industrial colombiano durante el periodo 1923 a 1936", *Grafías disciplinares de la Universidad Católica de Pereira*, N° 13, (2011): 7-12
- Hilliard, Michael. *La educación musical para el siglo XXI: Construyendo pedagogías efectivas*, (Routledge, 2010)
- Historia del PCC", *Partido Comunista Colombiano*. Acceso el día 21 de noviembre de 2022. <https://pacocol.org/historia-del-pcc/>.
- Huron, David. *Dulce anticipación: la música y la psicología de la expectativa*, (Prensa del MIT, 2006)
- Ibagón, Nilson, Andrea Minte y Fabián Llano, "Música y aprendizaje histórico. Relaciones pedagógicas entre Euterpe y Clío". (*pensamiento*), (*palabra*). Y obra, n.º 23(2020):90-103, <https://doi.org/10.17227/ppo.num23-9691>.
- Jaffurs, Sheri. ¿Conexión o desconexión? El papel de las artes en la experiencia emocional y el aprendizaje. Vol. 6. 2 vols. *Investigación en Educación Musical*, 2004.
- Jorge Velosa, Soldadito de la Patria, FM Entretenimiento S.A.S, 2000. Ultimo acceso 14 de Julio de 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=eupprG64AGo>

Juslin, Patrick. et al, “Un estudio de muestreo de experiencias de reacciones emocionales a la música: oyente, música y situación”, *Emoción* 8, n° 5 (2008)

La Pacificación. Bucaramanga, Santander, 1932. 1932.
<http://hdl.handle.net/10893/17154>

Luna, María. “Docencia de la Historia. La música como vínculo entre la Historia oral y la cultura juvenil” en *X congreso nacional de investigación educativa*, (Veracruz, 2009)

Marrero “Teorías implícitas del profesorado y currículum” en *Cuadernos de Pedagogía*, (1998):66-69

Martínez Iván, Joan Pagés, “Aprender Historia y Ciencias Sociales utilizando las canciones. Resultados de una investigación.” *Clío y Asociados*, n.º 24 (2017) 83-99.

Mesa, Esteban. “El Frente Nacional y su naturaleza antidemocrática”, *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas* 39, n° 110 (2009): 162

Mili, Isabelle y René Rickenmann, “La construcción de objetos culturales en la educación artística y musical”, *Estado educativo y significados*, (2004)165-196.
<https://doi.org/10.3917/dbu.moro.2004.01.0165>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Derechos Básicos de Aprendizaje*. V.I.(Bogotá, 2004),46.

Ministerio de Educación Nacional, *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. (Bogotá, Ministerio de Educación Nacional,2006).

Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares: Ciencias Sociales*, (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2002)

Ministerio de Educación Nacional. “*Lineamientos curriculares para la educación en derechos humanos, la paz y la convivencia*”. (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2013.)

Ministerio Educación Nacional, *Formar en Ciencias: ¡El desafío!*, 2004.

Moncada, Ramón, Javier Toro, "Ciudad y escuela; historias de barrios" *Educación y ciudad* 2, (diciembre 2015): 81

Mosquera, Carlos, María Rodríguez, “Políticas De Memoria En La Escuela En América Latina. El Caso De Colombia Frente a Su Conflicto Armado”, *Revista Colombiana De Ciencias Sociales* 11 n°1 (2020): 267-86.
<https://doi.org/10.21501/22161201.2770>.

Osorio, Oscar. *Pájaros atroces en la novela de la Violencia en el Valle del Cauca*, (Poligramas, 2020)

Padilla, Angélica y Ángela Bermúdez, “Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano” *Revista Colombiana de Educación* 71, (2016): 219-251.

Palacios, Marco. *Violencia política en Colombia 1958-2010*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2012.

Palacios, Nancy, Daniel Corredor y Johann Diaz, “El desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas de primaria y secundaria”, *Notas de política en educación*, n°6 (2022)

Pamela Burnard, *Replanteando el tema de la 'creatividad musical' en las pedagogías del aula*. G. McPherson, 2006.

Pataquiva, Germán. “Las Farc, su origen y evolución”, *UNISCI Discussion Papers* 19 (2009): 160

Pécaut, Daniel. “Entre polarización política y protesta social”, *Análisis Político* 34 n°102 (2021):175-189. <https://doi.org/10.15446/apol.v34n102.99940>.

Pérez Piñón, Francisco Alberto, Guillermo Hernández Orozco, y Jesús Adolfo Trujillo Holguín. «Aproximaciones a La enseñanza-Aprendizaje De La Historia En Tiempos Posmodernistas». *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH* 7 (13) (2016):74 - 81. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i13.12

Plá, Sebastián, Joan Páges, comps. "*La investigación en la enseñanza de la Historia en América latina*"(México, Bonilla Artigas Editores, 2014): 324.

Posada, Eduardo. “Las elecciones presidenciales en Colombia en 1930”. *Revista de estudios sociales*, N° 7, septiembre, (2000): 35-47

Rabuco, Alejandro. Desarrollo del pensamiento histórico: Observaciones y avances investigativos, Universidad Viña Del Mar, (2011): 1-28

Randal, Allsup, *Empatía e Historia en la Educación Musical*, (. PR Webster, 2016)

Relación de violencia contra un campesino en tiempos de elecciones, Pamplona.1934. 1934. <http://hdl.handle.net/10893/17210>

Rickard, Nikki, Caroline Bambrick y Anneliese Gill. *Ausencia de efectos psicosociales y cognitivos generalizados de la instrucción musical en la escuela en estudiantes de 10 a 13 años*. Vol. 30. 1 vols. *Revista Internacional de Educación Musical*, (2012): 57-78

Robles, Daniel, María Hernández, Valeria Mendoza, y Javier Guaña, “La Educación Tradicional Vs La Educación Virtual”. *RECIMUNDO* 6 n°4, (2002): 689-698. [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(4\).octubre.2022.689-698](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(4).octubre.2022.689-698).

Rodríguez, Sandra, Sebastián Plá, y Joan Pagés. *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*, (Bogotá: UPN & Bonilla Artigas, 2014)

- Rodríguez, Sandra. "Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia" en *La investigación en la enseñanza de la Historia en América latina*, comps Sebastián Plá y Joan Páges (México, Bonilla Artigas Editores, 2014); 109-154.
- Rojas, Teófilo, Oviedo, Jesús. Declaración completa de alias Chispas ante comandante Mariachi-1958. 1958 <http://hdl.handle.net/10893/16804>
- Rubén Blades, Desapariciones, Elektra Entertainment Group, 1984. Ultimo acceso 14 de Nov, 2022. https://www.youtube.com/watch?v=SnPF6_7C_OE
- Sáiz, Jorge. "Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO" *Clío*, Vol. 39. (2013): 6 <http://clio.rediris.es>
- Santisteban, Antoni. "La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico." *Clio y Asociados*, no. 14, (2010):34-56, Doi: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Santos, Rosana. "O uso da música na prática de ensino de historia" Vol. 2. 2 vols. *Cuaderno de Graduación - Ciencias Humanas y Sociales - UNIDAD - SERGIPE*, 2014.
- Schön, Donald. "*El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*" (Buenos Aires: Paidós, 1982), 36.
- Seixas, Peter. "A Model of Historical Thinking", *Educational Philosophy and Theory* 49. (2015): 1-13. Doi: 10.1080/00131857.2015.1101363.
- Shatzer, Ryan H, Paul Caldarella, Pamela R Hallam, y Bruce L Brown. *Comparación de los efectos del liderazgo instructivo y transformacional en el rendimiento estudiantil: Implicaciones para la práctica*. Gestión Educativa Administración y Liderazgo, (2013): 445-459
- Silva, Hilda y Celia David, A qualidade da educação básica paulista, o saresp e a proposta curricular. Sao Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014.

- Simpson, Kate, y Deb Keen. *Intervenciones musicales para niños con autismo: revisión narrativa de la literatura*. Vol. 41. Revista de autismo y trastornos del desarrollo, (2011): 1507-1514
- Tobón, Sergio. “La enseñanza de la cultura de paz y la resolución de conflictos en Colombia”, *Revista de Educación y Desarrollo*. Vol. 26., (2012):105-114.
- Trilla, Jaume. *La educación y la ciudad*, (Barcelona: Antropos, 1993):177-203.
- Umaña, Eduardo, Germán Guzmán y Orlando Fals. *La violencia en Colombia*, tomo 1. Reedición, Ed. Santillana, Colombia. 2005.
- Uribe, María. *Matar, rematar y contramatar: Las Masacres de la Violencia en el Tolima 1948-1946*, (Revista Controversia, 1990).
- Valencia, Alberto. *La novela familiar de la violencia en Colombia. Violencia, guerra y paz; una mirada desde las ciencias humanas*. (Santiago de Cali: Colombia, Universidad del Valle, 2001). 101
- Villamizar, Adrián. Solo la verdad, Juan de Dios Narváez y grupo de gaita “Golpe Seco”, Comisión de la Verdad, 2018. Último acceso 14 Julio de 2022. https://www.youtube.com/watch?v=XjUoiR2_YjE
- Virtala, Paula, Eino Partanen. *¿Pueden las intervenciones musicales muy tempranas promover el desarrollo de los bebés en riesgo?* Vol. 143. 1 vols. The New York Academic of Sciences, (2018): 92-101.
- Wolf, Robert. “The Aesthetic Problema of the "Renaissance.".” *Revue Belge de Musicologie/ Belgisch Tijdschrift Voor Muziekwetenschap*, nº 3/4 (1995): 9

Anexos

Anexo 1. Actividad 1.

Institución Educativa:
1ª Fase. Sesión 3.
Actividad 1

Estudiante(s): _____

- Lea los apartados de Introducción; la implementación de la justicia transicional y el agravamiento de la polarización política; las formas de la protesta; y la polarización social. Del texto de Daniel Pécaut, “Entre polarización política y protesta social”²¹⁶
- Una vez leído los apartados, responda:
 1. A la luz de los actores involucrados en la Violencia Bipartidista que se describieron en anteriores clases ¿pueden identificar similitudes o diferencias con los actores o grupos presentes en la polarización actual en Colombia? ¿cuales?
 2. ¿Creen que los elementos de polarización descritos en el documento podrían ser un caldo de cultivo para situaciones de Violencia política similar a la Violencia Bipartidista? ¿Por qué?

²¹⁶ Daniel Pécaut, «Entre polarización política y protesta social». *Análisis Político*, 34, (102), (2021):175-89. <https://doi.org/10.15446/anpol.v34n102.99940>.

3. Basándose en las víctimas y las comunidades afectadas durante la Violencia Bipartidista, ¿creen que ciertos grupos estarían especialmente vulnerables en caso de un conflicto similar en la actualidad? ¿Por qué?
4. Imagina que fueras una persona común viviendo en medio de la Violencia Bipartidista. ¿Cómo crees que te sentirías ante la constante amenaza y las dificultades que enfrentaban en ese momento? ¿podrías relacionarlo con las emociones que sentiste durante los eventos mencionados en la lectura?

Lectura:

Introducción:

Los acontecimientos que se desarrollaron en Colombia desde el 28 de abril de 2021 no tienen precedentes. Durante cerca de tres meses el país estuvo paralizado en buena parte de su territorio. La duración de las protestas, el número y la diversidad de los manifestantes, la diversidad de ciudades e incluso de zonas rurales afectadas, la dimensión que alcanzó la suspensión de las actividades económicas, la proliferación de bloqueos en numerosos ejes viales, las dificultades de aprovisionamiento que de allí se desprendieron, la ausencia de una organización central, son una novedad, al igual que la brutalidad de la represión policial, responsable de decenas de muertos, desaparecidos, heridos graves, violencias sexuales. También ha sido sorprendente el llamado al Ejército en Cali y en otros centros urbanos. La mayor parte de los comentaristas han resaltado la brutalidad de la represión policial, los numerosos muertos y demás atrocidades provocadas por los Escuadrones Móviles Antidisturbios (ESMAD) y, sobre todo, la violencia presente en las manifestaciones. Los analistas han descrito la parálisis económica provocada por el bloqueo de las carreteras y de Buenaventura, el principal puerto del país tomado por diversas bandas; la desorientación casi

permanente del Gobierno, incapaz de establecer un diálogo con los manifestantes y, más aún, de tomar distancia con los excesos de la Policía. Una minoría de manifestantes participó en actos de violencia contra los policías y en diversas formas de “vandalismo”; el Gobierno encontró en estos actos la posibilidad de legitimar la acción policial y de denunciar la infiltración de núcleos guerrilleros en estos grupos.

Ni la explosión social ni las brutalidades de la Policía son necesariamente una sorpresa. A finales de noviembre de 2019 ya se había presentado un primer episodio. La expansión de la pandemia suspendió la movilización. Aunque los estragos seguían creciendo, hasta el punto de convertir en poco tiempo a Colombia en uno de los países más afectados del mundo, a finales de abril de 2021 la explosión social irrumpió de nuevo con mucha fuerza, provocada directamente, esta vez, por un proyecto de reforma fiscal orientado a paliar el importante déficit de las finanzas públicas, pero que afectaba a importantes sectores de las clases medias.

Tan sorprendente como la intensidad de las movilizaciones es su desenlace provisional: la suspensión con muy pocos resultados tangibles. Sin embargo, la movilización logró sacar a la luz los rasgos que caracterizan a Colombia desde siempre: la carencia de una simbólica nacional, una sociedad dividida y fragmentada, una concepción del tiempo que se puede resumir en una visión de catástrofes sucesivas, desigualdades sociales tan profundas que parecen naturales. La parálisis del país no ha hecho más que acentuar todos estos aspectos, sin que se pueda presagiar que de allí resultaron cambios que no sean solo superficiales.

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA JUSTICIA TRANSICIONAL Y EL AGRAVAMIENTO DE LA POLARIZACIÓN POLÍTICA

En lugar de atenuar la polarización política, las cláusulas de la justicia transicional no hicieron más que exacerbarla. Terminado el mandato de Santos, Uribe logró que se eligiera a Iván Duque, uno de sus adeptos, y orquestó una campaña de desprestigio contra Santos. Desprovisto de redes políticas propias y estrechamente dependiente de Uribe, Duque se empeñó en echar para atrás la mayor parte de las cláusulas del Acuerdo. Muy pocas de las reformas sociales prometidas se pusieron en práctica. Durante un año, el nuevo presidente se encarnizó contra el sistema de justicia transicional, con la esperanza de hacerlo derogar por el Congreso. Este sistema tenía el efecto de inquietar a los partidarios de Uribe. Hay que reconocer que la prioridad era la condena a las FARC por las innumerables atrocidades que habían cometido, sobre todo el secuestro, el reclutamiento forzado, la destrucción de pueblos y la utilización de minas antipersonales. La jep logró con éxito, a comienzos de 2021, que los principales dirigentes de la guerrilla se vieran obligados a dar cuenta de más de 20.000 secuestros, muchos de los cuales habían terminado con la muerte de los secuestrados. Esta decisión mostraba sin duda que no se estaba otorgando impunidad a este grupo y confería gran credibilidad a dicha instancia judicial.

Sin embargo, esto no era suficiente para tranquilizar a los uribistas. El Estado había estado implicado de hecho, directa o indirectamente, en numerosos crímenes. No se trataba propiamente de una dictadura militar, que hubiera abolido todo tipo de referencia al Estado de derecho. Las Fuerzas Armadas seguían subordinadas en principio al poder civil, pero habían cometido un gran número de horrores. Uno de los más contundentes fue la ejecución deliberada de numerosos civiles presentados como guerrilleros, muy a menudo personas humildes reclutadas al azar. No se trataba propiamente de asuntos menores: en julio de 2001, la jep precisó su número en 6402. Calificados como “falsos positivos”, estos crímenes fueron

cometidos por unidades que contaban con el aval del Gobierno y estaban interesadas en inflar las “pérdidas infligidas al enemigo”. Pero eso no era todo: la colusión entre las Fuerzas Armadas y las organizaciones paramilitares había sido constante. Estas últimas implantaron el terror en la población y provocaron incluso mucho más muertos y desplazamientos que las guerrillas. Las organizaciones paramilitares, además, habían contado con el concurso de numerosos políticos nacionales y locales, hasta tal punto que la carrera de muchos de ellos se debía a su apoyo. Los narcotraficantes les habían suministrado financiación y armas, y no faltaron los empresarios y terratenientes que contribuyeron a la causa.

El mismo Álvaro Uribe es sospechoso de haber permitido que esto ocurriera, incluso de haber estimulado estos excesos, en particular durante su mandato como gobernador de Antioquia. Implicado directamente por la Corte Suprema de Justicia en 2020 por haber presionado a testigos en su contra, solo pudo escapar recurriendo a una justicia ordinaria a su medida. Muchos de sus cercanos colaboradores habían sido condenados.

La razón por la cual el Gobierno de Duque intentó vanamente suprimir la jep durante un año es porque muchos temían sus decisiones. El odio que amplios sectores de la opinión pública tenían contra las FARC era tal que cerraban los ojos sobre las atrocidades de los demás protagonistas. Esto nos permite comprender por qué Uribe logró conservar un sólido ascendiente sobre estos sectores y por qué la polarización política, en lugar de disminuir, siguió predominando. En este marco, Duque podía abstenerse de emprender las reformas previstas en La Habana, en particular aquellas destinadas a garantizar el retorno a la vida civil de los guerrilleros desmovilizados. Aun así, el Acuerdo permitió una baja notable de la violencia en muchas regiones. Una baja frágil, porque el Ejército de Liberación Nacional (ELN) continuaba con sus acciones y porque grupos de las FARC opuestos a la

desmovilización organizaron “disidencias”. Más grave aún, la polarización arruina la visión del porvenir implicada en el Acuerdo. De nuevo, prevalece una temporalidad del día a día, sin una perspectiva que pueda convocar.

LAS FORMAS DE LA PROTESTA

El 28 abril, en diversos lugares del país, se presentaron marchas de grandes dimensiones. En numerosos barrios, los habitantes levantaron barricadas para impedir la circulación. En el conjunto del territorio se implantaron bloqueos que amenazan el abastecimiento de las ciudades. Serían necesarias muchas semanas y la intervención del Ejército para poner fin a esta situación. Sectores enteros de la economía se vieron afectados. La movilización fue calificada por algunos como un “paro general”, como si hubiera sido resultado de la acción de trabajadores organizados y de las entidades que representan. Sí existió un “comité general del paro” compuesto por militantes sociales y políticos tradicionales, pero no incluía a representantes de los jóvenes manifestantes. Estos últimos, a la manera de los “chalecos amarillos”, desconfiaban de la lógica de la representación. En diversos momentos, el “comité general” presentó reivindicaciones, pero estas no encontraron eco ni en el Gobierno ni en los manifestantes de la calle para calificar a estos manifestantes, los comentaristas hablaban casi siempre de la “juventud”. Pero hay que observar que esta juventud es muy heteróclita: entre los estudiantes, las diferencias sociales son ya enormes; más profundas cuando consideramos las grandes masas de jóvenes de los barrios desfavorecidos, por lo general adolescentes muy jóvenes que están en la punta del movimiento.

La falta de organización no es asombrosa. Se estima el porcentaje de trabajadores sindicalizados en 5%, entre los cuales los maestros constituyen el más grueso de los

bataillones. En las coyunturas ordinarias, el trabajo informal representa casi el 50 % de la población económicamente activa (PEA). La pandemia precipitó a muchos de estos trabajadores ocasionales a la pobreza extrema. Una minoría trató de salir de allí vinculándose con grupos más o menos ilegales, pero la mayor parte no tuvo otra alternativa más que expresar su rabia.

La ilustración paroxística de esta situación la suministró Cali y sus alrededores. La región ha servido de refugio para numerosos afrocolombianos provenientes de Buenaventura y de la costa del Pacífico. Las organizaciones indígenas del Cauca hacen sentir con frecuencia su influencia en esta ciudad: durante los acontecimientos irrumpió una “minga”, lo que incrementó aún más el temor de las élites. La pandemia tuvo efectos particularmente graves en esta ciudad: se estima que 30% de la población de la ciudad cayó en la miseria total. Este conjunto de circunstancias explica por qué la explosión se acompañó aquí de una violencia aguda. Secundada por el Ejército, la Policía no dudó en abrir fuego en muchas ocasiones. Paramilitares y narcotraficantes —Cali y el norte del departamento están siempre bajo su influencia— se mezclaron con el pretexto de garantizar la protección de las élites locales. Los jóvenes de los barrios populares, por su parte, organizaron modalidades de autodefensa local sobre la base de micro fronteras móviles.

Estas movilizaciones raras veces están coordinadas. Las redes sociales tienden a menudo a reemplazar las vanguardias de otras épocas. A medida que se prolongaba la movilización aparecieron, con el nombre de “Primera Línea”, grupos de militantes más organizados, equipados de cascos y escudos, quienes, bajo el pretexto de garantizar la protección de los manifestantes y de fijarse objetivos, enfrentaron a los policías, no sin recurrir ellos mismos a la violencia muchas veces. El Gobierno afirmó que guerrilleros o milicianos estaban

infiltrados en estos grupos. La única convicción que comparten los “jóvenes”, a pesar de las diferencias sociales, es la incertidumbre sobre el futuro.

La promesa de paz no se mantuvo como lo esperaban; el acceso a un trabajo estable es más que nunca un espejismo para muchos. Incluso los “herederos” ya no tienen garantizado su futuro. Sin embargo, el aspecto heteróclito de la protesta salta a los ojos. Las grandes marchas son la expresión de una movilización ampliamente política, pero las revueltas locales son el resultado de grupos, cuando no de individuos, “desafiliados”. Se puede hablar de un “efecto multitud”, en el sentido que Negri y Hardt han dado a este término: en contraposición con un pueblo seguro de su unidad, un conjunto diversificado al que lo une la rabia. Pero es evidente que esto no siempre es suficiente para hacer una revolución.

LA POLARIZACIÓN SOCIAL

A la polarización política se contraponen la polarización social. La explosión hizo tomar conciencia de manera brutal de las desigualdades sociales que hacen de Colombia uno de los países más injustos del mundo. El “giro neoliberal” de la década de 1970 acentuó probablemente la tendencia, pero las desigualdades son tan antiguas como el país. Desde comienzos del siglo xx ha prevalecido un modelo liberal de desarrollo en el cual las élites económicas privadas toman a cargo la gestión de los asuntos, mientras el Estado se limita a validarla y se abstiene de cualquier tipo de acción redistributiva diferente a la paliativa. Los privilegiados pagan impuestos personales muy bajos; en primer lugar, los que monopolizan el acceso a la tierra —Colombia es uno de los raros países de América Latina que no conocieron una verdadera reforma agraria—; las inversiones públicas son limitadas, la

legislación social solo cubre a una minoría de los asalariados, los gastos militares son reducidos (la tradición civilista prevaleció hasta 2000): este conjunto de aspectos permanecen y han contribuido a que Colombia conserve una tasa de crecimiento relativamente constante, sin los sobresaltos de los países vecinos, al igual que una estabilidad institucional excepcional.

El encuadramiento, hasta la Constitución de 1991, a través de los dos partidos tradicionales, Conservador y Liberal, y sus redes clientelistas, contribuyó mucho a dicha estabilidad. No logró evitar que Colombia pasará por varios episodios trágicos de violencia que dejaron miles de muertos (como el caso del periodo de La Violencia) o que el régimen hubiera tenido que recurrir a estados de excepción de manera permanente. Los sectores populares fueron las principales víctimas de la violencia, de la que salieron debilitados para caer de nuevo bajo el dominio de las élites. Lo mismo ocurrió durante el último conflicto armado, como ya se señaló.

De allí proviene la sorpresa, después de la terminación del conflicto con las farc y de la expansión de la pandemia, respecto a la dimensión de las desigualdades que, por primera vez, se despliegan a los ojos de todos. El escepticismo frente a la clase política e, incluso, respecto a los voceros de la movilización, no alcanza a expresar la inmensidad de las transformaciones que deberían ser implementadas, así solo sea para remediar la situación de los más vulnerables.

Las violencias policiales, en contraposición, confirman que la derecha uribista está dispuesta a todo con tal de mantener su poder. ¿La polarización social está en capacidad de compensar la polarización política provocada por esta derecha? Una vez más, para que esto fuera posible

sería necesario que la multitud se pudiera reconocer en un lenguaje común y, eventualmente, en un líder que represente esta cólera, y pueda conservar al menos la confianza de una fracción de las élites. Se ha mencionado que Gustavo Petro trabaja en esta dirección y aparece como posible vencedor de las elecciones de 2022. Sin embargo, está lejos de ser un líder incontestado.

El Gobierno de Duque ha logrado al menos ganar tiempo. Si bien su impopularidad alcanzó un récord, las ilusiones de numerosos manifestantes tendieron a disiparse al cabo de tres meses y el balance de las movilizaciones es precario: a lo sumo, una promesa muy etérea de reforma de la Policía, sin poner en cuestión su estatuto militar; un proyecto de reforma fiscal más equilibrado; compromisos vagos de ayuda a los más necesitados; algunos ministros que se vieron obligados a presentar su dimisión. Realmente es poco en relación con la energía desplegada. Además, las manifestaciones tienden a degradarse cada vez más: algunos revoltosos, muchos de los cuales son verdaderos delincuentes, se mezclan en ellas y proliferan los saqueos a los bienes públicos.

Las corrientes uribistas se aprovechan de la situación para atizar las inquietudes de una parte de la opinión, que espera con impaciencia que la fuerza oficial liquide los desórdenes. ¿Cómo pasar de la revuelta social a un programa político sustancial de cambio? Esta pregunta sigue sin respuesta. La explosión social se produce casi en el mismo momento en otros países de América Latina, pero su traducción en términos políticos en Colombia es más difícil, como lo ha observado Hernando Gómez Buendía en un artículo aparecido en el periódico *El Espectador*, el 20 de junio de 2021. A diferencia de Chile, Colombia no posee una gran tradición de clase media ni se encuentra ante el reto de borrar las huellas de una constitución heredada de una dictadura militar. A diferencia de Perú o Ecuador, no hay una importante

población indígena que aspire a trastornar un día la mecánica del poder sobre la base de reivindicaciones identitarias. A diferencia de Argentina, no existe la herencia de un populismo ni de un poderoso sindicalismo. Colombia está más bien acostumbrada a una combinación de negociaciones entre élites y a la violencia. Por lo demás, nadie contempla la posibilidad de modificar una Constitución que existe desde hace treinta años y contiene todas las disposiciones propias de un Estado de derecho y de un régimen de justicia social. Ponerlas en práctica significaba nada menos que confrontar unas estructuras sociales obsoletas, lo que supondría una amplia convergencia alrededor de un proyecto nacional.

Anexo 2. Formato de Calificación Actividad 1:

Institución Educativa:
1ª Fase. Sesión 3.
Evaluación Actividad 1

Estudiante(s): _____

Variables evaluadas:

- Empatía Histórica
- Aprendizaje sobre la Violencia en Colombia

Empatía Histórica:

Nivel de desempeño: _____

Fortalezas Encontradas:

Áreas Para Mejorar:

Aprendizaje sobre la Violencia en Colombia:

Nivel de desempeño: _____

Fortalezas Encontradas:

Áreas Para Mejorar:

Desempeño General: _____

Anexo 3. Actividad 2.

Institución Educativa:
2ª Fase. Sesión 4
Actividad 2

Estudiante(s): _____

Teniendo en cuenta las canciones escuchadas, y en una hoja de su cuaderno, escriban en equipos de 4 personas un texto de al menos 15 renglones en los que se aborden dos puntos principales: Las canciones y la relación de ésta con las clases vistas sobre la Violencia. Para tal objetivo lea las siguientes preguntas como guía de lo que podría mencionar y construyan su texto. (NO debe responder cada una de las preguntas)

Primera Parte: Exploración de Canciones Relacionadas con la Violencia

- ¿Habías escuchado alguna de las canciones que presentamos antes de esta actividad?
Si es así, ¿dónde y en qué circunstancias la escuchaste por primera vez?
- Si no habías escuchado ninguna de las canciones previamente, ¿qué expectativas tenías antes de escucharlas? ¿Te sorprendió alguna de ellas?
- ¿Has escuchado alguna historia relacionada con alguna de estas canciones? Si es así, ¿qué detalles recuerdas?
- ¿Por qué crees que se creó esta canción? ¿Cuál podría haber sido el propósito o el mensaje que el creador quiso transmitir?
- ¿Algunas de estas canciones son parte de tu repertorio musical regular? ¿Las relacionas con algún día del año o alguna ocasión especial? ¿Cuál?

- Si no habías escuchado alguna canción, ¿por qué crees que no se había presentado en tu entorno o comunidad? ¿Qué implicaciones tendría si se presentara ahora?

Segunda Parte: Relacionando una Canción con el Conflicto Interno de Colombia

- ¿Qué características o elementos en la canción consideran que la relacionan directamente con el conflicto interno?
- ¿Creen que esta canción fue creada con el objetivo de recordar o conmemorar el conflicto? ¿O creen que se produjo durante el conflicto? ¿Por qué?
- ¿Hay alguna conexión entre los mensajes de la canción y las situaciones que se vivieron en Colombia durante el conflicto? ¿Cómo creen que la canción aborda estos temas?

Desarrollo:

Anexo 4. Formato de Calificación Actividad 2:

Institución Educativa:
2ª Fase. Sesión 4.
Evaluación Actividad 2

Estudiante(s): _____

Variables evaluadas:

- Percepción del Contenido:
- Conciencia del Contexto Histórico y Sociopolítico
- Comprensión de la Relación con el Conflicto Interno de Colombia

Percepción del Contenido:

Nivel de desempeño: _____

Fortalezas Encontradas:

Áreas Para Mejorar:

Conciencia del Contexto Histórico y Sociopolítico:

Nivel de desempeño: _____

Fortalezas Encontradas:

Áreas Para Mejorar:

Comprensión de la Relación con el Conflicto Interno de Colombia:

Nivel de desempeño: _____

Fortalezas Encontradas:

Áreas Para Mejorar:

Desempeño General: _____

Anexo 5. Actividad Entendiendo la Canción.

Institución Educativa:
3ª Fase. Sesión 5.
Actividad Entendiendo la Canción

Estudiante(s): _____

Canción asignada: _____

Realice las siguientes lecturas:

- Las páginas 111 hasta 123 del informe del Centro Nacional de Memoria Histórica, *Basta ya Colombia: memorias de guerra y dignidad*
- Comunicaciones Comisión Investigadora peticiones Gaitania y Marquetalia, Tolima, 1958. 1958

<http://hdl.handle.net/10893/20529>

- Carta Bernardino (?) hechos Roncesvalles, Tolima, 1958. Colombia: Univalle. 1958

<http://hdl.handle.net/10893/18025>

- Comunicaciones Comisión Causas Violencia, Roldanillo, Valle, 1958. 1958

<http://hdl.handle.net/10893/20579>

Teniendo en cuenta la canción asignada y las lecturas realizadas, responda las siguientes preguntas (La columna de la derecha son los elementos a tener en cuenta para responder cada pregunta):

Elemento	Pregunta de Investigación	Datos Relevantes Para Recolectar
Canción	1. ¿Quién escribió la canción?	Nombre del compositor o autores.
	2. ¿Cuándo se escribió la canción?	Año de creación de la canción.
	3. ¿Quién la canta?	Nombre del intérprete o grupo musical.
	4. ¿Se relaciona con una situación específica en Colombia? ¿Puede remitirse a las fuentes?	Contexto histórico y político en el momento de creación.
	5. ¿A cuál grupo o público está dirigida? ¿cómo se relaciona con las comunicaciones leídas?	Audiencia objetivo de la canción. Relación con el hecho histórico.
	6. ¿Qué género musical es?	Género musical de la canción.
	7. ¿Existen referencias culturales o históricas en la canción? ¿se puede identificar en las fuentes leídas?	Detalles que conecten la canción con elementos culturales o históricos.
Opinión	8. ¿Cuál crees que era la intención del autor con la canción? ¿se apoyaría en uno de los discursos leídos en las fuentes?	Interpretación de la posible motivación detrás de la creación.
	9. De acuerdo con las fuentes consultadas ¿Cómo crees que se relaciona la canción con el conflicto y la violencia en Colombia?	Análisis de la conexión entre la canción y la temática de la Violencia bipartidista.

Responda las preguntas en las páginas que crea necesario. No olvide poner su nombre y curso, además del título de la actividad: “Entendiendo La Canción”.

Anexo 6 Formato de evaluación Actividad *Entendiendo la Canción*:

Institución Educativa:

3ª Fase. Sesión 5.

Evaluación Actividad Entendiendo la Canción

Estudiante(s): _____

Variables evaluadas:

- Investigación de elementos de las canciones
- Relación entre canciones, fuentes y contenido histórico
- Capacidad reflexiva

Investigación de elementos de las canciones

Nivel de desempeño: _____

Fortalezas Encontradas:

Áreas Para Mejorar:

Relación entre canciones, fuentes y contenido histórico:

Nivel de desempeño:_____

Fortalezas Encontradas:

Áreas Para Mejorar:

Capacidad reflexiva

Nivel de desempeño:_____

Fortalezas Encontradas:

Áreas Para Mejorar:

Desempeño General: _____

Anexo 7. Actividad *Principales consecuencias del conflicto armado en Colombia.*

Institución Educativa:
3ª Fase. Sesión 6.
Actividad Principales consecuencias del conflicto armado

Estudiante(s): _____

Realice un cuadro de análisis de las canciones presentadas a continuación:

- Desapariciones-Rubén Blades
- Campesino embejucao-Oscar Humberto Gómez Gómez
- Soldadito de la patria-Jorge Velosa
- Las tetas de mi madre-Crack Family
- Solo la verdad -Adrian Villamizar

Use el siguiente formato como guía, puede rehacerlo en sus dimensiones espaciales.

Canción	¿Qué problemática encuentra expresada en la canción? ¿enfrentamientos armados, desplazamiento, desapariciones, pobreza?	¿La canción representa la situación personal del cantante, o cuenta la historia de alguien más?	¿Han observado estas situaciones en su contexto personal?	¿Qué sensaciones le genera la canción?	¿Cree que la canción era de protesta, de recuperación de testimonios, denuncia, o descripción de un hecho?
Desapariciones -Rubén Blades					
Campesino embejucao-Oscar					

Humberto Gómez Gómez					
Soldadito de la patria-Jorge Velosa					
Las tetas de mi madre-Crack Family					
Solo la verdá - Adrian Villamizar					

Anexo 8. Formato de Calificación Actividad *Principales consecuencias del conflicto armado en Colombia.*

Institución Educativa:
3ª Fase. Sesión 6.
Evaluación Actividad Entendiendo la Canción

Estudiante(s): _____

Variables evaluadas:

- Identificación de la Tema
- Comprensión de la Perspectiva
- Sensaciones y Emociones
- Propósito de la Canción

Identificación de la Tema

Nivel de desempeño: _____

Fortalezas Encontradas:

Áreas Para Mejorar:

Comprensión de la Perspectiva:

Nivel de desempeño: _____

Fortalezas Encontradas:

Áreas Para Mejorar:

Sensaciones y Emociones:

Nivel de desempeño:_____

Fortalezas Encontradas:

Áreas Para Mejorar:

Propósito de la Canción

Nivel de desempeño:_____

Fortalezas Encontradas:

Áreas Para Mejorar:

Desempeño General: _____

Anexo 9. Actividad *¿Me calzan los zapatos?*

Institución Educativa:
4ª Fase. Sesión 7.
Actividad <i>¿Me calzan los zapatos?</i>

Estudiante(s): _____

Seleccione un personaje o actor que haya estado involucrado en la Violencia Bipartidista (por ejemplo, un miembro de un grupo armado, un líder político, un campesino afectado, etc.). Para su selección tenga en cuenta las canciones trabajadas en anteriores sesiones y las siguientes lecturas:

- La Pacificación. Bucaramanga, Santander, 1932. 1932.

<http://hdl.handle.net/10893/17154>

- Rojas, Teófilo, Oviedo, Jesús. Declaración completa de alias Chispas ante comandante Mariachi-1958. 1958.

<http://hdl.handle.net/10893/16804>

- Relación de violencia contra un campesino en tiempos de elecciones, Pamplona.1934. 1934

<http://hdl.handle.net/10893/17210>

Una vez realizadas las lecturas y seleccionado el personaje o autor involucrado en la Violencia, realice una carta desde la perspectiva de su selección, la carta deberá ser imaginada como si dicho personaje quisiera describir lo que está pasando a un familiar que no se encuentra cerca pero en el cual confía, la carta debe contar con los siguientes elementos:

- **Presentación y Contexto:** Introducción del personaje y su posición en el conflicto. Explicación de las razones por las que el personaje se involucró en la Violencia Bipartidista.
- **Motivaciones y Creencias:** Descripción de las creencias políticas, ideológicas o personales que llevaron al personaje a tomar parte en la violencia. ¿Qué objetivos creía que estaba persiguiendo?
- **Emociones y Reflexiones:** Expresión de las emociones que el personaje pudo haber sentido en medio del conflicto. ¿Cómo se sintió al enfrentar la Violencia, la pérdida y la incertidumbre?
- **Conexiones con el Contexto Histórico:** Vinculación de las experiencias y decisiones del personaje con el contexto político, social y económico de la época de la Violencia Bipartidista.

Anexo 10. Formato de Calificación Actividad *¿Me Calzan los Zapatos?*

Institución Educativa:
4ª Fase. Sesión 7.
Evaluación Actividad ¿me calzan los zapatos?

Estudiante(s): _____

Variables evaluadas:

- Empatía Histórica
- Expresión de Pensamientos y Emociones
- Conexión con el Contexto Histórico
- Profundidad y Autenticidad

Empatía Histórica:

Nivel de desempeño: _____

Fortalezas Encontradas:

Áreas Para Mejorar:

Expresión de Pensamientos y Emociones:

Nivel de desempeño: _____

Fortalezas Encontradas:

Áreas Para Mejorar:

Conexión con el Contexto Histórico:

Nivel de desempeño: _____

Fortalezas Encontradas:

Áreas Para Mejorar:

Profundidad y Autenticidad:

Nivel de desempeño: _____

Fortalezas Encontradas:

Áreas Para Mejorar:

Desempeño General: _____

Anexo 11. Formato de Calificación General

Institución Educativa:
5ª Fase. Sesión 8.
Evaluación General

Estudiante(s): _____

Variables evaluadas:

- Aprendizaje sobre el Contenido de la Violencia
- Eficacia de las Canciones para Potenciar el Aprendizaje
- Desarrollo de Empatía Histórica en los Estudiantes

Aprendizaje sobre el Contenido de la Violencia

Nivel de desempeño: _____

Fortalezas Encontradas:

Áreas Para Mejorar:

Eficacia de las Canciones para Potenciar el Aprendizaje

Nivel de desempeño:

Nivel de desempeño: _____

Fortalezas Encontradas:

Áreas Para Mejorar:

Desarrollo de Empatía Histórica en los Estudiantes

Nivel de desempeño: _____

Fortalezas Encontradas:

Áreas Para Mejorar:

Desempeño General: _____